



01086
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO⁸

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

LENGUA, APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

(EL ENFOQUE COMUNICATIVO:
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA)

TESIS

que para obtener el grado de

DOCTORA EN LETRAS

presenta

ANA MARÍA MAQUEO URIARTE

Asesora de la tesis: Dra. Elizabeth Luna Traill

MÉXICO, D.F.
2003

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A





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.

PAGINACIÓN DISCONTINUA

CONTENIDO

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	¿CÓMO SE APRENDE?	16
	MODELOS EDUCATIVOS	
	DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX	16
	CINCO MODELOS EDUCATIVOS	18
	El modelo conductista	18
	El modelo cognitivo	19
	El modelo psicológico social	20
	El modelo sociocultural	21
	El modelo constructivista	22
	Presupuestos teóricos	
	del Modelo Conductista	24
	<i>El aprendizaje</i>	26
	Repercusión en el ámbito educativo	27
	<i>Metodología</i>	27
	<i>Aplicación y enseñanza</i>	27
	<i>El alumno</i>	28
	<i>El maestro</i>	
	30	
	Presupuestos teóricos	
	del Modelo Cognitivo	
	30	
	<i>El aprendizaje</i>	32

Repercusión en el ámbito educativo	34
<i>Metodología</i>	<i>34</i>
<i>Aplicación y enseñanza</i>	<i>35</i>
<i>El alumno</i>	<i>38</i>
<i>El maestro</i>	<i>39</i>
Presupuestos teóricos del Modelo Psicológico Social	40
<i>El aprendizaje</i>	<i>41</i>
Repercusión en el ámbito educativo	47
<i>Metodología</i>	<i>47</i>
<i>Aplicación y enseñanza</i>	<i>47</i>
<i>El alumno</i>	<i>53</i>
<i>El maestro</i>	<i>54</i>
Presupuestos teóricos Del Modelo Sociocultural	
54	
<i>El aprendizaje</i>	<i>57</i>
Repercusión en el ámbito educativo	57
<i>Metodología</i>	<i>58</i>
<i>Aplicación y enseñanza</i>	<i>59</i>
<i>El alumno</i>	<i>60</i>
<i>El maestro</i>	<i>61</i>
Presupuestos teóricos del Modelo Constructivista	
62	
<i>El aprendizaje</i>	<i>66</i>

	Repercusión en el ámbito educativo	70
	<i>Metodología</i>	73
	<i>Aplicación y enseñanza</i>	74
	<i>El alumno</i>	80
	<i>El maestro</i>	81
	EL PAPEL DE LAS INTELIGENCIAS	83
	Las inteligencias múltiples	84
	La inteligencia emocional	91
3.	ANTECEDENTES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO	107
	LOS ACTOS DEL HABLA	108
	La teoría de los actos de habla	110
	LA PRAGMÁTICA	118
	La pragmática lingüística	118
	LA COMUNICACIÓN	128
	Comunicación y lengua	131
	Lengua y comunicación	132
	Los soviéticos preestalinistas	133
	La Glosemática y el Círculo de Praga	
134		
	El funcionalismo	135
	Conexiones entre lengua y comunicación	137
	La comunicación como proceso social	
140		
4.	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO FUNCIONAL	143
	LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	
	144	

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y PSICOLOGÍA SOCIAL	152
Competencia lingüística	152
Competencia paralingüística	153
Competencia kinésica	154
Competencia proxémica	156
Competencia ejecutiva	158
Competencia pragmática	158
Competencia sociocultural	158
EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL	160
UN ENFOQUE COMUNICATIVO-FORMATIVO	170
La competencia lingüística	
172	
La lengua oral	176
La competencia pragmática	
182	
<i>componente sociolingüístico</i>	182
<i>componente discursivo o textual</i>	186
<i>componente estratégico</i>	186
La competencia en medios masivos	187
La competencia moral	191
5. LA LECTURA	198
IMPORTANCIA DE LA LECTURA	
198	

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**EL PROCESO DE COMPRENSIÓN
DE LA LECTURA**

201

Los conocimientos previos

206

Propósito, intención

u objetivo de la lectura

212

Las inferencias

218

Las predicciones

223

El resumen

225

OTROS FACTORES RELACIONADOS

CON LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

229

Las características de los textos

229

El tema

230

La autenticidad

231

Textos breves y completos

234

El grado de dificultad léxica y sintáctica

235

La memoria

237

Los tipos de textos

239

Los textos narrativos

240

Los textos expositivos

245

6. LA ESCRITURA

248

RELACIÓN ENTRE

LECTURA Y ESCRITURA

250

ENSEÑANZA DE

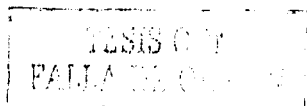
LECTURA Y ESCRITURA

256

La gramática del texto:

cohesión y coherencia

257



7. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	282
LA PROPUESTA	
285	
1. Etapa de acercamiento	287
2. Etapa de redacción de párrafos y textos breves y sencillos)	288
3. Escritura de textos de índole diversa	
289	
UN MODELO DE ENSEÑANZA PARA 1º DE SECUNDARIA	293
El párrafo expositivo	
293	
Esquema general del modelo	293
<i>A. Leer y reconocer la estructura de un párrafo. Analizarlo para distinguir entre las ideas principales, secundarias y complementarias.</i>	294
<i>B. Escribir un párrafo a semejanza del anterior.</i>	297
<i>C. Leer un párrafo de mayor complejidad.</i>	298
<i>D. Escribir un párrafo semejante.</i>	
300	
<i>E. Realizar diversas lecturas y redacciones de párrafos cada vez más complejos hasta llegar a dominar su comprensión y composición.</i>	300
<i>F. Leer y componer textos</i>	301
EL TEXTO NARRATIVO	307

**ESQUEMA PARA LA
LECTURA DE UN CUENTO
308**

8. A MODO DE CONCLUSIÓN	314
ANEXO 1	321
ANEXO 2	328
ANEXO 3	340
ANEXO 4	345
ANEXO 5	348
BIBLIOGRAFIA	351

❧ 1. INTRODUCCIÓN ❧

En aquellas barracas, las pestes celebraban tratados y acuerdos, reunidas en conferencias y congresos, el tifus acompañado de la fúnebre familia de la fiebre tifoidea y la fiebre continua, de la malaria, de la lepra milenaria y cada vez más joven, del mal de Chagas, de la fiebre amarilla, de la disentería especializada en matar niños, de la vieja peste bubónica que todavía anda en la brecha, de la tuberculosis, de las fiebres diversas y del analfabetismo, padre y patriarca.

Jorge Amado

❧ LA SITUACIÓN EDUCATIVA ❧

Explorar el terreno de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua nos lleva casi por obligación a reflexionar sobre nuestro momento: el grave deterioro educativo que sufre nuestro país desde hace ya un largo tiempo. Pese a que decir “crisis educativa” es emplear un lugar común, a manera de preámbulo de este trabajo parece ineludible detenerse a pensar sobre sus posibles causas, así como plantear una serie de consideraciones que quizá nos permitan comprenderlas mejor.

La segunda mitad del siglo XX es testigo de grandes cambios sociales. Crecen desmesuradamente las ciudades y crecen los problemas: la miseria, la violencia, la contaminación, el desempleo, la drogadicción, el analfabetismo funcional, por citar sólo algunos.

Las sociedades evolucionan de una manera vertiginosa, entre otras cosas, debido al ingreso masivo de la mujer a las fuerzas de trabajo, la aparición de la

televisión, la ruptura con valores anteriores, los cambios en el interior de la familia. Todo ello sin mencionar importantes transformaciones en el ámbito de la economía, la política, las artes, las ciencias y la tecnología.

Se manifiestan también cambios significativos en el pensamiento y actitud de los jóvenes: piden ser tomados en cuenta; exigen otro tipo de educación (recordemos como ejemplo las consignas de los estudiantes en París en 1968 que reclamaban una educación para ellos y no para cubrir necesidades del país); quieren modificar estructuras familiares y sociales; en Estados Unidos se niegan a ir a una guerra a la que no le encuentran sentido. Jóvenes que optan por la paz, que cambian de apariencia, de música y de actitud frente a la vida. Jóvenes, en fin, que ya no quieren ser réplicas de modelos previos sino desarrollar su potencial personal, lo cual exige ser tomados en cuenta como personas individuales.

Y, no obstante ello, la educación no parece haber registrado cambios sustanciales, de conformidad con los que se produjeron en otros ámbitos.

Tal vez fue la falta de perspectiva histórica la que impidió advertir la trascendencia de esas transformaciones políticas, sociales y económicas y su reflejo en el campo de la educación. Quizá la fuerte tradición del enfoque conductista, “cómodo” y “evaluable”, no permitió el despertar de inquietudes en los educadores de esos momentos. Acaso no hubo voluntad política.

Hoy, varias décadas después, podemos ya reconocer el gran impacto que esas transformaciones tuvieron en el ámbito educativo. Pero mientras ocurrían, la educación –al menos en los niveles básico y medio– permanecía (¿permanece?) inmutable: acartonada, rígida, mecanizada y represiva.

Lo anterior, evidentemente, no se refiere a las escuelas de élite, en donde se forman niños y jóvenes privilegiados, futuros conductores de la nación, de acuerdo con las propuestas y modelos educativos más avanzados. Lo cual no hace más que agravar la situación, dado que abre más la ya enorme brecha socioeconómica existente en nuestro país.

Esa suerte de parálisis educativa aunada a los cambios mencionados antes –y varios más– se tradujo en niños y adolescentes semianalfabetos, sin valores morales, sin habilidades comunicativas, sin formación para la vida. Un ser al que circunstancias fuera de su control le impidieron en buena medida acceder a la interacción con otros, adultos o niños, como ocurría anteriormente; interacción que constituye un elemento crucial en la formación y desarrollo del individuo.

Pero, además, y muy grave también, un niño al que el nuevo sistema de vida –el televisor siempre presente, las condiciones familiares y un largo etcétera– le ha

restringido las posibilidades de ejercer su fantasía, su creatividad, sus ensoñaciones, su curiosidad.

“Lo que permite distinguir a los individuos creativos son sus modos de utilizar provechosamente las intuiciones, sentimientos y experiencias de la niñez”, afirma Howard Gardner en *Mentes creativas* (50), obra en la que analiza siete de estas mentes: Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Martha Graham y Gandhi, en “una búsqueda de características comunes y la iluminación de diferencias” (30).

Uno de los “temas organizadores” de su obra tiene que ver con la “Relación entre el niño y el adulto”, que se refiere al importante papel que juegan en el desarrollo del niño la interacción verbal, la relación afectiva, el diálogo y la cercanía con otros adultos y otros niños.

Mucho de ello –en las actuales condiciones de vida– se ha sustituido por la televisión, situación que da como resultado el surgimiento del “teleniño” –“teledepredador” lo llaman algunos estudiosos–, individuo afectado enormemente por el medio.¹ Cambian sus conceptos, ideas y formas de ver la vida; se modifican sus posibilidades comunicativas con los demás y consigo mismo; se transforma su empleo del tiempo libre; poco a poco se va familiarizando con comportamientos y puntos de vista pertenecientes a otras culturas, que se adoptan como propios; además, muy grave también, el televidente se va volviendo sin darse cuenta víctima del consumismo que propicia la publicidad, cuyas consecuencias pueden ser muy graves.

Los efectos en la educación están a la vista: no sólo es el fracaso escolar, tan grave en sí mismo –“catástrofe silenciosa” lo llaman Guevara Niebla y otros autores–, sino su secuela y resultados: el analfabetismo funcional en adultos escolarizados.

México vive desde hace una generación una catástrofe silenciosa: su deterioro educativo. Todos los indicadores apuntan al fin del ciclo virtuoso que fue la educación pública en el siglo XX mexicano. El sistema educativo se ha separado paulatinamente de las exigencias del desarrollo nacional. Ha dejado de ser un

¹ Existen numerosos estudios sobre educación y comunicación, dado que se ha constituido en un problema de la mayor importancia durante las últimas décadas. Podemos citar, entre otros autores, a Joan Ferrés y sus obras *Educación en una cultura del espectáculo*, *Televisión subliminal*, *Televisión y educación*; Giovanni Sartori, *Homo videns. La sociedad teledirigida*; Jesús González Requena, *El discurso televisivo: espectáculo de la modernidad*; Sarah García Silberman y Luciana Ramos Lira, *Medios de comunicación y violencia*; Mauro Wolf, *Los efectos sociales de los medios*; José Manuel Pérez Tornero, *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*; J.L. Rodríguez Illera, *Educación y comunicación*.

instrumento directo de movilidad social y mejoría económica; es decir un instrumento de igualdad y justicia (Guevara Niebla, 1992: 15).

Volvemos al niño de hoy, retomando la preocupación de Howard Gardner en torno a la imaginación y al pensamiento durante la infancia, preocupación que compartimos. Gardner menciona las preguntas e inquietudes que en una edad temprana despiertan en Albert Einstein algunos objetos, como un compás que le enseñó su padre. Ya en la adolescencia Einstein se planteaba cuestiones acerca de “cómo sería para un observador desplazarse junto a una onda luminosa –¿sobrepasaría el observador alguna vez la onda luminosa?” Poco tiempo después

se preguntaba lo que sucedería a las posesiones del ocupante de una caja que estuviera cayendo libremente por un pozo profundo –si se salían de los bolsillos del ocupante, ¿caerían estas posesiones al suelo o simplemente permanecerían suspendidas en el aire? (1995: 104).

Esta inclinación por imaginar y reflexionar sobre esos enigmas acompañó a Einstein durante toda su vida. Afirma Gardner al respecto:

Tales preguntas son reminiscencia de las que los niños pequeños han hecho siempre –al menos los pequeños que no son habitualmente “silenciados” por los mayores–. Los niños, en sus primeros cinco a diez años de vida, tienen abundantes oportunidades de dejar vagar su imaginación, plantear preguntas sobre fenómenos que inspiran duda o temor, y después, al menos a veces, proseguir con estas preguntas durante un tiempo, mientras caminan por los campos o se quedan dormidos en la noche (1995: 104).

De inmediato nos asalta una serie de inquietudes: el niño de nuestros días, ¿se quedará atónito viendo un compás? ¿Tendrá tiempo para imaginar situaciones como la del pozo? ¿No estará demasiado ocupado entre la escuela y sus aparatos electrónicos? ¿Favorecen éstos el desarrollo de la imaginación y la creatividad? ¿Caminará por los campos? ¿Tendrá tiempo libre para fantasear? ¿Se dormirá sin su compañero inseparable, el televisor, dueño de su imaginación?

El niño anterior a los años cincuenta convivía casi por necesidad con los adultos que formaban parte de su familia y de su entorno: hablaba con ellos, escuchaba y contaba historias y acontecimientos, oía y compartía con los otros los programas de radio; en otras palabras, participaba activamente dentro de su ámbito familiar y social, y desarrollaba así no sólo su competencia comunicativa sino también las normas morales que

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

se desarrollan en las relaciones interindividuales: son las relaciones que se constituirán entre él y los adultos, o entre él y sus pares, las que llevarán al niño a tomar conciencia del deber y a poner por encima de su yo esa realidad normativa en la que consiste la moral,

afirmaba Jean Piaget desde hace ya setenta años (29).

Asimismo, los niños interactuaban mucho más con otros niños, tanto en la escuela como fuera de ella. En la escuela, los grupos de alumnos eran reducidos, los alumnos se conocían mejor entre ellos, y entre ellos y sus maestros. Por otra parte, vivían en un mundo más libre —sin la violencia y el miedo que se padece hoy en día, al menos en las grandes ciudades—, jugaban en la calle con otros niños, proponían reglas que regían determinados juegos, hablaban de sus asuntos personales, manifestando así, entre ellos, sus pensamientos e ideas, sus curiosidades y sus deseos. Esto, además de formativo, contribuía a desarrollar también su competencia comunicativa.

Actualmente, en nuestro país, en donde las distancias socioeconómicas son enormes, podemos imaginar las grandes diferencias entre los niños de estos tiempos.

El niño que pertenece a una familia acomodada es un ser cuya vida se halla saturada por diversas clases, actividades deportivas y otras tareas que absorben casi todo su tiempo libre. Por otra parte, suponemos que este niño no sale a jugar en la calle ni es amigo de sus vecinos debido, entre otras razones, a que siempre está ocupado. Un niño que, por su misma posición privilegiada y educación elitista, tal vez logra salvarse de los estragos que causa la televisión, pero no de los que provoca la falta de tiempo libre para sí mismo, ni de los efectos de otros medios electrónicos.

En las clases medias y bajas, es fácil concebir otra situación. Como se dijo ya, la televisión goza de un lugar preponderante en el seno familiar y, en relación con la vida del niño y del adolescente, ocupa el sitio y cumple las funciones que antes desempeñaban las personas, familiares y amigos.

El niño que jugaba con otros, que interactuaba con los adultos, que pertenecía a un grupo de amigos de su colonia, que se entretenía en la calle, que tenía mucho tiempo libre (sin cargas adicionales de clases y actividades programadas) para fantasear, imaginar y soñar, ese niño se acabó para dar paso a otro, uno que no sale a la calle, bien por la violencia, o bien porque prefiere estar con la televisión u otros artefactos electrónicos.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A propósito del valor del juego en el desarrollo del niño, Dorothy Sluss, profesora de la East Tennessee State University, afirma: *"We're taking away childhood. We don't value play in our society"*² (citada por Walter Kirn y Wendy Cole).

Estos mismos autores ofrecen algunas estadísticas: en 1981 un escolar promedio en Estados Unidos tenía el 40% de su tiempo libre (sin contar las horas de sueño, escuela, comidas y actividades adicionales); en 1997, la cifra bajó a 25%. La sola existencia de estudios sobre la materia muestra la magnitud del problema. Kirn y Cole citan también al psiquiatra Stuart Brown, fundador del *Institute for Play* en California, quien sostiene que *"too little play may have a dark side (...) 'play deprivation' can lead to depression, hostility and the loss of 'the things that make us human beings' "*³ (*Idem*).

A propósito de este asunto, dicen Jeffrey Kluger y Alice Park:

*There was a time when kids being kids wasn't a radical notion. For generations, childhood may have been life's one, true sweetheart deal: go to school six hours a day, take up hobbies or sports to keep your mind and body active, and the rest of the time you play. If along the way you turned out to have some remarkable talent or unexpected gift, fine. But that wasn't one of the job requirements*⁴ (TIME.com: Education).

Pero las cosas han cambiado. En México, en particular en las clases medias y altas, también parece haber desaparecido ese concepto de infancia: el tiempo de juego se ha llenado con una cantidad de tareas. Tomemos como ejemplo, un niño de kínder que ya no va a la escuela a jugar, a socializar, a cantar, a descubrir el mundo sino a "aprender" letras, números, palabras, conceptos; además todos los días tiene tarea para hacer en casa, misma que debe combinar con las diferentes clases que toma en las tardes: inglés, natación, baile, algún deporte, computación. Esto confirma las palabras de Kluger y Park: *"Kids who once had childhoods now*

² Estamos deshaciéndonos de la infancia. No valoramos el juego en nuestra sociedad.

³ El jugar demasiado poco puede tener su lado oscuro (...) la privación del juego puede conducir a la depresión, la hostilidad y la pérdida de las cosas que nos hacen seres humanos.

⁴ Hubo una época en la que ser niño no era una noción radical. Por generaciones la infancia fue una época idílica: ir a la escuela seis horas diarias, tener "hobbies" o practicar deportes para mantener la mente ocupada y el cuerpo activo, y el resto del tiempo, uno jugaba. Si a lo largo del camino resultaba que se tenía un talento excepcional o un don inesperado, estaba bien. Pero no era uno de los requisitos de la infancia.

have curriculums; kids who ought to move with the lunatic energy of youth now move with the high purpose of the worker bee”⁵ (Ídem).

Si a esto se añade la cantidad de aparatos electrónicos –computadoras, videos, juegos– en los que se apoyan hoy en día los padres (casi 80% según un estudio hecho en los Estados Unidos) para llenar el tiempo libre de los niños, nos damos cuenta de la disminución tan drástica que hay en la interacción entre niños y adultos y entre los niños y sus padres. Esto, a pesar de que los estudiosos en el desarrollo infantil consideran esta última de gran importancia para el desenvolvimiento intelectual del niño:

Child-development experts, however, consider this sterile tools inferior to more social and emotional activities such as talking with or reading to children. These specialists agree that the only thing shown to optimize children’s intellectual potential is a secure, trusting relationship with their parents. Time spent cuddling, gazing and playing establishes a bond of security, trust and respect on which the entire child-development pyramid is based.⁶ (Ídem).

Cabe ahora preguntarse, ¿los padres de familia van a cambiar? ¿Abandonarán la idea de que lo mejor que pueden hacer por sus hijos es ofrecerles actividades adicionales a las de la escuela o la ayuda de artefactos electrónicos? ¿Tendrán tiempo disponible para compartirlo con los niños? ¿Lo buscarán? Es posible que no, e incluso que además ignoren el beneficio de lo que eso significaría para el desarrollo de sus hijos.

Estas breves reflexiones llevan a pensar que toda esa actividad basada en las relaciones personales y en la interacción entre niños y adultos, así como sus beneficios, ya no se lleva a cabo en el ámbito familiar: la responsabilidad de hacer interactuar a los alumnos, de trabajar con su inteligencia emocional, de afianzar o desarrollar sus valores, en fin, de todo lo que implica formar a un ser humano se desplazó hacia la escuela, que en la actualidad parece ser la principal responsable del niño y del adolescente. Lo anterior, sumado al desarrollo de su competencia comunicativa y de su aprendizaje.

⁵ Los niños que alguna vez tuvieron infancia, ahora tienen currículum. Los chicos que deberían moverse con la alocada energía propia de la juventud, ahora se mueven con el alto propósito de la abeja obrera.

⁶ Los expertos en desarrollo infantil, sin embargo, consideran estas herramientas estériles, inferiores a una cantidad mayor de actividades sociales y emocionales, como hablarles o leerles a los niños. Esos especialistas coinciden en que la única manera demostrada de optimizar el potencial intelectual de los niños consiste en una relación segura y confiable con sus padres. El tiempo empleado en acariciar y ver al niño y en jugar con él establece los vínculos de seguridad, verdad y respeto en los cuales se basa completamente la pirámide de su desarrollo.

Por otra parte, además de los puntos esbozados arriba, es oportuno reflexionar ahora sobre algunas ideas tanto de orden social como relacionadas con los medios masivos de comunicación, que pueden iluminar asimismo el complejo mundo de la educación.

“Vivimos en una falacia descomunal: un mundo desaparecido que nos empeñamos en no reconocer como tal y que se pretende perpetuar mediante políticas artificiales” (Forrester: 9). Estas son las palabras con las que la autora da inicio a su obra *El horror económico* que, aunque no se refiere a la educación en particular, sino a la cuestión económica actual y su repercusión en el desempleo y en el hombre mismo, resulta de utilidad para explorar el tema que nos preocupa: la crisis educativa.

Esto es así porque compartimos la idea de que vivimos en un mundo muy diferente, mundo que no entendemos y que nos resistimos a aceptar. Este “mundo diferente”, “mundo nuevo” se manifiesta de maneras muy diversas: sociales, religiosas, políticas, culturales, económicas y, naturalmente, educativas. Y es quizá de este pensamiento de Forrester de donde deberíamos partir para intentar hallar un principio de explicación de la crisis educativa que nos preocupa.

La situación de nuestro tiempo –afirma Lluís Duch, desde una óptica antropológica y pedagógica– ha sido analizada e interpretada desde múltiples perspectivas y con la ayuda de metodologías muy diferentes. Una gran mayoría de analistas están de acuerdo en que la actual crisis de la sociedad occidental es global. Se trata de una crisis global porque incide en todas las relaciones fundamentales que los habitantes de nuestro espacio cultural mantienen con la naturaleza y entre sí (13).

Un acercamiento y reflexión sobre este “mundo nuevo” o “crisis de la sociedad” y sus implicaciones para la juventud, podría develar cuestiones de interés central para los educadores: qué piensan los niños, adolescentes y jóvenes sobre la educación, qué expectativas tienen respecto a ella, cuáles son sus metas, qué quieren “aprender”, cómo y para qué, y muchas cosas más. Es posible que en sus respuestas se encuentre una vía que nos permita hallar una dirección para futuras propuestas educativas, en vez de aceptar aquéllas emanadas de autoridades, especialistas, estudiosos –adultos pertenecientes al “mundo desaparecido”– que no reconocen (¿reconocemos?) todavía ese “mundo diferente”. Tal vez lo anterior pueda permitirnos dar con la punta del hilo de la madeja. Al menos de uno de los hilos.

No es necesario ser un especialista en alguno de los aspectos mencionados líneas arriba para darnos cuenta de los grandes cambios sociales ocurridos a partir de la mitad del siglo que acaba de terminar. Por una parte, como ya dijimos, aparece la televisión, que se expande y afianza velozmente y que de un modo u otro transforma las sociedades. Por otra, en nuestro país es el momento en que empieza a verse una mayor incorporación de la mujer a las fuerzas de trabajo: deja de ser sólo ama de casa para integrarse al mundo laboral. Además, se extiende la práctica del divorcio entre las diversas clases sociales mexicanas, lo que se traduce también en importantes cambios. Toma fuerza la familia monoparental en la que, en su mayoría, la madre se convierte en la figura única durante la infancia y adolescencia de los hijos; madre que por lo general trabaja fuera de casa.

Del otro punto, la televisión y su impacto sobre la sociedad y la educación, nos limitaremos a plantear un somero esbozo de los cambios que trajo consigo, cambios que aun siendo de gran importancia no constituyen la parte medular de este trabajo.

Al aparecer la televisión, como ya se dijo, fue cambiando el entorno comunicativo y participativo del niño y del adolescente, reduciéndolos al papel de meros espectadores en vez de actores de su entorno.

Por su parte, la madre –trabajadora o no– ve en la televisión una suerte de niñera ideal. En esa época no parece haber existido entre la población ninguna conciencia sobre su enorme poder e influencia en los televidentes, en su educación y formación de valores, como tampoco sobre el gran impacto de la publicidad de la que el niño y el adolescente empiezan a ser víctimas en ese momento.

A todo lo anterior se podría añadir el incremento de la demanda educativa en esos años, debido en cierta medida a las fuertes campañas de alfabetización que se llevaron a cabo. Sin embargo, el crecimiento demográfico rebasó la oferta educativa. Una de las soluciones, parcial e infructuosa, consistió en aumentar el número de alumnos por aula, hasta llegar a tener cincuenta o sesenta en cada grupo. Hecho que, indudablemente, contribuyó al deterioro de la calidad educativa.

El problema de la sobrepoblación en las aulas aún subsiste; la presencia de la televisión también, a pesar de que en años recientes ésta ha cedido terreno de manera importante a la computadora y la Internet que, mal empleadas, pueden resultar incluso más dañinas, hasta el extremo de crear jóvenes “autistas”.

Además, cuando observamos el lenguaje “constreñido” que presentan la computadora y la Internet, nos damos cuenta de la gran simplicidad comunicativa que ofrecen, en particular si se comparan con su enorme complejidad técnica.

No se pretende aquí descalificar los aspectos positivos de la computadora y la Internet, por ejemplo, para la investigación, aunque en este momento, la segunda

se ve más como un instrumento comercial que emplea su poder de difusión para tal efecto.

En los niveles de primaria y educación media la Internet parece servir sólo para que los alumnos en lugar de leer, reflexionar y sintetizar información, simplemente la “bajen” para cumplir con su tarea, sin que se dé el proceso de comprensión del texto.

Pero además todos estos cambios se dan dentro del panorama de la globalización y la pérdida de identidad que ésta conlleva.

☞ Razón de ser de este trabajo ☞

Son varias las razones que me hicieron volver los ojos a la didáctica de la lengua materna, pero sin duda alguna contribuyó grandemente mi observación directa del bajo dominio de las habilidades lingüísticas de los alumnos que ingresan a la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Del mismo modo, en mi calidad de asesora de varios proyectos de investigación para elaborar tesis o tesinas de licenciatura, he podido darme cuenta del alarmante número de problemas –en ocasiones elementales– relacionados con la redacción, así como de algunas dificultades en la comprensión de la lectura que tienen tanto nuestros próximos egresados, como los alumnos de secundaria con quienes trabajan.

Aunado a lo anterior, a lo largo de diversos cursos de capacitación y actualización a maestros en funciones, tanto de nivel medio como de nivel medio superior, advertí la escasa información didáctica que nuestros egresados tienen. Esto es comprensible, ya que en la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas no se le ha dado peso a esta área, no obstante que podemos suponer (ya que no contamos con perfiles de nuestros alumnos, mucho menos de nuestros egresados) que una buena parte de ellos se dedica al magisterio, ya sea para el resto de su vida profesional, mientras realizan estudios superiores o transitan hacia otros campos laborales.

Asimismo, estos maestros –cuestión muy grave, por cierto– ejercen su profesión de manera intuitiva ya que, al menos formalmente, desconocen las herramientas didácticas factibles de ser empleadas en su quehacer docente. Dicho

en otras palabras, nuestros egresados de Letras, *no están calificados para ser profesores de Español*, aparte de que se encuentran en desventaja frente a los maestros que recibieron una formación que les permitió familiarizarse con la investigación en el campo de la educación, así como con las estrategias didácticas que se desprenden de ella.

Se afirma lo anterior a partir de la revisión de algunos planes de estudio de otros países –Argentina, Brasil, Francia, España– e incluso de otras universidades mexicanas que otorgan un peso mucho mayor a las Ciencias de la Educación dentro de la carrera de Letras, lo que se traduce en maestros mejor preparados y capacitados para ejercer la docencia.

En la actualidad, en los nuevos Planes de Estudio de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se incluyen dos semestres de Didáctica del español como materia optativa, y dos semestres de un Seminario de Investigación que, en su caso, también podrían abocarse a las Ciencias de la Educación.

Por otra parte, hace ya algunos años empecé a hacer un seguimiento sistemático de diversas publicaciones relacionadas con la educación e nuestro país, lo que dio como resultado acrecentar mi preocupación y avivar mi interés por este asunto. Estudiosos en el campo de la educación, como Pablo Latapí Sarre y Gilberto Guevara Niebla, así como diversos investigadores interesados en los problemas educativos actuales, hicieron que me involucrara muy seriamente en lo que se ha dado en llamar la “crisis educativa”.

Me dediqué entonces a revisar planes y programas de estudio, tanto de Primaria y Secundaria, como de la Escuela Nacional de Maestros y de la Escuela Normal Superior. Todo ello en un intento por explorar posibles causas del problema, cosa nada fácil de lograr.

A pesar de las fallas en planes y programas, me pareció difícil creer que el origen de la cuestión pudiera estar sólo en ellos, puesto que con algunas variantes, eran los mismos desde 1970.⁷ Sin embargo, los resultados no lo eran.

Somos testigos de ello quienes fuimos maestros de secundaria en las décadas de los sesentas y setentas. En esos años, tengo la convicción plena, los alumnos que egresaban de ese ciclo escolar, sabían leer y escribir (en el amplio sentido de

⁷ A pesar de que con la Reforma Educativa de 1973 se adopta una filosofía diferente que favorece la observación e intenta desarrollar una actitud crítica en los alumnos (educación activa), estas metas no se logran. Entre otras cosas, es deficiente la capacitación del magisterio y muy considerable el aumento del alumnado por aula, debido al crecimiento demográfico. La educación sigue siendo muy rígida, informativa y mecánica; los textos de lectura, inadecuados, y los contenidos de los programas, incluyendo la gramática estructuralista, fuera del alcance del alumno. Además de lo anterior, debemos mencionar que es una época en la que se impulsa la televisión con fines educativos y se intensifican las campañas de alfabetización.

estos términos), así como comunicarse en forma oral con mayor eficiencia y adecuación que los de hoy en día.⁸

Otra de las razones que impulsan este trabajo es lo escaso de la investigación sobre la materia llevada a cabo en México. Esto no deja de resultar sorprendente dada la magnitud del problema educativo en nuestro país. Además de ser poca en ocasiones también es inalcanzable. Muchos de los trabajos que se realizan en universidades y centros de investigación, por lo general, se publican en libros, revistas y anuarios que permanecen sólo en esos ámbitos poco accesibles para los profesores de Español o los interesados en estas cuestiones. Lo mismo puede decirse de las tesis sobre el tema, que se encuentran sin publicar en las diversas universidades del país.

Cierto es también que, aparte de factores como los ya mencionados, en México ha sido escasa la difusión de las investigaciones que en diferentes países se han hecho en torno a la enseñanza del español como lengua materna .

Por fortuna esto parece haber cambiado en años recientes. Editoriales españolas, argentinas y mexicanas, entre otras, han concedido mayores espacios a cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de nuestra lengua materna, lo que se traduce en una mayor difusión de las nuevas tendencias educativas.

Desde hace ya varias décadas diversas disciplinas se han abocado a indagar lo concerniente al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes desde un punto de vista comunicativo y funcional, tomando muy en cuenta el tipo de materiales que debe emplearse, así como los contenidos de planes de estudio coherentes con los nuevos postulados comunicativos. Se ha subrayado la influencia de los medios masivos de comunicación en la formación de los jóvenes, razón por la cual se busca la forma de integrarlos en planes y programas de estudio acordes con el enfoque comunicativo en la enseñanza del español.

Se han realizado asimismo importantes investigaciones sobre el aprendizaje, la inteligencia y la enseñanza; el papel que deben jugar el alumno, el maestro y el aula dentro de todo el proceso; la equidad en la educación; la necesidad de favorecer el desarrollo de valores morales, cívicos y éticos en los estudiantes y otras cuestiones relacionadas con el desarrollo y la formación del alumno.

La didáctica de la lengua, por su lado, también nos ofrece consideraciones de importancia que señalan los caminos a seguir con la intención de llevar a cabo una

⁸ Me refiero a escuelas secundarias oficiales en diferentes zonas del Distrito Federal en las que tuve experiencia personal.

educación más formativa que informativa, que conduzca al desarrollo pleno del alumno para que logre convertirse después en una persona preparada para la vida.

Objetivos del trabajo

Explorar algunas de las ideas esbozadas líneas arriba es uno de los fines de este trabajo. Para llevarlo a cabo se parte de unas preguntas básicas:

- ¿Qué es la lengua considerada como objeto de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Cómo se aprende?
- ¿Cómo se enseña?
- ¿Es el enfoque comunicativo funcional, visto como un conjunto de competencias, la alternativa en la enseñanza de la lengua materna?
- ¿Qué papeles desempeñan el alumno, el maestro y el aula dentro de este enfoque?
- La formación de valores y actitudes, ¿debe formar parte del enfoque comunicativo?
- ¿Deben verse los medios masivos de comunicación como otra competencia a desarrollar?

La reflexión y análisis de éstas y otras cuestiones puede constituir la base que permita encontrar respuestas que, a su vez, posibiliten la formulación de principios y estrategias didácticos idóneos con la realidad de nuestro país, que sean de utilidad para poder avanzar en nuestra tarea de investigación.

Estudios de esta naturaleza podrían, asimismo, iluminar de alguna manera la ruta a seguir en la ardua labor de actualización y capacitación del magisterio, dado que es indudable que la concepción que se tenga sobre la lengua, su enseñanza y su aprendizaje condicionan la actuación del profesor.

Ante la imposibilidad de revisar exhaustivamente todas y cada una de las disciplinas que dan sustento a la nueva propuesta educativa para la enseñanza de la lengua, nos acercaremos sólo a algunas de ellas, aquéllas que consideramos indispensables para nuestros fines. Somos conscientes de que es mucho lo que queda fuera, mucho lo que falta por hacer, pero también creemos en la urgencia de fortalecer este campo de estudio en nuestro país para intentar hallar algunas respuestas.

El trabajo se compone de ocho capítulos. El primero de ellos es este marco introductorio en el que hemos reflexionado en forma muy sucinta sobre la crisis educativa en nuestro país y esbozado algunas ideas sobre sus posibles causas. En el capítulo 2 se ofrece un panorama sobre el aprendizaje (psicología cognitiva, psicología social de la educación, constructivismo), conocimiento previo indispensable para poder explorar el campo de la enseñanza y el desarrollo de las habilidades lingüísticas. En este mismo capítulo se incursiona en el estudio de las inteligencias múltiples y de la inteligencia emocional.

El capítulo 3 se dedica a revisar a algunos de los estudiosos que, a partir de mediados del siglo XX, vuelven los ojos al uso de la lengua (filosofía analítica, pragmática, ciencias de la comunicación, lingüística funcional), antecedente necesario para comprender las nuevas formas de estudiar la lengua así como su enseñanza.

De la competencia comunicativa (CC) y del enfoque comunicativo (EC) nos ocuparemos en el capítulo 4. Se tratará el surgimiento del concepto de CC y su primera repercusión en el ámbito de la educación: el terreno de las lenguas extranjeras (etnografía de la comunicación, sociolingüística, lingüística aplicada).

A continuación se lleva a cabo una revisión sobre diversos puntos de vista de lo que constituye el EC en la enseñanza de la lengua materna (lingüística del texto, pragmática, psicolingüística, psicología social de la educación, ciencias de la comunicación, entre otras disciplinas involucradas). En este capítulo se ofrece también una visión particular de cómo debería verse el enfoque, partiendo de características propias de nuestro país y de sus necesidades.

El proceso de la comprensión de lectura se trata en el capítulo 5, en el que se presenta el punto de vista de diferentes especialistas que, desde diversas ópticas, se abocan al estudio, análisis y enseñanza de este proceso.

En seguida, capítulo 6, se examinan algunas ideas sobre la redacción y composición de un texto, en particular aquéllas que resultan de utilidad para la propuesta didáctica que se presenta a continuación.

En el capítulo 7 se plantea una estrategia didáctica propia que parte de la consideración de que la escritura y la lectura son habilidades inseparables, que deben presentarse al alumno estrechamente unidas. Se sugiere así que quien sabe escribir, debe saber leer; dicho en otras palabras, el que sabe armar algo, sabe desarmarlo. En esta propuesta se recogen varias de las ideas sobre las que se ha reflexionado a lo largo de la obra.

Por último, dado que este trabajo no arroja resultados o cifras, ya que se trata de una revisión de diversas disciplinas que sustenten una propuesta didáctica, a manera de conclusión en el capítulo 8 se anotan unas breves reflexiones.

Por último, se presentan cinco anexos. Sólo a manera de muestra, en los anexos 1 y 2 se transcriben materiales auténticos producidos por alumnos de primer año de Secundaria de diversos grupos sociales y regionales. Esto con la intención de ejemplificar la diferencia cualitativa entre las escuelas de élite y el resto de ellas. Se incluyen tres anexos más (3, 4 y 5) que ilustran algunas de las fases de la propuesta.

Somos conscientes de que uno de los problemas centrales de la actual crisis educativa –el más grave tal vez– es la formación, actualización y situación laboral del magisterio, cuestiones que rebasan los límites de este estudio.

No obstante, confiamos en que trabajos de esta índole puedan servir de orientación sobre los orígenes y propuestas del EC y sobre el aprendizaje. Por otra parte, la presentación de sugerencias didácticas sustentadas puede contribuir, así sea mínimamente, a comprender mejor cuestiones relacionadas con la nueva propuesta educativa. Cuestiones que podrían ser de utilidad para reflexionar sobre la enseñanza del español, asunto a toda luces urgente.

2. ¿CÓMO SE APRENDE?

APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA

El aprendizaje sólo puede desarrollarse de modo fructífero cuando en el interior de la clase hay una vida social auténtica.

Jean Piaget

Por razones metodológicas se decidió abordar en primer término lo relativo al aprendizaje, dado que se considera necesario para un mejor seguimiento de lo que viene a continuación. Con ello se intenta, además, responder a una de las preguntas iniciales: ¿Cómo se aprende?

MODELOS EDUCATIVOS

DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

En este apartado se llevará a cabo un breve recorrido por algunos de estos modelos, así como por las ideas psicológicas que los sustentan. Desde luego, no se pretende hacer una revisión exhaustiva, sino presentar planteamientos generales, entre otras cosas, con el objeto de observar la manera en que se van nutriendo unos de otros.

Por otra parte, y de gran importancia, como señala Hernández Rojas en *Paradigmas en psicología de la educación*,

conocer las características de cada paradigma es válido para analizar cuál es la naturaleza de su discurso teórico-práctico, cuál es el tipo de planteamiento

epistemológico o metodológico que propone, y cuáles son sus alcances y limitaciones en su aproximación al contexto educativo (11).

Cuando se desconocen los modelos educativos y sus características, es posible caer en el error de aceptar propuestas didácticas sin reflexionar sobre sus postulados teóricos, lo que significa seguir criterios inciertos cuyo origen se desconoce o no se comprende; y, en última instancia, realizar esfuerzos inútiles y obtener escasos resultados.

No obstante que la psicología de la educación es una disciplina joven que se reconoce como tal a principios del siglo XX, ya en los años veinte y treinta aparecen importantes figuras que anuncian lo que serán los grandes avances que se darán en esta área del conocimiento.

Tomemos como ejemplo de estas figuras a Jean Piaget, aunque pueda parecer un poco alejado del campo que nos ocupa, dado que la educación no fue su principal objeto de estudio. Sin embargo, se puede afirmar que su pensamiento y aportaciones al conocimiento están presentes en diversos modelos educativos, y que la génesis del modelo constructivista –del que nos ocuparemos en su momento– se encuentra “en los primeros trabajos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños” (*Ibidem*: 171).

A pesar de que, como se dijo antes, la educación no fue nunca el tema primordial de Piaget, es fácil hallarlo a lo largo de toda su vida y su obra, mientras trabaja en el campo de la epistemología, su principal interés. Parte para ello de las preguntas clásicas: ¿qué es el conocimiento? y ¿cómo son posibles los distintos tipos de saber?, cuestiones estudiadas por él y sus discípulos en el transcurso de varias décadas.

Además de las diversas obras en que se plasman sus intereses centrales, Piaget produjo también otras relacionadas estrechamente con la educación: *Psicología y Pedagogía* (1969), *A dónde va la educación* (1972) y, más recientemente, en 1998, *De la pedagogía* (recopilación de 16 trabajos de Piaget escritos entre 1930 y 1977). En ellas se refleja con toda claridad su interés por el asunto. Por otra parte, Piaget fue presidente del Instituto Jean-Jacques Rousseau durante casi cuarenta años (1929-1967), lo que significa que

en tal carácter, no sólo presidió las diversas sesiones y conferencias internacionales, sino que también siguió y comentó las diferentes investigaciones realizadas en diversos países. Estuvo en el centro de todas las reformas educativas... (Silvia Parrat-Dayán y Anastasia Tryphon: 13, 14).

Más adelante, dicen estas autoras:

vemos entonces que, contrariamente a lo que se ha dicho con frecuencia, Piaget se encontró en el centro de la reflexión educativa desde mediados de la década de 1920, tanto en el nivel nacional en el Instituto Jean-Jacques Rousseau, como en el nivel internacional, en el marco de la Oficina Internacional de Educación (14).

En otros momentos se volverá a los trabajos contenidos en *De la pedagogía*. Por el momento, nos basta con recordar el papel que desempeña la obra de Piaget como una de las figuras de las primeras décadas del siglo XX que, al lado de otros estudiosos de la época, propicia las condiciones para fortalecer el acercamiento de la psicología y la educación.

✧ CINCO MODELOS EDUCATIVOS ✧

Para organizar el breve recorrido de los cinco modelos o enfoques educativos a revisar (conductista, cognitivo, sociohistórico, psicológico social y constructivista), se plantean tres preguntas en torno al modelo: *¿qué estudia?*, *¿cuáles son sus presupuestos teóricos?* y *¿cómo se proyectan en el ámbito educativo?* En un primer acercamiento se proporciona una breve semblanza de cada modelo y de lo que estudia, con el objeto de responder la pregunta inicial (*¿qué estudia?*) e intentar establecer nexos entre ellos.

A continuación, se reflexionará sobre las otras dos cuestiones (*¿cuáles son sus presupuestos teóricos?*, *¿cómo se proyectan en el ámbito educativo?*) con la intención de obtener algunas conclusiones sobre el aprendizaje, asunto que aquí nos ocupa.

✧ El modelo conductista ✧

Nace en los primeros años del siglo XX (*La psicología desde el punto de vista de un conductista*, J. B. Watson, 1913) y propone que la psicología debe olvidarse del estudio de la conciencia y de los procesos mentales, dado que no son observables, y concentrarse en el estudio de la conducta –proceso observable– que deberá ser su

objeto de estudio. Punto de vista que también se aplicará al estudio de la lengua con graves consecuencias para su enseñanza.

Para los conductistas la lengua es un conjunto de hábitos. En consecuencia, la preocupación central de los lingüistas es intentar explicarla en forma mecanicista como uno más entre los comportamientos humanos.

Muchos lingüistas americanos —la mayoría de ellos, probablemente— consideraban que el objetivo de su disciplina era el de clasificar los elementos de las lenguas humanas. La lingüística debía ser una especie de botánica verbal. Como escribía Hockett en 1942, “la lingüística es una ciencia clasificatoria” (Searle, 1977: 9).

Lo importante para ellos es definir su objeto de estudio en términos observables, es decir, posibles de ser medidos y cuantificados. A partir de esta postura, intentan el estudio descriptivo de las conductas humanas, la lengua entre ellas, y sus determinantes. Para lograrlo se abocan a los métodos experimentales, todo ello con el objeto de lograr comprobar que existen leyes por medio de las cuales el medio ambiente controla la conducta de los seres vivos.

☞ El modelo cognitivo ☞

Dentro de la psicología educativa se considera como el modelo más potente y con mayor proyección hacia el futuro.

Su principal interés es el estudio de las representaciones mentales. Sus investigaciones se dirigen hacia la búsqueda de su descripción y explicación; pero no sólo eso, tratan también de esclarecer la manera en que se desarrollan las acciones y las conductas humanas.

El estudio de las representaciones mentales, desde el punto de vista cognitivo, no se relaciona con niveles biológicos, aunque sí encuentra cierta proximidad con aspectos sociológicos y culturales.

El enfoque cognitivo surge en los años cincuenta, más exactamente en 1956, debido en parte a una situación de rechazo hacia el modelo conductista en el ámbito de la psicología en general. Influyen también, por una parte, los avances tecnológicos de la época en el campo de las comunicaciones y de la informática, y por otra, la aparición de la gramática generativa que, entre otras cosas, sugiere la recuperación de una postura mentalista. Recordamos aquí unas palabras de John

Searle, cuando después de hacer un análisis crítico sobre la propuesta chomskiana, termina diciendo: “a largo plazo, creo que su mayor contribución será haber dado un paso gigantesco hacia la restauración de la concepción tradicional de la dignidad y la singularidad del hombre” (*Ibidem*: 68).

El modelo cognitivo despertó un gran interés –y continúa haciéndolo– en la psicología de la educación, puesto que ha dado grandes frutos. Un ejemplo de la obra producida dentro de este modelo son los trabajos de D. P. Ausubel, que van desde 1949 hasta 1976. En este mismo año se cuenta ya con la primera versión en español de la obra *Psicología Educativa*, de Ausubel, Novak y Hanesian vigente en múltiples aspectos hasta el día de hoy.

La obra de Ausubel está muy emparentada con las ideas piagetianas, fuente de muchas de las investigaciones de ese momento dentro del modelo cognitivo, ya que diversos estudiosos volvieron los ojos hacia ellas.

La problemática fundamental que se plantea la psicología cognitiva y hacia la cual encamina sus esfuerzos, puede encerrarse en tres interrogantes:

- ¿cómo las representaciones mentales guían los actos (internos y externos) del sujeto con el medio físico y social?
- ¿cómo se elaboran o generan dichas representaciones mentales en el sujeto que conoce?
- ¿qué tipo de procesos cognitivos y estructuras mentales intervienen en la elaboración de las representaciones mentales y en la regulación de las conductas? (Hernández Rojas: 121,122).

Los teóricos cognitivos no aceptan que los comportamientos estén regulados sólo por el medio externo. Por supuesto reconocen su influencia, pero no como determinante. Para ellos “las representaciones que el sujeto ha elaborado o construido mediatizan la actividad (sus propias percepciones y acciones) del sujeto” (*Ibidem*: 123).

El modelo psicológico social

Aparece alrededor de 1970 y se desarrolla con gran rapidez. Corresponde al campo de estudio de la Psicología Social de la Educación (PSE).

Esta disciplina puede considerarse como “fronteriza entre la psicología social y la educación” (Ovejero: 17). Sus propios estudiosos definen su campo, estableciendo diferencias entre la psicología de la educación y la psicología social de la educación. Afirman que en la primera

la tendencia dominante ha sido examinar a los individuos pero con escasa consideración a los factores de la estructura social de la escuela que les afectan (...) hasta cierto punto ha presentado la conducta de los individuos como si ellos estuviesen en un vacío social (...) La psicología social de la educación comienza donde termina la psicología de la educación. Así, el principio fundamental de la psicología social de la educación es que la conducta social de las personas es mejor comprendida cuando se tienen en cuenta los factores del contexto social en que tiene lugar (*Ibidem*: 20).

La PSE tiene varias preocupaciones: reflexiona sobre las bases psicológicas del comportamiento social de niños y adolescentes; se aboca al análisis de ciertos procesos psicosociales (fundamentalmente de tipo cognitivo) que se consideran como el aprendizaje social del sujeto. Por otra parte, se interesa en el papel que juegan el profesor y sus expectativas durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No descuida tampoco al alumno: su comportamiento social, su rendimiento escolar entre alumnos social y étnicamente diferentes, así como en relación con su género. Por último, se ocupa también de estudiar la psicología social de los grupos. Ha profundizado asimismo en los factores que intervienen para que tenga éxito el trabajo cooperativo en el aula, cuestión ésta de gran importancia para el proceso de aprendizaje.

🌀 *El modelo sociocultural* 🌀

Desarrollado en los años veinte por Vygotsky, este modelo se ha revitalizado y ha tomado nueva fuerza, a partir de la mayor difusión de la obra de este autor alrededor de la década de los ochenta.

Comparado con los otros modelos, este resulta ser relativamente nuevo:

puede decirse (...) que las proyecciones del paradigma al contexto de nuestro interés se encuentran todavía en pleno desarrollo y, quizás, por el momento, no es posible determinar sus verdaderos alcances (Hernández Rojas: 211).

No obstante lo anterior hay numerosos investigadores trabajando sobre sus ideas, varios de ellos convencidos de que a pesar de lo joven que resulta el modelo en comparación con otros, ya es totalmente operativo.

Para Vygotsky las relaciones entre psicología y educación son de influencia mutua: en su esquema teórico emplea una forma integrada para relacionar aspectos como el aprendizaje, el desarrollo psicológico, la educación y la cultura. Sin embargo, su preocupación central es el estudio sociocultural de la conciencia.

El planteamiento de Vygotsky sostiene que el medio sociocultural juega un papel fundamental y determinante en el desarrollo del psiquismo del ser humano; señala además que el sujeto no recibe la influencia del medio de manera pasiva: la reconstruye activamente.

La mediación social se da de dos maneras: 1) cuando el contexto sociocultural participa en un sentido amplio (los otros, las prácticas socioculturalmente organizadas), y 2) los elementos socioculturales que emplea el sujeto cuando conoce al objeto (Hernández Rojas, cap. 8; Baquero, caps. 4 y 5).

✧ *El modelo constructivista* ✧

En la actualidad son muchos los estudiosos que coinciden en señalarlo como el modelo más idóneo y aceptado por quienes se dedican a la enseñanza.

Se encuentran sus raíces en las ideas piagetianas que, no obstante su orientación fundamentalmente epistemológica, pronto se derraman en el campo de la educación.

Es en la tercera década del siglo XX, en los primeros trabajos del joven Piaget sobre lógica y pensamiento verbal de los niños, en donde se localiza la génesis del modelo psicogenético constructivista.

En los años sesenta se puede observar ya la influencia del modelo piagetiano en la educación, cuando aparecen propuestas educativas basadas en sus ideas. Sin embargo, éstas fueron tomadas de una manera muy general, superficial o *global*,

de lo cual resultó que no se diera un camino claro y bien construido hacia el aprendizaje, sino meras aproximaciones y generalizaciones.

Poco más tarde, se hicieron interpretaciones literales que se apegaban de manera estricta al texto, pasando por alto que esas ideas no habían sido propuestas en particular para el campo de la educación.

Tanto la interpretación global como la literal, apoyadas esencialmente en los aspectos estructurales de la teoría, desvirtuaron su espíritu mismo. El resultado fue el empleo de generalizaciones como "educación activa", "aprender haciendo", "participación del alumno" que, en la práctica, se tradujeron en la simple formulación de objetivos y en intentos de dirigir las prácticas educativas, pero sin tener en el fondo el espíritu mismo de los postulados teóricos sobre los cuales descansaban.

Ya en los setenta, las interpretaciones de la teoría piagetiana relacionada con la educación se volvieron más libres y críticas y trajeron como resultado otros planteamientos, con un énfasis especial en los aspectos funcionales y constructivistas de la teoría.

Hernández Rojas señala que

la problemática del paradigma psicogenético constructivista es fundamentalmente epistémica (...) sin embargo, las interrogantes acerca de qué es el conocimiento y cómo es posible que el hombre conozca su realidad fueron replanteadas por Piaget para ser estudiadas desde un punto de vista científico (175).

Según este mismo autor, los problemas abordados por este modelo pueden resumirse en tres preguntas, en las que se plasman sus inquietudes:

- a) ¿Cómo construimos el conocimiento científico?
- b) ¿Cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimiento inferior (de menor validez) a otro de orden superior (de mayor validez)?
- c) ¿Cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional (objeto, espacio, tiempo, causalidad, etcétera)? (176).

La obra entera de Piaget intenta responder esas cuestiones. Pero no quiere dar respuestas especulativas, a la manera de los filósofos, basadas en la reflexión,

la introspección o la intuición; él busca dar una respuesta científicamente fundamentada e interdisciplinaria.

De una manera muy general podemos ver que a cada uno de los modelos presentados subyace una postura teórica que lo sostiene. Sus diversos postulados presentan diferencias entre sí, que van desde lo casi imperceptible hasta lo irreconciliable.

El conductismo se ocupa fundamentalmente del estudio de los comportamientos humanos; la psicología cognitiva, de las representaciones mentales; el modelo sociocultural se aboca al estudio de la conciencia a partir de criterios sociales y culturales; la psicología social de la educación reflexiona sobre el aprendizaje social del sujeto, esto es, sobre los procesos, psicosociales; por último, el constructivismo se preocupa por la construcción del conocimiento y, por ende, del aprendizaje.

Muchas diferencias separan a los diversos modelos pero, a la vez, hay algo que los une: todos se han interesado directamente por el aprendizaje, dando como resultado que la didáctica haya tomado lo que le resultó conveniente o útil de cada uno para ir conformando una visión integral sobre la enseñanza.

Un buen ejemplo de lo anterior se encuentra en el proyecto educativo de Benchmark que, aunque clara y explícitamente se apoya en la psicología cognitiva, no por ello hace a un lado propuestas que vienen de otras fuentes (véase Irene Gaskins y Thorne Elliot, *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*).

La enseñanza de la lengua, hoy por hoy, puede verse no sólo como el resultado de la investigación interdisciplinaria, sino de una postura ecléctica en relación con la ciencia psicológica.

A continuación se revisan otros aspectos de los modelos que nos ocupan; esto es, se intenta responder las dos preguntas planteadas antes, mismas que engloban los puntos fundamentales para nuestros fines: *¿cuáles son sus presupuestos teóricos? y ¿cómo se proyectan en el ámbito educativo?*

**Presupuestos teóricos
del Modelo Conductista**

El conductismo, dentro de la tradición filosófica empirista, considera que el conocimiento es una copia de la realidad, conocimiento que se “reúne” por medio de mecanismos de asociación.

Los conductistas sostienen que las diferencias que se observan entre las personas están condicionadas por el entorno o medio en que viven; esto es, la conducta es una respuesta, una reacción a los estímulos externos. Siendo así, y siendo el lenguaje una conducta, éste se adquiere por medio de un proceso repetido y continuado de estímulo-respuesta-reforzamiento. Este proceso es semejante al que muestran las palomas o los ratones en el laboratorio.

En el sujeto cognoscente –ente pasivo– se plasman las aportaciones determinísticas del objeto. Para los empiristas el conocimiento se conforma de sensaciones e ideas y de asociaciones entre ellas. El origen del conocimiento se encuentra en las sensaciones e impresiones –copias o reflejos de la realidad–, y queda fuera todo racionalismo. “De la corriente empirista, el conductismo ha heredado tres de sus características definitorias: el ambientalismo, el asociacionismo y el anticonstructivismo” (Hernández Rojas: 83).

Es ambientalista dado que considera que el medio ambiente determina la manera en que se comportan las personas. Cuando se habla de medio ambiente se hace referencia al físico, aunque también se considera el social.

Es asociacionista puesto que trata de reducir los fenómenos mentales a leyes de asociación de ideas.

Sin embargo, su postura anticonstructivista es el aspecto más notable del conductismo. Se rechaza que los procesos de desarrollo puedan explicarse acudiendo a estructuraciones internas de la persona o a procesos mentales de organización. Según los conductistas, el conocimiento es la suma de relaciones o asociaciones entre estímulos y respuestas, sin que exista organización estructurada del conocimiento.

El aprendizaje, visto así, se produce por imitación, lo que significa –en el caso de la lengua– que todo lo que decimos lo hemos oído antes; es decir, estamos simplemente remedando o reproduciendo lengua. En el caso contrario, cuando se dice algo nunca antes oído, se afirma que lo “nuevo” se basa en generalizaciones de lo aprendido previamente, que se llevan a cabo por medio de la analogía.

Su método científico es el experimental, por medio del cual se proponen eliminar al máximo los aspectos cognoscitivos o reflexivos del investigador para lograr la máxima objetividad en sus resultados. Sus juicios, como se dijo antes, se basan en parámetros que pueden ser observados, medidos y cuantificados. Con esto se elimina la posibilidad de caer en la subjetividad.

Este criterio les permite explicar la conducta del sujeto por medio del modelo E-R-R (estímulo-respuesta-reforzamiento).

El aprendizaje

Éste es un aspecto que recibió gran atención de los conductistas. Ellos parten del principio de que una buena cantidad de conductas de los seres humanos es aprendida y es el resultado de sucesos ambientales.

El aprendizaje se ve como un cambio de conducta, de lo cual se desprende que si se quiere lograr que un sujeto aprenda algo, hay que emplear ciertos principios o procedimientos. El reforzamiento es el más relevante entre ellos.

Éste es un punto de vista sobre el aprendizaje generalizado entre los psicólogos conductistas. Sin embargo, algunos de ellos presentan diferencias que vale la pena considerar.

Tal vez uno de los más representativos sea Bandura. Él plantea que quien aprende es, en esencia, un “predictor activo” que obtiene la información de los estímulos proporcionados por el ambiente, en especial por el reforzamiento. Considera que este último es más un medio que ofrece información posible de ser interpretada, que un simple reforzador automático para lograr las respuestas esperadas. Siendo así, el sujeto que aprende no es pasivo, es un ser que desarrolla expectativas, mismas que podrían llegar a jugar un papel preponderante en el proceso de aprendizaje.

Años más tarde, Bandura (Bandura y Walters, 1974; Bandura, 1982) se vuelve un severo crítico de las teorías conductistas porque no tomaban en cuenta las variables sociales, lo que, según él, explica su ineficacia. Se acerca a la psicología social de la educación, y critica las teorías anteriores:

Por su descuido de las variables sociales estas teorías han sido particularmente ineficaces para explicar la adquisición de respuestas sociales nuevas (...) [propone] un conjunto de principios de aprendizaje social que hacen mayor hincapié en las variables sociales

que las teorías ya existentes del aprendizaje, por lo que parecen más aptos para explicar el desarrollo y la modificación de la conducta humana (Ovejero: 74, 75).

⌘ Repercusión en el ámbito educativo ⌘

⌘ Metodología ⌘

Se dijo ya que los conductistas se valen del método experimental pues con él intentan anular la participación cognitiva o reflexiva del investigador. De esta manera se pretende obtener objetividad en los datos.

Su metodología tiene una gran relación con el empirismo, puesto que tratan de lograr una copia fiel de la realidad, sin que se involucre el investigador (su conciencia, conocimientos, hipótesis y experiencia personal). Proponen que mientras mayor distancia haya entre éste y su objeto de estudio, más exacto será el conocimiento que se obtenga.

⌘ Aplicación y enseñanza ⌘

El conductismo tuvo una enorme influencia en la educación y fue durante décadas el modelo de enseñanza por excelencia. Es probable, de acuerdo con mi propia experiencia, que todavía haya una importante presencia de corte conductista en la enseñanza hoy en día.

Según este enfoque, enseñar significa ofrecer conocimientos. Y esto se hace fundamentalmente sobre la base del reforzamiento. Dice Skinner (1970) que “la enseñanza es simplemente la disposición de las contingencias de refuerzo” (citado por Hernández Rojas: 93).

Valiéndose de la memorización, la repetición y la comprensión, el conductismo se inclina más hacia la cuestión informativa e ignora al sujeto cognoscente. Este se ve tratado más como un objeto que como un ser capaz de elaborar, proponer o asumir una actitud propia frente al objeto de estudio. Él es simplemente un repetidor, un reproductor de conocimientos.

Su propuesta clásica es la enseñanza programada: un intento para conseguir en el salón de clases los mismos resultados de control de la conducta obtenidos en el laboratorio.

Entre las características principales de la enseñanza programada podemos citar: objetivos claros y precisos; información gradual, de lo fácil a lo difícil; participación del alumno, y reforzamiento, entre otras. Todas ellas posibilitan una evaluación confiable a base de reactivos relacionados con los objetivos.

Lo anterior fue tal vez la razón de su gran difusión y aceptación por parte de autoridades y maestros: se podía ejercer un buen control sobre el proceso, visto de esa manera.

Sin embargo, es importante señalar que el énfasis tanto de la enseñanza como de la evaluación está puesto en los productos o resultados del aprendizaje, dejando a un lado los procesos cognitivos y afectivos.

El alumno

Éste se ve como un ser pasivo, que adquiere hábitos, conductas y contenidos específicos diseñados desde el exterior. Su participación personal y su aprendizaje están fuertemente condicionados a programas y objetivos poco flexibles.

La disciplina y el respeto a los superiores se tomaban muy en cuenta en los modelos de enseñanza estructuralistas. De ahí surge la idea de que un buen alumno es un ser disciplinado, respetuoso, obediente, cumplido y callado. Lograr estos comportamientos que volvían dócil al alumno fue una de las metas de la educación en detrimento, en muchas ocasiones, de su formación académica o moral.

Desde luego, todo ello favoreció el surgimiento de escuelas sumamente rígidas en las que incluso en la actualidad se considera que lo más importante es controlar la disciplina y la conducta del alumno. En estas instituciones un estudiante respetuoso, dócil, callado, cumplido con sus tareas (por mecánicas o inútiles que éstas resulten) tiene grandes posibilidades de “triunfar”; esto es, de obtener buenas calificaciones y un certificado que le permitirá acceder al mundo laboral o continuar sus estudios.

A propósito del respeto, en “Los procedimientos de la educación moral” (1930), señala Piaget que existen dos tipos de respeto: el unilateral y el mutuo. En el *respeto unilateral* hay una desigualdad entre el que respeta y el que es respetado. Es el caso del niño frente al adulto, al profesor o a cualquier otra persona cuando

se encuentran en una situación en que existe coacción del “superior” sobre el “inferior”. Esta forma de respeto, con una relación de intimidación, es típica como una primera forma de relación social.

El *respeto mutuo*, por el contrario, no implica ninguna relación de poder, dado que lo sujetos se ven como iguales y se respetan el uno al otro. Esta forma de respeto “No implica ninguna coacción, y caracteriza un segundo tipo de relación social: (...) [una] *relación de cooperación*” (Piaget: 30, 31).

Para Piaget el respeto mutuo es la base de las relaciones entre los niños y jóvenes; esto puede verse en el juego reglamentado, en una organización de autogobierno, en el trabajo en equipo, en una discusión franca y abierta. Y, desde luego, se reflejará en la vida del adulto.

La existencia de dos tipos de respeto explica el que haya dos morales: el respeto unilateral, esencialmente heterónomo (regido por un poder ajeno a él) conduce a un resultado: el sentido del deber. Por el contrario, el respeto mutuo se traduce en una moral caracterizada por “el sentimiento del *bien*, interior en la conciencia, y cuyo ideal de reciprocidad tiende a volverse autónomo” (31).

El respeto mutuo da como resultado una conducta espontánea en el niño o en el adolescente. Además, los efectos de ambas formas de respeto tienen una fuerte repercusión en la personalidad del individuo. Sólo el respeto mutuo y la cooperación propiciarán la construcción de una personalidad implicada en la autonomía; y ésta es la finalidad de la educación moral:

crear personalidades autónomas aptas para la cooperación (...) Por el contrario si se quiere hacer del niño un ser sometido durante toda su existencia a una coacción externa, fuera cual fuere, bastará con hacer lo opuesto... (Piaget: 33).

En la actualidad, crear personas autónomas y cooperativas no debería ser sólo la finalidad de la educación moral, sino de la educación en general, si lo que se pretende es formar un ciudadano apto para integrarse al mundo que lo rodea.

Más adelante, Piaget habla de la escuela activa y del papel que juega el alumno en ella.

la “escuela activa” se basa en la idea de que las materias a enseñar al niño no tienen que ser impuestas desde afuera, sino redescubiertas por el propio alumno mediante una investigación verdadera y una actividad espontánea. “Actividad” se opone entonces a “receptividad” (45).

Si se compara lo anterior con la concepción que del alumno tenían los conductistas y que incluso ahora sigue siendo vigente en muchas escuelas, no podemos menos que asombrarnos de los casi ochenta años de sordera de los sistemas educativos que otorgan mayor peso a la disciplina que a la formación, no sólo moral, también social, académica, personal, aun a sabiendas (muchas veces se han levantado en este sentido, no sólo la de Piaget que es un mero ejemplo) del daño grande e irreversible que puede causar esta forma de “educación” disciplinaria en que el alumno es sólo un ente pasivo.

El maestro

El maestro estaba entrenado para manejar eficazmente los recursos que se le ofrecían, tanto procedimientos como materiales útiles para obtener las respuestas deseadas y el aprendizaje de los alumnos. Además, como se mencionó antes, debía mantener una rígida disciplina y orden dentro del salón de clases. Su meta consistía en lograr esas respuestas sin tomar absolutamente en cuenta la creatividad del alumno, sus puntos de vista o sus opiniones.

Presupuestos teóricos del Modelo Cognitivo

La psicología cognitiva es el estudio científico de los procesos mentales. “Al psicólogo cognoscitivo le gustaría dar una explicación (...) de la forma en que los seres humanos procesan la información” (Neisser: 18, 19).

Es en los años sesenta cuando aparece con mayor fuerza entre estudiosos de diversas disciplinas la inquietud por crear una teoría de los sistemas de procesamiento o ciencia cognitiva. En su planteamiento epistemológico, estos estudiosos consideran que el individuo “elabora las representaciones y entidades internas (ideas, conceptos, planes, etc.) de una manera esencialmente individual. Dichas representaciones mentales determinan las formas de actividad que realiza el sujeto” (Hernández Rojas: 123).

Para los teóricos cognitivos las acciones y las representaciones mentales son las que posibilitan la organización y la realización de las conductas. Por otra parte, no aceptan que el medio ambiente regule las conductas. Reconocen su influencia, pero rechazan que sea un aspecto determinante de la conducta humana.

El sujeto cognoscente es un agente activo que elabora representaciones o procesos internos, producto de sus relaciones con el entorno físico y social, mismas que después organiza dentro de su sistema general de conocimiento. Éste se describe en diversas formas de representación mental: imágenes, esquemas, símbolos, ideas...

Estudiosos e investigadores de la teoría cognitiva han intentado explicar los mecanismos de la mente humana, en una búsqueda de la manera en que éste procesa la información, desde el momento en que llega al sistema cognitivo hasta el momento en que se emplea para realizar alguna conducta. Esto no es de extrañar dado que

todos los teóricos cognitivos están de acuerdo con el postulado de la naturaleza causal de los procesos o eventos internos en la producción y regulación de las conductas (...) dicho de otra manera, la explicación del comportamiento del hombre debe remitirse a una serie de procesos internos (Hernández Rojas: 125).

Al hablar de cognición hay que mencionar en particular a David P. Ausubel y a Ellen D. Gagné, *La psicología educativa. Un punto de vista cognitivo* y *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, respectivamente. Estas obras son fundamentales para un acercamiento a la cuestión que nos ocupa. Pertenecen a dos momentos diferentes de la evolución de la ciencia cognitiva (décadas 60 y 80) y ambas están estrechamente vinculadas con el aprendizaje. Además, en muchos aspectos conservan su vigencia, dado que han tenido gran resonancia en estudios posteriores.

Lo primero que llama la atención en la obra de Ausubel es el epígrafe, tan significativo y actual, no obstante haber sido escrito hace ya varias décadas:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente (1).

En un principio la psicología cognitiva se preocupó poco (excepto Ausubel y Gagné) por formular teorías sobre el aprendizaje. Más bien se abocaron al estudio de la memoria. Es hasta los años ochenta cuando vuelven los ojos al aprendizaje.

Al respecto dice Ellen D. Gagné:

La teoría del aprendizaje es un área relativamente débil dentro de la psicología contemporánea (...) Ausubel (1968) y R. M. Gagné (1977) (...) intentan explicar el proceso de aprendizaje en un marco cognitivo, pero la mayoría de las teorías psicológicas cognitivas se centran en cuestiones que tienen que ver más con el rendimiento que con el aprendizaje (30, 31).

Haremos una breve reflexión sobre algunos de los postulados de Ausubel, vigentes hoy en día, dado que sus ideas tienen un carácter aplicado en el contexto escolar.

En primer lugar tenemos su concepción del aprendizaje significativo que, como se sabe, ha servido de pauta para muchas reflexiones y estudios.

Ausubel, a diferencia de los conductistas, señala la existencia de distintos tipos de aprendizaje entre los que se desarrollan dentro del salón de clases. Distingue en ellos dos dimensiones:

- 1^a) la manera en que el alumno incorpora la información nueva en su estructura o sus esquemas cognitivos, y
- 2^a) la clase de metodología que se sigue.

Dentro de la primera dimensión encontramos dos modalidades de aprendizaje: repetitivo o memorístico y significativo. Dentro de la segunda, aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

El *memorístico* es el que sirve para mantener momentáneamente en la memoria algún dato, al pie de la letra; es el caso de un número telefónico, un nombre, una dirección, por ejemplo.

En cambio, el aprendizaje se vuelve *significativo* cuando “el conocimiento nuevo se vincula intencionada y sustancialmente con los conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva” (Ausubel: 67). Cuando ese conocimiento nuevo se relaciona de manera arbitraria, no intencionada, no se podrá emplear el conocimiento en forma directa.

El aprendizaje *por recepción*, tal vez el más común en la enseñanza, se refiere a la adopción de productos acabados. En este caso la actuación del alumno es simplemente internalizar esa información. Es importante señalar que este tipo de aprendizaje puede ser tanto memorístico como significativo.

El aprendizaje *por descubrimiento*, por su parte, es aquél en que al alumno sólo se le dan pautas y señales para que encuentre por sí mismo el contenido de aprendizaje.

DIMENSIONES	MODALIDADES DE APRENDIZAJE
1ª dimensión (formas de incorporar la información)	<ul style="list-style-type: none"> • repetitivo o memorístico • significativo
2ª dimensión (metodología que se sigue)	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizaje por recepción • aprendizaje por descubrimiento

Ausubel señala algunas condiciones para que se lleve a cabo el aprendizaje significativo: “la esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que al alumno ya sabe” (48).

Por relación sustancial y no arbitraria, Ausubel se refiere a que las ideas se vinculan con “algún aspecto específicamente relevante” de la estructura cognoscitiva del alumno: una imagen, un símbolo, un concepto...

Para que se produzca el aprendizaje significativo, según este autor, es necesario también que el alumno tenga una actitud favorable hacia el aprendizaje, una disposición para lograr establecer una relación entre el nuevo material y lo que él ya sabe. Si el alumno intenta memorizar en forma arbitraria, no se producirá un aprendizaje significativo. Si, por otra parte, la tarea de aprendizaje o los materiales

no son potencialmente significativos, aunque el alumno esté en una actitud abierta hacia el aprendizaje significativo, éste no se producirá (véase Ausubel, Primera parte).

Repercusión en el ámbito educativo

Metodología

En general los psicólogos cognitivos en el campo de la educación tienen dos preocupaciones centrales: lograr “aprendizajes significativos y desarrollar habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje” (Hernández Rojas: 133).

Se considera que la educación es un proceso sociocultural a través del cual se transmiten conocimientos y contenidos con valor cultural para una comunidad, de una generación a otra. Esos contenidos deberán aprenderse de manera significativa, lo que equivale a decir que los alumnos deben encontrarles un sentido y un valor funcional.

Además, se requiere crear un ámbito propicio a fin de que el aprendizaje se lleve a cabo. Para que un alumno participe activamente en el proceso de enseñanza deben tomarse en cuenta sus conocimientos previos, así como su motivación afectiva, esto es, su disposición para aprender.

El alumno debe también desarrollar otras habilidades que le permitan emplear sus nuevos conocimientos en situaciones de diversas clases.

Independientemente de cualquier situación instruccional, el énfasis está puesto en que el alumno desarrolle su potencialidad cognitiva y se convierta en un aprendiz estratégico (que sepa cómo aprender y solucionar problemas) para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares (*Ibidem*: 134).

Dentro de este modelo se subraya la importancia de que el alumno desarrolle todo su potencial cognitivo: que se transforme de un elemento receptor y pasivo en un sujeto activo que aprenda a resolver problemas y a adueñarse de conocimientos significativos.

Los conocimientos (contenidos de los programas) deberán enseñarse de tal manera que resulten significativos para los alumnos, con sentido para ellos, y relacionados con sus conocimientos previos, su experiencia, su edad, sus inquietudes y sus intereses.

Ausubel, por ejemplo, se ocupa, por una parte, de los factores de conocimiento en el aprendizaje, tomando en cuenta el desarrollo cognoscitivo y la disposición del alumno, así como su capacidad intelectual. Hace hincapié en las diferencias individuales, en la capacidad intelectual de cada uno (cuestión que se verá con mayor amplitud cuando se revisen los postulados sobre la inteligencia), así como en la práctica y los materiales didácticos, en los que se detiene y hace diversas reflexiones.

Ausubel también señala el valor de los factores afectivos y sociales del aprendizaje: factores motivacionales, de personalidad y de grupo, sin olvidar lo que se refiere a las características del profesor.

Cuestiones de gran interés para Ausubel son igualmente el aprendizaje por descubrimiento, la resolución de problemas y la creatividad.

Se debe favorecer asimismo un ámbito o contexto adecuado para que se lleve a cabo el aprendizaje. Una de las condiciones es lograr que el alumno participe activamente en la experiencia del aprendizaje, entre otras cosas, empleando sus conocimientos previos. Por otra parte, se debe contar con un alumno motivado, que además posea una serie de expectativas para aprender. Si esto no es así, difícilmente se logrará que interpreten un texto ni que aprendan de una manera significativa, que desplieguen su creatividad y que sean capaces de trasladar lo aprendido a otras situaciones fuera del aula.

Son muchas las propuestas de enseñanza basadas en la psicología cognitiva. Aquí revisaremos someramente una que nos parece valiosa, en particular por la manera en que se trasladan los postulados teóricos a la enseñanza en el aula.

“Este libro trata sobre el pensamiento” son las primeras palabras de Irene Gaskins y Thorne Elliot que aparecen en su obra *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela, El manual Benchmark para docentes*. En ella las autoras

hacen un recorrido de los últimos veinte años en los cuales desarrollaron el modelo educativo que presentan.

Al principio, el proyecto consistía en la elaboración de programas de lectura para alumnos de bajo rendimiento escolar. Gaskins y Elliot, descontentas con el sistema escolar prevaleciente, se proponían rescatar a aquellos alumnos que no habían logrado aprender a leer en el sistema tradicional y, por ende, fracasaron en la escuela. En Benchmark tenían la creencia de que

enseñarles procedimientos heurísticos (métodos informales para aprender por sí mismos) y estrategias para manejarse con problemas tales como invertir letras, no identificar palabras y entender mal selecciones llevarían a una lectura cada vez mejor y a una mayor sensación de dignidad personal (Gaskins y Elliot: 24).

Las autoras se rehusaban a creer que el problema estuviera en los niños en vez de en el sistema educativo, y trataron de demostrarlo con su proyecto.

Poco tiempo después se dieron cuenta de que el desarrollo de la habilidad lectora no era suficiente para sacar adelante a esos alumnos y sintieron la necesidad de brindarles las herramientas necesarias para que pudieran adquirir y procesar activamente nueva información.

Nuestra visión pasó a ser la de un alumno motivado, que tuviera conocimientos del contenido y de las estrategias necesarias para hacerse cargo de su propio aprendizaje e hiciera el esfuerzo de plantearse metas, planificar, autoevaluarse e implementar estrategias" (*Ibidem*: 26).

Tarea nada fácil, por cierto.

Partiendo de su filosofía de la enseñanza se fijaron la meta de impulsar a cada estudiante para que por sí mismo experimentara el éxito, lo que se reflejaría en su autoestima y en la confianza en sí mismo, puesto que "éstos son requisitos previos para la motivación y la disposición a correr riesgos, tan necesarios para el éxito académico" (*Ibidem*: 27).

Una de sus actividades preponderantes a principios de los años setenta era la "lectura de áreas de contenido". Guiaban a los alumnos en la lectura de textos difíciles de ciencias sociales y naturales, enseñándoles estrategias como "investigar, plantearse objetivos, discernir ideas principales, resumir, predecir preguntas de examen, autoevaluarse, etc." (*Ibidem*: 36). Esto además de otras propuestas de lectura, como la lectura-grabada: lectura en voz alta de un fragmento que sirve para registrar el avance

del estudiante. Se implementó asimismo un programa de “lengua a través de la literatura” y de “lectura fácil”, para llevarlo a cabo en su tiempo libre.

Al mismo tiempo, todos los maestros de Benchmark, muy comprometidos con el proyecto, se preparaban cada vez mejor: recibían asesorías de especialistas y realizaban reuniones periódicas en las que discutían todo tipo de cuestiones relacionadas con su quehacer académico. De ahí surgieron ideas, planes, cambios, etcétera, que se traducirían en el afinamiento del proyecto con el propósito de mejorarlo cada día más.

La Escuela Benchmark, además de enseñar conocimientos, se propuso también enseñar habilidades de pensamiento. Es decir, los profesores no se limitarían a enseñar contenidos, sino también a pensar sobre ellos. Consideraron que desarrollar habilidades de pensamiento era fundamental para un aprendizaje exitoso.

Enseñar habilidades y estrategias para procesar la información, además de compartir con los alumnos cuestiones acerca del funcionamiento de la mente, motiva a los alumnos a aprender y a poner a funcionar las estrategias aprendidas:

A medida que aumenta la comprensión de los alumnos de cómo opera la mente, parecen captar la necesidad de emprender algún tipo de acción para ayudar a la mente a organizar información por medio del uso de estrategias (48).

Esta postura de Benchmark, enseñar contenidos y estrategias cognitivas, está ampliamente documentada.

En síntesis, en Benchmark se imparten tres cuerpos de conocimientos: a) el del mundo real (lo que uno piensa o el contenido), b) el de las estrategias (saber cómo pensar) y c) el metacognitivo (conocimientos sobre el pensamiento).

El ejemplo de Benchmark es muy ilustrativo sobre cómo llevar estrategias cognitivas al aula, cómo hacerlas explícitas para los alumnos y cómo articularlas con los contenidos.

En el proyecto se llegó a incorporar un minicurso de psicología, un curso para aprender sobre el aprendizaje, en el que los alumnos se familiarizaban con la manera en que funciona la mente. El curso tuvo gran aceptación entre ellos.

Parecía ofrecer el criterio que los alumnos necesitaban para tomar con seriedad las clases sobre procesamiento mental que eran parte de lectura, redacción y las materias de contenidos. (...) Los alumnos parecían convencidos del valor de comprender cómo funciona la mente. Y esta convicción parecía tener un efecto positivo en su motivación (184).

Lo anterior es un ejemplo de la aplicación de las ideas cognitivas en la escuela. Sin embargo, va más allá con su propuesta de hacer explícita la enseñanza de esas estrategias. Esto, que parece una fórmula valiosa para ponerla a prueba, constituye una invitación para todos los educadores, ya que acercarse al conocimiento de cómo se hace algo (en este caso, aprender) facilita la tarea.

El alumno

Según este modelo el alumno es un sujeto activo, capaz de procesar información. Es dueño de una competencia cognitiva que le permite aprender y lo capacita para resolver problemas, no sólo en situaciones escolares, sino trasladados a otros ámbitos.

La competencia cognitiva debe tomarse en cuenta en la escuela; además, habrá que intentar desarrollarla por medio de estrategias diversas.

Ahora bien, ¿qué se entiende por competencia cognitiva? Un individuo que domina los procesos básicos de aprendizaje, como retención, capacidad de síntesis, memoria, etcétera, es cognitivamente competente. Pero también forman parte de esa competencia los conocimientos previos de toda clase que el sujeto tiene: conocimientos de tipo declarativo (hechos y conceptos), así como procedimientos (habilidades y destrezas). Es decir, todo lo que conforma su visión del mundo: lo estudiado, lo experimentado, lo sentido por él.

Los estilos para aprender son otro componente de la competencia cognitiva, y pueden variar grandemente de un alumno a otro; por ejemplo, un enfoque superficial (mecánico) frente a un profundo (significativo), a través del cual se logra construir una estructura personal.

Por último, tenemos el conocimiento estratégico y el metacognitivo. El primero se refiere a las estrategias de dominio que tiene el alumno, y que tienen que ver con experiencias previas. Es un conocimiento procedimental pero regulado metacognitivamente. Este tipo de conocimiento puede compensar el no tener una base sólida de conocimientos.

El conocimiento metacognitivo es aquel que el alumno ya tiene. Se refiere a sus experiencias individuales de aprendizaje y de almacenamiento de sus procesos

cognitivos personales, así como al conocimiento de esos procesos y a su empleo en situaciones dadas.

En los planes y programas de estudio de filiación cognitiva se parte siempre del alumno: de lo que ya sabe (su competencia cognitiva) y de sus expectativas y motivación. Es sólo a partir de lo anterior que pueden promoverse nuevos aprendizajes. En consecuencia, si el alumno es el centro de interés en el proceso de aprendizaje, será necesario hacerlo participar activamente en la programación y contenidos de su educación formal.

El maestro

En este modelo el profesor ya no es el protagonista, el que “sabe” y “enseña”; es más bien, una persona interesada en propiciar un aprendizaje con sentido, significativo para lo cual puede valerse de una exposición estructurada o bien de estrategias didácticas que favorezcan la participación del alumno con la finalidad de que se produzca el aprendizaje por descubrimiento.

Además, para lograr este aprendizaje significativo, el maestro puede hacer uso de “estrategias cognitivas de enseñanza”: organizadores anticipados, mapas conceptuales, resúmenes, analogías.

Otra postura cognitiva referida al maestro sostiene que debe procurar promover o enseñar las habilidades cognitivas y metacognitivas del alumno. Esto con objeto de que los estudiantes experimenten, exploren, se planteen hipótesis, reflexionen y sean capaces de resolver problemas de índole diversa.

Propiciar que los alumnos tengan expectativas sobre lo que están aprendiendo es otra de las funciones del maestro. Esto se encuentra fuertemente vinculado con la motivación que, como es bien sabido, es condición fundamental para el éxito en el aprendizaje.

Por último, es importante señalar el papel que juega el ámbito, la atmósfera en que se lleva a cabo el aprendizaje. Corresponde al profesor promover un clima propicio para que el alumno pueda experimentar su autonomía, valorar sus éxitos, saber cómo podría mejorar, etcétera; todo lo cual se reflejará en su autoestima y en la forma en que se ve a sí mismo.

Presupuestos teóricos del Modelo Psicológico Social

Los postulados teóricos en que se apoya este modelo pertenecen tanto al campo de la psicología cognitiva como al de la sociología, estrechamente vinculados con la educación. Así, la Psicología Social de la Educación (PSE) es la disciplina cuyos intereses fundamentales radican en realizar estudios psicosociológicos, pero no sólo del individuo aislado sino, muy en particular, del alumno dentro del salón de clases, visto como integrante de un grupo. Se ocupa igualmente de problemas relacionados con la enseñanza.

La PSE es una disciplina relativamente joven. No es sino hasta la década de los sesenta en que los psicólogos sociales empiezan a involucrarse en los problemas educativos. Aunque existen estudios psicosociológicos anteriores (Presse, 1933; Fleming, 1944), éstos no reflejan un interés sistemático por las cuestiones psicosociales en el campo educativo.

Los teóricos que apoyan este modelo señalan que la tendencia en psicología

ha sido examinar a los individuos pero con escasa consideración a los factores de la estructura social de la escuela que los afectan. Aunque el conocimiento de la psicología individual es importante, hasta cierto punto ha presentado la conducta de los individuos como si ellos existiesen en un vacío social (Bany y Jonson (1975) citados por Ovejero: 20).

De lo anterior se desprende un principio esencial de esta disciplina: se comprende mejor la conducta social de un individuo cuando se analiza dentro de su contexto social. Premisa que, desde luego, los lleva al estudio psicosocial del niño y del adolescente: sus conductas, socialización y problemáticas particulares dentro del contexto escolar.

La propuesta, tal vez la principal de ellas, de esta corriente de la psicología es que la escuela o la clase misma deben considerarse como un sistema social:

ya en 1960, en un trabajo clásico, Getzels y Thelen (1980) afirmaban que la escuela o la clase podían ser consideradas como un sistema social que posee dos clases de fenómenos conceptualmente independientes y fenoméricamente interactivos: a) son instituciones con ciertos roles y expectativas que realizan las metas del sistema, y b) existen en el sistema los individuos con sus propias personalidades y necesidades, cuyas interacciones constituyen lo que llamamos

conducta social o grupal. Ahora bien, esta conducta será mejor entendida en función tanto de la dimensión *nomotética* o normativa (institución, rol y expectativas) como de la dimensión *idiográfica* o personal (individuo, personalidad y necesidades). (Ovejero: 33).

Recientemente, desde otro punto de vista, especialistas en la inteligencia –en particular en la inteligencia emocional– han señalado la importancia de la comprensión y la educación de las emociones, cuestión a la que se había prestado poca atención (véase Daniel Goleman, *La inteligencia emocional*). Esto es muy cercano a la dimensión idiográfica mencionada arriba como se verá más adelante.

Al entender la escuela y el aula como organizaciones o sistemas sociales, se comprenden diversos fenómenos escolares relacionados tanto con el maestro como con el alumno: roles, expectativas, clima social, formalidad/informalidad, características personales, etcétera: “Sólo analizando todos estos factores de forma interdependiente dentro de la organización podremos comprender lo que ocurre dentro de tal organización” (*Ibidem*: 37).

El aprendizaje

Para la PSE el aprendizaje tiene como base la retroalimentación que el sujeto recibe de las personas importantes para él. El sujeto construye su autoimagen a partir de su interacción con los demás. Según los psicólogos sociales de la educación esta autoimagen resultará determinante en su conducta; conducta que no se ve en forma reduccionista a la manera de los conductistas, sino inmersa en la situación y contexto del aprendizaje, tomando en cuenta las relaciones entre los participantes, los roles que desempeñan, y, muy en particular, la relación entre el que aprende y su ámbito.

Investigadores en este campo han demostrado que en los grupos en que se da un atmósfera amigable y cordial se logran buenos resultados en el aprendizaje, y en los grupos que carecen de esas características sucede lo contrario. Está suficientemente documentado que

los grupos escolares con buenas y abundantes relaciones amistosas en su interior alcanzaban excelentes resultados en el aprendizaje escolar, mientras que los grupos con relaciones interpersonales internas tensas fracasaban (*Ibidem*: 39).

Este mismo concepto lo encontramos en diversos enfoques e incluso en obras de otra índole como la ya citada arriba, sobre la inteligencia emocional. Según Goleman un elemento incluso más importante que la prueba de coeficiente intelectual (CI) se da en términos de inteligencia emocional; se refiere a la *armonía social*.

La idea de que existe una inteligencia grupal fue propuesta por Robert Sternberg, el psicólogo de Yale y por Wendy Williams, estudiante de una escuela para graduados, que querían entender por qué algunos grupos son mucho más eficaces que otros (Goleman: 193).

El factor preponderante de los grupos de alto rendimiento fue la armonía, es decir, el ambiente amistoso y cordial a que se refiere la PSE.

Es tal el peso que se da a esta red de relaciones entre los compañeros que llega a considerársele como el contexto en el que se desarrolla todo el aprendizaje en la escuela. De ahí se desprende el considerar “el aprendizaje cooperativo como solución a la crisis educativa actual” (Johnson y Johnson (1982, 1983, 1985) citados por Ovejero: 39). Podemos encontrar ideas semejantes en la Escuela Activa y en los *Papeles de pedagogía* de Piaget desde hace ya varias décadas. La diferencia es que ahora la PSE hace propuestas concretas de trabajo en el aula en las que considera los factores que logran estos ámbitos armónicos.

Diversos autores han desarrollado modelos de aprendizaje en los que se toma en cuenta el grupo y las fuerzas que se mueven dentro de él. Johnson, 1980, por ejemplo, enfoca su interés en “los grupos de aprendizaje como entidades con una influencia propia” (citado por Ovejero: 40).

Cuando se habla de aprendizaje social, el concepto se refiere por lo menos a dos cuestiones: por una parte, el aprendizaje de pautas de comportamiento social, como manejo de roles y conductas manifiestas (amistosa, agresiva, distante, alegre, etcétera). Por otra, se analiza la facilitación social, es decir, el campo de la influencia social y el cambio de actitudes. Se parte de la idea de que lo que el alumno ve hacer en la vida colectiva, va formando su pensamiento, actitudes, valores, ideas, conceptos.

Existen diversas teorías sobre el aprendizaje social, muchas de ellas de corte conductista o de una combinación conductista-cognitiva. Se revisará brevemente la de Bandura, un buen representante de este modelo.

A propósito de su teoría, Almaraz afirma que se trata de una teoría del aprendizaje *social*, es decir, aprendizaje que se produce por y a través de la *interacción* de al menos dos sujetos humanos que se influyen mutuamente. No hay

que olvidar que esa interacción es clave para el estudio de fenómenos tan importantes como el lenguaje, la socialización, el poder, la atracción personal, etcétera (Cf. 141,142).

Bandura postula unos principios de aprendizaje apoyados fuertemente en variables sociales, principios primarios que le parecen adecuados para explicar el desarrollo del ser humano. Afirma que esos principios son aplicables a una gran diversidad de fenómenos sociales importantes, lo que lo ha llevado a incorporar datos de diversas ciencias sociales (antropología, sociología), así como de fuentes clínicas y psiquiátricas.

En su teoría del aprendizaje social Bandura introduce los factores cognitivos.

Los humanos no se limitan a responder a los estímulos, sino que los interpretan, los estímulos influyen en la probabilidad de que se efectúen determinadas conductas gracias a su función predictiva y no porque se vinculen automáticamente a las respuestas (80).

Bandura recupera el concepto de *imitación*, que volverá a despertar interés en el campo del aprendizaje. Para Bandura el proceso de imitación consta de dos fases: 1) *adquisición*, el tiempo durante el cual la persona aprende observando un determinado comportamiento, y 2) *reproducción* del comportamiento, es decir, entrar a una fase de éxito.

De acuerdo con él, se dan cuatro subprocesos durante el proceso de imitación:

- *Atención* (determina el registro sensorial de los comportamientos que se van a adquirir).
- *Retención* (produce una representación mnemónica).
- *Reproducción motriz* (contribuye a integrar las secuencias del comportamiento mostrado por el otro).
- *Motivación* (posible influencia en los procesos anteriores que determina si se reproducirán los comportamientos adquiridos).

La imitación se emplea como un elemento de socialización —señala Ovejero—, tanto que en muchas lenguas “la palabra *enseñar* es la misma que la palabra *mostrar* y la sinonimia es literal” (77).

Un ejemplo muy claro de lo anterior se observa en los juguetes de niñas y niños, así como en sus mismos juegos, que suelen ser una copia de lo que hacen

sus padres o sus otros modelos femeninos y masculinos. De ahí concluyen los estudiosos que los niños no hacen lo que se les dice que hagan sino lo que ven hacer a los adultos.

Una vez más se encuentran coincidencias con el pensamiento de Goleman cuando habla de la inteligencia emocional. Afirma en su obra, respaldada por otros psicólogos cognitivos que como él se dedican al estudio de esta inteligencia, que de un padre o una madre violentos, agresivos, impacientes muy probablemente resultará un hijo que en su edad adulta mostrará las mismas características.

Hace ya muchos años, a propósito de la formación moral del niño, Piaget señalaba que no se le debe educar por medio de las palabras sino de la acción; esto es, para aprender, el niño debe hacer las cosas, y esto se refiere a todos los tipos de aprendizaje, desde conceptos hasta actitudes y valores. En "El espíritu de solidaridad en el niño y la colaboración internacional" (1931) afirma que tanto sociólogos como psicólogos han demostrado que la vida colectiva es la que ha ido formando el pensamiento del hombre actual; es decir, la interacción, la "imitación" de las ideas, conductas y actitudes que el ser humano, en particular el niño, ve a su alrededor. Más adelante, Piaget se pregunta: "¿cómo aprende el niño a comprender al prójimo? Dos tipos de relaciones sociales condicionan las leyes de esta comprensión: las relaciones con los adultos y las relaciones de los niños entre ellos" (77). Esto significa que esta comprensión –y actuación, añadiría yo– por parte del niño se relacionan con aquello que *ve hacer*.

Esto mismo, llevado al aula, se traduce en que no es la recepción de las palabras del maestro el medio por el que el niño aprende –ideas, conceptos, actitudes valores–, sino actuando, haciendo cosas, construyendo conocimientos. El aprendizaje de conceptos sería el único caso en el que el maestro puede tomar la palabra y procurar su enseñanza o transmisión, pero siempre apoyándose en el alumno, en la investigación, en las opiniones de los estudiantes, en sus anteriores saberes, de manera tal que éstos actúen sobre los nuevos conocimientos.

El proceso de imitación ha sido largamente estudiado por la psicología social. Un ejemplo de ello es la obra *Las leyes de la imitación*, publicada en 1890, en la que Gabriel Tarde la concebía ya como un proceso fundamental de la realidad social.

En años posteriores, el tema, visto así, fue escasamente retomado, excepto por unos cuantos estudiosos, entre ellos, Piaget.

En los años sesenta Bandura lo recupera y lo aplica a diversas conductas sociales. Para él la imitación es la semejanza entre el comportamiento de un sujeto y su modelo, con la condición de que el modelo sirva de indicación determinante

para el sujeto que imita. Así, lo que define la imitación son las características del comportamiento que reproduce.

La teoría de Bandura, para quien la imitación es una modalidad necesaria para que se dé el aprendizaje, se contrapone a la simplicidad del aprendizaje conductista, al hacer intervenir los procesos cognitivos, tanto en el aprendizaje como en la imitación. En realidad, es un paso adelante del conductismo ya que explica la forma en que el individuo se apropia de los conocimientos y no sólo de los cambios de conducta observables.

Bandura no desdeña el papel del refuerzo en su teoría del aprendizaje (ningún modelo lo hace, lo que cambia es el punto de vista respecto a él), pero lo considera como una condición más facilitadora que indispensable.

La gente puede beneficiarse de los éxitos y equivocaciones de los demás tanto como de sus propias experiencias. En las situaciones cotidianas, se presentan numerosas ocasiones de observar las acciones de los demás, y los momentos en que son recompensados, ignorados o castigados (...) el observar el éxito de una conducta ajena aumenta la tendencia a comportarse de una forma similar, mientras que la observación de una conducta castigada disminuye la tendencia a realizarla (Bandura: 114).

Otra cuestión estrechamente vinculada con el aprendizaje en este modelo tiene que ver con las expectativas del maestro sobre el rendimiento de sus alumnos. Estas expectativas pueden llegar a ser determinantes en los logros del alumno.

En una reconocida obra dentro de este ámbito, *Pigmalión en la escuela*, de Rosenthal y Jacobson (1980), los autores explican su punto de vista:

La idea central de este libro es que la expectativa que una persona tiene del comportamiento de otra puede convertirse en una profecía que se cumple automáticamente. Ésta no es una idea nueva, y podemos encontrar anécdotas y teorías que apoyan su validez (citados por Ovejero: 102).

Los autores confirmaron este fenómeno de manera experimental y llegaron a conclusiones tan sorprendentes que diversos especialistas decidieron continuar investigando sobre el "efecto Pigmalión". El resultado de estos estudios demostró el importante papel que juegan las expectativas del profesor en el aprendizaje y rendimiento del alumno.

Se ha relacionado ya suficientemente el concepto que el alumno tiene de sí mismo con su rendimiento escolar, concepto que en muchas ocasiones refleja lo que los otros piensan de él. Es posible entonces darnos cuenta de que las expectativas del profesor pueden modificar la autoimagen del estudiante y, como consecuencia, sus posibilidades de aprendizaje.

Y eso fue justamente lo que encontraron Rosenthal y Jacobson: uno de los factores que determina el aprovechamiento y el aprendizaje en la escuela es el "concepto reflejo" de sí mismo, esto es, lo que el individuo cree que piensan de él, la manera como otros lo describirían.

No sólo ocurre esto en el medio escolar, en el mundo del deporte es frecuente observar este fenómeno: las expectativas del público actúan de manera positiva sobre el deportista. Es de suponerse que lo mismo sucede en diversas situaciones: orador-público, padres-hijos, amigos, relaciones laborales...

Sin embargo, surgen algunas preguntas en torno a esta cuestión: ¿de qué manera, por medio de qué mecanismos influyen las expectativas del profesor en el autoconcepto de los estudiantes? ¿Cómo percibe el alumno las expectativas del profesor?

Las respuestas pueden ser varias. Según Rosenthal y Jacobson (1980) es el propio maestro quien comunica a los alumnos lo que espera de ellos. A propósito de un experimento realizado por estos investigadores, informan que el maestro comunica sus expectativas sobre un buen rendimiento, valiéndose de lo que dice, cómo y cuándo lo dice, así como de su lenguaje no verbal (posturas, gestos, expresiones...).

Esa comunicación junto con unos posibles cambios en las técnicas pedagógicas pueden haber contribuido al aprendizaje del niño modificando su concepto de sí mismo, sus expectativas sobre su propia conducta y su motivación, así como sus aptitudes y estilo cognitivo (citados por Ovejero: 105).

Esta cuestión relativa a las expectativas del profesor resulta de gran importancia, puesto que no sólo se refleja en el rendimiento escolar sino también en la autoestima y en la imagen que el alumno construye de sí mismo, aspectos que serán determinantes tanto en el ámbito educativo como fuera de él. Una buena parte de la vida de un ser humano –de sus éxitos y fracasos sociales, familiares, laborales– se encuentra estrechamente relacionada con estas variables.

Repercusión en el ámbito educativo

Propiamente hablando, en este caso no puede hablarse de una repercusión, dado que la educación es la preocupación fundamental de esta disciplina.

Más bien se debe dirigir la atención hacia sus diversas aportaciones, algunas ya mencionadas. Del resto de ellas nos ocuparemos, aunque someramente, más adelante.

Baste recordar aquí que lo esencial para la PSE radica en establecer relaciones muy estrechas entre la psicología social y la educación, de tal manera que la escuela pueda estudiarse como un sistema social.

Metodología

En sentido estricto no parece haber todavía una verdadera metodología que corresponda a este modelo. Más bien, se ofrecen algunas técnicas concretas basadas en postulados propios de la PSE, que se describirán en el siguiente apartado.

Lo que sí se puede observar en estas técnicas es su identificación con propuestas de otros modelos, lo que significa que a lo largo de las últimas décadas se han ido recogiendo, en cuestión metodológica, ideas que provienen de distintos enfoques y postulados teóricos.

Aplicación y enseñanza

En este terreno podemos señalar como los aspectos más importantes la imitación, el juego de roles y el autocontrol.

Si se parte del principio de Bandura de que las conductas que manifiestan las personas fueron aprendidas por observación, de manera consciente o inconsciente, se entiende, por ejemplo, la conducta agresiva de un buen número de personas; en nuestro caso particular, de niños y adolescentes. Esta postura, como se dijo antes,

está fuertemente respaldada en la actualidad por los estudios hechos por Goleman y otros psicólogos dedicados al estudio de la inteligencia emocional.

La agresividad, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social y de la psicología cognitiva, parece ser consecuencia de haber recibido castigos corporales por parte de los padres (observación de conductas violentas), esto es, se origina en el seno de la familia. Por otra parte, y no de menor fuerza, están los medios de comunicación. La televisión, en particular, es pródiga en modelos violentos, agresivos, crueles, golpeadores, asesinos que han tenido un fuerte impacto en los comportamiento infantiles y juveniles. Estudiosos en este campo han comprobado que el niño y el adolescente aficionados a los programas en que hay violencia, traducen ésta en agresividad personal.

Se puede ilustrar esto con el caso, muy comentado en la prensa, de dos niños ingleses de ocho o nueve años de edad, que secuestraron a un niño de dos años en un supermercado. Poco después lo asesinaron, empleando el mismo procedimiento, tanto para el secuestro como para el crimen, que habían visto pocos días antes en una película.

De lo anterior se desprende la necesidad de crear modelos a imitar que desarrollen en el niño conductas positivas. Esto se propone a través de la interacción y el trabajo cooperativo, del diálogo, el análisis, la crítica y la reflexión.

El aprendizaje de roles es esencial ya que

incluye un sinfín de aspectos que significan comportarse, sentir y ver el mundo de forma igual o parecida a como lo hacen las otras personas que desempeñan el mismo rol. Esto, que es fundamental en todos los órdenes de la vida, lo es también en el aula, ya que buena parte del comportamiento escolar viene determinado por la conducta (Ovejero: 90, 91).

Lograr que el alumno adopte otros roles; reflexione sobre ellos; sea crítico o comprensivo, según el caso; logre entender la forma de ver el mundo del otro; trate de pensar como él para conocerlo mejor, se traducirá en un niño o adolescente reflexivo y crítico frente a otras situaciones semejantes, por ejemplo, las que se ofrecen en la televisión. Esto, además, tendrá una repercusión positiva en el resto de su vida. Aprenderá a pensar en los demás, a sentir lo que ellos sienten, a ponerse en su lugar, a entender y respetar opiniones o actitudes que de otra manera no estaría capacitado para comprender.

Dentro de este tipo de aprendizaje se les da un gran peso a los roles sexuales, en un intento por destruir estereotipos que determinan la conducta de niños y adolescentes.

El autocontrol es otra de las preocupaciones de este modelo. Bandura afirma que una característica fundamental de su teoría que la diferencia de otras

es el papel central que asigna a los procesos de autorregulación. Las personas no se limitan a reaccionar frente a las influencias externas, sino que seleccionan, organizan y transforman los estímulos que les afectan (11).

Ahora bien, si el sujeto interpreta las señales del exterior y responde a ellas seleccionando, organizando y transformando esas señales, es claro que la conducta humana, al menos en parte, está autorregulada. De tal manera que puede afirmarse que “la mayoría de las influencias externas afectan a la conducta a través de procesos cognitivos intermediarios” (*Ibidem*: 193).

En síntesis, se sugiere un aprendizaje social que se produzca por medio de la interacción de individuos que se influyen mutuamente. Y es de esa interacción de donde se desprende una aplicación en la enseñanza: el trabajo cooperativo. Al respecto señala Ovejero:

Un aspecto de la instrucción excesivamente olvidado es cómo los estudiantes se perciben unos a otros e interactúan unos con otros. Y no debería ser así, ya que es un aspecto sumamente importante en la escuela, al afectar poderosamente al aprendizaje de los estudiantes, a sus sentimientos hacia la escuela y hacia el profesor, a sus sentimientos mutuos e incluso a su autoestima (249).

El trabajo en el aula, puede presentarse en tres formas diferentes: el trabajo *competitivo* para decidir quién es el mejor; el trabajo *individual* que se realiza sin tomar en cuenta a los demás; el trabajo *cooperativo* en que todos están involucrados con el de los otros e intentan alcanzar juntos una misma meta.

En la situación competitiva se establece una correlación negativa en la medida en que un sujeto triunfa o tiene éxito sólo si los otros no lo logran.

En la individualista no se observa ninguna correlación. Cada persona busca su éxito personal sin considerar nunca a los otros.

En cambio, la situación social cooperativa es

aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos. Un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan

el suyo. Por consiguiente, estas personas tenderán a cooperar entre sí para conseguir sus respectivos objetivos (Deutsch citado por Ovejero: 250).

Los efectos del aprendizaje cooperativo (AC) han sido muy estudiados, y han demostrado que esta modalidad de aprendizaje favorece grandemente la motivación del alumno.

Los procesos interpersonales que intervienen en el AC determinan la motivación para aprender, así como otras actitudes positivas: la solidaridad, el sentido de responsabilidad, la autoestima, la aceptación de los demás, la disminución de la ansiedad, actitudes más positivas hacia lo que se estudia, expectativas de éxito, cohesión grupal...

Este modelo propone algunas técnicas de enseñanza en relación con el AC, a la vez que señala que no es lo mismo que los estudiantes trabajen en equipo a que lo hagan cooperativamente.

Ovejero afirma que no existe sólo una técnica: hay varias que han demostrado ser efectivas. Menciona que

Ya en el siglo XIX Francis Parker proponía el aprendizaje cooperativo como el único capaz de motivar realmente a los estudiantes, de enseñarles a amar el aprendizaje. Cuando fue superintendente de las escuelas públicas en Quincy, Massachussets (1875-1880) potenció enormemente sus procedimientos de aprendizaje cooperativo. Según él, los niños son colaboradores naturales y su mayor diversión, después del descubrimiento de la verdad, era compartir la verdad con sus compañeros (276).

En las últimas décadas se han planteado diversas propuestas. Entre ellas, la del "rompecabezas". Los alumnos forman equipos de cinco o seis miembros, y se reúnen una hora diaria para aprender un tema en particular, mientras el resto del tiempo continúan con su trabajo habitual. El rompecabezas consiste en que a cada miembro del equipo se le asigna sólo una parte del tema, de tal manera que ninguno puede aprender la totalidad sin la cooperación de los demás. A la vez que aprende, el alumno podría tener que enseñar en el caso de que un compañero necesitara ayuda. De esta manera todos aprenden no únicamente el tema, también a escuchar a los otros y a enseñar.

Se señalan dos características esenciales en el método: nadie puede trabajar aislado o de manera independiente y cada uno tiene una sola aportación esencial que hacer.

Afirman Aronson y sus colegas, creadores del rompecabezas, que con esta técnica se observaron adelantos sustanciales en niños marginados:

Parece ser que, en comparación con las clases tradicionales, este método de aprendizaje independiente incrementa la atracción de los estudiantes hacia sus compañeros y hacia la escuela, aumenta su autoestima, mejora su rendimiento académico, disminuye su competitividad y les ayuda a ver a sus compañeros como fuentes de aprendizaje. Los niños expuestos al método de rompecabezas también muestran una mayor capacidad de ponerse en el lugar o papel de otra persona y tienden a hacer atribuciones al ensalzamiento del yo tanto para sí mismos como para sus compañeros (citados por Ovejero: 277, 278).

En la Universidad de Minnesota se creó el “*Cooperative Learning Center*” (Centro de Aprendizaje Cooperativo), de donde han salido importantes propuestas sobre esta forma de aprendizaje.

Entre los autores más destacados en el tema del aprendizaje cooperativo se puede mencionar a los hermanos Johnson. Sus técnicas se basan en dos formas de aplicación: directa y conceptual.

En la primera se proporciona a los maestros los procedimientos específicos para que puedan emplearlos de una manera clara. En la segunda, esos procedimientos deberán ser adaptados por el profesor de acuerdo con sus circunstancias, área de enseñanza, alumnos y otras variables.

La segunda parece ser más eficaz; sin embargo, requiere de una buena formación o capacitación de los maestros. Esto se ha llevado a cabo ya en algunos países y se han obtenido resultados positivos.

Son varias las sugerencias y recomendaciones de los autores, entre ellas: a) interdependencia positiva; b) interacción cara a cara entre los alumnos; c) responsabilidad individual, y d) uso adecuado de las aptitudes interpersonales y grupales.

Proponen, asimismo, que se sigan ciertos pasos:

- seleccionar una lección;
- tomar decisiones relacionadas con el número de alumnos de cada grupo y con el tiempo disponible;
- elegir a los alumnos de los grupos que, de preferencia, deberán ser heterogéneos desde el punto de vista de su nivel de conocimientos, habilidades y destrezas, popularidad dentro del grupo, etcétera, debido a

que así las discusiones aumentan y las ideas se enriquecen con los diferentes puntos de vista;

- colocar a los grupos de tal manera que queden unos alumnos frente a otros dentro de cada grupo, y a la vez, situar los grupos de forma tal que el maestro pueda circular fácilmente entre ellos;
- ofrecer materiales adecuados;
- explicar a los alumnos cuál es la meta de la tarea en cuestión, así como la mecánica del trabajo cooperativo que se espera lleven a cabo, y
- supervisar los grupos.

Entre los estudiosos de la PSE existe la convicción de que debe fomentarse este tipo de aprendizaje, dado que los datos obtenidos en sus investigaciones han resultado positivos en lo que se refiere al éxito escolar. Además,

la importancia de enfatizar los grupos de aprendizaje cooperativo en las clases va más allá del rendimiento, la aceptación de las diferencias y las actitudes positivas. La capacidad de todos los estudiantes para aprender a trabajar cooperativamente con otros es la piedra angular para construir y mantener matrimonios estables, familias y amistades duraderas... (Jonhson y Jonson (1982) citados por Ovejero: 284).

Los resultados obtenidos en investigaciones sobre aprendizaje cooperativo se vinculan estrechamente con investigaciones planteadas por los psicólogos cognitivos en relación con las inteligencias, en particular con la inteligencia emocional.

Para concluir con este apartado, hay que señalar que para la PSE el aprendizaje cooperativo fomenta actitudes y aptitudes, incluso un cierto tipo de personalidad, que resultan lo contrario del dogmatismo y el autoritarismo con todas las variables asociadas a ellos.

En mi opinión, es incluso probable que constituyan una buena herramienta para favorecer la solución de problemas emocionales que aquejan a los adolescentes de nuestros días: aislamiento, ansiedad, depresión, problemas de atención, concentración y pensamiento que, entre otras cosas, podrían vincularse posteriormente a la delincuencia juvenil.

Según Goleman y otros estudiosos de la inteligencia emocional, ésta puede educarse, ya que

Mientras las áreas sensoriales maduran durante la primera infancia y el sistema límbico durante la pubertad, los lóbulos frontales –sede del autodomio emocional, la comprensión y la respuesta ingeniosa– continúan desarrollándose en la última etapa de la adolescencia, hasta algún momento entre los dieciséis y los dieciocho años de edad (Goleman: 262).

Es decir, en la escuela secundaria y preparatoria.

El alumno

La diferencia fundamental con otros enfoques es que la PSE ve al estudiante no sólo como a un sujeto en particular, sino como a un sujeto visto en estrecha relación con los factores de la estructura social de la escuela y del aula.

Este enfoque manifiesta una gran preocupación por iluminar cada vez más la conducta social del niño y del adolescente, como ya se dijo antes, así como sus procesos de socialización.

Se interesa igualmente por los aspectos psicológicos, sociales y laborales del estudiante, además de aquéllos relacionados con la delincuencia.

En suma, el alumno es el centro de la atención de sus investigaciones y propuestas didácticas, siempre visto dentro del ámbito social: la escuela y las personas que lo rodean en ella.

Por otra parte, al estudiar al alumno dentro del grupo, reconocen la gran influencia que este último ejerce sobre el comportamiento de cada uno; influencia comprobada en diversos aspectos: aprendizaje, autoestima, satisfacción personal, entre otros.

A esta forma de estudio se le conoce como *facilitación social*: “el efecto que ejerce la mera presencia de otras personas sobre la conducta de los individuos” (Ovejero: 178). Se trata de un fenómeno que se observa muy claramente en los deportistas, por ejemplo, en quienes la mera presencia de un público a su favor, los hace rendir más. Un caso estudiado en el que se han encontrado correlaciones importantes a este respecto es el de los ciclistas: se ha comprobado que corren más rápido cuando van en grupo que cuando van solos.

Si se ve al alumno de esta manera, es importante entonces favorecer la amistad y la cohesión en el grupo, algunas de las preocupaciones de los estudiosos de la PSE. Siendo así, se trata de propiciar que los alumnos se apoyen entre sí, que sean capaces de dar o pedir ayuda, en otras palabras, que se preocupen por los demás, que se relacionen

bien con ellos, que formen un grupo. Cuando se logra lo anterior se alcanza la cohesión, parte importante de la dinámica de un grupo escolar.

La cohesión se puede definir como el grado de integración entre los miembros que forman un grupo. A mayor empatía y cordialidad entre los miembros de un grupo, así como atracción por la tarea a emprender, mayor será la cohesión. Y ésta ha resultado ser un factor que se relaciona en buena medida con el éxito escolar:

En comparación con los grupos de escasa cohesión, los grupos con un elevado grado de cohesión llevan a cabo mayor interacción social, más interacciones positivas (cordiales, cooperadoras, democráticas, etc.), ejercen mayor influencia sobre sus miembros, son más eficaces para la obtención de los objetivos que ellos mismos se fijan, y la satisfacción de sus miembros es superior (*Ibidem*: 192).

El maestro

La PSE considera –al igual que otros enfoques– que el maestro debe ser un facilitador, en particular en lo que a enseñanza de conductas comunicativas y sociales se refiere. Sin embargo, en determinadas ocasiones (enseñanza de conceptos, exposición de temas nuevos, por ejemplo) parece aceptable que el maestro adopte su rol de “quien enseña” frente al grupo.

El papel del maestro como “facilitador” resulta de suma importancia en el aprendizaje cooperativo para lograr la cohesión del grupo y favorecer actitudes positivas.

Al igual que en el resto de los modelos, el profesor ocupa siempre un sitio preponderante. Sólo que ahora se le pide otra actitud: más cercana, más dirigida a la formación del alumno y más, mucho más flexible.

Presupuestos teóricos **del Modelo Sociocultural**

No resulta fácil resumir la obra de Vygotsky en la que se enuncian estos presupuestos, debido a que es sumamente compleja y extensa. Sin embargo, los

estudiosos en la materia proponen como un aspecto esencial y preponderante su afirmación de que las funciones psicológicas superiores sólo se pueden comprender a través del estudio de la actividad instrumental mediada. El mismo Vygotsky señalaba que el tema de la mediación era central en su obra y resultaba fundamental dentro de los estudios psicológicos.

De manera particular, Vygotsky estaba interesado en el estudio de la importancia de la mediación de los instrumentos psicológicos o signos en las funciones psicológicas superiores y en la conciencia. Algunos ejemplos de distintos tipos de instrumentos psicológicos son los siguientes: los sistemas numéricos desarrollados para contar, la escritura, las mnemotecnias, desde sus formas simples hasta sus formas complejas, los símbolos algebraicos, las notas musicales, los sistemas de comunicación de diferente tipo (p. ej. el lenguaje de signos, el lenguaje de banderas, etc.) y el lenguaje oral. Los signos sirven para regular nuestras propias conductas y la de los demás (Blank 1993, Cole 1993). (Hernández Rojas: 221).

Entre esos signos el lenguaje tiene una importancia especial, en particular en el proceso de aculturación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En el momento en que un ser humano entra en contacto con su entorno cultural, empieza la adquisición del lenguaje. Usa éste al principio con fines de comunicación social y de comprensión de la realidad, pero más tarde empieza a emplearlo para influir en sí mismo a través de la internalización: lenguaje interno y pensamiento verbal.

Vygotsky y sus colegas realizaron estudios en los que

se demostró que el desarrollo psicológico debe ser entendido como una serie de transformaciones cualitativas, asociadas con cambios en el uso de los instrumentos psicológicos. En este sentido, se producen cambios en las formas de mediación, las cuales hacen que los sujetos realicen operaciones más complejas (de orden cualitativamente superior) sobre los objetos. Un ejemplo (...) la formación de conceptos, específicamente el desarrollo de los conceptos espontáneos o científicos (*Ibidem*: 222).

Otra cuestión de interés para Vygotsky son las funciones psicológicas superiores, las cuales, según él, se originan y desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturales. Aquí habría que definir lo que se entiende por funciones psicológicas inferiores y superiores.

Las primeras son resultado del proceso de desarrollo natural del individuo, funciones que también tienen los animales. Las segundas, las funciones psicológicas superiores, se desarrollan “con el proceso de mediación cultural,

gracias a las actividades mediatizadas por instrumentos (especialmente el lenguaje y el trabajo) en prácticas colectivas” (*Ibidem*: 223),

Las funciones superiores son específicas de los seres humanos. En otras palabras, se puede afirmar que las funciones psicológicas inferiores son producto del desarrollo natural del sujeto, y tienen que ver con aspectos como la maduración y el desarrollo. En cambio las funciones psicológicas superiores son producto del desarrollo cultural, e intervienen en su formación los procesos de mediación sociocultural, determinantes para su desarrollo.

Más tarde, cuando Vygotsky se interesó en analizar al sujeto en el contexto de situaciones concretas, formula el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP). Con ello le da un mayor peso al estudio de la mediación social, en vez de a la mediación de signos de la que se ocupó anteriormente. Una preocupación que no es más que la continuación de la otra: al principio intenta analizar los procesos de cambio de manera individual; en la segunda, en la interacción social.

La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que aún no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración; funciones que han de madurar mañana, pero que ahora se encuentran sólo en estado embrionario. Esas funciones podrían ser descritas como los “brotes” o las “flores” del desarrollo, más bien que como los “frutos” del desarrollo (Vygotsky (1978) citado por Jonathan Tudge: 189).

Este modelo propone que para interpretar correctamente el concepto de ZDP y, en particular, para elaborar propuestas educativas se

debe tomar partido explícitamente por los siguientes aspectos: a) un enfoque holístico antes que un enfoque fragmentado de enseñanza-aprendizaje de habilidades o saberes aislados y separables; b) la mediación social de los instrumentos culturales en el aprendizaje (de hecho, la zona es un proceso esencialmente social antes que personal, elaborado para explicar la mediación entre lo interindividual y lo intraindividual), y c) que permita el análisis de los procesos de transición y de cambio (Moll, 1993 y Newman *et al.* 1991). (Hernández Rojas: 227).

Para hablar de esta cuestión dentro del modelo sociocultural es necesario tomar en cuenta tres aspectos que se vinculan entre sí: a) la relación que existe entre desarrollo y aprendizaje; b) el aprendizaje visto desde el punto de vista social e interactivo, y c) la relación entre aprendizaje y ZDP.

Respecto al punto a), Vygotsky afirma que existe una relación imposible de separar entre el desarrollo y el aprendizaje, relación en la cual ambos factores se influyen mutuamente desde el momento en que nace el niño. Desarrollo y aprendizaje constituyen una unidad, de lo cual se desprende que todo lo que un niño puede aprender está en relación con su nivel de desarrollo. Y a la inversa, no puede haber desarrollo sin aprendizaje.

Por ello los animales son incapaces de aprender en el sentido humano del término; el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean (Vygotsky citado por Hernández Rojas: 237. Las cursivas son del original).

De lo anterior se desprenden las otras dos cuestiones fundamentales: la importancia de la interacción social en el aprendizaje y el papel que juega el aprendizaje en el acceso a la cultura. Queda claro también que este modelo le concede un valor muy grande al aspecto sociocultural, a lo externo, al tiempo que señala que el desarrollo se lleva a cabo siguiendo un camino de afuera hacia adentro, de lo social a lo individual.

Según este modelo educativo las experiencias de aprendizaje no deberán centrarse en productos acabados, sino más bien en procesos de desarrollo. Es decir, deben dedicarse especialmente a conductas y conocimientos en proceso de cambio.

Repercusión en el ámbito educativo

La obra de Vygotsky y su interés en la cuestión educativa se traducen en ideas y propuestas que en la actualidad están siendo muy estudiadas por las ciencias de la educación.

Una buena parte de sus postulados gira alrededor del concepto de ZDP que se ha trabajado a partir de diferentes puntos de vista, desde planteamientos conceptuales hasta situaciones educativas concretas.

Vygotsky considera que la enseñanza desempeña un papel preponderante en el crecimiento psicológico del niño, de ahí que la educación debería estar concebida para promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores del estudiante.

Sería entonces de interés considerar las metas educativas en función de lo que la cultura en particular determina como valioso y relevante para que lo aprendan los miembros más jóvenes. Dichos procesos educativos, sin embargo, no son posibles sin el apoyo de otros más capaces, cuya ayuda y participación es imprescindible, puesto que, en su ausencia, se haría muy difícil la apropiación de los instrumentos y saberes que el medio sociocultural ofrece (Hernández Rojas: 231).

Esa apropiación se refiere a una actividad creativa, innovadora y personal por parte del alumno, quien a su vez, tarde o temprano, enriquecerá esos saberes.

Metodología

Los investigadores que siguen la escuela vygotskyana han utilizado estrategias metodológicas y propuestas de investigación sobre diversos aspectos del modelo planteado. En particular, se ha realizado un gran trabajo en el campo de la ontogénesis. Este es el dominio más investigado a la luz de las ideas de Vygotsky, y para ello se manejan tres métodos: el de análisis experimental-evolutivo, el de análisis genético-comparativo y el microgenético.

En el primero, el investigador interviene en el proceso evolutivo de una manera artificial con el objeto de observar la naturaleza de los cambios que se producen, al ser provocados por él.

El segundo, el método de análisis genético, consiste en comparar dos procesos de desarrollo; uno, en el que se interrumpe el desarrollo natural por alguna causa patológica, traumática sensorial, etcétera, y otro en el que el proceso se desarrolla normalmente.

El método del análisis genético comparativo estudia en detalle la microgénesis de una función psicológica.

En el primero y el tercero de los métodos se le presentan al sujeto situaciones con algún problema que debe resolver valiéndose de signos (clase de estímulos neutros que adquieren funciones instrumentales). Se trata de una forma experimental de la actividad mediada en la que debe hacerse uso de los signos para resolver un problema dado.

✧ *Aplicación y enseñanza* ✧

No es sino hasta después de los años ochenta en que empiezan a verse propuestas metodológicas relacionadas con las ideas vygotskianas. En diversos estudios y modelos educativos se emplea ya el concepto de ZDP, tanto en planteamientos conceptuales como en situaciones escolares reales. Últimamente, sin embargo, existen ya propuestas alternativas que parten de las ideas emanadas de este modelo, en particular las que se refieren al aprendizaje guiado y al aprendizaje cooperativo.

Algo que se ha dicho ya y que se retoma ahora es que para los vygotskianos los procesos de desarrollo psicológico, sociocultural y educativo están íntimamente relacionados, no son procesos ni independientes ni autónomos:

El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural, y cuando participa en dichas actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas prácticas (Hernández Rojas: 230).

Visto así el proceso educativo es una especie de “foro cultural”. Un espacio en el que maestros y alumnos discuten, interactúan, negocian y comparten saberes y contenidos curriculares, valores, actitudes, formas de ver la vida, reglas y normas, habilidades diversas...

Desde la antigüedad hasta nuestros días los diversos grupos sociales han sentido la necesidad de transmitir su cultura (identidad, valores, formas de ver la

vida) a las generaciones jóvenes. De ello se desprenden propuestas educativas en las que se ve la necesidad de una intervención conjunta de alumnos y maestros; de una participación directa en los contextos y prácticas culturales propios de su grupo. Y, naturalmente, el espacio propicio para que todo ello se lleve a cabo es la escuela, que cumple una función preponderante tanto en el aprendizaje de conocimientos como en el desenvolvimiento general de los alumnos. La escuela es asimismo el ámbito en el que se entrelazan los procesos de desarrollo cultural y personal.

El alumno

Debido al papel preponderante que la enseñanza desempeña en la evolución del niño, la concepción vygotskyana promueve que se aboque al desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, por ende, al uso funcional y reflexivo de instrumentos psicológicos y físicos, así como a elementos de mediación cultural, como la escritura, por ejemplo.

El alumno, así, es visto como un ser social, que resulta ser a la vez protagonista y producto de las diversas actividades compartidas en las que participa durante su vida escolar. En este sentido el rol que juegan los “otros” (maestros, compañeros, padres, etcétera) a través de su intervención social con el alumno resulta fundamental para su desarrollo cognitivo y afectivo.

Por medio de esa interacción el alumno reconstruye los saberes, pero siempre como una parte activa dentro de procesos en los que no está solo, sino con los otros; es decir, todos colaboran mutuamente en la construcción de su conocimiento. Más adelante estos saberes compartidos o transmitidos por otros, pasarán por un proceso de internalización hasta que el alumno llegue a apropiarse de ellos, de tal manera que sea capaz de emplearlos en situaciones diversas, de manera consciente.

En este modelo se han estudiado con particular interés las situaciones de interacción entre los alumnos, es decir, entre iguales. En particular, se dirige la atención hacia dos situaciones: la actividad conjunta-colaborativa entre alumnos principiantes con el mismo nivel de desarrollo cognitivo, y las tutorales en las que interactúan un alumno avanzado con otros que saben menos

La primera, la actividad “entre iguales”, ha resultado ser muy útil para llegar a la solución de diversas tareas. En esta forma de interacción, se trabaja en zonas de construcción relacionadas con la comprensión y solución de la tarea. Con esta

actividad entre iguales se acrecienta la probabilidad de éxito en el aprendizaje, comparada con el trabajo que se hace de manera individual.

En el caso del segundo tipo de interacción, entre un alumno que sabe más y otro que sabe menos, se han observado avances significativos en estos últimos. Todo ello fortalece la propuesta del uso de la interacción frecuente en el salón de clases, así como de los papeles que el alumno debe desempeñar en estas actividades.

El maestro

El profesor no se concibe como el que imparte saberes, revisa el aprovechamiento y califica. En este modelo, se le considera un “agente cultural” que colabora, a la manera de un mediador, dentro de un contexto socioculturalmente determinado. Ello con la intención de impulsar el saber sociocultural a la vez que promueve zonas de construcción para que el alumno se adueñe de los conocimientos.

La figura del maestro es importante, dado que “La colaboración con otra persona –se trate de un adulto o de un par más capacitado– en la zona de desarrollo próximo conduce así a un desarrollo en forma culturalmente apropiada” (Tudge: 189).

La actitud fundamental del maestro debe estar orientada a propiciar actividades colectivas e interactivas. Para lograrlo, proporciona ayudas y estrategias estructuradas y dirigidas hacia un fin preciso. El maestro, obviamente, debe tener muy claro hacia dónde se dirige, qué es lo que pretende lograr con cada actividad y cuáles son sus intenciones.

Bruner y otros estudiosos acuñaron un concepto que se ha asociado con el de ZDP: *andamiaje*¹ que consiste en la creación por parte del maestro de un sistema de soportes, ayudas o apuntalamientos necesarios para promover el aprendizaje del alumno a lo largo del proceso de interacción y diálogo en el que se basa la enseñanza. El maestro se vale de esa serie de “andamios”, que va retirando en la

¹ Considero que la traducción de *scaffolding* por “andamiaje” es desafortunada. Según María Moliner (vol. 1:178), un andamio es un “Tablón colgado con cuerdas y sostenido de otra manera, que se coloca en las obras para sostenerse sobre él los que trabajan en las partes altas”. El DRAE, con otras palabras, da el mismo significado, que coincide con el del español de México.

La traducción adecuada, al menos en el español de México, es “cimbra”, que es exactamente a lo que se refiere Bruner. Sin embargo, muchos autores españoles han adoptado ya el término “andamiaje”, entendido como “cimbra”.

medida en que ya no sean necesarios; esto es, cuando el alumno ha elaborado ya las construcciones para aprender.

De acuerdo con Baquero el andamiaje debe avenirse a los diferentes niveles de los alumnos: algunos pueden necesitar apoyos simples y otros, complejos. Por otra parte, el andamiaje debe ser temporal ya que deberá retirarse cuando los alumnos ya no lo necesiten. Por último, debe ser explícito, de tal manera que los alumnos se den cuenta del progreso que están teniendo gracias a él (147 a 152).

El profesor, de conformidad con este modelo, debe abocarse fundamentalmente a lograr que los alumnos creen y construyan de manera conjunta zonas de desarrollo próximo. Para ello, debe estructurar sistemas de andamiaje flexibles y estratégicos. Las ZDP, como ya sabemos, intentan muy en particular favorecer que se produzca un cambio cognitivo en la dirección que marcan los planes de estudio; sin embargo, también se pueden considerar como *zonas de construcción conjunta* cuando la interacción y participación de los estudiantes resulte significativa.

En última instancia, es el maestro el que guía, conduce y promueve los procesos mediante los cuales el alumno se adueña de los saberes y de las herramientas socioculturalmente aceptadas en su comunidad.

Sin la mediación del maestro probablemente esos procesos no se darían.

Los modelos psicológicosocial y sociocultural han hecho aportaciones fundamentales al campo de la educación, aportaciones presentes hoy en día en las propuestas más recientes. Ambos modelos, no obstante sus diferencias teóricas y sus particulares intereses, están cercanamente emparentados: toman muy en cuenta al individuo inmerso dentro de un grupo, un salón de clases. Asimismo, se ocupan de aspectos sociales y culturales, indispensables para poder explicar y comprender la comunicación entre los seres humanos.

Los dos modelos conciben el aula como un espacio de interacción: un “foro cultural” para Vygotsky, un “contexto o estructura social” para la PSE. Y es dentro de ese ámbito donde se estudia al alumno en situaciones concretas, lo que se traduce en que los procesos de desarrollo educativo, sociocultural y psicológico no se analicen de manera independiente, sino relacionados unos con otros.

Presupuestos teóricos del Modelo Constructivista

El constructivismo adopta la postura epistemológica de la escuela de Ginebra: es constructivista e interaccionista.

Los piagetianos ven al sujeto cognoscente como un ser que participa activamente en el proceso de adquisición del conocimiento. A diferencia del conductismo, por ejemplo, el constructivismo es de naturaleza *activa y constructiva*.

La construcción de conocimientos (...) es posible gracias a la actividad que éstos [los alumnos] desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que se le presentan. El alumnado se muestra activo si (...) se esfuerza en seleccionar información relevante, organizarla coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares. (...) ¿qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento (Mauri: 73).

Un alumno es activo, afirma Mauri, cuando pregunta, observa, reflexiona hasta lograr una representación sobre la manera de contar, leer, saltar un obstáculo, cuando revisa el procedimiento a seguir con el objeto de lograr éxito en lo que se propone. Es activo también cuando pregunta o pide ayuda a alguien que sabe más que él. Es igualmente activo cuando se cuestiona sobre algo que considera mal hecho, pide opiniones, piensa sobre el asunto; y, a partir de lo anterior, contrasta la situación con otra parecida, observa semejanzas y diferencias y hace un razonamiento sobre lo correcto o incorrecto de sus reflexiones.

También es activo el alumno que puede establecer relaciones entre los objetos, que se da cuenta de semejanzas y diferencias, empleando para hacerlo criterios objetivos y mostrando su capacidad para expresarlos con palabras: "todos estos ejemplos nos sirven para entender que la actividad a la que nos referimos es *una actividad mental intensa*" (Mauri: 73. Las cursivas son del original).

Característico de esta actividad es que el alumno entabla relaciones pertinentes (no arbitrarias) entre lo que sabe y lo que quiere aprender. Es lo que lo conduce a lograr una representación individual de un contenido social: leer, brincar, relacionarse con otros, resumir, comparar, clasificar, agrupar, etcétera (véase Mauri: 73).

Sin embargo, no sólo el sujeto es activo, el objeto también lo es ya que interactúa con el sujeto y responde a sus acciones. Este último no llegará a familiarizarse con el objeto si no ejerce sobre él diversas actividades; es así como puede lograr definirlo y darle una estructura. Por su parte, el objeto también interactúa con el sujeto en la medida en que promueve cambios en las representaciones que el sujeto ha construido sobre él.

Para los constructivistas existe una clara interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. El sujeto se acerca al objeto, lo conoce, se aproxima a él, a la vez que crea una representación. A medida que el sujeto se acerca más al objeto y lo conoce mejor, el objeto se aleja del sujeto, adquiere mayor complejidad, plantea nuevos problemas; esto es, interactúan.

Los supuestos teóricos del constructivismo, como se dijo anteriormente, tienen su base en el esquema conceptual piagetiano, que parte siempre de la categoría de “acción”. Ésta se considera primordial tanto para el desarrollo cognitivo como psicológico. Hasta las acciones más simples como los reflejos innatos obedecen a una interacción entre el sujeto y el objeto.

Piaget llama “esquemas” a las unidades de organización que tiene el sujeto cognoscente: “son los ladrillos de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo”, dice Hernández Rojas (178).

Esos esquemas se ejercitan, se van organizando e integrando en estructuras más elaboradas, hasta llegar a formar una estructura de conocimiento: “Una totalidad organizada de esquemas, con ciertas leyes de composición y transformaciones forman una estructura de conocimiento” (*Ibidem*: 178,179).

Dos elementos indisociables que participan en el proceso del desarrollo cognitivo son la *organización* y la *adaptación*.

La *organización* cumple tres funciones:

- 1) la *conservación* de los conocimientos adquiridos;
- 2) la tendencia de las estructuras a la *asimilación* de otros elementos para complementarlos y enriquecerlos, y
- 3) la tendencia a diferenciarse y establecer nuevas relaciones de integración.

La *adaptación* se relaciona con un acto de acomodación, resultado de la interacción del conocimiento existente con la nueva información. La adaptación asimila y acomoda elementos, objetos o estructuras dentro de las estructuras que el sujeto ya tiene; en este momento se realiza un acto de significación, esto es, “se interpreta la realidad a través de los esquemas” (*Ibidem*: 179).

Es a partir de estos procesos que puede observarse cómo se relaciona la nueva información con la ya existente –organizada en esquemas y estructuras–; el aprendizaje no se ve como un proceso de acumulación asociativa, como afirmaban los conductistas.

Por otra parte, señala este autor, resulta importante hablar de la *equilibración*, que es:

el equilibrio entre la acomodación y la asimilación, un equilibrio dinámico que puede verse turbado por nuevas aproximaciones del sujeto al medio o por nuevas problemáticas que el medio plantee al sujeto (*Ibidem*: 180).

La equilibración entra en juego cuando se produce un desajuste. En este caso las estructuras cognitivas disponen de sistemas de regulación con lo que logran restablecer el equilibrio. De esta manera

el desarrollo cognitivo puede entenderse como una compleja marcha o evolución de niveles de equilibración inferior hacia el logro de niveles de equilibración de orden superior que permitan una adaptación óptima (aunque más compleja) del sujeto con el medio (*Ibidem*: 181).

Siguiendo esta línea de pensamiento surge la cuestión de cómo se pasa de un nivel de equilibrio inferior a uno superior, pero también más flexible. La respuesta es que este complejo proceso es precisamente la equilibración.

Una vez más se acude a Hernández Rojas. La cita, aunque extensa, es de utilidad para quienes nos estamos acercando al complejo mundo del aprendizaje.

Según Piaget (...) , es posible identificar, junto con la equilibración por autorregulación, cuatro factores que influyen en el proceso de desarrollo mental general, a saber: a) el crecimiento orgánico y la maduración de los sistemas nervioso central y endocrino, b) la experiencia personal y el ejercicio a través de los objetos (que incluye la experiencia física y la lógico-matemática) y, por último, c) las interacciones y la transmisión social. Cada uno de ellos desempeña un papel necesario y concomitante, pero no suficiente para determinar los senderos del desarrollo. En ellos se reconoce cómo Piaget ha logrado integrar lo biológico, lo ontogénico y lo social en el desarrollo psicológico (cognitivo y afectivo). Sin embargo, para él, es el mecanismo regulador —la equilibración autorreguladora (característica esencial de los seres vivos en tanto que sistemas abiertos que buscan su autoorganización)— el que verdaderamente hace posible la actividad constructiva del sujeto, pues coordina la intervención de los otros tres factores que intervienen en el sujeto. Así, (...) el mecanismo de equilibración por autorregulación es

determinante en la construcción de estructuras y en el desarrollo mental (180).

Para los piagetianos hay tres tipos de conocimiento que el individuo construye al interactuar con los objetos físicos o sociales: físico, lógico-matemático y social.

Otros presupuestos teóricos del constructivismo tienen sus raíces en la psicología cognoscitiva, muy en particular en los conceptos de aprendizaje significativo y el empleo de los conocimientos previos en el proceso de conocimiento. También de la psicología social de la educación toma este modelo cuestiones teóricas relacionadas con el aprendizaje: aspectos como la conducta social del niño y del adolescente, el aprendizaje social, la relación entre la conducta social y el medio ambiente, la cohesión grupal, el trabajo cooperativo...

En síntesis, la concepción constructivista del aprendizaje recoge, de varias maneras, los resultados de la investigación que sobre psicología y educación se ha hecho a lo largo del siglo XX. Es, también, la vía posible para llevar a cabo una educación exitosa, partiendo de postulados cada vez más claros sobre el aprendizaje, aunque, como señalan Solé y Coll:

al proponer la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza (Coll, 1986; Coll, 1990) como marco útil para el análisis, la reflexión y la actuación, no estamos proponiendo un referente igualmente útil para todos los ámbitos en que debe moverse el profesor ni estamos señalando tampoco una fórmula suficiente para lograr una enseñanza de calidad. (...) cada profesor, desde su bagaje particular, le atribuirá un sentido y un significado, y podrá, entonces, en ese grado concreto, hacerlo significativo y funcional en su desempeño profesional (14).

Algo fundamental de este modelo es que toma en cuenta tanto los aspectos cognitivos como los afectivos y sociales, cuestión muy importante si se considera la educación como un proceso de formación global, y no meramente informativo.

El aprendizaje

Son muchas las cuestiones que este modelo reúne relacionadas con el aprendizaje.

Para los constructivistas el aprendizaje no se refiere únicamente al desarrollo de capacidades cognitivas, piensan que los contenidos de aprendizaje que se ofrecen al alumno se reflejan en todas sus capacidades, así como en su desarrollo global (Cf. Solé y Coll).

Lo anterior es muy evidente en el EC para las clases de lengua materna, en donde la prioridad se desplazó de los contenidos formales (gramática, ortografía, teoría literaria, historia de la literatura, etcétera) hacia el desarrollo de habilidades comunicativas, interacción entre los alumnos, aspectos formativos, valores, desarrollo de una “competencia televisiva”, formación social; es decir, a un desarrollo global.

El modelo constructivista postula varias ideas importantes para el aprendizaje y la formación del alumno: concibe la escuela como el sitio idóneo para el desenvolvimiento personal, no sólo para la adquisición de conocimientos. Plantea una educación integral, entendiendo por ello el equilibrio personal, la inserción social, las relaciones interpersonales del alumno; opta por un carácter activo del aprendizaje; toma en cuenta el marco cultural en que vive el alumno, ya que lo considera un elemento importante en su desarrollo al que ve como complemento del aprendizaje; propone un aprendizaje significativo, del que ya hemos hablado anteriormente, en contra de la simple acumulación de conocimientos.

Apoyado en la ideas de Ausubel, el constructivismo ha tomado los conceptos de aprendizaje profundo y aprendizaje superficial. En el primero existe la intención de aprender, de interactuar con el nuevo contenido, de relacionarlo con lo que ya se sabe y con la experiencia cotidiana. En el enfoque superficial la intención del alumno es aprobar un examen, pasar de año, cumplir con un requisito. No le interesa reflexionar sobre lo que está aprendiendo, ni relacionarlo con otros conocimientos o experiencias, sólo “aprender” porque debe hacerlo.

Una de las tareas del educador será, entonces, favorecer que el alumno adopte el estilo de aprendizaje profundo:

¿Cuáles son las causas que inclinan a los alumnos hacia un enfoque u otro en el aprendizaje? ¿Qué es lo que hace que un alumno muestre mayor o menor disposición hacia la realización de aprendizajes significativos? Digamos de entrada que dichas causas son variadas y que, además, aparecen estrechamente interconectadas. Añadamos aún que, (...) no se encuentran ni pertenecen exclusivamente al universo del alumno, sino que se crean, al menos en parte, en la propia situación de enseñanza. Ésta funciona como el “contexto físico” en que los protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje construyen el “contexto percibido” (Bronfenbrenner, 1987) en el que consideramos que es

necesario buscar las razones de la atribución de sentido (Solé en Coll et al., 1993: 30).

Y es en este contexto percibido en el que corresponde despertar el interés del alumno por lo que está haciendo o lo que se le va a proponer que lleve a cabo. Esto implica, desde luego, un verdadero cambio de actitud del maestro que tradicionalmente ha enfocado la enseñanza de otra manera.

A la luz de ésta y otras propuestas educativas, es importante que los maestros reconsideremos nuestro papel dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Si una de las pistas que nos da la psicología es que el contexto —la situación de enseñanza— juega un papel preponderante (¿determinante?) para que el alumno opte por un enfoque profundo, es necesario reflexionar sobre este contexto — la actitud del profesor, el salón de clases, el ambiente de confianza y camaradería y la interacción que deben llevar a cabo los alumnos— para de alguna manera despertar o favorecer ese interés de que se habla líneas arriba.

Una cosa queda clara, si el ambiente es propicio, relajado y amable y se logra interesar a los alumnos en lo que leen, lo que estudian y lo que discuten, lo hacen porque se sienten bien en la clase, cómodos, seguros, y porque lo que se trata en ella les resulta cercano, familiar e interesante (significativo, en términos de la psicología cognitiva).

Y en este sentido son diversas las actividades y estrategias de enseñanza que el maestro puede planear y sugerir a los alumnos, olvidando el mecanicismo, la memorización y los temas sin sentido para el adolescente, centro de nuestra preocupación.

Se trata, más bien, de plantear cuestiones que tengan que ver con los conocimientos previos, con los gustos, intereses y habilidades de los alumnos, con sus tipos de inteligencia preponderante (véase Howard Gardner. *Inteligencias múltiples*). Son ellos quienes deberán de alguna manera señalar el camino a seguir, por lo pronto en cuanto a temas a tratar, conocimientos a adquirir y maneras de hacerlo.

Si los alumnos no conocen el propósito de una cierta tarea, si no entienden cómo la pueden relacionar con lo que ya saben, en otras palabras, si no se les considera como el eje alrededor del cual gira todo el proceso, éste volverá a fallar: el muchacho optará por el enfoque superficial del aprendizaje, lo que no aportará nada o casi nada a sus conocimientos y formación.

En cambio, cuando el alumno —cualquier persona— se acerca con interés a un nuevo conocimiento o actividad, esto se traduce en su enriquecimiento y en su

aprendizaje con significado. Debemos recordar que "para sentir *interés*, hay que saber qué se pretende y sentir que ello cubre alguna necesidad (de saber, de realizar, de informarse, de profundizar)" (Solé, 1992: 30).

Retomando la cuestión de las formas de aprendizaje, vemos que no sólo dependen del contexto sino en parte del propio alumno. La adopción de una de esas formas se encuentra también cercanamente relacionada con las intenciones que el alumno tiene respecto de la tarea que se le presente: puede querer apoderarse de un determinado conocimiento y vincularlo con lo que ya sabe; o bien, simplemente quiere (o tiene que) cumplir con un requisito escolar.

Estas intenciones se relacionan de manera directa con la motivación, variable psicológica cuya influencia en el aprendizaje ha sido estudiada y documentada desde hace ya varias décadas.

La motivación del alumno depende de muchos factores. Uno de ellos es la situación de enseñanza misma, que él puede considerar estimulante, interesante, importante, relacionada con él o con su visión del mundo, o bien, imposible, inalcanzable, lejana, sin interés ni pertinencia alguna para él.

Los "otros" son también un factor importante de la motivación: la forma en que son percibidos, como amigos y compañeros que comparten una misma meta, o como rivales y evaluadores. El alumno también construye una imagen propia en la que puede verse a sí mismo como alguien competente, hábil, agradable, simpático, interesante o, por el contrario, como incompetente para realizar una tarea, aburrido, poco atractivo como interlocutor o como parte de un grupo de trabajo.

El autoconcepto se aprende o, si se quiere, se forja en el curso de las experiencias de la vida: las relaciones interpersonales, en particular las que se tienen con "otros significativos" (padres, hermanos, profesores, compañeros, amigos, etc.) constituyen los hilos mediante los cuales se teje la visión sobre uno mismo. En el curso de las interacciones (...) el niño elabora dicha visión a partir de la interiorización de las actitudes y percepciones que esos "otros" tienen respecto de él, de modo que las actitudes vividas en la relación interpersonal van creando un conjunto de actitudes personales en relación a uno mismo. Así, acaba uno viéndose simpático o molesto, listo o torpe, pesado o encantador, porque eso es lo que los demás, muchas veces de forma totalmente inconsciente, (...) le transmiten (*Ibidem*: 34).

Así, el aprendizaje se construye creando un ambiente propicio, motivando al alumno, eligiendo el tema y los materiales idóneos relacionados con él, procurando elevar su autoestima y la imagen de sí mismo, revisando sus conceptos sobre la evaluación y la presentación de contenidos. Empleando, además, diversas

estrategias didácticas acordes con las nuevas propuestas educativas y con las necesidades de los alumnos.

☞ Repercusión en el ámbito educativo ☞

Son ya muchos los estudiosos en el campo de la educación que hoy en día toman con reservas el poder aplicar puntualmente en el aula una sola teoría sobre el aprendizaje.

Tantas son las variables que intervienen en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje que resulta difícil predecir lo que puede suceder; además, los profesores no son responsables de todas las decisiones que se toman en relación con su trabajo.

Es por ello que resulta aconsejable adoptar las teorías sólo como marcos de referencia para que el trabajo profesional del profesor tenga una guía, esté fundamentado y respaldado por alguna postura teórica. En caso contrario se volverá estéril, sin rumbo, incoherente. En otras palabras,

necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y priorizar metas y finalidades; para planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello. (...) teorías que provean de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña; teorías que pueden y deben enriquecerse hasta el infinito con aportaciones acerca de cómo influyen en ese aprendizaje y en la enseñanza las distintas variables que en él intervienen... (Solé y Coll: 9, 10).

En la actualidad, un buen número (la gran mayoría, diría yo) de los estudiosos y especialistas en el campo de la enseñanza de la lengua materna ha optado por la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

De diversas maneras, el constructivismo se halla fuertemente emparentado con los modelos que hemos comentado antes, con excepción del conductismo. Esto es, se nutre y se complementa con propuestas anteriores: fácilmente se advierte la presencia, además de Piaget que resulta central, de Vygotsky, de Ausubel, de la escuela activa, por citar sólo algunas.

Por otra parte, en el momento que se adopta el constructivismo como la propuesta más idónea para la enseñanza de la lengua materna, se encuentran grandes nexos que lo unen el enfoque comunicativo. Podría decirse que hay una verdadera fusión entre ambos. Sin las concepciones constructivistas sobre enseñanza y aprendizaje, sería difícil llevar a cabo las propuestas del enfoque comunicativo. Ellas están presentes a lo largo de toda la concepción comunicativa de aprendizaje y enseñanza de la lengua.

La concepción constructivista hace hincapié en los aspectos culturales, imprescindibles para el desarrollo del alumno. Es decir, no se trata únicamente de ocuparse de aspectos cognitivos, sino de una educación entendida como el desarrollo integral del estudiante, que incluye cuestiones vinculadas con su propia persona y con su relación e inserción en la vida social.

El aprendizaje, según este modelo, es de carácter activo, producto de una construcción personal. Pero el que aprende no está solo en esta empresa, es necesaria la participación de los demás, de objetos de aprendizaje que sean significativos y de un ámbito propicio que favorezca la óptima construcción personal del conocimiento y del desarrollo personal.

El constructivismo concilia posiciones que anteriormente se veían como opuestas: construcción del conocimiento y desarrollo individual. Éste se ve dentro de su propio marco social, esto es, el desarrollo individual depende en gran medida del ámbito cultural en que vive el alumno. Solé y Coll afirman que la concepción constructivista

no opone construcción individual a interacción social; se construye, pero se enseña y se aprende a construir. En definitiva, no se opone el aprendizaje al desarrollo, y se entiende la educación —las diversas prácticas educativas en que participa un mismo individuo— como la clave que permite explicar las relaciones entre lo uno y lo otro (15).

Uno de entre los varios aspectos que le interesan al constructivismo es el de los conocimientos previos, los que consideran como “los fundamentos de la construcción de los nuevos significados” (Miras: 50). Tal y como lo señalaron Piaget, Ausubel y Frank Smith, entre otros, los constructivistas también sostienen que cuando aprendemos algo no partimos de cero, sino que construimos el nuevo conocimiento a partir de lo que ya sabemos.

El constructivismo considera que

el aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término, el producto de una actividad mental constructiva que lleva a cabo el alumno, actividad mediante la cual construye e incorpora a su estructura mental los significados y representaciones relativos al nuevo contenido (Miras: 50).

Resulta obvio que esto no puede darse en el vacío, sino que necesita relacionarse con lo que quien aprende ya sabe o conoce.

Los conocimientos previos no sólo permiten esa relación, también constituyen la base sobre la cual se construyen los conocimientos nuevos. Mientras más relacionados estén los conocimientos previos con los nuevos contenidos, más significativo será el aprendizaje.

Para el constructivismo los conocimientos que un individuo posee se conciben en términos de esquemas de conocimiento, que se definen como *“la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad”* (Coll (1983) citado por Miras: 52).

Toda persona cuenta con un número variable de esquemas de conocimiento de acuerdo con sus diversas experiencias: contacto con partes de la realidad, informaciones, acontecimientos personales, conceptos, actitudes, etcétera.

Esto nos lleva de inmediato a pensar en la variedad de nuestra población escolar en lo que se refiere al medio urbano, rural e indígena del que proceden. ¿Será posible emplear el mismo tipo de estrategias de enseñanza y los mismos materiales de apoyo para todos, sin tomar esta variable en cuenta? ¿Serán iguales o semejantes los esquemas de conocimiento de esos niños?

Lo anterior no es lo único que habrá que considerar cuando hablamos de esquemas de conocimiento. Debemos reconocer que no sólo son diferentes debido a la cantidad o clase de conocimientos que el estudiante tiene; es importante también saber que poseen otra característica: la manera en que esos conocimientos están vinculados entre sí (si lo están) y la coherencia interna que existe entre ellos, dado que *“los esquemas de conocimiento de un alumno al iniciar el aprendizaje de un nuevo contenido tienen un cierto nivel de organización, relación y coherencia entre ellos”* (Miras: 53)

Por otra parte, cuando los esquemas de conocimiento se refieren a cuestiones científicas, por ejemplo, se les puede asignar validez, aunque esto no resulte siempre fácil de hacer. Sin embargo, cuando tienen que ver con actitudes y normas el valor que se les puede otorgar es siempre relativo, pues sus referentes son de carácter social y cultural.

Vemos en esta somera revisión que tanto los conocimientos previos como los esquemas de conocimiento de los alumnos, así como su organización y coherencia, pueden

variar significativamente. Observamos igualmente que el constructivismo les concede una gran importancia a estos aspectos para que se lleve a cabo el aprendizaje.

Metodología

La investigación psicogenética se vale de tres métodos para intentar responder al problema del conocimiento: el método histórico-crítico, el psicogenético y el clínico-crítico (análisis formalizante). Según Piaget los tres deben unirse para lograr una epistemología científica.

El primero se emplea para investigar y analizar el pensamiento colectivo durante una determinada época. Por ejemplo, seguir el desarrollo histórico de un concepto (físico o lógico matemático) en un momento determinado de la historia del hombre.

El psicogenético se utiliza para rastrear nociones u orígenes de conocimientos (físico, lógico-matemático y social) en el transcurso del desarrollo ontogenético. Este no es más que el empleo de la psicología como método para acercarse a problemas epistemológicos. La teoría del desarrollo intelectual es resultado de este método de investigación.

El método clínico-crítico consiste en la realización de entrevistas o interrogatorios flexibles que proponen la solución de un problema a un sujeto en particular. Esto con el objeto de comprobar hipótesis formuladas previamente y que tienen por objeto conocer la profundidad de las respuestas de los niños. Este es el método más utilizado por Piaget y sus discípulos.

Este método proporciona un alto grado de objetividad, puesto que el examinador se acerca al examinado, y genera y contrasta sus hipótesis y representaciones con el objeto de conocer su competencia cognitiva.

Este último método es exactamente lo contrario del método conductista que afirma que se obtiene mayor objetividad apartándose del sujeto experimental. Y, por otra parte, muestra tener grandes conexiones con la postura constructivista en la que el sujeto que quiere conocer es el examinador y lo que se quiere conocer es el examinado (véase Hernández Rojas: 184 a 186).

Se ha hablado de conocimientos previos y esquemas de conocimiento que, desde luego, son un punto de partida esencial para diseñar las estrategias de enseñanza que se proponen en este modelo. Modelo que, como ya dije, toma en cuenta la naturaleza activa de la construcción del conocimiento, así como las aportaciones que los alumnos hacen al aprendizaje y a la atribución de significado.

Según Teresa Mauri no es fácil hablar de enseñanza y del que aprende sin tomar en cuenta los contenidos a aprenderse y la forma de ayudar a los alumnos. Es por eso que se proponen tres aspectos del aprendizaje para relacionarlos después con la enseñanza: conceptos, procedimientos y actitudes.

Se considera que dos cuestiones son importantes para que el alumno aprenda de manera significativa: que tenga conocimientos previos, conceptuales o procedimentales, organizados coherentemente, y que el profesor considere al alumno el centro de su actividad de enseñanza. Volveremos a esto cuando hablemos del papel del alumno y del maestro (véase Mauri: 84, 85).

Tal vez una de las mayores aportaciones de este modelo a la enseñanza es el haber vuelto los ojos a la educación activa basada en el alumno, y a la creación de un ámbito escolar que resulte estimulante para él. Es importante señalar que sobre esas bases se llevó a cabo el planteamiento constructivista: “la actividad autoestructurante y constructiva del alumno tiene un lugar protagónico central en las actividades ocurridas en el programa de clase” (Hernández Rojas: 188).

Durante los últimos años diversos estudiosos (Castorina 1996, Lerner 1996) han replanteado nuevas formas de enseñanza sin olvidar, por supuesto, la importancia de las actividades constructivas de los alumnos. Ellos se ocupan de los contenidos escolares que ya existen en el alumno, pero que no es capaz de reconstruir sin ayuda. Los autores afirman que en esas condiciones no se le pueden ofrecer los nuevos contenidos si antes no recuperan y comprenden los que ya tienen. La propuesta entonces consiste en hacer que los alumnos –a través de lo que ya saben y con la guía y ayuda del maestro– elaboren diversas hipótesis en relación con el contenido y traten de interpretarlo en vez de “aprenderlo” de una manera superficial y como una cuestión obligatoria. En este proceso el maestro debe ir afirmando las actividades reconstructivas de los alumnos hasta que ellos se apoderen de los contenidos, estableciendo relaciones entre ellos y lo que ya saben.

Lerner resume las principales características de esta concepción de la enseñanza: desde la perspectiva constructivista la enseñanza se plantea presentando problemas que sirvan como detonador para formular los contenidos del currículum.

Es importante proporcionar al alumno la información que se requiere para poder reelaborar o reconstruir esos contenidos. Dentro del proceso de enseñanza se debe incluir también la discusión sobre los problemas planteados ya que esto da lugar a que se escuchen diferentes opiniones y se trabaje de manera cooperativa con la participación de todos.

Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen problemas fuera de la escuela (Lerner citado por Hernández Rojas: 190).

Según Mauri los estudiantes aprenden conceptos en forma significativa cuando tienen “saberes personales” y cuando el maestro abandona su papel protagónico y adopta al alumno como centro del proceso.

Entre esos saberes personales, Mauri menciona cinco tipos:

- 1) Poseer conocimientos conceptuales previos, organizados, con los que le sea posible relacionar la nueva información.
- 2) Tener conocimientos procedimentales, tales como
 - a) encontrar en la memoria lo más sobresaliente, cercano o relacionado con la nueva información (a esto lo llama *estrategias de activación y recuperación*);
 - b) poder demostrar explícitamente lo que sabe y cómo lo sabe para que los demás también lo sepan;
 - c) relacionar, colocar y conservar los nuevos conocimientos en estructuras mayores (*estrategias de codificación y retención*), y
 - d) controlar su propio proceso de aprendizaje, observando si se cumplen los objetivos, revisando su trabajo, formulando otras formas posibles para aprender (*estrategias de dirección, regulación y control de los propios procesos de pensamiento y acción*).
- 3) Lograr encontrar el sentido del aprendizaje, lo que se traducirá en que no actúe en condiciones de inmediatez. Por el contrario, encontrarle una razón hará que se vuelva reflexivo, organizado, que se plantee preguntas sobre su objeto de estudio, que distinga entre lo conocido y lo desconocido, que despierte su curiosidad para aprender más... Todo ello permitirá que el alumno desarrolle confianza en sus posibilidades de aprendizaje y de conocimiento del mundo.

- 4) Comprender que la construcción del conocimiento se hace en colaboración, preguntando, respondiendo, pidiendo y dando ayuda, etcétera. Reconocer que las dudas pueden compartirse y que todo el conocimiento puede ser perfeccionado.
- 5) Darse cuenta de que sus logros en la construcción del conocimiento se deben a su propio esfuerzo (Cf. Mauri: 86-87).

Es mucho ya lo que se ha escrito sobre el aprendizaje de conceptos. Sin embargo, dada la naturaleza y el nuevo enfoque en la enseñanza de la materia, resulta de interés revisar también otros aspectos: aprendizaje de procedimientos y actitudes (necesarios también para la adquisición de conceptos), así como la creación de ZDP.

Los procedimientos forman parte de toda la actividad del aprendizaje. Por ejemplo, la lectura, la interpretación de gráficas y mapas conceptuales, la elaboración de resúmenes y cuadros, tomar apuntes, etcétera son procedimientos que el alumno conoce y emplea en su aprendizaje. La propuesta aquí es darles sentido a esos procedimientos de manera tal que le sean de verdadera utilidad al alumno en sus actividades de construcción del aprendizaje.

Durante muchos años en los programas oficiales se ha pedido que el alumno elabore resúmenes, cuadros sinópticos, paráfrasis y síntesis; que realice debates, exposición de temas, y muchas actividades más que se llevaban a cabo en el aula, pero sin darles significado desde el punto de vista del aprendizaje. Lo hacían, sí, pero no sabían para qué; no se ponía el énfasis en que se trata de instrumentos que se utilizan para el aprendizaje o la comunicación, que cumplen una función social.

En el caso del debate, por ejemplo, lo importante no es que sepan qué es un debate, ni que lo realicen porque hay que hacerlo. Su valor reside en que el debate adquiera un significado, esto es, en que el estudiante se dé cuenta de que por medio de él forma o modifica una opinión personal acerca de un asunto de su interés, cambia la que ya tenía o bien la confirma, reflexiona en torno a una cuestión que ya conoce pero sobre la que puede aprender más. En otras palabras, el debate debe cumplir su función social: comunicar, propiciar la reflexión a partir de diversas posturas sobre un asunto dado, exponer opiniones encontradas. Cumple también su función en el campo del aprendizaje, adquiere sentido en la medida en que el alumno se da cuenta de que le sirve para construir conocimiento.

El resumen puede ser otro ejemplo. Cuando se le pide al alumno como una actividad escolar descontextualizada, es un simple ejercicio mecánico. En cambio, cuando el resumen se ve como un procedimiento útil, por ejemplo, para estudiar

las diferentes asignaturas o para encontrar las ideas principales de un texto leído, adquiere un significado para el alumno: descubre el sentido que tiene para él.

Visto así, el aprendizaje de procedimientos debe vincularse con otros conocimientos, de manera tal que el alumno aprenda a aprender, a controlar su aprendizaje y su pensamiento, y a otorgarles significado a los nuevos conocimientos.

De acuerdo con Mauri son dos los factores que permiten que el alumno aprenda procedimientos en la escuela: sus conocimientos personales y la actitud y habilidad del maestro para enseñar a construir el conocimiento procedimental.

El alumno debe tener conocimientos procedimentales previos (métodos, técnicas, reglas, habilidades motoras y cognitivas), así como tener una idea del procedimiento mismo (sus rasgos, características, propiedades, uso). Debe conocer las condiciones que se requieren para emplear un procedimiento en la resolución de un problema o de una tarea en particular. Afirmar Mauri que "En los momentos en que se inicia un aprendizaje procedimental, es necesario activar muchos conocimientos declarativos" (1993: 92).

Por otra parte, la misma autora señala que el alumno, además de los anteriores, debe

tener otros conocimientos procedimentales que le permitan:

- Encontrar en la memoria el conocimiento más relevante, próximo o específicamente relacionado con el contenido (*estrategias de activación y recuperación*).
- Poder hacer explícito ese conocimiento para tomar conciencia de lo que sabe y cómo lo sabe y permitir que otros (...) también lo conozcan.
- Elaborar, conectar, situar y retener los nuevos conocimientos en estructuras de representación y actividad más o menos amplias. Para ello pueden:

⇒ Intentar representarse mentalmente el proceso global de actuación, por ejemplo, formulándose preguntas que les permitan enunciar los objetivos y características de la actividad, comparando acciones parecidas ejecutadas en contextos diversos para concretar algunas normas y condiciones de realización, elaborando diagramas en que se aprecien los pasos que hay que dar, tomando algunas notas, apuntes o elaborando croquis, pudiendo verbalizar de forma deliberada lo que se está haciendo o lo que se está a punto de realizar.

- ⇒ Estar dispuesto a actuar (por imitación, ensayo, prueba, etc.) un procedimiento con la intención de ampliar y completar progresivamente el número de pasos (...) el orden de ejecución (...) [y] de conseguir una representación más profunda que incluya información relevante referida a la tarea, etc.
- ⇒ Poder regular el propio proceso de aprendizaje (...) comprobar si se cumple o no la meta (...) En suma, dotarse de estrategias de dirección, regulación y control del propio proceso de aprendizaje de procedimientos (*Ibidem*: 92).

Además, el alumno deberá estar lo suficientemente motivado como para encontrarle sentido al aprendizaje del procedimiento, reconocer que es la mejor manera de aprender y de trasladar sus conocimientos a las actividades de su vida cotidiana.

Por otra parte, el alumno debe ser consciente de que la construcción de esta clase de conocimientos se hace en colaboración con los demás. Habrá que estimularlo para que pregunte, discuta con los otros, defienda sus puntos de vista, pida ayuda o la ofrezca; en síntesis, que interactúe y colabore.

Igualmente deberá darse cuenta de que el progreso que va logrando se debe a su propio esfuerzo. Es importante que esté dispuesto a empezar de una manera poco eficaz e insegura, y de interpretar estos pasos como esenciales para, con la práctica, alcanzar el aprendizaje significativo.

La práctica ha de ser valorada por el alumno y la alumna porque permite que actúen los elementos necesarios para el aprendizaje de procedimientos y, en este sentido, contribuye a aumentar el conocimiento de las características del marco en que el procedimiento se realiza y a ajustar, de manera conveniente, la propia acción. (...) Asimismo, la práctica permite controlar la angustia que despierta el uso inexperto de éste [el procedimiento], como ocurre, casi siempre, en la primera vez (*Ibidem*: 93).

Respecto al papel y habilidad del maestro para enseñar a construir el conocimiento procedimental, lo que el profesor debe hacer, en primera instancia, es provocar la participación de los alumnos en lo que se refiere al procedimiento a enseñar para descubrir cuánto saben sobre él y cuánto lo dominan. Para lograrlo puede valerse de preguntas, explicaciones breves, dibujos, ejemplos que puede poner a discusión, etcétera. Cuando estas actividades se ofrecen a los alumnos de manera adecuada, puede lograrse no sólo que el maestro valore la competencia del

alumno, sino que el propio alumno se dé cuenta de sus conocimientos y de sus limitaciones, así como de sus posibilidades de mejorar.

Una actividad interesante en este sentido, útil para propiciar que el alumno desarrolle su competencia procedimental consiste en proponerles la solución de un problema a partir de una lista de instrucciones. Puede también ensayarse un procedimiento, imitar a otros, o involucrarse en una experiencia interesante y significativa (véase Mauri: 95-95).

El profesor deberá igualmente ayudar a los alumnos para que tengan una idea clara del objetivo de la actividad, los materiales que se emplearán y las condiciones del trabajo. Además, el nuevo procedimiento deberá presentarse de tal modo que el alumno le pueda encontrar algún significado.

En lo que se refiere al aprendizaje de actitudes, existen ciertos conocimientos que el alumno ya debe tener: normas y comportamientos, por ejemplo. Los estudiantes deberán estar motivados para interactuar con sus compañeros y profesor, expresando ideas y opiniones propias.

La conciencia privada y pública de una actitud constituye un elemento importante para el aprendizaje de otras nuevas, ya que hace posible, de acuerdo con las posibilidades de desarrollo y aprendizaje del alumnado, que éste reflexione sobre los propios comportamientos e ideas, analice sus relaciones e implicaciones mutuas y valore el grado de coherencia o discrepancia entre, por ejemplo, la actitud que ya posee y otras informaciones nuevas sobre la realidad, las actitudes u opiniones de personas queridas y significativas y, también entre la propia actitud y la acción o comportamiento de uno mismo (*Ibidem*: 96).

En resumen, de acuerdo con la concepción constructivista de la enseñanza, se considera que una parte medular son las actividades y estrategias dirigidas a mejorar las interpretaciones o reconstrucciones que llevan a cabo los alumnos sobre los contenidos que se les presentan. Se debe ofrecer al alumnado problemas y situaciones que les permitan realizar un trabajo reconstructivo de esos contenidos. Esto significa propiciar el uso de competencias cognitivas (hipótesis, esquemas, etcétera) que den lugar a interpretaciones profundas y valiosas de los contenidos.

Por otra parte, una de las bases en que se apoya este modelo es el diálogo, la interacción, el intercambio de opiniones, ideas y puntos de vista. Todo ello en un clima de respeto para que todos puedan expresarse con libertad, y sin que el profesor intervenga para sancionar o aceptar las ideas y opiniones surgidas durante la actividad.

El trabajo cooperativo, la discusión y la reflexión son también estrategias de enseñanza que sugiere el modelo constructivista, esto con el fin de promover actividades de reconstrucción de los contenidos. Se sugiere para esto grupos no muy numerosos, incluso de dos personas, heterogéneos desde el punto de vista cognitivo, y con posibilidades de movimiento de los miembros que pueden pasar de un equipo a otro siempre que resulte conveniente. Este tipo de actividad deberá estar siempre supervisada y guiada por el profesor que debe tener una idea muy clara del por qué y el para qué de lo que se está haciendo en los grupos, con el objeto de lograr el resultado deseado.

Los procesos de reconstrucción del conocimiento son, como ya se dijo, otro aspecto de gran importancia. Es necesario ofrecer a los alumnos toda la información necesaria y útil para favorecerlo. En algunos casos el profesor retoma su actitud de informador, por ejemplo, cuando son insuficientes las aportaciones de los alumnos en sus discusiones sobre algún tema. Esto es, si los alumnos tienen sólo ideas imprecisas, vagas, ambiguas o poco claras sobre el asunto, el maestro no puede continuar con la actividad; en ese momento se requiere de su intervención directa. Pero lo deseable es que siempre tengan los alumnos la oportunidad de llegar a conclusiones interactuando primero entre ellos, de modo tal que descubran por sí mismos, a través de la discusión, el asunto de que se trate. En un momento posterior, el profesor puede intervenir para organizar y formalizar ese saber, interrogando a los alumnos, explorando junto con ellos sus hipótesis e interpretaciones. "Preguntar, cuestionar, contrargumentar, inducir, sistematizar, etc., son actividades tan valiosas como informar" (Hernández Rojas: 204).

Más adelante, el maestro puede proponer diversas actividades relacionadas con la anterior de manera tal que el alumno logre por sí mismo desarrollar la reconstrucción del saber de que se trate.

El alumno

De lo que se ha venido diciendo se desprende que para la concepción constructivista el alumno es fundamentalmente un constructor activo y un reconstructor del conocimiento, tanto de contenidos como de procedimientos y actitudes.

El alumno se ve como un ser dinámico, poseedor de un cierto nivel de desarrollo cognitivo y de una serie de conocimientos previos. Un sujeto que ha

elaborado ya interpretaciones y construcciones sobre ciertos contenidos escolares y aspectos del mundo que lo rodea.

La acción y participación constantes del alumno son fundamentales. Debe experimentar con los diferentes tipos de conocimiento con el objeto de lograr apropiárselos o reconstruirlos valiéndose de sus propios recursos.

El maestro

El papel del profesor es crucial en este modelo de enseñanza. Ya no se piensa en un maestro proveedor de conocimientos, que dicta y más tarde examina y califica. Por el contrario, se concibe como un guía, un “animador”, uno más dentro del grupo. Esto requiere de un cambio importante en la actitud del profesor para que su intervención resulte exitosa en la construcción de saberes, procedimientos y actitudes del alumnado.

El profesor se transforma ahora en un “facilitador”, en un conductor que, por una parte, debe descubrir lo que el alumno ya sabe y, por otra, facilitar el conocimiento nuevo, las normas, actitudes y procedimientos a enseñar. Debe saber vincular lo nuevo con lo previo, lograr que el alumno le dé significado y que lo relacione con otras situaciones fuera de la escuela.

En lo que se refiere a valores y actitudes el maestro debe fomentar la cooperación y la solidaridad, entre otras cosas. Tiene que ser capaz de vincular normas y actitudes de tal manera que los alumnos perciban con claridad sobre qué se sostienen estas últimas y cómo se reflejan las actitudes aprendidas en su vida cotidiana.

El maestro de lengua, en síntesis, al igual que el alumno, se ve como un ser activo, creativo, conocedor de cada uno de sus alumnos, guía, amigo, cómplice... Un profesor capaz de sentir y compartir las dudas e inquietudes de un grupo de estudiantes (adolescentes, en nuestro caso particular), de comprenderlos y de animarlos a resolver problemas, a pensar, a aprender a aprender, a ser imaginativos.

El profesor debe lograr involucrar a los alumnos en la investigación, en la forma de adquirir información de su interés de manera autónoma, independientemente de la transmisión verbal dentro del aula. El profesor, además, debe formar al alumno, impulsar el desarrollo de diferentes valores y actitudes que no se aprenden con la palabra.

A propósito de ello, antes de concluir este apartado, oigamos unas palabras de Piaget palabras escritas en 1930:

¿Se cree realmente que la palabra de un maestro, aunque sea respetado, puede hacer más por sí misma que la verdadera experiencia? ¿Quién será el mejor ciudadano o el espíritu más racional o moralmente libre? ¿El que oyó hablar, incluso con entusiasmo, de la patria y las realidades espirituales, o quien vivió en una república escolar el respeto de la solidaridad y la necesidad de la ley? (38, 39).

Una vez revisados los modelos elegidos, se observa la razón por la cual el constructivismo es el más vigente en la actualidad. Considero que, independientemente de las aportaciones que los constructivistas han hecho y hacen día a día al campo del aprendizaje, han logrado integrar, además, ideas surgidas en diversos momentos del desarrollo de la psicología. Esto es natural, el conocimiento en cualquier área es una suerte de cadena, cuyos eslabones se van añadiendo (o suprimiendo) para ir así articulando, fortaleciendo y enriqueciendo una determinada ciencia.

Dentro del modelo constructivista del aprendizaje, oímos, pues, las voces de la Escuela Activa, de Piaget, de Ausubel y Gagné, de Johnson y Johnson, de Vygotsky y de varios más. Si esto es así, el constructivismo se puede ver como una especie de síntesis de aportaciones de índole diversa, síntesis sobre la cual se ha trabajado mucho y a la que constantemente se añaden ideas interesantes.

Son muchos los aspectos comunes a los diversos enfoques (exceptuando el conductista): el ver al alumno como un ser activo y como el principal centro de interés; el énfasis en la enseñanza de procedimientos y actitudes, además de conceptos; el trabajo cooperativo; la importancia del ámbito y del contexto; la atención a la formación de valores; el cambio de actitud del maestro, y varias más.

Lo anterior sugiere que en este momento el modelo constructivista parece ser la mejor herramienta con que contamos para intentar resolver una de las preguntas que nos planteamos al inicio de este trabajo, ¿cómo se aprende?

Habrá que tomar en cuenta, como se dijo antes, que adoptar una determinada teoría no es más que contar con un marco de referencia útil para respaldar nuestra propuesta. Pero no se puede olvidar que existe un buen número de variables que deben afrontarse conforme se presenten. Éste es el gran desafío para el maestro: además de su preparación profesional, debe ser tan creativo e imaginativo como sea posible para lograr resolver lo inesperado y lo impredecible dentro de su salón de clases.

Pongamos un ejemplo hipotético. Un día el maestro de Español llega a su clase en la que debe finalizar el comentario sobre un cuento leído el día anterior y revisar unos escritos de los alumnos. Pero el ambiente de la clase no es propicio, los estudiantes se ven inquietos, nerviosos, preocupados. ¿Se sigue con la clase planeada? ¿Se toma la decisión de saber qué pasa para intentar buscar una solución? Continuemos con la situación imaginaria: ese día, fue expulsado un alumno de la escuela, expulsión inmotivada e injusta, en opinión de algunos, ya que corren diferentes versiones sobre el hecho. Por otra parte, el alumno en cuestión es amigo de varios del grupo, pero no de todos. Los muchachos han discutido el asunto durante el descanso y llegado casi al pleito. Hay malestar en el grupo. ¿Qué hacer?

Existen varias alternativas, una de ellas sería permitir que todos hablen; que den su opinión, dentro de un marco de respeto mutuo; que analicen la situación, empleando razonamientos. Tal vez, al terminar esta etapa, puedan agruparse en equipos, de acuerdo con sus opiniones, y organizar una especie de debate con argumentos razonados, empleando un tono de voz normal, sin apasionamiento ni enojo. Es posible que al finalizar la hora de la clase, los alumnos se sientan mejor, la cuestión quede más clara para unos y otros, y pueda pensarse en términos más equilibrados. Para el día siguiente se podría proponer un escrito informativo (introducción, desarrollo y conclusiones) sobre lo que se piensa al respecto.

¿Será esto más útil que el trabajo que estaba programado? ¿Se consideran estas actividades dentro de los programas oficiales de Español? Pensamos que si con anterioridad se ha logrado crear el ámbito propicio, actividades de este tipo, imprevistas y espontáneas, pueden resultar sugerentes, útiles y provechosas. Y, desde luego, pertenecen sobradamente al ámbito de nuestra asignatura.

EL PAPEL DE LAS INTELIGENCIAS

Un recorrido de esta naturaleza –por breve que haya sido– estaría incompleto si no nos detenemos a reflexionar, aunque sea brevemente, sobre la inteligencia, cuestión de gran interés en el campo de la investigación de la psicología cognitiva, que en años recientes ha cobrado singular preponderancia.

En las últimas décadas del siglo XX se han venido realizando diversos estudios de suma importancia sobre la inteligencia –mejor dicho, sobre las

inteligencias–, estudios que juegan un papel destacado en la cuestión del aprendizaje y, sobre todo de la enseñanza.

De entre los varios estudiosos sobre la materia se eligió a Howard Gardner y a Daniel Goleman, quizá los más representativos entre ellos, con el objeto de revisar sus teorías y de reflexionar sobre sus aplicaciones en el campo de la educación.

Las inteligencias múltiples

En su obra, *Las inteligencias múltiples*, Howard Gardner –reconocido especialista en el tema y autor de varias obras sobre la inteligencia–, y sus colegas del Proyecto Zero de Harvard proporcionan una visión muy completa y coherente de lo que se ha trabajado durante todos estos años en torno a la inteligencia. Se ocupan además de algunos proyectos realizados en diversas escuelas, así como de la investigación formal que se ha llevado a cabo en este terreno.

Antes de adentrarnos en una semblanza de las inteligencias múltiples (IM), parece oportuno acercarse a uno de los ya numerosos comentarios sobre ellas.

Mary Ann Christison, maestra de lengua muy calificada, con 27 años de experiencia y diversas publicaciones, se ocupa de este asunto en su artículo “*Applying Multiple Intelligences Theory*”. Su punto de vista resulta interesante y particularmente útil como introducción a los postulados de Gardner.

Comenta Christison que durante años ella pensó que la inteligencia era simplemente una forma de cognición que atraviesa el pensamiento humano. Sin embargo, esa concepción cambió veinte años después con la lectura de *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, obra que le permitió reformular su visión acerca de la inteligencia y el aprendizaje, así como plantearse estrategias de enseñanza diferentes. Todo ello debido a que “*Gardner’s theory (1985) proposes different and autonomous intelligence capacities that result in many different ways of knowing, understanding, and learning about our world*”²(2).

Es de suponerse que muchos maestros han pensado algo semejante. A lo largo de mi propia experiencia, aprendí en el aula (primero en secundaria, después en la universidad) a no tratar de identificar a los alumnos “menos inteligentes” o “más inteligentes” de acuerdo con los criterios típicos, tan subjetivos y parciales,

² La teoría de Gardner propone capacidades intelectuales diferentes y autónomas que se traducen en muchas formas diferentes de conocimiento, comprensión y aprendizaje acerca de nuestro mundo.

que nos ofrecían las evaluaciones. Esto debido a que tuve grandes y frecuentes sorpresas por desconocimiento de lo que verdaderamente puede llamarse inteligencia.

En años pasados no fue fácil para muchos maestros aceptar que la inteligencia se definía en términos de pruebas y de correlaciones entre ellas. Pienso que muchos de nosotros, incluso en la vida diaria, no necesariamente a nivel académico, observamos que no había correspondencia entre lo que mostraban los resultados de las pruebas de coeficiente intelectual (CI) y el rendimiento o las capacidades del niño o del adolescente.

La teoría de Gardner nos ha servido para confirmar que lo que eran intuiciones –en el caso de los maestros, por ejemplo– tiene un fuerte soporte teórico que mucho puede ayudarnos en nuestro quehacer educativo.

El término mismo de “inteligencia” ha sido mal entendido incluso dentro de la psicolingüística. En ella se manejan diversas perspectivas desde las cuales se define la inteligencia. En la psicolingüística contemporánea el término se define de dos maneras: la primera lo emplea para referirse a actos inteligentes (escribir un libro, diseñar un programa de computación, construir un artefacto); la segunda lo usa para referirse a procesos mentales (analizar y sintetizar una información, establecer relaciones entre dos proposiciones, deducir, inferir) que permiten el surgimiento de actos inteligentes.

En el primer caso se sugiere que cada acto inteligente está asociado a un proceso mental único. En el segundo, se propone que en todos los logros de la inteligencia subyace una sola habilidad mental (véase Christison).

Se cita el muy conocido ejemplo de Mozart que, sostienen los estudiosos de la primera postura, nació con un talento específico para componer música, que es un acto inteligente. Sin embargo, para los estudiosos que defienden la segunda postura, la música de Mozart se ve como un accidente en el tiempo y en el espacio. Es decir, el talentoso compositor se encontraba en el lugar y el tiempo correctos para desarrollar el proceso mental único que necesitaba para componer su música.

Aunque se trata de un mero acercamiento al tema, ninguna de las dos posturas parece muy convincente, aun para quienes no somos especialistas en la materia. A propósito afirma Christison: “*This view of intelligence states that some finite set of mental processes gives rise to a full range of intelligent human activities*”³ (3).

³ Esta visión de la inteligencia establece que un conjunto finito de procesos mentales da lugar a un rango completo de actividades humanas inteligentes.

Para Gardner “una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (1995: 33). Con el término “problemas” se refiere a cuestiones tan diversas como la habilidad para anticipar una jugada en el ajedrez, escribir una historia o remendar una prenda de ropa. Los “productos” pueden ser una teoría científica, una composición musical, un dibujo o un resumen, por ejemplo.

La inteligencia se ve entonces como la habilidad que tiene un individuo para resolver problemas. Y es a partir de este punto de vista que señala la existencia de siete inteligencias, a las cuales más tarde se añadirá la inteligencia naturalista. Esta lista no excluye la posibilidad de que se agreguen otras.

A la formulación de la teoría de las diferentes inteligencias precedieron años de trabajo de investigación, en los cuales Gardner y sus colegas analizaron el desarrollo de individuos normales y superdotados. Estudiaron asimismo el daño en las capacidades cognitivas debido a lesiones cerebrales. Llevaron a cabo investigaciones con sujetos “especiales”: niños prodigio, autistas y “sabios tontos”, entre otros. Trabajaron en la recolección de datos sobre evolución de la cognición en las diferentes culturas, así como en estudios psicométricos y psicológicos del aprendizaje.

En sus *Inteligencias múltiples*, Gardner hace una breve reflexión sobre el origen de los estudios sobre inteligencia. Menciona, naturalmente, a Binet que en 1900 diseñó la prueba de coeficiente intelectual (CI) que se aplicó durante muchos años (en el ejército, en las escuelas, en estudios psicológicos). Con la prueba del CI la inteligencia parecía ser un objeto medible y cuantificable. Más tarde apareció una versión más elaborada del CI: el *Test* de aptitud académica (SAT por sus siglas en inglés).

En décadas posteriores se observa a través de múltiples estudios de seguimiento que en realidad no se puede establecer ninguna correlación confiable entre el CI o el SAT y el sujeto bien adaptado a su vida adulta: personal, laboral, afectiva, etcétera.

Se puede citar como ejemplo, de entre varios estudios, el caso de la Escuela Secundaria de Illinois. En ella se hizo un seguimiento de los ochenta alumnos más destacados de diversas escuelas, los que pronunciaron los discursos de clausura en sus respectivos planteles. Se observó que

diez años después de graduarse de la escuela secundaria sólo uno de cada cuatro se encontraba en el nivel más elevado de jóvenes de edad comparable en su profesión, y a muchos de ellos no les iba tan bien (Goleman: 56).

Son numerosos los estudios de este tipo que permiten llegar a la conclusión de que el CI no es determinante para el éxito, entendido éste como la adaptación e integración del individuo a la vida y la realización óptima de sus capacidades personales.

Gardner propone una visión alternativa y plural de la inteligencia. Para él resulta necesario que se tomen en cuenta todas las inteligencias humanas y las posibles combinaciones existentes entre ellas:

Es de máxima importancia que reconozcamos y alimentemos toda la variedad de inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Somos tan diferentes entre nosotros, en gran parte, porque todos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias (1995: 30).

Como ya se dijo, Gardner señala la existencia de siete inteligencias, a las que más tarde se añade una más. Pero deja claro que la lista no es exhaustiva. Sin embargo, el número de las inteligencias no es en absoluto lo más importante de su teoría, sino el señalamiento de la pluralidad del intelecto.

La definición de cada inteligencia se presenta con el ejemplo de una persona que la posee de manera preponderante.

1) *Inteligencia lógico-matemática*. Es aquella que tiene que ver con la habilidad de emplear los números y de hacer razonamientos adecuados. Incluye habilidades como la composición de las propiedades básicas de los números, los principios de causa-efecto, la habilidad de predecir, y varias más.

Gardner ejemplifica esta inteligencia con Barbara McClintock –premio Nobel de Medicina y Fisiología en 1983– que logró resolver un problema científico antes de poder expresarlo con palabras.

El ejemplo muestra, además, la naturaleza no verbal de la inteligencia de esta científica, así como el hecho de la capacidad de resolver un problema antes de poder formularlo oralmente.

2) *Inteligencia lingüística*. Se refiere a la habilidad de usar la palabra de manera eficiente, tanto en forma oral como escrita. Incluye habilidades como recordar información, convencer a otros de algo, hablar sobre el lenguaje mismo...

Como ejemplo, Gardner menciona a T. S. Elliot (de quien también se ocupa en *Mentes creativas*). Cuando el poeta tenía diez años de edad, creó una revista, “*Fireside*”, en la que sólo él escribía. Produjo ocho números que incluían historias, poemas, chismes y una columna de humor.

3) *Inteligencia cinético-corporal*. Tiene que ver con la habilidad de emplear el cuerpo como medio de expresión para transmitir ideas y sentimientos, así como

para resolver problemas. La coordinación, la velocidad y la flexibilidad, entre otras, son habilidades propias de esta inteligencia.

Babe Ruth es el ejemplo que Gardner ofrece. Cuando era adolescente asistía con frecuencia a los juegos de béisbol y todo el tiempo criticaba a los jugadores. Un día, ya molesto, el entrenador lo retó para que participara en el juego. Y Babe, que nunca había jugado antes, mostró y se dio cuenta de su extraordinaria habilidad para lanzar la pelota.

- 4) *Inteligencia musical*. Está relacionada con habilidades como el ritmo y la melodía. La persona que posee esta inteligencia de manera preponderante tiene desarrolladas destrezas como reconocer canciones y cambiar su velocidad, tiempo y ritmo.

Gardner menciona el caso de Yehudi Menuhin que sintió atracción por la música desde niño. Cuando tenía tres años fue a un concierto con sus padres y desde entonces empezó a manifestar un gran interés por los instrumentos de cuerda. Lo inscribieron en clases de música, lo que le permitió desarrollar su inteligencia musical.

- 5) *Inteligencia espacial*. Tiene que ver con la capacidad de formarse un modelo espacial y poder maniobrar y emplear ese modelo. Se relaciona con espacios, colores y líneas e incluye la destreza de poder representar gráficamente ideas visuales o espaciales.

Los navegantes de los Mares del Sur, caso que ofrece Gardner como modelo, son marinos capaces de navegar sin instrumentos por las Islas Carolinas, guiándose únicamente por el tacto y las estrellas. Los ciegos son otro ejemplo del máximo desarrollo de esta inteligencia.

- 6) *Inteligencia interpersonal*. Se refiere a la habilidad de entender a otras personas: comprender sus estados de ánimo, sus sentimientos y sus motivaciones. Incluye habilidades como lograr responder de manera adecuada a un interlocutor, conseguir que se lleve a cabo el trabajo en equipo, entre otras.

Se menciona como ejemplo a Anne Sullivan que no obstante ser casi ciega logra educar a Helen Keller, ciega y sorda, a pesar del sinnúmero de obstáculos que puso la propia familia de Helen.

- 7) *Inteligencia intrapersonal*. Es la habilidad de comprenderse uno mismo, de poder ver sus fortalezas y debilidades, emociones, deseos e intuiciones. Tiene que ver con la comprensión de que uno es diferente de los otros; saber cómo se aprende, cómo se manejan los sentimientos, poder detectar que está uno triste, molesto, irritado, deprimido...

Esta inteligencia parece estar relacionada con la inteligencia emocional, que se tratará más adelante.

Virginia Woolf es el ejemplo que Gardner nos ofrece. Valiéndose de su gran inteligencia lingüística, la Woolf fue capaz de manifestar sus sentimientos más profundos por medio de la escritura.

Gardner ilustra lo anterior con una cita tomada de “*A Sketch of the Past*” que, aunque larga, merece ser reproducida dada la claridad con que muestra la inteligencia intrapersonal:

Estos son tres ejemplos de momentos excepcionales. Los comento a menudo o, más bien, aparecen inesperadamente. Pero ésta es la primera vez que los he puesto por escrito y me doy cuenta de algo que nunca hasta ahora había percibido. Dos de esos momentos condujeron a un estado de desesperación. El otro condujo, por el contrario, a un estado de satisfacción.

La sensación de horror (al oír hablar del suicidio) me dejó impotente. Pero en el caso de la flor, encontré un motivo; y así fui capaz de enfrentarme a la sensación. No me sentía impotente.

Aunque todavía tengo la peculiaridad de recibir estos sobresaltos repentinos, ahora siempre son bienvenidos; después de la primera sorpresa, siempre siento al instante que me son particularmente valiosos. Y así continué pensando que mi capacidad para recibir sobresaltos es lo que hace de mí una escritora. Arriesgo la explicación de que, en mi caso, un sobresalto viene inmediatamente seguido por el deseo de explicarlo. Siento que he recibido un golpe; pero no, como pensaba de niña, un golpe del enemigo oculto en el algodón de la vida cotidiana; es o será una revelación de algún tipo; es una muestra de algo real detrás de las apariencias; y yo lo hago real expresándolo en palabras (citada por Gardner, 1995: 41).

Esta inteligencia permite comprender a los demás y a uno mismo, ilustra de forma vívida la inteligencia intrapersonal, el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta (Gardner, 1995: 42).

- 8) *Inteligencia naturista*. Ésta, agregada a la lista después de la publicación de *Inteligencias múltiples*, tiene que ver con la habilidad de conocer y clasificar plantas, animales y minerales, así como diversas variedades como la flora y la fauna. Igualmente es propia de aquellos que reconocen artefactos culturales como los aviones, por ejemplo (véase Christison).

Gardner señala que no hay una sola inteligencia sobresaliente. Explica que nacemos dotados de algunas inteligencias preponderantes y que es la escuela –que

tradicionalmente sólo se ha ocupado del desarrollo de las inteligencias lógico matemática y lingüística— la que debe favorecer el desarrollo de todas.

Pone particular énfasis en señalar que la educación formal es la que tiene que propiciar que se desarrollen las inteligencias en la misma proporción: aprender un concepto, dar una respuesta, resolver un problema a partir de cada una de las inteligencias.

Cuando después de esta breve revisión, se reflexiona sobre las inteligencias múltiples y se comprende la existencia de las descritas arriba, y de otras más, casi por necesidad surgen algunas inquietudes: ¿cuántas de esas inteligencias preponderantes habrán sido sofocadas por los sistemas familiares y educativos tradicionales? ¿Qué habrá pasado con niños amantes de la danza reprimidos por la cultura machista? ¿Y con los dueños de inteligencias intrapersonales? ¿Cuántos deportistas, actores, pintores que no pudieron triunfar en la escuela tradicional? ¿Cuántas Bárbaras McClintock, incapaces de expresarse de la manera “adecuada” y aceptada por la escuela, lograron el éxito escolar?

Ésta es una de las inquietudes de Gardner: que la enseñanza adopte las inteligencias varias, propias de cada estudiante, como punto de partida. En su obra él no dirige su atención al aprendizaje, más bien a una enseñanza que reconozca la existencia de las diversas inteligencias y que las tome en cuenta en todo momento.

Usemos como ejemplo la interpretación de un poema en la clase de Español. Si consideramos la existencia de las inteligencias múltiples, no debemos esperar una respuesta única, apoyada en habilidades lingüísticas o literarias. Por el contrario, habrá que formar equipos de trabajo, de acuerdo con las inteligencias preponderantes, y alentar que se manifieste su creatividad en las distintas interpretaciones del poema, a partir de la música, la danza, el teatro, la palabra, el dibujo, etcétera.

Esta forma de ver la actividad, además de propiciar el desarrollo de las inteligencias preponderantes de cada uno, vuelve la educación más equitativa, una importante característica para que tengan éxito y reciban oportunidades todos los alumnos sin caer, como sucedió durante siglos, en la falacia de que sólo son inteligentes aquellos que manejan con soltura herramientas lógico-matemáticas o lingüísticas.

Así, otro gran reto para la educación hoy en día consiste en ser capaces de enseñar con las ocho inteligencias funcionando, además de lograr evaluar al alumno tomando en cuenta todas ellas.

Pongamos por caso a un alumno que puede demostrar que se ha adueñado de un concepto o de un procedimiento, porque lo aplica en la construcción de otros o en la solución de un problema —así sea la elaboración de un pastel, o la planeación

de una jugada en un partido de fútbol—, ¿debemos reconocer que ha aprendido aunque no sea capaz de formular su definición verbalmente?

Dicho de otra manera, la escuela no debe abocarse necesariamente a procesos terminados, también tiene que atender e interesarse por aquéllos que están en formación, en evolución o en desarrollo.

☞ La inteligencia emocional ☞

Paralelamente al estudio de las inteligencias múltiples se desarrolla el de la inteligencia emocional (IE).

La última década —dice Goleman— fue testigo de un entusiasmo sin precedentes con respecto al estudio de las emociones. Más increíbles son las visiones del cerebro en funcionamiento, posibilitadas por métodos innovadores como las nuevas tecnologías de las imágenes cerebrales. Estos métodos han hecho visible por primera vez en la historia de la humanidad lo que siempre ha sido una fuente de absoluto misterio: exactamente cómo opera esta intrincada masa de células mientras pensamos y sentimos, imaginamos y soñamos. Esta corriente de datos neurobiológicos nos permite comprender más claramente que nunca cómo los centros de la emoción del cerebro nos provocan ira o llanto, y cómo partes más primitivas del mismo, que nos mueven a hacer la guerra y también el amor, están canalizadas para bien o para mal. Esta claridad sin precedentes con respecto al funcionamiento de las emociones y sus fallos revela algunos nuevos remedios para nuestras crisis emocionales colectivas (15).

Y no es sino hasta hoy, cuando ya se tiene esta información, que resulta posible acercarse a estudiar con mayor precisión el papel que desempeñan los sentimientos en el pensamiento racional, cuestión que fue desatendida durante años por la psicología. Pero,

Ahora, por fin, la ciencia es capaz de abordar con autoridad estas interrogantes urgentes y sorprendentes que despierta la psiquis en su aspecto más irracional, con el fin de trazar con cierta precisión el mapa del corazón humano (*Ibidem*: 16).

Son muchas las preguntas que a lo largo de la vida nos hemos hecho en este sentido, preguntas que la mayor parte de las veces han quedado sin respuesta: ¿qué podemos hacer los padres y maestros para contribuir a que nuestros hijos o alumnos consigan insertarse bien en el mundo que los rodea? ¿Cómo explicarnos

que los más “inteligentes” de ellos no siempre son los que se adaptan mejor a la vida? ¿Cómo es posible que tengan mayor éxito laboral, social y familiar personas que nunca fueron consideradas particularmente “inteligentes”?

Esas y otras cuestiones abordan los estudios de la IE que, entre otras cosas, se proponen explicar las relaciones existentes entre los sentimientos, el carácter y los instintos morales de la persona, todos ellos a su vez relacionados con la IE.

Afirma Goleman que en la actualidad ya se cuenta con numerosas pruebas de que las actitudes éticas y morales tienen su origen en las capacidades emocionales del individuo. Se sabe que el instrumento de la emoción es el impulso y quien es dominado por sus impulsos, sin ser capaz de contenerlos, estalla fácilmente al tratar de expresarse en acciones.

Por el contrario, quien es capaz de controlar el impulso, capacidad que es “la base de la voluntad y el carácter”, logrará un autodomínio que le permitirá emplear la razón al expresarse. El autodomínio y la empatía (la capacidad de interpretar las emociones del otro y de sentir sus necesidades y su angustia, por ejemplo) son posturas morales cuyo desarrollo merece atención particular.

Existe una gran preocupación entre los humanistas acerca de la gravedad de la situación que padece la humanidad hoy en día. Es evidente que se viven tiempos confusos e inciertos y que atravesamos por una situación difícil de entender, producto de vertiginosas transformaciones sociales, económicas y tecnológicas. Épocas en que la violencia, instalada en el hogar, en la escuela, en la calle, se ha adueñado de todos, de niños y jóvenes en particular. Tiempos de drogas, de sexo sin freno, de agresión constante, en que el futuro de la humanidad no se ve con optimismo; tiempos también de aislamiento, en el que cada uno construye su vida propia en compañía de aparatos electrónicos; tiempos, en fin, de deterioro del ser humano.

De esta condición del hombre contemporáneo se ocupan diversas disciplinas, entre ellas la antropología, la teología y la filosofía. Para explicarla, sostienen que la crisis de las “estructuras de acogida” resulta determinante para comprender la crisis global:

La crisis global del momento presente puede detectarse de manera precisa a través de las dificultades que el acogimiento y el reconocimiento del otro experimentan en el seno de nuestra cultura, porque (...) en la actual sociedad occidental, con suma frecuencia, se percibe “la incapacidad de los unos para acordarse de los otros” (Duch: 29).

Las estructuras de acogida pueden verse desde puntos de vista diferentes. Para la sociología son las estructuras de acogida las que permiten que el individuo se integre a su grupo social.

Según la psicología estas estructuras son las que posibilitan la identificación del individuo como "proceso nunca acabado", proceso que inicia con el instinto hasta llegar a la construcción del sujeto.

Desde la óptica cultural, estas estructuras posibilitan la inserción del individuo dentro de una tradición concreta. Son "elementos imprescindibles en el proceso de interiorización individual y colectiva de simbolismos, representaciones y valores, que lleva a cabo la selección que es propia de cada cultura" (*Ibidem*: 26).

El punto de vista antropológico sugiere que son las estructuras que ponen de manifiesto que el ser humano tiene capacidad simbólica, misma que le permite, partiendo del presente, recordar el pasado y prever el futuro.

Para la lingüística son las estructuras de acogida las que hacen posible que el ser humano ponga en palabras la realidad. Y, dado que para el hombre sólo existe lo que es posible expresar y/o anticipar simbólicamente, éstas le dan existencia al mundo y le permiten integrarse a él (Cf. Duch, cap. 1).

En síntesis,

las estructuras de acogida constituyen el marco en cuyo interior el ser humano puede poner en práctica aquellas teodiceas prácticas, que tienen la virtud de instaurar, en medio de la provisionalidad y novedad de la vida cotidiana, diversas praxis de dominación de la contingencia (*Ibidem*: 27).

Son tres las estructuras de acogida: la *codescendencia*, la *corresidencia* y la *cotrascendencia*.

La primera se refiere a la familia que siempre, en sus diferentes modalidades, "ha constituido la célula social y cultural más significativa, porque en ella y por medio de ella se han efectuado las transmisiones más influyentes y eficaces" (*Ibidem*: 30). No sólo se adquieren en el ámbito familiar valores, tradiciones, actitudes, conciencia moral, entre otras cosas, sino, de particular importancia, la lengua materna, herramienta indispensable para que el hombre sea capaz de enfrentarse a la vida cotidiana, integrarse a su grupo social, resolver problemas, aprender... Lengua que es asimismo el centro de la visión del mundo de la cultura que representa.

Ahora bien, la *codescendencia* es la estructura que se encuentra en situación más crítica. Según Jean Poirier, citado por Lluís Duch, la familia es el ámbito en el que se ha producido la revolución más importante y más profunda:

La sociedad formada hasta ahora por grupos cuyos elementos constitutivos se encontraban vinculados mediante una relación de pertenencia se ha diluido en infinitas unidades individuales. No es exagerado afirmar que la innovación más revolucionaria de nuestro tiempo ha sido la disolución del cuerpo social en una multiplicidad de individuos que ahora se han liberado de las disciplinas colectivas (*Ibidem*: 31).

La corresidencia, segunda estructura de acogida, que se ocupa del ámbito en que se vive, “del espacio y del tiempo públicos en que se habita”, se halla también fuertemente desestructurada. La ciudad, por ejemplo, que durante siglos

ha servido para que se concretaran las figuras de acción y la vida pública, que son inherentes a la condición humana. (...) Una de las consecuencias más importantes de la crisis de la ciudad como ámbito político-cultural por antonomasia ha sido el progresivo eclipse del “hombre público” (...), la renuncia casi mayoritaria a las responsabilidades cívicas y la consiguiente “maquinización” y “neutralización” del espacio urbano, el cual en el momento presente, se encuentra sometido al impacto del anonimato, la especulación y la impersonalización (*Ibidem*: 32).

La crisis de la corresidencia se hace evidente en todos aquellos lugares y situaciones que están relacionados con la responsabilidad de las personas. Pero en la actualidad, en que el poder lo tienen entidades colectivas, la toma de decisiones que antes asumía el individuo ha pasado también a ser parte de esas entidades colectivas de carácter político y social.

De cara a esta situación, Jonas plantea sus inquietudes, dado que considera que la situación se puede agudizar mucho en el futuro. Dice el filósofo que la pregunta no es tanto

¿cómo puedo yo llevar una vida con sentido y honestidad?, sino: ¿qué podemos hacer *nosotros* (ese gran “supersujeto” que actúa como un todo, que es la humanidad actual de la civilización técnica) para que la humanidad no se comporte de tal manera que las futuras posibilidades de los hombres, tal como son o tal como deberían ser, no se malogren por anticipado? (Jonas citado por Duch: 33, 34).

En el momento presente vemos ya el resultado de diversas transformaciones, en particular en los campos de la economía, la política y la ecología. No se pone en duda que, de no hacer algo por evitarlo habrá una descomposición mayor cada día tanto en lo que se refiere a las relaciones sociales como a nuestro espacio vital, el planeta.

Es aquí donde se siente la necesidad de una intervención pedagógica que busque opciones humanizadoras, y que se ocupe con mayor énfasis todavía de la preservación de nuestro espacio natural, dado que “el ejercicio de responsabilidades públicas continuará siendo un factor determinante en la coresidencia como estructura de acogida” (Duch: 34).

La tercera estructura de acogida, la cotrascendencia, se refiere a la religión. En otras épocas servía para reunir al “cuerpo de creencias y prácticas simbólicas” (*Ibidem*: 36), al margen de las religiones, que unía a los miembros de un grupo social.

Según el autor, es imposible que desaparezcan las inquietudes básicas del ser humano que van más allá de lo material o de lo conocido, así como la formulación constante de preguntas que el ser humano se hace sobre su ser y sus problemas existenciales. Es impensable que se pierdan, “sean cuales sean las modificaciones que sufran los contextos donde, aquí y ahora, se despliega la existencia concreta de un pueblo o una cultura” (*Ídem*).

De esta semblanza de la “crisis del hombre público” y de las reflexiones planteadas se hace evidente la necesaria intervención de una pedagogía que propicie el desarrollo de las estructuras de acogida, dado que desde el punto de vista antropológico, teológico y filosófico puede afirmarse que las actuales fallas en las transmisiones de las estructuras de acogida afectan directamente “a la salud individual y colectiva. (...) salud como una cuestión que, al propio tiempo, posee dimensiones físicas, psíquicas y espirituales” (*Ídem*).

Coinciden los estudiosos de diferentes disciplinas en que se vive una crisis muy grave. Es, pues, en estos momentos en particular cuando más falta nos hace volver los ojos a una educación preocupada por cuestiones valóricas para lo cual los estudios de IE resultan indispensables.

La escuela es sin duda el mejor espacio, si no el único, para el desarrollo de éstas y otras capacidades formativas y emocionales; desarrollo que podría traducirse en disminución de la violencia física y verbal, en una mejor comprensión del mundo que nos rodea, en un conocimiento de nosotros mismos y de los demás, en el acogimiento y el reconocimiento del otro, en mayor rendimiento escolar, y en mejores expectativas para el futuro.

Desde una perspectiva pedagógica, el acogimiento y el reconocimiento del otro en su irreductible alteridad tendrían que ser no sólo premisas irrenunciables para la reflexión, sino, sobre todo, los desencadenantes más efectivos de la acción pedagógica...(*Ibidem*: 29).

Se insiste, entonces, en subrayar los fuertes vínculos que existen entre el desarrollo y la educación de la IE, la educación en valores y actitudes, la formación de la conciencia moral de niños y adolescentes, así como el de las estructuras de acogida de que hemos hablado. Es indudable que todas ellas están fuertemente emparentadas.

Volvemos a la IE citando unas palabras de Goleman: “Ser inteligente coloca las emociones en el centro de las aptitudes para vivir” (17). Esto es, la inteligencia racional, podríamos llamarla, pierde en gran medida su eficacia si el sujeto en cuestión es incapaz de dominar los arrebatos emanados de sus emociones. Éstas, las emociones, son impulsos para actuar, “planes instantáneos para enfrentarnos a la vida” (*Ibidem*: 24), y cada una de esas emociones ofrece un tipo diferente de respuesta.

La investigación en IE explica los cambios fisiológicos que cada emoción produce y la manera en que influye en la respuesta del sujeto. Por ejemplo, cuando la ira se adueña de una persona

la sangre fluye a las manos y así resulta más fácil tomar un arma o golpear a un enemigo; el ritmo cardíaco se eleva y un aumento de hormonas como la adrenalina genera un ritmo de energía lo suficientemente fuerte para originar una acción vigorosa (*Ibidem*: 25).

Cada emoción tiene sus propias respuestas fisiológicas y conductuales, el caso anterior sirve para ilustrarlo. Y, desde luego, de cada una surge un impulso que, al menos momentáneamente, bloquea la razón. Acciones que jamás realizaríamos, podemos ejecutarlas si estamos dominados por uno de esos impulsos.

Desde luego, la propia experiencia de la vida y la cultura y visión del mundo también influyen en el manejo de las emociones. Esta misma respuesta a la ira citada líneas arriba pudo haber sido una ventaja para la supervivencia en tiempos muy remotos, por ejemplo. Sin embargo, hoy en día, la respuesta a la ira no sirve para sobrevivir sino para destruir.

Nuestros actos son producto de la mente emocional y de la mente racional: “En un sentimiento muy real, tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente. Estas dos formas fundamentalmente diferentes de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental” (*Ibidem*: 27). Pero esas “dos mentes” pueden ser debidamente coordinadas, en la medida en que el sentimiento puede ser esencial para el pensamiento, y a la inversa. Sin embargo, al presentarse las pasiones, es la mente emocional la que domina y sofoca a la racional.

En un principio el cerebro de todas las especies se conformaba sólo por el tronco cerebral, y servía para regular funciones vitales, como respirar, por ejemplo, además de controlar las reacciones. A partir de ahí aparecieron los centros emocionales; millones de años después, esas áreas evolucionaron y dieron lugar al cerebro pensante o “neocorteza” del cerebro.

El hecho de que el cerebro pensante surgiera del emocional es muy revelador con respecto a la relación que existe entre pensamiento y sentimiento; el cerebro emocional existió mucho tiempo antes que el racional (*Ibidem*: 29).

Todos sabemos de emociones, claro está, y todos hemos experimentado o al menos oído hablar de la sensación de no entender o no saber por qué reaccionamos ante una determinada situación de una u otra manera. Dicho en otras palabras, ignoramos la causa por la cual súbitamente un ser pensante se puede transformar en un ser irracional.

Hoy en día los científicos parecen tener la respuesta. Afirman que los seres humanos contamos con dos cerebros, dos mentes y dos clases de inteligencia: racional y emocional. Nuestros actos y logros en la vida están determinados por ambas inteligencias, siempre y cuando actúen de manera adecuada.

Lo anterior queda muy claro cuando recordamos casos de personas brillantes desde el punto de vista académico, laboral, político que caen con facilidad en las redes de emociones sin control. Esto se ha demostrado en la falta de correlación entre el CI y el éxito en la vida debido en buena medida a la ausencia de una inteligencia emocional. De ahí la preocupación de los estudiosos de la IE por mostrar que las aptitudes emocionales pueden enseñarse y aprenderse.

Por otra parte, la IE está íntimamente relacionada con la formación de valores y actitudes y con las inteligencias inter e intrapersonales propuestas por Gardner en las *Inteligencias múltiples*. El propio Gardner señaló que el núcleo de la inteligencia interpersonal incluye “las capacidades para discernir y responder adecuadamente al humor, el temperamento, las motivaciones y los deseos de los demás”. En la inteligencia intrapersonal, vista como la clave para el autoconocimiento, incluye “el acceso a los propios sentimientos y la capacidad de distinguirlos y recurrir a ellos para guiar la conducta” (Howard Gardner y Thomas Hatch, “*Multiple Intelligences Go to School*”, citados por Goleman: 60). Lo anterior también se relacionaría con las estructuras de acogida mencionadas antes, en la medida en que esos mismos sentimientos y la capacidad de distinguirlos resultan necesarios para ser capaces de reflexionar sobre la crisis por la que atraviesa el hombre público.

No obstante la afirmación de Gardner y Hatch, una diferencia separa los puntos de vista que sostienen los estudiosos de las IM y los de la IE. La primera, la obra de Gardner, por ejemplo, “está claramente inspirada en un modelo de mente cognitivo-científica” (Goleman: 60). Y esos científicos raramente han otorgado peso suficiente al importante papel que desempeñan los sentimientos en la forma en que la mente procesa la información.

Pero este punto de vista ha ido cambiando poco a poco en los últimos años. De aquella visión científica sobre una mente vacía de sentimientos, la psicología ha pasado a un momento en que valora el papel que desempeñan los sentimientos en el pensamiento.

Peter Salovey, psicólogo de Yale, ha descrito maneras posibles de aplicar la inteligencia a las emociones. Parte de una visión más amplia de la inteligencia dado que a las inteligencias de Gardner incorpora su definición de inteligencia emocional. Considera cinco esferas principales: 1) conocer las propias emociones, 2) saber manejarlas, 3) tener motivación, 4) reconocer las emociones de los demás, y 5) manejar las relaciones.

Lo anterior supone el manejo de habilidades que no todos poseemos pero que podemos aprender. Conocer las emociones propias equivale a conocerse a uno mismo, uno de los aspectos preponderantes de la inteligencia emocional. Esto significa tener conciencia de nuestros sentimientos en el momento en que los experimentamos.

Los psicólogos John Mayer y Peter Salovey, que formularon la teoría de la IE, aseguran que tener conciencia de nuestras emociones quiere decir “ser consciente de nuestro humor y también de nuestras ideas sobre ese humor” (citados por Goleman: 68).

Una conciencia pobre de sentimientos sobre determinada cuestión puede traducirse en un razonamiento igualmente pobre, como lo muestran diversos estudios realizados al respecto. En consecuencia, en muchas circunstancias de la vida la razón no es suficiente; si no está acompañada de los sentimientos, puede quedarse ciega.

Las emociones, como se dijo ya, pueden desencadenar una serie de respuestas e impulsos que también oscurecen la razón. Es aquí donde entra el autodomínio, el ser capaz de mantener bajo control nuestras emociones, clave del bienestar emocional.

Una vez más se toma la ira como ejemplo, entre otras cosas porque está comprobado que es la más difícil de dominar entre las emociones negativas.

Podemos plantear una situación escolar hipotética pero posible de ocurrir. En el patio, durante el recreo una niña le da un golpe a otra de manera involuntaria;

la respuesta de esta última es de gran importancia. Puede reaccionar violentamente, golpeando también, o insultando a su compañera como resultado de pensamientos negativos sobre la situación: “lo hizo a propósito”, “es una grosera”, “nunca ha sido mi amiga”, etcétera. Si, por el contrario, la chica agraviada piensa en forma positiva, “qué atolondrada es esta niña”, “seguro que no me vio” o ideas parecidas, estos pensamientos no desatarán su ira. El autocontrol en este caso evita la violencia, injusta en este caso, dado que fue un accidente. El ejemplo anterior podría trasladarse a otros ámbitos y transformarse incluso en un hecho sangriento.

Por su parte, la ansiedad, que azota nuestros días, está igualmente relacionada con el autocontrol: intentar relajarse y analizar las preocupaciones que la causan (reales o ficticias) contribuye en gran medida a resolverla. El análisis deberá hacerse desde una postura crítica, de manera tal que sea posible discernir si es probable que ocurran el o los acontecimientos temidos. Después, habrá que plantear las varias alternativas existentes que permitan solucionar la preocupación que causa la ansiedad; esto es, enfrentarse a ese desasosiego para que deje de parecer una verdad o un problema sin solución. Evidentemente lo anterior requiere también de una enseñanza y una ejercitación. Esto es, hay que llevarlas a la práctica, puesto que está confirmado que los alumnos con tendencia a la ansiedad o la preocupación tienen más probabilidades de fracasar en la escuela (¿y en la vida?), debido a que la ansiedad “mina el intelecto”.

En cambio,

El buen humor, mientras dura, favorece la capacidad de pensar con flexibilidad y con mayor complejidad, haciendo que resulte más fácil encontrar soluciones a los problemas, ya sean intelectuales o interpersonales (Goleman: 109).

Existe, pues, un buen número de razones para favorecer el desarrollo de la competencia emocional. Habrá entonces que propiciar en el aula las actitudes positivas: el buen humor, el optimismo, la esperanza, una alta autoestima, una buena imagen de sí mismo...

Se ha comprobado en estudios llevados a cabo con estudiantes de diversos niveles que esas actitudes positivas tienen más fuerza que el CI. Explica Snyder:

Los alumnos que abrigan muchas esperanzas se fijan metas más elevadas y saben cómo trabajar arduamente para alcanzarlas. Cuando se comparan los logros académicos de alumnos que poseen aptitudes intelectuales equivalentes, lo que los distingue es la esperanza (citado por Goleman: 113).

La tristeza es otro estado de ánimo que hay que superar. Pero antes hay que distinguir entre la que es motivada, situación en la cual se vive una suerte de duelo, y la que no lo es. Esta última fácilmente puede conducir a la depresión, otro de los graves problemas que abunda en nuestros días. Como cualquier otra emoción, la tristeza también puede educarse.

Un sentimiento que puede paralizarnos hasta el punto de bloquear la claridad mental es el miedo. Y esto muestra el enorme poder del cerebro emocional sobre el mental:

El grado en que los trastornos emocionales pueden interferir en la vida mental no es ninguna novedad para los profesores. Los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden; la gente que se ve atrapada en esos estados de ánimo no asimila la información de una manera eficaz ni la maneja bien (Goleman: 104).

Cuando la concentración se entorpece debido a las emociones, la capacidad mental cognitiva se paraliza; es decir, se suspende la capacidad de retener en la mente información importante para lo que estamos haciendo. La contraparte de esto es la motivación que, como ha quedado ampliamente documentado, conduce al logro de lo que nos planteamos. Esta motivación está conformada por sentimientos de entusiasmo, gusto por lo que hacemos, y confianza en uno mismo.

En la medida en que nuestras emociones entorpecen o favorecen nuestra capacidad para pensar y planificar, para llevar a cabo el entrenamiento con respecto a una meta distante, para resolver problemas y conflictos, definen el límite de nuestra capacidad para utilizar nuestras habilidades mentales innatas, y así determinar nuestro desempeño en la vida. Y en la medida en que estamos motivados por sentimientos de entusiasmo y placer con respecto a lo que hacemos –o incluso por un grado óptimo de ansiedad–, esos sentimientos nos conducen a los logros. Es en este sentido que la inteligencia emocional es una aptitud superior, una capacidad que afecta a todas las otras habilidades, facilitándolas o interfiriéndolas (*Ibidem*: 106).

Una cuestión importante a desarrollar en los estudiantes es enseñarles a dominar sus impulsos. Esto es la base de todo el autocontrol emocional, de manera que resulta fundamental aprender a hacerlo. En la actualidad se cuenta con suficiente evidencia que comprueba que tanto el control de los impulsos como la

interpretación adecuada de una situación pueden aprenderse. Lo mismo puede decirse de las actitudes emocionales como el optimismo y la esperanza.

No se debe, sin embargo, olvidar que muchas actitudes están parcialmente determinadas por el temperamento, que es innato. Pero esta característica no elimina la posibilidad de moldearlo a través de la enseñanza: el optimismo y el desaliento, la confianza y la desesperación pueden aprenderse. Y, cuando esto ocurre, el temperamento innato se modifica.

De todos esos estudios se desprende la importancia de llevar a cabo un aprendizaje de emociones y actitudes positivas. ¿Por qué no incorporar su enseñanza en la escuela?

En la educación tradicional (e incluso actualmente) se pone un gran énfasis en la disciplina –disciplina férrea, sin explicaciones, sin sentido a veces– y en la enseñanza de conceptos y reglas –inútiles en ocasiones, descontextualizados y aprendidos de memoria–, y se deja a un lado la formación del alumno. Estos conceptos “aprendidos” como una obligación, como una manera de pasar de año le dejarán poco (¿nada?) al hombre futuro.

Si, en cambio, consideráramos la enseñanza de emociones y actitudes, en combinación con saberes escolares, daríamos un paso adelante en la verdadera formación de un ser humano.

No se está pensando necesariamente en la clase de Formación Cívica y Ética sino en todas las materias escolares. Llevar a cabo una verdadera toma de conciencia en este sentido por parte de los diferentes maestros: así como todos deberían “enseñar” español (contribuir al desarrollo de las habilidades comunicativas), así todos tendrían que colaborar en la educación emocional y moral del alumno, tomando en cuenta sus inteligencias preponderantes.

Ésta sería una entre varias de nuestras tareas pendientes: realizar, de acuerdo con nuestra realidad propia, una investigación seria y sistemática en este campo, de cuyos resultados se obtuvieran datos, informaciones, ideas, sugerencias y estrategias de utilidad para los maestros.

Es necesario fortalecer la investigación en el campo educativo, partiendo de datos de nuestro país, ya que tomarlos de estudios hechos en el extranjero nos da sólo una visión aproximada. Necesitamos con urgencia contar con trabajos propios, adecuados a las diversas realidades mexicanas, que nos permitan trabajar sobre datos auténticos y fidedignos en el campo de la educación.

A propósito de todo lo anterior, en relación con el valor del aprendizaje de actitudes positivas, consideremos las palabras de Bandura, psicólogo de Stanford, que resume aquí sus investigaciones sobre lo que los psicólogos llaman la autoeficacia (la convicción que una persona tiene de que domina los

acontecimientos de su vida, lo que le permite aceptar sus retos de la manera que se presentan):

las convicciones de la gente con respecto a sus habilidades ejercen un profundo efecto en esas habilidades. La habilidad no es una propiedad fija; existe una enorme variabilidad en la forma en que uno se desempeña. Las personas que tienen una idea de la autoeficacia se recuperan de los fracasos; abordan las cosas en función de cómo manejarlas en lugar de preocuparse por lo que puede salir mal (Entrevistado por Goleman en 1987 y citado por él mismo: 116).

Ni la intención de este trabajo, ni el espacio permiten analizar todas y cada una de las emociones, sentimientos y actitudes. Aquí se pretende simplemente señalar la gran importancia de la cuestión, y despertar la inquietud en aquéllos interesados en la educación.

Habrá que ocuparse de bucear en este océano y reconocer las emociones, reflexionar sobre su naturaleza, comprender la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional y darse cuenta de que un “analfabeto emocional” es un ser profundamente desvalido para enfrentarse a la vida.

Goleman habla de tres aplicaciones de la IE y explica sus diferencias: “ser capaz de ventilar las quejas como críticas útiles, crear una atmósfera donde la diversidad resulta valiosa en lugar de ser motivo de fricción y trabajar eficazmente en equipo” (181).

La vida familiar es sin duda la primera escuela para aprender a manejar las emociones. Ese aprendizaje tiene consecuencias perdurables y profundas en la vida emocional de un niño. Ahora bien, cientos de estudios, resultados de investigaciones, muestran que no todos los padres son competentes al respecto. Señalan tres modalidades principales de esta incompetencia: no prestar atención a los sentimientos del niño, ser muy tolerante con sus respuestas emocionales, y ser desaprobador y poco respetuoso respecto a lo que el niño siente. Las huellas que dejan estas actitudes paternas —que parecen ser frecuentes— pueden irse modificando en la escuela por medio de un programa de educación de los sentimientos, puesto que éstos siguen configurándose durante la etapa escolar.

Esta afirmación está sustentada en el conocimiento que se tiene sobre el cerebro: cuando el ser humano nace su cerebro no está completamente formado, continúa desarrollándose a lo largo de la vida. Su mayor crecimiento se produce durante la infancia, época en que la experiencia es esencial para moldearlo.

De todas la especies, el ser humano es el que más tarda en alcanzar la plena madurez cerebral. Mientras cada área del cerebro se desarrolla a un ritmo diferente durante la infancia, el inicio de la pubertad marca una de las etapas más radicales de poda del cerebro. Diversas áreas del cerebro que son críticas para la vida emocional se encuentran entre las más lentas en madurar. Mientras las áreas sensoriales maduran durante la primera infancia y el sistema límbico durante la pubertad, los lóbulos frontales –sede del autodominio emocional, la comprensión y la respuesta ingeniosa– continúan desarrollándose en la última etapa de la adolescencia, hasta algún momento entre los dieciséis y los dieciocho años de edad.

Los hábitos del manejo emocional que se repiten una y otra vez durante la infancia y la adolescencia ayudarán a moldear este circuito (Goleman: 262).

Goleman, al igual que la mayoría de los estudiosos en el campo de la educación, considera que actualmente se vive un fenómeno social que todos conocemos: el niño de hoy pasa por situaciones personales y familiares muy diferentes a las anteriores, debido, entre otras cosas, a la presión económica extendida en todo el mundo y a la fuerza indudable de los medios de comunicación y de los aparatos electrónicos.

Esta situación de cambio ha preocupado a los estudiosos. Se ha revisado partiendo de ópticas diferentes: desde contenidos escolares hasta la influencia de la televisión en los alumnos; se ha estudiado en relación con la lectura y el propio niño; desde el punto de vista de la sociología, la pedagogía, la antropología, la filosofía... Por consiguiente, en la actualidad todos los estudiosos en el campo de la educación se dan cuenta de que se enfrentan a un niño “nuevo” en muchos sentidos.

Para los estudiosos de la inteligencia emocional y de la psicología del desarrollo el tema es central. Estas son las palabras de Urie Bronfenbrenner de la Universidad de Cornell, psicólogo que trabajó en un estudio comparativo sobre el bienestar de los niños en diferentes países del mundo:

En ausencia de buenos sistemas de apoyo, las presiones externas se han vuelto tan grandes que hasta las familias más fuertes se están separando. El ajeteo, la inestabilidad y la inconsistencia de la vida familiar cotidiana son desenfrenados en todos los segmentos de nuestra sociedad, incluso en los mejor educados y los más acomodados. Lo que está en juego es nada menos que la próxima generación, sobre todo los varones, quienes en su etapa de crecimiento son particularmente vulnerables a fuerzas tan perturbadoras como lo son los devastadores efectos del divorcio, la pobreza y el desempleo. La situación de los niños norteamericanos es

más desesperante que nunca... Estamos privando a los niños de su capacidad de competencia y de su carácter moral (citado por Goleman; 270).

No parece que la situación del niño mexicano sea mucho mejor. El mundo entero vive en condiciones semejantes a las descritas por Bronfenbrenner. La familia está acorralada por la situación económica; ambos padres trabajan muchas horas fuera de la casa; los niños quedan a merced de la televisión y sus efectos devastadores; un porcentaje muy alto de la población, sobre todo en ciertos países, sufre la pobreza, con todo lo que ella acarrea emocional y familiarmente hablando. La lista es todavía más larga. Los daños en la formación emocional y moral del niño, también.

Queda claro que si la familia ya no es el vehículo para fortalecer aptitudes emocionales, sociales y morales, alguien debe tomar su lugar: la escuela.

Si esto es así, lo primero que debe ocurrir es un cambio de actitud de autoridades educativas y maestros, actitud que les permita trabajar con un buen número de alumnos "nuevos": agresivos, violentos, inconformes, inseguros, deprimidos, sin posibilidades de comunicación... Comprenderlos y formarlos es hoy en día el gran reto de la educación.

Lo anterior, sin mencionar la miseria extrema, el consumismo, la drogadicción, el alcoholismo, el sexo entre adolescentes, entre otras variables que la sociedad y la educación, en particular, deben enfrentar.

El panorama no parece alentador, pero en la medida en que se tome conciencia de la realidad —muy en particular, directivos y profesores—, esta situación puede cambiar. Se trata de preparación y de cambio de actitud frente a lo que debe ser la educación en la actualidad para que vaya de acuerdo con los cambios sociales. Habrá también que formar jóvenes maestros dispuestos a entrar en este campo de batalla, y dispuestos a ganar.

En la actualidad se cuenta ya con un buen número de exitosos programas de educación emocional. En algunos casos se ve como una materia especial, en otros, se incorpora al resto de las clases valiéndose de ideas y estrategias que todos los profesores emplean; todo ello, naturalmente, con el objeto de mejorar el nivel de aptitud social y emocional de los alumnos.

En México, en la secundaria, la clase de Español se ve como el espacio particularmente idóneo para lograrlo. El trabajo cooperativo, la interacción frecuente, la oportunidad de expresar dudas y sentimientos, ya sea a partir de uno mismo o de una lectura, abren muchas posibilidades para el desarrollo de las inteligencias personales, de la inteligencia emocional y de la formación de actitudes y valores.

En Estados Unidos son ya muchos los maestros de secundaria que reportan haber observado una gran diferencia entre los alumnos que recibieron atención en el desarrollo de la inteligencia emocional frente a los que no la tuvieron.

Para terminar este apartado, mencionaremos como ejemplo el programa de la “Ciencia del yo”. Nos permitimos una extensa cita que de alguna manera sintetiza el proyecto:

Los temas enseñados incluyen conciencia de sí mismo, en el sentido de reconocer los propios sentimientos y reacciones; saber si los pensamientos o los sentimientos están gobernando las decisiones; ver las consecuencias posibles de elecciones alternativas, y aplicar todas estas percepciones en decisiones sobre temas tales como drogas, tabaco y sexo. Tomar conciencia de sí mismo también implica tomar conciencia de las propias fortalezas y debilidades, y verse a uno mismo bajo una luz optimista, pero realista, evitando así una baja en la propia autoestima.

Otro punto que se enfatiza es el del manejo de las emociones, y el darse cuenta de lo que hay detrás de cualquier sentimiento (por ejemplo, el dolor que provoca el enfado), para así aprender formas de manejar la ansiedad, el enojo y la tristeza. También se pone énfasis en hacerse cargo de las responsabilidades que generan los actos y las decisiones, y en asumir los compromisos.

Una habilidad social clave es la empatía, o sea, comprender los sentimientos del otro y su perspectiva, y respetar las diferencias entre lo que cada uno siente respecto a las mismas cosas. Las relaciones interpersonales son un punto esencial del programa, lo que incluye aprender a escuchar y a formular las preguntas correctas, a discriminar entre lo que el otro expresa y los propios juicios y reacciones, a ser positivo antes que estar enfadado o en una actitud pasiva, y a aprender el arte de la cooperación, la solución de los conflictos y el compromiso de la negociación (Goleman: 309).

A propósito de la empatía que se menciona en el proyecto “Ciencia del yo”, cabe mencionar aquí que en el libro de texto *Lengua y comunicación*, de Maqueo y Méndez, se trabajan diversas actividades cuyo propósito es mejorar la empatía. Se plantea, por ejemplo, un conflicto cotidiano entre madre (padre) e hija (hijo); se propone a los alumnos que desarrollen la situación, que dramaticen los papeles del hijo y del padre, los comenten y luego intercambien los papeles, de tal manera que el hijo tenga que actuar, pensar y sentir como el padre y éste como el hijo.

Muchos comentarios provechosos surgen de esta clase de actividades: un acercamiento al pensamiento y emociones del otro, un análisis del por qué actuó de determinada manera, así como una reflexión sobre la propia actitud, lo que se traduce en empatía: pensar y sentir como el otro y comprenderlo. Esto, según reportes de maestros, ha resultado interesante y fructífero. Y no es más que un

ejemplo de todo lo que es posible hacer en este sentido, sin descuidar los objetivos propios de la clase de Español.

La educación emocional es, en síntesis, ofrecer al niño y al adolescente lecciones de vida. Con un poco de reflexión y de voluntad, todos los maestros podemos contribuir a que el joven alumno aprenda a controlar sus emociones, desarrolle su empatía, reconozca sus sentimientos, sea conciliador y cooperativo, y un largo etcétera.

3. ANTECEDENTES DEL ENFOQUE COMUNICATIVO

Gerarda –Y esas dos palabritas, ¿dónde son, Teodora? Bien digo yo, que se pega la habla como la sarna.

Teodora –*Comer a gusto, y hablar y vestir al uso.*

Lope de Vega

Gran cantidad de tinta y papel se ha gastado para abordar el tema. En este momento mucho se habla del enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna, acerca del cual no hay maestro de Español que no haya leído algo o al menos lo haya oído mencionar. Y nos preguntamos, ¿quedará claro de lo que se trata? ¿Se estará manejando como un cambio más dictado por las autoridades? ¿Se tendrá conciencia de la importancia de esta propuesta comunicativa para la enseñanza, en particular de nuestra materia? ¿Se conocerán los presupuestos teóricos que subyacen a ella?

Éstas y otras inquietudes son el aliento que impulsa este apartado del trabajo: una suerte de necesidad de ser más explícitos (incluso, en ocasiones, redundantes) con la intención de explorar, aunque sea someramente, las ideas emanadas de diferentes disciplinas –sustento teórico del enfoque–, así como el cambio de rumbo que éste nos señala en la enseñanza del español.

Empezaremos por rastrear algunas nociones que pueden considerarse como los orígenes del enfoque comunicativo (conscientes de que nada es nuevo, que viene encadenándose desde muy atrás), para revisar después de manera breve las diversas disciplinas que lo sostienen.

Para emprender la tarea nos situaremos a mediados del siglo XX, momento en que se manifiestan las inquietudes que serán las principales líneas de pensamiento que dan origen al enfoque.

En esos años, la filosofía, en las voces de Wittgenstein, Austin y, más tarde, de Searle, Grice y otros, de quienes nos ocuparemos a continuación, plantean diversas concepciones sobre la lengua desde el punto de vista de su uso. Consideran que hablar es hacer cosas, tal y como lo señala el título de la obra de Austin. Todas estas ideas pasarán más tarde a ser objeto de estudio de la pragmática.

Para Wittgenstein, que rechaza la separación entre lengua y pensamiento, no existe un espacio interior en el que el pensamiento se ordene antes de ser formulado con palabras. El lenguaje se organiza de conformidad con reglas de uso: “el significado de las palabras reside en su uso cultural, regulado y público y, por lo tanto, es la cultura, las “formas de vida” –concepto paralelo al de “juegos del lenguaje”–, la que confiere significado a los enunciados” (Lomas, Osoro y Tusón: 33).

Por juego del lenguaje se entiende su uso reglamentado. Y estas reglas de uso socialmente marcadas son de lo que se adueña el niño durante el proceso de adquisición de la lengua. Los “juegos del lenguaje” de Wittgenstein están emparentados con los “actos de habla” de Austin y Searle: ordenar, presionar, amenazar, sugerir, obedecer, relatar un acontecimiento, formular y comprobar una hipótesis, etcétera. Lo que los une es que en ambos casos se atiende al uso más que a la forma de la lengua. “El lenguaje no es, según Wittgenstein, un simple instrumento para expresar lo que uno piensa, sino una forma de actividad, regulada y pública” (*Idem*).

Austin¹, preocupado por el estudio del “lenguaje común”, bosquejó una teoría general de los actos lingüísticos. Para él, en el lenguaje común o natural se reúnen las diferencias más importantes que se deben señalar, al menos en los aspectos prácticos de la vida diaria. Reflexionar sobre el lenguaje a partir de su teoría constituye su punto de partida para acercarse a su objeto de estudio con la intención de reconocer y explicar la gran cantidad de distinciones y matices que

¹ John L. Austin (1911-1960) no dejó una obra escrita extensa. A la que aquí nos referimos es un conjunto de conferencias dictadas por él en la universidad de Harvard, en 1955. Se publicaron por primera vez en inglés dos años después de su muerte bajo el título *Cómo hacer cosas con palabras*.

presenta el lenguaje común: “Debemos saber qué es lo que queremos decir y qué es lo que no queremos decir, y es menester que estemos precavidos contra las trampas que el lenguaje nos tiende”, afirma el filósofo (Austin citado por Genaro Carrió y Eduardo A. Rabossi, “La filosofía de John L. Austin”, estudio introductorio de su obra. Austin: 17).

En *Cómo hacer cosas con palabras* Austin desarrolla su idea primordial: “decir algo es hacer algo”; dicho de otro modo, al hablar realizamos acciones, actuamos, no simplemente comunicamos algo. En las primeras conferencias se refiere a las expresiones realizativas² (en las que se expresa con claridad el objeto del acto ilocucionario) con el objeto de demostrar que la emisión de una expresión lingüística no es simplemente decir algo, sino hacer algo; y que esa expresión no es un informe, verdadero o falso, de algo. Afirma que decir las palabras no basta para que se produzca el acto: es necesario además que

las *circunstancias* en que las palabras se expresan sean *apropiadas*, de alguna manera o maneras. Además, de ordinario, es menester que el que habla, o bien otras personas, deban *también* llevar a cabo *otras* acciones determinadas “físicas” o “mentales”, o aun actos que consisten en expresar otras palabras (Austin: 49. Las cursivas son suyas).

Austin considera tres tipos de actos de habla, el acto locucionario (simplemente decir algo). El acto ilocucionario (la manera o intención en que usamos la locución que va más allá del simple enunciar algo (preguntar, aconsejar, advertir...); en sus propias palabras, un acto ilocucionario es “llevar a cabo un acto al decir algo, como cosa diferente de realizar el acto de decir algo” (144). Por último, señala la existencia del acto perlocucionario, aquél en que el acto locucionario e ilocucionario realizan un acto de otro tipo: producir “ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión, o de otras personas” (145).

Dicho de otra manera, actos como pedir, amenazar, vender, dar una orden, persuadir, advertir, etcétera, se consideran como actos perlocutivos siempre y cuando se logre la intención de quien los emite. Estos actos pueden realizarse por medios diversos, no necesariamente lingüísticos.

² Se habla también de verbos performativos o realizativos, pedir, rogar, sugerir, exigir, en los que el hablante no se describe a sí mismo en la ejecución de un acto sino que lo realiza: “Te exijo que respondas mi pregunta”.

Lo que para efectos de esta revisión nos interesa hacer notar es la importancia que juegan en la teoría de Austin los conceptos de *uso* y de *intención* del hablante, conceptos de los que posteriormente se ocuparán en detalle otras disciplinas como la pragmática, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación.

Para terminar este breve apartado citaremos unas palabras del estudioso alemán Wilhelm von Humboldt, que reflejan ya en 1822 la misma preocupación de Austin:

las relaciones gramaticales en particular dependen totalmente de la intención que se deposita en ellas. Más que depender de la palabras en sí mismas, estas relaciones son introducidas por el pensamiento del que escucha y del que habla (9).

✧ La teoría de los actos del habla ✧

Más adelante, John Searle continuará desarrollando las ideas de Austin en su *Teoría de los actos de habla* (1980). En ella se parte del principio de que cualquier acto de comunicación no es una oración ni un enunciado de algún tipo específico, sino la realización de un acto (preguntar, describir, aconsejar, prevenir). Al producir un acto de habla evidentemente el emisor se vale de oraciones, pero éstas no deben confundirse con el acto mismo.

En *Speech Act Theory and Pragmatics*, Searle, Fieffer y Bierwisch van más allá de lo esbozado por Austin en sus conferencias al hacer una distinción entre actos ilocucionarios y propositivos, dado que hay actos ilocucionarios que pueden referirse a un objeto, por ejemplo, o que expresan una proposición. Esta distinción se hace necesaria debido a que la misma expresión de una proposición puede aparecer en actos ilocucionarios que son diferentes.

Ejemplifican lo anterior con una serie de enunciados: “*Please, leave the room.*”, “*You will leave the room.*” y “*Will you leave the room?*”^{*} que, a pesar de que contienen la misma proposición, “salir de la habitación”, expresan tres actos

ilocucionarios diferentes: pedir, predecir y preguntar³ (Cf. Searle *et al.*, 1980: vi-viii).

Esto ha sido motivo de reflexión entre los estudiosos que piensan que debe haber una forma lógica, propia de los actos ilocucionarios, que hace que cuando una proposición se presenta con determinada fuerza ilocucionaria, se produzca un cierto acto de habla.

Otra distinción importante que propone la teoría de los actos de habla tiene que ver con los actos directos e indirectos. Los primeros son aquellos en que se expresa exactamente lo que se quiere decir, y los indirectos, en los que la intención va más allá de lo que se enuncia literalmente. Si decimos “¿Tienes otro lápiz?”, el acto directo consiste en preguntar si el oyente posee más de un lápiz; el indirecto, en pedir prestado un lápiz.

Ideas tan sucintamente esbozadas aquí dan lugar a una gran cantidad de estudios sobre la relación entre lengua y aspectos sociales, estudios de tal importancia que han modificado de manera sustancial el rumbo de la investigación lingüística.⁴ A propósito de ello, dice Wolfgang Iser: “*Language is more and more considered to be an instrument of interaction, after a long period of favouring the investigation of linguistic expressions used to describe facts in reality*”⁵ (155).

El peso de la investigación lingüística estaba puesto en la descripción de la lengua, cuestión de gran importancia y utilidad para conocerla, por supuesto, pero que pasó por alto sus estrechos vínculos con el uso y, por ende, con la comunicación. En la actualidad, en cambio, es difícil imaginar el lenguaje desvinculado de las cuestiones sociales.

³ Por favor, sal de la habitación.
Vas a salir de la habitación.
¿Vas a salir de la habitación?

⁴ Nos referimos aquí a los varios caminos por los que esta disciplina ha transitado durante la segunda mitad del siglo XX. En esos momentos la lingüística se ve en la necesidad de valerse de otras disciplinas para poder explicar el fenómeno lengua desde diversas ópticas y de una manera más completa. Aparecen o se consolidan diversas ciencias interdisciplinarias: la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística, la etnografía de la comunicación, la antropología lingüística o etnolingüística, la lingüística aplicada, entre otras. Cabe mencionar también las direcciones que a partir de estas ideas siguen los estudios sobre la lengua: la lingüística funcional y la lingüística del texto, por ejemplo.

⁵ Cada vez más y más se considera la lengua como un instrumento de interacción, después de un largo tiempo en que se favoreció la investigación de las expresiones lingüísticas empleadas para describir hechos de la realidad.

Esa situación fue mucho más aguda en los países de habla española, puesto que en Europa y en los Estados Unidos sí se realizaron múltiples investigaciones en el campo de la sociolingüística, la antropología, la etnografía de la comunicación, la pragmática y varias otras disciplinas que no sólo han contribuido a un mejor conocimiento de la lengua a partir de diversos puntos de vista, sino que también se han reflejado en la educación.

A propósito de la investigación lingüística, no podemos olvidar que en México en particular esa investigación se abocó durante muchos años a la descripción tanto de la lengua española como de las lenguas indígenas. En *La investigación lingüística en México* (1981), Claudia Parodi presenta un panorama sobre el tema durante la década de los años setenta. Una ojeada al índice y a la bibliografía de la obra nos basta para confirmar lo que decimos: en ese momento la investigación sociolingüística, psicolingüística y, muy en particular, la relacionada con la enseñanza eran prácticamente inexistentes.⁶

Lo anterior, entre otras cosas, nos permite comprender la razón por la cual es tan grande la desinformación que ha privado (¿priva?) entre el magisterio y entre las mismas autoridades educativas, hasta hace poco tiempo.

La difusión e investigación en el campo de la enseñanza de nuestra lengua empieza a surgir en la década de los ochenta en España y Argentina y, en menor medida, en diversos países hisanoamericanos.⁷

⁶ Esta situación no ha cambiado sustancialmente en lo que se refiere a investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Gilbert de Landsheere en *La investigación educativa en el mundo. Con un capítulo especial sobre México*, FCE, México, 1996, hace un recuento de la historia de la investigación educativa en nuestro país durante las últimas décadas. Ofrece datos interesantes sobre los temas tratados en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa (1993). Se presentaron 6.432 trabajos, de los cuales únicamente 241 se refieren al tema "Lenguaje, Lectura, Lenguas Extranjeras". En sus conclusiones el autor, apoyado en datos del Sistema Nacional de Investigadores, afirma que en México, estrictamente hablando, en ese momento existían "sólo alrededor de 80 personas dedicadas a estudiar temas educativos de los aproximadamente 7 000 investigadores que figuran en total" (368). Esta cifra tan alarmante resulta al eliminar a todos aquellos que tienen un nombramiento de investigador o que afirman serlo, pero que en la realidad no producen investigación (368). Pablo Latapi Sarre, (*La investigación educativa en México*, FCE, México, 1994) menciona siete "elementos temáticos distintivos" en la innovación e investigación sobre el tema: revisión de planes de estudio; "el proceso educativo micro (...) Educación personalizada, mastery learning, etc." (57); llevar preescolar y primaria a grupos marginados; reformas a la secundaria y a la normal, enseñanza terminal posprimaria y posecundaria; formación de técnicos; educación de adultos; los medios de comunicación como "instrumentos educativos y culturales", y la relación de la educación con el trabajo. En el capítulo VIII, "Las prioridades de investigación educativa en México", tampoco encontramos reflejados fuertemente nuestros intereses.

⁷ Se citan, entre muchos otros, algunos autores españoles representativos: Carlos Lomas, Andrés Osoro, Amparo Tusón, Isabel Solé, César Coll, Teresa Mauri, Daniel Cassany, Teresa Colomer y A. Camps, José Romera Castillo, Luci Nussbaum, Martín Rodríguez Rojo, María Victoria Reyzábal y Pedro Tenorio. Autora argentina representativa es Liliana Tolehinsky Landsmann. En México: Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comps.), Emilia Ferreiro y A., Teberosky, Sonia Araceli Garduño y Eugenio Núñez Ang.

Sin duda alguna, todo el trabajo realizado en diversos países nos es de suma utilidad; sin embargo, es ya menester abrir un espacio particular en México para que se lleve a cabo y se difunda una investigación educativa seria y sistemática, incluyendo propuestas didácticas idóneas para nuestra realidad social. Resulta esencial manejar datos propios que tomen en consideración las diversas variables sociales, culturales, lingüísticas, económicas y educativas de nuestro país. El haber tomado modelos extranjeros no nos ha conducido a nada, las diferencias sociales entre los países son muchas; el magisterio, diferente, sobre todo en lo que se refiere a su nivel económico y a su tipo de preparación; la cultura, otra. Es ya necesario dejar oír nuestras voces y hacer algo en este sentido.

Volviendo a la teoría de los actos de habla y para cerrar este apartado, sólo nos falta añadir que existe un largo camino por recorrer –camino extenso y espinoso– para lograr un nivel de explicación avanzado. Los investigadores se plantean dos cuestiones fundamentales: “*Is there a specific linguistic approach to the study of actions performed by means of language?*” y “*To what extent does a linguistic analysis depend on a more general theory of social action?*”⁸ (Motsch: 155).

Un buen número de estudiosos de la teoría de los actos de habla –y de la pragmática, que de ella se desprende– parte de la hipótesis de la existencia de una relación estrecha entre los aspectos lingüísticos y las condiciones o circunstancias de la interacción. Motsch señala que, dado que se trata de un componente de la actividad social, la comunicación a través de la lengua sólo puede comprenderse si la estudiamos como una parte de la totalidad de las actividades sociales en conductas concretas, que a través de la historia han desarrollado los sistemas sociales. El centro de esta compleja totalidad que determina otras clases de actividades es el proceso de reproducción de la vida social. Siendo así, la comunicación no puede estudiarse desde el punto de vista de una comunidad social ideal, dado que las condiciones de vida son diferentes en los diversos grupos y clases sociales (véase Motsch: 156, 157).

La lista no es exhaustiva, es simplemente una muestra. Además hay que mencionar el auge que han tenido las revistas especializadas en enseñanza de la lengua: en España, *Cuadernos de educación ICE&Horsori; Serie Pedagógica. Temas básicos; Signos. Teoría y práctica de la educación; Comunicación, Lenguaje y Educación*. En México, *Educación, Educar, Didáctica XXI*. En Argentina, *Cuadernos de Pedagogía Rosario*. Es notorio también el interés en la educación de algunas casas editoriales: Paidós, Visor y Graó, en España; FCE en México, y Aique, en Argentina, entre ellas.

⁸ ¿Existe un acercamiento lingüístico específico para el estudio de las acciones realizadas por medios lingüísticos? y ¿Hasta qué medida un análisis lingüístico depende de una teoría más general de la acción social?

Lo anterior nos lleva al concepto de “contexto situacional” –datos o circunstancias que rodean al enunciado en el momento de su emisión–, tema de estudio de la teoría de la interacción simbólica y de diversas disciplinas que deberán ofrecernos la posibilidad de descubrir las propiedades que nos son de utilidad para la interpretación adecuada de un enunciado.

Dentro de la teoría de la interacción simbólica se insertaría la pragmática lingüística abocada al estudio de los medios de que se vale la lengua para señalar los aspectos del contexto interaccional en el que se produce una expresión. Esto, desde luego, no puede obtenerse sólo a partir del análisis lingüístico. Es necesario aproximarse a la información dentro de su contexto situacional puesto que el significado no resulta sólo de lo meramente lingüístico, se desprende también de las circunstancias en las que se produce una determinada expresión.

Una teoría de la interacción simbólica, entre otras cosas, tiene que especificar los aspectos y las propiedades del contexto situacional que el hablante tiene que tomar en consideración cuando esboza un plan para producir una expresión lingüística. Una situación se vuelve comunicativa debido a la intención de la persona de influir en la mente de su oyente (o auditorio) a través de sus palabras. Esto es, el hablante planea su acción lingüística con el objeto de transmitir su propósito, deseo, voluntad, decisión, etcétera, a quien lo escucha. Puede suponerse que este último emplea el mismo tipo de conocimiento, siguiendo, sin embargo, otro mecanismo. El hablante atribuye un rol al oyente y hace suposiciones acerca de su habilidad para especificar la situación en un caso ideal. El emisor sólo ofrece en su realización lingüística la información que considera que el receptor no puede deducir de la situación. En muchos casos, aunque no en todos, se trata de información acerca de sus intenciones y actitudes (véase Mutsch: 158-159).

Searle, entre otros temas, estudia también el significado literal y el significado del contexto. Explora las posibles relaciones entre lo que se expresa y el contexto en el cual se produce. Se opone a quienes sostienen que una oración tiene un determinado significado independientemente del contexto. Lo que se conoce como significado literal (“*null context*”, “*zero context*”), afirma, sólo producirá un significado si se toman en cuenta las diversas circunstancias que rodean la expresión; esto es, el contexto.

Ilustra lo anterior con unos ejemplos por medio de los cuales muestra la imposibilidad de interpretar incluso oraciones muy sencillas, si no se parte del conjunto de suposiciones y prácticas que el oyente conoce; esto es, de conocimientos y funcionamientos culturales, de todo el bagaje cultural que aporta el oyente.

Searle ofrece los siguientes ejemplos:

1. Guillermo corta el pasto.
2. El peluquero le corta el pelo a Tomás.
3. Sandra corta el pastel.
4. Me acabo de cortar.
5. El sastre corta la tela.

y afirma que entendemos que el mismo contenido semántico de “cortar” en los ejemplos dados determina diferentes conjuntos de condiciones verdaderas, debido a que sabemos muchas cosas: prácticas, hechos, formas de hacer las cosas propias de nuestra cultura. Esto nos permite comprender “cortar” de una manera diferente en cada oración

Se opone asimismo a otra visión tradicional que afirma que el significado de una oración determina sus condiciones de verdad. Sostiene, en cambio, que tanto el significado como la determinación de su condición de verdad se vuelven posibles gracias al conjunto de suposiciones y prácticas con que cuentan los hablantes; esto es, las “circunstancias” (*background*, las llama Searle). Dependiendo de ellas, que no forman parte del contenido semántico de la oración, se puede hablar de condiciones de verdad de la oración, así como de comprensión de su significado. Por lo tanto, “*We ought to make the background fully explicit as part of the semantic content of the sentence or at least as a set of stage directions for using the sentence*”⁹ (Searle *et al.*, 1980: 227-228).

El mismo, sin embargo, considera esta tarea como inacabable, dado que el significado de una oración parece estar constituido por un conjunto de rasgos generales de intencionalidad, incluyendo la intencionalidad perceptual.

La teoría de los actos de habla no es ni la primera ni la única que se ha ocupado del uso de la lengua. Ya en 1946 había estudiosos de la pragmática –término acuñado por Charles Morris (1938) y Rudolf Carnap (1942)– que intentaban hacer una distinción entre sintaxis y semántica. Según Morris la sintaxis estudia “*the formal relations of signs to one another*”; la semántica, “*the relations of signs to the objects to which the signs are applicable*”, y la pragmática, “*the relations of signs to interpreters*”. Más tarde, en 1946 redefine la pragmática como

⁹ Debemos hacer estas circunstancias completamente explícitas como una parte del contenido semántico de la oración o, al menos, como una serie de instrucciones para usar la oración.

la “*branch of semiotics which studies the origins, the uses, and the effects of signs*”¹⁰ (Morris citado por Searle *et al.*, 1980: viii).

Estas posturas tradicionales sobre la pragmática, vinculadas con la filosofía y la semántica, resultan de importancia debido a que de ellas se desprenden concepciones valiosas para el significado: denotación, sentido y uso de las expresiones lingüísticas.

De acuerdo con algunos estudiosos de la década de los setenta, la pragmática se ocupa de la interpretación de una expresión sintáctica a partir de sus condiciones de uso en un contexto dado: “*Pragmatics is the study of linguistic acts and the context in which they are performed*”¹¹ (Stalnaker (1972), citado por Searle *et al.*, 1980: ix).

Existe otra corriente que considera el sentido, más que la denotación, como la parte medular de la noción semántica. De acuerdo con esta concepción, lo que determina el significado de una expresión son sus relaciones de sentido (sinonimia, antonimia, causalidad). Por lo tanto, debe hacerse una distinción clara cuando la expresión se ve fuera o dependiente del contexto. Dentro de esta corriente se piensa que la semántica es la que se ocupa del significado literal, y que la pragmática tiene que ver con las condiciones en que los interlocutores determinan los significados subordinados al contexto.

En 1977 Katz resume la postura anterior cuando afirma: “*Pragmatics is performance theory at the semantic level*”¹² (citado por Searle *et al.*: x). Se considera que el análisis de expresiones indexicales (o referenciales, aquellas en que se establece una relación entre una frase nominal y el objeto, real o conceptual, al que se hace referencia en una situación concreta), así como el de los actos de habla pertenece tanto a la semántica como a la pragmática. Ponen como ejemplo: “*He hurt his hands*”, en el que “*he*” y “*his*” pueden o no ser vistos como correferenciales; en tanto que en “*He hurt her hands*”, no es posible que “*he*” y “*her*” tengan el mismo referente. Para determinarlo habría que acudir a la

¹⁰ Las relaciones formales de unos signos con otros.
Las relaciones de los signos con los objetos a los que se aplican esos signos.
Las relaciones de los signos con sus intérpretes.
Rama de la semiótica que estudia los orígenes, los usos y los efectos de los signos.

¹¹ La pragmática es el estudio de los actos lingüísticos y del contexto en el cual se ejecutan.

¹² La pragmática es la teoría de la actuación a nivel semántico.

pragmática y analizar la oración dentro de su contexto (véase Searle *et al.*, 1980: x).¹³

Los lingüistas de los años setenta sostienen, pues, que el sentido literal de una oración o expresión, visto como parte de la estructura semántica, es objeto de estudio de la semántica. Pero es el contexto el que determina el potencial ilocucionario, y esto cae dentro del ámbito de la pragmática.

Pueden citarse múltiples ejemplos de actos de habla indirectos en los que el hablante formula una oración que quiere decir lo que expresa, pero que además significa algo más. Por ejemplo, si estamos de visita en un sitio y decimos "¡Qué calor hace aquí!", puede ser que estemos expresando únicamente eso o realizando un acto con función fática. Pero lo más probable es que queramos decir algo más, algo como "Abre una ventana", "Ofréceme un refresco", "Vámonos a otra parte", etcétera. El primer significado pertenece al campo de estudio de la semántica; el segundo, al de la pragmática.

En síntesis, Searle se opone al punto de vista que sostiene que el significado de una expresión puede darse por medios semánticos sin tomar el contexto en consideración.

En las ideas de la teoría de los actos de habla, brevemente revisadas aquí, reconocemos tanto la importancia de la noción de significado como lo esencial que resulta el estudio de la fuerza ilocucionaria para poder acercarse a una explicación sobre la lengua. Hemos visto ya que el significado de lo que dice un hablante puede contener el significado literal, pero también ir más allá, como en el caso de los actos de habla indirectos. El significado de lo que se dice también puede partir del significado literal, como en la metáfora, o ser lo opuesto de él, por ejemplo, en la ironía. La distinción entre el significado del hablante y el de la oración es común a todas las teorías de los actos de habla. El problema radica en decidir si esa distinción es la misma que existe entre los significados libres de contexto (semántica) y los dependientes del contexto (pragmática).

¹³ Quisimos conservar el ejemplo de Searle, aunque en su traducción literal al español es inoperante. En nuestra lengua podríamos ofrecer otro: "Lo golpeó con su libro" en el que "lo" y "su" pueden o no ser correferenciales. En cambio, si decimos "Lo golpeó con mi libro", no es posible que "lo" y "mi" tengan el mismo referente.

Durante las últimas décadas esta disciplina ha tenido un desarrollo que podría calificarse de vertiginoso. Múltiples estudiosos se ocupan de ella, tantos que el espectro que cubre se ha ampliado de tal manera que todo parece caber dentro de ella.

Basta simplemente con revisar el índice de los artículos que contiene la *Concise Encyclopedia of Pragmatics* (editada por Jacob L. Mey) para encontrar estudios tan diversos que parece imposible que tengan lugar dentro de una misma disciplina: Lingüística aplicada, Inteligencia artificial, Cohesión y coherencia en la literatura, Los comics, La tecnología cognitiva, Recolección de datos en la lingüística, El habla de los extranjeros, Las lenguas de las minorías, La corrección y la norma, Lengua y educación, Medios de comunicación, Sociología del lenguaje, El turismo, Los universales lingüísticos y muchos más. Se incluyen diversos artículos, entre los que componen la obra, que parecerían no tener ninguna relación con el resto; sin embargo, cuando nos detenemos a reflexionar vemos que algo los une: el uso de la lengua.

La pragmática no parece contar todavía con una unidad teórica y metodológica; por lo mismo, no resulta fácil definirla. Pero, desde luego, se puede ver como una disciplina lingüística que centra su interés en el significado de la lengua en uso.

De entre todo ese vasto campo de estudio haremos una breve revisión de la pragmática lingüística.

La pragmática lingüística

Intentar explicar el significado de las palabras y expresiones en relación con los interlocutores y los contextos, es la preocupación mayor de esta disciplina.

El programa de la pragmática es muy provocativo; se trata de explicar, entre otras cosas, en qué consiste la interpretación de un enunciado, cuál es la función del contexto, qué relación hay entre el significado literal y el significado comunicado, por qué hablamos con figuras, cómo afecta la función comunicativa a la gramática de las lenguas (Reyes: 8).

A la pragmática no le interesa explicar el significado literal, sino el significado de los propósitos que encierran las palabras y expresiones empleadas en los actos de comunicación. A esto último, lo llama el "significado del hablante" al que considera intencional y subordinado a las circunstancias en que se produce el acto de habla. Resulta claro entonces que esta noción tiene que ver más con la pragmática que con la semántica, abocada al estudio del significado literal.

Vemos también la relación tan cercana entre la pragmática lingüística y la teoría de los actos de habla, puesto que comparten similares preocupaciones.

Para la pragmática es primordial lograr explicar el proceso por medio del cual las palabras que emite un hablante evocan ciertas imágenes mentales en el oyente; imágenes que, de ser las mismas que el hablante quería provocar, se traducirán en un acto comunicativo. El análisis de este proceso, resulta innecesario decirlo, es intrincado y complejo.

Son muchos los ejemplos cuyo significado resulta prácticamente imposible comprender sin tomar en cuenta el contexto y la intención de quien habla. De la expresión más simple, "Está lloviendo", se pueden desprender diversos significados: puede ser conveniente porque ha hecho mucho calor, inconveniente, porque íbamos a comer en un jardín; también puede ser un aviso: recoger la ropa tendida, cerrar las ventanas, etcétera, o una advertencia, alguien que está resfriado puede empeorar si sale ahora. Con las mismas palabras podemos referirnos a algo que puede resultar conveniente o lo contrario: realizamos diferentes actos de habla.

Si tomamos como ejemplo la oración "Estamos a 26° de temperatura" vemos que puede interpretarse como algo conveniente o inconveniente, agradable o desagradable, según el sitio al que se refiera. Si se dice en un lugar habitualmente fresco, quiere decir que hace mucho calor; en cambio, en el trópico, significaría que el tiempo está fresco.

Otro caso para ejemplificar lo anterior podrían ser las ambigüedades producidas por posesivos y pronombres personales, por ejemplo. En "Carlos le preguntó a Jorge por su padre", sólo podríamos descifrar el significado valiéndonos de un conocimiento anterior que Carlos y Jorge comparten; esto es, la expresión se interpreta debidamente a partir de otra información implícita, información que no se formula con palabras. En el ejemplo propuesto, para poder saber al padre de quién se refiere la oración necesitaríamos conocer la situación: ambos saben que el padre de Jorge está enfermo, y que Carlos pregunta por él; Carlos busca a su propio padre y supone que Jorge puede haberlo visto.

Vemos entonces que el significado (entendido como lo que el hablante quiere comunicar) tiene una parte explícita y otra implícita; así, su interpretación

tiene que ver, por un lado, con la descodificación de los signos lingüísticos y, por otro, con lo que inferimos que nos quieren decir.

La expresión “Es tarde” puede significar, de acuerdo con el contexto y la situación, una insinuación para que nos vayamos, temor de no acabar a tiempo lo que estamos haciendo, una manifestación de preocupación porque alguien no ha llegado, etcétera. Es el oyente el que deduce “el significado del hablante” valiéndose de las inferencias que realiza a partir de lo que ya sabe.

Aunque no se pretende aquí profundizar en el tema de la pragmática lingüística, parece útil acercarnos a algunas de sus inquietudes centrales. Una de ellas es el contexto.

Para la pragmática un enunciado es una unidad comunicativa, esto es, está contextualizado. Puede estar constituido por un par de palabras, una sola, una o varias oraciones. En palabras de Graciela Reyes puede decirse “que los enunciados son oraciones puestas en uso, es decir, puestas en contexto” (13).

Y son estos enunciados –oraciones en uso– el interés central de esta disciplina. De los demás, de los significados convencionales, se ocupan la morfosintaxis, la fonología y la semántica.

Elementos muy estudiados por la pragmática son los deícticos, que no pueden comprenderse sin el contexto. En, por ejemplo, “No quiere éste, prefiere aquél”, es imposible descifrar el significado a menos que sepamos quién no quiere (“él”, “usted” o “ella”), qué es “éste” y en qué se diferencia de “aquél”. Para interpretarla debidamente, debemos saber, por ejemplo, que “él” es un hermano de los que hablan, que “éste” y “aquél” son dos de tres o más libros entre los cuales el hermano debe elegir uno.

Si nos detuviéramos a observar lo que decimos y oímos –y también, claro está, lo que leemos y escribimos– nos daríamos cuenta con gran claridad de lo que venimos diciendo: una explicación gramatical o semántica no nos permite descifrar el significado de las expresiones; sólo podemos apoderarnos de él valiéndonos del contexto. Desde luego eso no es en absoluto sencillo, ya que la pragmática y la semántica se tocan en muchos momentos y, en ocasiones, no resulta fácil deslindarlas, establecer los límites de una y otra.

La noción de contexto que hemos mencionado varias veces –y con la que seguiremos más adelante– no resulta fácil de definir, ya que diferentes teorías le asignan interpretaciones particulares.¹⁴ En términos generales, se pueden mencionar tres tipos de contexto: lingüístico, situacional y sociocultural.

¹⁴ El contexto es la “CATEGORÍA lingüística que cumple dos funciones básicas en la COMUNICACIÓN: (a) fijar el SIGNIFICADO de una UNIDAD LINGÜÍSTICA; y (b) convertir a una o más oraciones en un ENUNCIADO”. (Alcaraz y Martínez, DLM: 1-45) Es un concepto que desempeña un papel de gran importancia dentro de la

El primero es una categoría lingüística, se refiere a las palabras y expresiones que anteceden o siguen a la palabra o enunciado en cuestión. En palabras de Helena Beristáin es el "Contorno que enmarca a una unidad lingüística en el sitio concreto de su *actualización* [realización concreta] y que condiciona su función" (112).

El segundo, el contexto situacional, alude a todos los datos o circunstancias que rodean al enunciado en el momento en que se emite. Por ejemplo, si alguien dice "Ponte el vestido blanco", reconocemos que hay cuestiones alrededor de los que hablan que permiten la existencia de ese enunciado: que los interlocutores están en una habitación, que alguien se va a vestir o se está vistiendo, que hay un vestido blanco y otros de diferentes colores; es posible suponer también que existen los accesorios adecuados para complementar el vestido blanco.

Por último, el contexto sociocultural tiene que ver con regulaciones sociales y culturales que comparten los interlocutores, regulaciones que configuran su actuación lingüística. En el ejemplo anterior son las circunstancias socioculturales las que permiten el tuteo, por ejemplo, así como el hecho de que alguien opine sobre el vestido que debe llevar otra persona. Se infiere entonces que se trata de dos amigas o de una pareja, con relaciones cercanas o íntimas.

Por otra parte, el contexto sociocultural cuenta con una serie de marcos de referencia que permiten clasificar la situación comunicativa y el papel que desempeñan los participantes. Se trata de condiciones sociales que en ocasiones gobiernan el uso del lenguaje. Un marco puede ser también, por ejemplo, el que indica que se habla en broma, en forma irónica, con doble sentido...

Las convenciones sociales que regulan el lenguaje son muy poderosas, capaces, incluso, de producir cambios lingüísticos que esta disciplina no podría explicar. Muchos ejemplos de lo anterior encontramos en la vida cotidiana: algunos pueden ser producto de los medios de comunicación; otros, del uso. Pero casi todos ellos nos los explica mejor la ciencia social que la propia lingüística.

pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística, que lo consideran como un "marco coordinador de las dimensiones lingüísticas". Se concibe como un conjunto de variables que pueden agruparse en tres bloques: 1. Relacionado con la situación, el entorno físico inmediato (lugar, tiempo, identidad de las personas que participan, objetos importantes en la medida en que condicionan expectativas). El bloque 2, o "cotexto", se refiere al contexto textual. El 3, contexto o "presuposición pragmática" se refiere a ideas, visión del mundo, valores y conocimientos que comparten los participantes de un acto comunicativo. Este contexto da lugar a que los participantes se sientan solidarios dado que les permite comprender de qué trata la comunicación y sentirse dentro de ella. En otra acepción de "contexto", éste puede conformarse por dos aspectos: contexto lingüístico y extralingüístico; el primero puede ser verbal o no verbal, el segundo puede ser objetivo (el lugar, los interlocutores, el tiempo, los hechos) o subjetivo (el ámbito de las ideas, conceptos, relaciones entre las ideas, creencias e ideología).

Para Halliday (*The Functions of language*, 1978) existe un contexto social, "la situación en donde se intercambian significados". Cf. Alcaraz y Martínez, DLM: 145,146.

A este respecto, afirma Reyes: "A veces puede pasar que las condiciones sociales que rigen el lenguaje sean más fuertes que las reglas de la gramática (...) Un buen ejemplo son expresiones como *la catedrático, la médico, la ingeniero*, de uso normal en España" (21). En México encontramos un caso semejante en el mundo de la diplomacia, en donde se emplean expresiones como *la consejero, la secretario, la ministro, pero, la embajadora*.

En estos ejemplos parece difícil que la gramática pueda explicar por qué expresiones que contienen tal discordancia, sean de uso común y cuenten con la aceptación de los hablantes de la lengua, además de la razón por la cual se producen en unos casos y en otros no.

Vemos, pues, hasta qué grado la pragmática se ha ganado un lugar, al lado de la gramática, dentro de la lingüística, entre otras cosas porque ambas disciplinas se ocupan de aspectos diferentes de la lengua. Y, desde luego, también nos queda claro que el dominio y manejo de las reglas gramaticales no sería suficiente para comunicarse. Es evidente que no son la sintaxis, la semántica y la fonología las que aportan el significado de lo que queremos expresar; son diversos campos de estudio los que dan luz a la interrogante: ¿cómo nos comunicamos eficazmente por medio de la lengua?

La pragmática no está sola en esta empresa. El uso y el significado de la lengua, así como el estudio de los procesos y mecanismos de los que se ha venido hablando son también preocupación de la filosofía, la sociología, la psicología cognitiva, y varias disciplinas más, tal y como se vio anteriormente en la *Concise Encyclopedia of Pragmatics*, editada por Jacob L. Mey.

Mey se distancia de los estudios centrados exclusivamente en los mecanismos psicológicos de interpretación (...) para insistir en las condiciones sociales, políticas, culturales, históricas, que determinan nuestro uso del lenguaje, o como él dice, determinan "de quién" es el lenguaje (Reyes: 25).

La pragmática no rechaza ni niega el valor de las gramáticas oracionales ni sus formas de análisis; lo que sí sostiene es que cuando usamos la lengua encontramos regularidades lingüísticas que no provienen sólo de la gramática, sino de la forma en que el hablante emplea la lengua.

Existe una buena cantidad de ejemplos que ilustran lo anterior: el uso de "se los dije" en vez de "se lo dije", o de "le pregunté la verdad a ellos", ejemplos cotidianos en el habla mexicana, en donde se viola abiertamente la gramática, pero que el uso ha impuesto en México.

Otro caso en el que resultaría insuficiente el mero dominio de la gramática se observa en las posibles respuestas a la pregunta “¿Tienes ganas de ir al cine?”. Una podría ser “No tengo ganas”, expresión negativa en la que el hablante asegura o afirma no tener ganas y de la que se infiere que no va a ir. Otra respuesta sería: “Ganas no tengo”, en la que no existe una negación terminante y queda abierta la posibilidad de ir al cine. En estos ejemplos, podemos advertir que el empleo de exactamente las mismas palabras puede dar como resultado significados diferentes.

Como ya se dijo antes, la pragmática es heredera de las inquietudes filosóficas de Austin, Searle y Grice entre otros, interesados en mostrar la importancia de la “intención”, aspecto que se volverá clave en los estudios pragmáticos. Recordemos aquí los actos de habla indirectos en los que se encuentran dos actos superpuestos: uno literal y otro que aporta el verdadero significado, esto es, que representa la intención del hablante. En el caso de “¿Te importaría ayudarme con estos libros?”, el oyente difícilmente interpretará literalmente la pregunta, excepto como una broma. Entenderá que el hablante le está pidiendo ayuda y no preguntándole si le importa hacerlo.

Lo anterior –el concepto de significado intencional– es de suma importancia para la pragmática, dado que su finalidad es estudiar lo que se quiere decir y no lo que se dice literalmente.

Y eso es precisamente la comunicación, el ser capaz de expresar y comprender más allá del significado literal de las palabras: el significado intencional. Éste es hoy en día uno de los campos más desarrollados de la pragmática: todo aquello que se relaciona con los procesos inferenciales que permiten la comunicación.

Esbozaremos muy someramente dos de las teorías más reconocidas en este campo: la teoría de Grice, más tarde ampliada por los neogríceanos, como Levinson y Harris; y la teoría de la relevancia (pertinencia), propuesta por Dan Sperber y Deirdre Wilson.

Cuando iniciamos un acto comunicativo sabemos muchas cosas, tanto sobre el lenguaje como sobre el oyente. Sabemos que nuestro interlocutor –cercano, lejano o desconocido– va a escucharnos y a respondernos. Sabemos también que va a tratar de comprender aquello que deseamos comunicarle.

Según la teoría de Grice lo anterior sucede debido a que entre los interlocutores existe una suerte de acuerdo tácito para colaborar mutuamente con el objeto de que se produzca la comunicación. Lo llama “principio de cooperación”. Oigamos las palabras del propio Grice: “*Make your contribution such as is*

required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged"¹⁵ (Grice citado por J. Thomas: 176).

Lo primero que se observa es que la formulación misma, más que una definición, parece una instrucción sobre cómo debería comportarse quien participa en una conversación.

Sin embargo, independientemente de esa forma de expresión, lo que Grice sugiere con sus palabras es que en la interacción verbal los interlocutores parten del supuesto de la existencia de una serie de reglas que rigen la conversación. Esto es plausible, e incluso podríamos compararlo con el conocimiento de las reglas gramaticales que un hablante posee y emplea, sabe que existen, pero no es capaz de formularlas.

Y no sólo tenemos el caso de la gramática: en general, hacemos suposiciones en muchos y muy diferentes aspectos de nuestra vida social, familiar, comercial, laboral... Desde luego, también en la actuación verbal el hablante es capaz de darse cuenta de muchas cuestiones relacionadas con la comunicación, por medio de esas suposiciones. Puede advertir, por ejemplo, que no obstante que le urge hablar con cierta persona, el momento no resulta oportuno, ya sea porque no están en el lugar adecuado; porque observa que su posible interlocutor se ve nervioso, enfermo, inquieto, de mal humor; porque hay otras personas alrededor, etcétera.

A fines de los años sesenta, cuando Grice manifiesta sus ideas sobre el uso de la lengua, afirma que no se le ha dado el peso que requiere al estudio de la esencia y el alcance de las condiciones que rigen la conversación. Propone ejemplos en los que con toda claridad muestra la diferencia entre el significado literal y el implicado o sugerido por el hablante. Llama "implicatura" a este último, al que considera diferente de la "presuposición", dado que ésta se halla más relacionada con el significado semántico de la expresión.

Grice denomina implicaturas conversacionales a todos aquellos significados implícitos en la expresión que no dependen del significado literal de las palabras. Por ende, según él, para explicar esas implicaturas no nos es de utilidad la semántica, sino los principios que regulan la conversación.

Para que se lleve a cabo una conversación debe existir un deseo de colaboración de los interlocutores, así como un propósito compartido entre ellos. Esto es, el ya mencionado líneas arriba, "principio de cooperación", que está compuesto por cuatro categorías, a las que el autor llama "máximas": de cantidad, calidad, relación y manera. Éstas a su vez contienen submáximas específicas de

¹⁵ Haz tu contribución tal y como se requiere, en el escenario en el que se lleva a cabo, de acuerdo con el propósito o instrucción del intercambio verbal en el que tomas parte.

cada una que, en realidad, son una serie de enunciados imperativos sobre el comportamiento que debe seguir un hablante para que la conversación tenga lugar.

No obstante su apariencia tan categórica,

lo importante para la teoría de Grice no es tanto el cumplimiento de estos supuestos mandatos como el hecho, mucho más interesante, de que los interlocutores actúen como si descontaran su cumplimiento. Sin esta actitud de los hablantes, no habría implicatura, y quizá no habría conversación posible (Reyes: 41).

La teoría de las implicaturas de Grice, delineada aquí tan esquemáticamente, llega a ser muy trabajada y elaborada por su autor que, como ya se dijo, considera el enfoque pragmático como el más adecuado y económico para explicar el acto comunicativo.

Aunque estas ideas han tenido una gran difusión y muchas de ellas hoy en día resultan fundamentales para el estudio de la conversación y del uso de la lengua, Grice ha recibido también opiniones desfavorables o malas interpretaciones de sus ideas. Se dice, por ejemplo, que “en su formulación originaria, las máximas no proporcionan una explicación de los procesos de comprensión” (Bertucelli: 63).

Entre las opiniones más severas en contra de sus postulados está la que se refiere a la vaguedad de las reglas y procedimientos que propone. Dice Koktová: “*One criticism is that Grice incorrectly and idealistically assigned ideal, cooperative character to people, and that the maxims are normative, i. e., that Grice was proposing a set of rules for good conversational behavior*”¹⁶ (372).

Por otra parte, Mey, uno de sus mayores críticos, afirma que las máximas propuestas por Grice ignoran las desigualdades sociales de los hablantes; en ese sentido las considera inválidas. Para Mey, esas desigualdades predominan en los intercambios comunicativos y no son excepciones a las reglas (“*non observance*”), como se ha sugerido. La conversación, para Mey, es *lo que realmente ocurre en ella*, sin contar *a priori* con los principios planteados por Grice.

Sin embargo, no se puede ignorar la gran aportación de Grice al mejor conocimiento del uso lingüístico: el planteamiento de interesantes cuestiones que han logrado que se vea desde una perspectiva diferente.

¹⁶ Una de las críticas se refiere a que Grice, de una manera incorrecta e idealista, asigna a las personas un carácter cooperativo ideal; además, que sus máximas son normativas, esto es, que Grice proponía una serie de reglas para un buen comportamiento conversacional.

Dan Sperberg y Deirdre Wilson, por su parte, proponen la teoría de la relevancia (pertinencia): otra de las corrientes importantes dentro de la pragmática actual.

Esta teoría sugiere otra vía para explicar el proceso de comunicación lingüística. A grandes trazos, puede decirse que sostiene que la relevancia es el único principio posible para dilucidar el acto lingüístico comunicativo; esto es así porque se parte del principio de que atendemos a nuestro interlocutor debido a que lo que nos comunica es importante para nosotros. Si no lo consideráramos como tal, no lo tomaríamos en cuenta.

Según Grice los hablantes somos cooperativos y tenemos expectativas sobre el comportamiento del interlocutor. La teoría de la relevancia se pregunta la causa de esta cooperación, y considera que ésta se da por un cierto interés que consiste en que, a través de la comunicación, enriquecemos nuestro conocimiento del mundo.

En otras palabras, la cooperación que aportamos (atención, tiempo, reflexión, etcétera) nos da algo, produce efectos cognoscitivos. El hablante espera que su interlocutor trate de ser “relevante”; que le diga algo importante, interesante, de utilidad para él, y que a la vez no le pida un esfuerzo desmedido para comprenderlo. Esto es, “Cuantos más efectos cognoscitivos produzca un enunciado y menos esfuerzo de interpretación exija, más relevante será” (Reyes: 54).

En su momento Grice se ocupó de la cuestión de la inferencia; la teoría de la relevancia intentó ir más allá con su concepto de relevancia que, al ser un principio cognoscitivo, se considera como universal.

De acuerdo con este postulado, la comunicación lingüística está cimentada en un principio cognoscitivo universal dentro del cual se encuentra la cooperación. Así, el principio de cooperación es innecesario puesto que el principio de relevancia es suficiente para definir la comunicación lingüística. Entre otras cosas, porque está presente en todos los actos comunicativos intencionales.

El contexto, la explicatura y la metáfora son conceptos importantes para la teoría de la relevancia.

El contexto, que se considera desde un punto de vista psicológico, es todo lo que sabe y lo que cree un individuo: desde conocimientos teóricos hasta la información que tiene sobre su interlocutor, pasando por saberes religiosos, sociales, económicos, referidos a la situación, etcétera. En este sentido la comunicación, en gran medida, está subordinada a los conocimientos previos que los hablantes comparten.

El concepto de “explicatura” sirve para ampliar la distinción de Grice entre “lo dicho” y “lo implicado”, conceptos que resultan algo imprecisos, en la medida

en que dejan a un lado el contexto que, en muchas ocasiones, es necesario para interpretar una expresión.

La teoría de la relevancia de Sperberg y Wilson, a diferencia de la de Grice, propone tres niveles de significado: el convencional, lo dicho y lo comunicado. Esto se debe a que consideran insuficiente la distinción griceana, puesto que para ellos “lo dicho” es la explicatura del enunciado, esto es, que no se compone sólo del significado literal, sino también del “resultado de las referencias de la desambiguación y el enriquecimiento de algunas expresiones” (Reyes: 59). En el caso de, por ejemplo, la expresión “Hábleme de usted”, para poder reconstruir la explicatura es necesario que el propio hablante elimine la ambigüedad, añadiendo más información: “Prefiero el trato formal”, “Me interesa conocer su currículum”...

Entre otras cosas, esta teoría se ocupa también del sentido figurado de la lengua –las metáforas y el doble sentido, entre ellas– a las que considera implicaturas que requieren un mayor esfuerzo inferencial por parte del oyente, pero que a la vez lo recompensan con mayores logros cognoscitivos.

Esta forma de interpretación del lenguaje cotidiano es exactamente igual –según la teoría de la relevancia– a la comprensión del texto literario: descifrarlo puede ser más arduo, pero también la gratificación es mayor.

Para terminar con este apartado citaremos unas palabras de Jacob L. Mey, que aparecen en el Prefacio de *la Concise Encyclopedia of Pragmatics* y que refuerzan lo que se ha venido delineando aquí. Cuando Mey explica la forma en que se hizo la selección de los artículos que forman la enciclopedia, comenta que uno de los propósitos de ella es informar al lector sobre los principales temas de la pragmática hoy en día, y que el asunto central de todos ellos es el usuario de la lengua. Más adelante afirma:

the most important issue concerns precisely one of those activities: that of people talking together in conversation (which is more than just idly passing the time of day). Hence, conversation analysis looms large among the 274 articles that make up the bulk of the book. What we do in conversation, as in language use, is to write a blank check on our interlocutor's account: we take it for granted that they will honor the claims we implicitly are forwarding, when we 'take the floor', as it is called. One of the major implications of this attitude is that it presupposes a minimum degree of cooperation as always been present; pragmatics such as

Grice have codified this in a number of maxims that form the backbone of much of pragmatic thinking today¹⁷ (xxvi).

LA COMUNICACIÓN

Antes de abordar la cuestión del enfoque comunicativo (EC) –de interés central para nosotros– parece necesario acercarse, aunque sea someramente, a la comunicación. Esto, con el objeto de reflexionar sobre sus puntos de vista acerca de la lengua y la comunicación, así como de continuar observando la forma en que se entretujan los diversos hilos que forman el tapiz que es el enfoque.

De una manera muy general, K. L. Berge define la comunicación como el proceso en el que al menos dos personas intercambian informaciones, dentro de un contexto y situación determinados. “*More specifically*” –dice Berge– “*communication can be defined as a generic term covering all messages uttered in different contexts and situations*”¹⁸ (140).

En el ámbito mismo de las ciencias de la comunicación, su descripción resulta bastante imprecisa. Hay diversas definiciones que dependen, claro está, de otros tantos puntos de vista.

Según especialistas en la materia, el mundo de la comunicación actualmente parece bastante confuso, en el sentido de que se siguen diversas direcciones y enfoques. Nos acercaremos brevemente a algunos modelos, considerados básicos por los estudiosos.

El más sencillo de los todos es el *modelo lineal* que considera las

¹⁷ La cuestión más importante se refiere precisamente a una de esas actividades: la de las personas que entablan una conversación (que es más que simplemente pasar el tiempo de una manera insustancial). De ahí que el análisis de la conversación destaque a lo largo de los 274 artículos que constituyen el grueso de la obra. Lo que hacemos en una conversación, como en el uso de la lengua, es escribir un cheque en blanco a la cuenta de nuestro interlocutor, dando por sentado que él respetará las demandas que implícitamente estamos planteando cuando “tomamos la palabra”, como suele decirse. Una de las implicaciones mayores de esta actitud es que presupone que siempre existe un grado mínimo de cooperación: la pragmática tal y como fue codificada por Grice en una cantidad de máximas forma la columna vertebral de buena parte del pensamiento pragmático hoy en día.

¹⁸ Más específicamente, la comunicación se puede definir como un término genérico que cubre todos los mensajes producidos en los diferentes contextos y situaciones.

*language functions as a sort of channel, or tool for transferring a linguistic message from a source (or sender) to a destination (or hearer). This idea of communication has some of its roots in information theory*¹⁹ (Berge: 40).

Con el objeto de establecer una línea divisoria entre las teorías de la información y las de la comunicación, algunos filósofos del lenguaje afirman que esta última se caracteriza fundamentalmente por ser intencional. Recordamos a Grice cuando sostiene que comunicarse significa el intento que hace el emisor de que su mensaje cause un determinado efecto en el receptor.

Sin embargo, no se pierde de vista que se han criticado los postulados de Grice, a los que se califica de vagos e imprecisos. En ese sentido el modelo lineal parece bastante frágil, dado que no se ve la posibilidad de construir una teoría de la comunicación a partir de él.

Un segundo modelo, el *circular o dialógico*, parte del principio de que para llevar a cabo la comunicación no basta con que el emisor manifieste su intención en un mensaje que produzca efecto en el receptor; éste también debe ser una parte activa de un proceso consciente de interpretación, es decir, debe involucrarse en todo ese proceso para que el mensaje llegue a su término.

Asimismo, es necesario que el receptor manifieste de alguna manera que se logró el efecto deseado por el emisor: hablando, gesticulando, actuando, etcétera. De esta manera, el emisor comprueba que lo que emitió es verdaderamente un mensaje, puesto que fue recibido. Si no fuera así podría parecer que el emisor habla solo. Entonces, del mismo modo que el receptor acusa recibo, por así decirlo, de la llegada del mensaje, también el emisor, debe obtener un aviso de que se ha recibido su mensaje: una forma de respuesta a su mensaje.

En este modelo circular, como su nombre lo indica, la comunicación se ve como un sistema de preguntas y respuestas, un tipo de cooperación en el que los dos interlocutores están activamente organizados en la construcción del mensaje. Se trata, entonces, de un proceso de construcción que avanza a medida que continúa la interacción entre los participantes. La diferencia con el modelo anterior es que no se trata sólo de la transferencia de intenciones que utiliza la lengua como su herramienta, sino de un proceso dinámico y creativo.

Lo que sí comparten ambos modelos es el concepto de intención: que ambos comunicadores tratan de participar en la conversación y que aceptan los principios conversacionales.

¹⁹ funciones de la lengua como una clase de canal o herramienta para transferir un mensaje lingüístico desde una fuente (o emisario) hasta un destino (u oyente). Esta idea de la comunicación tiene algunas de sus raíces en la teoría de la información.

Un tercer modelo se conoce como *modelo de retroalimentación*. A diferencia de los dos anteriores, en él no se considera en lo absoluto el concepto de intención. Estos estudiosos proponen un modelo mucho más abierto y general en el que la comunicación incluye todos los procesos que utilizan los seres humanos para influir unos sobre otros.

Para ellos la interacción entre los seres humanos es como una suerte de necesidad que se basa no sólo en el deseo de comunicar sino también en el de interpretar; en este sentido puede verse como parte de la percepción.

Toman en cuenta los principios de reciprocidad como requisitos básicos para que se dé la comunicación, pero no consideran que estén gobernados por reglas (como lo piensa Grice) ni por la búsqueda de conocimientos mutuos (como sugiere la teoría de la relevancia). Ellos piensan que una persona no puede compartir las experiencias de otros ni sus pensamientos e intenciones; consecuentemente, al no ver estas últimas como una precondition para la información resulta difícil distinguir entre información y comunicación.

El *modelo autorregulador* es una versión del modelo anterior, pero llevada a su extremo. Para los seguidores de este modelo los interlocutores no se comunican para crear y transferir un mensaje, sino para integrar los elementos de una situación comunicativa que contribuya a la autorregulación y autocreación. Éstas son una manera de crear una forma de interacción individual, personal:

A basic goal of this self-regulation or autopoiesis is to create a difference with respect to all other (real or potential) communicators. In this sense, communication is necessary for the individual in order to be constituted as an individual ²⁰ (Berge: 142).

Estos estudiosos se consideran el diálogo sólo como un tipo de comunicación entre varios, ya que conceden atención también a los textos escritos que se ven como más comunicativos y creativos. En este sentido parecen tener una visión más avanzada de los mensajes lingüísticos.

²⁰ Una meta básica de este modelo de autorregulación o autopoiesis consiste en crear una diferencia en relación con todos los demás comunicadores (reales o potenciales). En este sentido, la comunicación es necesaria para el individuo para que pueda constituirse como individuo.

Este sencillo esbozo de algunos modelos que propone la comunicación nos lleva a indagar un poco sobre la manera en que los comunicadores ven la lengua y su relación con la comunicación. Cuestión de gran importancia para quienes estamos explorando el campo de la educación.

Se valen de los términos *objetivismo abstracto* y *escepticismo* para referirse el primero a la visión tradicional sobre la lengua y el segundo a los críticos de ella, quienes consideran que la comunicación debe jugar un papel mucho más importante en el estudio e investigación lingüísticos.

De acuerdo con la visión llamada objetivista abstracta, la lengua es un sistema invariable de significación, finito y relativamente estable; en otras palabras, un sistema que cumple una única función: la socialización. La relación entre ese sistema de significación y las expresiones producidas por un hablante se considera como una oposición (*langue/parole, schema/usage, competencia/actuación*); por lo tanto, sugieren que la lengua debe estudiarse como sistema, en forma metódica o no estudiarse en lo absoluto.

Por otra parte, la lengua se ve como una precondition para la comunicación, sea una gramática o un código de algún tipo que definen la diferencia entre lo significativo y lo no significativo. El código se considera necesario para poder transmitir un mensaje.

A esta posición objetivista abstracta entre el sistema de significación y las expresiones derivadas del sistema se oponen rotundamente diferentes grupos de estudiosos, los escépticos.

El primero de ellos lo conforman los *filósofos del lenguaje común*²¹ —a algunos de los cuales nos hemos referido antes: Austin, Searle, Grice— que rechazan el concebir la lengua como un simple sistema de significados. Esto en principio les parece imposible ya que para ellos el significado de una expresión está determinado por un gran número de componentes: la situación comunicativa (que además sufre cambios frecuentes), la intención, el contexto físico y las restricciones situacionales, etcétera.

²¹ Se trata de una perspectiva filosófica asociada principalmente a J. L. Austin y sus seguidores a la cual, en ocasiones, se le ha dado este nombre. Austin (1957) recomendó a los filósofos anglohablantes estudiar los significados y los usos de las palabras sobre la base de que el lenguaje común de los hablantes de las comunidades inglesas expresan "la experiencia y la sagacidad heredadas de muchas generaciones de hombres" (Cf. L. J. Cohen: 35-36).

Otro grupo de estudiosos que se opone a la visión objetivista abstracta asegura que la comunicación debe verse como determinante de la lengua. La comunicación (el conjunto de mensajes, no de expresiones lingüísticas) es anterior y precondition del sistema de significación, y no al contrario.

Un tercer grupo sostiene que los elementos que se ven como una oposición son más bien complementarios. Según ellos la lengua es las dos cosas: sistema de significación y de comunicación (conjunto de mensajes), que deben entenderse a partir de la relación mutua que establecen, ya que aisladamente no sería posible hacerlo. Conciben el fenómeno lingüístico como un proceso y como un producto a la vez. El proceso es la comunicación de mensajes; el producto, el sistema de significación.

Se considera éste como un sistema abierto o semiosis, sistema que no es finito, sino abierto a modificaciones de diversa índole como la reestructuración y la creatividad. Entonces, el sistema de significación tiene la forma de una gramática variacional, un sistema de potencialidades multifuncionales que hacen posibles la variación y las regularidades. Sin embargo, estas últimas no se pueden describir como reglas abstractas, sino como normas sociales, esto es, convenciones vagas fundamentadas en la comunicación. Más específicamente, se considera la lengua como una red de relaciones, una red sistémica y no simplemente un sistema de reglas.

☞ Lengua y comunicación ☞

¿Cómo es concebida la comunicación por la ciencia lingüística? ¿Qué papel ha jugado en la investigación sobre la lengua?

Salvo en contadas excepciones, el fenómeno de la comunicación no fue un importante objeto de estudio dentro de la investigación lingüística. La comunicación, por lo general, se veía como una de las posibles funciones de la lengua y se le otorgaba un peso ciertamente menor dentro de la ciencia lingüística. Sin embargo, esto ha cambiado durante las últimas décadas.

Entre las escuelas o estudiosos que le dieron importancia a la comunicación, podemos señalar, por ejemplo, a los soviéticos preestalinistas, a la Escuela de Praga y a la lingüística funcional.

✧ Los soviéticos preestalinistas ✧

En la vida intelectual de la época preestalinista, surge un grupo de estudiosos que comparten una misma visión sobre el lenguaje, la cognición y la comunicación: el filósofo Voloshinov, el psicólogo Vygotsky y el crítico literario Bajtín. Todos ellos —cuya postura se conoce como *el dialogismo semiótico soviético*— atacaron las ideas básicas del objetivismo abstracto; esto es, la visión tradicional sobre la lengua, considerada como un sistema invariable de significación, finito y relativamente estable que debe ser analizado como sistema, en forma metódica y rigurosa.

Parten de una idea básica: la lengua es esencialmente dialógica. Esta dialogicidad no debe confundirse con el uso externo e instrumental de la lengua; es dialógica en su sentido más radical, es decir, debido a la calidad dialéctica interna del signo lingüístico. El emisario y el receptor están integrados como parte de la naturaleza de la lengua; ésta nunca existe como un sistema cerrado, unifuncional; por el contrario, es un proceso de comunicación. Este proceso se caracteriza además por las nociones de multiacentualidad, heterogeneidad, polifonía, intertextualidad y, en particular, voz (*voicing*), todas ellas referidas a la naturaleza social de la lengua. En la comunicación la lengua nunca aparece como una voz única (*single-voice*): la situación, la tradición, las relaciones de poder entre los comunicadores, entre otras cosas, dejan todas su marca en el mensaje. Entonces, la lengua en realidad es esta multiplicidad de voces (*multivoiced*), mensaje o proceso de habla.

Los dialogistas soviéticos ven la naturaleza de la lengua como fundamentalmente social. El estudio del plano del contenido de los mensajes forma parte del estudio de la ideología, mientras que el objeto de estudio en el plano de la expresión son los llamados géneros de habla.

En consecuencia, incluso la cognición se interpreta como un proceso de comunicación o como lo que se ha llamado discurso interno (*inner speech*). La cognición o pensamiento sólo es posible a través de la lengua, y ésta es un proceso de interacción.

☞ La Glosemática y el Círculo de Praga ☞

Otras contribuciones importantes sobre el estudio de la lengua en relación con las funciones comunicativas se deben a la Glosemática, a Hjelmslev en particular.²²

Tradicionalmente se entendía por función el valor que adquiere un elemento lingüístico dentro de una estructura sintáctica o semántica, debido a su relación con otro elemento. En cambio, para Hjelmslev la función es la relación que existe entre dos elementos: la expresión y el contenido. Cuando se trata de enunciados, la función se ve como la finalidad que tiene el enunciado visto como acto comunicativo (apelativa, expresiva y referencial).

Lo anterior nos lleva a Jakobson y su esquema de la comunicación conformado por seis elementos: el emisor, el receptor, el mensaje, el contacto (o canal), y el código; y seis funciones del lenguaje, asociada cada una con uno de los elementos: función expresiva (emisor), función conativa (receptor), función referencial (contexto), función poética (mensaje), función fática (contacto), función metalingüística (código). Estas funciones de la comunicación parten de la consideración de que los fines concretos de la comunicación son la meta fundamental del lenguaje.

Por otra parte, el Círculo de Praga tampoco limitó su estudio de la lengua a expresiones aisladas en las llamadas “situaciones normales”. Por el contrario, se enfocó a un buen número de diferentes tipos de comunicación humana en los que la lengua se emplea como una herramienta, como, por

²² Entre las obras principales de este autor se puede mencionar: *Prolegómenos de una teoría de lenguaje*, Gredos, Madrid, 1971; *El lenguaje*, Gredos, Madrid, 1971, y *Ensayos lingüísticos*, Gredos, Madrid, 1972.

ejemplo, la literatura y el cine. Al estudiar la comunicación desarrollan una teoría de la sintaxis, y formulan la distinción entre *tema* y *rema*. Estos términos se refieren a diferentes cualidades lingüísticas dentro del mensaje. El tema se refiere al segmento de la expresión que contiene la información ya conocida; el rema, a los elementos del mensaje que el emisor supone desconocidos para el receptor.

Igual que los dialogistas soviéticos, aunque quizá de una manera menos radical, los praguenses se negaron a reducir la esencia de las funciones de la lengua a una representación intelectual. Para ellos, la lengua es un potencial multifuncional y sus diferentes funciones están gramaticalizadas en diferentes estratos del sistema lingüístico. Más todavía, cada expresión individual de una lengua se ve como un potencial que se reduce y adquiere una estructura coherente durante el proceso de interpretación. Ésta, entonces, se realiza de acuerdo con una elección más o menos consciente de lo que se ha llamado "dominante": se selecciona la función que se considera más importante en el mensaje entre las otras posibles funciones de una expresión, en una situación comunicativa específica. De esta manera fue como Jakobson explicó la cualidad poética del lenguaje: no como algo extrínseco, sino como una cualidad inherente.

El funcionalismo

Por último, y asociado con lo anterior, al mencionar a los lingüistas o escuelas que se han ocupado de la comunicación no podemos ignorar el funcionalismo: corriente lingüística que se opone al formalismo (que pretende explicar la organización general y abstracta de la lengua entendida como código o sistema).²³

²³ Dentro de esta corriente no se recoge un grupo homogéneo de modelos de descripción gramatical. Se conceptúan como funcionales "tanto los trabajos surgidos de las directrices gramaticales de la escuela de Praga, como la *Gramática sistémica* de M.A.K. Halliday, el funcionalismo 'realista' más tradicional, de A. Martinet, la denominada, específicamente, *Gramática funcional* de S. Dik, o las gramáticas 'funcionales' más próximas al concepto de función desarrollado por Hjelmslev". (Alcaraz y Martínez, 278,279.) Obras representativas: M.A.K. Halliday, *Explorations in the functions of language*, Edward Arnold, Londres, 1973; *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, FCE, México, 1982. André Martinet, *El lenguaje desde el punto de vista funcional*, Gredos, Madrid, 1971; *La lingüística*, Anagrama, Barcelona, 1972; *Estudios de sintaxis funcional*, Gredos,

Los funcionalistas, por el contrario, tienden a realizar descripciones funcionales de la lengua; en otras palabras, analizar las funciones de la lengua vista esta última como instrumento de comunicación.

Afirman que es imposible dominar o comprender algo, sea lo que sea —la lengua, en este caso—, si no se conocen antes los usos, fines o funciones de ese objeto. Para ellos la lengua es un instrumento de acción social a la vez que una actividad, cuya finalidad general es la comunicación, y sus finalidades específicas, las funciones. Esto es de suma importancia para el funcionalismo ya que, como se dijo antes, consideran la lengua como un sistema de instrumentos de expresión empleados con una finalidad; en consecuencia, el análisis lingüístico deberá llevarse a cabo desde el punto de vista de la función.

El funcionalismo se considera actualmente como uno de los caminos más prometedores para llegar a una explicación de la lengua.

Como ejemplo de la corriente funcionalista, citaremos a Halliday y su gramática sistémica.²⁴ Halliday parte de la base de que las lenguas se desarrollaron para satisfacer necesidades humanas; en consecuencia, la gramática nos debe explicar cómo se usa la lengua. Es por ello que se les da gran importancia a las funciones comunicativas y a los aspectos sociales de la lengua. También afirma Halliday que el sistema lingüístico es como una red de opciones interrelacionadas, debido a lo cual la gramática sistémica debe ser una teoría de la construcción de significados como elección. Él mismo se refiere a su teoría como una gramática etnográfica o descriptiva de la lengua, lengua vista como el producto de un proceso social, como una realidad social que se codifica a la manera de un sistema semántico.

Considera que la lengua es sólo uno de los varios sistemas que construyen la cultura; sin embargo, también apunta que la lengua es uno de los más importantes entre ellos, puesto que el resto de los sistemas semióticos está necesariamente mediado por ella.

Halliday se esfuerza por explicar la estructura de la lengua como una consecuencia del diálogo social, del cual, de algún modo, es una abstracción. Sin embargo, este proceso dialógico no es un proceso monolítico, sino el desarrollo de

Madrid, 1987; *Sintaxis general*. Gredos, Madrid, 1978. S.C. Dik, *Studies in Functional Grammar*, Academic Press, Londres, 1980; *Gramática funcional*. Sociedad General Española de Librería, S. A., Madrid, 1981.

²⁴ Término acuñado y desarrollado por M. A. K. Halliday en la década de los sesenta. Su gramática se inscribe en el ámbito del funcionalismo que considera que nada se puede comprender por completo si no se conocen los usos, fines o funciones del objeto que se estudia.

diversas realizaciones en los diferentes niveles lingüísticos. Su teoría, una teoría de la construcción de significados, está estructurada, como se dijo antes, como una red de opciones interrelacionadas.

El producto del proceso social es el “código” para cuya explicación es esencial considerar el comportamiento humano. En palabras de Halliday “el sistema está determinado por el proceso”.

Sin embargo, no se trata de un proceso monolítico, la lengua desarrolla realizaciones características en sus diferentes niveles, de acuerdo con lo que Halliday llama “patrones de congruencia”.

Así, la teoría de la lengua de Halliday está estructurada como un sistema de red, en el cual la expresión plena se ve como una manifestación de la elección de un significado de un sistema semántico (la realidad social codificada). A pesar de que la noción de “elección” es central para Halliday no debe confundirse con un acto consciente de elección, debe entenderse como un término que se refiere a la naturaleza procesual del sistema sociosemiótico de la lengua (véase Halliday, *Language as a Code and Language as Behaviour*).

☞ Conexiones entre lengua y comunicación ☞

Nos acercaremos ahora a la relación que existe entre la comunicación y la lengua, siempre desde la perspectiva de las ciencias de la comunicación. Consideran estos estudiosos que, a partir de la historia de la lingüística moderna, el punto de vista objetivista abstracto puede calificarse como la manera tradicional de ver las cosas. Como ya señalábamos antes, el objetivista abstracto típico ve la lengua como un sistema invariable de significación, finito y relativamente estable; es decir, como un sistema unifuncional, meta de la socialización; o como una institución social (la “*langue*” de Saussure), o una gramática universal innata (la “competencia” de Chomsky). La relación entre el sistema de significación y los enunciados se concibe como una oposición: o se estudia la lengua sistemáticamente (esto es, como un sistema de

significación) o no se estudia en lo absoluto. Desde esta óptica, la lengua es algo que precede a la comunicación.

El acercamiento al estudio de la comunicación puede llevarse a cabo de dos maneras diferentes. Por un lado, conceptualizarla como un término genérico para las realizaciones lingüísticas, esto es, como sinónimo de *actuación, usage y parole*. Por otro, la comunicación puede verse como el contexto en el que se usa la lengua entre las comunidades que producen ejemplos de expresiones lingüísticas propias del esquema de significación, es decir, del sistema de la lengua.

En ambos puntos de vista, la lengua se concibe como una precondition para la comunicación, ya sea como una gramática que estructura símbolos verbales o como un código de algún tipo que define la diferencia entre lo que tiene o no significado. El código es necesario para que los comunicadores transfieran un mensaje, como en el modelo lineal; lleven a cabo un diálogo, como en el modelo circular; interactúen con otro, como en el modelo de la retroalimentación, o alcancen un estado de autopoiesis, como en el modelo autorregulatorio.

Existe, por otra parte, una visión escéptica, una de cuyas características es *"the radical critique to the abstract objectivist opposition between the system of signification and the utterances derived from the system"*²⁵ (Berge: 143).

Desde tres ángulos diferentes –no necesariamente compatibles– los escépticos refutan la oposición objetivista abstracta entre el sistema de significación y las expresiones derivadas del sistema. En las tres posturas la comunicación desempeña un papel preponderante en la investigación y reflexión sobre la lengua, papel mucho mayor que en la postura objetivista abstracta.

Los escépticos que pertenecen al primer grupo hacen a un lado la visión de la lengua como sistema de significados, ya que les parece que esto es como una abstracción mentalista de un conjunto heterogéneo de datos. Consideran esta abstracción como producto de un esquema-tipo creado para llevar a cabo su análisis. A este grupo pertenece Grice, filósofo que se ha mencionado antes, para quien el significado de los mensajes lingüísticos en la comunicación pertenece a un sistema de significación vista como una clasificación arbitraria de los actos intencionales (o habituales) que tienen algún tipo de semejanza entre sí. Una teoría del significado objetivista abstracta, como la teoría estructuralista saussuriana, de componentes y campos semánticos, es imposible en principio, puesto que en todo

²⁵ La crítica radical a la oposición objetivista abstracta entre el sistema de significación y las realizaciones derivadas de sistema.

caso, el significado del mensaje está determinado por un gran número de componentes en una situación comunicativa de constantes cambios, en la cual el papel predominante lo juegan la intención, el contexto físico, las restricciones contextuales y otros componentes situacionales.

Una segunda postura, que igualmente descarta la visión objetivista abstracta, considera la comunicación como determinante de la lengua. Sostiene que la comunicación –vista como un conjunto de mensajes y no de expresiones lingüísticas– antecede y es una precondition del sistema de significación, y no a la inversa.

Esta visión de la lengua está estrechamente relacionada con el modelo circular de la comunicación. Es también cercana al modelo de la interacción: la búsqueda del código común que hace posible la comunicación en la interacción. Asimismo, se enlaza con la noción de dominios consensuales como prerrequisito del proceso de comunicación en el modelo de la autopoiesis.

Los lingüistas involucrados en una descripción sociológica de la lengua eligen esta opción. Ven la comunicación como una semántica multidimensional, en la que la lengua oral y escrita juegan un rol subordinado; además, los comunicadores también pueden usar diferentes sistemas de comunicación simultáneamente, o aun romper de manera sistemática las reglas normativas de esos sistemas, de manera inconsciente. Esta heterogeneidad en la actividad comunicativa podría interpretarse como un proceso de significación, cuya variación es un indicador de los conflictos entre los diferentes e incompatibles esquemas de significación.

Un tercer grupo de estudiosos sostiene que los elementos que en los puntos de vista anteriores se ven como una oposición son complementarios uno del otro. La lengua es ambas cosas, un sistema de significación y un sistema de comunicación (entendido éste como un conjunto de mensajes); esta relación no puede entenderse de una u otra de las maneras. Así, el fenómeno lingüístico se concibe al mismo tiempo como un proceso (la comunicación del mensaje) y como un producto (el sistema de significación).

Como sistema de significación, la lengua se ve como un sistema abierto o semiosis. Este sistema no es finito, sino que, como una realidad social que es, está abierto a modificaciones de diversas clases, tales como la reestructuración y la creatividad durante la comunicación. Así, el sistema de significación tiene la forma de una gramática variacional, un sistema de potencialidades multifuncionales que permiten una variación ordenada y unas regularidades flexibles. Estas regularidades no pueden describirse en forma de “reglas” o “principios” abstractos o algo semejante, sino como normas sociales e incluso como fuentes potenciales; esto es, convenciones abstractas fundamentadas en la

comunicación. Más específicamente, la lengua se concibe como una red de relaciones: una red sistémica, no como un sistema de reglas.

Desde el punto de vista de la comunicación, la lengua puede considerarse como una elaboración y/o modificación socialmente controlable de una realidad establecida antes, es decir, como un sistema ya internalizado. Pero la comunicación como lenguaje puede también concebirse como la creación de ese sistema. Esto puede observarse durante el proceso de adquisición de la lengua materna. A lo largo de este proceso, el niño no se ve como un agente pasivo, sino como un organismo activo, que busca significados y que trata de adaptarse a sí mismo –a través del diálogo y la interacción o del proceso autorregulador– a un medio ambiente, así como a los otros comunicadores que interactúan con él.

☞ La comunicación como proceso social ☞

La comunicación interpersonal, vista como un proceso social, ha sido también analizada desde la óptica particular de la psicología social, disciplina preocupada por explicar la comprensión de los comportamientos sociales, a partir de la interacción entre los individuos. Estos estudiosos se proponen el análisis de las dos formas de comunicación, verbal y no verbal, como una unidad, ya que las consideran interdependientes. Desde la perspectiva sociopsicológica se rechaza la separación de lo verbal y lo no verbal, que con frecuencia se ha llevado a cabo con fines de estudio.

Consideremos las palabras de Ricci y Zani a propósito de lo que se viene diciendo:

El análisis de los modos en extremo complejos con que los hombres se comunican a nivel verbal y no verbal requiere, antes que nada, penetrar en el mecanismo de la comunicación, con el fin de indagar la estructura de la interacción humana en sus elementos constitutivos, y luego aproximarse al problema del funcionamiento de la comunicación para poner de relieve los aspectos dinámicos de su proceso (19).

Cabe añadir que para ellos la lengua no es simplemente un proceso cognoscitivo, es además un “comportamiento simbólico” y una actividad social. Pero, “al propio tiempo es vehículo de preservación, a la par que modifica de continuo la realidad subjetiva del individuo mediante el aparato de la conversación” (93).

Para comprobar lo anterior basta reflexionar sobre el papel que desempeña la lengua en el desarrollo del niño. Por medio de la interacción verbal el niño recibe todas las informaciones sociales necesarias para conocer las formas de pensar y actuar, las normas y valores propios de los adultos.

La psicología social se dedica entonces al estudio de la comunicación como una de las vías para alcanzar la comprensión del comportamiento de las personas.

El proceso de comunicación deja de considerarse como una abstracción en la que se separa la lengua de su naturaleza comunicativa para dar paso al interés sobre cómo se usa la lengua en las diversas actividades, y la manera en que se relacionan los varios usos con diferentes situaciones.

La psicología social puede proporcionar el cuadro conceptual adecuado para volver explícitos y analizar rigurosamente la función comunicativa del lenguaje, el carácter social de su producción, el vínculo entre la organización social considerada desde un punto de vista institucional e ideológico y las reglas que gobiernan el comportamiento verbal (Moscovici (1972) citado por Ricci y Bitti, 1990: 124).

Esta disciplina, interesada en la producción o generación de signos, reglas y hechos lingüísticos, considera los datos lingüísticos de dos maneras diferentes: como indicadores de la relación que existe entre los hablantes o como una cadena de signos lingüísticos vista como el medio para transmitir información. En el primer caso, los datos lingüísticos, –considerados como índice– son concebidos a la manera de signos externos que comunican posición social, papel que desempeña un individuo frente a otro. Estos signos externos podrían compararse con otros que comunican las mismas actitudes o diferencias dentro de una estructura social; por ejemplo, la forma de vestir.

Su punto de partida es el análisis de la competencia comunicativa, que según la definición de Zuanelli Sonino, citada por Ricci, es el “conjunto de precondiciones, conocimientos y reglas que hacen posible y actuable para todo individuo el significar y el comunicar” (19).

Siendo así, para que sea posible analizar la comunicación es importante describir la CC en toda su complejidad. Esto significaría:

- a) formular una determinada teoría de la ejecución, en el sentido de considerar la acción lingüística como momento y hecho global en interacción con un contexto determinado que la condiciona de diversa manera (...)
- b) considerar como importantes y no marginales otros significados, además del referencial y cognoscitivo del mensaje (...)
- c) analizar para qué sirven los mensajes lingüísticos, cuáles son las funciones de la comunicación (Ricci y Bitti, 1990: 20).

Lo anterior debe formar parte de una teoría de la competencia comunicativa y eventualmente de una gramática, cuyo criterio fundamental tiene que ver más con la *propiedad* que con la *aceptabilidad*.

A pesar de que mucho se ha avanzado ya en este camino, falta un enorme tramo por recorrer. Pensar en la construcción de esa “gramática de la competencia comunicativa” lleva a reflexionar sobre la cantidad de factores que habría que tomar en cuenta, dado que consideran que la CC está formada por una serie de competencias que, además se relacionan entre sí.

4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO FUNCIONAL

El enfoque comunicativo-funcional parece ser hoy la única vía transitable, si de lo que se trata es de evocar y convertir en realidad las capacidades expresivas de los alumnos, de potenciar su competencia comunicativa, de alcanzar cotas razonables de eficacia en la producción de los actos verbales, de saber modular la lengua, en suma, adaptándola constantemente a la gama variadísima de las situaciones de uso.

Jesús Tusón

El haber situado la revisión anterior alrededor de la mitad del siglo XX no es algo casual: el estado de las cosas en ese momento es propicio para que florezcan y se difundan diversas ideas y disciplinas que ven la lengua desde una óptica diferente. Disciplinas que vuelven la mirada, entre otros aspectos, hacia el uso, los aspectos sociales de la comunicación y el hablante, y no sólo a las cuestiones formales del lenguaje.

Las teorías, reflexiones e ideas emanadas de esos estudiosos serán las que nutran lo que constituye el enfoque comunicativo funcional en la enseñanza de la lengua.

Fuera del ámbito universitario, en particular el de la lingüística aplicada, en nuestro país, salvo excepciones, se ha manejado de una manera vaga e imprecisa el concepto “enfoque comunicativo” (EC). En ocasiones, entre los maestros de educación media se ha interpretado como otra “etiqueta” para la enseñanza, sin mayores diferencias con los anteriores enfoques; o bien, se ha incomprendido a un grado tal que se le considera como una orientación pedagógica que se opone a la enseñanza de la gramática y de la literatura.

A ello se puede añadir que en México las publicaciones en este campo son escasas y poco difundidas. En este último caso se encuentra *Español. Libro para el maestro*, publicado por la SEP (1994), que se distribuye en forma gratuita entre los profesores de secundaria con la intención de darles a conocer el enfoque, actualizar y mejorar la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria y ofrecerles

“alternativas prácticas de enseñanza”, todo ello tomando en cuenta la realidad de nuestro país. Se trata de un material serio y bien documentado por medio del cual se pretende iniciar y familiarizar al maestro con el enfoque, en particular desde un punto de vista didáctico:

Este material para profesores de la asignatura de Español tiene como propósito central apoyarlos en la preparación de sus clases con algunas ideas y sugerencias prácticas, acordes al enfoque comunicativo y funcional adoptado en el programa de estudios. De la misma manera, se pretende proporcionar al maestro información básica acerca de la naturaleza del enfoque y de su sustento teórico (8)

Sin embargo, además de la imposibilidad de conseguirlo en librerías, un manual de esta naturaleza no puede cumplir con la actualización y capacitación del magisterio; es una ayuda, desde luego, pero no parece posible que por sí mismo logre su cometido.

Puede también suponerse que existen diversas tesis y estudios en las universidades del país, trabajos más o menos inaccesibles dado que no se localizan con facilidad.

En el resto del mundo hispano deben estar viviendo una situación semejante a la nuestra salvo en Argentina y, en mucho menor medida, en España, en donde durante los últimos años hemos visto aparecer numerosas publicaciones importantes que se ocupan del EC y de la enseñanza del español como lengua materna.

Muy en particular en España, surge una cantidad de estudiosos en el campo de la educación abocados a reflexionar sobre la lengua desde diversos ángulos: lingüística del texto, pragmática, didáctica, análisis del discurso, psicolingüística, semiótica, medios de comunicación, enseñanza de la lengua oral, de la lectura, de la gramática y de la literatura, el estudio del discurso televisivo, los medios masivos de comunicación, la educación moral, etcétera.

En su momento se revisará a algunos de estos autores que han aportado ideas valiosas que mucho enriquecen nuestro campo de estudio y cuyas obras e investigaciones han abierto el camino para acercarse a nuestra lengua, vista de una manera diferente e idónea con las nuevas propuestas educativas.

Por ahora se hará una somera revisión de los conceptos de competencia y enfoque comunicativos, con la intención de reflexionar sobre su base y sustento teóricos.

Es ya comúnmente aceptado que el concepto de competencia comunicativa (CC), acuñado por Hymes en 1964, es una suerte de refutación al concepto de competencia lingüística (CL): la capacidad que tiene el hablante/oyente ideal de producir un número infinito de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas, en una comunidad lingüística homogénea.

Se ha dicho que como una respuesta a esta noción de CL propuesta por Chomsky, surge el concepto de CC. Éste procede de disciplinas como la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la pragmática y la filosofía que –como se ha visto– se inclinan más hacia el estudio de la lengua en uso que al estudio del sistema lingüístico fuera de contexto.

Dice Llobera que Hymes

reacciona ante el reduccionismo que implicaba la dicotomía chomskyana de *competence* frente a *performance* y manifiesta su postura según la cual la gramática generativa tal como estaba formulada en aquellos momentos podía servir para explicar aspectos sintácticos de la lengua, pero no para ejercer de base para una teoría general de la lengua (12, 13).

Hymes, más preocupado por la comunicación y por lo que el hablante hace con la lengua, enumera una serie de factores que hacen posible la comunicación lingüística: la forma y el contenido del mensaje, el ámbito y la situación de los hablantes, el propósito e intención y el resultado obtenido, el canal, el tono y la manera del mensaje y las variedades lingüísticas, entre otras.

La CC va entonces más allá de la CL chomskyana ya que no se define sólo desde una perspectiva meramente lingüística, sino también, y de una manera preponderante, desde un punto de vista sociocultural. Esta competencia debe dar cuenta del ya muy citado cuándo, dónde, por qué, para qué se dice algo, y cuándo se calla.

Hymes propone una serie de componentes que pueden emplearse en el estudio etnológico de los actos de habla o de cualquier acontecimiento comunicativo. A grandes rasgos se puede decir que su interés primordial es hacer ver que los actos de comunicación están gobernados directamente por reglas o normas de uso de la lengua.

Organiza esos componentes a la manera de un acróstico: *SPEAKING*.

- S • *Setting* (sitio, lugar). Las circunstancias físicas de la ocasión.
- P • *Participants* (participantes). Sus características y el tipo de relaciones que hay entre ellos.
- E • *Ends* (fines). Los resultados que se esperan y las metas fijadas.
- A • *Act sequence* (secuencia de los actos). Forma y contenido del mensaje.
- K • *Key* (clave). Tono y manera.
- I • *Instrumentalities* (medios). Canales y formas.
- N • *Norms* (normas). De interacción e interpretación.
- G • *Genre* (género). Por ejemplo, poema, charla, conferencia, cuento... (citado por Hornberger: 50).

Afirma además Hymes que se deben tomar en cuenta las funciones (expresiva, directiva, poética, de contacto, metalingüística, referencial, contextual y metacomunicativa), que hacen que los acontecimientos comunicativos puedan ser útiles al hablante y al oyente. (Hornberger: 47 a 62)

Vista dentro de este marco de referencia, la CC le da un peso mucho mayor a la persona que al sistema comunicativo. Su interés primordial radica en describir los conocimientos y habilidades que posee un individuo para comunicarse eficiente y adecuadamente. Es decir, se trata de un modelo de lenguaje que se dirige más hacia la conducta comunicativa y la vida social. Considera que existen reglas de uso que, de no tomarse en cuenta, volverían inútiles las reglas gramaticales. Puede citarse el caso de una expresión gramaticalmente correcta, como por ejemplo “¿Te molesto con un vaso de agua?”, oración interrogativa que de acuerdo con el uso es una petición. Si no conociéramos las reglas de uso y el contexto o circunstancias que nos permiten interpretar su significado, la gramaticalidad no nos podría ayudar a descifrarlo.

Además, sostiene Hymes, algunas de las posibilidades comunicativas sólo pueden explicarse a partir de aspectos metalingüísticos: una exclamación, un gesto, una mirada que se producen al tiempo de emitir el enunciado; por ejemplo, cuando

decimos: ¡Me encanta la idea!, al tiempo que fruncimos las cejas y hacemos un gesto de desagrado. Más adelante, se tratará esto con mayor amplitud.

Frente a los juicios chomskyanos de gramaticalidad (relacionada con la competencia) y de aceptabilidad (con la actuación), Hymes, en 1971 propone cuatro tipos de juicios que permitirán desarrollar una teoría adecuada del uso y de los usuarios de la lengua: una teoría de la competencia. Además, tienen por objeto integrar la teoría lingüística dentro de la teoría de la comunicación. Los formula de la manera siguiente:

1. *Si (y en qué grado) algo resulta formalmente posible.* Lo que es posible partiendo del sistema lingüístico del individuo. Esto es, su conocimiento de la fonología, la morfología, el léxico, la sintaxis, la semántica y la pragmática de la lengua de su comunidad.
2. *Si (y en qué grado) algo es factible.* Todo lo que es posible dada la capacidad psicolingüística del individuo, es decir, la memoria y la percepción.
3. *Si (y en qué grado) algo resulta apropiado.* Lo que es conveniente dada la naturaleza del acontecimiento comunicativo; esto es, las características del lugar, los participantes, los fines, el acto, la clave, los instrumentos, las normas y el género del acontecimiento.
4. *Si (y en qué grado) algo se da en la realidad.* Lo que ocurre o no ocurre dadas la posibilidad, la factibilidad y la adecuación, o la falta de las mismas. Incluye, asimismo, tanto lo que puede ser posible, factible y conveniente, pero no hecho, como lo que no es posible, factible o conveniente, pero hecho (Cf. Hymes, 1995: 27 a 46).

En resumen, puede afirmarse que el objetivo de una teoría amplia de la competencia consiste en mostrar las formas en que lo sistemáticamente posible, lo factible y lo apropiado están conectados para producir e interpretar el comportamiento cultural que ocurre en la realidad. Asevera Hymes al respecto: "Una frase puede ser gramaticalmente correcta, estilísticamente torpe, socialmente diplomática y de uso poco frecuente" (1995: 37). Ejemplo de lo anterior sería: "Si llegaren a tiempo los esperados refuerzos, podríase intentar que el hecho pasase inadvertido para la sumamente estimable concurrencia".

Las ideas de Hymes despiertan gran interés, en particular en el campo de la lingüística aplicada. Michael Canale, por ejemplo, apunta que la CC incluye cuatro competencias: gramatical, sociolingüística (adecuación social), discursiva

(coherencia y cohesión) y estratégica (comunicativa y de aprendizaje). Canale intenta ya en los años setenta darle una posible aplicación al concepto de CC en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

H. G. Widdowson, estudioso también de la CC, hace una serie de observaciones que resultan de interés. Explica que la finalidad de su trabajo consiste en “aclarar la noción de competencia en la lengua y extraer conclusiones sobre su relevancia en la práctica de la enseñanza” (1995: 83).

Comenta que el concepto de CC se ha interpretado y adaptado de varias maneras en el campo de la enseñanza de las lenguas, pero que no obstante esa diversidad ha dado como resultado un buen número de actividades innovadoras.

Widdowson no coincide con quienes afirman que las ideas de Hymes son una respuesta a las de Chomsky, dado que ambos estudiosos se interesan por cuestiones diferentes, el uso y la gramática de la lengua: “La noción de competencia de Chomsky no tiene nada que ver con la realización del comportamiento lingüístico, ya sea de carácter comunicativo o de otro tipo” (Widdowson, 1995: 84).

Para Chomsky, afirma Widdowson, la competencia es la representación de algo abstracto, mucho más abstracto que el conocimiento de una serie de reglas, parámetros o principios que se manifiestan en la lengua. La forma en que la ejecutan los hablantes no cae dentro de su campo de estudio. No niega la existencia de las reglas de uso y los aspectos comunicativos de la lengua, pero no se ocupa de ellos: se hallan fuera de su área de investigación.

La competencia, según Chomsky, es el saber gramatical visto como un estado mental que subyace a la lengua. No está entre sus inquietudes el considerarla como algo que sirve para hacer cosas, como tampoco concibe sus postulados teóricos aplicados en la educación.

Hymes (1972), en cambio, desde la perspectiva de la etnografía de la comunicación (el estudio de la interacción lingüística o comunicativa), ve la competencia como una habilidad que sirve para hacer algo: usar la lengua. La CC se define en términos de las capacidades que tiene una persona y “es dependiente del *conocimiento* [tácito] y de la habilidad para su *uso*” (Hymes citado por Widdowson, 1995: 84)

Widdowson también cuestiona el modelo de Hymes porque considera difícil poder establecer las relaciones que se dan entre los rasgos. Lo que él se propone, más bien, es reflexionar sobre las relaciones entre conocimiento y habilidad. Se plantea la posibilidad de que alguien tenga el conocimiento de las propuestas formales de la lengua y carezca de la habilidad de adecuación; esto es, tener competencia lingüística, pero no, pragmática.

Lo anterior resulta de interés, en particular en el terreno de las lenguas extranjeras, ya que el individuo que sugiere Widdowson –dueño de la competencia lingüística, pero sin poseer competencia pragmática– resulta más plausible en este campo que en el de la lengua materna. No obstante, tampoco se descarta la existencia de algo semejante en esta última, en particular como producto de la enseñanza tradicional del español. Es posible que, aunque de una manera diferente, también en lengua materna puede darse.

Sería el caso del alumno que “sabe”, es decir, ha estudiado las reglas gramaticales, es capaz de repetir las y tal vez de comprenderlas. Pero, al mismo tiempo, es incapaz de interactuar con otras personas con fluidez y adecuación; de leer y escribir, entendiendo estas habilidades en un sentido amplio. Esto es, un individuo que sabe gramática pero que no puede actuar eficientemente en determinadas situaciones, que no tiene completamente desarrolladas sus competencias lingüística y pragmática. Podría incluso tratarse de un analfabeto funcional.

Con los métodos estructuralistas se le daba un gran peso a la información gramatical; la práctica, si se hacía, estaba desvinculada de aquélla. Esto produjo individuos cercanos al que nos referimos arriba: por una parte, analfabetos funcionales y, por otra, con escasa competencia pragmática.

Independientemente de lo anterior, en la época actual, debido a diversos factores sociales que han repercutido en una considerable pérdida de interacción del niño con los adultos o con otros niños, el resultado viene a ser el mismo: habilidades comunicativas poco desarrolladas, en particular, si se comparan con sus habilidades tecnológicas y electrónicas. El niño de ahora se comunica mejor con una máquina que con una persona. Y este problema tiende a crecer en proporciones alarmantes.

Widdowson coincide en lo ya tantas veces dicho: el problema puede tener su origen en la enseñanza de la gramática como un fin en sí misma, sin consideraciones sobre su adecuación. Distingue entre dos conceptos: “*usage*” (la lengua como sistema) frente a “*use*” (el uso de la lengua) (1978: 1-21).

Hay múltiples ejemplos para ilustrar lo anterior, tanto en la enseñanza de lengua extranjera como de lengua materna. Se cita un caso, entre tantos de ellos: la forma en que se presenta el modo subjuntivo a los estudiantes extranjeros. Al alumno se le da información sobre el *usage*, en términos de Widdowson, que consiste en una serie de reglas descriptivas, acompañadas de los ejemplos correspondientes. Se le informa, entre otras cosas, que el subjuntivo es una forma subordinada al indicativo. Pero ese alumno sale a la calle, se enfrenta al *use*, y oye a un hablante nativo decir algo que a ninguno de nosotros sorprende debido a su

frecuencia: “Si lo hubiera sabido, te lo hubiera dicho”, forma corriente en el uso mexicano del español.

A este respecto nos informa Moreno de Alba:

me parece importante precisar que estas dos correspondencias [antepospretérito de indicativo/antepretérito de subjuntivo], por lo menos en el español mexicano, no son de la misma naturaleza (...) frecuentemente en donde aparece un antepospretérito puede darse un antepretérito de subjuntivo, sin cambio alguno de significación: “Si hubieras venido, te habrías divertido / hubieras divertido (159, 160).

Más adelante, Moreno de Alba abunda en esta cuestión cuando afirma que en estas correspondencias el antepretérito de subjuntivo es una forma que se emplea más que el antepospretérito. En su muestra sólo tiene documentados dos casos de antepospretérito frente a 32 de antepretérito de subjuntivo en el que podía haberse empleado el primero. Esto equivale al 94.1 % de frecuencia de aparición.

Peor aún me parece el caso de la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria. Tomemos como ejemplo las formas verbales que se presentan sin detenerse a reflexionar sobre sus valores, la manera en que se emplean, lo que significan. Simplemente deben recitarse y estudiarse las conjugaciones y aprenderse de memoria la nomenclatura para ser capaces de identificar cada una por su nombre (incluso las formas caídas en desuso). Esto naturalmente no se traduce en el desarrollo de ningún tipo de competencia, es simplemente una actividad que hay que llevar a cabo por obligación dentro de la escuela.

La competencia, según Widdowson, tiene dos componentes: conocimiento y habilidad, que se relacionan con los cuatro parámetros de Hymes (posibilidad, factibilidad, adecuación y realización) y que pueden ser reformulados como competencia gramatical (posibilidad) y competencia pragmática (las otras tres).

Considera este autor que puede darse un conocimiento inadecuado del funcionamiento de la lengua debido a la sobreaplicación de reglas, la colocación inadecuada de un elemento, el empleo de las preposiciones, etcétera, que producen expresiones agramaticales. Ejemplos de lo anterior en el español de México pueden ser “Yo me gusta”; el valor que se asigna a las formas verbales; el empleo del relativo “el cual”; el uso del verbo “haber”, entre otros. Este conocimiento inadecuado puede darse también en expresiones gramaticales que no son usuales o aceptables en la lengua. “Una vez que hubo salido cerré la puerta para que en caso de que regresase no le fuere posible entrar”, expresión que en México resultaría por lo menos extraña, aunque gramaticalmente sea correcta.

Afirma Widdowson que

La noción de competencia de hablante nativo es escurridiza: factores dentro de la dimensión social, como interlocutor y tema, constituyen condiciones de acceso cambiantes, y la especificación de lo que la gente sabe tiene que ser continuamente revisada a la luz de lo que son capaces de hacer en diferentes circunstancias. La competencia, podría parecer, es un tipo escurridizo, un concepto borroso en relación con los usuarios tanto como con los "aprendientes" (1984: 89).

Objeta el autor que se describa la competencia como una habilidad o como lo que una persona es capaz de hacer con su lengua, ya que son muchos los factores que deben considerarse; factores vinculados con la persona, la actitud, las circunstancias, etcétera.

Por otra parte, cuestión muy importante, Widdowson y otros estudiosos de la materia rescatan el papel de la memoria en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE) y en el uso de la materna. "Es probablemente seguro que no somos tan interminablemente creativos como somos dados a pensar" dice Gleason (citado por Widdowson, 1995: 90); con ello se refiere a la memoria y al papel que desempeña en el aprendizaje de la LE, que según él, debería empezar con bloques (*chunks*) o rutinas prefabricadas y aprendidas de memoria y no como sistemas generativos.

En este sentido, debe otorgarse un peso mayor al léxico que a la gramática; y la CC se ve más como un proceso de adaptación en el que las reglas no son generativas, sino subordinadas y reguladoras.

Widdowson tiene una propuesta para la enseñanza de la LE: proporcionar primero "patrones de concurrencia léxica" para que las reglas operen sobre ellas y vayan siendo ajustadas con el objeto de que se cumpla la intención comunicativa. Al principio los patrones pueden ser muy simples, asociados a un contexto y sin necesidad de ninguna explicación gramatical. Más adelante, cuando la asociación léxico-contexto ya no sea suficiente, será el momento de introducir la ayuda gramatical:

De esta forma, la subordinación de reglas y su función comunicativa esencial podría estar clara, y el análisis procedería como y cuando el acceso a los significados fuese necesario. Tal enfoque podría, pienso, ser un valioso (incluso auténtico) enfoque comunicativo para la pedagogía (1984: 90).

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y PSICOLOGÍA SOCIAL

La psicología social, preocupada por los diversos medios que el individuo emplea en la comunicación, va más allá de lo anterior y considera que al menos siete competencias forman parte de la CC: lingüística, paralingüística, kinésica, proxémica, ejecutiva, pragmática y sociocultural.

A mi parecer, no obstante que hay algunas ausencias de las que nos ocuparemos más adelante, esta definición es amplia y reúne diversos criterios: la CC forzosamente debe verse como un conjunto de competencias. El mismo Hymes lo reconoce así cuando habla de CC por primera vez.

A continuación, se revisa brevemente cada una de las competencias que propone la psicología social de la educación.

Competencia lingüística

En palabras de Chomsky que, con el fin de acotar el objeto de la gramática, establece la dicotomía competencia/actuación, la CL es “el conocimiento que el hablante oyente tiene de su lengua” (6), sea o no consciente de ello. Para él, y para los fines de su estudio, la lengua es un sistema finito de reglas; y la CL, la capacidad de una persona de producir signos verbales, así como de interpretarlos o descodificarlos a partir de ese conocimiento. Esta CL, a su vez, está constituida por otras competencias: fonológica, sintáctica, semántica y textual.

Durante muchos años la ciencia lingüística concibe la lengua como un sistema de reglas que es necesario describir y explicar. La estructura de la lengua se estudia en sus tres niveles: sintáctico, semántico y fonético, a los cuales en los últimos años se añadió el pragmático. En todos los niveles resulta esencial el concepto de sistema de reglas para lograr comprender el fenómeno lengua. Dentro del modelo generativista, por ejemplo, la competencia se ve como un mecanismo formado por un conjunto de reglas que permite explicar la creatividad lingüística.

Actualmente, los nuevos puntos de vista sobre la lengua y su enseñanza consideran que la competencia lingüística tiene más relación con el uso y el desempeño del hablante en las cuatro habilidades lingüísticas que con el “aprendizaje” de sus aspectos formales.

El énfasis, el tono de la voz, la entonación, las exclamaciones, risas y suspiros son algunos de sus componentes, mismos que añaden significado e intención a los signos verbales que emite el hablante.

Cuando se está frente a una persona se construye una imagen de ella: somos capaces, por ejemplo, de darnos cuenta de su actitud interpersonal, así como de su estado de ánimo valiéndonos de sus palabras, pero también de su comportamiento paralingüístico —manifestado por medio de signos no estrictamente lingüísticos— que proporcionan información.

Además de los diversos aspectos lingüísticos que es posible observar —que también dan cuenta de otras informaciones—, como habla culta o popular, dialecto, código amplio o restringido, existe otra serie de elementos: tono, intensidad de la voz, énfasis, pausas, toses o cadencia de la pronunciación que sirven para comunicar. Esta habilidad de los hablantes, como ya se dijo, constituye la competencia paralingüística.

Al igual que el resto de las competencias no verbales, se presenta en forma natural en el discurso oral, tanto que puede afirmarse que el hablante no es completamente consciente de sus funciones y de su significado.

Distintos investigadores se han ocupado de la definición y clasificación de estos aspectos. Todos ellos coinciden en que las emisiones vocales paralingüísticas pueden cumplir una función *informativa*, pero sólo algunas de ellas tienen una función *comunicativa*.

De las investigaciones realizadas se ha obtenido información valiosa respecto de las manifestaciones paralingüísticas que acompañan la producción lingüística. Por ejemplo, afirman los estudiosos que una persona en estado de ansiedad habla con mayor rapidez y en un tono más alto de lo habitual; en tanto que si está deprimida, habla más lentamente y en voz más baja.

Otros estudios¹ han comprobado que el tono de la voz, más que el mismo contenido, puede favorecer que el hablante se vea como amigable y positivo, o lo contrario, hostil y negativo.

Cada una de las modalidades paralingüísticas se analiza y estudia con el objeto de hacer notar su contribución a la comunicación de la cual forma parte importante:

¹ Cf. G. L. Trager, "Paralanguage: A First Approximation" en *Studies in Linguistics*, 13, p. 1-12. A. Mehrabian, *Nonverbal Communication*, Aldine-Atherton, Chicago, 1972.

Quizá las funciones más específicas del paralenguaje se refieren a la sincronización de la interacción y de la metacomunicación de lo que se transmite verbalmente. El paralenguaje constituye en particular un comentario ininterrumpido sobre cómo se debe entender lo que se comunica con las palabras (Ricci y Zani: 161).

☞ Competencia kinésica ☞

Se refiere al empleo de ademanes, gestos, movimientos de rostro y cabeza para llevar a cabo la comunicación. Los estudiosos de la comunicación no verbal suelen dividir esta competencia en cuatro comportamientos: espacial, motorio-gestual, mímico del rostro y visual. Además, toman en cuenta el aspecto exterior, puesto que sus componentes de señalización y comunicación aportan significado comunicativo. Al respecto dice Levy-Leboyen: "El comportamiento espacial está muy condicionado por factores culturales, socioemotivos, así como por la estructura física del ambiente" (citado por Ricci y Zani: 138).

La postura –otra señal dentro del sistema de comunicación– por lo general puede considerarse como una manifestación involuntaria; sin embargo, diversos estudios² han mostrado que existe una correlación entre postura y contexto social; esto es, se observaron cambios de postura según el papel desempeñado por el individuo.

Existen posturas consideradas como dominantes-superiores o como sometidas-inferiores; otras que manifiestan amistad o desagrado, estado o posición social. También, desde luego, hay posturas convencionales para las diferentes situaciones sociales.

Otra observación que hacen los estudiosos en la materia es el cambio de la postura de acuerdo con el estado emocional, por ejemplo relajamiento/tensión. Son numerosas las investigaciones que demuestran la correlación existente entre emociones y posturas.³

² Cf. A. Kendon, "Some relationship in Social Interaction" en A. Siegman y B. Pope (eds.), *Studies in Dyadic Communication*, Pergamon, Press, Nueva York, 1972. G. W. Hewes, "World Distribution of Certain Postural Habits" en *American Anthropologist*, LVII, 1955, pp. 231-244.

³ Cf. Pio E. Ricci Bitti y Santa Cortesi, *Comportamiento no verbal y Comunicación*, Gustavo Gili (Col. Punto y Línea), Barcelona, 1980. J. Graham, P.C. Ricci Bitti y M. Argyle, "A Cross-cultural Study of the Communication of Emotion by Facial and Gestural Cues" en *Journal of Human Movement Studies*, 1, 1975, pp. 68-77. Giovannini, D.

Una cuestión más, relacionada con lo anterior, es que por medio de la postura se puede también manifestar seguridad o inseguridad personales, así como la imagen que la persona tiene de sí misma.

Entre las posturas, los estudiosos consideran también como aspectos comunicativos la forma de caminar, de estar de pie o de sentarse, en la medida en que ofrecen información sobre el individuo.

En relación con los ademanes también se han llevado a cabo investigaciones dado que se conceptúan como uno de los aspectos fundamentales de la comunicación no verbal.⁴

Los ademanes pueden tener carácter intencional al transmitir información debido a que muchos de ellos –llamados *simbólicos*– son convencionales y transmiten un significado específico que varía de cultura a cultura.

Otra clase de ademanes, los *ilustrativos*, son aquellos que ejecutan los hablantes en una interacción comunicativa y que aclaran, explican o enfatizan lo que están diciendo. Con algunos de ellos se distinguen o realzan segmentos de lo que se dice, “se podrían considerar como una especie de sistema de puntuación”, afirman Ricci y Zani (150). Otros ademanes ilustrativos enriquecen o añaden significado a lo que se dice, mostrando relaciones espaciales, perfilando movimientos u objetos o señalando.

Por otra parte, existen los ademanes *reguladores*, señales que contribuyen al fluir de la comunicación. Por medio de ellos se manifiesta el interés o desinterés de los interlocutores, si alguien quiere interrumpir o participar, si está en desacuerdo con lo que se enuncia.

Entre los ademanes no intencionales se consideran aquellos propios de cada persona, ademanes *de adaptación*. Generalmente se aprenden en la infancia y tienen un carácter regulador. Las personas los emplean como parte de su comportamiento habitual y a través de ellos controlan y satisfacen necesidades, motivaciones y emociones propias de los diferentes momentos en que se encuentran.

Como parte también de la competencia kinésica se ha estudiado la mímica de la cara que se conceptúa como la parte del cuerpo más expresiva y comunicativa. Por ese medio las personas producen importantes señales referidas a la manifestación de las emociones y actitudes interpersonales, entre otras.

y Pio Ricci Bitti, “Cultural and Sex Effect in Recognizing Emotions by Facial and Gestural Cues” en Italian Journal of Psychology, 8, 1981, pp. 95-102.

⁴ Cf. R. Hynde, *Biological Bases of Human social Behaviour*, McGraw Hill, Londres, 1974. P. Ekman y W. V. Friesen, “Hand Movements” en Journal of Communication, 22, 1972, pp. 353-374.

A propósito de lo anterior, resulta interesante la comparación que se establece entre los seres humanos y los animales:

La importancia expresiva y comunicativa del rostro aumenta al mismo ritmo que el desarrollo filogenético. Los animales inferiores a los primates hacen un uso harto reducido de las expresiones faciales. Cuanto más elevado se encuentra un animal en la escala biológica, tanto mayor es su riqueza mimica; los animales que se hallan en posiciones inferiores en la escala biológica realizan un uso más amplio de la postura en la interacción” (Ricci y Zani: 152).

De lo anterior se desprende que la mímica es propia de los seres más desarrollados en la escala biológica, lo que no hace sino reforzar lo significativo que resulta dentro del estudio de la comunicación humana.

La mímica facial en el ser humano cumple esencialmente tres funciones: manifestar emociones y actitudes personales, mandar señales relacionadas con la interacción y expresar rasgos propios de la personalidad.

El comportamiento visual es otro de los aspectos comunicativos que participa activamente en las relaciones interpersonales. Cumple múltiples funciones y está fuertemente relacionado con la comunicación verbal.

La mirada comunica actitudes, ofrece y recibe informaciones sobre el interlocutor, regula encuentros, manifiesta aceptación, duda, repudio, desaprobación; incluso el no mirar al interlocutor, cumple una función comunicativa: rechazo o indiferencia. En cambio, cuando alguien mira con intensidad, fijamente al otro, da la impresión de ser una persona extraña, desconcertante. Cuando esta situación es recíproca puede producir en los interlocutores sensaciones de incomodidad e inquietud.

🌀 Competencia proxémica 🌀

El estudio del contacto corporal resulta de gran interés dado que es la forma más primitiva de acción social. Tiene que ver con diversas partes del cuerpo y se presenta de maneras variadas: acariciar, besar, apretar, tocar, acercarse.

Existen grandes diferencias entre el uso y significado de los actos de contacto personal en las diversas culturas y se ha realizado investigación al respecto.⁵

Una cuestión importante dentro de la competencia proxémica se refiere a la distancia interpersonal. Hall (1966) señala cuatro tipos de distancia en la interacción humana: íntima, personal, social y pública, mismas que no todos los seres humanos manejan con facilidad (Cf. Ricci y Zani: 141). Éste, desde luego, resulta un dato significativo para la cuestión educativa.

La situación en que se lleva a cabo la comunicación juega un papel destacado también en la medida en que las distancias varían de acuerdo con el tipo de situación. Por ejemplo, en un sitio público la distancia entre los interlocutores disminuye en relación con la de un ambiente privado. Este acortar la distancia significa que desean hacer notar que llegaron juntos a ese lugar.

Por otra parte, cabe mencionar que cuando se contravienen las reglas no escritas de la proximidad con una persona, la situación se vuelve molesta e irritante para el interlocutor.

Se han encontrado asimismo relaciones notables entre la distancia y los sexos: las mujeres emplean una distancia menor con su interlocutor que los hombres. Además, se observan variaciones considerables entre las diferentes culturas: pueblos con una marcada inclinación por la proximidad y otros que prefieren mayor distancia física.

Afirman Ricci y Zani que

Los cambios en la distancia interpersonal en el transcurso de la interacción pueden proporcionar informaciones sobre la intención de iniciar, mantener o interrumpir un encuentro: el movimiento hacia una persona puede ser una indicación de la voluntad de interactuar; alejarse del interlocutor y acompañar ese "movimiento" con señales *ad hoc*, no verbales, puede comunicar la intención de dar por concluido el encuentro (142).

La orientación —la forma en que las personas se colocan en relación con su interlocutor o interlocutores— es también objeto de estudio. Las principales son cara a cara o uno al lado del otro y ambas envían señales que indican el grado de

⁵ Cf. Hall, E. T., "Gender Effects in Decoding Nonverbal Cues" en *Psychological Bulletin*, 85, 1978, pp. 845-857. Jourard S. M., "An Exploratory Study of Body Accessibility" en *British Journal of Social and Clinical Psychology*, v, 1966, pp. 221,231. G. J. Nicosia y J. R. Aiello, "Effects of Bodily Contact on Reactions to Crowding", informe presentado en la convención de la American Psychological Association, Washington, D. C., 1976.

colaboración, intimidad o jerarquía entre los hablantes. Por ejemplo, los amigos cercanos o las personas que están trabajando juntas se sientan uno al lado del otro. Pero si se trata de jerarquía, el superior se coloca frente al inferior. Esto significa que la orientación nos ofrece datos interesantes sobre los papeles que desempeñan las personas dentro del acto comunicativo.

Competencia ejecutiva

Se refiere a la capacidad de acción social que tiene el individuo de emplear los actos lingüísticos y no lingüísticos, dentro de un contexto y una situación, para realizar la intención de lo que intenta comunicar.

Es la capacidad de lograr lo que se intenta y se enuncia. Llevar hasta su última consecuencia (la acción) lo que se declara. Esta competencia está desarrollada en individuos que saben organizar, mandar, tomar decisiones, elegir; pero puede no estar desarrollada en todas las personas, en particular por cuestiones psicológicas (timidez, inseguridad, baja autoestima), situación que podría modificarse por medio de la educación formal.

Competencia pragmática

Tiene que ver con la capacidad del hablante de emplear expresiones lingüísticas y no lingüísticas de una manera adecuada a la situación y a las propias intenciones.

Está muy relacionada con la propuesta de Hymes que, al hablar de CC, se refiere al cómo, cuándo y dónde decir qué. Es una competencia dinámica, aprendida y de base social que se refiere al hablante y al uso de la lengua en situaciones dadas.

En otras palabras, esta competencia es el conjunto de estrategias de uso que toma en cuenta la situación comunicativa y que se refiere a las reglas –de tipo social, cultural y psicológico– que rigen la forma en que se emiten los enunciados.

Competencia sociocultural

Es la capacidad del hablante-oyente de identificar las situaciones sociales en las que se encuentra, así como de reconocer los diferentes papeles que cada uno desempeña en la interacción comunicativa. Asimismo, se refiere a la capacidad de detectar y otorgar significados a los elementos culturales propios de su grupo.

Estas capacidades socioculturales requieren de un largo aprendizaje que se lleva a cabo durante la infancia, y el grado de competencia que se adquiere está estrechamente relacionado con las situaciones en las que ese aprendizaje se produjo.

No obstante la dificultad para definir con precisión la eficacia o adecuación de un determinado comportamiento social, es posible distinguir algunos componentes básicos de la competencia sociocultural: la sensibilidad perceptiva, la aptitud básica de interacción, la conciencia emotiva y la congruencia interna, así como la capacidad de gratificar, valorar y reforzar al interlocutor en caso necesario (véase Ricci y Cortesi, cap. 5).

La *sensibilidad perceptiva* tiene que ver con el saber valorar objetivamente a la otra persona, comprender sus estados anímicos y sus actitudes interpersonales.

La *capacidad básica de interacción* consiste en lograr entablar y sostener una relación interpersonal valiéndose de una serie de comportamientos verbales y no verbales que permitan que se produzca la comunicación con diferentes personas y en diferentes situaciones.

Tener *conciencia emotiva y congruencia interna* significa ser capaz de reconocer lo fundamentales que resultan nuestros propios sentimientos en la relación interpersonal, sentimientos inseparables de la tranquilidad y la estabilidad emocional.

Por último se refieren a la *capacidad de gratificar, valorar y reforzar al interlocutor en caso necesario*; esto es, tener siempre presente a quien nos escucha para intervenir o modificar nuestra actuación en caso de necesidad, lo que le dará al otro seguridad, reconocimiento y apoyo.

La competencia sociocultural, vista así, como un conjunto de componentes en los que intervienen la sensibilidad, los estados de ánimo, las relaciones interpersonales, las actitudes, los valores, las emociones, la empatía, entre otras cosas, está estrechamente vinculada con los estudios sobre inteligencias múltiples e inteligencia emocional que se comentaron en el capítulo 2.

Esas capacidades no se improvisan: como se dijo antes, se aprenden. Su adiestramiento debe ser constante para lograr adquirir un nivel adecuado de comportamiento social. Y por supuesto, los sitios más idóneos para llevarlo a cabo serán la casa y la escuela, de acuerdo con los postulados generales del enfoque comunicativo.

No obstante que la anterior formulación sobre la competencia comunicativa me parece adecuada, considero que hay ausencias importantes. Una de ellas es la que se refiere a los medios masivos de comunicación, y la otra tiene que ver con la formación moral. Más adelante nos ocuparemos de estas “competencias”.

EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Entre los estudiosos españoles que se ocupan del EC podemos citar a Carlos Lomas para quien la competencia comunicativa

es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como una capacidad cultural de los oyentes y de los hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas (Lomas, 1999a: 34).

Cassany y otros autores (1994: 85), por su parte, nos ofrecen una definición bastante más sucinta:

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	COMPETENCIA PRAGMÁTICA	COMPETENCIA COMUNICATIVA
----------------------------	---------------------------	-----------------------------

Sin embargo, una vez que desarrollan detenidamente estos conceptos, en particular desde los puntos de vista didáctico y lingüístico, los autores se refieren también a la necesidad de considerar dentro de los planes de estudio de lengua “aspectos relacionados con las ciencias sociales como la sociolingüística, la historia, la dialectología, la literatura, etc. para tener en cuenta su dimensión histórica, cultural y social, y su vínculo con la comunidad que la utiliza” (435).

Incluyen, pues, dentro de su propuesta educativa, cuestiones vinculadas con la diversidad lingüística, la sociolingüística, la literatura (competencia literaria), los medios de comunicación y la cultura.

Hemos visto que con unas u otras palabras las varias definiciones se refieren a lo mismo: la CC entendida como un conjunto de competencias relacionadas con la comunicación humana; esto es, referida a los conocimientos lingüísticos, sociales y culturales necesarios para que se lleve a cabo una comunicación adecuada en el marco de situaciones reales. Y esta CC es la base sobre la que se asienta el enfoque comunicativo funcional.

Queda claro igualmente que al hablar de CC por necesidad se habla también de la CL que forma parte de ella. Y, por consiguiente, de aspectos formales de la lengua misma.

Entre las diversas posturas que frente a la lengua tienen los estudiosos de la segunda mitad del siglo XX, se advierte la preponderancia que adquiere la inclusión de los aspectos sociales, culturales y comunicativos en la competencia de un hablante, tanto en el mundo de la lingüística y de la lingüística aplicada, como en el de las ciencias de la comunicación, la pragmática, la psicología, la sociolingüística y, por supuesto, de la didáctica, amén de otras disciplinas interesadas en la cuestión.

No es de extrañar –dada la grave situación educativa sufrida en el mundo occidental durante las últimas décadas– que la didáctica de la lengua materna haya vuelto la mirada hacia esas direcciones a la búsqueda de una opción educativa diferente, más acorde con la época que se vive y con los datos y resultados que aporta la investigación.

Y es así como se adopta –de manera casi unánime, podría decirse– el enfoque comunicativo funcional en la enseñanza de la lengua. Enfoque, como se dijo ya, apoyado fundamentalmente en estudios relacionados con la lengua, vista desde ángulos diversos: lingüístico, social, pragmático, textual, comunicativo etcétera; así como en diversas ramas de la psicología abocadas al estudio del desarrollo del niño, del aprendizaje, de la enseñanza y de la inteligencia, entre otras disciplinas.

Con los datos e informaciones que todas esas fuentes aportan al campo de la educación –bases teóricas sólidas– se están construyendo ya los cimientos de una didáctica del español adecuada y coherente con las necesidades y expectativas que actualmente tiene el alumno.

En el mundo de habla hispana, de primordial interés para nosotros, en la década de los ochenta empiezan a aparecer ya de manera sistemática estudios e investigaciones que abordan el lenguaje desde diversos ángulos y vuelven los ojos

hacia el enfoque comunicativo. Éste se adopta oficialmente en España a fines de la década de los ochenta y a partir de ese momento se incrementa de manera notable la aportación de diversos estudiosos al campo de la didáctica en ese país: Carlos Lomas, Amparo Tusón, Andrés Osoro, Helena Calsamiglia e Isabel Solé son algunos de ellos.⁶

A mediados de los noventa algunos países hispanoamericanos siguen el mismo camino. En Chile, por ejemplo, el EC aparece ya plasmado en libros de texto para educación primaria y media en 1996;⁷ en México, los programas y libros de texto de 1993 lo establecen como obligatorio para la educación primaria y en 1998, para secundaria.⁸

En síntesis, hoy en día, como ya se dijo se cuenta con una amplia bibliografía en español, no sólo sobre el enfoque comunicativo propiamente hablando, sino también obras de estudiosos abocados al estudio de la lengua, a partir de enfoques muy diversos: psicológicos, sociológicos, culturales, textuales, etcétera.⁹

Al respecto, afirma Carlos Lomas:

En las últimas décadas, las ciencias del lenguaje y otras disciplinas colindantes (Newmeyer, 1888b; Serrano, 1993; Lomas, Osoro y Tusón, 1993) han

⁶ Otros autores que también se citan a lo largo de este trabajo: Daniel Cassany, Teresa Colomer, Juan A. García Madruga, Teresa Mauri, Luci Nussbaum, Graciela Reyes, Jesús Tusón, entre otros (ver bibliografía).

⁷ Cf. Ana María Maqueo *et al.*, *Lengua Castellana y Comunicación*, LIMUSA/Ministerio de Educación, México, 1997. En esta obra se ofrece, en el libro del profesor, una serie de informaciones teóricas sobre el enfoque comunicativo y su aplicación en el aula.

⁸ A pesar de que todavía no hay trabajos teóricos sobre la competencia comunicativa en México, en 1998, aparecen ya libros de texto que siguen sus lineamientos. Cf. Maqueo y Méndez, *Español 1, 2 y 3. Lengua y comunicación*. En los correspondientes tres libros del maestro se hace una revisión de los postulados del enfoque comunicativo y de sus posibles aplicaciones.

⁹ Cf. Ricardo Baquero, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Aique, Buenos Aires, 1997. Xavier Bonal, *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Paidós (Papeles de Pedagogía, 37), Barcelona, 1998. Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel (Ariel Lingüística), Barcelona, 1999. Julio Calvo Pérez, *Introducción a la pragmática del español*, Cátedra, 1994. Daniel Cassany *et al.*, *Enseñar lengua*, Graó (Serie lengua, 117), Barcelona, 1994. César Coll *et al.*, *El constructivismo en el aula*, Graó (Serie pedagogía, Teoría y práctica, 111), Barcelona, 1993. Lluís Duch, *La educación y la crisis de la modernidad*, Paidós (Paidós Educador), Barcelona, 1997. Joan Ferrés, *Televisión y educación*, Paidós (Papeles de Pedagogía, 18), Barcelona, 1994. Vidal Lamiquiz, *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*, Ariel (Ariel Lingüística), Barcelona, 1994. María Clemente Linuesa y Ana Belén Domínguez Gutiérrez, *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y socio-cultural*, Ediciones pirámide (Col. Psicología), Madrid, 1999. Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2 vol., Paidós (Papeles de Pedagogía 38 y 39), Barcelona, 1999. Jorge Lozano *et al.*, *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción social*, Cátedra, Madrid, 1999. Martín Rodríguez Rojo, *Hacia una didáctica crítica*, La Muralla (Col. Aula Abierta), Madrid, 1997. Isabel Solé, *Estrategias de lectura*, ICE/Graó (Materiales para la innovación educativa, 5), Barcelona, 1992). Liliana Tolchinsky Landsman, *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Anthropos/UPN (Pedagogía de la investigación y de la comunicación, 2), 1993.

evolucionado muy rápidamente siendo muy significativo a este respecto el auge de las corrientes sociolingüísticas y pragmáticas –que entienden el uso comunicativo como un lugar de encuentro entre las diversas manifestaciones discursivas y las variables de naturaleza situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos– y de los enfoques cognitivos sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje (1996: 20).

Este mismo autor agrupa en cuatro apartados esas disciplinas, a la vez que señala que sus estudios e investigaciones no se hicieron con fines didácticos:

- 1) La filosofía analítica y la pragmática, su heredera, a las que nos hemos referido anteriormente; disciplinas que “abordan el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la actividad humana” (*Ídem*).
- 2) Las ciencias sociales –la antropología y la sociolingüística entre ellas– preocupadas por los usos lingüísticos y comunicativos que se producen en comunidades de habla reales.
- 3) La lingüística textual –dentro de la cual se toman en cuenta diversas modalidades y propósitos– que estudia la significación a partir del texto como unidad de análisis, en vez de la oración como se ha hecho tradicionalmente.
- 4) La psicología evolutiva y la psicolingüística que estudian los procesos de adquisición y aprendizaje de las lenguas.

Por su parte, Amparo Tusón afirma que el hecho lingüístico se ha

convertido en un tema de gran interés para muchas disciplinas que se sitúan dentro del ámbito de las llamadas ciencias humanas y sociales. La antropología, la sociología, la psicología, la ciencia cognitiva, la inteligencia artificial, la neurología, la psicopatología, la filosofía o la ciencia del texto, son algunas (...) que, junto con las tradicionales disciplinas filológicas –la gramática, la dialectología, la historia de la lengua– se han planteado describir y analizar algunos aspectos del lenguaje, de las lenguas y de sus usos que la particular mirada de cada una de ellas puede iluminar (1996: 71. 72).

Ella misma menciona que David Crystal (*The Cambridge Encyclopedia of Language*, 1987) se refiere a quince “campos interdisciplinarios” en los que la lingüística se une a otras disciplinas. Todo ello no es más que una señal del gran interés surgido durante la últimas décadas por analizar y reflexionar sobre la lengua desde diversos puntos de vista.

Todas estas posturas interdisciplinarias contribuyen a una cada día mejor comprensión de la lengua, de la CC y del EC en el campo de la enseñanza. Y es

esta comprensión la que permitirá empezar a formular una didáctica de la lengua congruente con los principios de esas disciplinas, así como con la realidad (mejor dicho, realidades) de cada país.

No obstante que en lo esencial los estudiosos coinciden en lo que se refiere al EC, vale la pena detenerse a reflexionar sobre algunos puntos de vista particulares. Esto debido a que se parte del principio de que cada situación educativa es única, dado que la determinan diversas variables –sociales, económicas, étnicas, lingüísticas– que podrían incluso establecer prioridades, formas de enseñanza, contenidos, el peso que debe darse a un aspecto en particular, etcétera.

Si esto es así, habrá que revisar cuidadosamente las actuales propuestas educativas surgidas en otros países, ya que lo que puede resultar conveniente para una sociedad determinada, puede no serlo para otra. Parece necesario entonces examinar esas ideas con la intención de tomar de ellas lo que resulte adecuado para nuestro país. Habrá que analizarlas y vincularlas con nuestras situaciones reales de enseñanza, ponerlas a prueba dentro de nuestros espacios propios, evaluarlas, reflexionar sobre ellas, y no adoptarlas como se hacía anteriormente, dejando a un lado el hecho de que México es un mosaico lingüístico, cultural, económico y social con señaladas diferencias con otros países.

En consecuencia, lo que puede resultar idóneo, digamos en España o en Estados Unidos, puede no serlo en México, ya que las circunstancias no son iguales: desde el número de alumnos por salón de clase hasta la preparación del magisterio, sin olvidar diferencias culturales, económicas, lingüísticas, de equipamiento de las escuelas, etcétera, además de las enormes diferencias –en particular en lo que se refiere a sus necesidades educativas– que existen entre las zonas urbanas, semiurbanas, rurales e indígenas.

Ahora bien, cuando se habla del enfoque también se hace referencia a una concepción particular sobre la lengua y a una nueva forma de acercarse a ciertas disciplinas con fines didácticos.

El enfoque comunicativo-funcional permite, en este sentido, trasladar la atención hacia el conocimiento de la lengua en uso, como instrumento de comprensión y expresión tanto en el plano interpersonal, como en el de la comunicación social, insistiendo además en el aspecto funcional de esa comunicación, es decir en que el conocimiento de esos recursos sirva para la manifestación de los intereses del alumno, ahora y en el futuro (Andrés Osoro, 1994: 4-13).

Este volver los ojos a la lengua en uso “como instrumento de comprensión y expresión”, así como los reiterados señalamientos sobre el aspecto funcional de la comunicación no son sino reacciones frente al simple traslado de conocimientos sin sentido que tradicionalmente se llevaba a cabo en el salón de clases. Se trata ahora de “aprender lengua” y no “sobre la lengua” como se afirmaba desde hace ya varias décadas en la lingüística aplicada; esto podría ser equivalente a uso y funciones/reglas gramaticales como un fin en sí mismas.

Las anteriores reflexiones, casi por necesidad, llevan a la primera de las preguntas que se plantearon al inicio de este trabajo. Desde el punto de vista educativo, ¿cómo podemos definir la lengua? Y, ¿cómo concibe la lengua un maestro de Español? Cuestión esta de la mayor importancia ya que de su respuesta dependerá su concepción de la enseñanza: “cualquier propuesta didáctica sobre la lengua comporta, en sí misma, una concepción sobre el lenguaje que, de una u otra forma, se explicita en la propia propuesta” (Vila: 52).

Citemos una definición de Jesús Tusón con la cual, sin duda, todos estaríamos de acuerdo; aunque también coincidiríamos en que no está planteada desde la perspectiva de la enseñanza.

Una lengua humana es, por encima de todo, su arquitectura Formal. Esta es una verdad reconocida hoy por todo el mundo. Y la arquitectura formal de una lengua es su morfología y su sintaxis: la que nos permite aludir al pasado, al presente y al futuro; la que nos lleva a distinguir el agente del objeto, así como expresar condiciones, finalidades, causas... (1989: 19).

La lengua puede definirse de muy diversas maneras de acuerdo con los intereses de quien se formula la pregunta. Para un estudioso de la lingüística descriptiva la lengua es un sistema visto como un conjunto de unidades y reglas; para un neurólogo o psicólogo clínico, es la manifestación de algún tipo de desorden psicológico o neurológico; para las ciencias de la comunicación, lo vimos ya, es una herramienta; para los psicólogos racionalistas que defienden el innatismo, la lengua es una capacidad biológica, exclusivamente humana, con la que se nace.

Esta última posición, muy controvertida, por cierto, es compartida por algunos gramáticos, por ejemplo, don Andrés Bello, cuando hace ya muchos años afirmaba que “los signos del pensamiento [obedecen] á ciertas leyes generales, que (...) dominan á todas las lenguas y constituyen una gramática universal” (iii).

Volvamos con Jesús Tusón, quien refuerza lo que se viene diciendo

Son muchas, y diversas, las definiciones del lenguaje; (...) ha sido entendido como el instrumento de mayor excelencia y flexibilidad para la comunicación; como el sistema simbólico más elaborado. También, como el basamento obligado sobre el que se edifica la propia identidad, puesto que el lenguaje da cauce a la autoexpresión. Y es la pieza capital que nos permite la comprensión y la ordenación de lo que somos y de lo que nos rodea (...) El lenguaje es también, y de forma muy especial, el aglutinante del grupo (...) y el elemento más fuerte de la cohesión social (1989: 21-22).

Dado que estas definiciones del lenguaje se refieren a su fuerza, pueden considerarse de carácter funcional: “describen su poder, todo aquello que lo hace imprescindible para la vida humana, la comprensión del mundo y la constitución de los ligámenes entre los humanos” (*Ídem*).

Ya en el campo de la enseñanza, Andrés Osoro concibe la lengua en una doble dimensión: comunicativa y funcional. Esto

supone desarrollar las capacidades de expresión y comprensión en los dominios oral y escrito y dotarse de los conceptos, principios y procedimientos necesarios para reflexionar sobre ese uso de la lengua en situaciones y contextos diversos. Los aspectos de uso y reflexión se configuran, pues, como lo dos ejes fundamentales de organización del área. Usar la lengua en relación con distintas situaciones y contextos supone actualizar en cada caso competencias discursivas específicas (*Ídem*).

Por competencia discursiva se entiende la capacidad del hablante/oyente de codificar o decodificar mensajes, tomando en cuenta los fines de la comunicación, la situación en que se lleva a cabo, los diferentes contextos (lingüístico y extralingüístico), las disponibilidades del código expresivo que se emplea y los valores pragmáticos implicados en cada uno de esos niveles.

La interrelación de todas esas dimensiones define una tipología de los discursos en la que pueden quedar englobados todos los aspectos que nos interesa trabajar desde el enfoque comunicativo funcional que hemos adoptado. Los tipos de discursos son pues un elemento básico en el conjunto de contenidos posibles en el área, que aglutinan además aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales (*Ídem*).

En consecuencia, en la educación primaria y media, la lengua no puede seguir siendo vista como “el conjunto de reglas que hay que enseñar”; los maestros

deben volver lo ojos hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Para ello no se puede partir únicamente de la concepción tradicional que sobre la lengua se ha manejado; hay que verla además desde otro punto de vista: como un conjunto de habilidades lingüísticas, pragmáticas y sociales. La función de la escuela es, pues, desarrollar esas habilidades atendiendo, entre otras cosas, a los usos y funciones de la lengua, sin abandonar sus aspectos formales.

Con algunas variantes, hoy en día los estudiosos están de acuerdo con lo anterior. Para Cassany, Luna y Sanz la lengua es un instrumento de comunicación y uso, sin olvidar, desde luego, que “es también el instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento y es desde esta idea desde donde podemos establecer una relación clara entre mala estructuración del lenguaje y fracaso escolar” (36). Por último, señalan los autores que la lengua es también objeto de estudio en sí misma.

Es una materia con un corpus teórico importante que define las formas y las relaciones de un código. El grado de adquisición de este código nos informará del grado de competencia lingüística. Saber cómo utilizar este código, en qué situaciones y para qué funciones, nos indicará el grado de competencia comunicativa del usuario (*Idem*).

Ignasi Vila, por su parte, desde la óptica de la psicolingüística afirma que: “frente a la tendencia de enseñar los aspectos formales de la lengua, cada día cobra más fuerza la idea de entender la enseñanza de la lengua desde una perspectiva procedimental e instrumental” (31), tomando como base para ello las ideas sobre los aspectos psicolingüísticos involucrados en la adquisición del lenguaje.

Lomas y Osoro señalan que en vez de centrarse en la enseñanza de los aspectos formales de la lengua exclusivamente, hay que volver los ojos a la reflexión sobre la variedad de usos verbales y no verbales que los interlocutores ponen en juego en situaciones concretas de comunicación con arreglo a diversas finalidades.

Amparo Tusón afirma que

no podemos pensar que el objetivo de la enseñanza [de la lengua] tiene que ser formar gramáticos, filólogos o lingüistas, sino lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar “con soltura” en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura; que sean, pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito (1993: 55-56).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el *Plan y programas de estudio* (1993) para Secundaria (PPES), al referirse al enfoque, afirma que:

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 diversos, 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 (19).

Más adelante, bajo el rubro “Los cambios en la enseñanza del español”, se subrayan algunos puntos necesarios para que se cumplan las propuestas del enfoque comunicativo:

- a) Tomar en cuenta los “grados de eficacia” y los conocimientos sobre la lengua con los que el alumno ya cuenta.
- b) Fomentar el respeto a las diversas formas de hablar de los alumnos –regionales y sociales–, así como a las lenguas indígenas.
- c) Considerar la comunicación eficaz como el objetivo principal del curso. Para lograrla son “indispensables el conocimiento y la aplicación de las reglas gramaticales y ortográficas de nuestro idioma” (*Ídem*).
- d) Tomar en cuenta que el trabajo con la lengua no es exclusivo de la clase de Español, sino que también debe llevarse a cabo en las otras materias.
- e) Reconocer que el trabajo colectivo y el intercambio y confrontación de ideas entre los alumnos son muy útiles para adquirir y ampliar estrategias que permitan el uso funcional de la lengua (lectura y escritura).
- f) Favorecer el trabajo en equipo frente al individual, dado que propicia situaciones dinámicas y de participación de los alumnos.
- g) No limitar el acercamiento a la literatura a la lectura obligada de ciertos textos o a la historia de la literatura. Tratar de que el alumno aprenda a disfrutar y comprender el texto literario (Cf. PPES: 19-20).

En cuanto a los propósitos que se persiguen en este programa, podemos hacer notar que todos ellos se refieren al empleo de capacidades y estrategias relacionadas con la adquisición o desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas.

La asignatura se presenta en cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua; ejes que se describen y comentan.

Ahora bien, cuando se habla de EC en la enseñanza de la lengua, no sólo se toman en cuenta las competencias mencionadas arriba, también se consideran las aportaciones de la psicología, –evolutiva, social y cognitiva, en particular– que son las que, entre otras cosas, señalan el camino a seguir para que se produzcan las condiciones que favorecen el aprendizaje.

Asimismo, existen múltiples investigaciones y propuestas en torno a la cuestión educativa que cada día apuntan hacia nuevas direcciones, no sólo para la clase de lengua sino para la educación en general; estudios que, al nutrirse de fuentes muy diversas, nos llevan más allá de un mero enfoque comunicativo funcional.

Es por ello que considero que más que frente a un determinado enfoque de enseñanza nos encontramos actualmente frente a una *propuesta educativa* mucho más amplia y abarcadora (formación y fortalecimiento de valores morales, reflexión sobre los medios de comunicación, enseñanza de estrategias de aprendizaje, etcétera), en la que deben tomarse en cuenta las circunstancias educativas, ya que no todos los aspectos de esta propuesta pueden interpretarse de la misma manera en los diferentes lugares y condiciones educativos posibles.

Enseñar lengua hoy en día tiene que ver también con la formación de valores morales y personales; con una educación más formativa que informativa (no sólo en lo que se refiere a la lengua y la comunicación); con las actitudes y expectativas tanto del profesor como del alumno; con el desarrollo de una postura analítica y crítica por parte de este último; con el análisis y la educación de emociones y con la equidad en la educación, entre otras cosas.

La anterior claramente constituye una invitación muy sugerente y amplia, más que la que nos ofrece el enfoque comunicativo funcional visto como el conjunto de competencias lingüísticas y pragmáticas.

Debido a la constante interacción que se espera de los alumnos, la clase de Español constituye el ámbito más propicio para contribuir a la formación integral del alumno (en particular, del niño y del adolescente); para intentar compensar las ausencias o cambios familiares y sociales producidos hace ya algunas décadas; para tratar de subsanar, mediante el diálogo, el análisis y la reflexión, el posible daño causado por las horas pasadas con los medios electrónicos –específicamente frente al televisor; para fortalecer sus valores personales (autoestima, seguridad y

conocimiento de sí mismo, manejo de sus emociones, y muchos más); para procurar la formación o consolidación de su conciencia moral, deber familiar antes, aparentemente trasladado a la escuela hoy en día.

Esto es así porque en ese espacio el alumno ocupa un sitio preponderante y realiza una considerable participación personal. Ahí puede dialogar, expresarse con libertad, debatir, reflexionar, contrastar opiniones, analizar temas relacionados consigo mismo, con sus problemas, deseos, dudas y expectativas, con su entorno, con lo que resulta de interés para él. Todo ello redundará en su desarrollo comunicativo, su formación y preparación para la vida, así como en un mejor conocimiento de sí mismo.

Esta clase de Español que ya no está –no debería estar– llena de contenidos sino de desarrollo de habilidades y destrezas puede favorecer grandemente todo lo anterior.

Siendo así, habrá que ver el EC también como un enfoque formativo, en el que se incorporen muchos otros aspectos que resultan esenciales dentro de este nuevo proyecto educativo, pero que todavía no parecen considerarse formalmente como parte del EC, no obstante que existen diversas sugerencias al respecto.

UN ENFOQUE COMUNICATIVO FORMATIVO

Trataré de desarrollar mi propia concepción sobre esta propuesta educativa. Además de las competencias que la integran, se toman en consideración toda una serie de planteamientos emanados en particular de diferentes corrientes psicológicas.

En ella se consideran las competencias lingüística y pragmática, además de una “competencia en medios masivos” que incluye el acercamiento a los diferentes medios de comunicación, pero que otorga un énfasis particular a la televisión por considerarse el medio de mayor preponderancia para fines educativos en nuestro país. Se añade igualmente una “competencia moral”, dado que como se ha visto, la enseñanza y desarrollo de los valores morales y personales son de suma importancia en la formación del alumno.

Dentro de la propuesta que nos ocupa habrá que mencionar también otros aspectos necesarios para el desarrollo de las competencias, como son el papel que desempeñan el maestro, el aula y el alumno; las teorías sobre el aprendizaje; diversas ideas sobre la enseñanza, entre otras. La lista no pretende ser abarcadora, es sólo una aproximación a los diversos factores a tomar en cuenta.

<i>competencias</i>	<i>aspectos a considerar</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia lingüística • Competencia pragmática <ul style="list-style-type: none"> -componente sociolingüístico -componente textual o discursivo -componente estratégico • Competencia en medios masivos • Competencia moral 	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno • El maestro • El salón de clases • El proceso activo y formativo • El aprendizaje y sus varias modalidades • Las diversas inteligencias

Esta propuesta no pretende, ni mucho menos, ser exhaustiva. No deja de ser un acercamiento en la medida en que en este campo cada día surgen nuevos datos e ideas que sería imposible recoger en un trabajo de esta índole. No es, pues, más que un panorama general sobre un tema que, además de constituir una revisión y una propuesta personal, es también una llamada a los interesados en esta materia para fortalecer la investigación educativa en nuestro país, investigación que permita avanzar con pasos más firmes para intentar resolver un problema que día a día se vuelve más apremiante e inaplazable.

Una perspectiva emparentada con nuestra propuesta la ofrece Luis González Nieto quien, al hablar de las bases para un planteamiento didáctico global, afirma:

Estamos, a mi entender, en un momento de mutua aproximación entre las ciencias del lenguaje en que confluyen:

- un enfoque funcional y discursivo de la lingüística;
- un enfoque de la semántica que va más allá de la semántica léxica estructural y se relaciona con la psicología del conocimiento y con el estudio de las interacciones sociales,
- una perspectiva más preocupada por la lingüística por parte de los psicólogos del lenguaje y del conocimiento (7).

Existen diversas cuestiones que deben tomarse en cuenta si queremos lograr nuestros fines: el aprendizaje significativo y los conocimientos previos; las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional, las diferencias individuales y la

educación en equidad; la creación de expectativas, el enseñar a aprender, el desarrollo y la interacción individuales; la construcción de los diversos tipos de conocimiento: conceptual, procedimental e instrumental; la vinculación de los conocimientos con la realidad del alumno, sus intereses y su futuro; el énfasis en los aspectos culturales; el aprendizaje cooperativo...

Por ahora, nos detendremos en las competencias que conforman el enfoque comunicativo-formativo.

✧ La competencia lingüística ✧

Constituida como sabemos por las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir, y complementada con reflexiones sobre aspectos formales de la lengua, es uno de los intereses fundamentales del enfoque.

La función de la escuela en relación con esta competencia consiste en lograr el óptimo desarrollo de esas habilidades, a través de estrategias didácticas adecuadas, además de un acercamiento a aquellos aspectos formales de la lengua necesarios para lograr los anteriores fines.

Acercamiento sobre el cual los estudiosos aún no se han puesto de acuerdo.

Es muy difícil determinar qué papel ha de desempeñar la gramática en la enseñanza de la lengua vernácula: sin llegar al extremo que yo expreso diciendo por hipérbole que lo que hay que enseñar es "lengua" y no "gramática", ya hace treinta y tantos años, escribía alguien tan sensato y estudioso como don Samuel Gili Gaya: "Yo no vacilaría en elegir el cultivo de la capacidad de expresión como fin primordial del trabajo docente, por encima de todos los conocimientos gramaticales y literarios que podamos transmitir a nuestros alumnos (Alarcos: 38).

Esta postura no es nueva: ya en 1822, en las *Memorias de la Academia de Berlin*, Humboldt afirmaba que

No es necesario que el pensamiento adquiera una conciencia neta de este sistema [gramatical] (...) Basta que el espíritu, que instintivamente y sin darse cuenta procede siempre según este sistema, halle en el lenguaje, para cada una de sus partes, una expresión correspondiente, y hecha de tal manera que le conduzca naturalmente a captar otra parte con acierto y precisión (36-37).

Casi un siglo después, ilustres estudiosos de la lengua se refirieron a la misma cuestión. Para Rodolfo Lenz (1912), enseñar gramática y enseñar lengua son dos cosas completamente distintas, ya que “la lengua materna no la aprende nadie según reglas de gramática”. Refuerza lo anterior diciendo:

si conocer a fondo la gramática fuera condición indispensable para ser artista del lenguaje, poeta, orador, ¿por qué no son los mejores gramáticos a la vez los más grandes escritores? ¿De dónde proviene entonces la extraña idea de que para hablar bien la lengua patria sea necesario estudiar sus reglas gramaticales? (citado por Lomas, 1996, 18).

Y concluye afirmando: “No se siga creyendo en el valor práctico de un análisis gramatical hecho con términos técnicos cuyo alcance científico, si acaso lo tiene, queda en tinieblas para los alumnos y, a veces, también para los profesores” (*Ídem*).

Américo Castro alude al mismo asunto diez años después:

La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez: pero como esa desdichada Academia sigue imprimiendo en cada nueva edición de su libro el mismo disparate; como ese libro es el preferido por la mayoría de nuestros maestros; y sobre todo, como el hacer aprender a los niños la gramática produce vulgarmente la impresión de que se enseña así el lenguaje materno, no hay sino insistir una y mil veces sobre el mismo asunto (*Ídem*).

Se puede ir todavía más lejos. Cuando se publica la *Primera Gramática Académica* (1771), los autores se ven obligados a escribir en su prólogo: “Pocos habrá que nieguen la utilidad de la Gramática si se considera como medio para aprender alguna lengua extraña, pero *muchos dudarán que sea necesaria para la propia, pareciéndoles que basta el uso*” (Alarcos: 39. Las cursivas son mías). Lo anterior no significa sino que ya en aquella época había estudiosos que no consideraban que la gramática fuera el medio adecuado para la enseñanza de la lengua: se inclinaban más bien hacia el uso.

El propio Alarcos se pronuncia al respecto: “No me cansaré de afirmar que, hasta cierta edad, lo que hay que enseñar a los niños y adolescentes es ‘lengua’ y

no 'gramática', porque son cosas y menesteres distintos aunque tiendan a confundirse" (36). Considera el estudioso que la gramática deberá darse en pequeñas dosis después de la adolescencia.

Como apoyo de lo anterior, rememora sus clases de Español cuando era niño, tan semejantes a las de muchos de nosotros:

Yo mismo recuerdo de mi infancia el aburrimiento general que nos ahogaba cuando el profesor exponía definiciones y términos más o menos necesarios y definitivos; o todavía peor, expedía listas casuísticas de excepciones erráticas. (...) Aunque el alumno fuese aventajado y supiese analizar, con cierta soltura, las oraciones que se le ofrecían, la verdad es que atinaba más por felicidad de la memoria, que le sugería otros casos análogos, que por éxito de la reflexión: el acierto era el resultado de automatismos irracionales (40).

Idéntica remembranza es casi una constante en los alumnos universitarios sobre su experiencia con las clases de Español en la secundaria. Palabras más, palabras menos, todos sienten lo mismo: la pérdida de tiempo, el para qué, el sinsentido que fue. Por otra parte, los maestros en muchas ocasiones sentíamos lo mismo, la desesperanza se apoderaba fácilmente de los profesores al sentir la esterilidad e inutilidad de su esfuerzo por enseñar lo que nadie entendía y a nadie le interesaba.

A este respecto afirma Alarcos algo que muchos de quienes nos preocupamos por el tema educativo hemos dicho antes: la gramática es asunto de especialistas, y el haberla llevado en forma indiscriminada al aula, en particular a primaria y secundaria, lo que produjo en el mejor de los casos fue un rechazo por parte de los alumnos que no comprendieron su utilidad, dado que no les resultó un aprendizaje significativo.

En mi opinión, la gramática, como asignatura, debería ser una materia de la Educación Media Superior, momento en el cual el joven puede ya discernir, reflexionar y comprender lo que se le presenta. Lo anterior, dado que

convertir en conscientes estos mecanismos [el sistema de la lengua] que estudiamos los gramáticos, y que intuitivamente conoce el hablante, es asunto que requiere madurez de raciocinio, que no alcanzan, como he dicho, los alumnos hasta relativamente tarde... (*Ibidem*: 39).

Y, sin embargo, a pesar de las múltiples y autorizadas opiniones al respecto, no se pudo lograr a lo largo de casi todo el siglo XX que sus ideas florecieran o, al

menos, dieran paso a reflexiones serias sobre la materia: la gramática se siguió enseñando como un fin en sí misma, con las consecuencias que todos conocemos.

Esta digresión sobre la gramática resulta oportuna, dado que el desarrollo de las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) que se propone, está cercanamente emparentado con ella.

Cabe entonces preguntarse, ¿cuál es el papel de la gramática durante el desarrollo y práctica de esas habilidades? Porque algún lugar debe ocupar ya que de un modo u otro, tácito o explícito, está siempre presente: para explicar un error, para entender un texto, para posibilitar una mejor expresión oral o para captar el sentido de un texto escuchado.

Sabemos ya que no se trata de enseñar gramática *per se*, mucho se ha dicho y escrito sobre esto. Pero también coincidimos con Alarcos Llorach cuando afirma que “El español que hablamos o escribimos depende de cómo lo hayamos aprendido y, sobre todo, de cómo nos lo hayan enseñado” (35). El problema está, entonces, en descubrir qué aspectos gramaticales enseñar, cómo y cuándo hacerlo.

Se dijo antes que hay que enseñar lengua (su uso y funciones) y no sobre la lengua (sus aspectos formales). Sin embargo, esta afirmación debe ser matizada, dado que de ella surgió un buen número de malentendidos. Lo que no debemos enseñar es la gramática como un fin en sí misma, sino dentro de un contexto apropiado y siempre y cuando sea oportuno y pertinente hacerlo, dado que el reconocimiento y práctica de algunos aspectos sintácticos, morfológicos, etcétera son básicos para lograr la comprensión de *lo que se hace* con la lengua.

En los PPES se sugiere que la enseñanza de la gramática se lleve a cabo a nivel de reflexión. Esto es acertado: la gramática debe ofrecerse al alumno para que piense sobre determinado aspecto que le haya presentado alguna dificultad o duda durante su producción o comprensión lingüísticas. Si resulta oportuno, éste es el momento para realizar algún tipo de ejercicio que le sea útil para hacer algo concreto con ese conocimiento, por ejemplo, escribir.

No parece fácil decidir qué, cuándo y cuánta gramática hay que enseñar, pero sí lo es recordar que enseñar gramática de manera descontextualizada y sin una finalidad clara resultó en incomprensión, rechazo y desinterés en torno a la lengua por parte del alumnado y, por ende, en el fracaso educativo.

Entonces, ¿cómo presentar la gramática al alumno? ¿Cómo trabajarla? Se debe ofrecer al alumno explicaciones sencillas y claras, sin mayores dificultades terminológicas, siempre y cuando sea pertinente. Esto significa que cuando la situación lo propicie podemos echar mano de un determinado concepto gramatical y reflexionar sobre él junto con los alumnos, pero sólo en el caso de que ese

“saber” contribuya a la mejor comprensión de la actividad comunicativa de que se trate.

Hasta aquí, se ha intentado responder nuestra primera pregunta, ¿Qué es la lengua?, desde el punto de vista de su enseñanza.

Una vez comentado el papel que la gramática desempeña en este enfoque, nos referiremos al desarrollo de la lengua oral, así como de las otras competencias que se comentarán de manera general, aunque somos conscientes de que cada una de ellas requiere un tratamiento extenso y profundo.

La lectura y la escritura se tratarán con mayor detenimiento en capítulos aparte.

☞ La lengua oral ☞

Entre las virtudes del intelecto, al lado de la sabiduría y la memoria, se encuentra la capacidad de hablar que

no es otra cosa que la elegantemente llamada elocuencia, sea ésta natural, o adquirida mediante el estudio de la retórica. La palabra es un gran potentado, que con muy pequeño e imperceptible cuerpo, lleva a cabo obras divinas, ya que puede calmar el miedo, quitar las penas, engendrar el gozo y acrecentar la misericordia, puesto que es una fuerza que observa y entiende lo que puede ser persuasivo sobre cualquier cosa (Reyes Coria: 31.32).

No obstante que la lengua oral –comprensión y producción– es el pilar sobre el que descansa la actividad comunicativa que se lleva a cabo tanto en el salón de clase como en la vida cotidiana, su uso “ha sido relegado como contenido de aprendizaje escolar a causa del prestigio de que goza la lengua escrita, lo cual permite entender (...) que los programas educativos hayan focalizado sobre todo el aprendizaje de la norma escrita” (Nussbaum, 1994: 40).

Pero, ¿sabemos escuchar? ¿Sabemos expresarnos?

Escuchar significa comprender lo que se oye para lo cual se requiere de un proceso cognoscitivo que permite al oyente construir el significado. En este sentido se puede comparar con el proceso de la lectura: en ambos casos la interacción entre el emisor y el receptor es indispensable para que se produzca la comprensión, y esta interacción debe ser dinámica, activa y participativa.

Los actos comunicativos en los que intervenimos como oyentes pueden ser diversos: una conferencia, un discurso, un anuncio, un programa de radio o televisión, un debate o una conversación, entre otros. En cada uno de ellos desplegamos habilidades diferentes.

En los primeros encontramos una característica de la que carecen los dos últimos: la mayoría de las veces se trata de textos que fueron preparados de antemano, esto es, escuchamos lengua escrita; además, podemos tomar notas o grabar lo escuchado para poder oírlo más tarde. Y, algo muy importante, no dialogamos con quien habla, simplemente escuchamos.

Esto marca una gran diferencia con la conversación, la discusión y el debate en los que, por un lado, el lenguaje es espontáneo, impremeditado y dependiente de la intervención del interlocutor; por otro, juegan un papel importante la situación y circunstancias en que se llevan a cabo, además de los diversos papeles que se desempeñan. Algo más, en la conversación el lenguaje oral es dialógico, y el diálogo

presupone siempre un conocimiento del tema común a las dos partes, que permite el lenguaje abreviado y, en ciertas ocasiones, oraciones puramente predicativas. También supone el hecho de que cada persona puede ver a su interlocutor, su expresión facial y gestos, y escuchar el tono de su voz (Clemente: 94).

En el caso de la conversación, el proceso de comprensión oral comienza antes que el discurso mismo, afirman Cassany, Luna y Sanz, “con un importante conjunto de estrategias de *precomprensión*” (105): los participantes saben cómo ocurre una conversación, posiblemente se conocen y están familiarizados con sus correspondientes formas de hablar, tienen algún objetivo para conversar, etcétera. Todo esto forma parte de los conocimientos previos de una persona, mismos de los que se vale en el momento de la comunicación.

En el transcurso de la conversación se emplea asimismo una serie de estrategias o *microhabilidades*: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener.

El *reconocimiento* se refiere a todos aquellos elementos lingüísticos y “ruidos” (otras conversaciones, el paso de un vehículo, gritos, risas...) que registran los interlocutores en el transcurso de la interacción.

La *selección* es la capacidad de eliminar lo irrelevante y elegir sólo lo que parece importante (sonidos, palabras, expresiones e ideas) para los fines de la conversación. Se aplican para hacerlo los conocimientos lingüísticos y los intereses de quienes participan.

La *interpretación* tiene que ver con el sentido que se otorga a lo que se está escuchando. Esto se lleva a cabo valiéndose de los conocimientos previos, tanto gramaticales como generales.

Por *anticipación* se entiende el adelantarse a lo que el hablante dice; es decir, la capacidad de predecir palabras, opiniones, ideas, etcétera, a partir del discurso del emisor.

Las *inferencias* –que se producen en muy diversas situaciones de la vida– ocurren en la conversación cuando se deduce el significado de lo que se dice a partir de diferentes comportamientos verbales o no verbales.

Por último, la *retención* se refiere a aquellos segmentos de lo escuchado que se mantienen por unos momentos en la memoria a corto plazo para poder comprender el mensaje en su totalidad (Cf. Cassany, Luna y Sanz: 104-109 y Helena Calsamiglia, “Estudio del discurso oral”: 18-28).

La habilidad de escuchar no ha sido objeto de investigación y estudio hasta hace relativamente poco tiempo. No obstante su importancia, ha pasado bastante inadvertida en las reflexiones sobre las habilidades lingüísticas y como consecuencia no es mucho lo que se puede encontrar en el campo de la didáctica.

Y sin embargo, es posible afirmar que en la escuela el alumno escucha la mayor parte del tiempo y esto es tal vez su principal medio de aprendizaje. Estas prácticas escolares para las cuales no se entrena previamente al alumno hacen que acabe “desarrollando su capacidad de comprensión oral de una manera demasiado espontánea y descontrolada” (Cassany, Luna y Sanz: 110).

En la actual propuesta educativa se le concede un gran peso a la lengua oral. Una buena parte del tiempo el alumno deberá participar en discusiones, conversaciones y exposiciones –en grupo, en equipos o en forma individual– con la intención de que desarrolle sus habilidades de comunicación oral, ya que

la conversación es una de las muestras más universales y primordiales de la comunicación humana y en ella tienen su raíz las posibles elaboraciones posteriores. De ahí que sea tan importante conocer y hacer explícitas sus características, sus normas y el comportamiento del hablante cuando se encuentra en esta situación. Como hemos dicho, es un acto multidimensional que acoge una diversidad de elementos que aportan significación: tanto verbales como no verbales (Calsamiglia: *Ídem*).

Existen dos procedimientos para acercarse al análisis de la lengua oral. El primero, desde una perspectiva sociolingüística, se ocupa de los elementos contextuales que aportan significado al acto comunicativo; el otro, desde la

pragmática lingüística, del que ya nos hemos ocupado, propone un análisis interno del objeto lingüístico para encontrar ahí los indicios contextuales.

Luci Nussbaum, por su parte, propone tres niveles de análisis de los hechos de habla: aproximación al *contexto discursivo*, a la *estructura de los intercambios verbales* y a la *organización de los intercambios verbales*.

Afirma sobre la primera que “Un acercamiento situacional al producto lingüístico debe permitir observar y describir, a modo de marco preliminar, los intercambios verbales o, si se quiere, las acciones sociales que comporta el uso de las lenguas” (1994: 40 a 47).

En relación con la estructura de los intercambios verbales entran en juego diversas disciplinas que analizan la estructura de la comunicación cara a cara, el principio de negociación en los intercambios orales, la consecución del acuerdo hacia los que están orientados, los actos de habla, los elementos pragmáticos de uso, así como “los mecanismos de construcción del sentido cuando éstos no se hallan explícitos en los enunciados lingüísticos” (*Ídem*).

Sobre la organización de los intercambios verbales menciona que deberían estudiarse los turnos de habla, la relación de esos turnos entre sí y las condiciones de producción de un discurso.

Son varias las disciplinas que se ocupan de iluminar el conocimiento sobre la lengua oral: la filosofía del lenguaje, la ciencia cognitiva, la pragmática lingüística, la sociología, la psicología social y el análisis del discurso, entre otras. “Miles de estudiosos, en todo el mundo, están ocupándose del estudio del texto y del habla en sus contextos sociales, políticos y culturales”, dice Teun A. Van Dijk (1997: 66) en “Discurso, cognición y sociedad”, y, a continuación, hace notar la importancia que todo ello tiene para los profesores del mundo hispano, en particular las publicaciones –libros y revistas– que se están produciendo en nuestra lengua.

También desde la perspectiva sociolingüística se hacen observaciones importantes sobre el uso de la lengua. Esta disciplina se ocupa de la diversidad, la variedad de dialectos, registro o estilos. Entiende la diversidad “como algo intrínseco a las lenguas en tanto que son usadas”, ya que “al observar el uso lingüístico [es] lo primero que salta a la vista” (Amparo Tusón, 1994: 30 a 39).

Asimismo, presta atención a los hablantes (usuarios de la lengua), a los que ve como “hablantes concretos, miembros de grupos sociales también concretos, y con características específicas: sexo, edad, clase social, grupo étnico, papeles, valores creencias, intenciones, etc.” (*Ídem*).

Este volver la mirada hacia el “hablante concreto” ha resultado de gran importancia en las nuevas propuestas didácticas. El alumno (el hablante concreto)

se vuelve el centro de la atención del hecho educativo al igual que sus características personales. Esto implica que dentro del aula se le ceda la palabra y se confiera prioridad a su edad, sus intereses, sus ideas, sus inquietudes y sus gustos. Ahora el estudiante participa y sus ideas, opiniones y actitudes se toman en cuenta, se comentan, se debaten.

En pocas palabras, de acuerdo con el enfoque comunicativo el maestro ha dejado ser el dueño casi único de la palabra, entre otras cosas, porque el diálogo se entiende como un medio de reflexión y de formación crítica, así como un poderoso medio para el aprendizaje.

Importantes también para el estudio del uso de la lengua son los conceptos de *comunidad de habla*, *repertorio lingüístico* y *ámbitos de uso*. La comunidad de habla –concepto que se opone a “comunidad lingüística”– se interesa en la organización social que se establece entre los miembros de esa comunidad a través de la comunicación social e individual. “Una de las características de la comunidad de habla será, también, la diversidad, la heterogeneidad, tanto en el plano sociocultural o económico como en el plano lingüístico” (*Ídem*).

Así, un aula se ve como una comunidad de habla específica, con todas sus particularidades. Es importante que el maestro las conozca para poder manejar estrategias que si bien no harán que se transformen las situaciones personales de los alumnos –en particular las económicas y socioculturales–, al menos lograrán discutir las con la intención de que los jóvenes reflexionen sobre el asunto, lo comprendan y desarrollen un pensamiento respetuoso y crítico.

El *repertorio verbal* o lingüístico se refiere a las diversas variedades lingüísticas (lenguas, dialectos o registros) que se emplean en determinada comunidad, así como a la forma en que se utilizan en los ámbitos de uso (escuela, familia, trabajo, etcétera). Esto es, los recursos lingüísticos de que dispone un hablante para poder actuar comunicativamente como parte de un grupo en diferentes situaciones diarias.

Como los recursos son variados, se entiende que el individuo selecciona, elige, a la hora de comunicarse, y esa elección se considera significativa en sí misma porque desvela normas de uso colectivas (o transgresiones de las normas de uso). (*Ídem*).

A estos repertorios verbales o lingüísticos se les presta también atención dentro del aula. Es importante desarrollar en los alumnos habilidades comunicativas que les permitan actuar de manera adecuada en ámbitos variados, a

través de actividades en las que empleen diversas normas de uso adecuadas a las distintas circunstancias.

Prácticamente todos los estudiosos en educación hoy en día están de acuerdo en la importancia que tiene la lengua oral dentro del aula. Sin embargo, es tal vez el área que ha recibido menor atención, a pesar de que en muchas ocasiones es la única vía de comunicación –al menos la más significativa– que se practica en la escuela.

Otra función importante que desempeña la lengua oral en las clases (entre profesor-alumnos, alumno-alumno, alumnos en un equipo de trabajo) se refiere al desarrollo de la comprensión entre ellos que se traducirá en que se construya un cuerpo de conocimiento compartido, mismo que proporcionará las bases contextuales para otras actividades educativas: “*The extent to which educational knowledge is made common through classroom discourse is one measure of the effectiveness of the educational process*”¹⁰ (Mercer: 951).

¿Cómo conducir este proceso educativo en lo que se refiere a la “enseñanza” de la lengua oral si cuando los alumnos llegan a la escuela han desarrollado ya las habilidades orales? Para construir ese “conocimiento compartido” del que habla Mercer, el papel de la escuela consistiría en continuar con una práctica dirigida y controlada de la interacción verbal, no como una actividad anárquica (hablar porque hay que hacerlo) sino con un objetivo claro y la guía del profesor. Esto con la intención de lograr que mediante esa interacción se produzca la comprensión, se enriquezca el conocimiento, se refuercen valores y se amplíen las posibilidades de expresión oral de los alumnos.

Partiendo de una óptica macrolingüística la sociolingüística ofrece un marco dentro del cual colocar los elementos que participan en el proceso de uso de la lengua, posibilitando así el análisis y la comprensión de la relaciones existentes entre lengua, cultura y sociedad. Y

Desde un punto de vista “micro” [la sociolingüística] proporciona instrumentos de análisis de la interacción verbal cotidiana –dentro y fuera del aula– integrando elementos socioculturales, lingüísticos y cognitivos. Este análisis es el requisito previo para cualquier planteamiento de intervención didáctica que tenga como objetivo el desarrollo de las capacidades discursivas de los estudiantes (Amparo Tusón, 1994: 30 a 39).

¹⁰ El grado en que se vuelve común el conocimiento a través del discurso en clase es una medida de la efectividad del proceso educativo.

La propuesta de los ocho componentes que conforman un acto comunicativo hecha por Hymes puede serle útil al profesor como una guía para observar y analizar lo que se dice en las clases. Afirma Amparo Tusón que esta propuesta “servirá para plantear una situación en la que el tema, los participantes, las normas de interacción e interpretación lleven a usar esa variedad”, por ejemplo, un registro. Ella misma considera que la propuesta puede resultar conveniente para evaluar el uso oral “en términos de adecuación o no adecuación a la situación en la que se produce” (*Ídem*).

Desde luego, éstos no son los únicos puntos de vista en relación con la lengua oral, cada día son más las miradas que se dirigen hacia el estudio de estas habilidades. Sin embargo, ir más allá rebasa los límites de esta obra.

☞ La competencia pragmática ☞

Hemos dicho ya que varias veces y varias voces han afirmado que para comunicarnos no basta con saber lengua, esto es, con conocer el sistema lingüístico; se requiere también saber qué hacer con ella, cómo emplearla, “cómo hacer cosas con las palabras” de conformidad con el contexto social en que se produce la comunicación.

Es la pragmática la disciplina que se ocupa de todo esto al conceder una particular atención a la persona y a los usos que ésta hace de la lengua. Así, la pragmática intenta describir y explicar los conocimientos y habilidades del hablante que le permiten comunicarse con eficiencia. Sus estudios, evidentemente, le otorgan un peso muy grande a la conducta comunicativa y a la vida social del individuo.

La competencia pragmática está formada por al menos tres componentes (subcompetencias para Canale, Swain y Hymes): *sociolingüístico, discursivo o textual y estratégico*.

• *componente sociolingüístico*

A propósito de este componente parece oportuno recordar que la sociolingüística como tal, es relativamente reciente. En 1964 dice Hymes:

después de la Segunda Guerra Mundial ha habido un continuo y aun creciente sentido de que existen intereses y propósitos comunes de parte de un buen número de antropólogos, sociólogos, sicólogos y lingüistas, quienes concuerdan en una u

otra forma con Sapir (1929: 126) en que los lingüistas “deben llegar a estar progresivamente interesados en los muchos problemas antropológicos, sociológicos y psicológicos que invaden el campo del lenguaje” (1974: 49).

El componente sociolingüístico tiene que ver con el conocimiento y empleo de las normas sociales y culturales, así como con las creencias, actitudes, valores y normas que regulan el comportamiento comunicativo para que resulte adecuado en las diferentes situaciones y contextos en que se usa la lengua.

Lo anterior implica la capacidad del hablante para identificar las diferentes *situaciones sociales*, así como los papeles que desempeña cada uno de los actores para poder actuar en consecuencia: “la competencia sociolingüística favorece la capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y de la situación de comunicación” (Lomas, 1999a: 161).

Para la sociolingüística el uso es tan relevante debido a que consideran que también está estructurado, y que es él —el uso social que se hace del lenguaje— el que a su vez refleja la estructura social. Su objeto de análisis es entonces el acto lingüístico, la unidad de comunicación que el hablante produce con una intención determinada.

Al hablar de sociolingüística, de manera muy general se mencionan dos enfoques, uno esencialmente sociológico y otro, etnográfico y descriptivo, de naturaleza antropológica. Dentro de este último se encuentran las investigaciones de Gumperz y Hymes, interesados en estudiar el comportamiento lingüístico de una determinada población, partiendo de un análisis mayor y más complejo. Un análisis que permita incluir este comportamiento en un campo de estudio más amplio, al lado de las cuestiones sociales y culturales de las sociedades.

Hymes (1964), el estudioso que con más lucidez ha elaborado esta perspectiva, rechazando la tradición cultural que separaba el lenguaje del conjunto de la vida social, ha subrayado dos fenómenos importantes: los diversos roles del lenguaje en las distintas comunidades y la pluralidad de los códigos dentro de una misma comunidad (Rici y Zanni: 100).

Dentro de este punto de vista la lengua se ve como uno más entre los medios de comunicación social. Siendo así, el análisis de las estructuras formales del lenguaje parece no ser un dato suficiente para explicar el acto comunicativo: es necesario considerarlo dentro de su contexto social y de las reglas sociales y culturales que lo rigen. “El lenguaje se centra principalmente en ‘situaciones sociales’, o sea, en el nivel microsociológico” (*Ibidem*: 101). Consecuentemente, la

investigación no puede tomar como marco de referencia la forma lingüística, un código dado o el habla misma:

debe tomar una comunidad como contexto, investigando sus hábitos de comunicación como un todo, de tal manera que cualquier uso determinado del canal y del código tome su lugar sólo como parte de los recursos que emplean los miembros de la comunidad (Hymes, 1974: 51).

El campo de investigación del otro enfoque sociolingüístico se interesa por explicar las relaciones que existen entre las estructuras sociales y las lingüísticas. Ejemplo muy significativo de este enfoque es Basil Bernstein. Este autor, al referirse a su interés personal dentro de la sociolingüística, afirma que en su trabajo "intenta tratar algunos aspectos de las relaciones entre estructura social, formas de habla y la subsiguiente reglamentación del comportamiento" (357).

William Labov, otro estudioso representativo, en un estudio sobre el mecanismo del cambio lingüístico, publicado en 1965, afirma que

Ahora está claro que muchos problemas teóricos de estructura lingüística no pueden resolverse sin datos de la comunidad lingüística (...) las dos series de relaciones [del sistema formal de la lengua y sociolingüísticas] están entrelazadas de manera sistemática (424).

Según este investigador el campo de estudio de la sociolingüística tiene que ver con el estudio del uso, las funciones y la situación comunicativa para poder complementar la explicación de las estructuras lingüísticas

No obstante que se ha hablado de dos corrientes dentro de la sociolingüística, éstas no son excluyentes, más bien, en la práctica han resultado complementarias una de la otra:

llegando así a la elaboración de ciertas categorías (por ejemplo: comunidad lingüística, repertorio, acto y evento lingüístico, reglas sociolingüísticas, competencia comunicativa) que constituyen los conceptos clave de una auténtica teoría sociolingüística (*Ídem*).

A ella corresponde también el estudio y reflexión sobre los usos culturales del lenguaje que difieren de cultura a cultura (por ejemplo, las expresiones de

cortesía), las formas de vida de la gente, la manera en que se relacionan, cómo emplean la lengua en las diversas circunstancias.

La importancia de las diferencias en el uso de la lengua se percibe de manera muy clara cuando se trata de una lengua extranjera; es muy posible que sepamos la forma "correcta" de expresarnos desde el punto de vista de la forma y que nos equivoquemos por razones culturales. Por ejemplo, para un extranjero que estudia español en México, aunque conozca la gramática y el léxico correspondientes, resultan casi incomprensibles expresiones como "un ratito", "en un momento regresa", "ésta es tu casa", "a tus órdenes", y muchas más, que tienen que ver con el tiempo o con nuestra particular forma de expresar cortesía. Esto ocurre también entre hispanohablantes pertenecientes a distintas culturas; por ejemplo, el caso de un mexicano que le dice a un taxista español: "¿Me haría el favor de llevarme a X lugar?" y el hombre responde: "No señor, no le hago ningún favor, esto hay que pagarlo". (Se trata de un caso auténtico.)

La sociolingüística tiene un campo de estudio muy amplio ya que debe tomar en cuenta todas las cuestiones involucradas en el uso, las funciones y la situación comunicativa para complementar el análisis lingüístico. Entre ellas habría que incluir las competencias que forman parte de la comunicación no verbal: paralingüística, kinésica, proxémica, y ejecutiva, dado que, además de comunicativas, resultan eminentemente sociales y culturales.

Las múltiples aportaciones de la sociología del lenguaje y de la sociolingüística, además de ampliar el panorama de estudio de la lengua, han contribuido grandemente a la educación. Poner el énfasis en el uso y el desarrollo de las habilidades lingüísticas y pragmáticas ha cambiado por completo el rumbo de la enseñanza de la lengua que en la actualidad se entiende como el desarrollo de habilidades lingüísticas y sociales que permiten al individuo comprender y comprenderse, ser reflexivo, analítico, crítico e informado para que logre integrarse en su ámbito familiar y social.

En el *Libro para el maestro. Educación Secundaria*, publicado por la SEP, también se hace notar la necesidad de volver los ojos al uso de la lengua, a la comunicación. Se afirma que con el anterior enfoque se llegó a una "excesiva formalización de la enseñanza de la lengua, a su consiguiente fragmentación y a la pérdida de su sentido comunicativo, lo que ha dado lugar a las consecuencias descritas [graves deficiencias en los egresados de secundaria]" (11. Las cursivas son mías).

Terminamos este apartado con unas palabras de Claude Lévi-Strauss citadas en esa misma obra:

el lenguaje se manifiesta como el hecho cultural por excelencia, y esto por varias razones; en primer lugar, porque el lenguaje es una parte de la cultura, una de estas actitudes o hábitos que recibimos de la tradición externa; en segundo lugar, porque el lenguaje es el instrumento esencial, el medio privilegiado por el cual asimilamos la cultura de nuestro grupo... Un niño aprende su cultura porque se le habla: se le regaña, se le exhorta, y todo esto se hace con palabras; por último, y sobre todo, porque el lenguaje es la más perfecta de todas las manifestaciones de orden cultural que forman, de alguna manera, sistemas, y si queremos comprender qué es lo que son el arte, la religión, el derecho y quizá inclusive la cocina o las reglas de cortesía, habrá que concebirlos como códigos formados por la articulación de signos, conforme al modelo de la comunicación lingüística (12).

• *componente discursivo o textual*

Se refiere a los conocimientos y habilidades necesarios para comprender y producir diferentes tipos de discurso de acuerdo con las reglas de cohesión, coherencia y claridad.

Estos conceptos se desprenden de los enfoques textuales, surgidos durante la segunda mitad del siglo XX, que se ocupan de la lengua desde una nueva perspectiva: no la ven como un aparato formal sino como una forma de actividad humana. Por otra parte, su unidad de estudio no es la oración sino textos completos, aunque, "De hecho puede decirse que, hasta hoy, el objeto de la lingüística del texto no ha sido identificado con la necesaria precisión" (Casado: 9).

De la habilidad de la escritura nos ocuparemos con mayor detenimiento en el capítulo 6.

• *componente estratégico*

Este último define el conocimiento y manejo de los recursos que se emplean cuando hay que resolver los diversos problemas que pueden presentarse en el intercambio verbal. Forma parte de la competencia comunicativa dado que un hablante que no es capaz de autorregular o corregir lo que está diciendo; de resolver un *lapsus* de memoria; de desviar el giro de la conversación cuando así conviene; de cambiar el registro social o estilo en caso necesario; de modificar su discurso de acuerdo con determinadas circunstancias o aconteceres, no es un hablante comunicativamente competente.

Lo anterior sin olvidar la afirmación de Hymes sobre el empleo de las diversas funciones (expresiva, directiva, poética, de contacto, metalingüística, referencial, contextual y metacomunicativa), que permiten que se realicen con felicidad los actos comunicativos.

La competencia estratégica se inscribe plenamente en la concepción de competencia comunicativa ya que: “es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturales significantes” (Gumperz y Hymes citados por Lomas, 1999a: 136).

Y, desde luego, se relaciona con la preocupación de Austin, misma que da título a su obra *Cómo hacer cosas con las palabras*, de donde se desprende la de Carlos Lomas: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*.

Para concluir con este breve esbozo sobre la competencia pragmática, parece oportuno insistir en que el conocimiento de la estructura formal de la lengua es una condición necesaria para lograr la competencia comunicativa, pero no suficiente para usar la lengua de manera adecuada y coherente con la situación de habla.

☞ La competencia en medios masivos ☞

Son ya muchas las miradas que desde diferentes perspectivas se han ocupado (y siguen haciéndolo) de los medios de comunicación masiva relacionados con la educación. En México, en las circunstancias actuales resulta imprescindible tomar en consideración esta competencia dirigida, en lo general, a la prensa, el radio y los medios electrónicos y, en lo particular, a la televisión. Esto se traduce en que la *competencia en medios masivos* debe formar parte indispensable de la CC.

Más específicamente (aunque esto no elimina los otros medios), se requiere desarrollar una *competencia televisiva*, dado que la televisión se ha transformado en la principal compañía del niño fuera de la escuela, en su interlocutor cotidiano; quizá, en particular, del niño de menor nivel económico y cultural. Y esta es precisamente la razón por la cual, desde un punto de vista educativo, resultaría de gran importancia el desarrollo de las habilidades necesarias para hacer frente a este “compañero”.

Es por ello que habrá que plantear esta competencia en los medios masivos, dándole el mayor peso a la televisión, sin olvidar por supuesto prensa y radio, que juegan también un importante papel en la formación del alumno.

¿Por qué esos medios en particular? En países como el nuestro, en el que suponemos circunscrito a las clases económicamente altas (y minoritarias) el uso de juegos electrónicos, de la Internet, etcétera, parece conveniente dirigir la mirada a lo más accesible y popular; aunque sin perder de vista que la tecnología y la electrónica han recorrido ya un largo camino después de ellos.

Un acercamiento del adolescente al radio y a la prensa, además de propiciar el desarrollo de su habilidad lectora, puede ser de utilidad para formar su pensamiento, su opinión y su visión del mundo en torno a los acontecimientos de su momento, tanto en su país como fuera de él. Puede contribuir a volverlo un ser, además de crítico e informado, incluido dentro de su mundo, que pase a formar parte de su realidad y de su tiempo.

Los alumnos deben saber escuchar, analizar, discriminar y formar su propio criterio en relación con las noticias y opiniones escuchadas, particularmente en la televisión, para lograr insertarse en su ambiente dado que

Hoy en día la televisión, como medio de comunicación de masas, ha llegado a ser el principal centro de atención y de configuración de la opinión pública. La televisión ha cambiado la vida cotidiana de todos los hogares. Es el medio de información con más receptores y el recurso publicitario más efectivo (Cassany, Luna y Sanz: 534).

Desde un punto de vista didáctico, la propia televisión ofrece elementos muy ricos para llevar a cabo actividades productivas e interesantes por medio de las cuales se puede reflexionar tanto sobre el papel que juegan estos medios de comunicación en la sociedad como sobre los diferentes contenidos y opiniones que en ellos se expresan.¹¹

Por otra parte, si se toma en cuenta la relación que niños, adolescentes y adultos han entablado con la televisión, y el enorme efecto socializador que ésta tiene, se hace evidente que resulta prioritario ocuparnos de ella cada vez más dentro de la educación formal.

La televisión es el fenómeno social y cultural más impresionante de la historia de la humanidad. Es el mayor instrumento de socialización que ha existido jamás. Ningún otro medio de comunicación en la historia había ocupado tantas horas de

¹¹ Actualmente, en la Facultad de Filosofía y Letras un grupo de diez alumnos de licenciatura está trabajando sobre el impacto de la publicidad de la televisión en los jóvenes, a la vez que ofrecen una serie de sugerencias didácticas.

la vida cotidiana de los ciudadanos, y ninguno había demostrado un poder tan grande de fascinación y de penetración.

afirma Joan Ferrés, reconocido estudioso de este tema (1996: 15).

El niño, que hace unas cuantas décadas interactuaba con adultos y otros niños fuera de la escuela, vive ahora acompañado del televisor. Por razones que escapan a este trabajo, razones sociales, laborales, económicas, familiares el niño ya no tiene con quién interactuar, excepto –como se dijo ya– con la televisión. Y la televisión cambia conductas, despierta deseos, transforma la visión del mundo.

Ya desde 1973 leíamos que

la información compleja, antiverbal, se manifiesta en mosaico, discontinua y simultáneamente –y la televisión es su profeta. No importa saber lo que la televisión está lanzando al aire, ni si sus programas son de alto o de bajo nivel; es ella misma, en cuanto vehículo, lo que altera el comportamiento, condicionando la percepción en el sentido del involucramiento general, de la participación (“estar dentro” –lema de los jóvenes de hoy), a pesar de la resistencia de la élites de formación literaria, que gustarían llevar a la televisión lo que llaman cultura... (Pignatari: 13).

Luchar contra el “profeta” parece una insensatez: la televisión llegó para quedarse. Pero, por otra parte, somos conscientes del daño que causa en un televidente ingenuo, no preparado para enfrentarse a semejante interlocutor que constantemente le está tendiendo trampas. Es por eso que insistimos: en nuestro país urge desarrollar una competencia televisiva. Entre otras varias razones porque

La televisión, hay que reconocerlo, está construyendo el *ambiente* de nuestra época: un nuevo espacio de consenso y de relación que utiliza como mecanismo signico, no los iconos, sino los símbolos que aseguran el acuerdo entre los miembros de la nueva comunidad audiovisual.

No podemos seguir ignorando, desde la educación, esta posibilidad. Nos corresponde, por el contrario, explotarla y ponerla al servicio de valores auténticamente humanos (Pérez Tornero: 107).

¿Qué debería conformar esa competencia? Como una propuesta inicial –un mero bosquejo– pensamos en el desarrollo de habilidades que permitan al televidente “leer” bien el discurso televisivo; comprender lo que se dice y la intención que subyace a ello; ser crítico frente a las propuestas y ofertas de la publicidad; distinguir entre entretenimiento y adicción; despertar un criterio de

selectividad frente a la programación; conocer los medios de que se vale el discurso televisivo para lograr comprenderlo con profundidad y evitar así caer en los ardides de que frecuentemente se vale.

Un aspecto que no es posible ignorar en estos breves apuntes es el factor violencia –violencia y televisión– asunto sobre el que mucho se ha escrito.

Los mexicanos estamos viviendo una etapa particularmente difícil y preocupante en torno al incremento de los índices de violencia e inseguridad. Entre las diversas voces que se elevan públicamente denunciando posibles causas y proponiendo medidas para enfrentar y disminuir los niveles de agresividad prevalecientes, sobresalen las de quienes culpan a los medios de comunicación, y en particular a la televisión, de fomentar la violencia con su programación sobrecargada de escenas que muestran con gran dramatismo todo tipo de hechos violentos, principalmente de carácter delictivo (García Silberman y Ramos Lira: 9).

Como ejemplo podemos mencionar los noticieros. Dice Guevara Niebla al respecto:

En sus pésimos y a la vez exitosos noticieros de nota roja, la televisión alienta con frecuencia, no siempre, el delito de manera involuntaria a través de diversos mecanismos:

- Destaca la violencia y crea el sentimiento de que vivimos en una sociedad sin ley.
- Exalta la figura de los delincuentes como hombres exitosos.
- Informa de las nuevas tecnologías del crimen y de su eficacia.
- Subraya los fracasos de la policía en la persecución de los delincuentes.
- Interviene como juez emitiendo opiniones en las que condena o absuelve a determinados delincuentes, antes de que el juez les dicte sentencia (2002:79, 80).

Esto no es nada nuevo: el cine también ha jugado su papel en esta perversa animación a la violencia, incluso antes de que la televisión tuviera el alcance que tiene hoy en día y el tipo de programación que promueve la violencia. Hace casi

cincuenta años se exhibió en México una película¹² en la que se cometía un robo espectacular de una manera novedosa; poco después, hubo que retirar la cinta de los cines que la exhibían debido a que se produjeron varios asaltos con la misma técnica en el curso de unos cuantos días. Ése es el poder de los medios.

Pero no sólo la programación y los noticieros promueven la violencia, también lo hace la publicidad, de una manera más sutil y perversa. En “La escuela del crimen”, Eduardo Galeano, a propósito del sistema económico vigente en nuestros días, advierte sobre el consumismo y sobre la forma en que “la televisión se encarga de convertir en necesidades reales las demandas artificiales” del mercado de consumo. El autor va más allá cuando se pregunta

Pero, ¿qué pasa con los millones y millones de jóvenes hispanoamericanos condenados a la desocupación o a los salarios de hambre? Entre ellos, la publicidad no estimula la demanda, sino la violencia; entre ellas, la prostitución (15).

☞ La competencia moral ☞

Ésta es, sin duda alguna, una de las grandes asignaturas pendientes en la educación, en general, y en la materia de Español, en particular. Podría decirse que lo es también en el país mismo, en el que “la inmoralidad [es] aceptada como norma por toda la nación” (Latapí, 1996: 17).

Un desarrollo amplio del tema rebasa en mucho este trabajo en el cual se ofrece sólo un mero esbozo.¹³ En él, sin embargo, al hablar de valores y de conciencia moral, parece indispensable detenerse a reflexionar sobre la situación de nuestro país. Latapí, estudioso muy calificado en estas cuestiones, explica a continuación la raíz de la aceptación nacional de la inmoralidad:

¹² Se trata de la película “Rififi entre los hombres” de Jules Dassin.

¹³ Es importante comentar que existe una extensa bibliografía sobre este tema, tanto en México como en España y otros países. Por otra parte, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, un grupo de cinco alumnos de licenciatura de la carrera de Letras Hispánicas está trabajando actualmente en un proyecto de investigación sobre la formación de valores en la escuela secundaria, dentro de la materia de Español. Proyecto que, además de revisar una bibliografía amplia y actualizada se propone a su vez hacer sugerencias didácticas sobre el asunto.

El origen de este proceso es la falta de formación de la conciencia moral de cada persona. Todo ciudadano de este país convive con múltiples conductas irresponsables. Cito tres de mi experiencia personal en las últimas semanas: una empleada de la Biblioteca Franklin me comentó que algún lector había cortado salvajemente 40 páginas de una de sus enciclopedias; otro día quise usar un teléfono público pero alguien había arrancado el auricular; mi coche se descompuso porque en el taller le cambiaron una refacción nueva por una usada. Estas innumerables experiencias constituyen ya el ambiente moral en que nos movemos (*Idem*).

¿Por qué los ejemplos de Latapí ni siquiera nos asombran? Nos parecen tan triviales, tan comunes... Por un lado, los vivimos cotidianamente, los oímos contar todos los días, los padecemos ya casi con indiferencia. Pero, sobre todo, ya no los consideramos tan graves porque los comparamos con conductas semejantes a éstas en el campo de la medicina, de los derechos humanos, de la educación, de la seguridad pública y de un largo etcétera, en donde llegan a volverse conductas criminales. Éste es nuestro ámbito moral.

Pero, ¿es posible que un pueblo entero se haya acostumbrado a vivir en la inmoralidad, en la corrupción, en el fraude, el engaño, la irresponsabilidad y la estafa, por citar sólo algunos de los males que nos azotan? Lo es. Las causas deben ser múltiples y, obviamente, no pertenecen a este trabajo.

Haciendo eco de las palabras de Pablo Latapí, nos preguntamos: ¿Qué ha hecho la escuela al respecto? Su respuesta es contundente: “desde hace casi medio siglo, ha renunciado a dar una verdadera formación moral”¹⁴ (*Idem*).

Esta cuestión recibió una respuesta tres años después: en enero de 1999 la SEP propone una asignatura para la formación moral y ética en la educación primaria y media. Al respecto dice Guevara Niebla: “Este giro de los contenidos hacia la educación moral es, evidentemente, una respuesta concreta al grave problema de moralidad pública que enfrenta este país” (2002a: 224).

Guevara considera que una de las mayores preocupaciones de los mexicanos en lo que se refiere a la dimensión moral es la corrupción que impera en nuestro país. Y afirma al respecto:

¹⁴ Este artículo fue escrito en 1992, antes de la propuesta de la asignatura “Formación cívica y ética”, en 1999, para los tres grados de Secundaria. Esta materia sustituye las de Civismo y Orientación Educativa que se cursaban anteriormente. En opinión del propio Latapí “Esta decisión de las autoridades educativas es de gran trascendencia: coloca explícitamente en el currículum obligatorio la educación ética y manifiesta la intención de rescatar la función formativa de la escuela secundaria” (1999:13),

Los maestros deben enseñar a los niños a decir la verdad y a actuar conforme a los valores que creemos son verdaderos, al mismo tiempo debe combatir la mentira, el silencio cómplice, el robo, el engaño, el difamar o calumniar. El objetivo, desde luego, es formar una ciudadanía virtuosa que pueda reconstruir –sobre el cimiento de una sana moralidad– la convivencia de los mexicanos (*Idem*).

Es sabido por todos que la formación moral resulta indispensable dentro de cualquier sistema educativo. Recordemos la lucha entablada por Piaget en defensa de una educación moral, una educación en valores (27 a 165). Él sostenía que la crisis vivida durante y después de la Primera Guerra Mundial estaba muy relacionada con el deterioro de los valores morales; del mismo modo, Latapí afirma que “la crisis del país es, en última instancia, una crisis de valores” (1996: 20).

En “La cultura de la mercancía”, dice:

Los filósofos de la cultura ven en la globalización de los mercados no sólo un fenómeno económico, efecto de la universalización del capital, ni sólo sus devastadoras consecuencias sociales, sino una profunda transformación de la conciencia humana (1996: 24).

Los estudiosos consideran que la mercantilización del mundo es el eje central de donde parten “los cambios en los valores, modos de pensamiento, relaciones sociales y estilos de vida del hombre contemporáneo” (*Idem*).

La mercantilización ya no es una mera relación de intercambio de bienes. Ya no es simplemente la que favorece una sociedad de consumo de productos muchas veces innecesarios, desechables e inútiles. Ahora se ha extendido a los ámbitos más diversos: la salud, la educación, el entretenimiento, la comunicación:

También la salud es mercancía en un mercado altamente tecnificado que se vincula con complejos mecanismos financieros: desde la venta de sangre y de diagnósticos por satélite, pasando por el tráfico de órganos, la fertilidad y los bebés probeta, hasta la venta de la vida y de su perfeccionamiento genético (Latapí, 1996: 24).

La cultura de la mercancía transforma los valores de los seres humanos y atenta contra su libertad, dado que ya no hay opciones: la vida ahora consiste en “tener”, “obtener” productos a cualquier precio. El valor del dinero se ha vuelto tan enorme que acciones como conversar, ver a los amigos, leer por placer, visitar un

museo, regalarse un espacio de reflexión o un tiempo de ocio en una sobremesa van quedando poco a poco relegadas, dado que carecen de valor en un mundo en que todo se compra y se vende.

Con estas breves reflexiones queda clara la urgencia que existe de incorporar en la educación formal de los jóvenes tanto los valores morales universales, como los valores personales.

Lo esencial del ámbito moral es la capacidad humana de optar, de modo libre y responsable, ante valores diferentes; este ámbito está constituido por los actos específicamente "humanos" que involucran la inteligencia, la voluntad y el sentimiento, y que van acompañados de la percepción de un "deber-ser" que obliga a "responder" (de ahí la "responsabilidad") ante sí mismo o ante alguna instancia externa por los propios actos y sus consecuencias (Latapí, 1999: 20).

La postura que aquí se sostiene es que la formación de valores y de conciencia moral no deberá estar presente sólo en la asignatura "Formación Cívica y Ética". Puede y debe manejarse en todo el ámbito escolar, en cada una de las materias, durante los recreos, deportes y actividades varias. La moral no puede ser simplemente una asignatura, tiene que ser una práctica constante reforzada por acciones y actitudes por parte de todos: alumnos y maestros, en particular.

La clase de Español, en especial, parece ser un espacio muy propicio para desarrollar actividades relacionadas con la formación de la conciencia moral y de valores personales como la autoestima, la seguridad y confianza en sí mismo, el autoconocimiento, la empatía, la tolerancia, la honestidad, el manejo de las emociones, la imagen propia y la autonomía, entre otros muchos.

De diversas situaciones comunicativas que ocurren dentro de la clase, de las lecturas, de opiniones y juicios emitidos en una conversación puede valerse el maestro para hacer que se analice, comente y reflexione una determinada conducta o actitud.

Lo expuesto aquí, claro está, es una reflexión muy general. Hace falta mucho trabajo para lograr tener propuestas didácticas idóneas para nuestro país. Además, habría que mostrarles a los maestros que es perfectamente viable, además de productivo, llevar a cabo esta tarea sin tener que modificar sus habituales actividades ni incrementar su trabajo.

Por último, a propósito de propuestas didácticas, se revisará una de ellas que parece de particular importancia: el diálogo visto en su relación con la educación moral.

José María Puig, estudioso interesado en este asunto, parte de un “modelo normativo de capacidades dialógicas” fuertemente emparentado con la pragmática, en particular con el modelo de Grice y con la Teoría de la relevancia. En él se proponen las habilidades indispensables para “conducir con posibilidades de éxito un proceso de diálogo” (16). Se trata de habilidades para percibir problemas morales, para el autoconocimiento, para el conocimiento de los demás y habilidades y condiciones relacionadas con el discurso dialógico.

Apunta Puig que el individuo debe tener una plena conciencia acerca de las habilidades para el diálogo “entendido como principio ético, como procedimiento democrático y como conjunto de habilidades de interrelación” (*Ibidem*: 9).

Para este autor la educación moral (educación ética, educación cívica, educación en valores) “pretende enseñar a vivir colectivamente de un modo justo y solidario” (*Ibidem*: 10).

En estos tiempos de cambios sociales tan drásticos, se hace necesario reflexionar y replantear la forma de entender las cuestiones morales: “buscar algún principio que supere los tratamientos individualistas y relativistas de lo moral” (*Ibidem*: 13). La búsqueda de ese principio se refiere a la necesidad de encontrar criterios universales que, sin dejar de serlo, vean la moral contextualizada y a la vez aceptada por todos. Esto significa una moral que esté por encima de situaciones personales, de pertenencia a determinados grupos, de intereses propios.

Se trata de buscar criterios de reflexión universalizables; pero universalizables tan sólo en tanto que criterios de reflexión. Criterios que permitan construir una ética mínima, pero común a todos, de modo que sea posible hablar de una ética universal, y a la vez conservar toda la autonomía y responsabilidad personal y toda la capacidad para dilucidar de modo específico qué es lo bueno y más conveniente en cada situación cultural y persona concreta (*Idem*).

Cuando se habla de la construcción de un procedimiento se piensa en uno que “respete la autonomía, la conciencia y la responsabilidad de cada sujeto, pero que no se limite a ese momento subjetivo e individual” (*Idem*). Esto significa un procedimiento que respete a la vez al individuo y su conciencia moral y a la colectividad, dado que lo moral en muchas ocasiones tiene que ver con cuestiones que afectan a los demás. Se busca, entonces, una postura que en cualquier polémica de carácter moral tome en cuenta los puntos de vista de todos a través de la reflexión y discusión colectivas.

Es así como se ve el diálogo como una vía adecuada para la formación moral ya que este tipo de actividad promueve la solidaridad y la justicia, el respeto al otro y a su conciencia moral.

Esta propuesta, sugerente y adecuada, estructura su programa siguiendo diversos pasos. Parte de tres unidades introductorias en las que se propone el empleo del diálogo para tratar los problemas morales: 1. *Aprender a dialogar*, 2. *¿Qué es un problema moral?* y 3. *¿Cómo enfrentarse a los problemas morales?*

En las siguientes cuatro unidades, “bloque central del programa”, se tratan: *Conocimiento de sí mismo*, 5. *Conocimiento de los demás*, 6. *¿Cómo dialogar?* y 7. *Alternativas y consecuencias*. Por último, una unidad breve se ocupa de hacer una *Síntesis y evaluación*.

La propuesta de José María Puig es a la vez comunicativa y formativa. De ahí el interés que despierta, sin olvidar que su autor es un importante investigador del tema que nos ocupa.

El desarrollo de estas dos últimas competencias, tan someramente esbozadas aquí, puede parecer utópico cuando reflexionamos sobre la situación del maestro en nuestro país. Maestro al que durante la últimas décadas se ha ido depauperando en todos sentidos, no sólo en lo económico, también en lo social y en lo académico.

El maestro, que no hace tantos años socialmente se veía a la altura de un médico o un abogado, en estas épocas se ha deteriorado de tal manera, que

Ser maestro significa: ser empleado, estar atado a una relación laboral, carecer de libertad, desarrollar una delicada labor que encierra una enorme responsabilidad, recibir un ingreso mediocre y tener una posición social de segunda categoría (Guevara Niebla, 2002b: 31).

El maestro ya no es un ser libre, él únicamente desarrolla dentro del aula acuerdos tomados por las autoridades educativas; en otras palabras, no toma decisiones, no tiene poder real, “y es el propio sistema escolar el que le ha quitado poder y centralidad” (*Ídem*).

Por otra parte, la formación del magisterio en la escuelas normales se ha debilitado al mismo ritmo que el resto de la educación en el país. Los maestros egresados de las universidades tal vez tengan una mejor preparación en sus respectivas materias pero, por lo general, carecen de una preparación pedagógica y didáctica. El problema de la actualización del magisterio —¿el más grave de todos

los problemas educativos?— no se va a resolver con juntas y cursos aislados, ni con libros preparados para su capacitación. Es necesario que la SEP considere este asunto como la mayor de sus prioridades. Los maestros necesitan —merecen, mejor dicho— un trato digno en el terreno académico.

Existen diversas posibilidades de llevarlo a cabo y, aunque no es de mi competencia, ni soy especialista en administración educativa, no me parece descabellado pensar, por ejemplo, en retirar a los maestros de sus funciones durante seis meses, por lo menos, y ofrecerles unos cursos de capacitación sólidos y serios, a cargo de especialistas en cada materia, que les permitan trabajar mejor y con mayor libertad. Esto desde luego, debería ir acompañado de un estímulo económico que permita al profesor dedicar su tiempo completo a sus estudios y comprar libros y materiales.

Lo anterior no deja de ser una mera sugerencia que tal vez no resulte viable ni posible. Pero tenemos la seguridad de que ahí está el núcleo del problema, en el magisterio, y que es absolutamente prioritario si se quiere en verdad cambiar el rumbo de la educación. Es en las manos del maestro en donde están las posibilidades de cambio. Él y sólo él lo puede llevar a cabo.

Necesitamos un maestro que no sea el que ve Guevara Niebla: “El maestro mexicano es un operador de decisiones que él no toma; es un ser desposeído, en el sentido de que carece (al menos formalmente) de poder real sobre su actividad sustantiva que es la enseñanza” (2002b: 31). El maestro que necesitamos, además de preparado y actualizado, debe ser quien tome ciertas decisiones relativas a su quehacer académico y quien ejerza el poder sobre lo que enseña, lo cual redundará en que pueda ejercer control sobre su enseñanza, así como en el aprendizaje de sus alumnos.

Es evidente que falta un largo camino por recorrer.

5. LA LECTURA

Todo texto es una máquina perezosa que le pide al lector que le haga parte de su trabajo. Pobre del texto si dijera todo lo que su destinatario debería entender, no acabaría nunca.

Humberto Eco

IMPORTANCIA DE LA LECTURA

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes que realizamos en la vida. Se puede afirmar lo anterior, entre otras cosas, porque de ella dependen en gran medida otros aprendizajes, adquiridos de manera formal o informal, en la escuela o fuera de ella.

Por otra parte, la lectura no sólo se relaciona con el aprendizaje, también lo hace con el desarrollo del pensamiento y de las capacidades cognitivas superiores como las reflexivas y críticas.

Una persona que aprende a leer –leer como comprender no como descodificar– es un individuo que aprende a pensar, a generar ideas, a relacionarlas o compararlas con otras ideas o con experiencias anteriores, a analizarlas, a deducir, inferir y comprender. En suma, la lectura es una herramienta fundamental para que esa persona se convierta en un ser pensante, reflexivo, autónomo, con mayores posibilidades de lograr integrarse a la vida laboral, social y afectiva. Ya que

es bastante obvio que leer, comprender y escribir son acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito de lo escolar y de lo académico al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida personal y social (Lomas, 1999a: 319, 320).

Al mismo tiempo, como se dijo antes, la lectura es un instrumento esencial para el aprendizaje. El saber leer se reflejará en el resto del aprovechamiento escolar general de un alumno, dado que la mayoría de las materias está íntimamente relacionada con la lectura.

La lectura y la escritura son también los medios para experimentar y expresar sentimientos y emociones, para vivir otras vidas y otros sueños, desplazarse en el tiempo y en el espacio, ampliar la cultura y la visión del mundo, y tantas cosas más.

No sorprende, pues, que en los últimos años la lectura se haya convertido en uno de los objetivos esenciales de la educación, ya que el fracaso educativo se ha visto muy relacionado con el escaso dominio de la lengua escrita.

Y no obstante ello, el número de analfabetos funcionales crece día a día. El nivel de comprensión de la lectura entre alumnos de diversos niveles de escolaridad es alarmante y la solución al problema no se ve próxima.

Cassany, Luna y Sanz señalan al respecto que "a pesar de la importancia de la lectura, todavía hay mucha gente que no sabe leer ni escribir". Informan que en España existe 1.300 000 de analfabetos funcionales y que se pronostica un incremento en los años venideros. Se preguntan a continuación: "¿Es que ocho años de escolarización no sirven para conseguir este objetivo?" (194).

Esa misma pregunta es válida en nuestro país.

Debemos suponer que en buena medida el fracaso en la enseñanza de la lectura y la escritura se debe a la concepción que de ellas se tenía y a la forma de enseñarlas, así como a las nociones sobre el aprendizaje, tres inquietudes que son parte esencial de este trabajo.

Si la lengua se concibe como una serie de reglas gramaticales que hay que enseñar y aprender, se vuelve un fin en sí misma, sin interés para el alumno y sin relación con el uso que hace de ella. Si la lectura se piensa como una mera actividad de descodificación y "corrección", jamás se accederá a su comprensión, fin último de su enseñanza.

Esas concepciones dieron como resultado actividades inadecuadas que pusieron el acento en habilidades que nada tenían que ver con la comprensión. Como ejemplo puede citarse la típica actividad de "comprensión de la lectura": el maestro selecciona un texto o lo toma del libro de texto, se lee (oralmente, en silencio, etcétera), y a continuación se hacen "preguntas de comprensión" sobre lo leído, tomando en cuenta para formularlas aspectos superficiales del texto.

Cassany, Luna y Sanz proponen un ejemplo útil para ilustrar lo anterior, ejemplo que además nos permite "experimentar lo que pueden sentir y aprender los alumnos con una actividad como la anterior". La actividad "reproduce las mismas

condiciones” de la típica actividad didáctica que se ofrece a los alumnos en la enseñanza de la lectura:

Lectura

Plot ro yo pedrí en el catón. Socré un ban cote. El graso estaba cantamente linendo. No lo drinió. Una Para jocia y un Pari joci estaban plinando a mi endidor. Estaban gribblando atamente. Yo grotí al Pari y a la Para fotnamente. No goffrieron un platión. Na el hini yo no putre licererlo. Yo lindré vala. Possrí fobanamente.

Preguntas

1. ¿Dónde pedrió el escritor Plto ro?
2. ¿Drinió al graso?
3. ¿Quién estaba plinando a su endidor?
4. ¿Estaban gribblando atamente o sapamente?
5. ¿Lindrió o no?

Comentan a continuación los autores que cuando el alumno responde preguntas de este tipo lo que manifiesta es su capacidad de observación, así como un entrenamiento en la mecánica necesaria para contestar preguntas cerradas, pero que desde luego no se da la comprensión del texto.

Con ésta y otros tipos de actividades mecánicas en la clase de Español vemos que se ha perdido de vista lo más importante: leer es comprender, apoderarse del significado que subyace a las palabras escritas; es también interactuar con el texto, dialogar con él; en suma, la lectura es asimismo un acto de comunicación.

El significado global de un texto no es la suma de los significados de letras, palabras o frases que se encuentran en él. No se encuentra tampoco en el sentido literal del texto. El significado del texto lo construye el lector cuando elabora una interpretación global de él a todo lo largo de la lectura.

EL PROCESO DE COMPRENSIÓN

DE LA LECTURA

A estas alturas de la investigación sobre la materia, pensar que leer consiste en descodificar signos lingüísticos o en recitar adecuadamente textos, resultaría una ingenuidad. Leer no es descodificar, dado que esto no significa comprender; no obstante, para comprender lo que leemos es necesario saber descodificar.

Son muchas las voces que a lo largo de al menos cinco décadas se han levantado para señalar que la lectura es un *proceso* a través del cual el lector construye el significado mientras interactúa con el texto.

Ya en la década de los sesenta dice Frank Smith al respecto: “La lectura no es una actividad pasiva sino que involucra variados y complejos procesos intelectuales” (1990: 25). Años más tarde, en 1986, Cooper señala:

La definición de comprensión que aquí ofrecemos se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de ese proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas (21).

Smith y Cooper son dos de entre los diversos estudiosos que manifiestan el punto de vista de la psicolingüística y didáctica sobre la lectura, vista como un proceso y como una actividad intelectual, pensamiento que continúa siendo vigente y de alguna manera, ha servido de base a trabajos posteriores.

A partir de la Segunda Guerra Mundial son innumerables las investigaciones, en particular en los Estados Unidos, que se ocupan de demostrar que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, así como de las varias estrategias que intervienen en él. De tal forma que se abandona la idea de verla sólo como un producto de la inteligencia o de la percepción.

En este marco –afirman Colomer y Camps– la lectura pasa a ser considerada como un proceso psicológico específico, formado por la integración de un conjunto de habilidades y que puede desarrollarse a partir de un cierto grado de maduración de cada una de ellas (68).

Si aceptamos que leer es comprender, apoderarse de unas ideas contenidas en el texto y asociar esas ideas con las que ya poseemos, entonces podemos preguntarnos por qué en las escuelas todavía se insiste en proponer al alumno

actividades que no lo conducen a esa comprensión, sino –en el mejor de los casos– al desconcierto y rechazo que causa aquello que no se entiende. Y, desde luego, a su alejamiento de la lectura, en el presente y en el futuro. ¿Cómo se podría pensar en un lector que logre disfrutar la lectura a través de esa forma de instrucción?

Señalaba Rousseau hace ya muchos años:

La lectura es el azote de la infancia y prácticamente la única ocupación que sabemos darle (...) Un niño no siente gran curiosidad por perfeccionar un instrumento con el que se le atormenta; pero conseguí que ese instrumento sirva a su placer y no tardará en aplicarse a él a vuestro pesar (citado por Daniel Pennac: 51).

Sin duda alguna, como se decía antes, los conceptos que el maestro tiene sobre la lengua, su enseñanza y su aprendizaje influirán de manera decisiva en su quehacer académico. Asimismo, su forma de concebir la lectura, se reflejará inevitablemente en la manera de enseñarla al alumno.

Según Colomer y Camps, el aprendizaje –y la enseñanza, añadiríamos– se sostiene sobre tres presupuestos básicos. Nos permitimos una larga cita:

El aprendizaje tradicional de la lecto-escritura, por ejemplo, se sostiene sobre tres presupuestos básicos que conforman su idea [de la escuela] de lo que es la lengua escrita, de lo que es leer y de lo que es enseñar.

1. Cree que la relación entre la lengua oral y la lengua escrita es la de una simple traducción de los signos gráficos a los signos orales.
2. Entiende la lectura como un proceso centrado en el texto, de donde el lector debe extraer el significado a través de un sistema de oralización de sus unidades lingüísticas, para atribuirles posteriormente el significado que se va construyendo en un proceso ascendente.
3. Parte de una teoría pedagógica que concibe el aprendizaje como la recepción pasiva del saber del enseñante por parte del alumno (67).

Todo lo anterior refleja la formación recibida por los maestros: sus concepciones teóricas –no sólo sobre la lectura– y sus puntos de vista sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Y, como hemos dicho antes, el resultado es un número muy elevado de analfabetos funcionales que pueden haber recibido muchos años de instrucción formal sin haber aprendido a leer realmente; es decir, a leer significados, no palabras.

De acuerdo con Frank Smith, para entender el proceso de la lectura, hay que comprender lo que es el cerebro. Es por ello que, desde el punto de vista psicolingüístico, intenta acercarse a lo que hay dentro de la cabeza, llámese “visión del mundo”, “conocimientos previos”, “sistema” o modelo del mundo. Esto, dado que, “Lo que ya tenemos dentro de ella es nuestra única base para darle sentido al mundo y aprender algo más acerca de él” (1990: 101).

De acuerdo con este investigador lo que tenemos en la cabeza es una *teoría*,

una teoría de cómo es el mundo, y ella configura la base de todas nuestras percepciones y nuestra comprensión del mundo; es la raíz de todo aprendizaje, la fuente de nuestras esperanzas y temores, de nuestras motivaciones y expectativas, de nuestros razonamientos y nuestra creatividad (1990: 101,102).

Y es esta teoría la que nos posibilita para comprender —“darle sentido”— a lo que nos rodea. Cada uno de nosotros interpreta un hecho cualquiera a partir de su propia teoría. Y el aprendizaje, según esto, consiste en la modificación y reconstrucción de esa teoría.

De acuerdo con Smith, esta teoría es la única fuente con que contamos para poder actuar. La llama “teoría” por tres razones: 1) porque funciona igual que una teoría científica, en la que los datos no interesan tanto por sí mismos, sino para disponer de ellos con el objeto de lograr sus objetivos; b) los científicos construyen su teorías para comprender y otorgarle sentido al mundo. “Sólo puedo darle sentido al mundo en la medida de lo que yo sé”, afirma el autor (*Ibidem*: 104); una tercera función de la ciencia consiste en predecir el futuro. Sin estas informaciones ofrecidas por la ciencia, nuestra vida sería muy diferente, viviríamos en el temor y en la incertidumbre.

Son muchos los autores que durante la segunda mitad del siglo XX se refieren al proceso de la lectura. Se citan aquí algunos para ilustrar y fortalecer lo que se intenta exponer.

Kenneth S. Goodman (1981) afirma que “La lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información” (23). El ojo es controlado y dirigido por el cerebro para que busque lo que hay que encontrar. En este sentido es el lector el que controla el proceso de lectura: es él quien reconoce la información pertinente para sus fines y quien descarta la que no lo es.

La psicología cognitiva, por su parte, ofrece una definición de la lectura que comparten los diversos modelos desarrollados dentro de esta disciplina. Ellos ven la lectura “como una actividad múltiple, compleja y sofisticada, que exige coordinar

una serie de procesos de diversa índole, siendo la mayoría de ellos automáticos y no conscientes para el lector” (Clemente y Domínguez: 38).

Estos estudiosos hacen una distinción entre esos procesos: microprocesos (procesos de bajo nivel) y macroprocesos (procesos de alto nivel) que están implicados en la comprensión del texto.

Afirman que después de la identificación de las palabras, intervienen varias actividades, como construir proposiciones, ordenar ideas, relacionarlas entre ellas y comprender el significado global del texto. Este conjunto de operaciones constituye una de las dimensiones de la comprensión, lo que Van Dijk y Kintsh llaman la *representación textual* o base del texto.

Pero, además, existe otra dimensión en la comprensión: la *representación situacional*, es decir, el modelo del mundo o de la situación descritos en el texto, que nosotros construimos a partir de nuestros conocimientos previos. Esto significa, en palabras de Sánchez (1993), que “comprender un texto requiere penetrar en el significado del texto y, al mismo tiempo, construir un modelo de la situación tratada en él” (citado por Clemente y Domínguez: 40).

Hacia mediados del siglo veinte, la lectura se consideraba como “un proceso psicológico específico” compuesto por la integración de una serie de habilidades.

No obstante, de entonces a la actualidad se ha recorrido un largo camino en la investigación, tanto por parte de la lingüística como de la psicología: los estudios sobre los usos de la lengua y las funciones psíquicas superiores han arrojado mucha luz sobre la comprensión de la lectura. Ésta ya no se ve más como un simple proceso psicológico específico, sino que, desde el punto de vista psicológico cognitivo, se considera como uno de los procesos generales de representación de la realidad con que cuentan los seres humanos.

El avance de la investigación sobre la lectura vista de esa manera coincide con la gran preocupación educativa sobre su comprensión. La enseñanza debe cambiar, dicen las voces de maestros, estudiosos y autoridades. Hay que dejar a un lado la ejercitación mecánica y la memorización; las series de preguntas sobre el texto que no aportan nada a su comprensión; las indicaciones sobre localización de la idea principal, sin la explicación de cómo hacerlo, y muchas cosas más. Todo ello para dar paso a la comprensión del texto, a la reflexión sobre lo leído, así como a su relación con otros aspectos, tanto académicos como personales del alumno.

Esto es el resultado, por una parte, de la toma de conciencia del fracaso educativo generalizado y, en particular, de la ineficacia de técnicas y métodos de enseñanza en lo que se refiere a la lectura.

En la década de los ochenta, en los países de habla española empieza a circular una buena cantidad de publicaciones en torno a la nueva forma de ver la comprensión de la lectura.

Varios de estos estudiosos parten de idénticas preocupaciones. Una de ellas es la estrecha relación que existe entre la lectura y el resto de las materias escolares; esto permite suponer, como decíamos antes, que el fracaso escolar en cualquier área puede deberse a la incapacidad del alumno de comprender e interpretar un texto: a no saber leer. En palabras de Colomer y Camps:

A pesar de que leer es la base de casi todas las actividades escolares, y de que la concepción de la lectura como acto comunicativo es aceptada por todo el mundo, la mayoría de investigaciones sobre las actividades de lectura en la escuela demuestran que en ellas no se enseña a entender los textos (80).

La razón de lo anterior, como se dijo antes, puede ser que el acento en la enseñanza estaba puesto en la descodificación y no en la comprensión.

Hoy en día, dentro de las nuevas líneas de investigación sobre la lectura, el interés se traslada al estudio y observación de la interacción entre lector y texto, interacción que se lleva a cabo durante todo el proceso de la lectura. Los estudios centran su atención en las estrategias que utilizamos al leer: a) el empleo de los conocimientos previos que posee el lector relacionados con el texto de que se trate; b) la comprensión del propósito u objetivo de la lectura; c) la realización de inferencias, hipótesis, predicciones, interpretaciones y comprobaciones en el transcurso de la lectura; d) la capacidad, al finalizar la lectura, de recordarla, resumirla e integrarla a los propios esquemas de conocimiento.

En palabras de Carlos Lomas, “la investigación sobre la lectura se ha encaminado fundamentalmente a la descripción pormenorizada de lo que el lector tiene que *saber y saber hacer* para leer un texto” (1999a: 328). Esto supone conocimientos sobre la lengua, actitudes e intereses del lector, inferencias, identificación de ideas principales, predicciones, estrategias para resolver la pérdida de la comprensión, entre otras.

El proceso de la lectura empieza incluso antes de ver el texto físicamente. En realidad principia cuando el lector comienza a planear su lectura ya que es el momento en que surgen sus expectativas sobre lo que va a leer. El lector piensa en su objetivo, en el tema, en el tipo de texto, en lo que busca, en las posibilidades que el texto le ofrece; se

plantea asimismo la razón por la que va a leer. Esto significa que “antes de leer el texto podamos anticipar hipótesis” sobre él (Cassany, Luna y Sanz: 204).

En síntesis, los especialistas en la materia hoy en día comparten idénticas preocupaciones: lograr explicar el proceso de la comprensión de la lectura.

Los conocimientos previos

Hablar del papel que desempeñan los conocimientos previos del lector en relación con la comprensión de la lectura no es nada reciente.

La noción de desarrollo de información previa no es nueva para los profesores o especialistas en el tema de la lectura. La idea de que el aprendizaje se facilita cuando el alumno posee alguna información previa relacionada con el tema en estudio (Smith, 1965) es una convicción fuertemente arraigada desde hace varios años entre los pedagogos. Los especialistas en el tema de la lectura postulan la necesidad de que el maestro garantice al sujeto lector la información previa necesaria para comprender el trozo seleccionado, en el contexto de una lección de lectura dirigida (Cooper: 107, 108).

El propio autor informa que ya en el año 1943 dos estudiosos norteamericanos, Lamoreaux y Lee, consideraban que la comprensión se basa en algún tipo de experiencia previa. Veinte años más tarde, Frank Smith señala que “una habilidad esencial de entre las asociadas a la lectura, que jamás se enseña a ningún lector, es la de depender lo menos posible de los ojos” (Smith, 1990: 29).

Con ello se refiere a que los ojos miran, a instancias del cerebro, que es el que en realidad “ve”. Siendo así, la información visual no basta para obtener la información que el texto contiene. Mientras más se sabe sobre el contenido de ese texto, más fácil resulta la lectura. Por lo tanto, hay que lograr aprovechar al máximo los conocimientos previos para depender lo menos posible de lo impreso, de lo que reciben los ojos. Colomer y Camps (1990) expresan lo mismo con otras palabras: “la nueva información es entendida en términos de la antigua” (63).

Por otra parte, dado que el cerebro necesita cierto tiempo para darle sentido a la información visual, y que lo que los ojos ven en cada “fijación” en la letra

impresa es bastante poco, debemos usar la información de que ya disponemos, que nos permite ver mucho más. En otras palabras, es la información no visual –de cuya existencia a menudo no somos siquiera conscientes– la que nos ayuda a comprender mejor un texto, y en un tiempo menor que cuando leemos palabra por palabra.

Smith comprueba lo anterior señalando que cuando el lector cuenta con suficiente información no visual (previa), es capaz de asimilar una línea completa de lo escrito; si, por el contrario, su información no visual es escasa, sólo puede asimilar la mitad de la línea. En el caso de no existir información no visual disponible, es muy poco o nada lo que podemos comprender.

En este último caso, la información rebasa la capacidad del cerebro y se genera el problema de la “visión encapsulada”; no se trata de una condición fija, ocurre sólo cuando, al no existir información no visual, la visión queda restringida a un área muy pequeña.

La visión encapsulada es frecuente en los niños cuando no comprenden lo que están leyendo, también en los adultos cuando el texto no tiene sentido para ellos. Esto sucede, entre otras cosas, porque no se pueden hacer predicciones sobre lo que se lee; es, por tanto, un riesgo constante durante el aprendizaje de la lectura.

La lectura sin sentido genera el problema de la visión encapsulada, por la sencilla razón de que el sinsentido no permite hacer predicciones. La visión encapsulada es, en cualquier caso, un riesgo consustancial al aprendizaje de la lectura, debido en parte a que el principiante no tiene, por definición, demasiada experiencia con la lectura. Pero la situación se agrava si el texto impreso que se le sugiere leer no es demasiado previsible, lo cual le resta mucha información no visual para aplicarla a cada momento de la lectura (Smith, 1990: 49, 50).

Señala además que las principales causas para que se produzca la visión encapsulada son: los materiales de lectura sin sentido para el lector; la falta de conocimientos previos; el miedo a cometer un error, y los malos hábitos de lectura: detenerse en cada palabra y leer muy lentamente, por ejemplo.

No obstante que Smith afirma que la habilidad de acudir a los conocimientos previos no se enseña nunca debido a que se adquiere a través de la lectura, se ha visto ya que sí es posible desarrollarla por medio de estrategias didácticas específicamente diseñadas para ello.

Otros estudios aseguran que la información previa

parece incidir más sobre la comprensión de la información implícita en el texto que sobre la información revelada de manera explícita, posiblemente porque el lector entiende la información implícita sólo cuando puede relacionarla con sus conocimientos ya disponibles y experiencias previas (Cooper: 20).

Se sabe que el proceso de comprensión está relacionado con el esquema del lector; esto es, con las categorías del conocimiento: conceptos, informaciones, ideas que se forman a través de la experiencia.

Siendo así el lector que comprende un texto lo hace valiéndose de un proceso interactivo entre sus propios esquemas y la información que obtiene del texto.

En el caso de que el lector no cuente con un esquema relacionado con el tema que se le ofrece en el texto, puede construir un esquema nuevo si se le da la suficiente información. Pero se insiste en que “Siempre que un lector posea algunos supuestos previos respecto a un texto antes de leerlo, lo comprenderá mejor” (*Ibidem*: 107).

La cuestión de la información previa ha recibido una gran atención en los últimos años, dado que se piensa que es la dimensión más importante que se debe tomar en cuenta para ayudar a los alumnos a comprender un texto cabalmente.

Esta información previa (“teoría del mundo”, “visión del mundo”), que se encuentra almacenada en el cerebro, cambia de una persona a otra, puesto que se compone de informaciones adquiridas formal e informalmente: lecturas, clases, conferencias, vivencias, experiencias, opiniones, ideas, prejuicios, etcétera, así como de las relaciones que todas ellas entablan entre sí,

El disponer de información previa hace que el lector se sienta más motivado y tenga una mejor actitud frente al texto. El hecho mismo de ir relacionando lo nuevo con lo que se tiene previamente almacenado da como resultado que se lleve a cabo un proceso de interacción entre el lector y el texto. Además, mientras más información obtiene el lector de esa interacción, más nuevos esquemas de conocimiento irá construyendo.

Resulta indudable que deben planearse actividades de desarrollo de información previa, sobre todo para lectores principiantes. Cooper, con cuya opinión coincidimos, considera posible enseñar esta estrategia a lectores principiantes, enseñanza que paulatinamente se irá abandonando en el momento en que el lector la realice por sí mismo. Estas actividades “Sirven para que el lector se haga a la idea de que deberá recurrir constantemente a la información previa para ir forjando los significados que la lectura pretende transmitir” (109).

Señala además este autor cuál es la información previa en particular que una persona debe tener para comprender una lectura: debe estar familiarizado con el tema, los conceptos y la terminología específicos del texto de que se trate.

Una discusión previa a la lectura –discusión entre los propios alumnos o entre ellos y el profesor– es, sin duda, una estrategia valiosa para incrementar o activar los conocimientos previos. Desde luego, por discusión no se entiende una disertación del maestro hecha a la manera tradicional sino, por el contrario, una actividad interactiva y dinámica en la que todos participen, todos aporten, todos se enriquezcan. En esta actividad el profesor deberá actuar como un guía, un animador, alguien que no dicta conocimientos, sino que alienta a los alumnos a formular sus preguntas e inquietudes, a participar, a responder; en una palabra, a interactuar. En palabras de Cooper una actividad generadora de información previa “es aquella que plantea a los alumnos la posibilidad de reflexionar en torno a la totalidad de la información de que disponen respecto a un tema determinado” (115).

Además de la discusión previa cabe agregar que pueden emplearse diversos materiales tales como películas, programas de televisión o de radio, prensa, por ejemplo, como detonadores para alcanzar el objetivo que se persigue: incrementar la información previa de los alumnos respecto a un tema en particular.

En trabajos más recientes, cuando se habla de los conocimientos previos que tiene el lector y que utiliza durante la lectura, se señalan dos tipos de conocimientos: su *teoría del mundo*, por una parte, y sus *conocimientos sobre el texto*.

Un lector es dueño de un buen número de conocimientos sobre el texto:

tipográficos, convenciones en la distribución y separación del texto (separación de palabras, frases, párrafos, capítulos, etc.), convenciones en la organización de la información de cada tipo de texto (índice, prólogo, fórmulas de introducción, final, etc.), y los utiliza para facilitar su lectura (Colomer y Camps: 57).

Un alumno que ingresa a la escuela secundaria posee, desde luego, conocimientos sobre el lenguaje: sabe codificar y decodificar que, aunque no bastan para comprender un texto, sí son un requisito indispensable para lograrlo.

Por otra parte, tiene conocimientos sintácticos, semánticos y morfológicos, aun cuando no sea capaz de formularlos y ni siquiera sea consciente de que los tiene. Además, puede advertir funciones y registros diversos y reconocer intenciones de su interlocutor; es capaz de actuar comunicativamente en situaciones

variadas y de “hacer cosas con las palabras”; puede distinguir sinónimos, antónimos, ambigüedades, imprecisiones, etcétera.

También tiene conocimientos textuales: el empleo de los pronombres, por ejemplo, que es un aspecto ciertamente difícil de aprender. (Esto se observa con claridad en quienes aprenden una lengua extranjera y se debe a que el significado de los pronombres está en otra parte del texto o en el contexto.) El niño tiene conocimientos también sobre las estructuras textuales. Desde muy pequeño, por ejemplo, es capaz de narrar.

Además de los saberes sobre el texto que acabamos de mencionar, el lector cuenta con su teoría del mundo, sus conocimientos y experiencias anteriores, todo lo que sabe y tiene almacenado en el cerebro.

Dado que esto es lo que permite comprender un texto, en el caso de que no existan esos conocimientos, es probable que no se comprenda nada. Pensemos en un posible titular de un periódico mexicano: **EL POPO AMENAZA DE NUEVO**. Imaginemos a un hablante colombiano que lo lee sin tener ninguna referencia previa, ningún conocimiento o información que le permitan descifrar esa expresión. Este lector obviamente cuenta con los conocimientos formales y textuales sobre la lengua, dado que es hispanohablante, pero le faltan conocimientos dentro de su teoría del mundo sobre qué o quién es el Popo, en qué sentido amenaza, a quién, etcétera. En otras palabras, no puede comprender el texto por falta de conocimientos previos. Con esto puede quedar claro el papel que juega la teoría del mundo en la comprensión.

El ejemplo anterior muestra que si el emisor y el receptor no comparten un cierto grado de conocimientos, la comprensión puede no producirse; la comunicación, tampoco.

Resulta evidente también que mientras más conocimientos compartidos hay entre emisor y receptor, mayor será el interés que este último presente. Esto no se refiere sólo a la lectura, sucede lo mismo en la lengua oral. Si no sabemos de lo que se está hablando, no comprendemos y, consecuentemente, no tenemos ningún interés en seguir atendiendo.

Lo anterior no significa que se considere idénticos ambos procesos, por el contrario,

se han señalado importantes diferencias entre la comprensión oral y la comprensión escrita, que conviene tener en cuenta y que, sin duda, avalan el enfoque de esta última como un dominio especializado que requiere un

aprendizaje más costoso y prolongado a través de una instrucción explícita (García Madruga *et al.*: 128).

Las situaciones –lamentablemente frecuentes en la escuela– en las que se ofrecen al alumno textos incomprensibles para él, fragmentos sin sentido, dan como resultado lecturas poco o nada significativas, en la medida en que faltan los conocimientos previos del lector para otorgarles significado. El desinterés, el desaliento y la frustración que acciones como ésta pueden causar en el alumnado son inmensos.

El joven alumno de secundaria debe leer lo que a él le interesa, de lo que sabe y puede opinar, lo que se encuentra relacionado tanto con sus conocimientos como con los intereses y preferencias propios de su edad. Lo demás son intentos estériles que, además, han probado ya su ineficacia.

Con mucha frecuencia en la literatura especializada se habla de que “hay que partir de lo que el alumno ya sabe”. Esta frase contiene una cierta ambigüedad, ¿lo que sabe en un sentido escolar, es decir, lo que se le ha enseñado formalmente en grados anteriores, o lo que se refiere a su visión del mundo?

En la enseñanza de la lengua deben tomarse en cuenta los dos tipos de saberes: los adquiridos de manera formal en la escuela y los que conforman su visión del mundo. Será necesario explorar las ideas y actitudes de los alumnos sobre lo que se va a enseñar, sus gustos y preferencias en materia de lectura y escritura, sus inteligencias preponderantes; de esta manera, a partir de ese conocimiento por parte del maestro se facilitará el aprendizaje y la reflexión sobre nuevos conceptos y se podrán discutir cuestiones importantes.

García Madruga *et al.* también se refieren a lo anterior cuando afirman que hay suficiente evidencia que nos permite ver “cómo el procesamiento estratégico del texto se instrumenta de distinta forma en función de los conocimientos previos que posee el sujeto” (106).

Distinguen dos tipos de conocimientos a los que llaman “de dominio” y “retórico”. Sobre el primero –el conocimiento relacionado con el contenido de los textos– se ha encontrado que “cuando se facilita el acceso al conocimiento de dominio necesario, desaparecen las diferencias en la construcción de la macroestructura entre sujetos de 10 y 13 años” (*Ibidem*: 106). Esto se halla estrechamente relacionado con los resultados obtenidos en nuestra propia investigación sobre comprensión de la lectura, que se comentará más adelante.

Lo que se conoce como *conocimiento retórico*, esto es, el conocimiento sobre la estructura de los textos, facilita que se llegue a una interpretación del mismo. Este conocimiento se refiere además a distintas señales que el autor envía en su texto (títulos, subtítulos, letra negrita o cursiva, doble espacio, esquemas, cuadros...); estas señales provocan que se activen los esquemas retóricos de nivel superior. En otras palabras, un lector eficiente activa su conocimiento retórico ante las señales enviadas por el texto.

Esta interacción entre los conocimientos, retóricos y de dominio, y las estrategias utilizadas en la práctica por los lectores podrían ser una pieza fundamental en la explicación de aquellos procesos más automáticos que operan en la comprensión del discurso (*Ibidem*: 107).

Carlos Lomas es otro entre los diversos autores que se ocupan del asunto de la información previa, a la que considera como una “de las actividades que más se está incorporando a las rutinas escolares” (Lomas, 1999a: 330). Esto es así desde hace varios años, ya que existen obras en las que se concede una gran peso didáctico a esta estrategia (Cf. Maqueo *et al.*, *Comunicación y lenguaje*, 1996; Maqueo y Méndez, *Lengua y comunicación*, 1998).

Se ha visto el papel fundamental que los diversos tipos de conocimientos previos del lector juegan en la comprensión del texto y en el aprendizaje. Leer un texto comprendiéndolo permite ampliar, modificar o crear un nuevo esquema; y esto es, en palabras de Ausubel, *aprendizaje significativo*.

Es evidente que la didáctica deberá proveer al profesor de diferentes estrategias que actúen en este sentido. Para ello, también resulta obvio, es el mismo profesor quien deberá, como resultado de sus experiencias, lecturas y reflexiones, adoptar aquéllas que considere más idóneas para su particular situación de enseñanza.

🌀 Propósito, intención u objetivo de la lectura 🌀

“Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?” afirman Palincsar y Brown en 1984 (citados por Isabel Solé, 1992: 62).

Lo anterior encierra toda una serie de propuestas que nada tienen que ver con la forma obligatoria y sin sentido en que tradicionalmente se ha llevado a cabo la enseñanza de la lectura.

El propósito o intención con los que un lector se acerca a un texto, define tanto la manera en que lo hace como su nivel de comprensión. El “qué”, “para qué” y “por qué” se lee algo, se relaciona estrechamente con el nivel de comprensión que exige la lectura.

Recordemos la época en que los niños leían por gusto, no obstante que en muchas ocasiones se les prohibía. La tendencia en aquella época era impedir la lectura. Se esgrimían diversas razones: se cansan los ojos, hay que dormirse temprano... Daniel Pennac recuerda esos momentos:

Leer era entonces un acto subversivo. Al descubrimiento de la novela se añadía la excitación de la desobediencia familiar. ¡Doble esplendor! ¡Oh, el recuerdo de aquellas horas de lecturas clandestinas debajo de las mantas a la luz de una linterna eléctrica! ¡Ya era hermoso que aquellos dos se amaran, pero que se amaran en contra de la prohibición de leer todavía era más hermoso! ¡Se amaban en contra de papá y mamá, se amaban en contra del deber de mates por terminar, en contra de la “redacción” que entregar...! (13, 14).

Esas lecturas clandestinas tenían un propósito: disfrutar leyendo. Descubrir el mundo, intentar encontrarle un sentido. No era una obligación –¡todo lo contrario!–, no se imponía tal o cual texto para su lectura, no había que contestar preguntas (en ocasiones incomprensibles). Tampoco se recibía una calificación. El objetivo era simplemente disfrutar, lograr recrear en la imaginación lo que aquel libro decía, leerlo, gozarlo, simplemente eso. El propio lector descubría qué leer, por qué y para qué.

Es obvio que un lector no se aproxima de igual forma a un cuento elegido por él mismo, a un texto informativo, a un menú o a un anuncio pegado en la pared. Sus intenciones son diversas, lo que busca en esas lecturas también lo es, dado que tienen características diferentes.

Dice Foucault:

Leer es haber escogido algo; amputada de esta intención, la lectura no existe. Ya que leer es hallar la información que se busca, la lectura es, por naturaleza, flexible, multiforme, siempre adaptada a lo que se busca (citado por Colomer y Camps: 55).

Esa flexibilidad tiene que ver también con la velocidad de la lectura. Se lee más rápido si lo que se quiere es tener un vaga idea de lo que dice un artículo o buscar un dato en particular; se lee más despacio para estudiar o cuando se intenta tener una idea precisa del contenido.

De acuerdo con Frank Smith, cuando se sabe qué información (o qué tipo de lectura) se busca, también se sabe dónde encontrarla, se es capaz de predecir las alternativas y emplear poca información visual, dado que se cuenta con la no visual (1990: 151).

Cooper, por su parte, se refiere a las actividades que hay que llevar a cabo para lograr establecer el propósito de la lectura. Considera que éste es “sólo una variante de las preinterrogantes” (121), y que no contribuye únicamente a establecer el propósito sino también a activar la información previa y a lograr vincularla con el texto que se va a leer.

Para este autor las actividades consisten en una discusión o charla previas a la lectura que “acaban ofreciendo al alumno un propósito definido al leer el texto seleccionado” (121). Esta estrategia hace que el lector dirija su atención al texto visto de una manera global, a la vez que activa los conocimientos previos.

Cita como ejemplo una actividad previa a una lectura, consistente en una discusión sobre los problemas a que se enfrentan los pájaros para sobrevivir durante el invierno. Una vez que los alumnos han expresado e intercambiado sus ideas y conocimientos relacionados con el tema, el profesor los anima para que lean un artículo relacionado con el mismo asunto: indagar si las aves tienen otros problemas para sobrevivir durante las ventiscas. Concluye Cooper afirmando que “La única diferencia real entre esta estrategia y la de formular interrogantes (...) es la forma en que se establece el propósito” (122).

Esta misma estrategia se ha empleado en Chile y aquí en México con buenos resultados, tanto para establecer el propósito de la lectura, a la manera del ejemplo de Cooper, como para reactivar o enriquecer los conocimientos previos, leer a la búsqueda de un tema específico, despertar el apetito por una determinada lectura (Cf. Maqueo *et al.*, 1994; Maqueo y Méndez, 1998).

Cabe citar aquí un Seminario de Tesina (22 alumnos), organizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en 1997, sobre comprensión de la lectura en alumnos de tercero de secundaria. Una vez elegido el texto –cuyo tema es la soledad de una niña adolescente–, se propuso a los alumnos una estrategia oral previa a la lectura, con el objeto de que se formularan interrogantes, activaran sus conocimientos previos y se interesaran en lo que iban a leer a continuación. Se organizó una charla informal en torno a la adolescencia en la que todos

participaron: qué es, cómo se siente el adolescente, cuáles son sus problemas, sus inquietudes, etcétera. Más tarde leyeron el texto previamente seleccionado y respondieron un cuestionario breve por medio del cual se pretendía saber cuál era el tema de la lectura. Los resultados se compararon con grupos de control de estudiantes del mismo grado a quienes se les pidió que leyeran el texto de la manera convencional (es decir, sin la actividad previa). Aunque cuantitativamente se trata de una investigación menor (4,400 alumnos), se obtuvieron datos bastante alentadores en relación con la comprensión.

En síntesis, esta actividad previa a la lectura no sólo resulta útil para establecer su propósito, sino que contribuye también a mantener la atención del lector durante la lectura, a la vez que hace uso de sus conocimientos previos, los relaciona con el texto y favorece su comprensión.

¿Cuántos fracasos escolares se deberán no a que el alumno no estudia, sino más bien a que no comprende lo que dice su libro de texto? En la práctica docente, todos los maestros, no sólo los de Español, deberían ser capaces de manejar estrategias de esta naturaleza dado que la lectura es la base del aprendizaje en la mayoría de las asignaturas. Es probable que una breve discusión previa sobre lo que se va a presentar en clase, logre despertar el interés del estudiante por el tema en cuestión: o, al menos, propicie una actitud positiva hacia lo que se va a tratar. Ambas cosas podrían contribuir a la comprensión de la lectura.

Lo anterior puede transformar incluso el concepto que se tiene sobre “estudiar”. De ser una obligación escolar tediosa y a veces imposible de lograr, se vuelve una tarea grata en la medida en que responde a objetivos claros y a un interés despertado en los alumnos. En otras palabras, *leer para aprender* puede hacer sentir el aprendizaje como algo interesante y útil y no sólo como un tema aburrido. ¿Incomprensible?, que hay que estudiar por obligación.

A propósito de los objetivos de la lectura, no es infrecuente encontrar entre ellos el desarrollo del gusto por ella. Este objetivo resulta por lo menos discutible. Leer por placer no puede considerarse un logro que debe alcanzarse, puesto que el gusto podría no experimentarse cuando no hay una predisposición favorable hacia la lectura literaria. Los gustos de las personas son muy variados: los deportes, la vida al aire libre, la vida social, el cine y muchos más. ¿Cómo se enseñan? ¿Será posible que a una persona introvertida logremos enseñarle a disfrutar conversando durante varias horas? ¿Que se desarrolle el placer de jugar básquetbol cuando se es torpe o sedentario? Lo dudo mucho.

Se puede aludir aquí a los estudios sobre la inteligencia, en particular *Inteligencias múltiples* de Howard Gardner, expuestos en el capítulo dos. En ésta y otras obras el autor sugiere la existencia de al menos siete inteligencias. Afirma

también que cada persona cuenta con una o dos inteligencias preponderantes, que obviamente tiene más desarrolladas que las demás. A partir de lo anterior podemos suponer que existe un buen número de personas cuya inteligencia preponderante no es la lingüística –la literaria, específicamente–, sino la espacial, por ejemplo. En estos casos, no es fácil imaginar que se llegue a elegir la lectura como un placer o como un pasatiempo.

Considero que la función primordial de la escuela no es tanto formar lectores –aunque no deja de resultar tentador–, sino enseñar a leer, tarea de suyo ardua y compleja.

Si las expectativas del maestro van más allá y su objetivo es hacer sentir gozo y disfrute por la lectura, resulta más que probable que se desarrollen problemas de autoestima y de fracaso en todos aquellos que no logran volverse lectores apasionados. Cuando hablan de los equívocos en la enseñanza de la literatura, Colomer y Camps dicen al respecto:

el gusto por la lectura como objetivo (...) se refiere a la construcción de instrumentos para la obtención del placer, y no a la necesidad de experimentarlo. No se puede crear la imagen que las actividades de lectura han de conducir al placer, de la misma manera que no se presenta así el indudable placer del conocimiento o el placer de la respuesta deportiva del propio cuerpo. Ya que cada individuo, conociendo las diversas posibilidades a su alcance, disfruta de maneras muy diversas, resulta lamentable entender la educación lectora como la obligación de un placer que puede muy bien no sentirse y que aumenta la sensación de fracaso de los alumnos que se sienten incapaces de convertirse en lectores entusiastas, respondiendo así a las expectativas transmitidas por la escuela (109).

No obstante lo anterior, puede presentarse el caso de que los niños y jóvenes lean por iniciativa personal (el increíble caso de Harry Potter, por ejemplo), la lectura como un acto individual que satisface un deseo.¹ En ocasiones como ésta

¹ Nos permitimos una larga digresión para comentar el “fenómeno Harry Potter”, tan inusual en un siglo en donde la lectura empieza a ser casi un acto exótico, además de enigmático. Hasta la fecha han aparecido cuatro volúmenes con las aventuras de este joven aprendiz de mago que desde edad muy temprana tiene que enfrentarse a las fuerzas inexpugnables del mal. Volúmenes leídos por millones de personas, no sólo adolescentes, también niños, jóvenes y adultos, en muy diversos países y lenguas.

A un nivel hipotético pensamos que la primera clave de su éxito está en el *melodrama*. Dos son las fuerzas que lo mueven: la piedad por el héroe y el miedo al villano (Eric Bentley, “El melodrama”: 185-204). A lo largo de toda la historia de Harry Potter el lector se involucra con estos dos sentimientos y sigue con avidez los pormenores de esa historia de suspenso que se finca en la más pura tradición policíaca inglesa, muy del estilo de Ágata Christie donde el espectador no asiste a un espectáculo cruel sino a un reto a la inteligencia.

Pero con ser motivante este juego dual de miedo y piedad, por una parte, y de contienda con el propio escritor, por la otra, el éxito de Harry Potter podría estribar en la actualización de la literatura maravillosa escrita para

habrá que aprovechar esta situación espontánea, hacer comentarios y sugerencias sobre otras obras, hablar de esta forma de lectura, comentar los textos leídos; pero, todo ello, de una manera informal, sin pedir respuestas, sin actividades escolares, como algo extracurricular.

Oigamos al respecto unas palabras de Pennac:

Basta una condición para esta reconciliación con la lectura: no pedir nada a cambio. Absolutamente nada. No alzar ninguna muralla de conocimientos preliminares alrededor del libro. No plantear la más mínima pregunta. No encargar el más mínimo trabajo. No añadir ni una palabra a las de las páginas leídas. Ni juicio de valor, ni explicación de vocabulario, ni análisis de texto, ni indicación bibliográfica. Prohibirse por completo “hablar de”...

Lectura-regalo.

Leer y esperar.

Una curiosidad no se fuerza, se despierta.

Leer, leer, y confiar en los ojos que se abren, en las caras que se alegran, en la pregunta que nacerá, y que arrastrará otra pregunta (123).

niños del mundo moderno. Las nuevas generaciones no vibran al conjuro de los ogros que viven en el bosque y que se comen a sus propias hijas, ni de los gatos con botas y sombreros de plumas o las brujas de casitas de dulce. Los niños del siglo XXI requieren adecuar el elemento maravilloso con la realidad de todos los días. Así, en los libros de Harry Potter hay un juego que recuerda lo mismo al fútbol americano, que al jockey o al polo con la diferencia de que se juega en el aire, sobre escobas voladoras y pelotas inteligentes que atacan o evaden a los jugadores. Los niños, en los libros de Harry Potter, asisten al colegio y como todo niño hacen travesuras, se indisciplinan en clase y buscan la manera de confundir, eludir y retar a sus profesores, con la salvedad de que estos niños están internos en una escuela de magia donde en lugar de las asignaturas habituales aprenden artes oscuras, pocimas, transformaciones y toda clase de embrujos; como todo niño, viven la ilusión de un nuevo ciclo escolar y de nuevos útiles para el desempeño del mismo, pero, a diferencia de un niño común, estos pequeños maguitos compran sus útiles en una calle secreta de Londres cuyo acceso se da a través de una pared en una siniestra taberna de los suburbios; en esa tienda se venden libros, pero también varitas mágicas, lechuzas-cartero, calderos, tónicas y sustancias extrañas.

La vida familiar es también dual, simultáneamente (y sin fisuras) se refleja en las páginas de los libros la vida común de una familia que al mismo tiempo está formada por magos. Los valores familiares están también presentes: el mejor amigo de Harry, Ron, pertenece a una familia numerosa y pobre en la que los padres velan con amor por sus hijos y luchan por darles todo lo que necesitan, aunque esto siempre es difícil por la escasez de dinero. En Navidad cada hijo (y hasta el amiguito, Harry) recibe de la madre de Ron un suéter tejido por ella misma; en la casa de Ron la armonía es el valor fundamental en medio de un mundo de algarabía donde las travesuras siempre tienen que ver con la magia.

Harry es un héroe de melodrama, pero también es mucho más que eso, es un fenómeno hecho de mundos duales, antagónicos y complementarios: de este lado del espejo se oculta la realidad y el lector accede, mediante un conjuro mágico, al mundo existente del otro lado del espejo, el mismo de Alicia, el mundo de la imaginación donde todo lo que ve y oye tiene un equivalente más o menos inconsciente, en su vida común. El mismo Harry durante el verano vive como un niño normal en un mundo castrante donde predomina el hastío, pero cuando cruza el andén 934, el mundo del espejo aparece ante él en la figura de un tren que lo conducirá al mundo maravilloso de Hogwarts y con él, en el mismo vagón, irán sus ilusionados compañeros colocados más allá del espejo.

La manera en que una persona crea el hábito de la lectura es leyendo. Siendo así, en la clase de Español puede abrirse un espacio para leer, por ejemplo, una obra narrativa. Sólo por gusto, por el placer de escuchar o de “no hacer nada”. Una lectura que se deslinde completamente de las actividades académicas habituales. Leer por leer. Leer por gusto. Sólo eso. Desarrollar una situación comunicativa, una situación real de lectura.

Para terminar con este apartado es importante señalar que la exploración de los conocimientos previos antes de la lectura, según Carlos Lomas, “es una práctica tan antigua como la enseñanza misma”, práctica que tal vez se había olvidado. Hoy en día, los maestros pueden retomarla dándole un sesgo a su tradicional pregunta: “¿Qué no saben los alumnos y cómo puedo enseñárselo?” y convertirla en una forma más cercana a las nuevas propuestas sobre aprendizaje: “¿qué saben los alumnos y cómo puedo ampliarlo o precisarlo?” (1999a: 330).

De este modo, si se parte de lo que el alumno ya sabe, se cuenta con la certeza de que existen conocimientos previos y de que la lectura puede ser comprendida. Esto debido a que los alumnos se sentirán más seguros en un terreno conocido que en uno completamente nuevo, y al tener más confianza en sí mismos pueden correr mayores riesgos durante la lectura y hacer que ésta resulte más eficaz.

Las inferencias

Las diversas interpretaciones que se han hecho sobre el papel que las inferencias desempeñan en la comprensión del texto coinciden en señalar su gran importancia en este proceso.

Cuando Cooper analiza esta noción afirma que las inferencias que hace un lector se basan en cierta medida en su información, experiencias y conocimientos previos y en las claves que proporciona el autor.

Hacer inferencias (sacar conclusiones, predecir resultados, reconocer relaciones de causa-efecto) son actos que se realizan diariamente en la vida cotidiana. Siendo así, no parece difícil hacer ver a los alumnos que ellos las hacen en forma constante, que ya tienen experiencia en esta práctica puesto que se trata de una habilidad que practican en su vida cotidiana (Cf. Cooper: 90 a 93).

Por ejemplo, si alguien dice “María dijo que llegaría a las cinco a la reunión”, quien escucha puede predecir que María sabe que va a haber una reunión, el motivo de ésta y que María está invitada.

Cooper sugiere que cuando los alumnos lean un relato, resultaría conveniente explicarles lo que es una inferencia como la anterior y decirles que a lo largo de su lectura estarán haciendo inferencias basadas en las diversas claves que da el autor. El texto se comprenderá mejor y se disfrutará más cuando se combinen esas claves con la información que cada lector aporta a la lectura (Cf. Cooper: 95).

Por su parte, Isabel Solé afirma que en la comprensión de la lectura

interviene tanto el texto, su forma y contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba (1992: 18).

Una vez más se observa que las diferentes habilidades que intervienen en el proceso de la lectura se refieren a un lector activo, que procesa y otorga significado a lo impreso.

Si leer es comprender, y esto no es más que la construcción de significados en torno al texto que se tiene enfrente, entonces el maestro habrá de volver los ojos al alumno, al que aprende, para lograr desarrollar al máximo las habilidades que intervienen en el desciframiento del texto.

Son muchos los autores que se han ocupado y continúan haciéndolo de las inferencias, dado que desempeñan un importante papel en la comprensión. Esto en particular lo sostienen las posturas que consideran que en su nivel más profundo, la comprensión es la construcción de un modelo referencial o situacional.

Otros estudiosos (Halliday y Hasan, 1976; Van Dijk y Kintch, 1983) –de quienes nos ocuparemos más adelante– interesados en la coherencia del texto, se refieren también a las inferencias. Sin embargo, no existen evidencias de estudios experimentales que informen cuándo se realizan las inferencias: durante o después de la lectura.

A este respecto se pueden mencionar dos posturas teóricas que se ocupan de esta cuestión: la minimalista y la constructivista:

para la posición minimalista (...) las inferencias que unen partes de la información separadas en el texto dentro de una cadena o red causal global, *no se construyen automáticamente durante la lectura.*

Las razones [de lo anterior]: estas inferencias no se necesitan para mantener la coherencia local y, además, no se apoyan en información bien conocida. *Sólo si el texto es localmente incoherente en algún punto, se acudiría a algún tipo de información global para restablecer la coherencia* (García Madruga *et al.*:44. Las cursivas son mías).

Lo anterior puede ilustrarse con algunos ejemplos. Si nos encontramos con un texto que dice “Luis consiguió el veneno. Hay muchas ratas en el sótano”, comprendemos sin necesidad de realizar inferencias que Luis planea matar a las ratas. Pero en el caso de “Luis consiguió el veneno. Hace mucho frío en la casa”, localmente incoherente, necesitaríamos información global acerca de una situación (que en la casa de Luis hay ratas, que éstas han hecho agujeros en la pared por donde entra el frío, etcétera) para poder inferir que el veneno es para matar a las ratas y lograr la coherencia local.

La postura minimalista acude a la cercanía en la memoria para explicar la codificación automática de las ideas que se encuentran alejadas entre ellas dentro del texto. Esta codificación se realizará sin tener que acudir a la inferencia.

La postura constructivista, en cambio, sostiene que las inferencias pueden producirse de manera automática durante la lectura, así como realizarse después de la lectura, durante el proceso de “recuperación”.

Desde esta perspectiva, la generación de inferencias ocurre durante la lectura, siempre y cuando existan los esquemas de conocimiento adecuados. De esta manera el lector emplea menos la memoria operativa para incorporar los nuevos conocimientos.

En el caso contrario, si no existen esos esquemas, se produce una carga mucho mayor en la memoria operativa y disminuyen las posibilidades de que las inferencias se generen durante la lectura (Cf. García Madruga *et al.*: 43 a 45).

Carpenter, Van Dijk y Kintsch son algunos de los estudiosos que sostienen que la construcción de un modelo de inferencias resulta esencial para una comprensión profunda del texto:

Sin inferencias, se dice, no hay posibilidades de integrar las distintas partes del discurso, no hay posibilidades de lograr coherencia local y global, no hay posibilidad de establecer relaciones causales ni de resolver problemas anafóricos. En definitiva, sin inferencias no hay posibilidades de comprensión (García Madruga *et al.*: 33).

Las inferencias constituyen un objeto de estudio e investigación importante en las diversas disciplinas involucradas en el procesamiento del discurso: la lingüística del texto, la psicología cognitiva, la inteligencia artificial, entre otras.

No obstante, existen diversos problemas aún sin resolver: “cómo, cuándo y sobre qué bases se realizan las inferencias necesarias en los procesos de comprensión” (*Ibidem*: 34).

Como vimos anteriormente, hay distintas posturas al respecto. La posición más sólida, la perspectiva constructivista, sostiene que las inferencias se producen durante la lectura, siempre y cuando el texto que se lee sea coherente.

Lo anterior supone que comprender es inferir. Y, desde luego, se va comprendiendo un texto a medida que se va leyendo. En otras palabras, se infiere y se verifica lo inferido a lo largo del proceso de lectura.

Tomemos un ejemplo sencillo: al leer las oraciones “Se perdió un diccionario en el salón” y “La única persona que entró al salón fue Rosa”, aunque no aparezcan una a continuación de la otra, el lector las relaciona e infiere que fue Rosa quien tomó el diccionario. Este es un tipo de inferencia “puente”, inferencia indispensable para que se produzca la comprensión.

La novela policíaca es un buen ejemplo de cómo produce inferencias e hipótesis el lector a lo largo de la lectura, mismas que se van descartando o comprobando para poder seguir adelante y conferir sentido a lo que se lee.

Las inferencias desempeñan un importante papel en la coherencia del texto cuando éste no muestra con claridad la manera en que se relacionan las ideas. En este caso, la tarea de volverlo coherente es del lector, y lo hace valiéndose de las inferencias.

Sabemos que la actividad inferencial guarda relación con la amplitud de la memoria operativa y que discrimina entre buenos y malos lectores. Los problemas aparecen cuando nos preguntamos cuándo se hacen las inferencias, si automáticamente, en los procesos de codificación (*on-line*), o en los procesos de recuperación (*off-line*). También surgen dificultades cuando nos preguntamos cuáles son automáticas y cuáles estratégicas (...) Parece que lo más claro, y en lo que hay más acuerdo en los distintos modelos que se proponen, es que las inferencias necesarias para lograr la coherencia local se codifican automáticamente (*Ibidem*: 38).

Estos autores registran seis tipos de inferencias: puente (retrospectiva), referencial (anafórica), causal, elaborativa, perceptiva y cognitiva.

La inferencia *punte* conecta e integra diferentes partes del texto; es retrospectiva, dado que va hacia atrás, y conectiva, en la medida que cumple la función de enlazar diferentes partes del texto.

La *referencial* tiene que ver con elementos anafóricos que se relacionan con otros enunciados mencionados en el texto con anterioridad.

Las relaciones de causa-efecto entre dos elementos se establecen por medio de la inferencia *causal*.

La inferencia *elaborativa* es opcional y va hacia adelante. En ella juegan un papel importante los conocimientos previos del lector, que son los que le permiten establecer conexiones entre lo que lee y lo que sabe.

La *perceptiva* se produce de manera automática durante la lectura del texto. Y, por último, la *cognitiva* funciona de manera controlada y depende del conocimiento semántico y pragmático del texto.

García Madruga *et al.* hacen también distinciones entre las inferencias que sirven para conservar la coherencia local y las que son necesarias para sostener la coherencia global. Las primeras, las que mantienen la coherencia local, son las inferencias puente, puesto que al relacionar lo que se está leyendo con alguna proposición anterior aseguran la coherencia del texto. Aquí se incluyen también las inferencias causales y las referenciales, aquellas que establecen relaciones de causa-efecto entre distintos elementos del texto, y las que crean vínculos entre ellos.

Las inferencias que mantienen la coherencia global son de suma importancia ya que "se puede decir que comprender es, en cierto sentido, proporcionar coherencia global a los textos y para esto hay que realizar un gran número de inferencias" (*Ibidem*: 42).

Diversos estudiosos sostienen que el lector genera más inferencias y con mayor facilidad cuando lee un texto narrativo. Esto puede deberse a que tiene mayor información disponible sobre emociones, acciones y situaciones que le son familiares en comparación con la información de que dispone cuando lee un texto expositivo.

No obstante la cantidad de investigación realizada en este campo, hasta el momento no se ha podido especificar cómo se realizan las inferencias, ni cuándo se producen.

Pero tanto los minimalistas como los constructivistas coinciden en que

Todas las interpretaciones parecen coincidir en que los adultos y buenos lectores son capaces de ir más allá de los procesos de comprensión que operan principalmente en niveles locales de significado, e integran más eficazmente las

ideas del texto, realizando las inferencias oportunas cuando son necesarias. Consecuentemente, el control de estos procesos de inferencia permitiría a los buenos lectores usar más eficientemente diferentes tipos de conocimientos requeridos para construir la macroestructura de los textos, tales como conocimientos generales y de dominio específico y, especialmente, los conocimientos retóricos (*Ibidem*: 105,106).

Vemos que de una manera u otra las inferencias que realiza el lector, sea durante la lectura o en la etapa de recuperación, juegan un papel decisivo en la comprensión de la lectura.

☞ Las predicciones ☞

A la interpretación de un texto se llega también a través de las predicciones que el lector lleva a cabo durante la lectura. Predicciones que a su vez le permiten formular hipótesis, así como hacer interpretaciones y comprobaciones sobre lo inferido.

Predecir –como inferir– es una habilidad presente en muchos actos de la vida cotidiana. Se hacen predicciones cotidianamente a partir de las acciones que determinada persona realiza en ciertas circunstancias, de la actitud del interlocutor, de unas palabras pronunciadas, etcétera.

También se hacen predicciones sobre lo que se lee, valiéndose de la información que ofrece el texto sumada al conocimiento general del lector y a los objetivos de la lectura. Cuando estas predicciones son coherentes con lo que se lee, se van verificando. Es así como se construye el significado, por medio de un “proceso activo de control de la comprensión” (Solé, 1992: 103).

En el caso de los textos expositivos, el propio texto –a través de diversas señales: títulos, cursivas, índices, etcétera– le permite al lector hacer predicciones. Señales que igualmente servirán para activar los conocimientos previos, así como localizar la idea principal, resumir y estudiar:

Dada la funcionalidad de los índices (...) parecería sensato que en las situaciones de enseñanza/aprendizaje fueran convenientemente tenidos en cuenta, y se enseñara a los alumnos a hacer uso de ellos (*Ibidem*: 24).

Las predicciones que el lector realiza a medida que va leyendo se van a su vez verificando o rechazando; este proceso, relacionado con los objetivos planteados por el lector, se traduce en interpretaciones que se hacen durante la lectura. Éstas no son más que deducciones que realiza el lector sobre lo esencial del texto, deducciones que conducen al desciframiento paulatino del significado de la lectura.

Además, de acuerdo con Solé,

el establecimiento de la idea principal o la confección del resumen de un texto se construyen en el proceso de la lectura (no después como se afirma comúnmente; después se concretan) y son un producto de la interacción entre los propósitos que la mueven, el conocimiento previo del lector y la información que aporta el texto (*Ibidem*: 26).

La atención concedida a las predicciones no es nada nuevo. Ya Frank Smith, hace varias décadas, afirmaba que el proceso de predicción, en el que interviene el conocimiento previo a fin de desechar opciones poco probables, es la forma más eficaz de leer y aprender a leer.

La predicción no es una habilidad que el lector deba desarrollar como algo nuevo: como ya se dijo, la empleamos de manera constante para darle sentido al mundo que nos rodea. Comprenderlo depende de nuestras predicciones, de la misma manera que la comprensión del texto está subordinada a ellas.

La predicción es el descarte por anticipado de alternativas improbables. (...) Recurriríamos a nuestra teoría del mundo para deducir ante nosotros mismos cuáles son los hechos más probables y dejamos que el cerebro decida entre las alternativas residuales hasta que nuestra incertidumbre queda reducida a cero. (...) La predicción consiste en formular preguntas: la comprensión en responder esas preguntas (Smith, 1990: 108, 109).

Pensemos en un ejemplo de la vida cotidiana. Si vamos caminando por una calle concurrida y vemos pasar a nuestro lado a un muchacho que corre a gran velocidad, de inmediato descartamos que sea un deportista que entrena, una persona haciendo ejercicio, un cartero o un mensajero. En cambio podemos predecir que esa persona está huyendo o persiguiendo a alguien.

Si no fuéramos capaces de hacer predicciones sobre el mundo, sobre situaciones, hechos y palabras, nos veríamos confundidos por la cantidad de

alternativas que se nos ofrecen. Las predicciones nos permiten otorgarle significado a cuanto hay en nuestro entorno.

En la lectura la predicción puede verse como una pregunta o preguntas que el lector, valiéndose de sus conocimientos, le hace al texto. Las respuestas que el texto ofrece le permiten comprenderlo. Se trata de una suerte de diálogo que se entabla entre lector y texto.

Smith se plantea: “¿Qué clase de preguntas hemos de formularnos cuando queremos leer a la búsqueda del significado?” (1990: 151) En el caso de las palabras la respuesta no es difícil. En otros casos, se debe recordar que esas preguntas dependen de los conocimientos y experiencias previos, del objetivo de la lectura y del texto mismo.

Puede decirse que las preguntas que se formulan suelen estar implícitas; esto es, el lector no es consciente de que las hace. Pero sí las hace. De la misma manera que se interroga para darle sentido al mundo.

De no existir estas habilidades de preguntas y respuestas que nos permiten comprender el lenguaje y dialogar con el texto, sería difícil encontrarle significado a la lectura: “El núcleo de la actividad lectora está configurado en suma por estas dos habilidades íntimamente relacionadas: la de formular las preguntas apropiadas y la de encontrar respuestas relevantes a ellas” (*Ibidem*: 154).

🌀 El resumen 🌀

Comprender la lectura es, pues, la consecuencia de un proceso de interacción entre el lector y el texto. Son varias las estrategias que el lector emplea para lograr darle sentido a lo leído; en otras palabras: “para entender el significado del texto el lector tiene que elaborar una interpretación global del mismo a lo largo de la lectura” (Colomer: 52).

Esta interpretación global es lo que puede llamarse un resumen del texto; esto es, el tema y las ideas principales. Van Dijk la llama *macroestructura* mental del texto, concepto que incluye la tanto la descripción abstracta del contenido del texto, como el resumen mental realizado por el lector.

Para construir la macroestructura el lector se vale de *macrorreglas*, estrategias de síntesis: eliminar, generalizar y construir la información. Estas macrorreglas funcionan de distintas maneras durante el proceso de construcción de la macroestructura.

A medida que el lector empieza a recibir la información del texto y va encontrando cuestiones irrelevantes o repetitivas, las ignora (*macrorregla de supresión*); cuando reconoce que hay una proposición o concepto que engloba diferentes informaciones, realiza esta acción mediante la *macrorregla de generalización*; pero cuando lo anterior no ocurre, el lector construye la proposición que resume las diversas informaciones, *macrorregla de construcción* (Cf. Van Dijk, 1980, Conferencia 2).

Vista así, la operación de resumir es una actividad que se realiza de manera inconsciente a lo largo de la lectura. Se vuelve consciente únicamente en los casos en los que en el texto no ocurre lo esperado. En esta situación, dado que es imposible integrar esa información a la representación mental que estaba construyendo, el lector tiene dos caminos: intentar orientar el significado en otra dirección o anular la nueva información. En el caso de que el lector no logre identificar las informaciones que no se pueden integrar, le será imposible conferirle sentido al texto.

A esto se debe la gran importancia que tiene una adecuada selección de lo que se le ofrece al alumno para su lectura. Entre otras cosas, porque le será imposible construir el significado global del texto si éste no es coherente o no se relaciona con sus conocimientos previos, intereses, expectativas y propósitos.

Al hablar de resumir un texto, sea en forma oral o escrita, se hace evidente el papel que juegan en esta operación las ideas principales del texto. Esto parece ser por todos sabido, sin embargo, pocos son los autores que explican con claridad cómo detectarlas, no obstante que "la interpretación progresiva del texto, es decir, la elaboración de su comprensión, implica determinar las ideas principales que contiene" (Solé, 1992: 25).

Un texto cualquiera, por ejemplo de divulgación científica, puede tener diversas ideas principales, tantas como las que su autor considere pertinentes para exponer su tema. Si suponemos que ese texto se está leyendo con un objetivo específico, por ejemplo, encontrar ciertos datos, o tener una idea muy general de su contenido, queda claro que el objetivo reduce las ideas principales del texto a una sola, o a unas cuantas, las necesarias para lograr el objetivo. En este caso no se construye el significado global del texto, simplemente se cumple la finalidad de extraer esos datos, o de darle un vistazo al texto para saber de qué trata.

Pero cuando se lee un texto, generalmente se lee todo, y durante la lectura se van encontrando las ideas principales y se van relacionando entre sí. De esta forma, a la vez que se está formulando un resumen, también se va construyendo el significado global.

Las macrorreglas mencionadas antes (eliminación, generalización y construcción) pueden ser una vía para enseñar a los alumnos a reconocer las ideas principales del texto; este metaconocimiento debe enseñársele explícitamente.

En síntesis, resumir no es reducir un texto. Resumir es encontrar sus partes medulares, y esto equivale a comprender.

En definitiva, las interpretaciones que –a partir de las predicciones y de su verificación– vamos realizando en el curso de la lectura, implican la deducción de lo fundamental del texto en relación con los objetivos que nos han llevado a leerlo y nos permiten ir orientando nuestra lectura de una manera cada vez más precisa y crítica, haciéndola más eficaz (Solé, 1992: 26).

Saber resumir un texto consiste, entonces, en saber identificar las ideas principales, así como en reconocer las relaciones que hay entre ellas; y, como resultado, ser capaz de sintetizar la información, es decir, de encontrar palabras o frases que incluyen segmentos mayores del texto. Consecuentemente, quien sabe resumir es un buen lector.

Por el contrario, un lector deficiente es aquel que almacena las ideas a manera de lista, que para elaborar el resumen de un texto elimina lo que considera repetido y que selecciona las ideas que le parecen más importantes de una manera arbitraria y subjetiva. En muchas ocasiones lo hace guiándose por la posición que la idea ocupa en el texto. (Ésta es una noción muy extendida. No son pocos los “lectores” a los que hemos oído afirmar que la idea central del texto es la que aparece al principio.)

Colomer y Camps afirman que

con respecto al resumen como reproducción significativa de lo que el lector entiende como esencial de un texto, las investigaciones (...) indican que las diferencias entre los lectores que muestran un grado de comprensión más elevado y aquellos que no alcanzan la interpretación del texto pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

Lectores que entienden el texto	Lectores con déficit de comprensión
Resumen el texto de forma jerarquizada (destacan las ideas más importantes y distinguen las relaciones existentes entre las informaciones del texto).	Acumulan las informaciones en forma de lista.
Sintetizan la información (saben utilizar palabras o construir frases que la engloben y hacen abstracciones a partir de conceptos más detallados y concretos del texto).	Suprimen lo que les parece redundante. Copian el resto sin una guía determinada.
Seleccionan la información según su importancia en el texto y entienden cómo la ha valorado el emisor (relevancia textual según Van Dijk), aunque a ellos mismos les pueda interesar una selección distinta.	-Seleccionan, muy influidos por la colocación de la información en el texto (con predominio de frases iniciales) o según su interés subjetivo (relevancia contextual según Van Dijk).

(90, 91)

De lo que se ha venido diciendo se desprende que la enseñanza y práctica del resumen en el aula es indispensable.

Carlos Lomas, al considerar las estrategias “dirigidas a identificar el núcleo, sintetizar, y eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura”, propone la elaboración de resúmenes y síntesis

que conduzcan a la transformación del conocimiento (que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio) por oposición a resúmenes que se limitan a decir el conocimiento de otro con menos palabras (1999a, : 336).

Durante la lectura el lector constantemente se plantea preguntas (si se cumple su objetivo, si prueba sus hipótesis e inferencias, si está comprendiendo, etcétera.

En el caso del resumen, Lomas propone algunas de las cuestiones que el lector podría formularse para llegar a la comprensión:

¿qué informaciones son fundamentales y cuáles prescindibles? ¿en función de qué criterios selecciono, omito o generalizo la información? ¿qué aporta el texto que yo no sabía? ¿cómo organizo las ideas fundamentales y lo que me aporta en un texto que tenga sentido? (*Ídem*).

✧ OTROS FACTORES RELACIONADOS CON LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA ✧

Además de las estrategias mencionadas, existen otros factores que inciden en el aprendizaje de la lectura y que deben tomarse en cuenta: las *características* y *tipos de textos* que se presentan al alumno, los *varios tipos de lectura* y los *procesos psicosociales* que intervienen en su aprendizaje.

✧ Las características de los textos ✧

Hace ya varias décadas que la mayoría de los autores especializados en la enseñanza de la lectura están de acuerdo en las características que deben tener los textos para que resulten adecuados para el lector: el *tema*, la *autenticidad*, la *longitud* y el *grado de dificultad*. Estos aspectos están estrechamente vinculados con los intereses y conocimientos previos de los alumnos, con su capacidad lectora y con sus conocimientos lingüísticos.

Elegir el tema de una lectura debe ser una labor compartida entre maestro y alumnos, en particular si se trata de lectores inexpertos.

Cuando los propios alumnos contribuyen a la elección de lo que se va a leer, están manifestando inclinación o curiosidad por un tema probablemente cercano a ellos. Esto significa que el texto no les ofrecerá demasiadas dificultades puesto que existen conocimientos previos e interés en él. No se elige como material de lectura un tema sobre el que no se sabe nada; cuando se hace —o se impone la lectura— es poco probable que se produzca la comprensión y que sea posible trabajar con actividades posteriores relacionadas con ella.

En las lecturas literarias debería tomarse en cuenta que el tema sea cercano a los intereses, gusto, realidades, inquietudes y problemáticas del alumno adolescente, de tal modo que logre identificarse y dialogar con el texto.

Durante muchos años se ha intentado (y continúa haciéndose) acercar al alumno de secundaria a los grandes clásicos de la literatura. Considero que si el alumno todavía no es un lector experto, ésa es la mejor manera de enseñarlo a odiar la literatura, dado que comprende muy poco o nada de esa obra. La introducción a estos textos deberá darse una vez que el alumno sabe leer, es decir, cuando comprende la lectura; y, aun así, tendrá que ser paulatina y dosificada, sin olvidar que el texto literario debe presentarse siempre debidamente contextualizado.

En el momento actual puede considerarse que al llegar a la secundaria el adolescente no sabe leer, es un analfabeto funcional. La implantación del enfoque comunicativo que propone los nuevos acercamientos a la lectura es reciente en México (1993 en primaria y 1998 en secundaria), y la mayoría de los maestros todavía no están suficientemente capacitados para manejarlo. Como consecuencia, a la secundaria llegan niños con deficiente comprensión de la lectura que, como es natural, tampoco sienten interés por ella.

En estas circunstancias, para poder despertar su curiosidad e inquietud por la lectura y empezar a guiarlo por el arduo camino que conduce a su comprensión, el tema del texto juega un papel decisivo. En un principio, habrá que partir de lo que seleccionen los alumnos, trátese de lo que se trate: lecturas para jóvenes, artículos de revistas, notas periodísticas de su interés, etcétera; y, poco a poco, ir acercándolos a diferentes temas, tipos de textos y formas de lectura, siempre y cuando tengan significado para ellos y les resulten atractivos. En síntesis, textos

que el adolescente pueda relacionar con sus conocimientos previos, con su edad, gustos e intereses.

Con alumnos principiantes resulta adecuado seleccionar temas cercanos a él, en el tiempo, la geografía, el lenguaje y la problemática que presentan. Cada uno de estos factores tiene un peso específico dentro de la comprensión. Se ha visto, por ejemplo, que incluso cuando un lector experto se enfrenta a toponímicos y nombres o apellidos de personas en una lengua muy lejana o desconocida para él, tiene dificultades para recordarlos. Esto se traduce en que se presenten frecuentes interrupciones que no ocurrirían si se manejaran nombres más familiares. Estas interrupciones interfieren con la comprensión global del texto que se va construyendo durante la lectura.

Como ejemplo de lo anterior podemos citar una novela danesa, *La falsa pista*, de Henning Mankell. Los hechos ocurren en sitios llamados: Löderup, Malmö, Veberöd, Fägeltöfta, Falsterbo, Svarte... Los nombres y apellidos de los personajes resultan también difíciles de recordar o identificar para un hablante de español: Wetterstedt, Wallander, Waldermarsson, Svedberg, Ekholm, Hjelm, Nyberg... El uso de estos nombres con los que no se está familiarizado entorpece la fluidez de la lectura y la comprensión, en particular en un lector no experimentado, puesto que se satura la memoria operativa y ocasiona pausas obligadas a lo largo de la lectura. En estos casos el lector deberá emplear alguna estrategia que le permita identificar de dónde o de quién se está hablando ya que esas interrupciones, pueden interferir con la comprensión global del texto.

Vemos así que saber seleccionar el texto que se va a leer es de suma importancia para su comprensión.

La autenticidad

Existe un consenso general entre los estudiosos en el sentido de que los textos que se presenten a los alumnos para su lectura sean materiales “auténticos”. Por esto se entiende que no sean textos redactados con fines didácticos, sino escritos de diversa índole elaborados para cumplir con sus propósitos comunicativos y sociales: avisos,

notas periodísticas, artículos de revistas, instructivos, textos de divulgación científica, textos literarios no fragmentados ni adaptados, etcétera.

El hecho de preparar o, peor aún, adaptar textos para su lectura –además de que los vuelve materiales no auténticos–, lleva al alumno a comprender sólo lo que el maestro quiere que comprenda. Es un acto por medio del cual se subestima la capacidad del alumno de acercarse a textos reales y poner en juego las distintas estrategias que puede emplear para su comprensión.

Lo que corresponde es seleccionar cuidadosamente los textos para la lectura, literarios o no, pero sin mutilarlos o adaptarlos a las supuestas capacidades del lector.

La lectura de textos auténticos, por otra parte, pone al lector frente a diferentes actos de comunicación, con intenciones diversas. Al acercarse a ellos el lector principiante empezará a darse cuenta de las distintas funciones que cumple un texto escrito, así como de las características propias de cada uno: “la familiarización con las características del escrito implica tener experiencias variadas con textos variados”, afirman Colomer y Camps (78).

De gran importancia resultará también lo anterior para su ejercicio como escritor: ser capaz de reconocer la estructura, el tono, el léxico, la organización textual de un escrito, en fin, las características de los diferentes tipos de textos, facilita el aprendizaje de la escritura.

Cassany, Luna y Sanz consideran que

Las principales características del material auténtico son:

Contiene el lenguaje real de la calle. Esto aporta, por una parte, genuinidad y diversidad. Los alumnos toman contacto con los usos reales de la lengua, en toda su variedad de registros (formales y vulgares), textos y estilos. Pero también encuentran en él impurezas de la realidad (incorrecciones, extranjerismos, errores, etc.).

Se presenta con su aspecto físico real (papel, diseño, formato, tipografía, etc.), que aporta mucha información sobre el texto. Los materiales no auténticos o los adaptados en libros de texto suelen presentar siempre el mismo aspecto homogeneizado y neutro.

Introduce la realidad social (temas, actualidad, datos, etc.) en el aula. Por ejemplo, leyendo la prensa local en la escuela los alumnos aprenden inconscientemente de su entorno.

Fomentan la participación social. El alumno trabaja en la escuela lo que después encuentra fuera de ella (237).

Entre los materiales auténticos que el alumno debe manejar se consideran también gramáticas, diccionarios, enciclopedias, revistas y otras fuentes de información.

El manejo del diccionario es importante para la lectura, pero no de la manera que tradicionalmente se ha hecho: no se aprenden palabras nuevas a partir del diccionario, se aprenden a partir del uso, oral o escrito. No se necesita utilizar el diccionario cada vez que el lector se enfrenta con una palabra desconocida durante la lectura, a menos que sea imprescindible.

Mientras se lee es posible encontrar palabras cuyo significado se desconoce. Si éstas no resultan ser palabras clave para la comprensión de la lectura, un lector experimentado sigue adelante sin tomarlas en cuenta, ya que esto no entorpece la comprensión global del texto.

En el caso de que el lector encuentre una palabra clave que le impide continuar con la construcción global del significado, tampoco es el diccionario su primera opción. Un lector experimentado intenta deducir el significado a partir del contexto (gramatical, semántico, cultural); en caso de que esto no resuelva el problema, se acude a la palabra misma, a la morfolexicología, asociándola con otras semejantes de la misma familia, reflexionando sobre derivados o compuestos, por ejemplo. Otro recurso es preguntarle el significado a alguna persona, un compañero, el maestro, etcétera. Sólo en el caso de que ninguna de las anteriores técnicas aclare la palabra en cuestión, habrá que acudir al diccionario. De lo que se trata es de no interrumpir la lectura, o de hacerlo por el mínimo tiempo posible, esto —como ya se ha dicho— con la finalidad de no entorpecer la comprensión.

Al hablar de materiales auténticos es necesario mencionar los libros de texto de las diversas materias. Estas obras son material auténtico sólo en cierta medida, dado que fueron escritas con fines didácticos. Sin embargo son libros que el alumno deberá leer, consultar y estudiar con frecuencia, así que habrá que ocuparse de ellos.

Los libros de texto de las otras materias pueden ser también una fuente importante para el aprendizaje de la lectura: tratan temas variados, son importantes para el alumno puesto que debe estudiarlos, están relacionados con lo que ya sabe...

En cualquiera de las materias escolares se da por sentado que los alumnos comprenden y aprenden los distintos conceptos, ideas e informaciones que se les ofrecen, la mayoría de ellos contenidos en los libros de texto. Los maestros parten del supuesto de que los alumnos están preparados para leerlos y comprenderlos. En el peor de los casos, cuando advierten problemas de comprensión de la lectura en

sus alumnos, no consideran suya la labor de enseñanza de la lectura; es posible además que no estén dispuestos a hacerlo porque tienen sus tiempos programados sólo para enseñar su materia.

De hecho, enseñar a leer debería ser labor de todos los maestros, pero quizá es un tanto irreal suponer que todos estén capacitados para llevar a cabo la doble tarea: enseñar su materia y enseñar a comprender lo escrito.

Siendo así, entre los textos expositivos propuestos para la clase de Español debería incluirse la lectura de los temas que se presentan en los libros de texto de otras materias. Esta podría ser una labor coordinada entre los maestros de las diversas áreas y se traduciría en un mayor rendimiento escolar en general.

✧ Textos breves y completos ✧

Estas características son también importantes para quien empieza a ejercitar la lectura de comprensión: el texto que se presenta al lector debe ser breve y completo. Un texto muy largo dificulta la tarea de un lector poco experto, puede llegar a saturar su memoria operativa, en cuyo caso no se produce la comprensión; un texto incompleto no le dice nada.

En el caso de los textos largos, a un lector inexperto le causa gran dificultad retener demasiada información, en particular en los textos expositivos.

La dificultad es menor en el caso de los textos narrativos, los de más temprana adquisición por parte del niño que, desde muy corta edad, está capacitado para comprender y narrar acontecimientos, historias vividas, oídas o creadas por él, vistas en cine o televisión. Es la etapa del “y luego, y luego, y luego...” En consecuencia, cuando accede a la lectura, el narrativo es el tipo de texto que más fácilmente comprende.

Sin embargo, cuando se trata de textos expositivos, cuya organización textual es muy diferente a la de los narrativos, el lector se enfrenta a la lectura de ideas. Además, cuenta con menos conocimientos previos sobre él.

Resulta entonces importante la cantidad de información que se le ofrezca, cantidad que puede medirse tanto por la extensión del texto como por la cantidad de ideas que encierra.

En la enseñanza se persigue que el alumno sea capaz de captar el contenido global del texto, ¿cómo sería posible hacerlo si el texto no está completo? Presentar

fragmentos, práctica que ha sido (¿sigue siendo?) habitual en la escuela secundaria, no contribuye en modo alguno a la comprensión, meta fundamental de la enseñanza de la lectura.

En los casos en que esto sea necesario (por disposiciones oficiales, por ejemplo) el fragmento que se presente deberá estar perfectamente contextualizado para que el alumno pueda otorgarle sentido a lo que lee. Esto tiene que ver con las grandes obras literarias con las que se pretende familiarizar al alumno desde muy joven.

Esta cuestión es muy controvertida, ¿se debe acercar a un niño a la lectura de *El Cid* o *El Quijote*, por ejemplo? Una posible respuesta se encuentra en los resultados que esto dio en el pasado: el aborrecimiento del alumno por las grandes obras de la literatura, su desinterés e incomprensión, el desarrollo de una actitud negativa en lo que se refiere a la literatura, y muchas cosas más. Y, sin embargo, se siguen proponiendo en los programas.

☞ El grado de dificultad sintáctica y léxica ☞

Se trata de otro aspecto que hay que cuidar cuando se selecciona una lectura para adolescentes dado que es difícil imaginar que un lector inexperto pueda comprenderlo si además se le presentan dificultades gramaticales o léxicas.

Si esto es así, retomamos nuestra postura expuesta anteriormente: resultará más conveniente enseñarlo a leer o, más bien dicho, iniciarlo en el difícil camino de la comprensión de la lectura, por medio de materiales adecuados a sus gustos y preferencias, a su edad e intereses, textos que por lo general no presentan dificultades léxicas ni sintácticas. Esto se debe a que fueron escritos para ellos: literatura y revistas para jóvenes, por ejemplo, que pueden carecer de valor literario pero que presentan la ventaja de la actitud positiva del lector frente al texto, del interés y de su escasa dificultad temática.

Lo anterior equivale también a tomar en cuenta lo que el alumno ya sabe para partir de ahí. Si suponemos que el alumno que ingresa a la secundaria escasamente sabe leer (en rigor, es un analfabeto funcional), ¿cómo se le podría acercar a la lectura si no es valiéndose de lo que él puede entender?

El fracaso en la enseñanza de la comprensión lectora, en buena medida, reside en el tipo de materiales que se le presentaban al alumno: distantes, sin interés para él, difíciles de comprender léxica, gramatical y temáticamente. Aunque

esto ha cambiado –al menos de manera oficial– a raíz de la implantación del enfoque comunicativo y de los nuevos textos para primaria de 1993, no se puede esperar una transformación repentina en la actitud y la actualización de los maestros ni, por ende, un mejor rendimiento de los alumnos.

Según maestros de secundaria entrevistados al respecto, en estos momentos todavía no se advierte una mejoría sustancial; esto es, no se están recibiendo aún en la secundaria alumnos con un manejo aceptable de la comprensión lectora.

Obviamente el proyecto educativo no podía dar frutos a tan corto plazo; es evidente que se trata de un cambio a mediano plazo. Lo anterior, en buena medida, como se ha señalado antes, debido a la escasa capacitación, actualización y estímulos que recibe el magisterio.

Entonces, si se parte de un alumno en esas condiciones no es factible pensar en otros materiales que los anteriormente expuestos. Lo primero será involucrarlo con la lectura, lo que sigue es ir graduando los textos de acuerdo con los parámetros que hemos comentado arriba. Pero en ningún caso el texto puede presentar dificultades adicionales para el lector inexperto.

Dicen Cassany, Luna y Sanz que si

el texto apenas presenta dificultades verbales, se puede pedir a los alumnos que alcancen niveles muy elevados de comprensión: que rastreen el texto minuciosamente, que se fijen en detalles, que busquen pistas sobre el autor, sus opiniones, las expresiones irónicas, etc. (245).

En el caso de que por necesidad se deban leer textos que presenten ciertas dificultades léxicas, es conveniente tratarlas antes de la lectura. Esto es frecuente en la lectura de textos técnicos y científicos, en los que como excepción podría discutirse previamente el léxico.

Si las dificultades sintácticas no entorpecen la comprensión, pueden abordarse después de la lectura por medio de una actividad de reflexión sobre la lengua.

Aprender de memoria considerado como equivalente de comprender fue (acaso sigue siendo) una práctica didáctica que contribuyó en gran parte al fracaso educativo.

La memoria se consideraba como un instrumento adecuado para “aprender” informaciones propias de las diferentes asignaturas. Y, naturalmente, jugaba un papel decisivo para aprobar los exámenes. Sin embargo, esa información no se retenía por un largo tiempo dado que no era significativa y debía salir de la memoria operativa para dejar el sitio a nueva información.

Ausubel, ya mencionado antes, señala la existencia de dos tipos distintos de aprendizaje dentro del aula: significativo y memorístico o repetitivo. El aprendizaje memorístico servía para guardar datos o informaciones, generalmente “estudiados” a través de la repetición, pero a la larga daba escasos frutos. Este mecanismo memoria-repetición sólo es útil para retener algún dato durante unos momentos: un número telefónico, un nombre, una dirección, por ejemplo.

En cambio, el aprendizaje significativo, que se produce por recepción y por descubrimiento, no es efímero ni momentáneo: es un conocimiento que pasa a la memoria a largo plazo y que se integra a los conocimientos previos que se hallan dentro de los esquemas correspondientes, siempre y cuando pueda enlazarse con ellos. En esto radica su significatividad, en la integración del nuevo conocimiento a otros previos con los cuales se relaciona.

En estudios posteriores, la memoria sigue jugando un importante papel dentro del aprendizaje, pero vista de otra manera: como uno de los procesos básicos que lo conforman y que permite al individuo ser cognitivamente competente.

La psicolingüística hace varias observaciones importantes sobre la memoria en relación con la comprensión lectora. Por una parte, hace la distinción entre dos formas de memoria: a corto y largo plazo. La primera, la memoria a corto plazo (operativa), se parece a lo que con frecuencia llamamos “atención”, dado que se emplea para almacenar todo aquello que nos es de utilidad momentáneamente. Es una información que “tan sólo nos interesa mientras le damos un sentido a lo que estamos haciendo o para completar lo que nos proponemos” (Smith, 1990: 56).

La capacidad de almacenamiento de la memoria operativa es poca y su duración, limitada. Lo contenido en ella se va desvaneciendo para dejar lugar a otras cuestiones y poder seguir trabajando con lo nuevo que se presenta. Es “como un bloc de notas donde vamos garrapateando unos cuantos apuntes, relevantes para

el problema actual, y que luego borramos para operar con el problema en ciernes” (*Ibidem*: 57).

Cuando se está leyendo en ese “bloc”, es decir, cuando se está prestando atención a lo almacenado en la memoria operativa, no es posible prestar atención a nada más, dado que hay un límite para la cantidad de información que el cerebro puede mantener disponible en esta memoria.

La memoria a largo plazo, en cambio, es todo aquello –conocimientos, experiencias, creencias, actitudes– que configura la visión del mundo. Esta memoria tiene capacidad para crecer de manera constante y para almacenar la nueva información que se le presenta.

Lo que se guarda en la memoria a largo plazo puede permanecer en ella por un tiempo indefinido. No es infrecuente que de pronto se recuerde algo en lo que hace muchos años no se pensaba, e incluso algo cuya existencia en la memoria se ignoraba.

En ocasiones, algún hecho que no considerábamos hace años irrumpe repentinamente en nuestro cerebro, quizás a causa de mirar una antigua fotografía o escuchar un fragmento de alguna canción, o incluso a partir de algún sabor o aroma en particular. Nuestros sentidos detentan, por ende, la capacidad de hacernos revivir antiguos recuerdos, muchos de los cuales creíamos extraviados para siempre en nuestra memoria (*Ibidem*: 62).

Esta memoria a largo plazo no es más que el conjunto de “esquemas de conocimiento” con que contamos los seres humanos: todo lo que sabemos. Estos esquemas están organizados de tal manera que lo que llega puede relacionarse con lo que ya existe; en caso de que no fuera así, no podría llamarse conocimiento.

Ambos tipos de memoria cumplen una función en la comprensión de la lectura. La memoria operativa actualmente se concibe

como una capacidad cognitiva básica, que nos permite mantener y manipular la información que vamos necesitando en la realización de tareas cognitivas complejas tales como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión. Su función, por tanto, no es sólo la de un simple dispositivo de almacenamiento a corto plazo, sino que interviene de manera esencial en el control y procesamiento activos de la información (García Madruga *et al.* : 15).

La memoria a largo plazo o conjunto de conocimientos (visión del mundo, teoría del mundo, conocimientos previos) cumple un papel fundamental en la lectura: es la que le confiere sentido al texto. En la actualidad un buen número de estudiosos coincide en señalar que comprendemos lo que leemos valiéndonos de lo que ya sabemos. La contribución de estos conocimientos resulta fundamental para la comprensión de la lectura. Y estos conocimientos son la memoria a largo plazo.

Es por esto que se insiste desde un punto de vista didáctico en la necesidad de una estrategia previa a la lectura que incremente, enriquezca o vuelva disponibles los conocimientos que el alumno ya tiene. De esta manera la lectura, así como el aprendizaje, se volverán significativos.

A manera de conclusión de este apartado, podemos decir que la memoria juega un papel importante en la comprensión de la lectura, tanto la memoria operativa como los conocimientos previos. Pero no se trata de la memoria a corto plazo vista como vehículo para aprender repitiendo, sino como una memoria operativa que contribuye a la comprensión recogiendo y conservando aquello que es de utilidad para llevar a cabo otras tareas cognitivas de mayor complejidad.

La memoria a largo plazo resulta indispensable para retener la nueva información, vincularla con los conocimientos anteriores y organizarla dentro del cerebro. El resultado es el aprendizaje.

Los tipos de texto

Éste es otro de los aspectos que juega un papel fundamental en el aprendizaje y la enseñanza de la comprensión de la lectura. Hace más de dos décadas señalaba Cooper la necesidad de “mostrar a los lectores cómo comprender los materiales narrativos, o historias de ficción, y los materiales expositivos, o informativos” (21, 22).

Es, desde luego, necesario distinguir entre estos dos grandes grupos de textos, literarios e informativos, pues los procedimientos didácticos a emplear son muy diferentes. El alumno también debe saber que emplea estrategias distintas al acercarse a ellos. Esto se lleva a cabo en la primaria en donde el alumno lee los dos tipos de texto desde temprana edad.

En épocas recientes esa necesidad ha crecido puesto que se han integrado a las aulas diversos materiales impresos: periódicos, revistas, obras de consulta, manuales de instrucciones o de operaciones, mensajes publicitarios, películas, etcétera.

Cuando el niño llega a la secundaria se enfrenta, pues, a diversos tipos de textos, y deberá aprender a aproximarse a ellos de maneras diferentes.

En general la lectura se ha manejado en las escuelas secundarias como una capacidad que se emplea siempre en la misma forma, sin tomar en cuenta el tipo de texto de que se trate. Raramente se ha reflexionado sobre las habilidades específicas que se emplean en la lectura de cada tipo de texto.

Leer un poema, hojear un periódico, buscar una información concreta en un texto, enciclopedia o diccionario, son lecturas en las cuales el lector parte de indicios textuales diferentes y de formas de lectura que pueden ser muy distintas: leer despacio o rápido, tomar algunas notas o hacer subrayados durante la lectura, saltarse trozos, leer sólo un capítulo o parte de él, buscar una información concreta...

• *Los textos narrativos*

Los niños, desde muy pequeños, tienen la capacidad de narrar sucesos de la realidad o historias imaginarias:

Si pensamos en los primeros contactos que tuvimos con la literatura, recordaremos cómo, ya en los primeros años de nuestra vida, en casa o en el parvulario, los adultos nos animaban a cantar canciones o nos explicaban cuentos. Estas primeras actividades –en las que quizá los maestros son poco conscientes de hacer literatura– representaban un aprendizaje activo, receptivo y productivo de textos literarios (Cassany, Luna y Sanz: 486).

Esto se traduce en que cuando el niño llega a la escuela el texto narrativo le resulta cercano, ya que tanto acciones como personajes le son familiares o por lo menos comprensibles.

Por otra parte, la organización textual –la secuencia de hechos– del texto narrativo también le es familiar. Es por ello que textos de este tipo son los primeros que se le presentan en la escuela.

La fantasía es una necesidad en el niño, la busca, la crea y recrea porque es consustancial a él. Es capaz de entender e incluso de participar en las acciones, sentimientos, motivos y emociones de los personajes; de ponerse en su lugar; de estar o no de acuerdo con sus ideas u opiniones, con su forma de actuar o de ver la vida, con sus actos, decisiones y pensamientos. Además, el niño tiene un horizonte de expectativas a través de las cuales busca un “modelo de vida”, modelo que podría encontrar en un personaje literario. En síntesis, el puede hacer una lectura eficaz de un texto narrativo –en la que los conocimientos y experiencias previos desempeñan un papel fundamental– dado que desde muy pequeño sabe manejar esta habilidad en forma oral.

Podría pensarse por lo dicho arriba que no debe ser difícil acercar cada vez más al niño al texto narrativo. Pero en la realidad no ha sucedido así.

Habría que reflexionar sobre la forma en que tradicionalmente se ha presentado y se sigue presentando la lectura del texto literario. Parece ser una de las competencias a la que se ha prestado menor atención, tal vez debido a la urgencia de atender primero el desarrollo de otras habilidades lingüísticas que resultaban prioritarias. Según Colomer y Camps,

La crisis de la enseñanza literaria a partir de su eje cronológico, ya hace mucho tiempo que se ha producido, pero aún es patente el desconcierto en esta área que la convierte en uno de los campos educativos en el que es más urgente la necesidad de delimitar objetivos y programaciones específicas a partir de nuevos parámetros. Su inclusión en la construcción del *saber leer* permite un nuevo enfoque para la planificación de la ayuda escolar a la construcción del *saber leer literario* (83).

No obstante que resulta obvio decir que la lectura literaria debe recibir una atención especial puesto que tiene finalidades diferentes, debe incluirse en el objetivo general de aprender a leer, que es el que nos ocupa.

Sin embargo, su enseñanza debe estar diferenciada de los demás tipos de textos dado que son otras sus finalidades: leer para desarrollar la imaginación, para acercarse a otros mundos y culturas y reflexionar sobre ellos, para interpretar lo que el autor nos quiere decir, para encontrarnos a nosotros mismos en la obra literaria, para llegar a apreciarla en un acto realmente placentero. Dice Colomer al respecto: “las historias que se ofrecen a los jóvenes pueden entenderse como una especie de

mapas culturales que les permiten atribuir sentido al mundo de una forma coincidente con su cultura” (1996:130).

Uno de los cambios centrales que debe producirse en la enseñanza de la literatura es semejante al de la enseñanza de la lengua: centrarse en el lector y en el texto mismo y no en hablar con alumnos indiferentes sobre el texto y el autor. El acercar al lector a la obra misma, puede traducirse en que se interese por ella, en que la comprenda y empiece a sentir el gusto por la lectura, esto es, que desarrolle su competencia literaria.

Cuando los alumnos se limitan a recibir informaciones del profesor, mismas que “comprueban” por medio de la lectura de textos o fragmentos literarios, no son más que seres pasivos a quienes se les impide, propiamente hablando, recibir y disfrutar el texto literario.

Considerar al alumno como una parte activa en la lectura, a la que aporta su interés, imaginación, conocimientos e ideas, será decisivo para lograr que se vuelva un lector experimentado. En otras palabras, habrá que verlo como una figura central en todo el proceso de aprendizaje de la lectura literaria con el objeto de producir interés por esa lectura. El maestro, por su parte, asume su postura de guía, de conductor y de interlocutor en esta actividad, que es una tarea particular e individual del lector.

Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario y no, precisamente, el de enseñar a ocultar la reacción personal a través del rápido refugio en categorías objetivas de análisis, tal y como sucedía habitualmente en el trabajo escolar (Colomer, 1996: 131).

No existe todavía un acuerdo sobre la enseñanza de la literatura en este nivel ya que los problemas sobre los supuestos teóricos son aún más complejos que los de la enseñanza de la lengua. En ésta se ha llegado a un consenso dentro de los principios del enfoque comunicativo; en la literatura, en cambio, conviven diversas concepciones sobre su enseñanza.

Podemos contrastar la opinión de Colomer con la de González Nieto, cuya opinión es que “obras íntegras o fragmentos debidamente contextualizados, deben ser los *protagonistas* de la enseñanza”. No excluye el comentario y el análisis, pero entendidos sólo como “pautas para la interpretación, que tengan en cuenta los factores textuales y de intertextualidad que inciden en determinada obra” (González Nieto, 1991: 4 a 13. Las cursivas son mías). Coincido con él en lo segundo, mas no

en lo primero. Los “protagonistas” en mi opinión son el lector y el texto, en ese orden de importancia. El texto no es nada si no hay un lector que lo reciba, lo interprete y lo disfrute. Durante el proceso de la lectura ambos representan un papel protagónico, en la medida en que se da una interacción entre ellos y en que cada uno contribuye a la comprensión.

En México, en el último *Plan y programas de estudio* (1993) para secundaria se afirma que el eje “Recreación literaria” tiene 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” (22).

En el programa de primer grado, el primer tema de literatura se enuncia de la siguiente manera: “Lectura comentada de un cuento contemporáneo de autor mexicano o hispanoamericano”. Se pide que se haga una lectura “siguiendo una guía”. A continuación se procede al análisis del cuento: “Identificación de la estructura: trama, secuencia, personajes”. En seguida se proponen actividades como:

- División del cuento en párrafos. La función del párrafo.
- Elaboración y redacción de un esquema de la estructura del cuento analizado.
- Redacción de un cuento siguiendo la estructura del que fue leído.
- Ejercicio de redacción colectiva (por equipos) de un cuento, con base en el esquema elaborado en el ejercicio anterior. Discusión y corrección colectivas.
- Redacción individual de un cuento (23, 24).

Se observa que el énfasis está puesto en la lectura del cuento mismo y en el estudio de sus aspectos formales. Se dejan de lado otros posibles acercamientos que formarían parte de una competencia comunicativa literaria.

Tres puntos importantes señala González Nieto relacionados con la esta última: contextualizar el texto en su momento cultural y las formas de pensar de esa época; reconocer las diferencias entre lo escrito y la intención que subyace a ello, y acercarse a las formas literarias siempre y cuando tenga sentido; esto es que se hayan cumplido los dos puntos anteriores (Cf. 1991: 4-13).

Son ya muchos los estudiosos preocupados por definir la competencia literaria, que no puede quedar incluida en la competencia lingüística considerada como el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, puesto que la lectura literaria tiene que ver también con “el desarrollo de habilidades, de procesos cognitivos y de actitudes que la favorecen” (Cassany, Luna y Sanz: 488).

Entre las habilidades podemos citar la interpretación, cuestión que resulta esencial para acercarse a un texto literario. A esta interpretación contribuyen

grandemente los conocimientos y experiencias propios de cada lector así como la enseñanza de actitudes frente a la lectura, tales como la sensibilidad y la capacidad de reflexión.

La interpretación del texto resulta fundamental. El lector inexperto debe aprender ante todo que el texto narrativo tiene dos estructuras, una *superficial*, compuesta de palabras, frases, oraciones y otros signos gráficos como cursivas, negritas, dobles espacios, etcétera, y otra, *profunda*, que subyace a las palabras, y en la que el autor transmite su intención, lo que verdaderamente quiere decir. Lo que tradicionalmente se conoce como *anécdota* y *tema* (Cf. Van Dijk, 1980: (9-42).

El alumno de secundaria, desde su primera lectura de esta índole, debe reconocer que para leer con profundidad un texto narrativo, es necesario descifrar “lo que quiere decir” el autor diferenciándolo de “lo que dice”: las estructuras profunda y superficial.

Para lograrlo, antes de la lectura hay que enseñar al alumno a emplear sus conocimientos previos sobre el tema, a enriquecerlos con los de sus compañeros, a reflexionar sobre la intención que subyace a todo acto comunicativo, por ejemplo, en la lengua oral.

Como consecuencia, durante la lectura, el alumno buscará pistas, guiños y señales del autor que lo puedan conducir a la interpretación de la estructura profunda.

Después de la lectura, a través del comentario colectivo, de la discusión y de la participación, los alumnos podrán ver con claridad la diferencia entre las dos estructuras del texto.

Esa ayuda sobre el empleo de los conocimientos previos –que se irá retirando en la medida en que progresen los alumnos– resulta fundamental para el lector inexperto, ya que desde un principio se le enseña a estar alerta sobre el sentido del texto en cuestión.

La discusión previa a la lectura (basada en una película o un programa de televisión, por ejemplo; en una breve investigación o en una exposición o comentario de los alumnos) es una actividad de contextualización en la que se acerca al estudiante al tema del texto de maneras diversas. Es una forma de anticipar su estructura profunda. Más adelante, cuando el lector tenga mayor experiencia, es posible emplear esa actividad previa a la lectura para contextualizar la lectura histórica y culturalmente, contextualización que le permitirá al alumno acceder a obras más complejas y lejanas en el tiempo.

No obstante las diversas opiniones al respecto, nosotros consideramos que es inútil abrumar al alumno de secundaria con informaciones sobre la literatura, en particular cuando es un lector inexperto. Habrá que darle más bien los propios

textos y los instrumentos necesarios para que logre interpretarlos y disfrutarlos. Lo que se refiere a los aspectos formales deberá ofrecerse al alumno de manera muy sutil, siempre y cuando sea pertinente.

El tratamiento de los diversos géneros literarios y su enseñanza no se trata en este trabajo, pero no se ignora que cada uno de ellos debe recibir una atención especial.

• *Los textos expositivos*

Este tipo de textos, fundamentales en la educación, tiene una organización textual diferente a la de los narrativos. Y, desde luego, la dificultad para comprenderlos varía considerablemente.

Durante la lectura de un texto expositivo el lector se guía tanto por la estructura proposicional del texto como por la estructura superficial. Sólo así podrá recibir el significado del texto. El lector además parte del supuesto de que el texto habla sobre cuestiones reales (no imaginarias), las que debe ir contrastando con sus conocimientos previos a lo largo de la lectura. Esto, además de hacer más lenta la lectura, hace también que al lector no le sea tan fácil realizar inferencias en torno a la información que se le ofrece.

En este tipo de lectura el lector va construyendo el significado a partir de los indicios formales que el texto le proporciona: la organización de las ideas, las palabras e ideas principales, las relaciones entre las ideas y sus propios conocimientos.

En este sentido es importante seleccionar cuidadosamente los textos que se le ofrecen al alumno, que sean coherentes y estén bien escritos; que se relacionen con sus conocimientos y expectativas; que no contengan más ideas de las que un adolescente puede manejar, y que no resulten demasiado largos o complejos para él. Mientras mejor estructurado esté el texto y más cercano se encuentre a los conocimientos previos del alumno, mayores posibilidades de comprensión habrá.

La comprensión de un texto expositivo o informativo, esto es, la aprehensión de sus ideas principales, tiene que ver con la predicción que a su vez depende de la teoría del mundo propia del lector. Las relaciones que se establecen entre esas ideas principales y la construcción de un resumen de lo leído implica la construcción de un modelo referencial o situacional que contiene el significado global del texto.

Hablar de tipos de texto nos lleva necesariamente a hablar de tipos de lectura. No se lee siempre igual. Se hace de diversas maneras de acuerdo con el texto y con el objetivo propuesto: "no se trata de una capacidad homogénea y única, sino de un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera u otra según la situación" (Cassany, Luna y Sanz: 197).

Existen diversas opiniones respecto a los distintos tipos de lectura. Ronald V. White (1983) cuando habla de lectura en silencio propone cuatro formas de hacerlo: *extensiva, intensiva, rápida y superficial e involuntaria*.

La primera, la lectura *extensiva*, se refiere a la que se realiza por placer o por interés, como la novela y el ensayo. La *intensiva* es la que se lleva a cabo cuando la intención es adquirir alguna información de un texto: una circular, un informe, un volante. La *rápida y superficial* es la que se efectúa al hojear el periódico o una revista, con lo cual se pretende recibir alguna información sobre un texto. La lectura *involuntaria* es aquella que se hace sin proponérselo, sin ningún objetivo previo. Los mejores ejemplos son los anuncios publicitarios, posters, carteles y "espectaculares" que atrapan al lector sin que intervenga su voluntad.

Por otra parte hay que mencionar que estos tipos de lectura no son excluyentes ya que se puede leer combinando estas formas de lectura (Cf. Cassany, Luna y Sanz: 198, 199).

Son diversos los estudios y propuestas en torno a esta cuestión que tienen que ver con las microhabilidades que se emplean con diferentes tipos de textos: lectura atenta, dar un vistazo a la página, velocidad de la lectura, anticipación, lectura entre líneas, etcétera. Existen muchos investigadores dedicados a clarificar éstas y otras cuestiones relacionadas con la comprensión de la lectura, con la intención de conocer cada vez mejor todos los aspectos que intervienen en ella. Todo esto debido a la gran importancia que tiene la lectura tanto para el desarrollo del ser humano como para la adquisición de los conocimientos en general.

Cerramos este capítulo con unas palabras de Jerome S. Bruner, palabras muy oportunas sobre el problema que nos ocupa: "*I have often thought that I would do more for my students by teaching them to write and think in English than teaching them my own subject*"² (Bruner: 102). De lo cual se desprendería el saber leer, naturalmente, dado que los lazos existentes entre la escritura, el pensamiento y la lectura son indiscutibles.

² Con frecuencia he pensado que haría más por mis alumnos enseñándoles a escribir y a pensar en inglés, que enseñándoles mi propia materia.

Si todos los maestros compartiéramos este punto de vista pronto empezariamos a encontrar el camino de salida de la grave crisis educativa que aqueja al mundo contemporáneo.

6. LA ESCRITURA

Todo cuanto un niño aprende acerca de la lectura le sirve para convertirse luego en un escribiente. Todo lo que aprende acerca de la escritura contribuye al desarrollo de su habilidad lectora.

Frank Smith

Hasta hace poco tiempo –tal vez aun hoy en día– enseñar a escribir ha sido una tarea intuitiva basada en la experiencia y visión del maestro, en la revisión y corrección constantes de la gramática y la ortografía; esto es, apoyada más en cuestiones formales de la lengua, que en el adecuado manejo y expresión de las ideas, sin tener un conocimiento del proceso de composición de un texto, así como de sus propiedades textuales.

Lo anterior no es de extrañar dado que el estudio y reflexión sobre estas cuestiones ha cobrado particular importancia en décadas recientes.

Durante muchos años aquella forma de enseñanza intuitiva rindió frutos, debido a que los grupos de alumnos eran reducidos y los maestros, además de mejor preparados, realizaban una labor personalizada, trasladando a los niños su propia experiencia como escritores y como lectores.

A leer y escribir se enseñaba de una manera que hoy en día podría llamarse “enseñanza compartida”, es decir, enseñar lo que se sabe, haciéndolo juntos, mostrando al alumno las estrategias propias empleadas en la redacción, incluso algunas que el propio maestro en ese momento era incapaz de formular, pero sí de emplear; por ejemplo, la coherencia, la cohesión y la adecuación.

De esa manera, al reflexionar unidos sobre lo escrito, al analizar algunas posibilidades de cambios en el texto, al comentar cuestiones de estilo sobre el papel, al meditar sobre el significado, releer el escrito, reflexionar y corregir aspectos gramaticales y ortográficos –no con reglas aprendidas sin sentido, como una mera tarea escolar, sino vistas dentro de su mismo texto en el cual adquieren significado–, el conocimiento del maestro se trasladaba al alumno, que lograba aprehenderlo y aplicarlo en sus escritos. Éstos se releían, se revisaban, se pulían las veces que fuera necesario. Naturalmente cada relectura y revisión son en sí mismas una forma de aprendizaje.

Por otra parte, no se puede olvidar que se trata de las décadas anteriores a la televisión, cuando el niño, en muchos casos, optaba por la lectura como entretenimiento. Su experiencia lectora se reflejaba en su eficiencia como escritor.

Cabe recordar también que las cargas académicas eran mucho menores y el énfasis en la escuela estaba puesto en la lectura, la escritura y las matemáticas. ¡Difícilmente podemos imaginar a un analfabeto funcional egresando de la secundaria de aquella época como sucede hoy en día!

Esta situación escolar cambia de manera drástica entre los años cincuenta y sesenta. En nuestro país la población escolar crece de manera desmesurada. Los maestros atienden en el mismo grupo entre cincuenta y sesenta alumnos. Resultaría impensable suponer que podrían continuar trabajando de la manera esbozada líneas arriba.

Más aún, a la luz del conductismo y de las propuestas didácticas esencialmente mecánicas que de él se desprenden, estas generaciones de maestros empiezan a ser entrenadas más para controlar un grupo que para formar a cada uno de sus integrantes.

La respuesta no se hace esperar: la crisis educativa se manifiesta en diversos países del mundo, lo cual repercute en la multiplicación de estudios relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la lengua.

Por lo que se refiere al interés de este trabajo, en los últimos años los importantes avances en el estudio e investigación, en particular en los campos de la pragmática, la psicolingüística y la lingüística textual, abren nuevos caminos posibles para la enseñanza de la redacción.

Dos son los principales postulados teóricos que sustentan la propuesta didáctica que se presenta más adelante: la relación existente entre lectura y escritura, así como las dos propiedades textuales imprescindibles para componer un texto: la cohesión y la coherencia. Todo ello planteado dentro de un enfoque eminentemente comunicativo.

Nuestra propuesta, además, no pierde de vista el contexto educativo mexicano: la realidad de los maestros y de las escuelas, lo numeroso de los grupos y las condiciones académicas de los alumnos, entre otros factores.

RELACIÓN ENTRE LECTURA Y ESCRITURA

Se parte del principio emanado de la psicología acerca de la existencia de un estrecho vínculo entre la lectura y la escritura, postura quizá no explorada todavía lo suficiente, pero sugerente y prometedora.

En “Leer como escritor”, Frank Smith se pregunta: “¿Dónde adquieren las personas que escriben todo ese conocimiento que necesitan?” Mediante la lectura, responde él mismo. Pero afirma a continuación que: “Para aprender a escribir los niños deben leer de una manera especial” (1994: 32). Con esto se refiere a una forma particular de lectura que llama “leer como escritor”.

Lo anterior se refiere a un lector que participa, sin proponérselo, de manera inconsciente en lo que el autor escribió:

Para leer como un escritor participamos vicariamente en lo que el autor está escribiendo. Anticipamos lo que el autor dirá, de modo que él, de hecho, está escribiendo por encargo nuestro: no está simplemente mostrando cómo se hace algo sino haciéndolo con nosotros. La situación es idéntica a la del lenguaje oral, cuando los adultos ayudan a los más chicos a decir lo que quieren decir y no pueden. El autor se convierte en un colaborador involuntario... (Ibidem: 40, 41).

Escribir es un proceso de enorme complejidad. Escribir supone el dominio de un buen número de habilidades y conocimientos, simples algunos, incluso mecánicos, como el manejo de los espacios en la página, la letra, la segmentación de palabras y oraciones, la gramática y la ortografía; complejos otros, como generar las ideas, ordenarlas y relacionarlas, planificar la estructura de acuerdo con el tipo de texto, decidir el lenguaje que se va a emplear, distinguir entre ideas relevantes e irrelevantes, organizar el texto de manera que resulte cohesionado, coherente y adecuado.

Estos últimos se consideran de mayor complejidad dado que se trata de *procesos mentales superiores* en los que intervienen la “reflexión, memoria y creatividad; seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.” (Cassany,

1997: 17). Procesos que en décadas recientes han recibido gran atención por parte de los estudiosos.¹

Sobre la enseñanza de estos procesos mentales complejos existen muchas interrogantes. No parece tarea fácil transmitir explícitamente los conocimientos requeridos para escribir, dado que, aun cuando somos capaces de aislarlos y reconocerlos, no podemos todavía definirlos de manera tal que sea posible "enseñarlos": "es el grupo de procesos y estrategias menos estudiado, el más desconocido", dice Cassany (*Ídem*).

En ese sentido, y a la búsqueda de una orientación didáctica, parece conveniente explorar la posibilidad de la relación entre la lectura y la escritura, ya que durante esta última se emplean estrategias cognitivas que a la vez se usan para leer.

No es tarea fácil para un lector/escritor no experimentado reconocer de manera aislada una "unidad de significado", un "pensamiento completo" o una "idea principal", afirma Smith (1994: 32-35), conceptos tradicionalmente empleados en la enseñanza: "Esas formas carecen de sentido para alguien que no tenga una comprensión implícita de las convenciones que determinan qué constituye una palabra, oración o párrafo" (Ibidem: 33).

Al llegar a la secundaria, de acuerdo con materiales en nuestro poder, el alumno parece conocer reglas de formación de palabras; pero en muchos casos no maneja conceptos gramaticales ni construye con facilidad oraciones y párrafos (véase Anexo 1). Sin embargo, es de suponerse que el profesor, familiarizado con la gramática de la lengua y con la estructura de un escrito, parece tener un problema de distancia con el objeto de estudio; como él lo conoce, lo trata como algo fácil, obvio o evidente.

Peor aún parece la cuestión de las propiedades textuales, de las que todavía se sabe poco y se carece de instrumentos didácticos que permitan su conocimiento organizado, así como su evaluación.

En cuanto a estas propiedades textuales, como la cohesión y la coherencia, cabe señalar que no obstante que se observa que el niño desde edad muy temprana

¹ Cf. Teun A van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, S.XXI, México, 1980; *La ciencia del texto*, Paidós (Paidós Comunicación/5), México, 1996; (comp.) *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso I. Una introducción interdisciplinaria*, Gedisa, Barcelona, 2000. Manuel Casado Velarde, *Introducción a la gramática del texto del español*, Arco libros (Cuadernos de lengua española), Madrid, 1997. Enrique Bernárdez, *Teoría y epistemología del texto*, Cátedra, Madrid, 1995. Helena Calsamiglia, "Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita" en Carlos Lomas y Andrés Osoro (comp.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós, (Papeles de Pedagogía/14), Barcelona, 1993. M. A. Martín Zorraquino y Estrella Montolio (coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Arco/Libros, Madrid, 1988. Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Ariel (Ariel Lingüística), Barcelona, 1999.

las emplea de manera intuitiva en la lengua oral, le resulta difícil su traslado a la escrita.

Todos los hablantes adquirimos de manera natural un conocimiento sobre la cohesión y la coherencia discursivas (de la misma forma que adquirimos los saberes gramaticales). Cualquier persona que escucha o lee detecta la falta de relaciones adecuadas y necesarias entre las palabras e ideas, que se traducen en la falta de sentido del discurso. Siendo así, “enseñar” estos conceptos textuales es tarea de la didáctica.

Algunas propuestas didácticas abocadas a la enseñanza de la redacción sugieren que la solución es brindar atención individual al estudiante, quizá debido a que en otras épocas dio resultado o, tal vez, ante la dificultad por ahora de enseñar explícitamente ciertas propiedades del texto. Con ese tipo de atención, aunque no sea de manera expresa, los aspectos textuales se van internalizando por medio de la práctica y de la “enseñanza compartida”. Se habla de la conveniencia de elaborar, leer y corregir hasta cinco borradores y revisiones hechas por el profesor junto con el alumno-escritor. Desde luego, esta aproximación puede rendir frutos.

En ese sentido, en México se ha visto buenos resultados en escuelas privadas de alto nivel académico y económico con grupos de 15 a 20 alumnos (véase Anexo 2). Se ofrece en ellas una forma de enseñanza en la que el maestro va guiando al alumno de manera individual a través de las varias lecturas del escrito, hasta que logra llegar a componer textos bien formulados, coherentes, cohesionados y adecuados. Es indudable que a lo largo de varios trabajos de esta índole (lectura, escritura, relectura, corrección y reescritura), hechos con la colaboración directa de un profesor bien preparado, el alumno termina por inferir conceptos textuales y es capaz de hacer por sí mismo las diversas lecturas y revisiones hasta lograr volverse un lector y escritor competente.

Sin embargo, la postura de Smith, acudir a la lectura, parece más viable cuando se piensa en la realidad educativa mexicana:

para llegar a ser escritores competentes, las personas usan de esa misma forma [como los niños pequeños la lengua de las personas a las que oyen hablar] y desde muy temprano a los autores de textos escritos. Para aprender a escribir como un escritor –insiste el autor–, hay que leer como un escritor. No hay otra manera de adquirir el intrincado complejo mundo de saberes que un escritor domina (*Ibidem*, 1994: 38, 39).

Por ejemplo, cuando durante la lectura una palabra llama la atención del lector, sea por su ortografía o por su significado, ese lector está leyendo como escritor o, al menos como “usuario de la ortografía”. Además, sin proponérselo, está también aprendiendo.

Se lee como escritor cuando se descubre el tema de un texto, cuando se capta la intención del escritor en una obra literaria, cuando se disfruta de un determinado pasaje, tanto que en ocasiones incluso se relee o se copia. En esos casos se lee a la manera del escritor. Y se aprende.

En un enfoque de esta naturaleza es importante la motivación: el maestro debe despertar en el alumno el deseo de escribir, de pertenecer al “club de los escritores”. Al respecto sostiene Smith:

No hay modo de ayudar a los niños a que se perciban como escritores si ellos no están interesados. Es por eso que la primera responsabilidad de los maestros debe ser la de demostrar a los niños que la escritura es interesante, posible, satisfactoria y digna de esfuerzo (*Ibidem*: 44).

La motivación, como se sabe, es una de las variables más importantes para que se produzca el aprendizaje. No es tarea fácil, pero habrá que buscar los mecanismos que logren interesar al niño y al adolescente en la escritura en estos tiempos cibernéticos en que puede parecerles de escasa utilidad.

Pero además debe existir una colaboración estrecha entre profesor-alumnos y alumnos-alumnos, cuestión que se verá más adelante junto con la propuesta.

Otro punto importante es la clase de actividades que se propone al alumno: significativas, de interés para él y acordes con su edad y preferencias. Habrá que evitar actividades mecánicas y carentes de significado para él.

El estudio y análisis de las relaciones entre lectura y escritura no es nada nuevo. A principios de la década de los ochenta (entre 1982 y 1985) el “Comité de Lectura y sus Relaciones con la Escritura” de la *International Reading Association* realizó una investigación al respecto. Lo anterior con el objeto de analizar y evaluar esos estudios para “producir un listado bibliográfico que incluyera las mejores investigaciones realizadas” (Irwin, 1984: 310).

Se esperaba que los resultados del trabajo dieran a conocer algunas tendencias en la investigación sobre esta cuestión, y se abrieran caminos para futuras investigaciones. (Cf. “La investigación en lectura/escritura: desde 1900 hasta 1984” Irwin: 310-333).

De 2500 estudios se seleccionaron 273, los únicos que ofrecían datos que permitían extraer conclusiones a partir de ellos. Se formó un comité de

especialistas y se procedió a evaluar las investigaciones previamente seleccionadas con el criterio mencionado antes. Los resultados de este análisis no fueron satisfactorios, ya que los estudios estaban limitados por las bibliografías empleadas en ellos. "Por lo tanto –afirma Irwin– el análisis debe verse como una descripción de la investigación incluida en estas bibliografías, más que como una descripción completa de toda la investigación disponible" (314).

De esta búsqueda resultó que el estudio más antiguo que se encontró sobre las conexiones entre lectura y escritura data de 1929. A partir de allí hay pocas investigaciones hasta los años setenta, cuando reaparece el interés de los estudiosos por esta cuestión.

Es un dato interesante ver la perspectiva desde la cual se abordan esos estudios: el 83% pertenecen al campo de la educación; el 10% al de la psicología;

la retórica, la lingüística, la literatura y los idiomas extranjeros (para la encuesta, cualquiera que no fuera inglés) y todas las otras disciplinas representaron, cada una, menos del 4% de los estudios (...) 158 estudios tienen como tema principal los métodos de enseñanza; 84 estudios se ocupan de las características del lector o del escritor; 22 encaran los procesos mismos, y 8 estudios tratan variables de texto (Irwin: 215).

La relación entre las habilidades de comprensión y producción de textos es un tema muy complejo que al parecer todavía no ha sido lo suficientemente esclarecido. Aun así consideramos que no parece posible referirse a la producción de textos desvinculada de su comprensión; en particular, como recurso para su enseñanza.

El texto es algo más que un conjunto de oraciones: se define por su coherencia. No depende sólo del significado de las oraciones, también de las ideas, las intenciones y los pensamientos del autor que no siempre se presentan de manera expresa en tales oraciones. Las unidades explícitas en el discurso constituyen vías para acceder a significados e ideas que sólo en parte se dicen y en su mayor parte se callan. La textualización le permite al autor transformar las ideas y contenidos que hay en su mente en cadenas de palabras escritas, así como darles estructura de texto escrito a sus pensamientos. El lector, por su parte, tiene que volver a reconstruir el pensamiento, las ideas y las intenciones del autor a partir de las oraciones y de los aspectos implícitos en ellas. Hay, pues, una buena cantidad de retornos, de caminos de ida y vuelta, tanto para el autor como para el lector. La comprensión del discurso conlleva, pues, una función inferencial muy compleja

(estrategia descrita antes) sin la cual no se podría explicar la construcción de proposiciones, unas explícitas y otras inferidas, que son el eje de la comprensión (Cf. García Madruga: 37, 38).

Al hablar de comprensión, David Cooper (1986) se basa en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de este proceso exige que el lector entienda la forma en que el autor ha organizado sus ideas: la estructura del texto (Cf. 21, 22). Esto es, que reconozca el vínculo estrecho existente entre los dos procesos.

Cuando el escritor compone un texto debe tener una visión global y anticipada de lo que quiere decir y de cómo lo quiere decir. Más tarde, el lector deberá reconstruir el mensaje y juzgar la coherencia alcanzada. Este aspecto, consciente y deliberado, es una característica fundamental de la lengua escrita tanto en su proceso de emisión como de recepción. Dicho de otra manera, el que escribe se esfuerza durante el desarrollo de su actividad por organizar sus ideas de modo que el lector pueda comprenderlas; el lector por su parte observa lo que alguien ha escrito e intenta determinar cómo se estructuraron las ideas que allí se presentan.

Una relación entre lectura y escritura que ha interesado a los investigadores² se refiere al rendimiento en ambas actividades. Varios estudios han demostrado la existencia de una relación moderada entre ellas, la cual fluctúa con la edad de los alumnos. La relación no es de tipo causal: la enseñanza de la escritura no mejora necesariamente la lectura, y, viceversa, la enseñanza de la lectura tampoco se refleja obligatoriamente en la composición del texto. Sin embargo, algunos estudios muestran que ciertas actividades de lectura influyen en la competencia del alumno al escribir y que ciertas actividades de escritura influyen en su desempeño durante la lectura, posición que se comparte en este trabajo.

Las relaciones entre la lectura y la escritura, importantes para la enseñanza, pueden determinarse a partir de las semejanzas entre los dos procesos. Procesos asociados al lenguaje que dependen sustancialmente del lenguaje oral y de la información previa con que cuentan los alumnos.

Un lector competente es aquel que planea su lectura de acuerdo con un propósito determinado; con ese objetivo en mente, reflexiona en torno a lo que va a

² Cf. Margaret A. Atwell, "The Evolution of Text: The Interrelationship of Reading and Writing in the Composing Process", Bloomington, IN, Indiana University, 1981. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura*, siglo XXI, México, 1982. R. J. Tierney y M. Leys, "What is the value of connecting reading and writing?", *Reading Education Report n° 55*, Universtity of Illinois, Center for the Study of Reading, Urbana, 1985.

leer y comienza a activar su información previa relacionándola con ese tema. Un escritor competente desarrolla un proceso muy semejante. Primero establece la finalidad y el tema de lo que va a escribir y a continuación, antes de comenzar a hacerlo, reflexiona sobre lo que ya sabe o precisa saber acerca de ese tema.

En seguida, el lector inicia la lectura y elabora o “compone” el significado a la luz de los propósitos que se ha fijado y de la información previa de que dispone. Las claves del texto le ayudan a conferirle sentido. El escritor, por su parte, comienza a escribir y construye a su vez el significado; su tarea consiste en hacerlo de tal modo que el lector pueda comprenderlo. Al tiempo que escribe algo sobre el tema elegido, reflexiona sobre él y lo desarrolla; es posible que al empezar a escribir tenga una idea global sobre el texto, pero esa idea progresa verdaderamente mientras va reflexionando en torno al tema.

A medida que el lector elabora nuevos significados, piensa en lo que está leyendo y si es preciso modifica los significados que van surgiendo. El escritor por su parte hace una revisión para clarificar los significados, reflexionando en torno a lo que ya ha escrito, releyéndolo y reescribiéndolo para que resulte más comprensible.

Finalmente el lector llega a un punto en el que al examinar lo que ha leído concluye que el significado “compuesto” por él durante la lectura, es el significado del texto. En el caso del escritor este momento se refiere al desarrollo de la versión definitiva.

ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA

Integrar la lectura y la escritura supone enseñar ambas habilidades en forma correlacionada y propiciar que los alumnos comprendan los vínculos existentes entre ellas. Este es uno de los puntos de vista que sustenta el presente trabajo. Se piensa que el enlace de las dos habilidades en cuestión no sólo es posible sino necesario, dado que se ven como complementarias la una de la otra. Así como no nos es posible imaginar las habilidades orales –escuchar y hablar– como inseparables en una conversación, así se consideran la lectura y la escritura para fines didácticos.

Se parte de la idea de que siempre que sea posible las actividades de lectura y escritura deben presentarse enlazadas, evitando que parezcan cuestiones independientes entre sí. Aprovechar las semejanzas que poseen los procesos de

comprensión y de producción de un texto y trabajarlos unidos de manera sistemática, puede contribuir a que ambas habilidades se desarrollen en forma simultánea.

En el caso de la estructura narrativa, por ejemplo, es más que probable que los niños y adolescentes hayan adquirido de manera intuitiva un concepto propio sobre su existencia (a través del cine, la televisión y las narraciones leídas). Si esto es así, reconocer y organizar la estructura de un texto narrativo no es una tarea difícil.

☞ La gramática del texto: cohesión y coherencia ☞

Estas propiedades textuales, de gran interés para los estudiosos, resultan esenciales para el desarrollo de nuestra propuesta. En consecuencia, antes de entrar en ella, se explorará someramente el campo de la lingüística del texto, con el objeto de delimitar y definir los conceptos de cohesión y coherencia, dado que no hay una posición única frente a ellos.

En su ya clásica obra, *Cohesion in English*, Halliday y Asan, a quienes se debe un trabajo fundamental además de pionero sobre este tema, señalan: “*The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that define it as a text*”³ (4). Consideran la cohesión como parte del sistema de la lengua, cuyo potencial yace en los recursos sistemáticos de referencia, elipsis, sustitución y conjunción que se producen dentro del lenguaje. Según ellos la cohesión no depende tanto de la selección de alguno de esos recursos sino de la presencia de otro elemento que vuelve cohesivo el que se presenta (Cf. 5).

Más tarde, Teun A. van Dijk (1980) no emplea el término cohesión sino el de coherencia, dentro de la cual distingue la *coherencia lineal* y la *coherencia global*. La primera se refiere a las relaciones semánticas entre oraciones individuales de una secuencia (por secuencia entiende la ordenación lineal de oraciones en el tiempo y en el espacio, que se define en términos de relaciones semánticas y pragmáticas). La segunda, la coherencia global, es la que permite ver el texto como una totalidad (Cf. 9-43).

³ El concepto de cohesión es de naturaleza semántica: se refiere a las relaciones de significado que existen dentro del texto y que lo definen como tal.

Como se dijo antes, son numerosos ya los autores que se ocupan de esta cuestión; no se pretende llevar a cabo una exposición exhaustiva sobre el tema, sino aproximarse sólo a algunos autores que parecen cercanos a nuestros intereses.

Entre los estudios dedicados a la cohesión se da una atención especial a la obra de Robin Bell Markels dado que, por una parte, reflexiona sobre el párrafo, y por otra, ofrece un análisis de la cohesión, asuntos de particular interés para nuestra propuesta. Más adelante, se revisará someramente algunos autores posteriores a fin de tener una visión general sobre las varias posturas existentes en lo que se refiere a la cohesión y la coherencia.

Afirma Markels que la simple repetición de un término crea consistencia semántica, y la aparición regular de un término en posición de sujeto (o dentro de la frase nominal dominante) tematiza el párrafo por medio de la sintaxis. Más adelante señala que como el sujeto y el predicado de la oración tienen el mismo valor sintáctico, la aparición del término que lo tematiza puede aparecer también en posición de predicado. Al respecto de esto último cita a Barthes, que afirma

*Whoever reads a text collects bits of information under the generic names or actions (Walk, Assassination, Rende-vous), and it is this name which creates the sequence. The sequence comes to exist only at the moment when and because one can name it; it develops according to the rhythm of this naming process, which seeks and confirms*⁴(50).

Esta explicación de cohesión como la convergencia de la semántica y la sintaxis también es una explicación de la forma del párrafo, como se verá más adelante.

Un aspecto interesante de la investigación de Markels es su acercamiento al párrafo expositivo, al que clasifica para su estudio en cuatro patrones:

- 1) series sencillas unidas por un término común;
- 2) series dobles unidas por dos términos comunes;

⁴ Quienquiera que lea un texto reúne trozos de información bajo el nombre genérico de acciones (caminar, asesinar, reunirse), y es este nombre el que crea la secuencia. La secuencia llega a existir sólo en el momento en que uno puede nombrarla; se desarrolla de acuerdo con el ritmo del proceso de nombrar, mismo que el lector busca y confirma.

- 3) series dobles unidas por una cadena de recurrencias y una cadena de inferencias, y
- 4) series mixtas basadas en combinaciones de series sencillas y dobles (Cf. 44-85).

Las series son las formas más simples de cohesión. Por *series sencillas unidas por un término común* se refiere la autora al tipo más sencillo de párrafo construido con una secuencia de oraciones que comparten un mismo término sencillo para construir una cadena continua de antecedentes y referentes. Por ejemplo:

1. La biblioteca está cerrada. Está en remodelación. La biblioteca pertenece a la Facultad de Filosofía y Letras. Contiene miles de ejemplares. Es indispensable para alumnos y maestros. La biblioteca abrirá nuevamente el 1º de marzo.

No obstante que se trata de un párrafo muy elemental, cumple con los requisitos básicos de cohesión, a través de un término dominante, expreso o tácito. Lo anterior sólo sucede si el término dominante ocupa la posición de sujeto.

Por *series dobles unidas por dos términos comunes* se refiere a cadenas conjuntas en donde se emplean dos términos cohesivos:

2. Jorge y María le dedican mucho tiempo a su hija. Están preocupados por su salud y su educación. La quieren y la cuidan mucho debido a su situación particular. Ellos se dieron cuenta del problema antes del nacimiento de la niña. Desde entonces, decidieron amarla y protegerla.

Aun cuando se trata de una forma muy simple de párrafo, estilísticamente un tanto inaceptable, no se puede negar que tiene cohesión textual. Ésta se produce debido a la presencia de dos términos, uno en posición dominante de sujeto (Jorge y María) y el otro (la hija), que aparece siempre dentro del predicado, aunque desempeñe funciones diferentes. En ambos casos los términos pueden expresarse por medio de sustituciones o pronombres.

En el tercer patrón de párrafos expositivos, *series dobles unidas por una cadena de recurrencias y una cadena de inferencias*, a diferencia de los párrafos

vistas líneas arriba, se acude al uso de palabras de “transición” (una razón, también, además, finalmente) para establecer cadenas de recurrencias:

3. Carlos respeta y admira a su maestro de física. Una razón es su dedicación a los alumnos; otra, su dominio de la materia. Además, tiene una gran cultura y es muy ameno y enriquecedor hablar con él. Por último, es una persona honorable y recta.

4. Roberto no es un buen candidato para el puesto de investigador. En primer lugar, sólo dispone de dos horas al día. En segundo, no tiene conocimientos sobre la materia. Luego, sabe muy poco del manejo de las computadoras. Por último, no tiene ninguna experiencia en la investigación.

En ambos ejemplos se observa que la interpretación de los párrafos se hace también valiéndose de las inferencias que realiza el lector; es decir, por medio de la concepción que el lector tiene sobre el tema de que se trata. Por ejemplo, en el caso 4, si el lector sabe que para ser investigador se necesita disponer de tiempo completo, conocer la materia de que se trate, así como el manejo de las computadoras, encontrará coherente el párrafo porque aporta sus conocimientos sobre el tema.

Como se dijo antes, Markels no acepta que la cohesión sea una relación que se produce exclusivamente en el campo de la semántica, ella sostiene y demuestra mediante su análisis que se trata de una propiedad tanto semántica como sintáctica. Afirma que mientras las cadenas de palabras establecen consistencia semántica, sólo la interacción de esas cadenas con la información sintáctica que las tematiza puede crear la cohesión. La autora ofrece, además, una metodología para especificar las condiciones necesarias para que se produzca la cohesión textual en tipos particulares de párrafos.

Es probable, señala la investigadora, que la falta de cohesión sea la falla principal que los maestros encuentran en los escritos de los alumnos. Y, sin embargo, dado que resulta ser un concepto tan abstracto e inasible, que no se encuentra específicamente en determinadas palabras o frases, es difícil tanto para el maestro transmitirlo, como aprehenderlo para el alumno.

Todos los hablantes perciben la cohesión discursiva (relaciones necesarias y apropiadas entre palabras e ideas). Y es esa cohesión la que hace que un texto adquiera “sentido” (Cf. Frank Smith, 1990).

Markels coincide con lo anterior. Intuitivamente o no, todo aquel que lee o escucha un texto advierte la falta de continuidad y unión lógica entre la ideas. En

estos casos el oyente o lector puede quedar perdido en un mar de ideas inconexas y nunca lograr comprender el texto. De ahí se desprende la importancia de estos estudios para la enseñanza de la lengua.

La autora centra su investigación en párrafos expositivos y define la cohesión como "*the quality which imparts meaning through the use of nouns strategically placed, sinonimizes, or implied by the writer*"⁵ (vii). E insiste en subrayar que la semántica le da al párrafo consistencia valiéndose de la repetición de un término, pero que la aparición de ese término en posición de sujeto o de predicado le proporciona consistencia sintáctica.

Por otra parte, Markels no ignora al lector puesto que considera que su contribución es lo que hace un texto completo: el mensaje que éste contiene no puede llegar más allá de la visión del mundo del lector.

Existen claves textuales que unen las palabras con el significado total, y hay también claves que se refieren a la experiencia que deben compartir el escritor y el lector. Es este espacio de interlocución entre el lector y el escritor el que permite al primero experimentar la cohesión como el desdoblamiento del proceso de la lectura.

En su obra Markels se ocupa en particular de investigar la cohesión en el párrafo expositivo. Tradicionalmente se ha definido el párrafo como un espacio en el que se desarrolla una idea principal, acompañada por otras que la aclaran, explican, ejemplifican o complementan. La idea principal puede presentarse de manera explícita o estar sólo sugerida.

No coincide la estudiosa con lo anterior: el párrafo es mucho más que el desarrollo de una idea principal, y es también mucho más intrincado.

De acuerdo con ella, la complejidad de un párrafo determina su carácter. Analiza párrafos con diferentes grados de dificultad a partir del presupuesto de que para construirlos se emplean cadenas simples de palabras, cadenas dobles y cadenas mixtas, como las vistas anteriormente. Pero va más allá: estos elementos no están necesariamente unidos a un tema u oración base. Ella sostiene que "*the functional, structural, and informational necessity for a topic sentence (...) depends primarily on the informational purpose of the message*"⁶ (viii). Partiendo de lo anterior la cohesión se ve como el resultado de una consistencia en la estructura del párrafo.

⁵ La cualidad que aporta significado a través del uso de nombres situados estratégicamente, por medio de sinónimos o insinuados por el escritor.

⁶ la necesidad funcional, estructural e informativa de una oración tópica (...) depende fundamentalmente del propósito informativo del mensaje.

El propósito del análisis de Markels es formalizar parte de ese saber intuitivo sobre el discurso, describiendo algunas de las claves textuales que contribuyen a la cohesión en tipos particulares de párrafos. El punto central de su investigación se refiere a las relaciones semánticas entre las palabras, relaciones necesarias para crear cadenas de nombres, y a la información sintáctica imprescindible para darles cohesión a esas cadenas en párrafos expositivos.

Para llevar a cabo lo anterior, aclara el significado que da al término cohesión. Concibe esta propiedad como la primera y más básica condición de cualquier texto para que resulte comprensible. Establece una diferencia entre una secuencia significativa de oraciones y una mera aglomeración de oraciones.

Vista así, la cohesión es diferente del concepto de "coherencia" de la retórica que considera la coherencia, al lado de la unidad y el énfasis, como una de las tres cualidades que unidas constituyen un texto. Según Markels la "cohesión" incluye las tres cualidades anteriores, y lo sustenta revisando las principales características de unidad y coherencia, tal y como han sido entendidas anteriormente para mostrar que ambas son componentes de la cohesión (véase: 5, 6).

El primer nivel de cohesión al que se refiere es la recurrencia de la misma palabra. La forma más simple de recurrencia es la repetición del mismo término en cuyo caso hay una relación de identidad estricta.

5. Los perros se comieron la *carne*. La *carne* no era para ellos.

En una segunda clase de recurrencia, en la que se emplea una proforma, se observa que con frecuencia no se requiere una identidad estricta, aun cuando los términos sean, en última instancia, lo mismo.

6. Pensaba regalarle la *gorra* a Pedro, pero él no *la* quiso.

7. Necesitaba unos *zapatos cómodos*, pero no *los* encontré en ninguna parte.

8. Riega seguido tus *plantas*, las *mías* por eso están tan bonitas.

En el ejemplo 6 se observa que la gorra tiene una identidad estricta: se trata de la misma gorra; sin embargo, en el 7, los zapatos necesitados no son idénticos a los no encontrados, así como en el 8 las plantas regadas no son las mismas que las

otras. En estos dos últimos casos, en vez de una relación de identidad, los términos muestran una relación de pertenencia a una clase.

La sinonimia es una tercera clase de recurrencia: palabras que comparten el mismo referente que puede sustituirse sin que haya cambios de significado.

9. Varios *edificios* se derrumbaron por el terremoto. Eran *construcciones* de muy mala calidad.

Además de los sinónimos existen otras repeticiones en las que se emplean formas equivalentes o semejantes, pero no idénticas. En algunos casos no es fácil distinguir entre sinónimos y equivalentes, para lo cual es conveniente hacer una diferenciación entre ellos: la sinonimia involucra el mismo referente; la equivalencia señala la pertenencia a una misma clase. Ambos son conceptos intuitivos, difíciles de definir de manera formal. Como no se cuenta con una teoría lo suficientemente rigurosa para definir la equivalencia, habrá que valerse una vez más de unas nociones subjetivas de similitud (véase p. 8). Se proponen cuatro tipos de equivalencia: reductiva, expansiva, de copertenencia a un grupo y metáfora continuada:

10. Los *perros* suelen ser grandes compañeros del hombre; en particular, el *pastor alemán*.
11. Le pareció muy caro el *pantalón*. En general, la *ropa* está cara.
12. Las *avionetas* son peligrosas, también las *motocicletas*.

El caso de la metáfora continuada es propio de la lengua literaria.⁷ Como ejemplo podríamos citar los versos 102 a 172 de la Jornada Primera, Escena Segunda, de la célebre obra *La vida es sueño* de Calderón de la Barca.

No obstante lo anterior, Markels señala que al categorizar las relaciones semánticas entre las palabras no es posible limitarse a lo expuesto anteriormente. Se necesitaría, además, poder definir los efectos cohesivos en ejemplos como:

13. Las *mujeres* estuvieron conversando. Los *hombres* jugaron dominó. En general, las reuniones de los *adultos* son muy tranquilas.

⁷ Véase "alegoría" en Helena Beritáin, p. 35.

En este caso, "mujeres" y "hombres" como términos opuestos que son no pueden compartir el mismo referente, pero como miembros de una clase sí pueden compartir el papel de antecedente textual de "adultos". Estas complejidades hacen pensar a diversos estudiosos que sería mejor definir la equivalencia en una forma más general, como palabras que muestran entre ellas relaciones de conjunto o de grupo (*set-relations*).

La definición de Markels coincide con otras igualmente evasivas. Halliday, por ejemplo, en *"The Linguistic Study of Texts"*, define la equivalencia como *"two or more occurrences, in close proximity, of the same lexical item, or of items paradigmatically related in the sense that they may belong to the same lexical set"*⁸ (citado por Markels: 9).

El análisis de las tres categorías –repetición, sustitución y variación– que constituyen los *medios semánticos* para crear recurrencias, le permite a la investigadora valorar la cohesividad (su calidad, condición o estado) y tratar de descubrir si todas las formas que se repiten tienen el mismo tipo de relación con el antecedente o referente con el cual se conectan.

Asimismo, este análisis le proporciona los medios para determinar la cohesividad de las recurrencias implicadas más que expresadas. Si el antecedente no está dicho explícitamente, pero se puede inferir acudiendo a palabras que manifiestan la misma relación, entonces la secuencia puede verse como cohesionada. Por ejemplo, en

14. La estufa está sucia. Los trastes están fuera de su lugar.

las palabras "estufa" y "trastes" guardan tal relación que implican el referente "cocina".

Por último, apunta Markels que esas categorías (repetición, sustitución y variación) proporcionan los medios para distinguir entre pasajes fuerte o débilmente cohesionados. Mientras menos específico es el referente, más débil la cohesión.

15. Los alumnos están mal preparados. Los planes de estudio son deficientes. Los maestros y las autoridades manifiestan su preocupación.

⁸ Dos o más apariciones que se encuentran muy cercanas de un mismo elemento léxico, o de elementos paradigmáticamente relacionados, en el sentido de que podrían pertenecer al mismo conjunto léxico.

El referente implícito podría ser "sistema educativo", que puede establecer una relación clara entre "alumnos", "planes de estudio", "maestros" y "autoridades" (educativas); pero también podría referirse a una población en particular, a una escuela o un país determinados. En ese sentido se observa la debilitación de la cohesión.

En resumen, las recurrencias establecen unidad en donde dos o más palabras o frases recurrentes —lo que Markels llama cadenas de recurrencia— permiten que el texto desarrolle su tema central por medio de series de sustituciones.

Además de esos tres medios semánticos para crear recurrencias, afirma la autora que los textos emplean también medios gramaticales: sustitución, referencia y elipsis. Todos ellos resultan menos problemáticos que las recurrencias léxicas.

En términos generales, se pueden definir de la manera siguiente:

- *sustitución*. El reemplazo de una palabra o frase por otra.

16. Conseguí el *volumen uno*. Sigo buscando el *otro*.

- *referencia*. Tiene que ver con palabras o frases que no podrían comprenderse por sí mismas: adquieren su significado por medio de sus antecedentes. Se incluyen aquí las referencias personales (pronombres personales), las demostrativas (pronombres demostrativos) y las comparativas (adjetivos comparativos).

17. No conozco a ese *doctor* pero he oído hablar de *él*.

18. Esa *revista* no les interesa, prefieren *ésta*.

19. Mi *punto de vista* es tan válido como el *tuyo*.

- *elipsis*. La omisión de una palabra o frase.

20. ¿Quieres otra *hoja*? Tengo *muchas* más.

Se trata, como puede observarse, de sustituciones gramaticales, cuyo análisis es un auxiliar de la recurrencias semánticas en un estudio sobre cohesión.

Tradicionalmente, como se dijo ya, se ha entendido la cohesión “*as the set of semantic resources for linking a SENTENCE with what has gone before*”⁹ (Halliday y Hassan: 10). Esto no se niega pero se advierte que también hay casos en los que sólo partes de la oración se enlazan con partes de las otras oraciones.

21. Sin atender a las recomendaciones de sus padres, los muchachos estuvieron jugando *fútbol* hasta después del anochecer. *Este juego* es para ellos una pasión.

La oración, cuyo requisito mínimo es su composición S+P, en otro sentido puede verse como una unidad sumamente elástica, sin límites de longitud y complejidad que por sí misma puede tener o no cohesión. Esto último ocurre cuando las relaciones entre sus constituyentes no son claras y hacen que los significados se vuelvan ambiguos.

22. Jorge se encontró con Pedro y hablaron de su libro.

(¿El libro es propiedad de Jorge, de Pedro o de ambos? ¿El libro fue escrito por Jorge, por Pedro o por ambos?)

Resulta obvio que una oración no cohesionada en sí misma, no puede servir de base para una teoría de la cohesión. De hecho cada oración proporciona dos distintos arreglos estructurales de información semántica: en un primer nivel, presenta la información como una unidad completa (Halliday y Hasan); pero en un segundo nivel –el nivel en que las oraciones podrían carecer de cohesión– presenta esa información como un conjunto estructurado de elementos internos.

El significado, el énfasis y el tema dependen en gran medida de este segundo nivel, lo que se traduce en que se debe adoptar una perspectiva dual: ver la oración como unidad completa y como conjunto estructurado de elementos para poder acercarse a las características del discurso (Markels: 12). Es a partir de esta doble perspectiva que la autora se propone encontrar el método descriptivo de la oración que mejor las combine.

La primera decisión que hay que tomar es elegir para el análisis entre estructura profunda y estructura superficial. Se opta por esta última porque es la que manifiesta la forma y el contenido reales de una oración, lo que se dice, lo que

⁹ como el conjunto de recursos semánticos para enlazar una ORACIÓN con lo que venía antes.

se omite y lo que se enfatiza, mientras que la estructura profunda representa los núcleos formales de origen.

La descripción de las formas superficiales parece ser la más apropiada para el estudio de la cohesión, por una parte, porque la oración se ve como una unidad y, por otra, debido a que resulta útil la caracterización sintáctica de la oración, específicamente su clase y longitud.

Las formas superficiales permiten asimismo disponer de una doble perspectiva de la oración como conjunto estructurado de elementos; también admiten la introducción dentro del análisis del discurso de los conceptos gramaticales tradicionales: sujeto, predicado y modificador. Estos conceptos –en particular, sujeto y predicado– ofrecen un medio bastante confiable para rastrear los desplazamientos semánticos –o cadenas de elementos recurrentes– a lo largo del texto. Contribuyen también a identificar los patrones generales establecidos por un elemento recurrente cuando se traslada de la posición de sujeto a la de objeto, se regresa a la de sujeto, etcétera.

En síntesis, para Markels las formas superficiales resultan las más adecuadas para describir la oración como una unidad, además de que introducen funciones gramaticales que pueden y deben explotarse para fines de coherencia, aunque ella misma señala que la importancia de la sintaxis en el análisis de la cohesión todavía es una asignatura pendiente (Cf. 12-14).

Se refiere a la coherencia como a una forma distinta de unidad que tiene mucho que ver con las relaciones sintácticas de las oraciones. Siendo así, se podría buscar la manera de establecer el rango de esas relaciones e identificar su contribución particular a la cohesión total.

La autora no hace una distinción suficientemente clara entre cohesión y coherencia, como lo hacen otros estudiosos. Para ella, la cohesión es la unidad que se expresa con una cadena de recurrencias, y la coherencia se manifiesta por las relaciones semánticas y sintácticas entre los eslabones de esa cadena.

La unidad y la coherencia se exhiben de varias maneras: la construcción de la oración, el número y el lugar de las recurrencias, los conectores, las claves y el orden de las recurrencias. De esos seis aspectos, sólo dos pertenecen a la categoría tradicional de coherencia; todos los demás tienen que ver con las recurrencias y pertenecen a la unidad.

Lo anterior, según la autora, significa que mientras que la unidad es absolutamente necesaria para que haya cohesión, el estatus de coherencia es menos claro, podría ser sólo un refinamiento de la unidad (Cf. 19-20).

Markels propone en su obra la hipótesis de que las totalidades que muestran cohesión también manifiestan estructuras particulares que pueden ser identificadas

y descritas. Esto significa que una teoría de la cohesión también produciría una descripción de la estructura del párrafo. Esto es, si el análisis de la cohesión pone de manifiesto las relaciones entre las partes del discurso, se puede esperar que también dé a conocer la estructura de los párrafos.

Cuando plantea su hipótesis, la autora asume que estas grandes nociones de totalidad y forma en cierta medida se dan *a priori*; puesto que los lectores aportan al texto experiencias previas, lo que les permite construir el concepto de totalidad que esperan del texto. La contribución del lector a la cohesión es muy grande (Cf. 22).

Al considerar al lector en este sentido se le otorga una nueva perspectiva al análisis de la cohesión, misma que se ve no sólo como una cuestión estática propia del texto, sino también como un juicio que hace el lector. Así, no puede verse la cohesión como un aspecto fijo ni inmanente del texto, sino como un juicio hecho en última instancia por el lector. La cohesión de un texto es cuestión de grado, de gusto, y lo que es cohesivamente aceptable para un lector, bien puede no serlo para otro.

Se ha dicho ya que el lector es un procesador activo del texto. Y lo es debido a que durante la lectura espera encontrar sentido y vinculación entre las oraciones. Visto así, se está ante un proceso en el cual el lector asume primero la cohesión y después la obtiene; explora el texto para encontrar todas las formas posibles en que esta propiedad pueda manifestarse. La necesidad de la cohesión es tan fuerte que incluso oraciones en apariencia contradictorias pueden ser conectadas fácil y lógicamente por los lectores.

Como se dijo antes, ningún texto proporciona toda la información necesaria para su comprensión. Por lo general el escritor omite toda aquella información que el lector puede inferir, de tal modo que la comprensión y la cohesión no sólo dependen de las claves lingüísticas que subyacen al mensaje sino también del conocimiento general compartido: el contexto y la situación. Contexto que puede ofrecer, por ejemplo, un escenario, el medio lingüístico que se emplea, las relaciones entre las partes y el propósito específico de comunicación (Cf. 24-25). Esto significa que son muchas las cosas que no pueden comprenderse sólo a partir de medios lingüísticos. Es por ello que se acude a otros medios como las generalizaciones y las inferencias que el lector realiza, nociones revisadas ya en capítulos anteriores.

En su análisis de la cohesión, Markels se ocupa de la manera en que las inferencias del lector a menudo suplen a las cadenas de recurrencias.

In my analysis of inferencing, I have assumed Bühler's field theory –that successful communication depends on a certain amount of field overlap between

*author and reader— to be essentially accurate. On that assumption, the first stage of the analysis is to delimit more usefully these overlapping field*¹⁰ (26).

Ofrece un ejemplo muy simple:

23. Juan entró a la habitación. Los candiles eran muy bonitos.

Afirma que para entender la segunda oración, el lector debe decidir de qué candiles se trata, ya que no hay un antecedente. Para llenar el hueco, el lector construye "suposiciones puente". Siempre que el lector es incapaz de identificar directamente un antecedente, colabora con el autor y suple el antecedente. En el ejemplo 23 la "suposición puente" podría ser "En la habitación había unos candiles".

Los campos necesarios para que el lector construya la cadena inferencial pueden ser de tres clases, que se apoyan entre sí. En el ejemplo 23,

- a. El lector debe conocer el significado léxico de "candil".
- b. Debe tener el conocimiento del mundo de que en una habitación puede haber candiles.
- c. Debe tener conocimiento discursivo del significado del artículo definido (26-27).

La relación entre inferencias y cohesión parece no dejar lugar a dudas ya que existen ciertos medios que contribuyen a esclarecer la función de algunos tipos de inferencia relacionados con la cohesión. Es frecuente, por ejemplo, el caso de los lectores que con facilidad pueden construir otras clases de patrones inferenciales. Una vez más se reproduce un ejemplo de Markels:

24. Invitaron a Jane al cumpleaños de Jack. Ella pensó que a Jack le gustaría tener un papalote. Fue a su cuarto y sacudió su alcancía. No salió ningún sonido.

¹⁰ En mi análisis de la inferencia he tomado la teoría de los "campos" de Bühler por ser esencialmente exacta. En ella afirma que la comunicación exitosa depende en cierta medida de un campo traslapado entre el autor y el lector. Si esto es así, la primera etapa del análisis consiste en delimitar muy bien esos campos traslapados.

Este es un caso en que se comprenden cosas que no están mencionadas explícitamente, dado que ni “regalo” ni “dinero”, ni sinónimos de estas palabras aparecen en el texto.

La inferencia también aplica a pasajes enteros. El receptor entiende la totalidad textual de lo que escucha o lo que lee valiéndose de “marcos” o de “representaciones semánticas”. Las oraciones y sus implicaciones no se comprenden aisladas sino como partes de totalidades que a su vez están parcialmente formadas por las inferencias del lector. Éste se vale de ellas para determinar el significado de cada oración individual y después integra esa oración a la información que ya tiene. Esta integración produce un contexto o situación dentro de los cuales pueden caber y comprenderse otras informaciones. Por ejemplo, un “pizarrón”, “25 bancas” y un “profesor” tienen sentido y manifiestan cohesión cuando el hablante construye un marco de información apropiado: un salón de clases. En otras palabras, *“The process of understanding a passage consists in finding a schema which will account for it”*¹¹ (Bransford y Johnson citados por Markels: 32).

Las gramáticas oracionales se abocan a explicar la estructura de la oración. La lingüística del texto intenta explicar lo que estructura un discurso; la primera considera la oración como la unidad de estudio; la segunda, el texto.

Markels señala que el análisis de la estructura discursiva ha probado ser de gran importancia para estudiar lo que se refiere a la comprensión del texto (Cf. 36-40).

Al analizar el párrafo —apunta la autora— los marcadores de cohesión deberían conducir a una descripción de su forma. En realidad, el párrafo, debido a su definición tradicional, constituye un opción lógica para explorar, probar y articular el concepto de una totalidad informativa.

Markels rechaza la idea tan arraigada de que a cada párrafo corresponde una idea. Considera difícil encontrar en muchos párrafos algo tan estático que pueda aislarse como idea única principal o tema de ese párrafo. La noción de que cada párrafo debe contener una oración central (tópica) es engañosa; el párrafo es simplemente un agrupación conveniente de oraciones (Cf. 43).

En las series de oraciones unidas por un solo término que se vieron antes, es en donde se advierte la forma más simple de cohesión, aquella que se realiza a través de una clase muy sencilla de unidad, que a su vez conforma la estructura más simple del párrafo (repetición de un término o empleo de pronombres):

¹¹ El proceso de comprensión de un pasaje consiste en encontrar un esquema que lo explique.

25. El *vecino* de al lado, el *señor García*, es muy amable. *Él* es viudo desde hace años. El *vecino* quiere a los niños. *Él* en ocasiones nos ayuda con las tareas. El *señor García* es estimado por chicos y grandes.

El ejemplo, estilísticamente torpe y un tanto artificial, cumple con los requisitos básicos de unidad (dominio de un término) y también de cohesión, y en realidad constituye el modelo básico estructural para muchos párrafos más complejos.

Ahora bien, si un término se repite en cada oración en una posición no subjetiva, no se consigue el dominio y la secuencia no es cohesiva.

26. Queremos mucho a nuestro *vecino*. En realidad, nunca hemos tenido un *vecino* como él. En el otro edificio en donde vivimos antes no hicimos amistad con ningún *vecino*. Mis abuelos tienen problemas con su *vecino* de arriba. Tenemos suerte de tener un *vecino* como él.

La diferencia entre 25 y 26, igualmente torpe y artificial, es que este último no está cohesionado, no obstante que el término "vecino" se repite en todas las oraciones. Esto se debe a que el término no cumple la función de sujeto y da lugar a que haya otros tópicos: nosotros y mis abuelos.

Los ejemplos ponen de manifiesto que la cohesión exige el encadenamiento tanto de la información sintáctica como de la semántica. Además, por lo menos en algunos tipos de párrafos no se trata sólo de un fenómeno semántico sino que puede definirse operacionalmente.

En resumen, la repetición de un término crea consistencia semántica. Asimismo, la presencia de un término en posición de sujeto (o dentro de la frase nominal dominante) tematiza el párrafo a través de la sintaxis. Por otra parte, se concede el mismo valor sintáctico al sujeto y al predicado de la oración, dado que el término que tematiza puede presentarse igualmente en posición de predicado. Esto significa, como ya se dijo, que la cohesión vista como la convergencia de la semántica y la sintaxis explica también la forma del párrafo.

La cohesión, según esta autora, puede verse como un efecto general para el cual no existe una descripción simple. Diferentes clases de totalidades textuales tendrán diferentes patrones de cohesión, y, como afirma Christensen: "*we need*

*different yardsticks for identifying these patterns, which also involve different kinds of paragraph structures”*¹² (citado por Markels: 47).

Queda claro que no es posible predecir lo que viene a continuación a partir de la primera oración del texto: nuestro sentido sobre su patrón y estructura se desarrolla a medida que proseguimos la lectura.

Es bastante probable que algunos párrafos muestren colocación inconsistente del término repetido dado que éste se traslada de la posición de sujeto a la de predicado. El grado en que un lector puede encontrar cohesivos esos párrafos es, en última instancia, cuestión de cantidad: mientras más frecuentemente aparece el término repetido en función de sujeto, más posible es que el pasaje se perciba como cohesivo (50).

Un segundo argumento para considerar la posición inicial del predicado como una simple clarificación del modelo básico se apoya en la función discursiva de la oración. El discurso tiene que ver con la progresión temática y la progresión se obtiene por la asociación de los temas. A nivel oracional, las funciones gramaticales de sujeto y predicado cumplen esta progresión cuando el sujeto se entiende como aquello de lo que se habla, y el predicado, como lo que se dice del sujeto. Los analistas del discurso han desarrollado diversas terminologías para esta progresión: tema/rema, conocido/desconocido, dado/nuevo. No obstante los diferentes términos, estas nociones buscan lo mismo: capturar la estructura del mensaje oracional viendo la manera en que progresa a partir de lo dado, lo conocido, lo comprendido hacia lo nuevo y lo desconocido. John Erskine describe de la siguiente manera las características esenciales de la comunicación:

*What you wish to say is found not in the noun but in what you add to qualify the noun. The noun is only a grappling iron to hitch your mind to the reader's. The noun by itself adds nothing to the reader's information; it is the name of something he knows already, and if he does not know it, you cannot do business with him*¹³ (citado por Markels: 51).

¹² Necesitamos diferentes varas de medir para identificar esos patrones, que además involucran diferentes clases de estructura del párrafo.

¹³ Lo que deseamos decir no se encuentra en el nombre sino en lo que le añadimos para calificarlo. El nombre es sólo un gancho para unir nuestra mente con la del lector. El nombre por sí mismo no agrega nada a la información del lector; se trata del nombre de algo que él ya conoce, y si no lo conoce, no se puede negociar con él.

Este cambio específico (de sujeto a predicado a sujeto) es una de las formas más comunes de articulación del párrafo en las series unidas por medio de un término común. (51)

La estructura del párrafo, además de las muy simples que se han visto, permite diversos vínculos entre las oraciones. El resultado son párrafos que transmiten más información a través de oraciones modificadas de manera más complicada, así como del uso de información adicional para unir cada oración con la inmediata.

El trasladarse y vincularse las oraciones de manera más compleja afecta en última instancia al sentido que el lector le da a la conexión y terminación del párrafo, un concepto fundamental de su estructura.

¿Cuándo y cómo concluye un párrafo? se pregunta Markels. Sugiere que el cambio de un término repetido, de la posición de sujeto a la de predicado, y viceversa, con frecuencia muestra el cierre de los párrafos más complejos, aunque no se trata de una regla general. Esta cuestión no parece fácil de responder con los medios con que se cuenta en la actualidad, hace falta mucha más investigación para poder acercarnos a una respuesta. Por lo pronto, no parece haber una solución precisa debido a la flexibilidad del párrafo tanto en longitud como en la cantidad de ideas que puede contener.

Manuel Casado Velarde, en su *Introducción a la gramática del texto del español*, es otro estudioso que tampoco se ocupa con amplitud de la coherencia, simplemente señala que es una propiedad esencial del texto y que “Por coherencia se entiende la conexión de las partes en un todo” (17), definición que no dice gran cosa, puesto que el autor no abunda más en el tratamiento de este concepto.

Señala que la cohesión, por su parte, “está constituida por todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto”. Se ve como una característica que enlaza los elementos del texto, “pero no garantiza por sí sola la coherencia de tal texto” (17, 18).

Este autor, sin embargo, presenta de manera sintética algunos conceptos útiles para nuestro trabajo (17, 41).

Indica que la cohesión textual se produce por diversos procedimientos: la recurrencia, la sustitución y la elipsis (Ver esquema 1).

La *recurrencia* se refiere a la repetición de un elemento dentro del mismo texto. Es uno de los principales medios de que se vale la cohesión textual. Existen diversos tipos de repetición:

- de una palabra o frase:

27. Voy a darles un *ejemplo*. *Ejemplo* que les será útil para comprender mejor la idea.

- por medio de sinónimos:

28. Vimos a unos *niños* en el parque. Los *chicos* jugaban con un perro.

- léxica:

29. Presentan hoy el *libro* de Luis Jiménez. La *obra* trata sobre la globalización en Latinoamérica.

- léxica mediante hiperónimos (término que abarca a otros semánticamente):

30. La niña se entusiasmó con las *jirafas*, los *elefantes* y los *monos*. Vio los *animales* en el zoológico.

Por *sustitución* se entiende la repetición de alguna parte del texto mediante el empleo de proformas, que pueden ser léxicas, pronominales o adverbiales.

- Las proformas léxicas son aquellas palabras (sustantivos o verbos) que se emplean para sustituir algo anteriormente dicho:

31. *Hubo un gran alboroto* en mi edificio debido al temblor. *Lo mismo* sucedió en el mío.

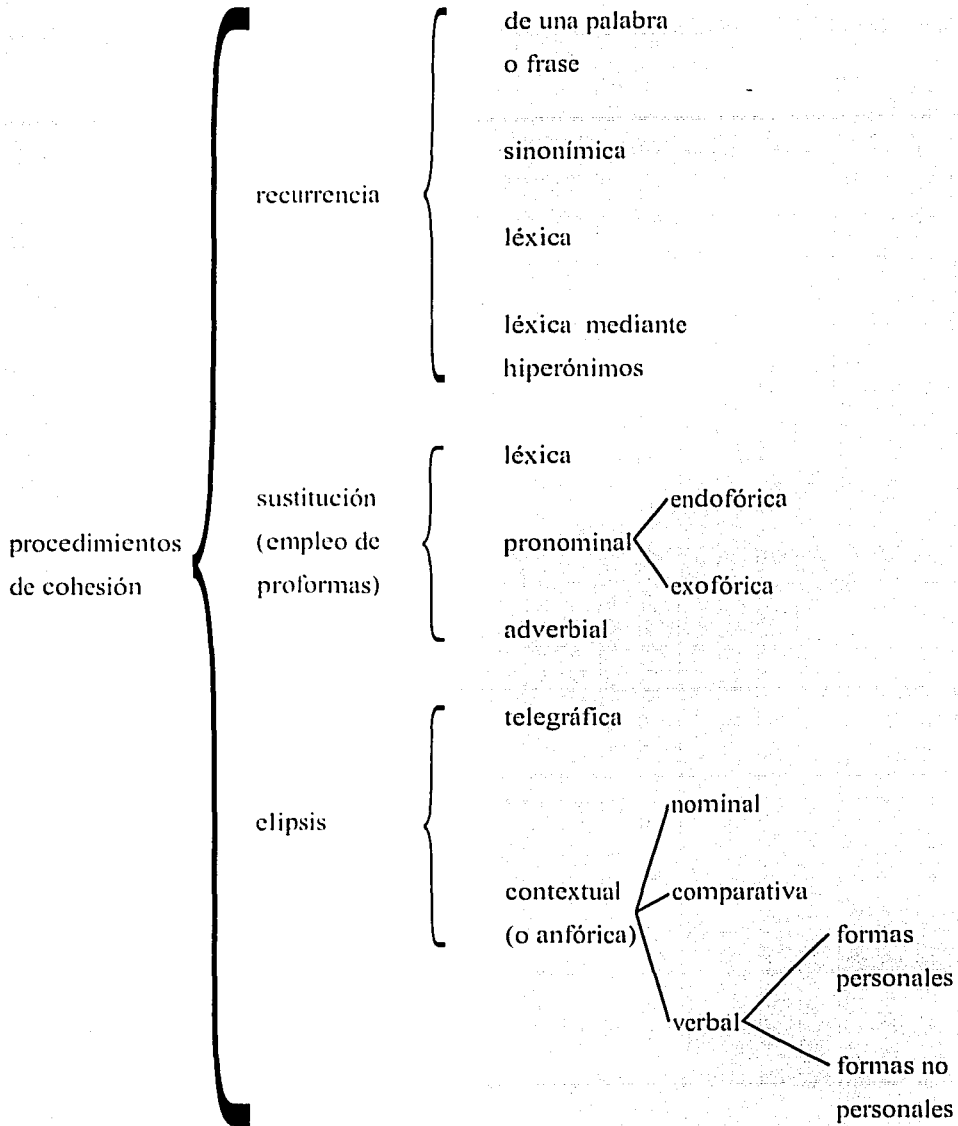
(Ejemplos comunes de proformas léxicas son *cosa*, *algo*, *cuestión*, *gente* y el verbo *hacer* cuando se refiere a una acción: “¿Qué haces? Espero a Luis”).

- En lo que se refiere a los pronombres, se observa que sólo los de tercera persona pueden sustituir algún elemento presente o por aparecer en el texto. Cuando el elemento se da previamente, el pronombre de tercera persona cumple una función *endofórica* (dentro del texto).

32. Devolvió los *libros* y *los* puso en su lugar.

En cambio cuando ese elemento se encuentra fuera del texto o está por aparecer en él, el pronombre cumple una función *exofórica*.

ESQUEMA I



33. *Míralos. Son unos hermosos pájaros.*

• El adverbio, por su parte, puede también sustituir elementos con función adverbial:

34. *Vamos a Puebla. Ahí vive Margarita.*

El tercer procedimiento mencionado por Casado Velarde es la *elipsis*, que “designa un conjunto de fenómenos bastante heterogéneo” (22). Señala la existencia de dos clases de elipsis:

• telegráfica, cuya interpretación depende del contexto extralingüístico: conocimiento de una situación o circunstancias y

• contextual (o anafórica) que, por el contrario, toma en cuenta el contexto lingüístico y cumple una función cohesiva; se agrupa en varias clases: elipsis nominal, comparativa, verbal y de formas no personales del verbo.

La *elipsis nominal* se produce dentro de una frase nominal:

35. *Ya entregaron unas invitaciones; las otras llegarán mañana.*

Esta clase de elipsis puede darse aun cuando existan varios elementos más en la frase nominal precedente:

36. *Conseguí el libro que andaba buscando desde hace tiempo, lo encontré en una librería de viejo.*

Es importante observar que “toda frase nominal elíptica contiene algo de información nueva que es justamente en lo que se diferencia de su antecedente” (24):

37. *¿Compraste los ocho cuadernos? No, compré sólo cuatro.*

La *elipsis comparativa* es aquella que ocurre cuando se suprimen los términos de la comparación:

38. *Tu vestido se parece al mío.*

39. ¿Les interesa *la historia antigua*? No, preferimos *la contemporánea*.

Dice Casado al respecto: “Siempre que en una estructura comparativa se omite el término de comparación por aparecer éste en el contexto verbal, se entabla un lazo cohesivo” (24).

Cuando se omite un verbo, solo o acompañado de otras palabras, se tiene una *elipsis verbal*. Esta puede presentarse con formas personales o no personales del verbo.

Las elipsis verbales personales se producen con mayor frecuencia en respuestas en las que se presupone el verbo de la pregunta:

40. ¿*Estás* enfermo? No, cansado.

41. ¿*Es verdad* que golpeó a Luis? No, sólo lo amenazó.

La elipsis de formas no personales del verbo se produce únicamente en las formas perifrásticas verbo conjugado + infinitivo:

42. ¿Quiere usted *comprar otra casa*? No, no quiero.

En lo que se refiere a los diversos conectores (nexos) que cohesionan partes del discurso, este mismo autor observa que “exceden los límites de la sintaxis oracional [y que] constituyen un conjunto bastante heterogéneo de elementos” (31). La heterogeneidad se refiere a su categoría gramatical (interjecciones, preposiciones, adverbios, frases adverbiales, prepositivas y conjuntivas); aunque, por otra parte, se señala que todos son invariables.

Otro rasgo de estos elementos tiene que ver con el significado ya que pueden desempeñar diversas funciones sintácticas y tener sentidos diferentes.

Por último, cuestión importante y de utilidad para efectos de enseñanza, Casado ofrece una lista de 49 funciones textuales acompañadas de sus nexos (marcadores discursivos) correspondientes, aun cuando el mismo señala que no se trata de un repertorio exhaustivo, ni de los nexos ni de las funciones textuales. Se citan algunos ejemplos:

“ADICIÓN”: y, además, más aún, todavía más, incluso, aparte, encima, después, de igual forma, también, por otra parte, por otro lado.

“DIGRESIÓN”: por cierto, a propósito (de), a todo esto.

“RESTRICCIÓN”: si acaso, en (todo) caso, excepto (que, si), en (hasta) cierta medida, al (cuando, por lo) menos, hasta cierto punto, salvo que, pero.

“TOPICALIZACIÓN” (o “tematización”): en cuanto a, por lo que se refiere a, por lo que respecta a, en lo concerniente a, a propósito de (36-38).

Igualmente cercanas a propósitos didácticos se encuentran otras definiciones de cohesión y coherencia. Citamos la de Carlos Lomas que ofrece una clara distinción entre ambas propiedades textuales. Para él, la cohesión es el

Conjunto de recursos utilizados por quien construye un texto con el fin de asegurar la unión entre los diversos elementos de ese texto. La cohesión es el conjunto de mecanismos (anáforas, elipsis, relaciones semánticas, organizadores textuales...) que se utilizan para conectar las diversas partes del texto.

Define también la coherencia textual como:

Conjunto de recursos utilizados por quien construye un texto con el fin de que éste tenga un vínculo semántico y favorecer de esta manera una interpretación del texto como un todo. Conectividad lógica en el uso del lenguaje. La coherencia es la propiedad del texto que le confiere unidad y sentido, que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de un modo determinado (introducción, apartados, conclusiones...) haciendo posible su interpretación (Lomas, 1999a: 383).

Para Daniel Cassany “El escritor competente es el que ha adquirido satisfactoriamente el código y que, además, ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto” (1989: 21).

Al referirse a la composición de un texto anota que se trata de un proceso recurrente “en el que el autor genera, desarrolla, redacta, revisa y, finalmente, expresa unas ideas determinadas” (Ibídem: 23). Componer un texto no significa transcribirlo de la lengua oral, quiere decir más bien conocer el código que rige la lengua escrita.

A este respecto, María Teresa Serafini en *Como redactar un tema*, se refiere a ese proceso como una operación compuesta de varios pasos: 1) producción, jerarquización y organización de las ideas; 2) redacción del texto (clases de párrafos, estructura del texto, conexiones, puntuación, introducciones y

conclusiones); 3) revisión, separando la de la forma de la del contenido, y 4) revisión final (Cf. 37-106). Aunque Serafini no emplea explícitamente los términos de cohesión y coherencia, están presentes a lo largo de la obra.

Cassany, por su parte, sí se refiere de manera expresa a la cohesión. Afirma, como otros varios estudiosos, que las oraciones de un texto se vinculan entre sí hasta formar una red de relaciones. Esta vinculación entre las oraciones ocurre mediante elementos conectores que llama “formas de cohesión”, revisadas antes en este trabajo: repeticiones o anáforas, recurrencias a través de la sinonimia, la pronominalización o la elipsis, relaciones semánticas entre palabras (antonimia, hiponimia) y nexos o conectores (entonación y puntuación, conjunciones). (Cf. 1989: 30, 31).

Define la cohesión como

la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto (31).

Cuando se refiere a la coherencia, la otra propiedad textual de interés para nuestro trabajo, Cassany afirma que por medio de ella el lector/escritor distingue la información relevante de la irrelevante, y puede organizar el escrito de acuerdo con la clase de texto de que se trate. Se vale del término macroestructura, acuñado por van Dijk, para caracterizar estos dos aspectos. Según van Dijk la macroestructura de un texto se refiere al “contenido *global* de un discurso”, estructura que considera necesaria para establecer su coherencia. En otras palabras, se dice que una serie tiene macroestructura cuando “posee una intención global y un fin global” (van Dijk: 1980: 59). La macroestructura es, pues, una representación abstracta de la estructura global del texto y de su significado.

Es un tipo de esquema que contiene todas las informaciones del texto y las clasifica según su importancia y sus interrelaciones. (...) Los escritores competentes dominan este tipo de estructuras y las utilizan para construir y organizar el significado del texto (Cassany, 1997: 30).

En resumen, Cassany considera que la coherencia es una propiedad textual esencialmente semántica que tiene que ver con el significado del texto y las informaciones que contiene, “mientras que la cohesión es una propiedad

superficial, de carácter básicamente sintáctico que trata de cómo se relacionan las frases entre sí" (Ibídem: 31).

En esta somera revisión de algunos autores representativos, tanto en el campo de la gramática del texto como de la enseñanza del español, se observan las diferentes posturas existentes sobre la cohesión y la coherencia, propiedades textuales de gran interés en la enseñanza de la composición de textos.

Halliday y Hasan definen la cohesión como un concepto semántico. Por su parte, van Dijk, que no emplea el término cohesión, distingue entre coherencia lineal y coherencia global, que de una manera general pueden verse como lo que otros estudiosos conciben como cohesión y coherencia. Robin B. Markels considera la cohesión como una propiedad textual, tanto semántica como sintáctica; la coherencia, para la autora, junto con la unidad y el énfasis, está incluida dentro de su concepto de cohesión. Casado Velarde establece una clara distinción entre cohesión y coherencia: la primera está constituida por todas las funciones lingüísticas que señalan relaciones entre elementos del texto; la segunda, la coherencia, es la conexión entre las partes de un texto. La cohesión, para él, se vale de medios semánticos.

Entre los estudiosos de la educación, Carlos Lomas hace una clara distinción entre ambas nociones: la cohesión es el conjunto de mecanismos que se usan para conectar partes del texto; la coherencia es como un "vínculo semántico" que permite que el texto pueda interpretarse como un todo. Cassany considera la cohesión una propiedad básicamente sintáctica que relaciona las frases entre sí; la coherencia, para él, es básicamente semántica y se relaciona con la relevancia de las informaciones que el texto contiene lo que permite poder interpretar el texto como una totalidad.

A partir de esta revisión queda claro que además de los conocimientos gramaticales, léxicos y ortográficos que debe tener un escritor experto para ser capaz de construir frases u oraciones, debe conocer también estas propiedades textuales para componer un escrito: la cohesión y la coherencia.

Aunque sabemos que estas nociones se adquieren, en cierto grado, de manera intuitiva, es necesario señalarlas de manera explícita en los escritos que produce el alumno, para que reflexione sobre ellas, las identifique –tanto en la lectura como en la producción de textos– y logre volverse un escritor y lector de textos y no sólo de oraciones o cadenas de oraciones.

Además, y muy en particular, debe conocerlas y comprenderlas el maestro, puesto que son herramientas de gran utilidad para él, herramientas con las que antes no contaba de manera explícita, lo que dificultaba grandemente su trabajo: sabía que algo no funcionaba en un escrito, pero le era difícil explicarlo con claridad.

Para los efectos de este trabajo vamos a definir las nociones de cohesión y coherencia, tomando en cuenta los puntos de vista revisados aquí.

Coincidimos con Markels en que la cohesión es una propiedad textual tanto semántica como sintáctica que asegura la interpretación de cada frase en relación con las demás dentro de un párrafo.

A partir de ahí, se sugiere que, para fines didácticos, se considere la existencia de dos niveles de vinculación: el primero (la cohesión), de carácter semántico y sintáctico, se da dentro del propio párrafo y lo hace consistente al relacionar entre sí las ideas que lo forman. El segundo (la coherencia) se produce a nivel del texto: es una propiedad semántica que enlaza las informaciones contenidas en los diferentes párrafos o entre las partes de un texto (por ejemplo: introducción, desarrollo, conclusiones), lo que permite la construcción de una estructura global: una macroestructura.

En otras palabras, y para nuestros propios fines, se podría hablar de dos propiedades que dan consistencia al texto, una de ellas lineal, horizontal y la otra, vertical. La primera, la cohesión, tiene carácter semántico y sintáctico; la segunda, la coherencia, es fundamentalmente semántica.

7. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Se ofrece aquí una muestra –parte de una propuesta didáctica mayor concebida para niños desde los primeros años de primaria hasta tercero de secundaria¹–, del desarrollo del proceso de la composición de diversos tipos de texto en prosa y de textos literarios. Para efectos de metodología, estos últimos se tratan separadamente.

Se parte en ella de la idea general de que para enseñar a escribir deberemos apartarnos de la enseñanza y práctica descontextualizadas de los aspectos formales de la lengua; es decir, de su presentación aislada, cuyo objetivo sea aprender y practicar reglas sin sentido para los alumnos.

Los puntos gramaticales y ortográficos sobre los cuales habrá que trabajar, deberán manifestarse por sí mismos en los textos elaborados por los alumnos o ser observados en sus lecturas, en el uso y en los medios de comunicación. Ese momento, cuando surgen preguntas o dudas sobre cuestiones formales, es cuando debe abrirse un espacio para detenerse en el aspecto en cuestión. Se trata de un proceso reflexivo y activo, opuesto por completo a lo memorístico o lo mecánico. Una vez localizado el problema (gramatical, ortográfico, etcétera), maestro y alumnos lo analizan brevemente, lo discuten, reflexionan sobre él y lo practican en contextos diversos. De esta manera esas informaciones podrán volverse un aprendizaje significativo.

Idéntica postura se adopta frente a las características textuales –cohesión y coherencia– que tampoco deberán abordarse por medio de sus definiciones, sino a través de una reflexión desprendida de las lecturas o escritos realizados por los propios alumnos. Se toma en cuenta, además, que el niño ha desarrollado una parte de ellas de manera intuitiva durante el proceso de adquisición de la lengua.

Ésta es otra de las ideas que sostiene esta propuesta: el aprendizaje de la escritura guarda similitudes interesantes con la adquisición de la lengua materna. ¿De qué manera ha aprendido un niño a comprender y expresar relaciones entre las ideas? ¿Cómo logra un discurso cohesionado y coherente? ¿Cómo consigue hablar

¹ Cf. Ana María Maqueo, *Caracol Mágico*, 6 vols., Limusa, México, 1993; *Redacción*, Limusa, México, 1985 y *Para escribirte mejor*, 3 vols., Limusa, México, 1994.

de manera adecuada a una situación? Todo ello y más lo obtiene a través de la observación y uso de su lengua. ¿Por qué no pensar entonces en la posibilidad de trasladar ese conocimiento a la lengua escrita sin que intervenga la enseñanza explícita de aspectos que él ya sabe? ¿No resultará más conveniente aprovecharlos en vez de transformarlos en reglas carentes de significado?

El aprendizaje de la lectura y la escritura se formaliza en la escuela primaria, una vez concluida la etapa de lecto-escritura. Momento en el que, propiamente hablando, el niño no sabe todavía ni leer ni escribir, en el amplio sentido de estos términos; lo que sabe es codificar y decodificar la lengua escrita. Y es entonces cuando debe empezar la enseñanza de la lectura y la escritura vistas como la aprehensión de las ideas que el texto contiene (comprensión e interpretación de lo dicho y de lo implícito), la primera; y la segunda, como su expresión, creación y recreación.

A manera de síntesis, se expone aquí la fundamentación que subyace a la propuesta:

- a) En lo concerniente a la enseñanza, se inserta dentro de los principios del enfoque comunicativo.
- b) Se adopta una postura constructivista en lo que respecta al aprendizaje, al papel del alumno y del maestro. Asimismo, de la psicología se recoge el postulado de las inteligencias múltiples y de la existencia, para fines de enseñanza y de aprendizaje, de un vínculo entre lectura y escritura.
- c) Se considera también la relación entre la escritura y la lengua oral.
- d) Se presta particular atención a las dos propiedades textuales consideradas indispensables para nuestros fines: cohesión y coherencia, vistas aquí como un encadenamiento de las ideas, de tipo lineal u horizontal, la primera; y vertical, la segunda.
- e) Para establecer los grados de dificultad en las composiciones de los alumnos, se toman en cuenta los géneros textuales (telegrama, cuento, biografía, guión, comentario, etcétera); las prosas de base (narración, descripción, diálogo, exposición, argumentación); las funciones de la escritura (expresiva, informativo-referencial, poética e informativo-argumentativa); la distancia entre escritor y destinatario (cercanía o lejanía entre ellos), y la distancia entre el escritor y el asunto del escrito (proximidad o lejanía, física, psicológica y temporal). (Véase Serafini, 1993: 191-240).

En relación con el punto b) se adoptan las ideas de Smith sobre “leer como escritor”. Valiéndose de la enseñanza compartida se anima al alumno para que participe en la lectura con el objeto de que descubra, entre otras cosas, la estructura profunda del texto: su significado.

Sobre el punto c) podríamos añadir que se ha tenido una buena experiencia con el uso de la lengua oral en relación con el desarrollo del resto de las habilidades lingüísticas. Ocurre que una vez que los alumnos logran verbalizar, comentar, discutir, debatir algún tema, información o situación, están más preparados, no sólo para expresarse mejor y con mayor fluidez, sino también para leer y componer un texto. Son ya varios los maestros que lo reportan así.

Al respecto afirma Serafini:

Está comprobado que la capacidad de componer de los niños aumenta de forma notable cuando se los invita a hablar prolongadamente sobre el argumento de sus escritos. (Serafini, 1993: 208).

A propósito del punto d), para familiarizar al alumno principiante con la cohesión entre las ideas, se utiliza el concepto “bloques de ideas”, que designa todo aquello que se encuentra entre un punto y otro o entre signos de interrogación y admiración. Los bloques de ideas pueden ser sencillos (una sola idea), dobles (dos ideas) o múltiples (3 o más ideas). Uno o varios de ellos constituyen un párrafo.

Sobre los procedimientos de cohesión, tomamos como base, por parecernos claro y sencillo, a Casado Velarde, que menciona tres procedimientos por medio de los cuales se lleva a cabo: la recurrencia, la sustitución y la elipsis (véase Esquema 1, p. 275). Se toma también en cuenta para la construcción de párrafos la distinción que hace Markels cuando habla del empleo de cadenas simples de palabras, cadenas dobles y cadenas mixtas, así como la contribución de la sintaxis a la cohesión.

En relación con el punto e) hay que señalar que el establecimiento de los grados de dificultad de los escritos permite hacer una selección adecuada de ellos acorde con la edad y los conocimientos del alumno.

Un aspecto de particular importancia para el alumno principiante es el destinatario del escrito. Se procura que los textos que el alumno compone no estén dirigidos al maestro únicamente para ser calificados. Esto vacía el texto de su finalidad comunicativa y lo vuelve una mera tarea escolar sin significado. Habrá que abocarse, pues, a proponer escritos que tengan un destinatario y que no sean hechos sólo para obtener una calificación. Ejemplos de ellos pueden ser las cartas,

los recados, así como los escritos en los que un equipo pregunta, sugiere, solicita, recomienda, aconseja algo a otro, escritos que exigen una respuesta del receptor.

Diseñar actividades comunicativas de composición no es tarea fácil. Sin embargo, en particular con alumnos principiantes, esto es de suma importancia. María Teresa Serafini (1993) señala los tipos de texto más sencillos propios para alumnos inexpertos: autobiografía, diario, carta, recado, entre ellos. Su sencillez estriba en que el destinatario del escrito es la misma persona que escribe o una persona cercana, lo que facilita la redacción.

Otros tipos de texto de utilidad para ellos son la paráfrasis y el resumen, siempre y cuando tengan sentido. Si su elaboración se lleva a cabo con textos escolares de las otras materias y su objetivo es estudiar y aprender, el alumno pronto descubrirá que le sirven para avanzar en sus otras materias. Al encontrarles un sentido de utilidad, dejará de verlos como simples ejercicios para ser calificados. Además, cuando descubra que los hace en su propio beneficio, tendrá una motivación para escribir.

Por otra parte, el saber hacer resúmenes se traducirá en la comprensión de la lectura, ya que saber discriminar entre informaciones relevantes e irrelevantes es una característica esencial de un buen lector.

LA PROPUESTA

Consideramos que para fines didácticos se puede hablar de tres grandes etapas en el desarrollo de la escritura:

1. Acercamiento y familiarización con la escritura significativa (bloques de ideas).
2. Redacción de párrafos y textos breves y sencillos.
3. Escritura de textos de índole diversa.

Dentro de cada una de ellas hay una cuidadosa gradación de dificultades a la vez que una constante revisión de pasos anteriores. A medida que se avanza, cada etapa se integra a la siguiente puesto que forma parte esencial de ella; en otras

palabras, no es posible redactar párrafos si no se sabe construir bloques de ideas, por ejemplo.

Toda la propuesta está concebida en torno al aprendizaje cooperativo que consiste en la formación de grupos de trabajo que constantemente interactúan entre ellos, así como con el maestro.

Se elige esta manera de trabajo dada la complejidad de la enseñanza de la escritura. Además, se considera que en nuestro país sería casi imposible que un maestro pudiera ofrecer atención individual a 50 alumnos o más.

Sobre esta forma de aprendizaje dice James Cooper:

En la década de 1980, el aprendizaje cooperativo surgió como una de las estrategias de enseñanza más promisorias. Dicha estrategia se fundamenta en tres características importantes: los objetivos grupales y las recompensas en equipo, la responsabilidad individual y la igualdad de oportunidades para lograr el éxito. En el trabajo para lograr objetivos académicos comunes, el éxito del equipo depende de la actividad que realiza cada uno de sus miembros, y no únicamente de lo que las "estrellas" hacen. El aprendizaje cooperativo favorece la ayuda mutua entre los estudiantes y genera la interacción alrededor de las tareas académicas, de manera que conduce a los estudiantes al establecimiento de nuevos vínculos sociales (1993: 7).

El aprendizaje cooperativo no es un simple agrupamiento de estudiantes en equipos de cinco o seis; va más allá. En él se propone que en cada equipo se integren uno o dos de los alumnos más avanzados para que interactúen con los que menos saben. Desempeñan el puesto de un conductor, de un guía, y aprenden y practican su escritura al tiempo que contribuyen al avance de los demás. Su colaboración consiste en opinar, complementar y enriquecer el trabajo de sus compañeros a la vez que refuerzan el suyo propio.

A medida que el grupo se vuelve más homogéneo, es mayor el rendimiento del trabajo cooperativo, puesto que todos enseñan y aprenden de todos y las discusiones son más ricas y productivas debido a la igualdad que se va logrando.

Para que se produzca el aprendizaje cooperativo hay una condición: que los miembros del equipo persigan la misma meta, que estén motivados y con deseos de alcanzar su objetivo. Si esto sucede, todos aceptarán de buen grado las opiniones y sugerencias de sus compañeros.

Una posibilidad para lograr lo anterior consiste en hacer responsable a cada miembro del equipo de una parte del trabajo total, parte sin la cual el grupo no puede concluir la tarea propuesta. Ésta puede ser, por ejemplo, la composición de un texto de seis párrafos para un equipo formado por seis alumnos, a cada uno se

los cuales se le asigna uno de los párrafos. En este caso, el alumno responsable de una parte del texto casi por necesidad necesita comentar con sus compañeros sus problemas o dudas y el resto del equipo tiene que colaborar, dado que la meta a alcanzar es el texto completo.

Además, los grupos deben ser de alguna manera gratificados en su conjunto: "el elogio y el honor sirven como pago a su esfuerzo académico" (Mary S. Leighton: 461).

En otro orden de cosas, cabe mencionar también que esta forma de trabajo contribuye a desarrollar valores como la empatía, la solidaridad, la autoestima y el respeto mutuo, aspectos de gran importancia.

Desde luego, el papel del maestro es esencial. Siempre es esencial. Él tiene que acercarse a los equipos, escucharlos, detectar si algo no funciona bien, opinar, mostrar nuevas posibilidades, etcétera, siempre en el papel de quien sugiere, de un colaborador, y no de quien impone. Este cambio de actitud del maestro resulta fundamental en el nuevo enfoque educativo.

1. Etapa de acercamiento

Corresponde a los primeros años de la primaria. En ella el niño debe manejar palabras e ideas, jugar con ellas, unir las, desunirlas, añadirles otras; en síntesis, familiarizarse con la escritura. Las actividades planeadas para ello, lúdicas y sencillas –de conformidad con la edad y el nivel de desarrollo del niño– sin ser mecánicas ni repetitivas, le permiten divertirse con la lengua escrita, de manera que además de dar los primeros pasos en el arduo camino de la escritura se acerca a ella como algo accesible y placentero, además de útil.

Se ofrecen actividades que van desde el ordenamiento de palabras para formar una oración, hasta la escritura de un cuento corto, pasando por una diversidad de actividades, creativas y recreativas, que van permitiendo al niño avanzar y llegar a construir textos adecuados a su edad, intereses y conocimientos. En este nivel se utilizan lecturas breves así como ilustraciones que contribuyen a la comprensión y avivan el interés del niño por lo que está haciendo.

En los primeros años el énfasis está puesto en la narración dado que, como se dijo anteriormente, el niño de manera intuitiva la maneja desde pequeño. Por la misma razón, se trabajan los conectores textuales desde muy temprano, puesto que deben aprovecharse todos los conocimientos que el niño tiene, punto de partida elemental para cualquier tipo de enseñanza. Se trata de fortalecer y desarrollar

aspectos que el alumno ya conoce al tiempo que aprende otros, así como de motivarlo para que escriba y le otorgue un valor al hecho de escribir. Las metas de la etapa son: manejo de conectores variados, reconocimiento de ideas, transformaciones, redacción de bloques de ideas complejos (tres ideas relacionadas) y elaboración de narraciones sencillas.

La evaluación de estas actividades es poco relevante en el sentido de que no debe medirse nada en particular, excepto la participación y el entusiasmo del niño. Se trata de alentarle, de motivarlo y de hacer que considere fácil y grata su labor. En otras palabras, se intenta desmitificar la escritura que tradicionalmente se ha visto como algo difícil de aprender.

2. Etapa de redacción de párrafos y textos breves y sencillos

En esta etapa –correspondiente a los últimos años de la primaria– se da un paso adelante: la redacción de párrafos que paulatinamente irán creciendo en complejidad, sobre temas relacionados con los gustos e intereses de los niños, así como con sus lecturas.

En ellos se emplean tres prosas de base: descripción, narración y exposición. La primera se emplea para presentar objetos, personas, lugares, etcétera, de acuerdo con la percepción de quien escribe. La segunda presenta un suceso o serie de sucesos. La última, la exposición,

es una prosa que presenta y explica ideas, sujetos y argumentos, aclara los fines y muestra la organización. Utiliza diferentes métodos retóricos, tales como la clasificación, la comparación, el contraste, la analogía, la definición y el ejemplo (Serafini, 1993: 195).

Se inicia con párrafos que se construyen a partir de una idea; después se generan otras y se organizan para construir párrafos descriptivos y narrativos, en los cuales más tarde se intercalan diálogos.

La experiencia que adquieran los niños en la redacción de párrafos sencillos, pero cohesionados y claros, es la base indispensable para poder construir textos coherentes y adecuados como recados, cartas, diario, notas, informes, resúmenes, cuentos y relatos.

Como es habitual, se toma muy en cuenta al alumno: ¿quién es?, ¿qué le interesa?, ¿cómo es su “mundo real”?; esto se traduce en saber qué le gustaría

escribir. Si esto no es así se corre el riesgo de hacerlo producir “un escrito erróneo desde el punto de vista pedagógico y falso desde el punto de vista comunicativo” (*Ibidem*: 93: 191). Problema que puede evitarse proponiendo temas de interés discutidos previamente con los alumnos y relacionados con sus inquietudes e intereses, con su vida cotidiana y con sus gustos.

A propósito, afirma Serafini:

Las redacciones en la escuela no producen ningún deseo de escribir porque se sienten como una realidad académica que no se expresa en primera persona; en efecto, no tienen una correspondencia con el mundo “real” y, con frecuencia tratan sobre temas de poco interés para los estudiantes porque tienen poca relación con sus experiencias. Además, generalmente resultan difíciles, ya que requieren un lenguaje muy alejado del hablado (*Ídem*).

3. Escritura de textos de índole diversa

Alcanzado este momento, el alumno deberá empezar a elaborar sus escritos empleando los recursos practicados en los pasos anteriores, y a utilizar con facilidad las propiedades textuales y las prosas de base que ya conoce. Durante esta última etapa se pondrá particular énfasis en:

- los diferentes géneros textuales,
- los principios de la cohesión y la coherencia,
- las funciones de la escritura,
- el papel que desempeña en un escrito la distancia entre el escritor y el destinatario y el escritor y el texto.

En ningún momento se pretende ofrecer al alumno información sobre esos aspectos, simplemente se trata de lograr que los maneje y los reconozca como elementos importantes en su escritura personal.

Al género textual, dice Serafini, “le corresponden características específicas, tales como el tipo de información presente, la elección del lenguaje y la organización estructural” (1993:193).

Los diversos géneros textuales se pueden agrupar de conformidad con la función que desempeñan: expresiva, informativo-referencial, poética e informativo-argumentativa.

En los textos con función expresiva el autor es lo más importante, “el centro de la atención”. Son aquellos que expresan emociones, recuerdos, relatos de quien escribe. Ejemplos de ellos son: el monólogo, el diálogo, la carta, la autobiografía.

En los escritos con función informativo-referencial el autor no está presente. Su preocupación es ser objetivo al presentar hechos y datos, además de cuidar su escrito desde el punto de vista formal. Cumplen esta función textos como la crónica, el resumen, la nota periodística, el informe, etcétera.

La función poética se refiere a la escritura de creación: poesía, novela, cuento, chiste y otros.

La última función, informativo-argumentativa, en la que el autor presenta una tesis y la defiende (Cf. Serafini, 1993: 197, 198), es sin duda la última que debe presentarse al alumno. Se requiere que tenga un buen manejo de la escritura de textos con otras funciones, así como cierta madurez y conocimientos para pedirle que escriba ensayos, editoriales o comentarios de textos.

Por último, el alumno deberá reconocer el papel que la distancia desempeña en la mayor o menor dificultad de su escrito.

Un escrito tiene un destinatario, en caso de no ser así es una tarea sin sentido. El destinatario, además, es importante para determinar la complejidad del escrito, puesto que mientras más cercano esté del escritor, más fácil le será a éste componer el texto.

Los destinatarios, por lo general son de cuatro tipos: el propio autor, los amigos y personas cercanas, los lectores diversos y el profesor. En este orden crecerá en dificultad el texto que se escriba.

Por otra parte, se considera también la distancia entre el escritor y lo que escribe. “La relación entre quien escribe y el objeto de su texto se puede medir basándose en su distancia física, psicológica y temporal”, señala Serafini (*Ibidem*: 200-202). El escrito es cercano en distancia física si se escribe sobre algo que le ha sucedido a uno mismo; en cambio, si se trata de algo que no se ha presenciado, aumenta la distancia psicológica; por último, si el escritor se refiere a algo lejano en el tiempo, crece la distancia temporal.

Desde luego no se trata de que el alumno “aprenda” o “estudie” definiciones o conceptos, sino de que se familiarice con esas cuestiones y sea capaz de reconocerlas y de tomarlas en cuenta para componer sus textos.

De acuerdo con nuestra propuesta, esta tercera etapa corresponde a los tres grados de secundaria. Sin embargo, la realidad es otra: fácilmente se encuentra

alumnos de tercero de secundaria incapaces de redactar un párrafo coherente y claro. Esto tal vez se deba a que estamos en un momento de transición, dado que el enfoque comunicativo en la escuela primaria se implantó en 1993, pero en la secundaria el cambio realmente se dio en 1998, con los nuevos libros de texto. Esto hace suponer que el magisterio todavía no está lo suficientemente familiarizado con él. Por la razón que sea, lo frecuente es recibir en la secundaria alumnos que no saben ni leer ni escribir, tomando los términos en su sentido amplio. Saben “leer palabras” pero son incapaces de “leer ideas”; saben escribir palabras y oraciones, pero no son capaces de estructurarlas en un párrafo cohesionado ni de emplearlas para expresar sus ideas por escrito. Son, pues, analfabetos funcionales.

Es por ello que, dadas las circunstancias reales de nuestro país, de muestras de escritura de los alumnos (ver anexo 1) y de reportes de diversos maestros, la etapa 2, de singular importancia, podría ser el principio de un curso de redacción en 1º de secundaria.

Aunque, desde luego, esta decisión depende de las condiciones de cada grupo. Aquí el maestro se enfrenta a un dilema: la realidad del grupo y los programas oficiales. Éstos parten del supuesto de que cuando llega a la secundaria el niño sabe leer y componer un texto.

En los Programas de la SEP (Plan y Programas de estudio 1993: 23) se propone como primera actividad de lectura en el primer grado:

- Comparación entre tipos de texto
- Estrategias de lectura según el tipo de texto que se lee: literario, periodístico, científico u otro
- Estrategias para la lectura de libros escolares: primera lectura general, segunda lectura por párrafos, formas para destacar lo relevante, toma de notas
- Práctica con textos procedentes de distintas materias

La siguiente actividad de lectura plantea:

- Lectura comentada de un cuento contemporáneo de autor mexicano o hispanoamericano
- Lectura de un cuento siguiendo una guía (23)

Una vez analizado el cuento y revisada la función del párrafo, se propone una actividad de redacción:

- Elaboración y redacción de un esquema de la estructura del cuento analizado
- Redacción de un cuento siguiendo la estructura del que fue leído
- ejercicio de redacción colectiva (por equipos) de un cuento, con base en el esquema elaborado en el ejercicio anterior. Discusión y corrección colectivas
- Redacción individual de un cuento (24)

Lo anterior parece adecuado si analizamos los programas de primaria –con los que los de secundaria tienen continuidad–, la edad de los alumnos de secundaria y los conocimientos que deberían tener. Pero, ¿los tienen? La opinión general de los maestros de secundaria es que los alumnos ingresan a la secundaria sin saber leer ni escribir. Esto es, son incapaces de encontrar lo esencial de un texto o de expresarse por escrito. Siendo así, lo primero que el maestro deberá hacer es explorar el grupo para conocer el nivel o niveles que tienen los alumnos con el fin de saber en qué momento del proceso empezar. Lo contrario carecería de sentido dado que no se puede pedir al alumno algo que no es capaz de hacer.

Una vez que el maestro tiene esta información, reconoce a los alumnos más avanzados, está familiarizado con el nivel general del grupo y detecta los problemas principales, se encuentra ya en condiciones de plantear estrategias didácticas acordes con la realidad.

UN MODELO DE ENSEÑANZA PARA 1º DE SECUNDARIA

El Párrafo Expositivo

Antes de proponer la redacción de párrafos propios, se le ofrecen al alumno diversos tipos de párrafos sencillos para que los lea, los descomponga en partes menores y comprenda así la forma en que se construyen. Esto es, de la lectura “como escritor” debe desprenderse el reconocimiento de la estructura del párrafo que permitirá la escritura de textos propios.

El objetivo central de estas actividades es que el alumno principiante se familiarice con el papel que desempeñan las distintas ideas, que observe que de las ideas principales se desprende el tema del párrafo y que practique el empleo de nexos diversos.

Esquema general del modelo

- A. Leer y reconocer la estructura de un párrafo. Analizarlo para distinguir entre las ideas principales, secundarias y complementarias.
- B. Escribir un párrafo a semejanza del anterior.
- C. Leer un párrafo de mayor complejidad.
- D. Escribir un párrafo semejante. Comentar los vínculos entre la lectura y la escritura.
- E. Realizar diversas lecturas y redacciones de párrafos cada vez más complejos hasta lograr comprenderlos y construirlos con facilidad.
- F. Leer y componer textos. Estos irán avanzando en complejidad y en variedad a medida que los alumnos muestren un mayor dominio de ambos procesos.

A. *Leer y reconocer la estructura de un párrafo.
Analizarlo para distinguir entre las ideas
principales, secundarias y complementarias.*

Leer el párrafo. Observar que está formado por varios bloques de ideas. Separarlos con una diagonal.

/La semana pasada fuimos a una excursión que organizó la escuela. / Primero visitamos las grutas de la Estrella que son realmente interesantes, aunque dicen que las de Cacahuamilpa son más grandes e impresionantes. / Después fuimos a un balneario que está en Ixtapan de la Sal, en donde nadamos, comimos y nos divertimos mucho. / Regresamos a México en la tarde, cansados pero contentos./

Localizar las ideas más importantes de cada bloque.

Para ello el profesor puede hacer un razonamiento en voz alta: ¿cuál es la idea de la que no se puede prescindir?, ¿qué idea depende de otra o de un elemento de otra?, ¿cuál está unida a otra por un nexo? Cuando el maestro “piensa en voz alta” los alumnos siguen su razonamiento y observan que una idea puede depender de otra y no tener un sentido completo, lo que indica que no se trata de una idea principal porque podría eliminarse sin afectar las ideas esenciales del párrafo. Se puede hacer algo tan sencillo como, por ejemplo, en forma oral preguntarse: ¿Se puede eliminar la primera idea del bloque 1: “La semana pasada fuimos a una excursión”? No, porque quedaría “que organizó la escuela”, que no es una idea completa, depende de la anterior. De ahí se infiere cuál es la idea más importante, la que aporta una idea completa de la que se desprende otra. Este tipo de razonamiento en voz alta es una especie de enseñanza compartida: el profesor muestra su propia forma de reflexionar a los alumnos, a la vez que les enseña a hacerlo y les señala una manera de acercarse a la jerarquización de las ideas en principales, secundarias y complementarias (esenciales-prescindibles, más/menos importantes, etcétera. La terminología es irrelevante, lo que deben aprender es a distinguir las ideas para poder localizar el tema o asunto del párrafo).

bloque 1

idea principal: → Fuimos a una excursión
↓
idea secundaria la semana pasada ↓
idea secundaria que organizó la escuela

bloque 2

idea principal Visitamos las grutas de la Estrella
↓
idea secundaria que son realmente interesantes ↓
idea complementaria aunque dicen que las de Cacahuamilpa son
más grandes e impresionantes

bloque 3

idea principal → Después fuimos a un balneario
↓
idea secundaria que está en Ixtapan de la Sal ↓
idea secundaria en donde nadamos, comimos y nos
divertimos mucho

bloque 4

idea principal → Regresamos a México
↓
idea secundaria cansados pero contentos

El maestro puede hacer notar que algunas de las ideas secundarias responden a preguntas que se le hacen al verbo de la idea principal: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué?, etcétera. También puede comentarse que las ideas secundarias o complementarias en ocasiones van enlazadas a la idea anterior con una palabra que sirve para conectarlas: que, aunque, porque, ya que, etcétera.

Se puede jugar en forma oral con los conectores eliminándolos del párrafo anterior y pidiéndoles a los alumnos que comentan entre ellos lo que sucede. Esto para hacer notar la importancia de vincular las ideas, así como de reflexionar sobre la importancia de los conectores. Comentar brevemente su empleo en la lengua oral. Puede hacerse un pequeño juego: tratar de hablar sin ellos entre los equipos y observar el resultado.

• Hay cuatro ideas principales.

1. Fuimos a una excursión.
2. Primero visitamos las grutas de la Estrella.
3. Después fuimos a un balneario.
4. Regresamos a México.

A partir de ellas, se puede inferir el tema del párrafo. La idea a la que de alguna manera se refieren las demás.

Fuimos a una excursión.

Otra forma gráfica de trabajar las ideas sería, por ejemplo:

bloque 1

I.P.

Fuimos a una excursión

I.S.

la semana pasada

I.S.

que organizó la escuela

bloque 2

I.P.

Visitamos las grutas
de la Estrella

I. S.

que son realmente

interesantes

I.C.

aunque dicen que las de Cacahuamilpa son
más grandes e impresionantes

Es importante hacerles saber a los alumnos que éste es un proceso de aprendizaje, que cuando se tiene ya la práctica no se hace todo lo anterior.

B. Escribir un párrafo a semejanza del anterior.

Cada equipo escribe un párrafo propio a partir del modelo anterior (cuatro ideas principales acompañadas de ideas secundarias y complementarias). Puede elegirse un tema parecido: ir a una excursión, a una visita, a una fiesta, etcétera.

C. Leer un párrafo de mayor complejidad.

Una vez que han practicado la forma en que se “arma” un párrafo, se ofrece otro para su “lectura como escritor”, dado que se trata de que descubra la forma en que se construyó el párrafo.

Leer y desarmar el párrafo en bloques de ideas, localizar las ideas más importantes y clasificarlas.

/Además de fuertes vientos y lluvias torrenciales, los huracanes traen consigo serias repercusiones ambientales, económicas y sociales./ Pero no todo es malo, también son una fuente importante para la generación de lluvias y contribuyen al equilibrio de la temperatura en el planeta. / En México, por ejemplo, un promedio de 27 huracanes se forma cada año en los océanos tropicales y en la isla Socorro, ubicada en el Pacífico, la zona del mundo con más fenómenos meteorológicos de este tipo./

Ideas más importantes (preguntas al texto):

1. Los huracanes traen consigo serias repercusiones.
2. Los huracanes traen consigo repercusiones buenas.
3. En México hay 27 huracanes al año.

Clasificación de las ideas.

Bloque I

I.P.


los huracanes traen

consigo serias repercusiones

ambientales, económicas
y sociales

I.S.

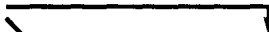
Además de fuertes vientos
y lluvias torrenciales



Bloque 2

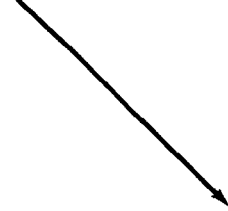
I.P.

no todo es malo



IS

también son una fuente importante para la generación de lluvias



I.S.

y contribuyen al equilibrio de la temperatura en el planeta

Bloque3

I.P

En México se forma cada año un promedio de 27 huracanes



I.S.

en los océanos tropicales y en la isla Socorro

I.C.

ubicada en el Pacífico,



I.C.

la zona del mundo con más fenómenos meteorológicos de este tipo



Encontrar el tema a partir de lo anterior.

Las repercusiones de los huracanes.

¿Podría servir como título?

D. Escribir un párrafo semejante.

Escribir un texto parecido al anterior. Pueden emplearse temas como las repercusiones de la contaminación ambiental, de las lluvias, de las sequías, de la contaminación de las aguas u otro semejante.

E. Realizar diversas lecturas y redacciones de párrafos cada vez más complejos hasta llegar a dominar su comprensión y composición.

A continuación deben ofrecerse diversos ejercicios de lectura, análisis y escritura del párrafo, siempre mediante la enseñanza compartida. Se toman en cuenta los grados de dificultad planteados por Markels, empleando cadenas simples de palabras, cadenas dobles y cadenas mixtas. Asimismo se empieza a hacer explícito el conocimiento de algunos recursos textuales que contribuyen a la cohesión.

Se puede reforzar la reflexión sobre la manera en que las ideas secundarias y complementarias se enlazan con diversos elementos de otra idea. Éste es el momento también para empezar a introducir los medios que cohesionan un texto: sustitución, referencia y elipsis. Se avanza en la medida que dicten los trabajos de los propios alumnos.

Se proponen algunas ideas:

desarmar y reescribir párrafos a partir de ideas principales que se le ofrecen, generar ideas a partir de un tema y redactar párrafos, corregir y reescribir párrafos mal redactados (cohesión) y corregir párrafos (claridad, exactitud y sencillez).

Cada actividad va seguida de una lectura con el objeto de reafirmar el conocimiento del párrafo que el alumno está adquiriendo, así como de observar los diferentes aspectos textuales que se vayan presentando.

La elaboración de párrafos va aumentando en extensión, complejidad y dificultad hasta que los alumnos pueden resolver la composición de diversos tipos de párrafos (narrativo, descriptivo y expositivo-argumentativo) y pasar a la composición de textos formados por varios párrafos.

F. Leer y componer textos.

Se tiene la convicción de que si el niño puede construir párrafos con facilidad no tendrá dificultades para componer textos más complejos. Para ello al principio se le pide que escriba textos de tres o cuatro párrafos, dándole las ideas principales. Con ellos se trabaja ya de manera explícita la cohesión y la coherencia. Poco a poco se van retirando las ayudas hasta que el alumno es capaz de escribir con un simple guión de ideas.

Cuando llega al momento de la redacción de textos para alumnos principiantes, en particular, será importante insistir los

Pasos a seguir

- I. Decidir el tema y el tipo de texto.
- II. Generar las ideas. Eliminar las repetidas.
- III. Agrupar y enriquecer las ideas.
- IV. Escribir la primera versión de cada párrafo.
- V. Leer el párrafo y revisar el orden de las ideas y la cohesión.
- VI. Escribir la segunda versión de cada párrafo.

- VII. Releerla atendiendo a la forma (gramática y ortografía). Hacer las correcciones pertinentes.
- VIII. Reunir los párrafos para formar un texto.
- IX. Leer el texto y reflexionar sobre la coherencia.
- X. Releer el texto para determinar si responde al tipo de texto elegido.
Revisar la estructura.
- XI. Escribir la versión definitiva.

Se ofrece un ejemplo de redacción de un texto en equipos (aprendizaje cooperativo).

I. Decidir el tema y el tipo de texto.

El tema se decide entre todos los alumnos. Primero se ponen de acuerdo entre los equipos, a continuación, comentan los temas propuestos con los demás y entre todos eligen alguno. En este caso escogieron “la pena de muerte”.

Sobre el tipo de texto se opta por una nota para el periódico mural. Este es un momento para comentar brevemente con los alumnos que según el tipo de texto (poético, periodístico, informal) se emplean recursos diferentes. En este caso, se usará un lenguaje formal y se hará un escrito claro. Es posible pedirles que lleven a la clase algunos artículos periodísticos breves para comentar en voz alta sus características más evidentes.

II. Generar las ideas. Eliminar las repetidas.

Para desarrollar esta parte del ejemplo se contó con la colaboración de la maestra Oliva Chávez García que el día 5 de septiembre de 2002 recogió 57 ideas originales de los alumnos de 3º de secundaria (ver Anexo 3) en la Escuela Secundaria Diurna N° 312, “Profr. Arquímedes Caballero Caballero”, situada en San Bernabé, Magdalena Contreras.

Una vez reunidas las ideas, se procedió a eliminar las repetidas. En este caso quedaron 33 ideas (ver Anexo 4).

III. Agrupar y enriquecer las ideas.

Son diversos los criterios para llevar a cabo esta actividad, dado que se hace de conformidad con la forma o intención con que hayan sido planteadas las ideas: pueden reunirse de acuerdo con sus relaciones causa-efecto; por su estructura: introducción-desarrollo-conclusiones, etcétera. En cada caso los criterios de agrupación los determinan las ideas reunidas y el tipo de texto que se desea escribir.

En el caso que nos ocupa, considerando que los alumnos no son escritores expertos todavía, el profesor debe dar el apoyo necesario para decidir la forma de agrupar las ideas. Como éstas son opiniones sobre un tema controvertido, podrían agruparse en tres grandes apartados: A) a favor de la pena de muerte, B) en contra y C) los que consideran que sólo en ocasiones debería aplicarse.

Un procedimiento rápido y eficaz para hacerlo consiste en subrayar las ideas con tres colores diferentes.

Una vez hecho lo anterior, se comparan los diferentes resultados entre los equipos hasta llegar a un acuerdo. En un principio, se hace siempre con la guía del maestro.

Las ideas quedarían como sigue: 15 en contra, 4 a favor, 9 a favor sólo en ciertos casos, y 5 fuera de grupo (ver anexo 5).

En los casos de las ideas que no fue posible clasificar los alumnos deberán comentar la razón por la cual se consideran fuera de grupo (FG).

A través de la discusión entre ellos y siempre guiados por el maestro, deberán darse cuenta de que la idea FG1 no habla de la pena de muerte sino de la muerte misma y da una opinión personal respecto a ella:

La muerte no es algo feo, es solo pasar a otra vida, como volver a nacer. A mí no me da miedo la muerte.

La FG2 trata de la muerte de inocentes y del racismo en los Estados Unidos:

La pena de muerte es algo muy triste porque hay gente que no hace nada y la llegan a matar, como en los Estados Unidos, nada más porque son mexicanos los quieren ejecutar luego luego.

La FG3 tampoco se pronuncia sobre la pena de muerte, más bien alude a la investigación que debe hacerse:

Se deben investigar a fondo los casos de las personas que están condenadas a muerte porque se pueden equivocar.

La FG4 afirma que no le interesa el tema.

A mí la verdad no me importa este tema, ya que dicen que todo lo que hagas mal, lo pagarás.

Y la FG5 tampoco menciona la pena de muerte sino las causas de la delincuencia y las adicciones.

Yo pienso que cuando somos delincuentes, drogadictos, alcohólicos o con cualquier vicio, no es porque lo queramos así, sino porque muchas veces viene desde la niñez, por falta de atención. Yo lo considero más bien todo eso como una enfermedad.

El maestro puede señalar que las ideas FG son de utilidad para enriquecer el texto, ya que se pueden relacionar en párrafos separados con el tema principal: la pena de muerte.

Además, las ideas que se van a emplear en la redacción pueden enriquecerse con algunos de los ejemplos o ideas secundarias de las opiniones repetidas que fueron eliminadas.

Éste es el momento de distribuir los párrafos entre los equipos: opiniones a favor, opiniones en contra, opiniones de quienes piensan que en algunos casos es correcta y los párrafos que desarrollarán las ideas fuera de grupo.

IV. Escribir la primera versión de cada párrafo.

Los equipos componen su párrafo con la supervisión del profesor pero con mínima ayuda por su parte.

V. Leer el párrafo y revisar el orden de las ideas y la cohesión.

Esta lectura o relectura es muy importante para que el alumno perciba cuestiones de orden y de cohesión. El maestro puede ir de equipo en equipo y hacer algunas reflexiones pensando en voz alta, preguntando a los alumnos si algo no quedaría mejor de tal manera, etcétera. Esto es, no son correcciones que hace un profesor, son sugerencias en las que se pide la opinión del equipo.

VI. Escribir la segunda versión de cada párrafo.

Los equipos trabajan de manera independiente, a menos que surjan dudas.

*VII. Releer la segunda versión atendiendo a la forma (gramática y ortografía).
Hacer las correcciones pertinentes.*

Este es un paso en el que se requiere la participación del profesor, ya que es posible que los alumnos no detecten algunos errores por sí mismos. No se pretende trabajar todos los problemas gramaticales u ortográficos, sino irlos graduando de acuerdo con el criterio del profesor para reflexionar sobre uno o dos de ellos, y si es posible practicarlos.

VIII. Reunir los párrafos en un texto.

Con la participación de todos los alumnos se unen los párrafos, decidiendo entre todos la manera de hacerlo y el orden en que se van a presentar. Una vez puestos de acuerdo, cada equipo deberá leer y releer el texto hasta que todos estén de acuerdo en que es la mejor versión.

IX. Leer el texto y reflexionar sobre la coherencia.

Lo primero que el profesor debe hacer notar es que una serie de párrafos no necesariamente constituye un texto (así como una serie de oraciones no conforma un párrafo). Es necesario que entre ellos exista una vinculación, algo que les dé su condición de unidad, de texto, algo que los vuelva coherentes.

Se procede entonces a reflexionar sobre la coherencia, haciendo notar que el texto debe formar un todo global, coherente y estructurado. El profesor puede comparar los párrafos o ideas que no resultan coherentes con el resto del escrito, con las que sí lo son. Esto con la intención, por un lado, de volver coherentes las partes que no lo son, y por otro, de reflexionar sobre los medios de que se valieron para lograrlo en aquéllas que sí resultaron coherentes. Una forma de hacerlo es partir de preguntas y reflexiones en voz alta: ¿cómo se relaciona esto con el resto?, ¿qué tiene que ver este párrafo con el anterior?, ¿qué los une?, ¿de qué manera se vincula esto con el tema del texto?, etcétera, de tal modo que el alumno aprenda a ver un texto como un todo y no como un conjunto de ideas aisladas.

Una vez hechas las correcciones necesarias, se lee el texto en voz alta para demostrar la diferencia con el anterior. Es probable que sean capaces de observar esa totalidad que se busca.

X. Releer el texto para determinar si responde al tipo de texto elegido (nota informativa para un periódico). Revisar la estructura.

Después de haber revisado algo de estilo, posible empleo de palabras o frases inadecuadas y preguntarse si lo escrito corresponde al tipo de texto periodístico, se pasa a hablar muy someramente de la estructura.

El profesor puede preguntarse: ¿está listo el texto para enviarlo al periódico?, ¿no le falta algo?, ¿piensan que le deberíamos agregar un principio (introducción) y un final (conclusiones)? Hacer que lo comenten entre ellos.

El maestro puede comunicar muy sencillamente que el texto informativo tiene una estructura, primero se presenta el problema, después se desarrollan las ideas y al final se ofrece algún tipo de cierre o conclusiones.

En el caso que nos ocupa, una nota periodística, habrá que agregar una introducción y unas conclusiones. Este puede ser un trabajo colectivo en el pizarrón, valiéndose de alumnos voluntarios. El maestro puede hacer algunas sugerencias. ¿Qué queremos hacer con nuestro texto? Informar de algo a la comunidad, ¿no es así? Para hacerlo escribimos un párrafo introductorio en el cual se explique de qué se trata el artículo. Podríamos empezar diciendo: La semana pasada, en la clase de Español..., Con la intención de conocer la opinión de nuestros compañeros..., A propósito de la ejecución de un mexicano en Estados Unidos...

El maestro comenta ahora algo sobre el “cierre” o resumen de lo dicho en el texto. En él se podrían dar cifras (los alumnos en contra, los alumnos a favor, etcétera). El párrafo podría empezar con Como hemos visto..., En síntesis..., Resultó sorprendente comprobar...

Lo anterior puede hacerse también en la lectura de textos al “leer como escritor”, esto es, al descubrir la forma en que el autor estructura el texto y le da coherencia.

XI. Escribir la versión definitiva.

Los equipos redactan las últimas versiones, se comparan entre ellas, se comentan y se elige la mejor o una combinación de varias para el periódico.

EL TEXTO NARRATIVO

La lectura de un texto literario se aborda de manera diferente, dado que el propio texto tiene otras exigencias didácticas.

ESQUEMA PARA LA LECTURA DE UN CUENTO

- I. Actividad oral (o audiovisual) previa a la lectura.
- II. Lectura del texto.
- III. Comentario sobre la lectura (tema, anécdota).
- IV. Análisis del cuento (recursos retóricos, personajes, tiempo, espacio, estructura, etcétera).
- V. Creación de un cuento.

I. Actividad oral (o audiovisual) previa a la lectura.

El diseño de esta actividad lo determina el propio texto que se va a leer. En el modelo que se presenta aquí se eligió el cuento “La señorita Green” de Guillermo Samperio².

Dado que se considera de interés fundamental que el alumno comprenda la estructura profunda del texto (el tema) y no se quede en lo superficial (la anécdota), se propone una actividad oral previa, entre los alumnos y entre el maestro y los alumnos, en la cual reflexionen sobre las diferencias entre las personas: costumbres, ideas, gustos, religiones, raza, clase social, temperamentos y caracteres, generaciones, alteraciones físicas, etcétera.

Se trata de que el maestro conduzca, sin hacer preguntas directas, una conversación entre los alumnos para que den opiniones en torno a las diferencias citadas arriba u otras que surjan en la conversación.

Puede valerse de una guía semejante a la siguiente. Las preguntas se plantean a los equipos y se deja que ellos las comenten y discutan entre ellos.

- ¿Qué pensamos de las costumbres diferentes?
- ¿Existen prejuicios frente a otras razas?

² Se eligió este cuento porque se ha probado durante varios años en diferentes escuelas y con diferentes maestros, y el resultado es alentador en lo que se refiere a la comprensión del texto. Los alumnos han enviado cientos de cartas al escritor Guillermo Samperio, mismas que han sido respondidas y que ya están siendo trabajadas por un grupo de alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras con los parámetros de la gramática textual. De este trabajo se espera obtener algunos datos sobre el empleo de conectores textuales en alumnos de primer grado de secundaria.

- ¿Qué opinan de las diferentes creencias religiosas?
- ¿Consideramos malas o ridículas otras costumbres culturales como, por ejemplo, que los hombres se saluden y se despidan con tres besos en la cara?
- ¿Aceptamos lo que no es igual a lo que pensamos y creemos?
- ¿Sentimos que tenemos la razón cuando se discuten estas cosas?
- ¿Nos molesta lo diferente a nosotros?
- ¿Cómo recibiríamos a un pigmeo en esta escuela?
- ¿Qué pensamos de la gente que come hormigas o carne de víbora?
- ¿Qué pensarán los extranjeros de que nosotros comemos gusanos?

La conversación entre los alumnos suele ser animada y controvertida. El maestro debe guiarla sin dar su opinión ni mucho menos hacer juicios de valor.

Una vez concluida la actividad el maestro lee el cuento en voz alta. Esto con el objeto de darle todos los matices de entonación y énfasis al texto, con lo que posiblemente los alumnos adviertan, sin tener conciencia de ello, algunas diferencias entre un texto expositivo y uno literario.

II. Lectura del texto.

La señorita Green

Ésta era una mujer, una mujer verde, verde de pies a cabeza. No siempre fue verde, pero algún día comenzó a serlo. No se crea que siempre fue verde por fuera, pero algún día comenzó a serlo, hasta que algún día fue verde por dentro y verde también por fuera. Tremenda calamidad para una mujer que en un tiempo lejano no fue verde.

Desde ese tiempo lejano hablaremos aquí. La mujer verde vivió en una región donde abundaba la verde flora; pero la verde flora no tuvo relación con lo verde de la mujer. Tenía muchos familiares; en ninguno de ellos había una gota de verde. Su padre, y sobre todo su madre, tenían unos grandes ojos cafés. Ojos cafés que siempre vigilaron a la niña que algún día sería verde por fuera y por dentro verde. Ojos cafés cuando ella iba al baño, ojos cafés en su dormitorio, ojos cafés en la escuela, ojos cafés en el parque y los paseos. Ojos, ojos, ojos cafés y ojos cafés en cualquier sitio.

Una tarde, mientras imaginaba que unos ojos cafés la perseguían, la niña se cayó del columpio y se raspó la rodilla. Se miró la herida y, entre escasas gotas de

sangre, descubrió lo verde. No podía creerlo; así que, a propósito, se raspó la otra rodilla y de nueva cuenta lo verde. Se talló un cachete y verde. Se llenó de raspones y verde y verde y nada más que verde por dentro. Desde luego que, una vez en su casa, los ojos cafés, verdes de ira la nalguearon sobre la piel que escondía lo verde.

Más que asustarse, la niña verde se entristeció. Y, años después, se puso más triste cuando se percató del primer lunar verde sobre uno de sus muslos. El lunar comenzó a crecer hasta que fue un lunar del tamaño de la jovencita. Muchos dermatólogos lucharon contra lo verde y todos fracasaron. Lo verde venía de otro lado. Verde se quedaría y verde se quedó. Verde asistió a la preparatoria, verde a la universidad, verde iba al cine y a los restaurantes y verde lloraba todas las noches.

Una semana antes de su graduación, se puso a reflexionar: "Los muchachos no me quieren porque temen que les pegue mi verdosidad; además, dicen que nuestros hijos podrían salir de un verde muy sucio, o verdes del todo. Me saludan de lejos y me gritan: 'Adiós, señorita Green', y me provocan las más tristes verdes lágrimas. Pero desde este día usaré sandalias azul cielo, aunque se enojen los ojos cafés. Y no me importará que me digan señorita Green porque llevaré en los pies un color muy bonito".

Y así, esa misma noche, la mujer verde empezó a pasear luciendo unas zapatillas azules que recordaban el mar y las tardes de cielo limpio a quienes las miraban. Aunque dijo "un color muy bonito" un tanto cursi y verdemente, sin imaginar lo que implicaba calzarse unas sandalias azules, la suerte le cambió. Cuando la mujer verde pasaba por los callejones más aburridos, la gente pensaba en peces extraños y en sirenas atractivas; una inesperada imaginación desamodorraba las casas.

—Gracias, Mujer Verde —le gritaban a su paso.

Si la mujer verde salía a dar la vuelta en la madrugada, aquellos que padecían insomnio llenaban sus cabezas con aleteos alegres y cantos de aves y vuelos en cielos en donde la calma reposaba en el horizonte; luego, dormían soñando que una mujer azul les acariciaba el pelo.

Pronto, la fama de la mujer verdiazul corrió por la ciudad, y todos deseaban desaburrirse, o curarse el insomnio, o tener sueños fantásticos, o viajar al fondo del cielo azul.

Una tarde mientras la mujer verde descansaba en su casa, tocaron la puerta. Ella se arregló su verde cabello y abrió. En el quicio de la puerta se encontraba un hombre, un hombre violeta, violeta de pies a cabeza. Se miraron a los ojos. La mujer verde vio un dragón encantador. El hombre violeta vio una cascada de peces.

Entonces, un dragón violeta voló hacia la cascada y ahí se puso a jugar hasta que se dejó ir en la corriente de peces.

Luego, cerraron la puerta.

Guillermo Samperio
Textos extraños

III. Comentario sobre la lectura (tema, anécdota).

Esta actividad, al igual que la primera, deberá desarrollarse entre los alumnos, con la guía del maestro, a partir de preguntas semejantes a las siguientes. No se trata de una actividad pregunta-respuesta, sino de lograr que participen todos, que den sus opiniones, que releen el texto en silencio y “dialoguen” con él, de manera que logren apoderarse de su contenido.

- ¿Les gustó el cuento? ¿Por qué?
- ¿Qué representan los ojos cafés?
- ¿Cómo reaccionaríamos si en el salón hubiera un niño azul?
- ¿Cómo se siente la señorita verde?
- ¿Nos hemos sentido alguna vez como ella? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿En qué circunstancias?
- ¿Se sentirán muchas personas como la señorita verde? ¿Quiénes, por ejemplo?
- ¿Qué emociones sentimos durante la lectura?
- ¿Cuál piensan que es el tema del cuento?

De este comentario, aunado a la conversación previa deberá desprenderse el asunto que trata el cuento: la importancia de aceptarse a uno mismo, así como la incompreensión de los seres humanos a lo que es diferente.

IV. Análisis del cuento (recursos retóricos, personajes, tiempo, espacio, estructura, etcétera).

De acuerdo con el criterio del maestro, el nivel de los alumnos y el texto de que se trate, se puede ir introduciendo la reflexión sobre algunos recursos retóricos. En este caso, podría verse el empleo que se hace de la repetición.

Subraya las palabras repetidas en el texto. ¿Por qué piensas que hace esto el autor?

En estas primeras aproximaciones es conveniente acercarse a la estructura del texto sin plantear grandes complicaciones ni terminologías. Simplemente hacer que mediante el trabajo con el cuento adviertan que tiene una secuencia: presentación, clímax y desenlace.

Dividimos el texto en párrafos. Subrayamos lo esencial de cada uno.

Escribimos una secuencia del contenido del cuento a partir de lo esencial de cada párrafo:

- P1. Era una mujer verde. No siempre fue verde. Se volvió verde por dentro y por fuera.
- En el P2 se habla del pasado, del lugar donde vivía la señorita Green y de sus padres.
- En el P3, del principio de lo verde por dentro y de la reacción de sus padres.

Se trabajan todos los párrafos de esta manera. A continuación el maestro, valiéndose de la secuencia anterior, reflexiona en voz alta sobre las partes de la estructura para que los alumnos vean que hay una introducción en la que se relata el problema, un clímax, o punto culminante del cuento, el más interesante y el de mayor tensión, y un desenlace o resolución del problema presentado.

La guía del maestro es indispensable. Los alumnos deberán identificar esas tres partes a través de la reflexión y el comentario en diversas lecturas. En este nivel no es importante que aprendan terminología, mucho menos que escriban y repitan definiciones o las estudien; lo verdaderamente útil es que se den cuenta de que existe una estructura.

Descubrir la estructura del cuento: qué párrafos corresponden a la introducción, al clímax y al desenlace.

V. Creación de un cuento.

Con el material elaborado en la etapa anterior, los equipos pueden planear la estructura y escribir un cuento, estructural y temáticamente semejante al leído. Sólo cambia la anécdota, pero en lo profundo dice lo mismo.

Esta breve semblanza ejemplifica lo que se persigue con el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua: que se desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas entrelazadas, no desvinculadas entre sí; que el alumno interactúe todo el tiempo, sea con sus compañeros, con el maestro o con un texto; que el maestro adopte una actitud diferente, y que el salón de clases se transforme en un entorno propicio para la discusión y el diálogo constantes, aspecto importante para que se produzca el aprendizaje.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

Se ha cumplido la intención primera de este trabajo: intentar –de acuerdo con postulados actuales– responder las preguntas planteadas al inicio, además de partir de una revisión teórica, somera por necesidad, para llegar a la elaboración de una propuesta didáctica, propuesta que recoge diversos elementos de ese camino recorrido.

Ha quedado de manifiesto la posibilidad de elaborar estrategias didácticas adecuadas para nuestro ámbito escolar urbano¹, entretejidas con los postulados teóricos revisados, provenientes de diversas áreas del saber durante las últimas cinco décadas. Se considera que los modelos ofrecidos para enseñar y aprender a comprender la lectura y a componer un texto bastan para darse cuenta de que es factible preparar un material didáctico que tome en cuenta varias de las ideas esbozadas a lo largo del trabajo: el empleo de los conocimientos previos, de las estrategias cognitivas, del aprendizaje significativo, de las ideas del constructivismo, de los estudios textuales, del aprendizaje cooperativo, del papel que desempeñan el maestro, el alumno y el aula, etcétera.

Sólo con el apoyo de la lingüística, la psicología cognitiva, la psicolingüística, la pragmática, la gramática del texto, la psicología social de la educación, la sociolingüística, entre otras disciplinas, podemos sustentar una propuesta didáctica acorde con los fines que se persiguen: desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes, los aspectos valóricos y los relacionados con los medios masivos de comunicación; todo ello tomando en cuenta su edad, gustos e intereses, así como las condiciones escolares en que se lleva a cabo la enseñanza.

Nos preguntamos a continuación, ¿qué peso puede tener una obra de esta naturaleza en la grave situación educativa que vivimos hoy en día? Poco, sería la respuesta, muy poco, dada la enormidad del problema y las múltiples facetas que presenta.

Este trabajo, un recorrido por los orígenes, postulados teóricos, desarrollo, fines y metas de un enfoque educativo, y las propuestas que se ofrecen, por necesidad debería inscribirse en un campo de investigación mucho más amplio que

¹ No ignoramos las condiciones de inequidad en la educación en las diversas regiones y etnias de que se compone nuestro país. Sin embargo, un trabajo de esta naturaleza debe circunscribirse a ciertos límites, de lo contrario resultaría una tarea imposible.

el lingüístico y el didáctico: en su tiempo y en su espacio; en su realidad social, económica y cultural.

La urgencia de la interdisciplinariedad se hizo patente a lo largo de todo el camino recorrido, dado que son muchas y muy diferentes las voces que aportan su contribución al complejo mundo de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua materna. Y ésta es una de las conclusiones a las que aquí se llega: una labor de esta índole no puede ser obra de un lingüista, un filósofo, un pedagogo, un psicolingüista, etcétera; por su esencia misma debe ser un trabajo de conjunto.

Lo anterior, consecuentemente, nos lleva a pensar en la pobreza –¿carencia?– que existe en nuestro sistema de educación superior en lo que se refiere a la formación de profesores e investigadores en el campo de la enseñanza de la lengua española.

Debería existir una carrera que formara, por una parte, maestros preparados en las diversas ramas vinculadas con la enseñanza de la lengua y con la educación en general; y por otra, investigadores que revisaran la cuestión desde muy variados ángulos, que en un momento dado se enriquecieran entre sí y nos permitieran conocer mejor los problemas para poder emprender la búsqueda de soluciones adecuadas.

A propósito de lo anterior, traemos de nuevo a cuenta un pensamiento de Vivianne Forrester –citado al principio de esta obra– sobre la existencia de un mundo nuevo, mundo que no comprendemos pero que nos empeñamos en perpetuar de una manera artificial. Esta opinión, compartida por diversos estudiosos, nos hace preguntarnos, ¿si no comprendemos este nuevo mundo, cómo seremos capaces de plantear propuestas educativas acordes con algo que tanto ha cambiado y que no conocemos?

A este respecto también se pronuncia Gilberto Guevara Niebla cuando afirma que vivimos una época marcada por grandes cambios, que están transformando aceleradamente al ser humano y su entorno. Menciona el estudioso que son muchos los factores que, combinados, están produciendo esta nueva realidad: la globalización, el fin de la Guerra Fría, la revolución de las comunicaciones, entre otros. Considera que esta “realidad novedosa y altamente compleja” exige revisar los fines de la educación (Cf. 2002a: 56).

¿Cuáles son esos fines de la educación? O, mejor dicho, ¿cuáles pensamos que deberían ser los fines de la educación de principios del siglo XXI? Desde luego es una cuestión complicada, tema de una reflexión mucho más extensa. Sin embargo, nos atrevemos a dar un opinión: la finalidad de la educación debería ser formar a un individuo en vez de llenarlo de informaciones. De la escuela debería egresar un ser analítico, crítico y reflexivo, un ser moral, una persona capaz de

transformar la mera información en conocimiento, valiéndose para ello del desarrollo de estrategias intelectuales (como las vistas anteriormente al analizar el proceso de la lectura). Para lograrlo se requiere de un plan de enseñanza perfectamente concebido y organizado en el que el maestro tenga mayor libertad de acción.

Esa finalidad en buena medida se halla vinculada con el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Sabemos todos que el aprendizaje de la lectura –el desarrollo de las estrategias que intervienen en el proceso de la comprensión lectora– es un pilar fundamental de la educación. Leer y darle significado a la lectura es lo que nos permite pensar, manejar y generar ideas; relacionarlas entre ellas; analizar, sintetizar y obtener conclusiones, razonar, entre otras cosas; y, sin embargo, no parece ser el fin primordial de la educación actual, preocupada por proporcionar informaciones a los alumnos, así como por ofrecerles preparación técnica e instrumental.

Oigamos la voz de Pablo Latapí:

Información, conocimiento, sabiduría parecen trazar tres círculos concéntricos de la experiencia humana, que son a la vez horizontes de nuestras posibilidades de realización y, por lo mismo, definiciones de ideales educativos. Y a juzgar por lo que se pregunta en los exámenes escolares o por el cerrado intelectualismo del currículo, parece que estamos empeñados en que las nuevas generaciones se queden atrapadas en el primero de estos círculos, amaestradas sólo para manejar información (2001: 55).

¿Será esta la finalidad que persigue el sistema educativo? ¿Producir seres no pensantes, incapaces de razonar, de ser críticos? Seres amaestrados, dice también Chomsky en *La (des)educación*, obra en la que comparte idéntica inquietud. Esto parece ser lo que conviene a quienes toman las decisiones de alto nivel: preparar técnicos útiles para el sistema, seres “domesticados” que no piensen, ni opinen, que simplemente estén listos para aceptar su lugar dentro de la sociedad, sea éste el que fuere.

Si esto es así, ¿deberemos conformarnos y ver cómo se derrumba la calidad de la educación a nuestro alrededor? Pensamos que no. Sentimos que en tanto existan voces disonantes –inteligentes, libres y valiosas, voces honestas además– como las de Pablo Latapí, Gilberto Guevara Niebla, Noam Chomsky y Edward Said, entre tantos otros, así como grupos cada vez más numerosos de Organismos no Gubernamentales, no parece estar todo perdido.

Lo anterior son unos meros apuntes sobre un tema muy amplio y de suma importancia para la educación. Mucho habría que decir sobre ello.

Una cuestión a propósito del nivel educativo en nuestro país que resulta conveniente señalar se refiere al abismo existente entre la preparación que se ofrece en escuelas particulares de élite y el resto de los planteles educativos, particulares y oficiales. Para ilustrar lo anterior se incluyeron los anexos 1 y 2 en los que se ofrece una muestra de escritos originales de ambos grupos.² Aunque todavía no se ha analizado el material, una simple ojeada nos muestra la distancia de que hablábamos.

Se ha dejado para concluir con estas reflexiones el problema del magisterio, en nuestra opinión, el más grave dentro de nuestro sistema educativo. Problema que brevemente se ha tratado ya en páginas anteriores.

El que los maestros no hayan recibido una preparación adecuada, ni una actualización coherente con las necesidades actuales de la educación y con la época en que se vive ha dejado graves secuelas. Los maestros, por buenas intenciones que tengan, por muchos deseos de superación y de alcanzar sus fines, no están equipados para formar al alumno. De esta manera es imposible lograr un avance educativo, mucho menos una verdadera transformación.

Pensemos en el modelo que aquí se ofrece. Consideramos que la propuesta es adecuada, respaldada por estudios especializados en la materia, sólida y posible de realizarse. Pero ¿qué podría significar para el maestro que por lo general desconoce el sustento teórico que la fundamenta? ¿Una “receta” para hacer algo? ¿Qué tanto de ella beneficiará a los alumnos?

En las actuales circunstancias los maestros hacen lo que pueden, pero van a ciegas. Reciben, aunque escasa, capacitación y orientación, que suelen ser deficientes o demasiado breves. He aquí la tarea pendiente –tal vez la más urgente– que tienen las autoridades. Mientras no cambie el actual estado de cosas es poco lo que se puede hacer para lograr formar a los jóvenes de este “mundo nuevo”, jóvenes de hoy y del futuro.

A este respecto, en la ciudad de Puebla, el 8 de noviembre de 2002 se llevó a cabo un “Foro Ciudadano sobre Formación y Actualización de Docentes”. Se expuso ahí la situación de los maestros a quienes, por una parte, se les exige

² Actualmente se halla en proceso un análisis de esos documentos con el objeto de encontrar constantes en el empleo o la ausencia de ciertas propiedades textuales. Por otra parte, en el trabajo se apoya la tesis de que las diferencias socioeconómicas y culturales de alumnos y maestros, así como la mejor preparación de estos últimos, sus salarios y condiciones laborales son determinantes para el aprendizaje de la lengua. Este análisis es un trabajo conjunto que están realizando como tesis de licenciatura 10 alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

superación para poder ascender en lo económico y en lo laboral, y por otra, no se presta atención ni a su desempeño en el aula ni a la falta de condiciones de mejorar su práctica.

Entre esas “condiciones para mejorar su práctica”, habría que reflexionar también sobre su situación económica y social. El maestro, que en otras épocas era una persona con prestigio social y recibía la estima de su comunidad, ahora es visto de una forma diferente: sin respeto por su profesión, sin consideración alguna. Adicionalmente, su nivel de vida ha descendido de manera importante, los sueldos no corresponden a su actividad; en muchas ocasiones, los maestros deben trabajar dos turnos para poder sobrevivir, o tener otro empleo durante su tiempo libre. Esto es de suma gravedad si se piensa que un maestro debería disponer de tiempo completo y de recursos económicos para preparar sus clases, actualizarse y estar en condiciones de llevar a cabo su tarea; tarea, por cierto, agotadora y demandante.

A propósito de la formación de los maestros, Pablo Latapí señaló que el Programa para la Transformación de las Escuelas Normales no ha podido resolver las deficiencias de preparación de los maestros: “Nuestros modelos (escuelas normales) de formación y actualización magisterial muestran síntomas de agotamiento, dispersión y, en cierto sentido, de derrota” (véase “Foro Ciudadano sobre Formación y Actualización de Docentes”).

Considera el estudioso que en el práctica ha resultado débil la reforma de estas escuelas; se refirió en particular a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de la que afirma: “no acaba de encontrar su lugar y desempeña funciones de docencia e investigación escasamente pertinentes”. Reflexiona también sobre lo que antes mencionábamos, el tiempo que vivimos. Señala que no sólo se trata del presente, sino que el desafío mayor consiste en “anticipar la función del maestro en el futuro y en desarrollar los medios para concretarla”. Asegura que el maestro del futuro será muy diferente del actual: “será gestor de aprendizajes significativos, traductor de deseos y aspiraciones de los jóvenes, animador y estimulador, testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación”. (Ídem)

Más adelante, se refiere Latapí a otro asunto: las condiciones que deben cumplir los profesores relacionadas con su vocación y su responsabilidad:

1ª PARA APRENDER hay que querer aprender. Y para aprender algo que sirva para mejorar la propia práctica, hay que querer relacionar lo aprendido con la

práctica. Esto implica muchas disposiciones anímicas que no son frecuentes: aceptarse como vulnerable, estar dispuesto a la crítica y a la autocrítica, proponerse enseñar mejor, creer que se puede aprender de los demás, tener interés y cariño por los alumnos, y tener entusiasmo.

2ª Para aprender hay que dedicar algo de tiempo. Si las ocupaciones ponen al maestro en una situación de presión, no podrá aplicarse a aprender con seriedad.

3ª Para aprender hay que empezar por analizar las propias necesidades de aprendizaje, para lo cual es conveniente que el docente consulte con otros colegas, a partir de ellas podrá decidir cómo aprovechar las oportunidades que están a su alcance.

4ª Cada maestro tiene que crear sus propios ambientes de aprendizaje, preferentemente mediante grupos de libre adscripción, que comparten un interés común, y con asesorías o tutorías apropiadas. No debe esperar que alguien cree esos ambientes por él, es una tarea eminentemente personal. (Ídem)

Condiciones inobjetables y deseables. Sin embargo, respecto a la última, conociendo la situación real de los profesores, surgen varias dudas. ¿El maestro tiene, además del tiempo, los medios económicos y la capacidad para conseguir “asesorías o tutorías apropiadas”? En sus condiciones actuales, ¿le es posible crear esos “ambientes de aprendizaje” propios? ¿No es más bien tarea de las autoridades al menos abrir los caminos para que ese aprendizaje pueda llevarse a cabo?

En ese mismo foro se subrayó la importancia de reformular los planes de estudio de la Escuela Normal, así como la necesidad de capacitar y actualizar al magisterio de manera auténtica y académica, no con miras a la acreditación de diplomas o grados.

María de Ibarrola se refirió a la actualización de los maestros como una tarea pendiente. Señaló que los profesores tienen “un genuino interés” por recibir actualización y por superarse, pero que los intentos hechos en este sentido por las autoridades han resultado insuficientes.

A partir de mi propia experiencia coincido con ambas opiniones: son muchos (¿la mayoría?) los profesores que desean recibir actualización y formación. Es poco –y en ocasiones de bajo nivel académico o de escasa utilidad– lo que se les ofrece. Sin embargo, si se quiere lograr una educación de calidad, coherente

con nuestro tiempo, lo primero que tendría que hacerse es formar y actualizar al magisterio con programas viables, de alto valor académico.

Diversos intentos y sugerencias se han hecho al respecto, pocos son los frutos obtenidos. Por mi parte –como dije antes–, considero que sólo un gran programa de capacitación a nivel nacional, perfectamente estructurado, lograría que el maestro se involucrara en un proceso personal de capacitación y actualización. Como sugeríamos al principio, podría pensarse en ofrecer a cada profesor un semestre completo para que se dedicara exclusivamente a integrarse en un plan de actualización continuo, adecuado a su nivel de preparación, con el objeto de abrirle el camino para que pueda continuar estudiando y capacitándose, tanto por sí mismo (creando sus “propios ambientes de aprendizaje”) como a través de cursos y asesorías impartidos por especialistas en las distintas ramas de la educación. La televisión y la Internet serían medios valiosos en ese proyecto.

Para lograr lo anterior, obviamente, hay que planificar e invertir tiempo y recursos materiales. El proyecto no puede concebirse como un requisito con fines escalafonarios y salariales. Más bien, debe constituir un gran esfuerzo por parte de las autoridades con el objeto acercar a los maestros a cursos, seminarios, discusiones y prácticas de alta calidad académica y de interés para ellos; de dotarlos de bibliografía, libros y materiales necesarios para poder continuar su capacitación por sí mismos; de darle continuidad a lo anterior mediante asesorías permanentes, personales y vía electrónica; de organizar reuniones periódicas en donde los maestros cambien opiniones, comenten sus éxitos y fracasos, expongan dificultades, aporten sus ideas personales. En pocas palabras, se trata de un gran proyecto.

Desde luego, la preparación y actualización de los maestros supone grandes cambios institucionales y una voluntad seria y comprometida para lograrlo; pero se puede. Habrá que intentarlo.

ANEXO 1

Se incluyen aquí doce cartas escritas por alumnos de primero de secundaria, provenientes de diversos estados del país, así como de la ciudad de México. Los estudiantes asisten a escuelas oficiales o particulares de nivel socio económico medio y bajo.

Este material fue escrito espontáneamente y no tiene correcciones del profesor. Además, fue elegido al azar entre cientos de cartas, con la intención de que, aunque muy pequeña, la muestra resulte confiable.

Las cartas se transcribieron con toda exactitud. Por razones de privacidad se eliminaron los nombres de los autores y de las escuelas, en su caso.

CARTA N° 1

Tulancingo Hgo a 20 de Octubre
1998

Señor:

Guillermo Samperio

Por medio de la presente me dirijo a usted con el debido respeto que se merece le envío un Cordial Saludo
Saludo a usted y a los que lo rodean.

Le hago el comentario que fue muy agradable leer su Narración y transportarme a una dimensión desconocida Pues nunca se ha dado un caso como usted lo explica en su cuento de dicha y extraña idea lo felicito por tener tanta imaginación

Sin mas por el momento me despido de usted.

Atentamente:

(nombre)
Tulancingo Hgo.

CARTA N° 2

Mexico, D.F 28 de Octubre de 1998

ESTIMADO Sr. GUILLERMO SAMPERIO

Le mando muchos saludos y espero que este bien de salud.

Yo quiciera decirle que su cuentoes muy bueno niños, adolescentes e incluso para adultos pues es tan imaginativo que usted podria hacer un libro que se llamara LOS CUENTOS DE SAMPERIO y asi los niños pueden desarrollar su mente tambien usted se volveria famoso y no solo un libro sino asta más talves la editorial de el libro de español que es donde esta su cuento le permita publicar ese libro, yo quiciera que usted me respondiera esta carta.

Muchas gracias por su atención se despide tansolo un estudiante de secundaria su serbidor.

atte

CARTA N° 3

14- Oct- 98

Sr. Guillermo Samperio:

Yo mando esta carta para decirle que esta muy bien su cuento de “la Señorita Green” porque todos tenemos defectos, y para los que criticán ya dejen de hacerlo porque ellos también tiene defectos como todos y no hay nadie en el numodo que no tenga, y ami alguna vez me an criticado por que me atevi a hacer una broma y creo que a usted señor tambien lo an criticado o despreciado.

CARTA N° 4

30 de noviembre de 1998.
puebla, puebla.

Querido señor:

Hola, soy un alumno que leílo su cuento. Mi nombre es X. Yo pienso que su cuento tiene un muy buen concepto sobre los distintos tipos de personas. algunas son altas, bajas, gordas, flacas, piel oscura o clara...

Bueno el porque le escribo esta carta es porque en el libro en el que vi su cuento decía que podemos escribirle y yo quize escribirle. Bueno lo que yo le quisiera decir es que siga escribiendo como el cuento de la "señorita Green".

P.D. usted va a ser un mejor escritor con el material que usted sabe escribir.

Hasta luego. Señor.

CARTA N° 5

12 de Noviembre de 1998 Santa Cruz Toxocotlan Centro Oax.

Sr. Guillermo Smaperio

Yo le quiero deicr porque no entendi de donde salio el hombre violeta y que contara también de el, y ese lunas verde como es que le fue a salir o como se le formo en el cunto no dice si la muchaca era bonita esas son mis dudas señor Guillermo

Atentamente

CARTA N° 6

Remite.-

Lugar.- Rancho quemado cuilapan Gro. Oaxaca

Fecha.- 11 de noviembre de 1990

Apartado postal.- v, México, D.F. C.P. 04000.

Señor estimado Guillermo Samperio espero que estes con muy buena salud porque usted es muy buen escritor porque hizo usted por eso escribió el cuento de la señorita Green y a mí me gusta por eso le mando esta carta por que quiero saber porque sale el hombre violeta en el cuento y porque se fue la cascada quiero saber si vivieron felices el hombre violeta y la señorita verde. y otra cosa es que quiero que me escriba un cuento o como es el cuento todo absolutamente todo del hombre violeta.

GRASIAS

gracias por contestar mi carta espero llegar su carta donde me diga todo lo del hombre violeta espero que siga disfrutando con su familia porque es un buen escritor.

CARTA N° 7

Puebla Pue

Querido sr. Samperio.

Mediante la presente me gustaria a usted saludarle y mandarle un cariñoso saludo y unas felices fiestas navideñas por otra parte con el objetivo de aclarar mis dudas le escribo ya que me parecio una excelente obra literaria su cuento que tiene de nombre "La Señorita Green" pero hay una exclusiva parte de la historia es la de sus repeticiones en la historia para ratificar una característica del personaje de dicha historia le pido me escriba de vuelta su opinión y pueda esclarecer todas mis dudas, reiterándole pases unas felices fiestas navideñas y feliz año nuevo le desea su amigo.

Atte.

CARTA N° 8

Los Olvera corregidora Querétaro Qro.
Jueves 4 de enero de 1999.

Hola buenos días le escribo solamente unas palabra para decirle que su historia esta muy bonita pero me gustarisa mucho conocer otra historias ya que por lo que dice se siente mal por que todo ser humano tiene derecho a vivir, a ser feliz y a vivir porque aunque no la quiera nadie ya que encontró al hombre de su vida y por eso le pido que escriba mas de la historia ya le estaremos apoyando yo y mis compañeros. Animo. Bueno me despido de usted con un fuerte abrazo.

CARTA N° 9

20/10/octubre del 98

Sr. Guillermo Samperio
disculpe que lo moleste. Pero quiero tratar de la lección de la señorita Green quiero desirle que pensaba que iba ha ser la lección de la señorita Green mas bonita y yo me la imaginaba con más cosas.

y espero que el hotro ayo que viene que aga la lección bien pero no digo que esta leccion esta mal se lo pido Por favor.

entonses espero que resiba esta carta entonses con estos cuantos renglones me despido Espero que me conteste estas cuantas Preguntas sedespide la Aluma X de la secundaria I de mayo turno vespertino I "c"

CARTA N° 10

Lunes 19 de octubre

Juenos días señor don Guillermo Samperio primero que nada a usted y a su esposa y a sus hijos si tiene pues lo que me impresiono lo de la señorita Green que no hai señoritas verde por dentro y fuera pero que era lo que la niña estaba pasandose en los columpios y se rraspo y era berde y la niña se sintio porque era verde y a su casa de la niña llego un señor color violeta a su casa eso fue lo que me impresiono mos señor Guillermo samperio esta carta no la dejo de tarea el profesor X y de la escuela secundaria primero de mayo.

Me yamo
y vivo por la calle
en Guasabe sinaloa

y espero que me conteste esta carta Asta pronto

CARTA N° 11

18-10-98
DOMINGO

Ola, espEro y se encuentre muy bien señor GuiLLermo esta carta se la enbio para decirle que La lección que que leído y que tiene como título la señorita Grey pues le voy a decir que la lección es muy bonita porque nunca habia escuchado una lección muy rara donde nunca se acaba la verdocidad, luego esa lección hay algo muy Raro porque sale sangre verde y claro ya la tengo Roja a discúlpeme porque no le abia dicho mi nombre yo me llamo X

A, y fíjese que llo tengo un ermano que se llama Guillermo como usted el ba segundo secundaria y lla boy primero de secundaria mi maestro de español nos dijo que le mandaramos esta carta para darle las gracias por esa lección que esta muy Rara el maesto de Español se llama X es un maestro estupendo donde le puedo confiar todos mis problemas.

Espero y nos escriba otra lección como esta es todo lo que le quiero decir y muchas Gracias aadios espero y que me entienda lo que le e escritoadios.

ATTE.

ESPAÑOL

OSBATA BIBA LA FAMILIA

CARTA N° 12

vuenos dias

mellamo X voy en la escuela Primero de mayo Turno vespertino 1 "B"

Le mano esta carta por que a lectura que escribio fue muy interesante me gusto mucho y le hablo por la lectura de la señorita Green que ella era berde señor Guillermo Samperio

Le mando esta carta por que quier que seamos muy buenos amigos y lo quisiera conose en realidad soy de sinaloa en un pueblo que se llama Estacion bamo y por si me quiere ablar por telefono minumero es el X espero que me hable la lada es X y espero que esta cata tenga correspondencia y quiero que me la mande la carta de usted.

Y la lectura dela señorita Green es muy bonita y espero y creo que pueda hacer mas de las lecturas que austed le gusten espero qu etenga muchos años de vida y que pueda aser muchas lecturas

como le desia que esta carta tenga correspondencia

se despide

ANEXO 2

Se incluyen aquí doce cartas escritas por alumnos de primero de secundaria que asisten a una escuela privada de muy alto nivel socioeconómico y académico en la ciudad de México.

Este material fue escrito espontáneamente y no tiene correcciones del profesor. Además, fue elegido al azar con la intención de que, aunque muy pequeña, la muestra resulte confiable.

Las presentación de las cartas es la original, pues todas fueron escritas en computadora.

Por razones de privacidad se eliminaron los nombres de los autores, de los maestros y de la escuela.

CARTA N° 1

México D. F. de October de 1998

Distinguido Guillermo Samperio:

En mi clase de Español, la Miss nos leyó tu cuento de “La Señorita Green” y me gustaría comentar contigo un poco sobre éste.

Una de las cosas que quiero preguntarte es ¿de donde sacaste la idea de escribir un cuento sobre una persona que es diferente a los demás?

Me gustaría saber si has escrito otros cuentos o libros porque me gustó mucho leer éste, ya que tenía un muy buen mensaje y me imagino que tus otros cuentos deben estar muy padres.

¿A ti te ha pasado algo como lo que le pasa ala señorita Green? Porque a esta edad, que tengo 13, a veces m siento rechazado y la verdad no se siente muy bien que digamos. Cuando acepté mis características me sentí mucho más feliz y creo que es lo mejor que he hecho.

Me gustaría saber mas cosas sobre tí, como si estas casado, si tienes hijos, por que te decidiste a ser escritor, y cuando empesaste a escribir estos cuentos tan maravillosos.

Otras cosas que me gustaría comentarte son: ¿Por qué utilizaste el color verde? ¿tiene algun significado para tí? ¿Cuando la señorita se puso las sandalias azules acepto sus defectos y maduro?

Este cuento me gusto mucho y a toda mi clase tambien. Me encantaria que respondieras mi carta.

Atentamente.

CARTA N° 2

México D.F., a 16 de octubre de 1998.

Estimado Guillermo Samperio:

¡Hola! ¿Cómo estás? Pues yo muy emocionada y satisfecha al escribirte esta carta. Hace algunos días nuestra maestra, la Miss X, nos leyó uno de tus cuentos: "La Señorita Green".

Nosotros, la escuchamos muy atentamente y a decir verdad, me gustó bastante. Al terminar de leerlo discutimos varias cosas obre el cuento: Qué significaba el verde, los ojos cafés las sandalias azules, en fin. Nos dimos cuenta que hasta los detalles (la mayoría de las veces) son una parte importante en el cuento.

Al finalizar nuestra plática respecto a "La Señorita Green" me di cuenta que éste, como otros cuentos, tiene una moraleja muy importante. Para darle gusto a los demás, primera es necesario estar a gusto on nosotros mismos, pero darle gusto a los demás no es lo más importante. Más importante es estar satisfechos de cómo somos. Ya, al lograr esto, podemos lograr lo que nos propongamos.

Me gustaria saber tú que piensas respecto a mis observaciones. Y claro, también algo acerca de lo que tú piensas. ¿Por qué escribiste este cuento? ¿Tiene algún significado en tu vida? Y lo que tú me quiera contar cerca de ti.

Bueno, mil gracias por tu atención. Espero tu respuesta.

Atentamente.

CARTA N° 3

Octubre 16, 1998
México, D.F.

Estimado Sr. Samperio:

Quiero escribirte porque me gusto mucho tu cuento de “La Señorita Green”. Creo que eres un autor bueno y con cuentos padrisimos. Yo pienso que estos sirven para enseñar a la gente que no son los únicos que sienten como “La Señorita Green”.

Yo creo que “La Señorita Green” quiere enseñar como la gente trata a los personas que son diferentes, además de que no queremos ser sus amigos o nos alejamos de ellos. Pero, al mismo tiempo, yo siento que también estas enseñando a la gente que aunque te sientas como “La Señorita Green”, no estas sola, y que hay mas gente triste y sola.

Yo siento que este cuentos muy bueno, aunque creo que algo similar te ha pasado a ti o a alguien que tu conoces. Tienes mucho talento como autor y me gusta como escribes, y como gente puede sentir lo que pasa en las obras.

La mejor parte es que todos están felices al final del cuenta, especialmente “La Señorita Green” y el hombre violeta. Y yo siendo romántica, creo que es el mejor fin el que puede pasar. Quiero leer mas de tus obras, y que escribas mas cuentos.

Atentamente.

CARTA N° 4

México D.F. a 17 de octubre de 1998.

Estimado Sr. Samperio:

Quería comentarle que leí el cuento "La Señorita Green" en la clase de Español ayer. Estoy en y mi maestra es Le quería hacer unas preguntas sobre el texto porque me quede con algunas dudas.

¿Por qué uso el color verde? ¿Tiene algún significado? ¿Se identificó con este texto por algún motivo? ¿Los dermatólogos que no la podían curar, eran de verdad psiquiatras? Mis "amigos" me molestaban sin ningún motivo como hace unos tres años. ¿a usted también le paso esto alguna vez? Desde mi punto de vista, cuando la señorita Geen se pone las sandalias azules, ella maduro y se aceptó a ella misma. ¿asi es como lo vió usted?

Yo me identifiqué mucho con este cuento porque, como ya le había comentado en el párrafo anterior, mis amigos me empezaron a molestar y a burlarse de mi sin ningun motivo.

A la señorita Green la molestaban porque era verde pero de todos modos, yo ya se como se siente ser molestado por otros. Me identifiqué mucho con el cuento pro especialmente en la parte donde se puso las sandalias. Yo siento que he madurado mucho en los últimos tres años. Me acepté como soy y mis amigos pararon de molestar y burlarse de mi. Ahora, tengo 14 año y me respetan y me piden perdon casi todos los días.

Nada mas le quería comentar y felicitar por este cuento maravilloso. a todo mi salón le gusto mucho. Voy a tratar de encontrar mas cuentos que usted haya escrito y los quiero leer con muchas ganas. Felicidades de nuevo y por favor, trate de responder a mi carta.

Atentamente.

CARTA N° 5

18 de octubre de 1998

Estimado señor Guillermo Samperio:

Por este conducto, le quiero hacer saber que usted es un excelente escritor. Esto lo considero así ya que al leer el cuento escrito por usted, cuyo nombre es "La señorita Green", fue un cuento con el cuál realmentet me relacioné, pues trata un tema actual de relevante importancia para los adolescente sde estos tiempos. Asimismo, me causó una grata impresión, la forma en la cuál expresa usted los sentimientos y forma de pensar de los adolescentes, cuando reciben una opinión negativa o positiva de la manera de cómo se ven así mismos. Realmente me relacione con el personaje de su cuento pues en alguna ocasión de mi vida me he sentido diferente a todos como le sucedió a la antes mencionada "Señorita Green".

Me encantaría saber como supo usted la forma de pensar y sentir actualmente de los adolescentes incluyéndome a mi misma.

Sin mas por el momento me reitero de usted como su fiel lectora

Atenamente,

CARTA N° 6

México D. F. a 16 de octubre de 1998

Estimado Señor Guillermo Samperio:

Ayer en mi clase de Español nuestra maestra nos leyó un cuento fenomenal. El cuento es "La Señorita Green", tal vez te suene conocido. Me pareció muy interesante. La primera que nos leyó el cuento la Miss. no le entendí muy bien que digamos, pero la segunda vez que nos lo leyó, le entendí perfecto.

Yo creo que disfruté tanto el cuento porque yo me identifico con la Señorita Geen. Tengo 13 años y me está costando mucho trabajo crecer. Entonces por ese motivo día a día me siento más diferente a los demás. Parece ser que todo mundo ha encontrado a alguien con quien identificarse menos yo, pero yo sé que pronto o algún día encontraré a alguien que me acepte como soy, como la Señorita Green encontró al hombre Violeta.

Te quería preguntar ¿Si tu escribías tus novelas o cuentos basados en hechos reales? porque si yo fuera escritora escribiría mis cuentos o novelas basadas en mis experiencias o aventuras. Así la gente sabría quien soy que he vivido, y lo que me falta por vivir.

¿Tienes hermanos o hermanas? ¿Cómo te llevas con ellos? Yo tengo una hermana a la que adoro tanto. es más, yo creo que ella es una persona con la que me identifico. Ella es mi hombre Violeta.

Te agradezco mucho por haber escrito e cuento, porque a la hora de que Miss. nos lo leyó aprendí que debemos darle una oportunidad a lo nuevo y a lo diferente, porque así se descubre lo mejor de la vida. Nuevamente te doy las gracias por habernos hecho consientes. Espero con profunda emoción que me contestes la carta y Te felicito por tu manera de escribir.

Muchos saludos
Atentamente

CARTA N° 7

México D. F. a 16 de octubre de 1998

Hola Guillermo:

El cuento de “La Señorita Green”, me encantó, y sobre todo el final que por fin encuentra alguien que la quiera por l que es.
La idea de los ojos cafés me gustó mucho también, porque así es en la vida real. us padres te cuidan y te siguen hasta que ya no puedes llevar tu vida sola. Yo

también soy como ella en una parte, porque ella no se tiene confianza, pero se da cuenta que lo que importa no es físico sino el interior.

En mi opinión creo que eres un muy buen escritor, y yo se que es difícil, porque a mí no me gusta escribir y aparte no tengo buenas ideas para escribir sobre el tema.

¿Cómo puedes tener tantas idas? ¿Cuántos cuentos has escrito?

El tema de tu cuento es muy interesante porque da a entender que así es la vida y tienes que luchar para tener lo que quieres, pero lo primero es que tienes que quererte para que las otras personas que te rodean te puedan querer, porque si tú no te aprecias nadie te va a apreciar.

Unas preguntas, ¿Estás casado? ¿Los cuentos que escribes alguna vez han sido casos reales?

Yo creo que tienes muchísima capacidad en esto, y que bueno que decidiste ser escritor.. Tu cuento también es un consejo para las personas que se sienten que por estar gordas, o demasiado, flacas, o tienen alguna enfermedad, son diferentes, o feas, pero no es cierto, siempre va a ver una persona que te quiera como en tu cuento.

Mucha suerte.

CARTA N° 8

México D. F., a 16 de octubre de 1998

Estimado Guillermo Samperio:

En la clase de Español con la maestra , acabamos de leer un cuento que a mi me gusto muchisimo. Se llama La Señorita Green y tu lo escribiste. Este cuento me hizo increíblemente feliz porque yo siempre me he sentido como la Señorita Green, "diferente", en la escuela, y tu cuento me dice que debo ser quien soy yo y no me deben importar "los ojos cafés". Te agradezco mucho por haber escrito esre cuento porque además de mi, yo creo que debe haber millones de personas que se identifican con tu cuento. A la mejor podría yo ayudar a las personas como

lo hizo la Señorita Green con sus sandalias de color azul como el cielo en un día limpio.

Mientras leía, La Señorita Green, mi maestra de Español se me ocurrió una pregunta que te quiero hacer: ¿Antes de escribir este cuento te sentías “diferente” y vigilado por los “ojos cafés”? ¿Si no, entonces como se te ocurrió? ¿Que otros cuentos has escrito, me interesa saber porque quiero leer mas de tus cuentos?

Por última vez te quiero agradecer.

Muchísimas Gracias.

CARTA N° 9

México D. F. a 15 de octubre de 1998.

Querido Sr. Guillermo Samperio:

Hace pocos días en la clase de español Miss. leyó el cuento de “La Señorita Green” que me llamo mucho la atención.

Me gutaría decirte que me pareció muy interesante la manera en que interpreste el “ser diferente”, con la verosidad de la Señorita Green. Ella se sentía rechazada por ser diferente y muy insegura, y yo creo que a veces nosotros también nos sentimos así. Leyendo su cuento aprendimos que si aceptamos y valoramos lo que somos, podemos ser felices.

Disfruté muchísimo la historia y en la forma en que describe a los padres, por medio de los ojos cafés que siguen a la Señorita Green a todas partes, y la manera como ella se sente hasta que reacciona y demuestra su seguridad por medio de las sandalias azules. Así la gente la buscaba y ella se sentía feliz.

Después de leer esta parte de su cuento nos sentimos más seguros de nosotros mismos y vemos que somos únicos y que todos somos diferentes cada quien a nuestra manera.

Lo que me gustó más fue el final. Los dos personajes de color, el Sr. Violeta y la Srita. Green que alguna vez se sintieron rechazados y muy diferentes, se ven e

instantáneamente se enamoraron el uno del otro. Fue muy interesante la manera en que le dragón salta a la cascada y se deja llevar.

Me encantaría leer más de sus fascinantes cuentos, ya que me gusta mucho su manera de razonar y sus personajes. Le felicito por tan increíble historia y le agradecería contestara mi carta.

Atentamente.

CARTA N° 10

México DF a 18 de octubre de 1998

Estimado Sr. Samperio:

En la clase de Español leímos su cuento titulado “La señorita Greene” y a mí me gustó mucho. Me gustó mucho que el cuento fuera una exageración, no una historia real. De esta manera es más fácil entenderlo y todas las personas se pueden identificar con la protagonista. Aunque el cuento era fantástico, estaba situado en un lugar normal y la niña verde tenía una vida parecida a la mía y a la de mis compañeros. Esto hace que la historia sea diferente a los cuentos de hadas que siempre están situados en un lugar lejano y desconocido y que siempre tiene personajes extraños. Otra cosa muy excepcional de la historia fue que no se dice exactamente cómo son las cosas, sino que el lector tiene que pensar. Por ejemplo, siempre dice que la niña verde la vigilaban ojos cafés, y eso tiene mucho más significado que si dijera simplemente sus papás. Los ojos cafés simbolizan a la gente “normal”. Usted usó mucho simbolismo en su cuento y eso lo hace muy entretenido e interesante.

Yo siento que esta historia tiene un mensaje muy importante para todos los lectores. Los enseña a sentirse conformes consigo mismos y a tener autoestima. En una sociedad como la que vivimos, donde siempre estás siendo presionado para ser el mejor y siempre ganar, esto es muy importante. A mí me enseñó que no necesito cambiar sólo para complacer a los demás, me ayudó a estar más feliz conmigo misma. Otra cosa que me gustó mucho es que la mujer verde decide comprarse sus zapatos azules “aunque se enojen los ojos cafés”. Con esto la mujer verde se está rebelando y hay muchas ocasiones en que la gente necesita rebelarse si está siendo tratada injustamente.

Después de leer el cuento, me quedaron bastantes dudas y estaba esperando que usted me las pudiera aclarar. No entendí muy bien por qué usted mencionó tanto que la protagonista era también verde por dentro. ¿Tiene algún significado? También tengo curiosidad por algunas cosas que no aparecen en el cuento y que tal vez usted sepa ¿Qué pasó después con la mujer verde y el hombre violeta? ¿Qué pasó con los papás de la mujer verde? ¿Se quedaron conformes con su hija? Yo pienso que usted debería de escribir una segunda parte del cuento que responda a estas preguntas y a otras que otros lectores podrían tener. Espero que me conteste y que siga escribiendo.

CARTA N º11

México, D.F. a 15 de octubre de 1998

Estimado Sr. Guillermo Samperio:

¿Qué tal?. Me llamo y voy en el

Desde aquí (el colegio) le estoy escribiendo esta carta, es sobre el cuento de la "La Señorita Green" escrito por usted. Este cuento que usted escribió se me hizo muy apegado a la realidad porque esto siempre pasa en la vida real. Usted ya sabe, la gente siempre se burla de otras personas porque creen que ellos son perfectos y que ellos son el punto donde se puede juzgar a otros. Eso no es cierto, como usted lo demuestra, yo creo que usted creando a la "Señorita Green" nos enseña que la gente después de burlarse de ella llegó a quererla mucho por lo bueno de su persona y sentimientos. A propósito ¿de dónde sacó la idea de crear a la señorita que es de color verde? Y luego ¡que se encuentra a un señor violeta!, ¡qué gran idea tuvo!

Después de haber leído su historia, me siento más seguro, porque este cuento me enseñó que hay que tener siempre autoestima sobre tí mismo porque si no, tu vida estaría llena de tristeza.

En la parte de la historia donde se escribió usted que fue la señorita Green a ver a los dermatólogos, me vino a la cabeza una pregunta, ¿qué representaban los dermatólogos?. ¿qué parentesco tenían las personas de ojos cafés con la Señorita Green?.

Algo que me llamo mucho la atención fueron las imágenes que usted creó. Esto me hizo sentir de verdad estar en la historia apreciándola mejor. Esto es algo que muchos autores no logran tener en su escritura.

Lo quiero felicitar por este cuento, porque deja un mensaje y un sentimiento sobre uno mismo. Que yo creo nos va a durar para toda la vida.

Espero que me escriba pronto para saber sobre usted y para poder tener respuesta a todas mis preguntas..

Atentamente,

CARTA N° 12

Querido Sr. Samperio:

“La Señorita Green” me ha inspirado a dedicare esta carta. Su historia me ayudó a reconocer como alguna gente juzga a otra gente nada más porque son diferentes. Esta gente le teme a lo diferente, pero lo que ellos no saben es que todos son diferentes, incluyéndolos a ellos. ¿Acaso se teme a si mismos? En este caso, el mundo esta viviendo en temor.

Yo soy una niña de 13 años, y en muchas ocasiones me siento igual que a la Srta. Green. En el momento que lei su maravilloso cuento inmediatamente sentí una conexión. Esto no quiere decir que yo no juzgo a la gente, me hizo reconocer que nadie es superior. Por lo tanto, yo haré un esfuerzo por no juzgar a la gente antes de llegar a conocerla bien, que todos tienen sus cualidades.

¿Por qué no nació siendo verde la Srta. Green? ¿Será porque conforme uno va creciendo va cambiando? ¿Y cuando la Srta. Green vio al Sr. Violeta y vio un dragón encantador y el Sr. Violeta vio una cascada de peces, que realmente vieron? Yo creo que cuando se vieron, lo que realmente vieron es una persona diferente con sus propias cualidades.

Como ya le dije, nadie es superior. La mayoría de la gente en este mundo se ha sentido superior a otra aunque sea por solo un momento. Todos somos iguales, no importa la edad, raza, el sexo, la inteligencia, o el físico. Y eso nunca va a cambiar.

Todos en este mundo deberían de apreciar a la otra gente por COMO son no como ce ven. Yo creo, que su historia es para la gente de la edad de 10 a la edad de 150.(Si es que alguien pueda vivir tanto). ¿Cuándo usted eta mas joven se sentía diferente a todos los niños? Yo sí me siento así. No estoy diciendo que

**sentirse diferente . Porque yo tengo cualidades que otra gente no tiene. Yo soy
única, aunque igual a todas las personas en este mundo.**

Atentamente.

ANEXO 3

Se registran aquí todas las ideas emitidas por los alumnos sobre el tema “La pena de muerte”.

1. Tal vez parezca muy malo de mi parte pensar que la vida la quita solo Dios.
2. Yo opino que está mal porque todas las personas tienen familia y así los dejan sin padre o abuelo.
3. A la vez está bien porque si cometieron un delito tienen que pagar por lo que hicieron.
4. La pena de muerte es algo justo en algunos casos, pero sólo se debería de dar en delitos verdaderamente graves.
5. Yo pienso que es buena porque así las personas se pueden tranquilizar y así bajar la delincuencia.
6. Creo que en casos en que el acusado haya cometido algo grave e irreparable es justo, pero cuando no haya pruebas que lo culpen es injusto.
7. Yo opino que la pena de muerte sí es justa porque hay algunos rateros que se la pasan robando sin escrúpulos y sin temerle a la autoridad. También las autoridades no sirven para nada y apenas hubo un caso en la televisión que le dieron pena de muerte a un joven.
8. La muerte no es algo feo, es solo pasar a otra vida, como volver a nacer. A mí no me da miedo la muerte.
9. A mí me parece que la pena de muerte sólo se debe dar a las personas que cometan un asesinato.

10. Por ejemplo, una vez entrevistaron a un mexicano que lo iban a matar por haber matado a 43 mujeres, le preguntaron si era verdad y él dijo que sí. En ese caso no tiene perdón.

11. Pienso que se debería aplicar a los criminales que actúan con mayor violencia y debería ser a todos por igual y también en México se debería aplicar a los extranjeros que vienen a hacer sus relajos aquí y no tienen sanción.

12. La pena de muerte es algo muy triste porque hay gente que no hace nada y la llegan a matar, como en los Estados Unidos, nada más porque son mexicanos los quieren ejecutar luego luego.

13. Yo pienso que está mal, aunque el delito haya sido muy grave, sería mejor que le pusieran cadena perpetua.

14. Yo opino que la pena de muerte tiene que ser para aquellos que principalmente violan a sus hijas, a los que matan a toda su familia.

15. Para mí los que deberían morir son los violadores y secuestradores.

16. Yo creo que es una manera sanguinaria de que por hacer algo muy malo se tiene que perder la vida.

17. Yo creo que es muy necesaria, así se acabarían tantos alacranes que hay, además creo que es justo para los que violan mujeres, secuestradores y traficantes de marihuana.

18. Yo opino que algunas veces sí es bueno, pero en otras ocasiones no, porque hay quienes necesitan un castigo peor.

19. Yo pienso que no está bien porque si hay alguna persona inocente y no tiene pruebas de que es inocente y los del jurado nunca saben bien qué paso.

20. Yo creo que la pena de muerte debe hacerse válida en México sólo cuando violan o matan porque esa gente no debe existir por lacras.

21. No estoy de acuerdo porque la muerte puede ser más un descanso que un castigo

22. Yo digo que a la vez está bien en al vez mal, porque así los delincuentes ya no podrían hacer de las suyas; y mal porque de todos modos , en todo lugar hay un delincuente.

23. La pena de muerte además de una violación a los derechos humanos, es un acto ruin y despreciable que ofende a la dignidad humana.

24. Yo opino que la pena de muerte estaría bien si se aplicara de manera justa sólo a las personas que cometen crímenes mayores.

25. Yo digo que es injusto lo de la pena de muerte porque todos somos seres humanos y tenemos derecho de vivir, aunque hagamos cosas malas todos tenemos oportunidades.

26. Yo creo que no está bien porque hay personas que son inocentes y para la justicia son culpables y creo que a esas personas las matarían injustamente.

27. Yo opino que la pena de muerte está bien porque hay mucha delincuencia y no está bien que nada más los metan a la cárcel. que los maten ya que hay muchos secuestradores y eso no se vale.

28. Yo estoy a favor de la pena de muerte porque creo que están bien que los criminales paguen por lo que hayan hecho.

29. Yo digo que la pena de muerte debe ser para el mochaorejas.

30. Yo pienso que eso no debe suceder en el mundo, porque cuando alguien mata a un asesino se convierte en asesino también, es igual cómplice del asesinato.

31. Yo creo que no es aconsejable matar a alguien.

32. Es injusto que maten a los verdaderamente no lo merecen, como por ejemplo, el mexicano

33. Yo opino que se debería aplicar a los violadores, narcotraficantes y secuestradores.

34. La pena de muerte está mal porque nadie derecho de quitarle la vida a otra persona por muy grave que sea el delito que haya cometido. En mi opinión no debe existir.

35. Yo opino que no se debe quitar la vida, basta con que estén encerrados algunos años y con una rehabilitación.

36. Se podría castigar con cadena perpetua o trabajos duros, pero eso de matar personas, es como asesinar.

37. Creo que cuando matan a la gente es una injusticia.

38. Si un asesino mata y lo matamos también nos convertimos en un delincuente.

39. Estoy en contra porque considero que no es justo que los ciudadanos mueran por un solo delito.

40. No estoy de acuerdo porque en este país hay mucha injusticia, y porque con dinero puedes inventar pruebas en contra de inocentes, y también porque hay mucha corrupción.

41. Yo pienso que está mal matar a la gente como en otros países que los matan a pedrazos o hasta los azotan.

42. Me parece algo erróneo ya que no soluciona nada al hacerlo.

43. Yo sí estoy de acuerdo con la pena de muerte porque es mejor que te maten a seguir encerrado el resto de tu vida.

44. Esto no se debe hacer porque Dios se enoja.

45. Una vez vi como mataban a una persona así por televisión, era tan horrible y feo ver cómo mataban a un hombre mexicano No es justo que hagan eso.

46. Se deben investigar a fondo los casos de las personas que están condenadas a muerte porque se pueden equivocar.

47. Yo creo que está bien porque las personas lo pensarían dos veces antes de cometer un delito.
48. Nada más lo deberían encerrar, pero matarlos no.
49. Yo pienso que está mal porque nadie tiene derecho de matar a una persona d una manera tan fea, y además, no sólo dañan a la persona, sino a sus familiares.
50. Yo creo que el peor castigo que puede darse a una persona es el encierro sin contemplaciones ni consentimientos.
51. Yo creo que se debe dar otra oportunidad a las personas para ver cómo reaccionan, pero si siguen así, pues que la apliquen.
52. A mí la verdad no me importa este tema, ya que dicen que todo lo que hagas mal, lo pagarás.
53. Una pena de muerte es algo que hay que pagar por una mala acción.
54. Creo que la pena de muerte no es más que un delito más, por eso yo estoy en contra.
55. Yo pienso que cuando somos delincuentes, drogadictos, alcohólicos o con cualquier vicio, no es porque lo queramos así, sino porque muchas veces viene desde la niñez, por falta de atención. Yo lo considero más bien todo eso como una enfermedad.
56. Yo estoy en contra de la pena de muerte porque hay veces que culpan a los que no son.
57. Creo que la pena de muerte es injusta para todos porque se viola la ley de la naturaleza y porque no me gustaría que le hicieran eso a alguien de mi familia.

ANEXO 4

Ideas que quedan sobre “La pena de muerte”, una vez eliminadas las ideas repetidas

1. Tal vez parezca muy malo de mi parte pensar que la vida la quita solo Dios.
2. Yo opino que está mal porque todas las personas tienen familia y así los dejan sin padre o abuelo.
3. A la vez está bien porque si cometieron un delito tienen que pagar por lo que hicieron.
4. La pena de muerte es algo justo en algunos casos, pero sólo se debería de dar en delitos verdaderamente graves.
5. Yo opino que la pena de muerte sí es justa porque hay algunos rateros que se la pasan robando sin escrúpulos y sin temerle a la autoridad. También las autoridades no sirven para nada y apenas hubo un caso en la televisión que le dieron pena de muerte a un joven.
6. La muerte no es algo feo, es solo pasar a otra vida, como volver a nacer. A mí no me da miedo la muerte.
7. Por ejemplo, una vez entrevistaron a un mexicano que lo iban a matar por haber matado a 43 mujeres, le preguntaron si era verdad y él dijo que sí. En ese caso no tiene perdón.
8. Pienso que se debería aplicar a los criminales que actúan con mayor violencia y debería ser a todos por igual y también en México se debería aplicar a los extranjeros que vienen a hacer sus relajos aquí y no tienen sanción.
9. La pena de muerte es algo muy triste porque hay gente que no hace nada y la llegan a matar, como en los Estados Unidos, nada más porque son mexicanos los quieren ejecutar luego luego.
10. Yo opino que la pena de muerte tiene que ser para aquellos que principalmente violan a sus hijas, a los que matan a toda su familia.
11. Yo creo que es muy necesaria, así se acabarían tantos alacranes que hay, además creo que es justo para los que violan mujeres, secuestradores y traficantes de marihuana.
12. Yo opino que algunas veces sí es bueno, pero en otras ocasiones no, porque hay quienes necesitan un castigo peor.

13. Yo pienso que no está bien porque si hay alguna persona inocente y no tiene pruebas de que es inocente y los del jurado nunca saben bien qué paso.
14. No estoy de acuerdo porque la muerte puede ser más un descanso que un castigo
15. La pena de muerte además de una violación a los derechos humanos, es un acto ruin y despreciable que ofende a la dignidad humana.
16. Yo digo que es injusto lo de la pena de muerte porque todos somos seres humanos y tenemos derecho de vivir, aunque hagamos cosas malas todos tenemos oportunidades.
17. Yo digo que la pena de muerte debe ser para el mochaorejas.
18. Yo pienso que eso no debe suceder en el mundo, porque cuando alguien mata a un asesino se convierte en asesino también, es igual cómplice del asesinato.
19. Es injusto que maten a los verdaderamente no lo merecen, como por ejemplo, el mexicano
20. Yo opino que no se debe quitar la vida, basta con que estén encerrados algunos años y con una rehabilitación.
21. Si un asesino mata y lo matamos también nos convertimos en un delincuente.
22. No estoy de acuerdo porque en este país hay mucha injusticia, y porque con dinero puedes inventar pruebas en contra de inocentes, y también porque hay mucha corrupción.
23. Yo pienso que está mal matar a la gente como en otros países que los matan a pedrazos o hasta los azotan.
24. Me parece algo erróneo ya que no soluciona nada al hacerlo.
25. Yo si estoy de acuerdo con la pena de muerte porque es mejor que te maten a seguir encerrado el resto de tu vida.
26. Una vez vi como mataban a una persona así por televisión, era tan horrible y feo ver cómo mataban a un hombre mexicano No es justo que hagan eso.
27. Se deben investigar a fondo los casos de las personas que están condenadas a muerte porque se pueden equivocar.
28. Yo creo que está bien porque las personas lo pensarían dos veces antes de cometer un delito.
29. Nada más lo deberían encerrar, pero matarlos no.
30. Yo creo que se debe dar otra oportunidad a las personas para ver cómo reaccionan, pero si siguen así, pues que la apliquen.

31. A mí la verdad no me importa este tema, ya que dicen que todo lo que hagas mal, lo pagarás.
32. Yo pienso que cuando somos delincuentes, drogadictos, alcohólicos o con cualquier vicio, no es porque lo queramos así, sino porque muchas veces viene desde la niñez, por falta de atención. Yo lo considero más bien todo eso como una enfermedad.
33. Creo que la pena de muerte es injusta para todos porque se viola la ley de la naturaleza y porque no me gustaría que le hicieran eso a alguien de mi familia.

ANEXO 5

Clasificación de las ideas sobre “La pena de muerte”

• Opiniones en contra de la pena de muerte.

1. Tal vez parezca muy malo de mi parte pensar que la vida la quita solo Dios.
2. Yo opino que está mal porque todas las personas tienen familia y así los dejan sin padre o abuelo.
3. Yo pienso que no está bien porque si hay alguna persona inocente y no tiene pruebas de que es inocente y los del jurado nunca saben bien qué paso.
4. No estoy de acuerdo porque la muerte puede ser más un descanso que un castigo.
5. La pena de muerte además de una violación a los derechos humanos, es un acto ruin y despreciable que ofende a la dignidad humana.
6. Yo digo que es injusto lo de la pena de muerte porque todos somos seres humanos y tenemos derecho de vivir, aunque hagamos cosas malas todos tenemos oportunidades.
7. Yo pienso que eso no debe suceder en el mundo, porque cuando alguien mata a un asesino se convierte en asesino también, es igual cómplice del asesinato.
8. Yo opino que no se debe quitar la vida, basta con que estén encerrados algunos años y con una rehabilitación.
9. Si un asesino mata y lo matamos también nos convertimos en un delincuente.
10. No estoy de acuerdo porque en este país hay mucha injusticia, y porque con dinero puedes inventar pruebas en contra de inocentes, y también porque hay mucha corrupción.
11. Yo pienso que está mal matar a la gente como en otros países que los matan a pedrazos o hasta los azotan.
12. Me parece algo erróneo ya que no soluciona nada al hacerlo.
13. Una vez vi como mataban a una persona así por televisión, era tan horrible y feo ver cómo mataban a un hombre mexicano. No es justo que hagan eso.

14. Nada más lo deberían encerrar, pero matarlos no.

15. Creo que la pena de muerte es injusta para todos porque se viola la ley de la naturaleza y porque no me gustaría que le hicieran eso a alguien de mi familia.

• **Opiniones a favor de la pena de muerte**

1. A la vez está bien porque si cometieron un delito tienen que pagar por lo que hicieron
2. Yo creo que es muy necesaria, así se acabarían tantos alacranes que hay, además creo que es justo para los que violan mujeres, secuestradores y traficantes de marihuana.
3. Yo sí estoy de acuerdo con la pena de muerte porque es mejor que te maten a seguir encerrado el resto de tu vida.
4. Yo creo que está bien porque las personas lo pensarían dos veces antes de cometer un delito.

• **Opiniones de quienes piensan que la pena de muerte sólo debería aplicarse en ciertos casos**

1. La pena de muerte es algo justo en algunos casos, pero sólo se debería de dar en delitos verdaderamente graves.
2. Yo opino que la pena de muerte sí es justa porque hay algunos rateros que se la pasan robando sin escrúpulos y sin temerle a la autoridad. También las autoridades no sirven para nada y apenas hubo un caso en la televisión que le dieron pena de muerte a un joven.
3. Por ejemplo, una vez entrevistaron a un mexicano que lo iban a matar por haber matado a 43 mujeres, le preguntaron si era verdad y él dijo que sí. En ese caso no tiene perdón.
4. Pienso que se debería aplicar a los criminales que actúan con mayor violencia y debería ser a todos por igual y también en México se debería aplicar a los extranjeros que vienen a hacer sus relajos aquí y no tienen sanción.

5. Yo opino que la pena de muerte tiene que ser para aquellos que principalmente violan a sus hijas, a los que matan a toda su familia.
6. Yo opino que algunas veces sí es bueno, pero en otras ocasiones no, porque hay quienes necesitan un castigo peor.
7. Yo digo que la pena de muerte debe ser para el mochaorejas.
8. Es injusto que maten a los verdaderamente no lo merecen, como por ejemplo, el mexicano
9. Yo creo que se debe dar otra oportunidad a las personas para ver cómo reaccionan, pero si siguen así, pues que la apliquen.

Ideas fuera de grupo

1. La muerte no es algo feo, es solo pasar a otra vida, como volver a nacer. A mí no me da miedo la muerte.
2. La pena de muerte es algo muy triste porque hay gente que no hace nada y la llegan a matar, como en los Estados Unidos, nada más porque son mexicanos los quieren ejecutar luego luego.
3. Se deben investigar a fondo los casos de las personas que están condenadas a muerte porque se pueden equivocar.
4. A mí la verdad no me importa este tema, ya que dicen que todo lo que hagas mal, lo pagarás.
5. Yo pienso que cuando somos delincuentes, drogadictos, alcohólicos o con cualquier vicio, no es porque lo queramos así, sino porque muchas veces viene desde la niñez, por falta de atención. Yo lo considero más bien todo eso como una enfermedad.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ALARCOS LLORACH, Emilio. "Cómo y cuándo enseñar gramática" en *Enseñanza de las lenguas: comunicación y tecnología*. Actas del I Congreso Nacional de didáctica de las lenguas en el sistema educativo español. Granada, Grupo Editorial Universitario, 1998: 35-43.
- . *Gramática de la Lengua Española*. Real Academia Española. Madrid, Espasa Calpe, 1999 (Col. Nebrija y Bello).
- ALCARAZ VARÓ, Enrique y María Antonia MARTÍNEZ LINARES. *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona, Ariel, 1997.
- ALUMNOS DE BARBIANA. *Carta a una profesora*. México, Ediciones de Cultura Popular, 1975.
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. *El resumen escolar. Teoría y Práctica*. Barcelona, Octaedro, 1998.
- AUSTIN, John L. *Cómo hacer cosas con palabras* [1962], 2ª ed., Barcelona, Paidós, 1981 (Paidós Studio, 22).
- AUSUBEL, David P., Joseph D. NOVAK y Helen HANESIAN. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* [1968], 2ª ed., México, Trillas, 1983.
- BANDURA, A. *Teoría del aprendizaje social* [1977]. Madrid, Espasa Calpe, 1982.
- BAQUERO, Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique, 1997 (Col. Psicología cognitiva y educación).
- BAUTISTA GARCÍA-VERA, Antonio. "Internet: un paisaje de poder y desigualdades" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 21,

abril-junio de 1997: 58-65

- BEAUGRANDE, Robert-Alain de y Wolfgang Ulrich DRESSLER. *Introducción a la lingüística del texto* [1972]. Barcelona, Ariel, 1997 (Ariel Lingüística).
- BELLO, Andrés y Rufino José CUERVO. *Gramática de la Lengua Castellana*. México, Editora Nacional, 1971.
- BERGE K. L. "Communication" en Jacob L. Mey (ed.), *op. cit.*: 140-147.
- BERISTÁIN, Helena. *Diccionario de Retórica y Poética*. México, Porrúa, 1985.
- BERNSTEIN, Basil. "Códigos amplios y códigos restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias" en Paul L. Garvin y Yolanda Lastra de Suárez, *op. cit.*: 357-374.
- BERTUCELLI PAPI, Marcella. *Qué es la pragmática* [1993]. Barcelona, Paidós, 1996 (Instrumentos Paidós/15).
- BRUNER, Jerome S. *Toward a Theory of Instruction*. Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press, 1966.
- CALSAMIGLIA, Helena. "Estudio del discurso oral" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 2, abril-junio de 1994: 18-28.
- y Amparo TUSÓN VALS. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel, 1999 (Ariel Lingüística).
- CANALE, Michael. "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" en M. Llobera, *op. cit.*: 63-82.
- y Merrill SWAIN. "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 18, abril-junio de 1996.
- CARRIÓ, Genaro y Eduardo A. RABOSSO. "La filosofía de John L. Austin" en John L. Austin, *op. cit.*: 7-35.
- CASADO VELARDE, Manuel. *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid, ARCO/LIBROS, 1997 (Cuadernos de lengua española).
- CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Gloria SANZ. *Enseñar lengua*. Barcelona.

- Graó, 1994 (Serie Lengua, 117).
- *La cocina de la escritura*. Barcelona, Anagrama, 1995 (Col. Argumentos, 162).
- *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, Paidós, 1989 (Paidós Comunicación, 37).
- CHOMSKY, Noam. *Aspectos de la teoría de la sintaxis* [1965]. Madrid, Aguilar, 1970 (Col. Cultura e Historia).
- *Proceso contra Skinner* [1972]. Barcelona, Anagrama, 1977 (Cuadernos Anagrama. Serie Psicología).
- *La (des)educación*. Barcelona, Crítica, 2002.
- CHRISTISON, Mary Ann. “*Applying Multiple Intelligences Theory*” en *FORUM A Journal for the Teacher of English*, vol. 36, núm. 2. Abril-Junio, 1998:39,43.
- CLEMENTE LINUESA, María y Ana Belén DOMÍNGUEZ. *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid, Ediciones Pirámide, 1999 (Col. Psicología, Sección Pedagogía).
- COHEN, L.J. “*Ordinary Language Philosophy*” en Peter V. Lamarque (ed.), *op. cit.*: 35-37.
- COLL, César *et al.* *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó, 1993 (Serie Pedagogía. Teoría y práctica, 111).
- COLOMER, Teresa. “*La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*” en Carlos Lomas (coord.), 1996, *op. cit.*: 123-142.
- y Amparo CAMPS. *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste Ediciones/M.E.C., 1996.
- CONNOR Ulla y Ann M. JOHNS (eds). *Coherence in Writing. Research and Pedagogical perspectives*. Virginia, TESOL, 1990.
- COOMBS, Philip H. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, ediciones

- Península, 1971 (Col. historia, ciencia, sociedad, 82).
- COOPER, J. David. *Cómo mejorar la comprensión lectora* [1986]. Madrid, Visor, 1990 (Col. Aprendizaje, LXXIII).
- COOPER, James M. (coord.). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción* [1990]. México, Grupo Noriega Editores, 1993.
- CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Great Britain, Cambridge University Press, 1987. (Traducción al español: *Enciclopedia del lenguaje*, Madrid, Taurus, 1995.)
- CUELI, José (coord.). *Valores y metas de la educación en México*. México, SEP/Ediciones de La Jornada, 1990 (Papeles de Educación 1).
- DUCH, Lluís. *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, Paidós, 1997 (Paidós educador, 128).
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria. *Introducción a la pragmática*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia/Anthropos, 1993 (Autores, textos y temas. LINGÜÍSTICA, 5).
- FERREIRO, Emilia y Margarita GÓMEZ PALACIO (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, 1983.
- y Ana TEBEROSKY. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1979.
- FERRÉS, Joan. *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona, Paidós, 1996 (*Papeles de Pedagogía*, 28).
- “La construcción de los valores en la televisión” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 21, abril-junio de 1997: 38-43.
- FORRESTER, Vivianne. *El horror económico* [1996]. México, FCE, 1997.
- GAGNÉ, Ellen D. *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar* [1985]. Madrid, Visor, 1991 (Aprendizaje Visor, 80).
- GALEANO, Eduardo. “La escuela del crimen”, *La Jornada*. 4 de octubre de

1995: 4 y 15.

——— “Hacia una sociedad de la incomunicación” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 21, abril-junio de 1997: 4-5.

GARCÍA MADRUGA, Juan A. *et al.* *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona, Paidós, 1999 (Temas de psicología, 7).

GARCÍA SÍLBERMAN, Sarah y Luciana RAMOS LIRA. *Medios de comunicación y violencia*. México, Instituto Mexicano de Psiquiatría/FCE, 1998.

GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind. How Children Think & How Schools Should Teach*. New York, Basicbooks, 1991.

———. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* [1993]. Barcelona, Paidós, 1995

———. *Mentes creativas* [1991]. Barcelona, Paidós, 1995 (Testimonios, 170).

GARDUÑO, Sonia Araceli. *La lectura y los adolescentes*. México, UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 1996 (Serie: Monografías, 20).

GARVIN L. Paul y Yolanda LASTRA de SUÁREZ. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas. 1974 (Lecturas universitarias, 20).

GASKINS, Irene y Thorne ELLIOT. *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes* [1991]. Buenos Aires, Paidós, 1999 (Paidós Educador, 143).

GOLEMAN, Daniel. *La inteligencia emocional* [1995]. Madrid, Javier Vergara Editor, 1997.

GONZÁLEZ NIETO, Luis. “Lengua y literatura en la educación secundaria (Una fundamentación disciplinar)” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 1, enero-marzo 1991: 4-13.

———. “La literatura en la educación secundaria”. *Signos. Teoría y práctica de la*

educación, núm. 7, octubre-diciembre, 1992: 54-61.

GONZÁLEZ REQUENA, Jesús y Luis MARTÍN ARIAS. "El texto televisivo" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 12, abril-junio de 1994: 4-13.

GOODMAN, Kenneth S. "El proceso de lectura; consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio, *op. cit.*: 13-28.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto (comp.). *La catástrofe silenciosa*. México, FCE, 1992.

——— *Lecturas para maestros*. México, Cal y Arena, 2002 a.

———"El malestar magisterial". *Proceso*, 1338, 23 de junio de 2002 b: 70-71.

HALLIDAY M.A.K. y Ruqaiya HASAN. *Cohesion in English*. Londres, Longman, 1976.

——— (1978) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, FCE, 1982.

HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Paidós, 1998 (Paidós Educador, 131).

HORNBERGER, N.H. (1989), "Trámites y transportes. La adquisición de la competencia comunicativa en una segunda lengua para un acontecimiento de habla en Puno, Perú" en M. Llobera *et al.*, *op. cit.*: 47-62.

HUMBOLDT, Wilhelm von. *Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideas*. Barcelona, Anagrama, 1972 (Cuadernos Anagrama. Serie: Lingüística).

HYMES, Dell. "Hacia etnografías de la comunicación" (1964) en Paul L. Garvin y Yolanda Lastra de Suárez, *op. cit.*: 48-89.

———"Acerca de la competencia comunicativa" [1972] en M. Llobera *et al.*, *op. cit.*: 27-46.

IRWIN, J. "La investigación en lectura/escritura: desde 1900 hasta 1984" [1992] en J. Irwin, y M. A. Doyle (comps.), *op. cit.*: 310-333.

——— y M. A. Doyle (comps.). *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Buenos Aires, Aique, 1994 (Serie de la palabra).

KIRN, Walter y Wendy COLE. "What Ever Happened To Play?" en TIME.com: Education, 4 de mayo de 2001.

KLUGER, Jeffrey y Alice PARK. "The Quest For A Superkid" en TIME.com: Education, 4 de mayo de 2001.

KOKTOVÁ, E. "Moods and Modality, Pragmatic" en Jacob L. Mey, *op. cit.*: 599-601.

——— "Implicatures, Conversational" en Jacob L. Mey, *op. cit.*: 371-373.

LABOV, William. "Sobre el mecanismo del cambio lingüístico" en Paul L. Garvin y Yolanda Lastra de Suárez, *op. cit.*: 424-450.

——— "Ultracorrección de la clase media baja como factor del cambio lingüístico" en Paul L. Garvin y Yolanda Lastra de Suárez, *op. cit.*: 451.

LAMARQUE, Peter V. (ed.). *Concise Encyclopedia of Philosophy of Language*. Oxford, Elsevier Science Ltd., 1997.

LANDSHEERE, Gilbert de. *La investigación educativa en el mundo. Con un capítulo especial sobre México* [1986]. México, FCE, 1996.

LATAPÍ SARRE, Pablo. *La investigación educativa en México*. México, FCE, 1994.

——— *Tiempo educativo mexicano III*. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes/UNAM, 1996.

——— *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 1999 (Col. Educación).

- “Por un país que sepa leer” en *Proceso*, núm. 1251, 22 de octubre de 2000: 54-56.
- “Foro Ciudadano sobre la formación y actualización de los docentes” efectuado en Puebla. Tomado de Observatorio ciudadano de la educación, Comunicado núm. 89, *La Jornada*, 22 de noviembre de 2002.
- LEIGHTON, Mary S. “Aprendizaje cooperativo” en James M., Cooper (coord.), *op. cit.*: 453-497.
- LITTLEWOOD, William. *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico* [1992]. Barcelona, Paidós, 1994 (Paidós Comunicación/57).
- LLOBERA *et al.* *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 1995.
- LOMAS, Carlos. “Estética, retórica e ideología de la persuasión” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 3, abril-junio de 1991: 30-51.
- Andrés OSORO y Amparo TUSÓN. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993 (*Papeles de Pedagogía*, 13).
- y Andrés Osoro (comps.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993 (*Papeles de Pedagogía*, 14).
- (coord.). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. 1*. Barcelona, ICE/ Horsori, 1996.
- “El masaje de los mensajes publicitarios. La seducción de los objetos y la identidad de los signos”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 21, abril-junio de 1977. 50-57.
- *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2 vols. Barcelona, Paidós, 1999 a y b. (*Papeles de Pedagogía*, 38 y 39).
- (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, Paidós, 2002 (*Papeles de Pedagogía*, 53).

MAQUEO, Ana María *et al.* *Lengua Castellana y comunicación 1º Medio. Texto del Profesor*. México, Limusa/Ministerio de Educación de la República de Chile, 1997.

——— y Verónica MÉNDEZ. *Español 1. Lengua y comunicación. Libro del maestro*. México, Limusa, 1998.

MARKELS, Robin Bell. *A New Perspective on Cohesion in Expository Paragraphs*. USA, Southern University Press, 1984.

MAURI, Teresa. “¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento” en César Coll *et al.*, *op. cit.*: 65-100

MERANI L., Alberto. *Psicología y Pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México, Grijalbo, 1970 (Colección pedagógica Grijalbo).

MERCER, N. “Spoken Language in the Classroom” en Jacob Mey (ed.), *op. cit.*:950-955.

MEY, Jacob L. (ed.). *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Oxford, Elsevier Science Ltd., 1998.

MIRAS, Mariana. “Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos” en César Coll *et al.*, *op. cit.*: 47-63.

MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*, 2 vols., Madrid, Gredos, 1982 (Biblioteca Románica Hispánica. Diccionarios, 5).

MOLL, Luis. C. (comp.). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Aique, 1993.

MORENO DE ALBA, José G. *Valores de las formas verbales en el español de México*. México, UNAM, 1978 (Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica, 7).

MOTSH, Wolfgang. “*Situational Context and Illocutionary Force*” en John R. Searle, Ferenc Kiefer y Manfred Bierwisch (eds.), *op. cit.*: 155-168.

- NEISSER, Ulric. *Psicología cognoscitiva*. México, Trillas, 1979 (Biblioteca Técnica de Psicología).
- NÚÑEZ ANG, Eugenio. *Didáctica de la lectura eficiente*, México, Universidad Nacional del Estado de México, 1994.
- NUSSBAUM, Luci. "Cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 2, abril-junio de 1994: 40-47.
- "La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación", en Carlos Lomas (coord.) 1996, *op. cit.*: 109-122.
- OSORO, Andrés. "Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Secundaria" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 2, abril-junio de 1994: 4-13.
- OVEJERO, Anastasio. *Psicología social de la educación*. Barcelona, Herder, 1988 (Biblioteca de pedagogía, 27).
- PARODI, Claudia. *La investigación lingüística en México (1970-1980)*. México, UNAM, 1981 (Cuadernos del Instituto de Investigaciones Filológicas).
- PARRAT-DAYAN, Silvia y Anastasia Tryphon. "Introducción a Jean Piaget" en *Piaget, op. cit.*: 9-26.
- PENNAC, Daniel. *Como una novela*. Barcelona, Anagrama, 1993 (Col. Argumentos, 137).
- PÉREZ TORNERO, José Manuel. *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Barcelona, Paidós, 1994 (Papeles de Comunicación, 6).
- PIAGET, Jean. *De la pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, 1999 (Paidós Educador, 142).
- PIGNATARI, Décio. *Información, lenguaje, comunicación*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1977 (Col. Punto y Línea).
- PUIG, José María. *Aprender a dialogar. Actividades para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Buenos Aires, Aique, 1995.

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. 21ª ed., Madrid, Espasa Calpe, 2001.
- REID, John M. *The Process of Paragraph Writing*. 2ª ed., New Jersey, Prentice Hall Regents, 1994.
- REYES CORIA, Bulmaro. *Manual de estilo editorial*. México, Limusa, 1986.
- *Hombre de bien, orador perfecto*. México, UNAM/Instituto de Investigaciones Filológicas, 2000 (Colección de bolsillo, 15).
- REYES, Graciela. *El abecé de la pragmática*. Madrid, Arco/Libros (Cuadernos de lengua española), 1998.
- RICCI BITTI, Pio E. y Santa CORTESI. *Comportamiento no verbal y comunicación* [1977]. Barcelona, Gustavo Gili, 1980 (Colección Punto y Línea).
- y Bruna ZANI. *La comunicación como proceso social* [1986]. México, Grijabla/CONACULTA, 1990 (Col. Los Noventa, 41).
- RICO, Lolo. "Infancia y televisión" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 21, abril-junio de 1977: 50-57.
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. México, Instituto de Estudios Educativos y sindicales de América, 1997.
- SAMPERIO, Guillermo. *Textos extraños*. México, Folios Ediciones, 1981.
- SEARLE, John. *La revolución lingüística de Chomsky* [1972]. Barcelona, Anagrama, 1977 (Cuadernos Anagrama. Serie: Lingüística, 54).
- Ferenc KIEFER y Manfred BIERWISCH (eds.). *Speech Act Theory and Pragmatics*. Holanda, D. Reidel Publishing Company, 1980.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Libro para el maestro. Educación Secundaria. Español*. México, SEP, 1994.
- *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria*. México, SEP, 1993.

- SERAFINI, Maria Teresa. *Como redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona, Paidós, 1993 (Instrumentos Paidós, 4).
- *Cómo se escribe*. Barcelona, Paidós, 1994 (Instrumentos Paidós, 12).
- SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, Trillas, 1983.
- *Para darle sentido a la lectura*. Madrid, Visor, 1990 (Col. Aprendizaje, LXII).
- *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires, Aique, 1994 (Serie de la palabra).
- SOLÉ, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona, ICE/Graó, 1992 (Materiales para la innovación educativa, 5).
- y César Coll. “Los profesores y la concepción constructivista” en Coll *et al.*, *op. cit.*: 7-23.
- THOMAS, J. “Cooperative Principle” en Jacob Mey (ed.), *op. cit.*: 176-179.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana. *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, Anthropos/UPN (SEP), 1993.
- TUDGE, Jonathan. “Vygotsy, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula” en Luis. C. Moll (comp.), *op. cit.*: 187-207.
- TUSÓN, Amparo. “Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua” en Carlos Lomas y Andrés Osoro (comps.), *op. cit.*: 55-68.
- “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 12, abril-junio de 1994: 30-39.
- “El estudio del uso lingüístico” en Carlos Lomas (coord.), 1996, *op. cit.* 1996: 67-108.

- TUSÓN, Jesús. *El lujo del lenguaje*. Barcelona, Paidós, 1989 (Paidós Comunicación, 36).
- VAN DIJK, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. México, Siglo XXI, 1980.
- “Discurso, cognición y sociedad” en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 22, octubre-diciembre de 1997: 66-74.
- VILA, Ignasi. “Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística” en Carlos Lomas y Andrés Osoro (comps.), *op.cit.*: 31-54.
- WIDDOWSON, H. G., *Teaching Language as Communication*, U. K., Oxford University Press, 1978.
- , (1989), “Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla” en M. Llobera *et al.*, *op. cit.* : 83-90.