

## I. Introducción

El primer aspecto que motivó la elaboración de este trabajo sobre los problemas de lectura en alumnos del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Monterrey, se relaciona con mi experiencia como profesora de Redacción en diferentes cursos, Coordinadora de la misma asignatura e integrante de diversos comités durante más de diez años. Sin embargo, el factor definitivo fue mi relación con el curso de Técnicas de Lectura que impartí por dos años y medio en el Programa de Asesoría Académica. Durante todo este tiempo he investigado diversas fuentes sobre problemas de lecto-escritura en el nivel académico universitario con el fin de profundizar más sobre este asunto.

Mi interés por la lectura también surgió del deseo de conocer más acerca de esa compleja habilidad humana, cuyo aprendizaje se da como algo automático, en el nivel básico de educación. Y, por otra parte, de la escasez de estudios en nuestro país con respecto a la lectura. La evidencia práctica al encontrarme diariamente en un salón de clase con alumnos de nivel universitario que consideraban saber leer, aunque en la práctica demostraron lo contrario fue decisivo para redondear esta investigación.

El propósito de este trabajo se encamina a generar un diagnóstico del problema de lectura en estudiantes de 17 a 24 años de edad, inscritos en diversas carreras y semestres de la citada institución. Se incluye y analiza el nivel básico de educación por el papel preponderante que en

los primeros tres años de instrucción, juega en la formación de buenos lectores o de neolectores.

Una vez explicada la lectura como un proceso en el que intervienen factores fisiológicos, psicológicos habilidades lingüísticas y aspectos perceptuales y cognitivos del individuo, se puede afirmar que en el sistema educativo donde la población que se estudia le tocó instruirse, dista mucho de ser formador de buenos lectores. Se analiza además en esta tesis el papel de algunos factores externos que influyen directa o indirectamente en los hábitos de lectura.

Por el tipo de método que se utilizó para llegar al diagnóstico del problema, no se consideran en el presente trabajo soluciones o conclusiones absolutas; sólo se pretende describir el problema y proponer algunas ideas que puedan ser útiles para investigaciones futuras.

La población de donde se obtuvo una muestra de 60 estudiantes, corresponde a alumnos inscritos en el curso de Redacción Avanzada, se tomó de esta materia porque en ella se inscriben alumnos de diferentes carreras y semestres, ya que se trata de un curso obligatorio. Otra razón importante es la relación estrecha que tiene este curso con la lectura. Uno de sus objetivos es la práctica de la misma, así como el análisis de textos en distintos niveles de comprensión.

Se seleccionaron grupos de hora y media para facilitar la aplicación de la prueba. Se eligió la semana inmediata al tercer periodo de exámenes

parciales para aplicarla porque los alumnos ya habían cumplido con el 75% del programa.

Para medir lo anterior, se emplearon dos instrumentos; uno se utilizó para obtener datos del estudiante y su relación con la lectura; y otro, para medir la velocidad y comprensión de la misma. De los resultados obtenidos, el que resultó más eficaz por la sencillez de su aplicabilidad fue el de velocidad. Las respuestas que se obtuvieron a través del instrumento uno mostraron deficiencias en algunos reactivos, lo que nos indujo a reducir la muestra original de 83 estudiantes a 60 debido a que algunos de ellos dejaron en blanco algunos reactivos.

La muestra definitiva de estudiantes provienen de distintas partes de la República aunque este núcleo de la sociedad mexicana aparentemente es heterogéneo, para efectos de la investigación que nos ocupa es representativo; ya que los programas de la S.E.P. son los obligatorios para el nivel de educación básica en todo el país. Por estas razones se consideró al grupo como un producto y un reflejo de las políticas educativas centralizadas del país, cuyos resultados no difieren significativamente de un estado a otro ni de sexenio a sexenio, ya que los programas son los mismos para todas las primarias.

Los apartados en que se sustenta el marco teórico de esta investigación son tres: la lectura como proceso, el papel de la escuela en la enseñanza de la lectura y los factores externos que inciden en la misma.

En este marco de referencia se inserta el análisis de resultados así como los resultados que nos permitieron llegar al diagnóstico.

## II. Índice de Fundamentos. Marco Teórico.

### A. La Lectura. Consideraciones Generales.

El hábito de la lectura es tan cotidiano al hombre que ni siquiera se advierte. Sin embargo, demanda una actividad constante de decodificación y transformación de mensajes por parte del lector, que se realiza en diversas fuentes; en posiciones distintas; en voz alta o en silencio, voluntaria, e incluso involuntariamente; a partir de un texto bien elaborado, o de un sencillo anuncio. Todas estas formas de lectura son diferentes y tienen propósitos diferentes, si es que suceden bajo voluntad; pero cualquiera que sea el caso, son "actos de lectura". El ser humano vive inmerso en una cultura letrada, donde lo escrito tiene un gran valor social. La lectura es una habilidad culturalmente enseñada y aprendida como prioridad en la escuela; somos, o debemos ser, lectores; esta capacidad es de gran influencia en nuestra vida. Nos permite sobrevivir y desplazarnos en un medio lleno de códigos y signos que "si no supiéramos leerlos, es decir, decodificarlos y captar su mensaje, seríamos individuos permanentemente extraviados y desconcertados, seríamos extraños en tierra ajena" (1)

Frente a la palabra impresa en sus múltiples posibilidades, el hombre generalmente no se queda en la simple contemplación de signos y palabras. Lleva a cabo un proceso consciente a través del cual puede adquirir conocimientos, formas, ideas, valores, etc. Aunque para el lector existe siempre la opción de leer sin interpretación o comprensión del mensaje, sólo de manera visual, la adquisición de información la obtiene con la lectura interpretativa, la lectura

inteligente, la lectura que busca comprender. (2) El acto de leer supone la comprensión del texto. y el empleo de ciertos aspectos complementarios del mismo que han sido previamente adquiridos y estrechamente integrados en su estructura cognoscitiva. Uno de éstos es la capacidad de aplicación de la técnica para interpretar el mensaje escrito a partir de los signos gráficos. Este aprendizaje básico generalmente se adquiere en el escuela primaria, en los primeros años de escolaridad.

Otro factor es el conocimiento previamente adquirido acerca del contenido o mensaje que se lee. Estos dos aspectos complementarios en el proceso facilitan la decodificación del mensaje, y de manera muy importante, por ejemplo, se ejecuta con mucha más efectividad, dependiendo tanto de la habilidad que el lector muestre, como de sus conocimientos. "Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él según sean sus contribuciones personales al significado."(3)

Por otro lado, debemos enfatizar que la práctica sistemática de la lectura "entrena" en cierta manera al lector exitoso; lo forma con una actitud que podría catalogarse de positiva ante la lectura; lo define en sus propósitos y gustos, y lo puede llevar a considerarse como un "buen lector". En la conjunción de los aspectos anteriores, el lector está en posibilidades también de adquirir una cultura personal de gran valor social.

Así pues, analizar la lectura no es solamente una cuestión de índole escolar o didáctica, es una conducta que enfrenta al ser humano, solo,

contra la letra y los pensamientos de otros seres humanos de cualquier época, a través del diálogo e intercambio de ideas con el texto, de una manera mentalmente activa. Ante un texto el hombre puede asimilar, cuestionar, juzgar, evaluar, relacionar, etc. Todas las ideas expuestas por un autor, incluyen, una doble abstracción: el símbolo escrito que, además, representa un sonido; y la idea que subyace a la grafía.

La lectura involucra habilidades que van desde la agudeza visual para discriminar letras y/o palabras (habilidad que no se enseña en la escuela sino que se adquiere con la maduración), hasta la obtención del conocimiento a través de la comprensión e internalización de los contenidos. Visto así, este proceso depende de que cierta información se reciba a través de los ojos como una primera fase necesaria para la lectura, hasta que la misma información llega al cerebro para su decodificación. Estos dos aspectos han sido catalogados por Frank Smith como: información visual e información no visual, distinción que implica una complementariedad entre lo que se recibe a través de los ojos y lo que existe detrás de los ojos. "La información no visual se distingue fácilmente de la información visual: todo el tiempo lo trae consigo el lector y no desaparece cuando se apagan las luces" ... "es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje está involucrados en continuas transacciones, cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso".(4)

Es importante señalar que diferentes textos originan diferentes opciones de lectura y diferentes lectores potenciales; ligados a propósitos u objetivos que el lector y autor previamente determinan de manera implícita. Los mismos ofrecen alternativas de selección

múltiples, que se concretan en la presentación de grafías diversas, distribuidas a lo largo y ancho de páginas de papel, en presentaciones de diferentes tamaños que se leen, en el caso del español, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

Estas páginas se conforman de las mismas estructuras sintácticas que componen a una lengua en su finitud y comunican un mensaje claro a un lector no conocido. Las mismas también ofrecen diversas propuestas, que se tipifican diferentes y presentan distintos tipos de lecturas. Sin embargo, el elemento clave en estas clasificaciones tiene que ver con el acto de leer, en relación estrecha con el propósito que el lector establece al tomar el texto en sus manos y abrirlo. Noe Jitrik por ejemplo, tipifica a las lecturas como: rutinarias, obligatorias y placenteras (5); Jorge Ruffinelli se refiere a libros utilitarios y literarios; en cuanto que su lectura persigue un propósito explícito..." (6)

Otros autores clasifican las formas de leer como de superficie, "ojo de pájaro", de diagnóstico; general y específica; de aprendizaje, de memorización, de entendimiento, etc., la lista es innumerable. Lo cierto es que ante diferentes maneras de leer, existen diferentes tipos de lectores y viceversa; dependiendo de circunstancias y propósitos específicos, distintos y variados.

Existen, por ejemplo, los lectores que leen sin prestar atención especial a un mensaje; casi leen de manera automática y meramente visual. Hay quienes leen por obligación, en relación productiva con el texto que, no está de más puntualizarlo, justifica la índole del texto,



ya que el propósito explícitamente se orienta a la adquisición de un contenido que apoya una relación productiva con la realidad en su conjunto. Las lecturas con propósitos de placer se sitúan fuera del ámbito anterior en virtud de las situaciones especiales que para el lector común pueden representar. La posible utilidad que puede desprenderse del libro es diferente en cada lector; es indirecta y no medible en términos de utilidad o economía, sino en términos de cultura.

La lectura como actividad muestra muchos aspectos importantes que deben considerarse, además de los anteriormente analizamos en relación con la competencia y frecuencia con que los lectores se acercan al texto. Otro aspecto es el que se relaciona con la motivación para leer, en razón de un propósito. Y un tercero es el que se deriva de la demanda, y tiene que ver con lo que la gente gusta de leer y comprar.

Para concluir diremos que desde un punto de vista social, el "saber leer" se acepta como un supuesto obvio e indiscutible. Toda persona que cursó la escuela Primaria, o los primeros años de ella, sabe leer. "Leer aparece como una emanación de dicho saber "(7), como un hecho cultural aprendido de facto. Sin embargo, sobre sus alcances reales se ha estudiado poco, se sabe poco. Leer es una acción mucho más compleja y rica de lo que se conoce hasta ahora. Sin embargo la relación que se da entre escritor-texto-lector, dentro de un esquema de transacción comunicativa que involucra a un emisor, un mensaje y un receptor; va más allá de una simple mecánica decodificadora. La relación que se establece entre el ojo y el papel escrito sólo es inicial al proceso, y consiste en captar las señales; pero también significa captar las ideas del autor, interpretarlas, comprenderlas y/o cuestionarlas. Incluye,

pues, una doble abstracción de formas y contenidos, en que los ojos y la mente, en una bien definida correspondencia, "fotografían las imágenes que se convierten en ideas" (8)

#### NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Ruffinelli, Jorge. Comprensión de Lectura. Edit. Edicol, México. 1975. p. 11.
- (2) Ibid p. 12
- (3) Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez. Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Edit. Siglo XXI. México. 1982. p. 18
- (4) Smith, Frank. Comprensión de la Lectura. Edit. Trillas. México, 1983, p.17
- (5) Op. Cit. Jitrik, Noé. p. 21
- (6) Op. Cit. Ruffinelli, Jorge. p. 17
- (7) Op. Cit. Jitrik, Noé. p. 10
- (8) Chávez, Alfonso. Cómo Estudian los que Triunfan. Edit. Edamex. 4a. edición. México, 1987. p. 77

## 1.1 El Proceso de Leer

"La lectura es igual en todos los idiomas... el lector capacitado reconoce las palabras como un todo por sus formas generales y sus características peculiares. En todos los idiomas se necesitan las mismas actitudes y habilidades para formar buenos lectores: percepción, independencia en el reconocimiento de los símbolos, movimientos de los ojos en línea recta con las menos regresiones posibles, habilidad para pasar la vista de una línea a otra, habilidad para adquirir ideas de las palabras y para interpretar el contenido del material (9)

Este proceso se inicia en el instante mismo en que el ojo se posa sobre el papel y comienza el recorrido, de izquierda a derecha (en el caso del español), sobre un conjunto de grafías; es un movimiento que desata una acción evidente y medible, aunque con antelación ya se haya dado una voluntad, un propósito, una acción de acercamiento a un texto. De esta manera, con la acción se inicia un sistema de determinaciones que se armonizan y hacen posible la lectura. Para que este proceso se desencadene y continúe, existen también los otros factores de los que hemos hablado, que complementan y alimentan la actividad. En el plano fisiológico y en el psicológico actuando en conjunción, se pueden analizar estos aspectos inherentes a la lectura.

### a) Recepción Sensorial y Cerebral

Cuando se analiza la lectura desde esta perspectiva se puede afirmar, en principio que todo ser humano físicamente sano en cuanto a los

órganos que intervienen en la lectura de un texto, es un lector potencial. Una condición necesaria para el proceso de lectura, (aunque no suficiente), es la capacidad del individuo de percibir los caracteres de la escritura; es decir, de utilizar la información visual del texto, debido a que el hombre desde el punto de vista perceptual o perceptivo, es el mismo.

Hasta hace poco tiempo la lectura se enseñaba para llevarla a cabo despacio y en voz alta. Hoy, se emplean entrenamientos y técnicas variadas, y cada vez más sofisticadas, se lee de distinta manera. Sin embargo, el proceso de leer desde el punto de vista fisiológico es el mismo. En él se involucra el sentido de la vista en conexión con el cerebro, que es el receptor y el decodificador de los datos.

El lector utiliza los ojos moviéndolos de izquierda a derecha en pequeños desplazamientos. A través de ellos percibe letras, signos, números, grabados, símbolos, etc., pero también formas secundarias de tamaño, color, intensidad, etc. A través de un constante movimiento-pausa -movimiento, que sucede en segundos, minutos u horas, de manera automática desliza los ojos en las líneas, captando letras, sílabas, palabras, frases u oraciones, según si el material le es familiar o no, así como su dificultad y el conocimiento o competencia que muestre en el manejo del lenguaje.

En este proceso las células que forman los ojos, y el propio sistema óptico, permiten tener diversos ángulos de visión, para captar la información por segmentos. Conos y bastones trabajan de manera simultánea para lograrlo. Su movimiento coordinado manifiesta una

gran energía del músculo óptico al hacer pausas por líneas, regresiones, movimientos en progresión y fijaciones ante una información escrita. El desplazamiento no se lleva a cabo de un modo regular y continuo a lo largo de la lectura, sino por saltos más o menos regulares, más o menos grandes, de acuerdo con el entrenamiento del lector. Las pausas o fijaciones que suceden a los desplazamientos permiten el descifrado del mensaje en intervalos de acuerdo con los ángulos de visión. "En el caso de un lector maduro, el número de pausas por línea es relativamente pequeño cuando se trata de material de lectura sencillo y ese número es casi igual a medida que prosigue línea por línea. En los pasajes difíciles, el número de pausas por línea puede ser mucho mayor" (10)

Entre letras y palabras la agudeza visual que la persona posee le permite discriminar y hacer más selectivo el proceso. Por otro lado, le permite anticipar estructuras y significados a través de redundancias y repeticiones propias de nuestra lengua. Por ejemplo, posará la vista en las palabras con significado como sustantivos, verbos, adverbios y adjetivos, obviando, las palabras vacías.

Se puede decir "...la lectura fluida, de hecho, depende de una habilidad para confiar en los ojos lo menos que sea posible". (11), y es que la misma depende no de la información recibida a través de los ojos, sino de las imágenes que con cierta regularidad y velocidad vayan al cerebro. En él se elabora el significado de los símbolos impresos interpretando el mensaje en velocidades de milisegundos. Este proceso sucede durante las pausas o fijaciones de los ojos. "La mirada

constituye el núcleo central fundamental de la lectura... el texto en su estado de reposo es sólo escritura y nada más" (12). En un niño aprendiendo a leer "la duración de la detención del ojo por línea es de 660 msg.; al final del aprendizaje, en sexto año de Primaria es de 236 msg" (13). La percepción sensorial o el acceso a la información que nos ofrecen los ojos es una parte necesaria del proceso, no una condición suficiente. "... no sólo leemos con los ojos, sino también con la mente", (14), por que la función de los ojos no es precisamente leer, sino la de recoger la información en la forma de rayos de luz y convertirlos en explosiones de energía que viajan a lo largo de millones de fibras nerviosas que van del nervio óptico al cerebro. (15)

Interpretando lo anterior podemos afirmar que es el cerebro el que realmente lee y lo que los ojos captan involucra decisiones emitidas por el mismo órgano, para el cual la información no visual es importante para responder con las decisiones correctas a las imágenes recibidas. Esto permite, en un momento dado, la discriminación entre una "m" y una "n", una "b" y una "h". Además, "...los rayos de luz que inciden en el ojo no contienen en sí mismos el color, la forma, la textura y el movimiento que vemos; todos estos aspectos familiares y significativos de la percepción son creados por el cerebro mismo (16). La información que llega al cerebro se da por una cadena continuada de transformaciones e intercambios químicos en un patrón complejo de impulsos donde "... 50 mseg. es un tiempo de exposición suficiente para obtener la información visual posible en una sola fijación". (17) De esta manera los ojos pueden captar la información durante una fracción pequeñísima de tiempo en la que permanecen abiertos. "Ellos se

deslizan a razón de cuatro desplazamientos por segundo abarcando una sílaba cada vez; y en estos promedios parpadeamos una vez cada 3.5 segundos aproximadamente" (18)

En cuanto al ángulo de visión que el ojo humano puede abarcar, la construcción de las células que conforman el sistema óptico, la forma del ojo, la ubicación y sus propios movimientos, son determinantes para tener una visión de casi 180 grados. Esta posibilidad permite abarcar, con atención y práctica, palabras, frases u oraciones en bloques de enfoque cada vez más amplios. Para los métodos de "lectura rápida", el hábito a formar en el aprendiz es, "ver más con la misma mirada", para hacer el proceso más productivo; esto significa leer 800 o más palabras por minuto.

En la lectura tradicional, el promedio de los movimientos internos del ojo varían de 15 a 30 en cada renglón de hoja carta. "En la habitual comprensión de la lectura captamos más o menos dos palabras por segundo" (19), de acuerdo con esta afirmación hace un total promedio de 120 palabras por minuto de lectura. Esta capacidad depende de la información que perciben los ojos, y del conocimiento previo del observador, tanto en su manejo del lenguaje en su familiaridad con el mensaje, lo que significa que a mayor competencia, mayor será la velocidad e, incluso, la calidad de la lectura en cuanto a comprensión. El proceso de decodificación en sí mismo, requiere un cierto tiempo mínimo de 50 milisegundos para tomar sus decisiones perceptuales en una sola fijación, dependiendo del número de alternativas que el cerebro tenga que considerar al procesar la información. A mayor cantidad de

alternativas mayor cantidad de tiempo y viceversa.

Desde este punto de vista para el lector principiante, es decir, el que empieza por conocer las letras, las sílabas y las palabras, las frases y las oraciones; el número de alternativas es mayor, y determina de manera significativa su velocidad en captar y procesar la información. Dice André Dehant, que "el escolar que ha terminado la escuela primaria y aun el adolescente que sigue estudios secundarios, no tiene todavía, al menos generalmente, el nivel de la lectura adulta" (20). El alumno que comienza el aprendizaje de la lectura en el primer grado de primaria, dependiendo del método que utilice el profesor, en una línea hace un promedio de 18 fijaciones; éstas disminuyen a 7 en sexto años, y a 6 cuando inicial de la enseñanza media.

En el caso del lector adulto, el entrenamiento de la lectura por su edad y por probables niveles aceptables de conocimiento; en personas con un nivel de escolaridad medio, el número de alternativas puede suponerse que disminuye. Cuando se presentan pocas alternativas, el esfuerzo es menor y la decisión del cerebro se alcanza de manera más rápida, "el número de alternativas determina la velocidad de la percepción" (21). En este caso el cerebro tiene que hacer un esfuerzo menor para procesar la información, porque él mismo, hace uso de cualquier cosa relevante que ya conozca, para reducir las alternativas.

Desde finales del siglo pasado, algunos estudios demostraron que en su desplazamiento irregular y discontinuo, de saltos sucesivos, detenciones y pausas, el globo ocular se comporta de la misma manera



en adultos, jóvenes y niños. Cualesquiera que sean incluso los idiomas leídos, el movimiento de los ojos es idéntico en cualquier ser humano. La diferencia entre los lectores la determina la edad. Como se mencionó anteriormente, el número de pausas y fijaciones disminuye con la edad, explicando las pausas como el momento del entendimiento, del tiempo requerido para el procesamiento mental de lo que se lee; y las fijaciones, como la actividad perceptiva que recoge los datos a través del desplazamiento del ojo sobre la línea.

Desde 1900, fecha en que empezaron a aparecer los primeros estudios sobre este tema en distintos países se ha comprobado que la lectura silenciosa en cuanto a velocidad y comprensión es más efectiva. Se comprobó también que "el lector competente procede a una velocidad de una y media a dos veces superior en la lectura silenciosa que en la oral; muchos adultos leen de tres a siete veces más rápido en silencio que en voz alta" (22). Se infiere de ésto que en la lectura silenciosa el proceso es más rápido que en los lectores que vocalizan poniendo al aparato fonador como intermediario entre ojos y cerebro.

Es evidente que la maduración en relación con la edad de una persona, y su paso por la escuela, es determinante en la formación de un cierto tipo de lector. Dependiendo de la frecuencia y duración media de las fijaciones que lleve a cabo en la lectura, en la que inciden las regresiones, ya sea porque se inicia en el aprendizaje, porque las palabras le sean difíciles de identificar o porque el texto mismo no le sea familiar, el lector llega a considerarse regular, medio, bueno o rápido. Sin embargo, "...la velocidad de la lectura no puede obtenerse por

simple aceleración del movimiento de los ojos, sino por la disminución de los factores que hacen las veces de freno: número y duración de las fijaciones y regresiones". (23)

Un factor de freno evidente y bastante común para alcanzar velocidad en la lectura es la práctica de la vocalización o subvocalización cuando se lee. El lector adulto que vocaliza por hábito alcanza a leer un promedio de 120 a 150 palabras por minuto, pronunciando de manera comprensible alrededor de 9000 palabras por hora. Su característica principal es el condicionamiento que muestra de leer oyendo los sonidos. La información así leída hace un recorrido que inicia en los ojos; pasa al aparato de fonación y después al oído, para después, pasar a la mente.

Otro tipo de lector es el que subvocaliza; no mueve los labios, pero sí tiene la dependencia de escuchar internamente el sonido de cada sílaba que lee. Este lector puede lograr un máximo de 180 a 200 palabras por minuto y casi puede decirse que existe en cada persona que aprendió a leer con los métodos tradicionales de lectura, aunque el mismo lector no se percate de esto.

El lector visual es aquel que de manera silenciosa o mental establece una relación directa ojos-mente. A diferencia de los anteriores, es capaz de recoger y procesar significados de manera rápida, ya que está entrenado para captar globalmente los datos en una línea. En este proceso se elimina la articulación y la lectura entrecortada. Esto le permite, en promedio, leer de una vez y media a dos veces, más rápido

que lo que se lee en voz alta. "En la lectura oral el ritmo ordinario es de 3, 6 a 4, 6 palabras por segundo. En la lectura silenciosa llega de 5, 6 a 9, 8 palabras por segundo". (24)\*

En las clasificaciones citadas de acuerdo con el comportamiento que el lector asume ante un texto, encontramos lectores que leen entre 120 y 600 palabras por minuto. Esto significa que un lector catalogado como rápido puede leer cuatro veces más aprisa que el lector más lento, aunque no se descarta que cada uno, a través de la práctica y la eliminación de ciertos vicios de lectura ya indicados, sea candidato para pasar de una velocidad a otra sucesiva después de un tiempo. Esto significa eliminar el movimiento lento e imperfecto de los ojos, los vicios de lectura como vocalización y regresiones; así como un más amplio conocimiento del léxico y contenido de lo que se lee, para que la lectura sea tan fluida como sea posible.

De hecho la relación ojo-cerebro que hasta aquí hemos analizado alcanza su mayor importancia cuando hablamos de comprensión de la lectura. El "no entendí" generalmente surge no por incapacidad en el procesamiento de decodificación de la información sino por otras razones aparentemente externas. Se debe a una estructura cognoscitiva pobre en información, entendiendo ésta como la estructura de conocimientos previamente adquirida por un individuo a través del aprendizaje informal y formal durante su vida y a la cual un nuevo conocimiento "puede relacionarse de un modo intencionado y sustancial

\* En esta cita textual se ha respetado la numeración separada por comas, para mayor fidelidad.

con las correspondientes ideas pertinentes que se hallen dentro del dominio de la capacidad humana" (25)

Un vocabulario pobre y la falta de familiaridad con un tema accesible para un cierto individuo; o la incapacidad de procesar datos nuevos son algunas manifestaciones de esa pobreza. En la estructura cognoscitiva del individuo probablemente existen datos adquiridos de manera distorsionada, incompleta o difusa; o que han sido olvidados, como para establecer los nexos adecuados de relación con la información nueva que pretende retenerse o aprenderse.

El buen entendimiento a partir de lo que se lee es proporcional a la cantidad y calidad con que los nuevos conocimientos pueden irse asociando con esquemas previos almacenados en la memoria, o lo que es lo mismo, la estructura cognoscitiva que menciona David Ausubel. Para este autor, la aprehensión depende tanto de la naturaleza del material que se va a aprender, como de la estructura cognoscitiva del aprendiz. "Aprender a leer es, de suyo, un asunto de aprender a percibir el significado potencial de mensajes escritos y luego, de relacionar el significado potencial percibido con la estructura cognoscitiva a fin de comprenderlo". (26) De lo anterior depende que puedan relacionarse de modo intencionado y sustancial las nuevas ideas; también determina la asociación y adquisición significativas que ya mencionamos.

Vemos una vez más que la fluidez en la lectura depende de la capacidad y conocimientos del lector para ir estableciendo estas asociaciones de manera efectiva. Es decir, será aquélla que le permita ir entendiendo

todo lo que en el proceso vaya leyendo, discriminando y relacionando de manera significativa, a una velocidad promedio aceptable.

En este proceso de genuina comprensión de lo que se va leyendo, la construcción interna del conocimiento se va ampliando, al incorporar datos nuevos que el pensamiento asimila, acomoda y organiza de distintas maneras, por medio de relaciones y semejanzas diversas. En el momento en que un tipo inadecuado de aprendizaje entra de modo forzado en el proceso, la acción de integrar nuevas adquisiciones se interrumpe.

La comprensión de la lectura que analizamos, también tiene que ver con una intencionalidad del lector al tomar un texto y con una lectura fiel del mismo. Aquí son importantes todos los elementos gráficos del lenguaje, así como los signos de puntuación que permiten oír la voz y el acento personal del autor. La experiencia de los maestros indica que desde ahí nace la buena o mala lectura y la comprensión correcta o errónea de lo leído. La lectura indiscriminada que tiene escasa cuenta de estos signos no lleva a una verdadera comprensión del discurso. (27)

Llegar al significado de un texto a través de la correcta interpretación y decodificación de las formas y sus enlaces, son dos aspectos relevantes de la comprensión que ya se discutieron. Más allá de esto está la actitud inquisitiva y de diálogo frente al texto y las ideas del autor que el lector debe asumir. Un texto casi siempre provee de las respuestas que busca el lector y le permiten también la posibilidad de relacionarlas con otros contenidos que amplíen su visión del tema.

En la habitual comprensión de la lectura, los adultos captamos un promedio de dos palabras por segundo. Operamos con una retentiva entre cero y 25%; entendiendo ésta como la pregrabación espontánea y automática de una información que está siendo reconocida, al relacionarla con lo ya conocido. Operamos también con una memorización promedio entre 2% y 15% del total de lo leído, entendida ésta como la grabación voluntaria y mecánica, de estímulos sensoriales. (28). Dependiendo de la extensión del material y la dificultad que presente para un lector en cuanto a su contenidos, existen diferentes maneras y niveles en que se puede medir la comprensión. Estas varían desde la lectura de reconocimiento a nivel tipográfico, hasta la de comprobación de contenidos específicos y/o la interpretación o evaluación de los mismos. Según el nivel o los niveles en que se deseen llevar a cabo, ciertas preguntas se pueden verificar ideas globales, detalles concretos, estructura del texto a través de la localización de ideas principales, aspectos de vocabulario, interpretación de ideas, elaboración de un resumen o síntesis, etc., todas ellas prueban la comprensión y la retención de una información leída. "El arte de una rápida comprensión consiste en entender la cantidad y la calidad correcta de la información contenida en una página". (29)

Tanto la velocidad al leer como el procesamiento mental a través de la asociación de el conocimiento nuevo y el ya fijado en la estructura cognoscitiva, son factores determinantes de una lectura individual efectiva. En efecto, dice Dehant, "la percepción no comporta solamente la recepción de una información exterior sino también su interpretación" (30)

Es importante mencionar en este punto que las cifras aquí citadas respecto a la velocidad de lectura, varían entre sí, aunque no significativamente, según la perspectiva y resultados de los autores citados.

#### b) Factores Psicológicos.

No existe nada acerca de la lectura que se dé como una actividad aislada o que se localice como una parte específica del cerebro. Muchas áreas del mismo se activan cuando una persona lee, pero ninguna implica que se excluyan otros factores relevantes involucrados en el proceso. La lectura fluida entre esos factores, depende de ciertas características inherentes al lector. Depende en parte, del interés que tenga en el contenido y del propósito que se haya establecido él mismo al tomar un texto. La lectura es una conducta culturalmente aprendida que forma parte de la psicología del hombre adulto y constituye uno de sus puntos esenciales; ...desemboca en planos múltiples: psicológico, pedagógico, social, económico, moral, estético, etc. (31). Implica una actitud que influye en la manera de leer y comprender un texto.

Aunque a muchos padres, psicólogos y pedagogos les preocupan los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura, la mayor parte de las investigaciones se han abocado a definir estas causas, pero han mostrado escaso interés por las razones psicológicas por las cuales el niño se niega o se resiste a la lectura. Esto no es ampliamente reconocido y se asume que la lectura es una actividad neutral.

La mayoría de los escolares aprenden a leer, más o menos bien, antes o después de la escuela "sin embargo, sólo una minoría se deleita leyendo y más adelante, durante toda su vida se beneficia considerablemente de ello". (32) Varios factores inciden en la actitud que asumen los lectores frente a la lectura. Uno de ellos es el ambiente familiar del que surge el lector potencial. Está demostrado que a los niños que viven la lectura en su casa como actividad cotidiana; les es más fácil aprender a leer en la escuela y potencialmente son buenos lectores en su vida posterior.

Otro factor relevante es el rol activo que el lector, sobre todo el aprendiz, pueda ejercer al propiciársele y permitírsele que opine e intervenga en la discusión del contenido de un texto. Si a ello se agrega un tema de interés personal, las dos circunstancias se retroalimentarán de manera dinámica, y motivará al lector. Sólo hasta ese momento el lector es capaz de comprender lo que el texto significa y lo que puede significar para él. De este modo la motivación para leer se origina y reside en el proceso mismo, es intrínseco a la lectura.

De acuerdo con la teoría piagetiana, los niños aprenden a leer cuando muestran un interés espontáneo por los libros; cuando gozan de su contenido y pueden descubrir espontáneamente las reglas del juego en vez de agotarse en recordarlas (33). Formados en el hábito de la lectura, estos niños potencialmente serán los "alfabetizados funcionales", compradores y lectores de libros (y no de pasquines y fotonovelas); poco consumidores de horas televisión, por no hallarse en la circunstancia de tener que "matar el tiempo".



Por principio, el concepto de buena lectura está asociado, como ya se dijo antes, con la obtención de significados más que con la capacidad de identificar palabras. Para alcanzarlo, el lector atraviesa por distintas etapas desde su niñez; en ellas se involucran su propio desarrollo, la experiencia adquirida, el interés que le haya despertado la lectura en contraste con otros entretenimientos, y el grado en que la escuela, el hogar y el ambiente en general, lo estimulan y lo orientan.

Después de cuatro años de instrucción preescolar, en primer año de primaria, la mayor parte de los niños están técnicamente listos para la lectura sencilla, oral y silenciosa. Pueden leer para su propio esparcimiento e información; ya poseen una amplia base para aprender a leer muchos otros tipos de material de dificultad creciente y con diversos propósitos. Cuando esto sucede, ya alcanza los nueve años y se encuentra en la etapa de las operaciones lógicas, según Piaget; que, para efectos de la lectura, significa que el niño está en un nivel de capacidad para comprender o emplear abstracciones secundarias, como la palabra y los conceptos, y además, en la de asociar su significado directamente con su estructura cognoscitiva ya ricamente formada, siempre y cuando la lectura se acompañe o asocie con proposiciones empírico-concretas provistas de significado para el niño (34).

Desde esta perspectiva, vemos que el lector como sujeto de aprendizaje se sitúa en el centro del proceso. Es el elemento activo en la obtención del conocimiento como resultado de una actividad intelectual que le debe ser propia en la construcción de su esquema de conocimientos. A partir de estímulos adecuados que no actúan directamente para ser

memorizados, sino para ser transformados por sus "esquemas de asimilación". El sujeto interpreta el estímulo (no lo memoriza), lo clasifica, lo ordena y acomoda en su estructura de conocimiento previa, transformándolo (35)

Dadas estas circunstancias, el lector potencial adquirirá o no, un compromiso profundo y verdadero con la lectura.

#### NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- (9) Gray, William. La Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Monografías sobre Educación Fundamental. UNESCO. Suiza. 1957. p.p. 16-18.
- (10) Ibid. p. 68
- (11) Op. Cit. Smith, Frank. Comprensión de la Lectura. p. 13.
- (12) Op. Cit. Jitrik, Noé. p. 29.
- (13) Dehant, André y Arthur Gille. El Niño aprende a Leer. Edit. Kapelusz. Argentina. 1976. p. 94.
- (14) Maddox, Harry. Cómo Estudiar. Oikos-Tau Ediciones. España. 1979. p. 80.
- (15) Smith, Frank. Reading. Cambridge University Press. Great Britain. 1983. p. 16.
- (16) Op. Cit. Smith, Frank. Comprensión de la Lectura. p. 37.
- (17) Ibid p. 41.
- (18) Renero, Manuel. Lectura Veloz. Colección Talleres Intelectuales. S/E. S/L 1988. p. 18.
- (19) Ibid p. 16.

- (20) Op. Cit. Dehant, André. p. 93.
- (21) Smith, Frank. Reading. p. 44
- (22) Op. Cit. Gray, William. p. 72
- (23) Op. Cit. Dehant, André. p. 95.
- (24) Ibid. p. 98.
- (25) Ausubel, David. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trad. Roberto Helier Domínguez. Edit. Trillas. México. 1980. p. 57.
- (26) Ibid p. 90.
- (27) Op. Cit. Ruffinelli, Jorge. p. 49.
- (28) Op. Cit. Renero, Manuel. p.p. 15-16.
- (29) DeLeeuw, Manya and Eric. Read Better, Read Faster. A new approach to efficient reading. Penguin Books. S/F. S/L. 1965. p. 45.
- (30) Op. Cit. Dehant, André. p. 98.
- (31) Ibid. p.p. 14-16.
- (32) Bettelheim, Bruno y Karen Zelan. Aprender a Leer. Colecc. Los Noventa. Edit. Grijalbo. Conaculta. México. 1990. p. 43.
- (33) Furth, Hans. Las Ideas de Piaget. Su aplicación en el Aula. Edit. Kapelusz. Argentina. 1974. p. 163.
- (34) Op. Cit. Ausubel, David. p. 237.
- (35) Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. Los Sistemas de Escritura en el desarrollo del niño. Edit. Siglo XXI. 11a. edición. México. 1989. p.p. 28-30.

## 2. Lectura Significativa

El término lectura significativa se tomó de la teoría sobre psicología educativa expuesta por David Ausubel, cuyos fundamentos se basan en la teoría cognoscitiva del aprendizaje verbal significativo, principalmente aplicada en el aula. La esencia del aprendizaje significativo reside en el papel activo que juega el aprendiz en el proceso. Las ideas que se le presentan expresadas simbólicamente son relacionadas por él de modo no arbitrario sino sustancial con lo que ya sabe, es decir, algún aspecto esencial presente en su estructura de conocimiento o en su estructura cognoscitiva mencionada antes. Presupone que el material de aprendizaje presentado así es potencialmente significativo para él, relacionable de modo intencional y no al pie de la letra.

Lo anterior implica que el instructor seleccione el material adecuado a la capacidad del que aprende. La metodología de enseñanza también deberá ser acorde a la edad e intereses del aprendiz. De este modo lo nuevo se hace accesible y se presenta como el conocimiento factible de ser retenido a largo plazo. "La enorme eficacia del aprendizaje significativo como medio de procesamiento de información, y de mecanismo de almacenamiento de esa información, puede atribuirse en gran parte a sus dos características distintivas: la intencionalidad y la sustancialidad de la relacionabilidad de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva". (36)

Un factor importante por considerar para que este aprendizaje suceda, es el aprovechamiento de la disposición o prontitud específica que el

individuo presenta para el aprendizaje particular de ciertos contenidos, en función de su desarrollo y su madurez cognoscitiva. Esta prontitud o disposición cognoscitiva influye decisivamente en la eficiencia del proceso de aprendizaje y a menudo determina si será aprendible para el sujeto, cierto tipo de material escolar. De hecho, "existe una edad de prontitud o disposición para cada clase de aprendizaje". (37) En torno de estas premisas analizaremos la lectura significativa.

A principios de siglo, en los grandes países lectores, la lectura era primordialmente un acto de percepción, de reconocimiento de las palabras. La lectura oral constituía una prueba de ello y era el tipo de lectura que se usaba casi exclusivamente en el salón de clase. Con el tiempo surgió un concepto más amplio, como resultado de los acontecimientos importantes que se dieron en el mundo. A raíz de la Primera Guerra Mundial, la cantidad de noticias de interés general creció en grandes proporciones; los cambios sociales que también se originaron en diferentes lugares del mundo, crearon la necesidad de saber leer y de poder comprender lo que se leía. Estos acontecimientos ocurrieron en países en que la lectura se había usado ampliamente durante generaciones. Sin embargo, la lectura es una actividad más antigua se remonta a los tiempos en que aparecieron de los primeros símbolos gráficos, y aunque durante muchos siglos el hombre común no supo leer, puesto que era privilegio de las élites, en estos inicios y por cientos de años, el proceso se concentró en el deletreo lento y en voz alta, de palabras y sílabas. Así sucedió en Europa y se transmitió a América.

Conocer las letras del alfabeto y sus sonidos correspondientes era una tarea importante y primordial para los niños del primer grado de la escuela primaria. El método ponía de manifiesto que leer equivalía a decodificar las grafías y convertirlas en sonido de manera mecánica sin profundizar en las ideas, tratando de adquirir, primordialmente, la técnica del descifrado correcto del mismo desde un ángulo puramente perceptivo, aunque la incomprensión del texto coexistía con un descifrado correcto (38). Desligada de la búsqueda de significación, la lectura se redujo a la dimensión de una larga serie de sílabas leídas sin sentido, por línea, que daba desmesurada importancia a la lectura en voz alta.

Este enfoque está asociado históricamente con los métodos adoptados en diferentes etapas de la educación en el mundo. La primera guía sistematizada para enseñar la lecto escritura como se mencionó se ha utilizado por más de doscientos años en nuestro país, fue el silabario de San Miguel. Entre los más conocidos y posteriores a esta etapa, pero basado en el mismo sistema de enseñanza, está el método Mantilla, orientado hacia la lectura fonética y onomatopéyica. Por el método sintético se leía a partir de los elementos mínimos de las palabras, y el sonido de cada uno de ellos asociado; también se le conocía como el de palabras normales. Bajo el método analítico se amplió la lectura a partir del enunciado; es decir, de la palabra o la oración. El ecléctico fue una combinación de ambos.

Por sus características de modernidad desde el punto de vista lingüístico y psicológico, el método global analítico estructural fue

implantado con la Reforma Educativa de 1973. El método analítico que lo sustituyó en 1980, fue en esencia una variante del anterior.

Está en proceso la Modernización Educativa propuesta por el gobierno, con su plan emergente para aplicarlo a la educación básica en septiembre de 1992. En este plan "se hará énfasis en los usos del lenguaje y la lectura y se abandonará el enfoque de la lingüística estructural vigente desde principios de los años setenta". (39)

Para el enfoque tradicional con que se manejó la lectura por muchos años, el surgimiento de la lingüística estructural definió sin embargo, otras perspectivas para la enseñanza de la lectura. Primordialmente norteamericana, este método se originó en la doctrina de la disciplina mental y de la psicología de las facultades que llegaron a reconocer que las personas piensan de una manera activa, pero que al mismo tiempo negaron cualquier fuente o base para la reflexión activa. En estas doctrinas, las ideas llevaban la carga del pensamiento y los alumnos se consideraban entes mentalmente pasivos, que llegan a ciertas respuestas por medio de procesos mecánicos determinados por el profesor, quien dominaba la escena educativa. La educación se concebía como un proceso similar al llenado de un recipiente, donde el maestro y los libros proveían de los conocimientos que de manera atomizada, y en estricta jerarquía, se depositaban en la mente del educando. (40)

La lectura significativa, como el aprendizaje significativo, se originó en una filosofía distinta que se desarrolló en la filosofía del relativismo positivo, que define la realidad psicológica como lo que

'hacemos' con lo que obtenemos de nuestro ambiente "...considera que el conocimiento es una cuestión de interpretación humana y no una descripción literal de lo que existe al exterior del hombre..." (41). En sus ideas predomina la existencia de una interacción entre el individuo y su cultura, que va configurando su estructura cognoscitiva. Partiendo de estas teorías, definiremos la lectura significativa por sus características. En primer lugar, está centrada en la comprensión o identificación de los significados que subyacen a la representación gráfica. Significa dar respuestas a las preguntas que esperamos resolver frente a un texto; implica relacionar los conocimientos que provee la lectura con lo que ya se conoce y en el proceso, implica modificar o elaborar un aprendizaje previo. La base es la significatividad, en razón de la creación de un interés evidente para el lector.

A esta comprensión colaboran tanto la información visual como la no visual del individuo y a su vez es la base para el aprendizaje. La comprensión implica el dominio de la lectura e induce a su práctica asidua que provee al lector de nuevas estrategias y también permite la adquisición de un mayor léxico mediante lectura comprensiva de pasajes significativos de un texto. En la identificación de significados, no requiere de la identificación ni de la pronunciación de letras o palabras individuales.

Este tipo de lectura produce como consecuencia la fluidez, cuando predomina en el individuo una amplia información no-visual, que reduce las alternativas en la interpretación de la información y asegura,



además, la correcta discriminación, incluso promueve la retención y la fijación del conocimiento en la memoria a largo plazo y se obstruye o limita con una lectura lenta, de menos de 200 palabras por minuto. (42)

La lectura significativa depende de muchos factores involucrados en el proceso. Sin embargo, el diálogo permanente del lector con las ideas del autor, pasando los ojos sobre la línea en actitud alerta de juicio, de crítica activa y postura mental analítica, buscando respuestas, completa a la misma, enriqueciéndola positivamente.

#### a. Beneficios Académicos

No cabe duda que los libros y la información escrita han sido factores básicos para la transmisión de la cultura en el mundo. Cada uno ha sido escrito para obtener algo, para extraer una o varias cosas simultáneas, según el propósito y la sensibilidad del lector. Unas lecturas y otras cumplen diferentes fines y, en su estructura, la idea central que desarrollan individualmente es una que debe ser la misma del autor para el lector, dependiendo de su propósito. Un lector que comienza la lectura de un texto con esta claridad de propósitos con respecto a lo que ha decidido leer, es un primer paso para alcanzar beneficios inmediatos y potenciales que la persona puede obtener de una fuente particular escrita. En la variedad de lecturas de distintos tipos que existen, los beneficios están íntimamente relacionados con ese propósito del lector. Estos son externos de cierta manera al proceso de leer, pero impactan de forma directa e indirecta en el desempeño de cualquier estudiante o persona que por circunstancias de convención

tenga que leerlos.

En el plano de la comprensión y aprehensión de los contenidos, los beneficios académicos aparecen como obvios: adquisición de nuevos conocimientos, formación de una estructura cognoscitiva amplia y cada vez más compleja de conocimientos, cualquier información nueva tiene cabida por las posibilidades de asociabilidad. Esto implica la retención significativa de los datos en la memoria a largo plazo que después, podrían utilizarse o transferirse a nuevas situaciones de conocimiento. De manera evidente la lectura fluida y eficiente facilita esta aprehensión.

La lectura fluida también ofrece beneficios derivados de su práctica. Uno de ellos es la perfección que el lector puede llegar a lograr en el manejo del lenguaje. Al enfrentarse a la lectura como algo cotidiano ayuda a entender el empleo que el autor hace de los signos de puntuación; elementos que dentro de la estructura de la frase llevan a una intención para expresar lo que se quiere comunicar. "Los signos de puntuación cumplen un papel muy importante en la expresión escrita del pensamiento y, por lo tanto, ya sea en la lectura oral como en la silenciosa, deberán ser atendidos y respetados para captar precisamente con claridad la expresión" (43) En la lectura significativa los signos de puntuación representan la pausa obligada pero también son indicadores de una intencionalidad y un propósito. La intención de esos signos siempre es expresar algo que el autor trata de comunicar, y en la lectura así deben entenderse al parecer en frases, oraciones y/o cláusulas, a lo largo de todo el texto.

Otro beneficio de la práctica significativa de la lectura es el contagio de los estilos que menciona Vivaldi. "Como en pintura se aprende a pintar estudiando e incluso copiando a grandes maestros del pincel, en el arte de escribir también se aprende leyendo atentamente a los grandes escritores" (44). La buena ortografía, la incorporación de nuevas palabras al léxico activo, el reconocimiento y producción de la buena sintaxis; son otros aspectos que se obtienen de esta práctica. De la lectura visual, se enriquece de manera importante la lectura no-visual.

Otro factor positivo que se deriva de la práctica de la lectura es el acercamiento al texto en términos de su estructura. Con mayor facilidad puede aprenderse a identificar sus ideas principales y desechar, si es el caso, las ideas secundarias o irrelevantes. Entender un texto con base a las ideas principales que lo sostienen, ayuda en la elaboración de resúmenes y/o cuadros sinópticos que para el estudio son muy útiles. Sin embargo, entender cómo éstas están organizadas y se relacionan entre sí, llevan a la comprensión inmediata pero también a la interpretación de los diferentes niveles del texto según el contenido del mismo y el propósito de lectura. En este caso hablamos de: el nivel informativo, el nivel estilístico, el nivel ideológico. Un texto informativo generalmente responde, afirma Ruffinelli, al ¿Qué? el estilístico responde al ¿Cómo?, y en el ideológico responde al ¿Por qué? y ¿Para qué? del lector. (45)

Para la estructura cognoscitiva de un sujeto, la lectura correcta puede facilitar de manera importante las relaciones entre lo que se lee, y lo acumulado en los esquemas; de esta manera la lectura se convierte en

significativa y le da significado al conocimiento nuevo. En esta asociación como ya vimos, el lector está en posibilidad de entender, comparar, cuestionar, criticar y evaluar un contenido. Esto origina la formación de criterios o juicios de valor que conllevan a una toma de conciencia. Así como asumir una postura respecto a un tema implica, en síntesis, la formación de un juicio crítico respecto de lo que se aborda, y esto conlleva la exposición o defensa objetiva y fundamentada de esa actitud que influye en la manera de leer y comprender un texto.

Aunque a muchos padres, psicólogos y pedagogos preocupan los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura porque así lo demuestran algunos estudios. Consideramos importante estudiar los diferentes técnicas que existen. Estos representan una manera de ir perfeccionando la lectura para aumentar su eficiencia; entendida ésta como la adquisición del máximo de conocimiento y retención con el menor gasto de energía y esfuerzo posible, en relación con las tareas inherentes a lo que se aprende. Estos beneficios se amplían, también la obtención de un mayor dominio de la información que en enormes cantidades y por diferentes canales de comunicación llega al estudiante en relación con sus intereses escolares y/o personales.

Para obtener estos beneficios, el rol del lector es vital, pues requiere la voluntad de leer bien, modificando patrones aprendidos desde la primaria y esto, sin duda, no es tarea fácil. De acuerdo con nuestra experiencia en el nivel universitario hemos podido constatar que, para un maestro de redacción es más fácil enseñar algo nuevo que eliminar en el alumno vicios arraigados y repetidos durante años. Encadenar los nuevos conocimientos a los rutinarios implica establecer otras

estrategias y tener disposición para ello. El recuerdo es mucho mejor cuando las materias se aprenden de una manera ordenada y estructurada" (46). Para los exámenes, esta operatividad del pensamiento en la mente del lector, ayuda a evitar resultados desastrosos porque los conocimientos se adquieren como una unidad, más que como hechos aislados, y propician la comprensión adecuada de la materia desde un principio. "El estudio y la rememoración son de hecho un 25% mejores cuando se han desarrollado conexiones lógicas razonables entre los puntos, que cuando se han establecido conexiones artificiales de acuerdo con algún sistema" "...el ser humano es muy rápido en captar lo que le es familiar" "Cuando los datos que hay que recordar tienen un sentido entre sí, la capacidad memorística es mucho mayor (47). De lo anterior, podemos concluir que los estudiantes con bajos resultados así como los que reprueban un examen, son aquellos que, carecen de la información sistematizada a la cual asociar nuevas ideas que proporciona la lectura, o los que su estrategia de lectura no es la correcta.

Con cierta frecuencia encontramos que muchos estudiantes no saben leer las instrucciones en los exámenes, se leen de manera incompleta y se dan respuestas ajenas a lo que se pregunta. Por otro lado, el hecho de que se estudie una noche antes del examen, imposibilita al cerebro para procesar y asimilar la información adecuadamente; y no permite que el lector reflexione sobre los contenidos, repase, esquematice, subraye o resuma las ideas, mas importantes. Esto tampoco deja que las mismas se depositen organizadamente en la memoria a largo plazo. En muchos aspectos, se desaprovechan los beneficios, y de la lectura en y su deteriorado desempeño escolar.

Saber leer bien es útil y práctico en nuestra sociedad. Sin embargo, la actividad no puede limitarse a un enfoque pragmático o funcionalista sólo para resolver problemas de estudio. Saber leer también significa abrirse ante un mundo de experiencias y fantasías que, además de despojar al lector de su ignorancia, le permite comprender el mundo. Esta capacidad es también lo que eleva al hombre al nivel racional. Debido a su indiscutible importancia, la lectura significa educación, en el sentido más profundo que se le puede dar a la palabra.

La lectura ayuda indiscutiblemente a resolver o quitar problemas cotidianos de interés general. La comprensión por ejemplo, es de vital importancia para identificar, con un propósito definido, letreros, nombres, etiquetas, señales y además al reconocimiento sigue generalmente una decisión de orden práctico. Obtener información de avisos y noticias induce a la acción o al cuestionamiento sobre un hecho. Leer avisos de advertencia, decretos o instrucciones también supone la acción y el cuestionamiento. En la solución de problemas se puede leer para conocer, comprar, contrastar o descubrir ideas que ayuden a dilucidar de lo que se trata.

El leer por placer, solaz o inspiración es también una manera de satisfacer el interés y la curiosidad particular de un lector. Requiere de todas las capacidades y técnicas a que ya nos hemos referido pero también requiere de la imaginación y la emoción para disfrutar del ritmo, la selección de palabras y la belleza de la expresión.

Por otra parte, para un lector asiduo que ha adquirido el hábito de

penetrar, a través de la práctica y la reflexión, en las ideas de los demás, habrá menos posibilidades de que acate ciegamente la información que llega a sus ojos; y habrá más probabilidades de que cuestione su exactitud y valor, antes de regular por ella su conducta. "El buen lector comprende no sólo el significado literal de un pasaje, sino su significado complementario que incluye todos los conocimientos que a juicio del lector enriquecen o aclaran el sentido literal" (48). El individuo que lee es más capaz de participar en la vida de su nación, de elegir el rumbo de la comunidad y sus dirigentes, de exigir sus derechos, de organizarse (49).

#### NOTAS BIBLIOGRAFICAS

(36) Op. Cit. Ausubel, David. p. 78.

(37) Ibid p. 211.

(38) Op. Cit. Ferreiro, Emilia. Los Sistemas de Escrituras en el desarrollo del Niño. p. 249.

(39) S/A "Para la Modernización de la Educación Básica". El Norte. Sección A. p. 17. Mayo 19 de 1992.

(40) Biggs, p. 64.

(41) Ibid. p.p. 89 y 91.

(42) Op. Cit. Smith, Frank. Comprensión de la Lectura. p. 190.

(43) Op. Cit. Ruffinelli, Jorge. p. 49.

(44) Vivaldi, Martin. Curso de Redacción. Del pensamiento a la palabra. Teoría y práctica de la composición y del estilo. Ediciones Prisma. México. S/F p. 17

(45) Op. Cit. Ruffinelli, Jorge. p. 56.

- (46) Op. Cit. Maddox, Harry. p. 63.
- (47) Ibid. p.p. 66 y 69.
- (48) Op. Cit. Gray, William. p. 97 y 95.
- (49) Centro de Estudios Generales, A.C. Chihuahua, Chih. "El Marco histórico-social de la lengua escrita" Primer Coloquio Nacional sobre Didáctica Universitaria de la Lengua Escrita. Universidad Veracruzana. Jalapa. Noviembre de 1976. p. 77.



## B. El Papel de la escuela en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura. Antecedentes

La enseñanza de la lectura se remonta a la práctica que griegos y romanos llevaban a cabo sobre el alfabeto. Este se leía y se releía, al derecho y al revés, hasta su total identificación y memorización. El método se iba ampliando con el aprendizaje de sílabas, palabras y enunciados, en ese orden, mediando largos lapsos de tiempo entre una adquisición y otra. Este aprendizaje permaneció por siglos y se transmitió a las lenguas europeas medievales y del Renacimiento. La práctica de la lectura se hacía en voz alta para verificar la correcta adquisición, a través de la articulación de los sonidos. Aunque en su origen este método deriva de la enseñanza del latín, se suponía aplicable para todas las lenguas.

Con la Conquista y la evangelización llegaron los libros a América y, con ellos, se implantó el modelo tradicional del que hablamos, sustentado desde luego en los paradigmas de la estructura del latín, lengua oficial de la iglesia. De una adaptación de la escritura jeroglífica indígena se pasó a las cartillas o silabarios que proporcionaron los rudimentos de la lectura que permanecieron por más de 300 años en México.

Con el surgimiento de la lingüística como ciencia moderna en el primer cuarto del siglo XX, la enseñanza de la lectura en México cambió al método estructuralista norteamericano impulsado por Bloomfield, Fries y otros. La Reforma Educativa promovida por Luis Echeverría así lo registra. "La Reforma Educativa iniciada en 1972 se ha manifestado en

los libros de texto de español a través de la elección de la lingüística como instrumento de estudio de la lengua... (50) Desde entonces la escuela no ha presentado variaciones significativas en sus métodos "Los planes y programas de estudio tienen ya casi 20 años de haber entrado en vigor y, durante ese lapso, han sido sometidos sólo a reformas esporádicas y fragmentarias" (51).

En el método estructuralista "... se confunde el proceso de la lectura, durante el cual se discriminan, se seleccionan, se jerarquizan, se traducen y se asocian ideas de un texto, con su práctica mecánica, centrada en palabras y oraciones puestas una tras otra para ser leída, sin que el lector tenga acceso al contenido del mensaje". (52)

Para el mismo, las oraciones son las unidades del lenguaje más grandes; sistemáticamente son separadas en sus componentes más pequeños, los fonemas, en el aprendizaje de la lectura. Los morfemas son, por otra parte, las unidades con que se describe la sintaxis y se combinan para aprender a leer frases y oraciones. En este contexto, el significado se encuentra ausente y separado de las formas.

Aprender a leer es de hecho una actividad que parte de la fragmentación y que supone la integración paulatina de segmentos sencillos del lenguaje a otros cada vez más complejos, hasta llegar al enunciado. De esta manera el alumno almacena un número aceptable de palabras de significación denotativa, las que se supone sabrá transferir e interpretar en cualquier contexto de manera automática tanto al leer como al escribir. Además se considera que a partir de esta práctica se formarán los lectores de grandes obras. En los programas vigentes en

1977 en el país, se advierte el criterio lingüístico: "... esta técnica pedagógica, en cualquiera de sus modalidades, es camino seguro para inducir al estudiante, tarde o temprano a la lectura de las obras originales de las que se ha desgajado la correspondiente muestra literaria que, en la mayoría de los textos se trabaja como lectura básica". (53)

Manuel Renero dice que con base en este método el alumno aprendió a leer, primero pronunciando el sonido de cada letra según su figura. Continuó con el estudio de las sílabas y su enlace para formar palabras cortas. Así, aprendió a repetir en voz alta cada detalle, cada sonido, cada coma. Aquirió el hábito de leer-pronunciar-oír-entender; no podía entender si no escuchaba lo que pronunciaba. Después se le suprimió la voz y continuó pronunciando internamente, condicionando la intervención del oído interno en el proceso. Y así continuamos hasta la fecha. (54)

A Fray Bernardino de Sahagún se le atribuye la "Cartilla con fines didácticos para enseñar a leer", primer libro impreso en México en 1569. Esta, como las primeras que se elaboraron, comenzaba con el alfabeto, y un silabario como introducción a la parte elemental del catecismo continuaba con oraciones, mandamientos, sacramentos, que los niños memorizaban y cantaban a coro. Las cartillas permanecieron hasta bien entrado el siglo XX, por la aceptación que tenían entre el clero que las enseñaba, y por su eficacia como texto de instrucción elemental. De hecho en las décadas de los cuarenta y cincuenta en que se hizo un notable esfuerzo para eliminar el analfabetismo en el país, fue la cartilla la obra más importante, "pensando que fuera útil no sólo

para los analfabetos de cualquier edad, sino también para los maestros voluntarios que pudieran, enseñar a leer sin preparación previa..." (55). Es esta la época de la llamada educación socialista en México. El índice de analfabetismo alcanzaba el 59.26% de la población.

Los aspectos que permanecieron vigentes por más de 300 años bajo este método considerado tradicional, consistían básicamente en mirar el alfabeto en la cartilla y aprender a identificar y pronunciar cada letra. Después se combinaban en sílabas y palabras que se leían mediante el deletreo. Las oraciones se memorizaban y se asociaban con su escritura correspondiente.

Para 1960, continuando con el énfasis que ha prevalecido en la enseñanza se dejó la decisión de elegir el método de enseñanza a los autores de los textos gratuitos oficiales, que por primera vez se distribuyeron masivamente en el país. De hecho el método fue el ecléctico, que consistía básicamente en una mezcla de los métodos sintéticos y analíticos basados en el aprendizaje de los elementos de las palabras. Una vez aprendidas, se combinaban gradualmente para formar unidades mayores. Mediante ejercicios progresivos, el alumno desarrollaba su capacidad para nuevas palabras. Leonard Bloomfield (1942) lingüista estructuralista cuyas ideas en boga fueron de gran influencia para la conformación del método, al ocuparse de la lectura afirma: "la principal causa de las dificultades para comprender el contenido de la lectura es el dominio imperfecto de la mecánica de la lectura". (56)

El método considerado ecléctico permitía el logro de objetivos más amplios que los analítico-sintéticos de donde provenía; sin embargo

seguía y siguió acentuando la reproducción fónica de los signos escritos. Los programas de español que se elaboraron para la educación básica en 1957 y en 1960 así lo demuestran. Dos finalidades comprendía el primero; una consideraba el aspecto normativo del lenguaje; es decir, su uso correcto. A partir de esto se hacía hincapié en la gramática "con menoscabo de la práctica de la lengua misma como mecanismo de aprendizaje" (57). En la otra se enfatiza el aspecto instrumental de la lengua en cuanto medio para adquirir y formar cultura. El programa establecía diez aspectos particulares y "sólo dos de los aspectos se orientaban a habilitar al estudiante en el manejo correcto del lenguaje" (58), mediante la lectura oral y la lectura en silencio. Los ocho restantes estaban encaminados a que el niño adquiriera las habilidades mediante su práctica. Quedaba así atenuado el énfasis en el aspecto normativo del lenguaje aunque en el aspecto 8 y 9 se destacaba la "información gramatical" y "la ortografía". En los programas de 1960 estos diez aspectos no se suprimieron; sólo se les englobós. Estos dos programas (1957 y 1960) precedieron la reforma educativa de 1972.

Durante largo tiempo leer con comprensión ha sido un objetivo fundamental de los programas de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en nuestro país, sin embargo, la pobreza de los resultados obtenidos ha sido evidente y ha tenido que ver no sólo con el método, al que se le ha dado la mayor importancia, sino también con el papel del maestro y el alumno, en este proceso. La función del maestro tradicional se ha definido como principal, y las actividades en el salón de clase han dependido de lo que él diga o haga. En su rol superior se muestra como el antagonista del alumno que no sabe; que debe permanecer pasivo,

recibiendo la enseñanzas del profesor, cual si fuera un recipiente que se tiene que llenar de conocimientos, a través de la repetición de los contenidos, plasmados en los libros y/o emitidos por los profesores dentro del aula.

En la enseñanza de habilidades lingüísticas, la función del maestro tradicional se limita a dar definiciones, reglas, o a corregir sobre la marcha, las dificiencias del lenguaje que muestren los alumnos según los aspectos normativos del mismo. En muchos casos la poca solidez de su preparación académica, teórica y metodológica, ha impedido consolidar y enriquecer el lenguaje del niño por desconocer que en la gran mayoría de los casos el alumno llega a la escuela con un caudal lingüístico todavía no acabado por su corta edad. Más que reforzar y potenciar estas capacidades, generalmente se dedica a enseñar la lengua a través de la rutina y la improvisación, con actividades a veces muy lejanas de sus intereses infantiles, e incluso ajenas a su desarrollo psicopedagógico. Es común que "refuerce el sometimiento, el silencio, la pasividad, y castigue las iniciativas, el movimiento, la expresión libre" (59).

Por otro lado, el hecho de que el maestro se enfrente a grupos muy numerosos y emplee, además mecanismos de control conductual, no le da oportunidad para que vaya adquiriendo la habilidad a través del disfrute y de la participación activa de sus ideas, en actividades de clase que etimulen la creatividad a partir de lo leído. Para ello se requeriría que el maestro sea un buen lector, y, además, un hábil conversador, es decir que tenga verdaderamente arraigada la costumbre de leer.

El niño que ha cursado la escuela primaria ingresa a los niveles siguientes de escolaridad con un rezago lingüístico producto de estas pocas oportunidades y de la inhibición a que por varios años ha sido sometido. No está familiarizado, con el proceso de entender formas y contenidos en conjunto, porque no ha sido entrenado para ello. Ha practicado incansablemente copias, ejercicios caligráficos, lectura de rapidez mecánica, trazos, y otros aspectos como elementos aislados "que no se integran a conocimientos funcionales, ni en teorías coherentes, ni en actitudes creativas" (60)

Sin embargo el primer grado de la escuela es definitivo para formar en el niño buenos hábitos de la lectura, desde enseñarle a leer, hasta crearle la motivación para la buena lectura. Para lograrlo es definitivo contar con los mejores maestros.

En los niveles superiores de escolaridad el problema de que un número considerable de alumnos lleguen a las aulas con un dominio pobre de la palabra escrita, se atribuye en grado mayor a deficiencias obvias de la manera como el alumno fue enseñado en los niveles inferiores del sistema educativo. Después de 12 años de escolaridad en primaria, secundaria y preparatoria, que representan por lo menos 9900 horas de clase, además de las horas de estudio personal del alumno, es evidente que la capacidad de leer y expresarse por escrito en la propia lengua es muy exigua. "El énfasis de la enseñanza debe haberse puesto en la transmisión de contenidos particulares más que en la adquisición de las destrezas culturales básicas de comunicación" (61).

## NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- (50) Pescador, José Angel. "Estructuración de los programas de enseñanza del idioma español y la política lingüística". Comisión para la defensa del español, Tomo 8, La Política Lingüística de México. México. 1982.
- (51) Op. Cit. "Para la modernización de la educación básica". El Norte.
- (52) Op. Cit. Pescador, José Angel. p. 83.
- (53) Moguel, Idolina. "La enseñanza de nuestra lengua en el sistema educativo nacional". Comisión para la defensa del idioma español, Tomo 7, el español actual, Contribuciones a su estudio, Necesidad de una defensa. México. 1982.
- (54) Op. Cit. Renero, Manuel. p. 12.
- (55) Torres, Valentina. "La lectura, 1940-1960". Historia de la Lectura en México. Seminario de historia de la educación en México de El Colegio de México. Ediciones del Ermitaño. México, 1988. p. 324.
- (56) Op. Cit. Ferreiro, Emilia. Los Sistemas... p. 19.
- (57) Op. Cit. Pescador, José Angel. p. 84.
- (58) Ibid. p. 85.
- (59) Roldán, Guadalupe y otros. "Aspectos biográficos del estudiante universitario en cuanto al aprendizaje del lenguaje escrito". Op. Cit.
- (60) Ibid p. 67.



## 1. La Reforma educativa de Luis Echeverría.

El estilo de crecimiento económico adoptado para el país hasta 1970, así como las tensiones sociopolíticas acumuladas, que no se liberaron completamente en los disturbios del 68, obligaron al sistema a revisar las políticas gubernamentales en materia de educación.

Desde el inicio de su campaña Luis Echeverría ofreció implantar una reforma educativa profunda e integral, que modificara la rigidez del sistema tradicional hasta ese momento aplicado, y que habilitara a la población para la participación masiva en la actividad económica y cultural "para superar las condiciones del subdesarrollo, mediante una estrategia educativa de tendencia nacionalista y actualizada, con procedimientos eficaces para la enseñanza" (62). Entre los principios que fundamentaron esta reforma: se encuentra la formación de una conciencia crítica; la popularización del conocimiento e igualdad de oportunidades en la educación; la flexibilización, así como actualización permanente del sistema educativo en la enseñanza de la lectura.

La reforma implicó el establecer un nuevo método basado en la premisa: "leer es comprender la lengua escrita" Para ello, se adoptó el método global de análisis, por el cual la lectura, teóricamente, no debería reducirse únicamente al descifrado de signos. La enseñanza que se propuso sería a partir de la visualización de frases enteras relacionadas con su significado, y derivadas de un tema de conversación cotidiana. Así planeado, este método se complementaba con un proceso de análisis para identificar frases y sílabas. De esta manera se

pretendía que la enseñanza no fuera rígida y que los alumnos aprendieran a partir de su propio lenguaje mediante la enseñanza activa. Para el logro de estos objetivos, entre 1971 y 1976 se rediseñaron los contenidos de los textos obligatorios y gratuitos para la escuela primaria. Sin embargo, y con una orientación basada en consideraciones de índole promordialmente práctica con el fin de abatir el analfabetismo "se reemplazaron gradualmente las orientaciones pedagógicas, sin dar mayor importancia a la calidad del conocimiento y del servicio educativo" (63).

Los contenidos de los textos se programaron y elaboraron por áreas de enseñanza; una de ellas fue el español. La reforma se reflejó en el libro para primer grado a través de dos cambios esenciales: la elección del método global de análisis estructural antes mencionado, y la sustitución de la enseñanza de la escritura muscular simple por la letra script, debido principalmente a que la mayoría de las publicaciones, incluyendo los libros de texto gratuito, fueron impresos en este tipo de letra.

El hecho de que se enseñara a "leer para comprender la lengua escrita", incluía desechar el descifrado de signos y la introducción de temas de conversación en que se hubiera interesado previamente al alumno. De esta manera se pretendía que comprendiera lo que leía. La mayor eficiencia con que el educando reproducía estas habilidades y destrezas era determinante de su éxito individual en el salón de clase.

Sin embargo, el énfasis particular puesto en la lectura oral como objetivo, ya mencionado antes en este trabajo, "no es muy favorable,

aclara José A. Pescador, para desarrollar una actitud reflexiva del educando, porque no es, metodológicamente lectura de comprensión" (64). "También el énfasis dado en estos objetivos hacia la apreciación literaria", insiste Pescador, "es difícil de lograr, porque los textos elegidos no siempre se encuentran dentro de los intereses psicológicos del niño" (65). "El objetivo menos frecuente de los explicitados en los textos se refiere al desarrollo de la capacidad para observar y para imaginar al describir y al narrar. También es notoria una clara preferencia por la información lingüística", continúa Pescador. (66)

Posterior a 1976, mucho se ha cuestionado la eficiencia del método elegido por la reforma educativa echeverrista. Desde un principio fue confinado a hacer que el alumno permaneciera dentro de los estrechos límites de la palabra como unidad del lenguaje, y limitado a la lectura primordialmente de comprensión sonora. Se comenta sobre los libros: "El lenguaje escrito institucionalizado tiende a ser estático, acrítico. Su renovación es meramente externa: asimila nuevos términos, pero no nuevos significados. Este es el lenguaje cerrado que da pocas posibilidades a la crítica, a la disidencia. (67)

#### NOTAS BIBLIOGRAFICAS

(61) Ibid. p. 81.

(62) Robles, Martha. Edición y sociedad en la historia de México. Edit. Siglo XXI. México. 1977. p. 220

(63) Prawda, Juan. Logros, iniquidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. Colecc. pedagógica Grijalba. Edit. Grijalbo. México. 1989.

(64) Op. Cit. Pescador, José Angel. p. 86.

(65) Ibid. p. 83.

(66) Ibid. p. 87.

(67) Op. Cit. Roldán, Guadalupe. p. 67.

## 2. Resultados

Cuando nos referimos a resultados en el presente apartado, pretendemos hacer una síntesis del papel que la escuela primaria ha jugado en la enseñanza de la lectura en nuestro país. Sin embargo el énfasis de la investigación se centra en los resultados obtenidos a partir de la Reforma Educativa del sexenio echeverrista (1970-1976), por su inmediatez en relación con los programas vigentes en el sistema educativo. Otra razón importante es que la muestra tomada para llevar a cabo el diagnóstico del problema en el ITESM Campus Monterrey, es precisamente producto de esa reforma educativa.

Estos alumnos de nivel universitario nacieron y se educaron dentro de la reforma, cuyos programas estuvieron prácticamente vigentes desde 1974. Son estos alumnos producto de una escuela primaria dividida en áreas de estudio, por medio del sistema de fichas; condicionados también a leer y escribir la letra "script", pero imposibilitados para decodificar y comprender la "letra pegada" tradicional que en una etapa anterior a 1970 fue producto de ejercicios caligráficos que ayudaban al estudiante a mejorar su escritura, así como la ortografía. Los alumnos producto de esta reforma son los que para las fechas en que se llevó a cabo esta investigación, estudiaban la primera mitad de su carrera profesional en el ITESM, Campus Monterrey.

En el presente trabajo, se consideran tres aspectos como resultados importantes para definir el papel que la escuela ha jugado en la enseñanza de la lectura, a raíz de la reforma educativa, y del método global estructuralista utilizado durante esos años. Los mismos se

analizarán bajo tres contenidos: uno se refiere al énfasis que la enseñanza ha dado al conocimiento del lenguaje en sí mismo, versus el referente al hábito de la lectura. Otro aspecto estrechamente ligado y producto de lo anterior es el aprendizaje de la lectura como un proceso mecánico y un último aspecto se refiere a la formación, de analfabetas funcionales.

#### a.1 Conocimiento vs Hábito.

Como ya hemos repetido en el presente estudio, a partir de la reforma educativa, el método global estructuralista demandó del alumno el conocimiento de los patrones gramaticales del lenguaje, a través del análisis lingüístico de las formas. Los maestros y alumnos de primaria de ese entonces recibieron programas y libros de texto gratuito "con un moderno tratamiento de la gramática española ... y espléndidas antologías literarias conteniendo bellas páginas de nuestros poetas y escritores prehispánicos, coloniales y modernos". (68)

Un objetivo importante se orientaba a la "autocapacitación del alumno para el manejo de libros, periódicos y revistas, y todo tipo de información gráfica, cuyos mensajes deberán comprender y discriminar eficazmente" (69) Por otro lado, las lecturas básicas o ejemplos literarios de cada lección tenían como propósito estimular al estudiante y acercarlo a los diversos géneros, por el interés del contenido o la belleza de la forma"(70) Los libros, apoyados en textos adaptados de escritores y poetas extranjeros e hispanoparlantes, a nuestro código expresivo nacional mediante pertinentes pies de página o de un breve vocabulario ayudaban al lector a ubicarse semánticamente.

(71) Con estos objetivos se asumía que mediante esta técnica pedagógica en cualquiera de sus modalidades, se daría el camino seguro para inducir al estudiante, tarde o temprano, a la lectura de las obras originales, "de las que se ha desgajado la correspondiente muestra literaria que, en la mayoría de los textos se trabaja como lectura básica" (72)

En cuanto al punto que se refiere a Nociones de Lingüística, dentro de los libros y programas, la meta establecida fue que el alumno llegara a comprender algunos principios elementales y pudiera aplicarlos "para tomar conciencia de los fenómenos que ocurren en la lengua que habla ... ello ha llevado a una comprensión más fluida, rápida y eficaz del texto..."(73)

Hay que enfatizar aquí que dentro de los cambios que históricamente ha sufrido la educación en México, incluyendo la reforma educativa, la lectura de comprensión ha sido, en principios, programas y objetivos, una prioridad fundamental de la misión de la escuela, sin embargo los resultados hasta la fecha parecen poco satisfactorios. En la práctica y durante largo tiempo la función de la escuela parece haberse concentrado más en la enseñanza de definiciones y reglas centradas en la gramática que en la lectura de comprensión. Aun con el avance de la lingüística como ciencia y su inclusión gradual en los programas derivados de las Resoluciones de Chetumal, apegados a los lineamientos de la Ley Federal de Educación de 1973.

La realidad es que como se ha enseñado la lectura en México desde los setentas, adolece de un gramaticalismo excesivo. Aun con los cambios,

la gramática continuó siendo el medio principal para enseñar la lengua, como si gramática y lenguaje fueran la misma cosa, y no lo son. La gramática implica niveles de abstracción tanto o más difíciles que las matemáticas mismas; mientras que el lenguaje es una habilidad y no un conocimiento intelectual. Desde este punto de vista, el lenguaje debe verse como un instrumento de comunicación que en el nivel receptivo o productivo, espera ser leído o escrito; no importa tanto saber acerca de él, sino al contrario, lo importante es saber utilizarlo de manera correcta, a través de una práctica continua y significativa, que lleve a la adquisición de buenos hábitos.

En el caso de la lectura, el método se ha orientado primordialmente hacia la enseñanza del lenguaje como fin y no como medio de comunicación. Las relaciones entre las partes del discurso son más importantes per se, que los contenidos subyacentes a estas estructuras. Esto difícilmente puede lograr que al alumno, además, le guste la lectura. De hecho es el maestro dentro de la clase, quien más usa el lenguaje, quien más lo lee o lo escribe, clase tras clase, bajo estrictas normas establecidas. Al alumno no se le da la oportunidad de hablar, de leer o de escribir sus propios pensamientos y, mucho menos, se le da la oportunidad de meditar y expresar su propio entendimiento de las cosas, para que aprenda motivado.

En los objetivos del programa de la reforma, parte de la enseñanza del lenguaje se apoya en la literatura. En este aspecto la lectura también parece enseñarse de manera mecánica y memorística a pesar de la riqueza que suponen los textos al estar impresos en los libros. En la enseñanza, la obra o fragmento mismo no destaca para ser entendidos,



comprendidos o cuestionados por el alumno. La enseñanza se queda en la periferia. "Los maestros hacemos que se aprendan nombres de autores y de obras que jamás leen y esperamos que los alumnos tengan interés en la bellezas literarias. Si leyeran las obras más representativas y las comentaran debidamente en clase, sin recargarlos con nombres de ningún tipo; si se discutieran los contenidos, más que memorizar datos para examen...; quizás estaríamos formando verdaderos lectores, habituados y motivados a la buena lectura". (74)

A pesar de las reformas se continúa presentando como tema de conocimiento las formas del lenguaje y sus combinaciones gramaticales. En la mayoría de los casos, es más importante para un maestro que el alumno lea "en voz alta", a que se pare de manera correcta, que haga pausas cuando lee, mucho menos que se cuestione la estructura, el propósito del autor o el contenido del mismo. Tampoco se le da la oportunidad que esto lo externe o los discuta libremente en equipos o con el grupo.

Por otro lado, en la práctica diaria se sigue enfatizando en el reconocimiento del alfabeto, en las sílabas sin sentido, deletreadas a coro; así como a listas de palabras y frases aisladas del contexto para ser aprendidas y repetidas de memoria. Después de esto viene el análisis de los componentes que están más asociados ya con la escritura.

Desde esta perspectiva se da mayor prioridad a las habilidades perceptivas a nivel del análisis de segmentos aislados del lenguaje y se descuidan dos aspectos fundamentales para la lectura: la

competencia lingüística que el niño de seis años al entrar al primer grado ya ha adquirido desde los dos años de edad, aunque todavía de manera incompleta; así como a sus capacidades cognoscitivas ya desarrolladas hasta esa edad. Esto implica también el hacer a un lado las potencialidades del niño tanto a nivel lingüístico como intelectual en este desarrollo todavía incompleto. El pensamiento operativo de un niño de escuela primaria según la teoría de Piaget, lleva varios años de ventaja a lo que pueda leer y escribir en la enseñanza tradicional; incluso lo puede llevar a un retardo muy serio para leer, porque el contenido sustantivo de lo que aprende en los primeros grados es realmente pobre. Se centra en el conocimiento de los símbolos estáticos escritos como tales, en lugar de prestar atención al contenido (75).

Desde esta perspectiva el español no se enseña como instrumento de comunicación. Hasta la fecha, la enseñanza de la lectura ha sido el medio más eficaz para alejar a los educandos de la práctica significativa que induzca al hábito intencional. Como consecuencia los ha alejado también de los libros. "Una de las razones para este rechazo es la enseñanza de la gramática como medio principal de aprender la lengua y mientras no les hagamos hablar, leer, escribir, meditar y expresar sus pensamientos, tampoco podrá saborearlos en la lectura y menos inclinarse hacia ella como hábito. (76).

## b.2 Lectura Mecánica

Como consecuencia del enfoque tradicional estructuralista, la lectura mecánica representa la rutina estéril e ineficaz y automática, que se

desprende del conocimiento y práctica de las formas superficiales de la lengua. Es el efecto del aprendizaje basado en reglas y ejemplos vacíos que el alumno debe aprender y repetir una y otra vez en voz alta. Al respecto Pablo Freire comenta: "La alfabetización no puede ser concebida como un acto mecánico, mediante el cual el educador deposita en los analfabetos palabras, sílabas y letras" (77). Y es que la más espontánea lectura, la más simple, debe omitir la percepción de la letra y percibir los contenidos; de otra manera la lectura cae en lo mecánico, en el nivel inmediato del lenguaje que no trasciende los significados y cuya identificación puede resultar extraña y ajena.

La lectura mecánica es un reflejo de la importancia que se le da al plano formal o de la forma en el lenguaje, que, sin embargo, no puede ser totalmente ignorada. En la práctica se reduce al plano de lo perceptivo únicamente. En ella la letra no es vista como depositaria de significación alguna, más que "para hacer que lo que se vea no sea transgresivo, no vaya más allá de las limitaciones que en un sentido general ha impuesto e instalado en la conciencia de quienes creen estar haciendo, con su lectura, un ejercicio de libertad" (78)

Lo que perdura en el lector producto del entrenamiento mecánico es la separación tajante entre letra y contenido, visto éste como el objeto de conocimiento preexistente, inmodificable; es la lectura literal que no se trasciende, más que en un plano de finalidad en sí misma. Todo lo que la lectura puede dar está ahí en la superficie; se da como un proceso primario, y no como un proceso viable de ser llevado más adelante, afinándolo y articulándolo, a través del aprendizaje y la

práctica; por medio de depuraciones múltiples y constantes que conducen a una lectura deseable, como destreza eficaz de comunicación. "Se insiste en considerar la lectura como una destreza porque es esto lo que nos podemos comprometer a enseñar en la escuela formal y en nuestras circunstancias deficitarias; descartando por lo mismo cualquier pretensión de enseñar a ponderar, a gustar, a discernir, etc.; cosas éstas que ya no son técnica sino sabiduría y que vienen de la experiencia de la vida" (79)

Se ha comprobado que las habilidades con que generalmente se acompaña a la lectura mecánica por sí misma, tienen poco o ningún mérito aparte de su valor de entrenamiento obligado. En la mayoría de los casos los ejemplos y ejercicios contenidos en los textos distan mucho de ser inteligentes por las repeticiones y el énfasis en el descifrado y en los aspectos técnicos del lenguaje. Formados en esta práctica "demasiados niños, ya sea en los años escolares o más adelante, son incapaces de hallarle un verdadero sentido a la lectura" (80)

Citado por Bruno Belteiheim en su libro Aprender a Leer, Benjamín Bloom a señala que aproximadamente el 50% del rendimiento escolar general en el duodécimo grado (18 años) ha sido alcanzado al finalizar el tercer grado (9 años). En los años en que las pautas generales de aprendizaje se desarrollan con la mayor rapidez, alrededor de los 9 años y tercer grado de primaria; y cuando aproximadamente ha sido alcanzado el 50% del rendimiento escolar general, si no se consiguen unos rendimientos y un aprendizaje apropiados probablemente el estudiante

arrastrará el deterioro -total o parcial- de la enseñanza durante el resto de la carrera escolar del individuo. (81)

Para la mayoría de los niños que han egresado durante veinte años de la escuela primaria tradicional, producto de la reforma educativa echeverrista, aprender a leer no ha sido una diversión, sino algo que les ha requerido mucho trabajo y que, además les ha resultado muy aburrido, el tremendo lastre que arrastran de esta reforma.

### c. Analfabetismo Funcional

El llamado analfabetismo funcional es un problema relacionado con una crisis de lectura. Refleja un problema de lectura que se vive no solamente en nuestro país sino en el mundo entero. No es privativo de una cultura o continente en particular, y manifiesta dos circunstancias que vive la sociedad en la actualidad. Una de ellas se relaciona con la manera en que la lectura ha sido considerada y enseñada dentro de los sistemas educativos; otra se refiere a factores aparentemente externos al proceso, pero que han incidido de manera determinante para la manera en que los adolescentes en particular, enfrentan la lectura hoy.

En el sistema educativo nacional, con las deformaciones y deficiencias con las que se ha enseñado, se ha inducido a generaciones enteras de jóvenes del país a asumir una postura de incapacidad, disgusto y desencanto ante la lectura. Leer es un logro cognoscitivo difícil, requiere de una considerable inversión de tiempo y de energía mental. Si a esto le agregamos la incapacidad de atender y concentrarse en los

contenidos de un texto por la fijación con que se les ha entrenado para poner la mayor atención a estímulos superficiales del lenguaje, vemos difícilmente pretenden encontrar a jóvenes que verdaderamente puedan "prenderse" de un libro que le parezca interesante en ese momento. Generalmente la distracción y el desinterés, acompaña a la lectura que no sea por obligación y/o entretenimiento.

Las tareas y los libros de lectura muestran simplezas, repeticiones, contextos artificiales o alejados de la realidad contribuyen a formar esta falta de atención, e incluso al aburrimiento; y, en muchísimos casos, al convencimiento de que la lectura es algo a lo que no vale la pena dedicar tiempo y energía.

Al darse todo esto desde el inicio de la etapa escolar del infante, lo condiciona y desalienta para ser un buen lector en el futuro, se están obstaculizando sus posibilidades de desarrollo no solamente intelectual sino también cultural y humano. Este niño será en potencia un analfabeta funcional que sabrá leer y escribir, pero su acercamiento al lenguaje, tanto a nivel receptivo como productivo, será esporádico o casi nulo y de muy mala calidad.

En este caso entra la literatura en todas las manifestaciones del saber, que no siendo obligada es comúnmente sustituida por pasquines, en lugar de obras valiosas que contribuyen de manera definitiva a su desarrollo intelectual y espiritual. "...cuando la lectura de la palabra se sustituye por la imagen y sólo se encuentra placer en aquélla cuando se acompaña de 'muñequitos' que facilitan la comprensión de lo que se lee,

conlleva a la vez un proceso de enajenación y hasta la idiotización".  
(82)

Para una gran mayoría de los universitarios de hoy, es manifiesto que la lectura es más un fastidio que un placer. Es una obligación que debe cumplirse y que algunas o muchas veces sólo se hace a medias, paseando la vista sobre las letras, descifrándolas, pero sin comprender o pretender comprender a fondo el texto y el contexto que lo acompaña. En la mayoría de las circunstancias el muchacho tampoco sabe cómo hacerlo.

Hablar de analfabetismo funcional implica lo contrario de lo que William Gray explica como alfabetización funcional. Se considera que una persona es analfabeta funcional cuando no ha adquirido, en materia de lectura y escritura, conocimientos teóricos y prácticos que le permitan participar en todas aquellas actividades que suponen normalmente una instrucción elemental en su cultura. Desde el punto de vista cuantitativo esto significa que no ha recibido la instrucción suficiente y necesaria para tener un nivel satisfactorio de instrucción; por otro lado, y en el nivel cualitativo, que los contenidos y métodos adoptados para dotarlo de la habilidad han sido hasta cierto punto irrelevantes. El niño para quien el aprendizaje ha sido largo y penoso, que ha conocido la pesadez de textos y tareas en una sucesión interminable de métodos, no gustará definitivamente de la lectura como para volver libremente y por su propia iniciativa a lo que tantos esfuerzos le ha exigido y tantos desencantos le ha provocado. Aunado a ésta se hallan una serie de factores característicos de nuestra época,

sumamente atractivos para la juventud, con los que los métodos anquilosados y obsoletos de enseñanza de la lectura no han pretendido competir o complementarse. En estos casos se encuentra preponderantemente la tecnología, con todas sus variantes.

En lugar de esto, nuestra enseñanza se empeña en presentar la lectura como práctica intemporal, de ambientes lejanos y extraños, más que alfabetizar, orilla a la lectura de novelitas, historietas o fotonovelas, que dejan muy poco a su experiencia, pero que sí desalfabetiza e induce a dedicarle mucho más horas a la imagen, a los seres de razón de procesamiento fácil y digerible. Aquí entra también la televisión. Estos lectores potenciales en muchos casos se van agotando, de libro en libro, durante sus años de estudio; y ya siendo adultos pretextan fatiga en el trabajo como excusa para renunciar al excesivo esfuerzo que la lectura constituye para ellos. Generalmente, la llevan a cabo única y casi exclusivamente, para adquirir conocimientos. Leen lo meramente informativo, prescindiendo del placer de leer aquello que les gustaría leer. Virtualmente, no leen; si llegan a hacerlo, leen el periódico deportivo, sociales y espectáculos, y, en el mejor de los casos, los éxitos comerciales del momento, los "best sellers".

Respecto a los índices de alfabetización que constantemente se manejan en nuestro país y en censos y declaraciones oficiales, los incrementos que declaran no son indicadores de la existencia de analfabetas funcionales. El que estadísticamente haya más gente capacitada para leer y escribir, no declara el que los individuos sean lectores verdaderos. En la totalidad de las circunstancias, las cifras se



polarizan entre analfabetos y alfabetizados; no incluyen a estos pseudo lectores que aunque en diversos grados dominan la parte técnica y mecánica de la lectura, no se acercan a ella de manera habitual por su apego a la palabra hueca, al verbo, a la forma más que a la profundidad; que revela ante todo una actitud mental carente de crítica y de recreación (83). Desde esta perspectiva las cifras sobre alfabetización no se dimensionan en la profundidad del problema real, que es el analfabetismo funcional presente y creciente.

Con lo anterior queremos decir, que no podemos interpretar así de simple que todos los alfabetizados sean lectores; esto es, que por esa sola cualidad de saber leer y escribir pasen automáticamente a la categoría de lectores; el saber leer implica una potencialidad de llegar a serlo o no. En los países de América Latina existía una población analfabeta adulta (15 años para arriba) del 23.6% en 1970. Los lectores prototipos, desde los años treinta, sin embargo, se ubican en los sectores medios, y son los profesionales (médicos, abogados, ingenieros, economistas, maestros, periodistas, etc) para quienes la práctica de la lectura es vista como una necesidad del estudio para alcanzar la titulación en las diversas carreras; la misma les ha exigido un contacto constante con el libro, generando en ellos el hábito obligado de la lectura. En Francia donde la proporción de analfabetos es insignificante, el problema ya no se sitúa en el plano del saber leer, sino del querer leer. "Actualmente, el 80% de los libros producidos son leídos por el 15% de la población". (84)

En México, de 835 millones de publicaciones producidos en 1990, 693

millones correspondieron a publicaciones periódicas y 142 millones a libros. El 55% de ellos se editaron como potencialmente obligatorios para las áreas de ciencia y técnica, ciencias sociales y humanidades, y como libro de texto.(85) Esto significa que más de la mitad de los libros producidos fueron para satisfacer necesidades de estudio específicos.

#### NOTAS BIBLIOGRAFICAS

(68) Op. Cit. Moguel, Idolina. p. 29.

(69) Ibid. p. 31.

(70) Ibid. p. 31.

(71) Ibid. p. 31.

(72) Ibid. p. 31.

(73) Ibid. p. 31.

(74) Carrion, Vicente. "La enseñanza del Idioma español" Op. Cit. El español actual. Contribuciones a su estudio. Necesidad de una defensa. p. 46.

(75) Op. Cit. Furth, Hans. p. 159.

(76) Op. Cit. Carrión, Vicente. p. 44.

(77) Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 38a. edición. Edit. Siglo XXI. México. 1989. p. 12

(78) Op. Cit. Jitrik, Noé. p. 44.

(79) Op. Cit. Centro de Estudios Generales, A.C. Chihuahua, Chih. p. 85.

(80) Op. Cit. Betterheim, Bruno. p. 19.

(81) Ibid. p. 23.

- (82) Ruiz del Castillo, Amparo. Crisis, Educación y Poder en México. Plaza y Valdés Editores. México. 1990. p. 67.
- (83) Op. Cit. Freire, Paulo. p.p. 92-93.
- (84) Groupe Francais d' education nouvelle. El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Trad. Ma. Angélica Semilla. 3a. ed.. Editorial Gedisa. España. 1985. p. 41.
- (85) Op. Cit "Para la modernización de la educación básica" El Norte.

## C. Papel de los Factores Externos en los Hábitos de Lectura.

Cuando decimos que un niño está preparado para leer no queremos indicar necesariamente que tendrá éxito en el aprendizaje. Los seres humanos todos, por naturaleza, nacemos analfabetas y la lectura es un acto cultural que tenemos que adquirir en el transcurso de pocos años. Esta preparación está condicionada y también favorecida en muchos casos, por una serie de factores internos al proceso mismo, que ya hemos discutido y que precisamente se refieren a la manera como fuimos enseñados en la escuela. Otros factores, los externos, pero al mismo tiempo incidentes en el aprendizaje y práctica de la lectura; son aquellos que refuerzan el proceso, lo inhiben o lo estimulan. Dependiendo de la medida en que estas circunstancias a las que nos referimos influyen en el proceso, es como los consideramos positivos o no en los hábitos de lectura de un niño o adolescente.

### 1. Medio Ambiente Familiar

Este factor desempeña un papel de primer orden, en la conducta inicial del niño hacia la lectura. En una familia grande o pequeña el niño puede encontrar estímulos diversos que lo induzcan a considerar la lectura como una actividad negativa, positiva o neutra en su vida.

Una familia estable, donde hay un interés vivo y constante por los progresos del hijo o de la hija, ofrece al niño, de entrada, un ambiente propicio en que puede encontrar las mejores condiciones para leer. El que sus padres le ayuden y lo estimulen, indudablemente influye para

crear una situación de aprendizaje altamente positivo para el estudianta. Si a lo anterior le agregamos que el niño viva entre padres y hermanos lectores, con enciclopedias y diccionarios a la mano, así como libros atractivos para su edad e intereses, es evidente que de manera determinante se estará formando al lector del mañana. "Por un lado el que el niño aprenda a leer, así como la prontitud, la facilidad y la perfección con que lo haga, dependerá en cierta medida de su propia capacidad y en grado considerable de su historia familiar" (86). Lo anterior incluye tanto el nivel de desarrollo que haya alcanzado para comprender, utilizar y disfrutar el lenguaje; como de que se le haya convencido con el entorno propicio, que la lectura es algo deseable. "Los niños de la clase media, por ejemplo, están listos para comenzar a leer a una edad más temprana que los de clases inferiores por la mayor disponibilidad de libros en sus hogares y porque se les lee y se les saca a pasear con más frecuencia (87).

En el caso contrario, cuando el entorno en el hogar no es propicio para la lectura por las razones ya mencionadas; entonces el aprendizaje no sólo se le dificultará sino que, a la larga, su práctica, en condiciones óptimas, tendrá una influencia correctiva, pero sólo al paso del tiempo. "...En niños de una edad de cinco o seis años, el nivel cultural y profesional de los padres tiene un mayor correlación con el éxito escolar, que la que ofrece el test de cociente intelectual. Sin embargo, no existe relación orgánica alguna entre la habilidad para la lectura y el cociente intelectual una vez que ha excedido la edad de cuatro años. En otras palabras, no es el cociente intelectual sino la motivación lo que realmente cuenta en la tarea de aprender a leer". (88)