

# Los problemas del estudiante universitario con la lectura

Un estudio de caso



# Los problemas del estudiante universitario con la lectura

Un estudio de caso

GILBERTO FREGOSO



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA  
Centro Universitario de Los Altos

Primera edición, 2005

© D.R. 2005, Gilberto Fregoso

© D.R. 2005, Universidad de Guadalajara  
Centro Universitario de Los Altos  
Carretera a Yahualica km 7.5  
Tepatitlán de Morelos, Jalisco

**ISBN 970-9022-84-9**

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

# Contenido

Introducción . . . . .	7
Planteamiento del problema . . . . .	7
Objetivos . . . . .	9
Preguntas de investigación. . . . .	9
Tesis a ponderar . . . . .	10
Justificación. . . . .	10
I. El marco de conceptos . . . . .	17
1.1 Introducción . . . . .	17
1.2 Teorías de base que explican la adquisición y desarrollo de la capacidad enunciativa . . . . .	19
1.3 Comentarios al apartado . . . . .	33
1.4 Teorías y métodos acerca de la lectura y su enseñanza/aprendizaje . . . . .	35
II. Fundamentación empírica . . . . .	79
2.1 Introducción . . . . .	79
2.2 Habilidades evaluadas en las pruebas estándar de lectura . . . . .	85
III. Estrategia metodológica . . . . .	91
IV. Análisis de los resultados . . . . .	95
4.1 Con relación al total de alumnos . . . . .	95
4.2 Con relación a los géneros . . . . .	95
4.3 Con relación a la proveniencia escolar . . . . .	97
4.4 Con relación a la carrera de adscripción . . . . .	98

4.5 Con relación al promedio de egreso del bachillerato . . . .	100
4.6 Análisis de regresión lineal . . . . .	102
V. Conclusiones . . . . .	105
Anexos . . . . .	119
I. Las pruebas aplicadas. . . . .	119
II. La base de datos . . . . .	126

# Introducción

## Planteamiento del problema

Motivo de frecuentes cursos *remediales* hoy tan en boga es la lectura de comprensión, elemento imprescindible de una infraestructura intelectual que junto con la expresión oral, la redacción y el pensamiento lógico permite acceder y profundizar en las modalidades diversas del conocimiento. No parece haber información sistematizada acerca de la bondad atribuida a esos cursos, pero es poco creíble dada su brevedad, voluntarismo y énfasis deóntico que logren siquiera paliar una carencia formativa de talante estructural cuyo origen se remonta a los primeros años de la educación formal y por qué no decirlo, familiar (Cairney, 1994; Arias, 1999). Quienes se desempeñan dentro del ámbito de la docencia a cualquier nivel, conocen las limitaciones del estudiantado en materia de lectura como esfuerzo reflexiológico, actividad básica que ha pasado a considerarse como mero mecanismo contingente cuya función se reduce a tratar de *entender*, frecuentemente de manera defectuosa, un contenido disciplinar este sí de importancia académica para profesores y alumnos.

Como veremos más adelante, el déficit lector se ha detectado en los sistemas escolares a todo nivel y a escala casi mundial involucrando no sólo a los educandos, pues hay indicios harto plausibles de que entre una proporción significativa de mentores y sus discípulos, en nuestro país es evidente, suele no haber diferencia notoria al respecto, por ello Dubois (2002) plantea el problema de formar como lectores y escritores a los docentes, mientras Guadalupe Pérez (2002) valora como *bajo y muy bajo* el nivel de lectura crítica entre profesores de diferentes disciplinas sometidos a prueba en una investigación.

Autores como McLuhan (1969), Prieto (1979) y Ramonet (2000) desde perspectivas teóricas e ideológicas diferentes y en momentos distintos, sostienen el aserto según el cual nos adentramos en una era o civilización *icónica* que irá sustituyendo a la *alfabética* por la acción e influencia crecientes de las industrias mediáticas audiovisuales, de ello se colige el analfabetismo funcional tan generalizado cuyas manifestaciones más elocuentes son las dificultades para las expresiones oral, escrita y para la comprensión de la lectura incluso entre personas con acceso a la escuela hasta niveles post licenciatura, sin olvidar la exclusión de millones con respecto a los procesos de alfabetización; o como Rivera (2003), para quien asistimos al nacimiento de una nueva manera de ser, pensar y sentir a través de una cultura que enfrenta dos modos de percibir la realidad: uno *intuitivo*, dominado presuntamente por los sentidos y la afectividad, en el que se piensa por medio de imágenes y esquemas de manera global, analógica, sensorial; otro deductivo, donde el concepto se enseña y el discurso se presenta en forma encadenada, articulada, secuencial, analítica e inferencial.

Ni por su origen ni por su gravedad psicofísica me refiero a problemas de alexia, dislexia, agrafía o agramatismo, sólo aludo a un fenómeno tan evidente como verificable producto de una organización sociocultural donde no se motiva la lectura compleja (sí las revistas de historietas, farándula, deportes, modas y consejos de belleza, a más de los conocidos *best seller*); tampoco se promueven la escritura ni el buen decir y en cambio cada familia propende a tener un aparato televisivo y una video reproductora cuando menos.

Al margen de la certeza o falsedad de lo propuesto por los cuatro investigadores citados recién, es un hecho generalizado, no absoluto ni necesariamente estático, el déficit mayor o menor en la comprensión del lenguaje escrito en los aspectos grafológico (detección correcta de las grafías respondiendo a su estructura); grafémico (identificación de los signos bien construidos a los que no les sobren, falten o se les haya cambiado grafías y en el orden correspondiente acorde con la segunda articulación de la lengua, incluso a nivel silábico); ortográfico (reconocer la puntuación, los acentos, la elaboración correcta de los signos con las grafías pertinentes, el uso de mayúsculas), lexical (la cantidad, variedad y calidad de vocabulario sobre todo por cuanto a sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios y preposiciones se refiere); sintáctico (enlace de los signos lingüísticos dentro



del orden sintagmático a efecto de interpretar enunciados significativos en extensión, calidad, corrección y cantidad aunado a su concordancia gramatical, proceso vinculado a la primera articulación de la lengua); semántico (inteligir el significado de los mensajes escritos sobre la base de compartir el mismo código lingüístico entre emisores y receptores, y dentro de un determinado contexto genérico y temático); carencias, decía, cuyo origen puede ser sociocultural o incluso neuropsicolingüístico (Fregoso, 2002).

Me gustaría conocer cómo se manifiesta tal situación entre nuestros jóvenes universitarios alteños, pues en materia de lectura “falta el diagnóstico” (Lecturas Universitarias, 2002), lo que ha motivado en otros lares del orbe a indagar el desempeño de sus educandos, según veremos renglones adelante.

## **Objetivos**

Esta pesquisa pretende valorar algunos aspectos de la comprensión lectora en el total de estudiantes que recién ingresan a los siete programas educativos de licenciatura ofrecidos por el Centro Universitario de Los Altos para el semestre 2003—B.

Asimismo comparar los resultados obtenidos por esos alumnos acorde con la carrera elegida, el género, la proveniencia escolar (preparatorias de la Universidad de Guadalajara, escuelas incorporadas, escuelas no incorporadas) y el promedio de egreso del bachillerato para precisar si dichas variables inciden de manera significativa en su desempeño respectivo.

## **Preguntas de investigación**

¿Cuál es el desempeño en la comprensión lectora por parte de los jóvenes universitarios sometidos a valoración?

¿Es significativamente distinta o no la destreza lectora atendiendo a la carrera de adscripción, el género, la procedencia escolar y el promedio con que han egresado del nivel medio superior?

## **Tesis a ponderar**

Las deficiencias observables en la comprensión lectora del alumnado de nuevo ingreso a nivel licenciatura en el Centro Universitario de Los Altos son generalizadas y no tienen relación significativa con la carrera de adscripción, el género, la procedencia escolar y el promedio de egreso del bachillerato.

## **Justificación**

Una herramienta imprescindible para el estudiante y futuro profesionalista es la habilidad de lectura en la lengua materna, por más que nuestra contemporaneidad deifique al inglés y a la computadora como los nuevos pilares de la educación globalizante, soslayando los enormes intereses económicos e ideológicos tras esa visión reduccionista confusora de medios con fines.

Sin duda, el idioma de Mark Twain y Bertrand Russell es útil para algo más que emigrar a los Estados Unidos en busca de empleo, a guisa de ejemplo leer, actividad tan inusual en cualquier idioma para una gran cantidad de personas, las que por cierto no lo hacen siquiera en su idioma nativo y con el riesgo de ser analfabetas funcionales ahora en dos idiomas. Sólo será un buen lector de inglés aquel que ya lo es en español. Nadie negaría tampoco la bondad de los cuantiosos archivos electrónicos disponibles, bibliotecas enteras incluidas, de la sofisticación para organizar texto en las máquinas cibernéticas novedosas y de entrar en contacto instantáneo o con gentes ubicadas a la vuelta de la esquina o en la antípoda, si bien muchos usuarios *aprovechan* esas ventajas informáticas de manera tan manida y banal que no viene al caso mencionarla.

Incluso para acceder con calidad al aprendizaje de una segunda lengua, sea cual fuere, o al manejo más provechoso del caudal informativo es indispensable desarrollar la competencia lectora (Rodríguez Pérez, 2002).

Pocas instituciones educativas en el país emprenden el diagnóstico de su alumnado tocante a la capacidad mencionada, tenida como accesoria, y menos ensayan e implementan las medidas necesarias de apoyo al educando para mejorar sus estándares. El proyecto presente cubrirá la primera de

dos facetas, aquella de cariz diagnóstico, a modo de detectar y precisar el nivel de lectura comprensiva en nuestra comunidad estudiantil de nuevo ingreso; la otra de carácter aplicativo, para intentar el incremento en la ejecución de tales capacidades una vez que los propios jóvenes hayan cobrado conciencia de sus limitaciones específicas, será abordada como continuación de este trabajo en tanto proyecto para obtener el Doctorado en Ciencias, y tendrá un talante experimental ya que luego de las aplicaciones correctivas se evaluará de nueva cuenta para estimar los cambios logrados. Valga decir primero el diagnóstico, a continuación el posible lenitivo para no actuar de manera espontánea y antojadiza como suele ocurrir con algunos esfuerzos hoy llamados *remediales*.

Por lo demás, lengua, pensamiento, comunicación y cultura están indisolublemente vinculados, hasta el grado de que *vemos* el mundo, lo interpretamos, e incidimos en él a través del dominio de nuestro lenguaje verbal, aserto más evidente dentro del ámbito académico. Saber leer es una de las habilidades prioritarias, dado que es la base del aprendizaje y del acceso al conocimiento.

Estimo poder demostrar que el desempeño lector de nuestros jóvenes estudiantes es deficiente, tal vez debido a un insumo inadecuado de carácter cultural donde la educación no ha sido capaz de paliar siquiera ese déficit en la infraestructura intelectual de los sujetos; carencias sin duda del entorno y no atribuibles a disfunciones genéticas (Rondal y Serón, 1992).

El 99 % de la matrícula que recién ha ingresado al Centro Universitario de Los Altos para cursar el semestre 2003—B no sólo es oriunda de Jalisco, sino también ha realizado sus estudios previos en esta entidad federativa, donde el sistema educativo formal presenta los indicadores generales expuestos a continuación.

## Jalisco: indicadores sobre educación 2001—2002

<i>Concepto</i>	<i>Nacional (%)</i>	<i>Entidad (%)</i>	<i>Lugar nacional</i>
<i>Preescolar</i>			
Atención a la demanda	70.0	66.5	26
<i>Primaria</i>			
Tasa de deserción	1.7	1.7	14
Tasa de reprobación	5.6	4.3	19
Eficiencia terminal estimada	87.7	88.2	18
<i>Secundaria</i>			
Tasa de absorción	93.4	91.2	25
Tasa de deserción	7.3	10.2	3
Tasa de reprobación	19.0	24.4	4
Eficiencia terminal estimada	77.1	69.9	31
<i>Profesional media (técnica)</i>			
Tasa de absorción	11.8	8.3	21
Tasa de deserción	23.6	18.9	22
Tasa de reprobación	22.6	25.9	10
Eficiencia terminal estimada	48.7	61.4	5
<i>Bachillerato</i>			
Tasa de absorción	84.6	76.6	25
Tasa de deserción	15.9	17.9	13
Tasa de reprobación	39.7	26.6	30
Eficiencia terminal estimada	29.8	60.6	14
<i>Superior</i>			
Tasa de absorción	87.2	76.9	21

Fuente: Presidencia de la República. Segundo Informe de Gobierno. Anexo Estadístico. México, 2002.

El gobierno estatal gasta 48 de cada cien pesos presupuestados en sostener el sistema supracitado y los resultados, como es posible colegir de la tabla, son magros en lo general y de manera particular con relación al bachillerato, donde nuestra entidad denota un índice alto de reprobación. En 2003, el gasto público destinado a la educación de los jaliscienses alcanzó la cifra de 15,570 millones de pesos, equivalente al 47.8% del presupuesto total, con la salvedad de que el 90% correspondió al pago de nómina

para los 75 mil empleados entre profesores, administrativos y personal de apoyo, el 10% restante se invirtió en rubros como la construcción, mantenimiento y rehabilitación de infraestructura, equipamiento, actualización del personal, acceso a tecnología, materiales pedagógicos. El rezago es elocuente.

Según la Dirección de Estadística perteneciente a la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ, 2001), de cada 100 niños que inician la primaria concluyen 86; 75 ingresan a la secundaria y 52 la culminan; 43 se inscriben a la educación media superior para terminarla sólo 28; 19 acceden al nivel superior y no se reporta el índice de titulación. Además, el 50% de la población estatal mayor de 15 años es analfabeta. Es muy probable que los guarismos anteriores den contexto al rendimiento lector de la población en general y del estudiantado en particular. Si a ello añadimos que el potencial de lectura está relacionado con factores como la disponibilidad de material impreso y su difusión, el panorama resulta todavía más dramático.

Por ejemplo, en Jalisco prevalece una disimetría notoria con respecto a la circulación y consumo de documentos impresos sean libros, revistas o periódicos. Ello se vincula con la concentración poblacional en urbes, pocas, cuya dinámica industrial y/o de servicios las diferencia de muchas localidades rurales pequeñas menos dotadas. Los acervos de conocimiento y de información se compendian en su versión escrita a la espera de ser consultados, principalmente en los ámbitos de concentración demográfica superior donde los sujetos disponen de mayores y mejores elementos documentales así como de una oferta educativa formal diversificada y de matrícula creciente.

La cultura escrita en una sociedad dispone de instancias para almacenar textos, mismos que se convierten en archivos para consulta; posee además instituciones creadas a fin de utilizar documentos y generar situaciones donde se les emplea de manera especializada y diversa; destina espacios en los que conviven aprendices y capacitadores pudiendo valerse de los textos ya existentes y producir nuevos; en esos marcos surge un metalenguaje a efecto de pensar y referir la estructura y significado de tales acervos (Olson, 1995).

Acorde con María Alicia Peredo (1999), el que se produzca material escrito y haya un cúmulo potencial de lectores no es suficiente para desarrollar una cultura lectoescritural, se requiere además precisar la pro-

ducción, circulación y consumo específicos dentro de espacios concretos; como en el resto del país, la población jalisciense destina interés mayor a la televisión y la radio que a la lectura. Además el analfabetismo real o funcional incide en el costo elevado de la atención a la salud, en el desempleo y en la capacitación de los trabajadores en cualquier lugar del mundo (Kozol, 1985).

Un estudio de la situación imperante en Jalisco a través de sus municipios, evidencia que la vía privilegiada para estar al tanto de los sucesos nacionales y mundiales es la televisión, cuya señal cubre los 124 municipios de la entidad, no así la prensa, el software o la red informática. En la mitad de los municipios, cabecera incluida, no circulan periódicos y en otro 25% únicamente el o los locales (con tiraje muy menguado) pero no los estatales o aquellos con presunta circulación nacional. Internet y red electrónica sólo están disponibles en las ciudades importantes de los municipios más grandes (Peredo, 1999).

Tocante a la disponibilidad de librerías, bibliotecas y rotativos, el estudio mencionado sostiene que tal infraestructura se distribuye también de manera a todas luces inequitativa, el área metropolitana de Guadalajara, Ciudad Guzmán, Lagos de Moreno y Puerto Vallarta destacan en ese aspecto —pero con mucho— la mencionada en primera instancia. Las zonas sureste, norte y costa sur del Estado permanecen relativamente incomunicadas por cuanto a caminos y carreteras se refiere, sin edición alguna de periódicos, carentes de librerías y con pocos servicios bibliotecarios, surtidos apenas con algunos materiales escolares; huelga decir que son regiones marginadas con fuertes problemas de analfabetismo y bajo nivel educativo formal. La ausencia de librerías alcanza al 80% del territorio estatal, por ejemplo, aquí en Tepatitlán se inauguró la única vigente hacia agosto del 2003.

Es un hecho que la prensa nacional no se ocupa del acontecer en las pequeñas localidades, y los medios estatales muy poco. De modo correlativo, las publicaciones locales ignoran los acontecimientos internacionales, del país y de Jalisco, sin dejar de mencionar los tirajes mínimos. El fenómeno centralista en materia de información reproduce el existente en otros rubros como son el educativo, el demográfico, la infraestructura de comunicación y de servicios en general, todos vinculados con el nivel de desarrollo socioeconómico local.

La investigadora María Alicia Peredo encontró además que en la mayoría de las bibliotecas estatales el acervo es reducido, elemental, escolar y con una asistencia de usuarios muy menor, lejos de constituirse como una opción ante la ausencia de librerías y el elevado costo de los productos editoriales.

Los datos anteriores permiten colegir las dificultades para fomentar los hábitos de lectura y la comprensión de la misma entre la población estudiantil, tarea encomendada a las diferentes autoridades gubernamentales pero que involucra así mismo a los padres de familia, aun cuando muchos de ellos sean analfabetas.

Entre los factores que obstaculizan el acceso al buen desempeño lector figuran las crisis económicas recurrentes padecidas por los mexicanos, los salarios disminuidos, el bajo poder adquisitivo, el desempleo, los índices deficientes de escolaridad, los problemas crecientes del sistema educativo, el escaso capital cultural de padres y profesores (Arias, 1999). En uno de sus trabajos más conocidos, el sociólogo Pierre Bourdieu manifestaba que los usos de los bienes culturales depende de la manera como se distribuye su oferta y opciones, o por la disponibilidad pecuniaria para adquirirlos, pero también por la posesión de un capital cultural que permite consumir la gama variada de opciones posibles. Las condiciones de vida diferenciales generan gustos, prácticas, apreciaciones distintas con respecto a los productos culturales, pues las condiciones objetivas de existencia imponen modos de valorar, jerarquizar, sentir y desear. Si los ingresos económicos iguales expresan consumos diferentes, está interviniendo un principio de selección: los gustos de *lujo* atinentes a los grupos opulentos se oponen a los gustos de *necesidad* propios de los estratos populares.

Afirmaba también el investigador galo la correlación existente entre el nivel de ingreso, por ejemplo, y la asistencia a los museos, entre la situación de clase y el éxito escolar, en síntesis, que el acceso a la cultura es privilegio del estamento que dispone de más ingredientes para cultivarse. El acceso a la cultura científica y estética es reducido, privilegio de quienes disponen de los recursos económicos y simbólicos para desarrollar conocimiento y sensibilidad, pues se requiere poseer los códigos y el entrenamiento intelectual tanto como perceptivo a efecto de poder decodificar y entender una realidad compleja. Tales destrezas se incrementan tendencialmente —sostiene el mismo autor— con la disponibilidad de insumos e infraestructura

al propósito, la acumulación de capital cultural en las personas supone comprensión, acercamiento a ciertos objetos, manejo de los lenguajes, estatus social, valores precisos y un gusto específico (Bourdieu, 1988).

El hábito de la lectura es decisivo para la formación de capital cultural entre las personas, en agosto de 1998 se cumplieron 15 años de la red jalisciense de bibliotecas, la que disponía de 193 en los 124 municipios, siendo las mejor acondicionadas aquellas en el área metropolitana tapatía merced a sus acervos y a los servicios ofrecidos: conferencias, videoteca, visitas guiadas, círculos de lectura, talleres y *cuenta cuentos* (Arias, 1999).

La escasez de bibliotecas y la asistencia a ellas más por obligación que por disfrute, aunadas a la costumbre exigua de lectura hogareña y escolar evidencia el por qué los jóvenes universitarios pueden arrostrar un déficit marcado en su desempeño lector.

Con respecto al país en su conjunto, tal vez el indicador contemporáneo más elocuente sea el de nuestra participación dentro de la evaluación educativa correspondiente al año 2000 realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en la cual ocupamos el penúltimo lugar tocante a los aspectos valorados: Comprensión Lectora, Matemáticas y Ciencias, entre 32 países. Las naciones con mejores resultados lograron que un 20% de sus estudiantes sometidos a la prueba se ubicaran en el nivel más alto y 5% en el más bajo, mientras apenas el 1% de los jóvenes mexicanos pudo llegar a los primeros lugares y 30% quedó en el segmento inferior, peor aún el 16% quedó como incapaz de comprender mensajes escritos. En total fueron examinados 260 mil alumnos con edad de 15 años, cursando secundaria o bachillerato, de los que 4500 representaron a nuestro país (Aziz y otros, 2001).



# I

## El marco de conceptos

### 1.1 Introducción

La psicolingüística es una interdisciplina de carácter experimental cuyo objeto de conocimiento es el conjunto de factores implicados en la adquisición y uso del lenguaje articulado, que centra su interés en los aspectos del procesamiento y expresión de la información en los sujetos, hasta el punto de concebir a la mente humana como un cúmulo de procesos dedicados a ello; finalmente, la lengua es una actividad psíquica que implica comprender y expresar las estructuras verbales (Garton y Pratt, 1991).

Las áreas tradicionales de la pesquisa en psicolingüística han sido: a) la comprensión de la lengua oral y escrita; b) la producción de la lengua oral y escrita; c) la adquisición y desarrollo del lenguaje verbal (particularmente en niños de 0 a 10 años); d) la neuropsicología del lenguaje articulado (las disfunciones y trastornos de lectura, oralidad, escucha y escritura particularmente en infantes). El interés de mi trabajo aborda el primer rubro con relación a la lectura.

Al estudiar la **comprensión**, el investigador puede modificar los insumos y observar cuáles son los cambios generados en el proceso a nivel del producto; al abordar la **producción** se tienen posibilidades menores de modificar el insumo, dado que éste no es un estímulo sensorial sino una idea y por ende es complejo relacionar *input* y *output* dentro de la actividad, lo anterior se ha manifestado al recoger muestras de habla espontánea tratando luego de reconstruir los procesos en juego (Lara, 2002; Almaraz, 2002; Plascencia, 2002). Una manera de evitar tal dificultad consiste en reducir la espontaneidad del enunciador por medio de *proponerle* un texto

sobre el cual expresarse o algún otro estímulo estructurado, procedimientos empleados en algunos estudios sobre lectoescritura (Hermosillo, 2002; Martín, 2002; Becerra, 2002).

Esta pesquisa aborda el fenómeno de la **comprensión** y por ende no intenta poner en juego la capacidad *productiva* de los estudiantes examinados sea oral o escrita, debido a ello el instrumental de prueba ha sido estandarizado, con todas las consecuencias técnicas (e ideológicas) derivadas de tal decisión. Al respecto, me explayaré cuando presente las pruebas aplicadas.

Los modelos psicolingüísticos han hecho la descripción funcional de la naturaleza verbal humana, mediante una sucesión de etapas que muestran el desarrollo del procesamiento lingüístico circunscrito a los infantes comprendidos entre 0 y 10 años, modelos muy apegados a una concepción que no rebasa la variable edad (Dale, 1999).

La teoría particular de este campo se enfrenta lo mismo a la diversidad de posturas propias de las ciencias del lenguaje que a la de las ciencias cognitivas o si se quiere de las variadas corrientes psicológicas, incapaces por una razón u otra, de construir una teoría general del psiquismo aceptada universalmente y susceptible de incorporar todos los conocimientos propios de la disciplina (Rodríguez Rossi, 2001).

Mi marco teórico se forja, en su primer segmento, con las perspectivas de base acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje articulado en la especie, como son la gramática generativa (Chomsky), el análisis de la conducta (Skinner), el enfoque sociohistórico (Vygotsky), la visión psicogenética (Piaget) y la propuesta problémica o comunicacional (Bruner), todos ellos ligados o al innatismo o al aprendizaje social por cuanto atañe a la facultad humana del habla. Sin pontificar sobre sus planteamientos, expondré de modo breve lo sustantivo de ellos y tomaré lo pertinente a mis propósitos, no me haré partícipe de los inacabados cuanto inacabables debates suscitados al respecto: en todos parece haber un aporte parcial.

La segunda porción del marco conceptual centra la atención en las posturas desde las cuales se ha intentado explicar la capacidad lectora y su enseñanza/aprendizaje consecuentes, a saber, las propuestas fónica, global y aquella que me he permitido denominar *de dos pasos en ambientes de aprendizaje*; las dos primeras no exentas de un debate a ratos enconado y con marcado tinte ideológico, del que sólo entresacaré sus implicaciones

teóricas y sus usos pedagógicos o andragógicos, los que abonan a favor de la tercera. Se completa el apartado segundo con una revisión del papel que juegan los profesores en el proceso y el problema lector en el nivel universitario.

## **1.2 Teorías de base que explican la adquisición y desarrollo de la capacidad enunciativa**

El trasfondo de las teorías acerca de la adquisición y desarrollo de la lengua nos remite a una polémica añeja entre las posturas innatistas y las del aprendizaje. Según los primeros, la capacidad de percibir, pensar y articular signos tiene un origen genético, mientras los segundos apelan a la capacidad de aprender dentro de un ambiente sociocultural que estimula o no tal desarrollo. Pasemos revista a las propuestas que más han trascendido.

*1.2.1 Noam Chomsky* es uno de los representantes más conspicuos de la tendencia nativista y uno de los lingüistas más influyentes en la segunda mitad del siglo xx, para él, el habla es un don biológico con el cual nacemos los humanos y la experiencia es sólo un insumo menor para su desarrollo, con otras palabras, el avance lingüístico de las personas depende de una maduración interna y no de una experiencia en contacto con el entorno social. Los pequeños obedecen a una programación *natural* para adquirir a corto plazo la lengua a la que se les exponga, tanto las declinaciones de los signos como el orden sintagmático correspondiente están contenidos en la mente/cerebro; el aprendizaje consiste en adaptar tales mecanismos gramaticales de carácter filogenético, al vocabulario y a la sintaxis específica del idioma materno, el que en última instancia es tan sólo modalidad de una gramática común a todas las lenguas. Por ende, los infantes son básicamente autónomos en cuanto a su acceso para desarrollar esta capacidad. (Chomsky, 2002).

La cualidad enunciativa humana está asociada a una organización mental específica, dependiente de una porción cerebral también particular. Especie e individuos poseemos un dispositivo para la adquisición del lenguaje articulado (*Language Acquisition Device* = LAD) susceptible de recibir el estímulo lingüístico y derivar reglas gramaticales de carácter

universal. Si bien imperfecta, tal *caja negra* permite al niño generar una gramática con enunciados bien estructurados a más de la forma como deben utilizarse y comprenderse, de ahí que la propuesta de Chomsky sea de naturaleza sintáctica. El LAD permite captar la estructura superficial de cualquier lengua natural a manera de un insumo y reconocer asimismo su estructura profunda en virtud de la afinidad entre todas ellas, ya que obedecen a un mismo modelo de origen innato. El producto del citado dispositivo son las reglas gramaticales de la lengua por las que el sujeto puede generar articulaciones correctas y no erróneas. Esta adquisición formal de la estructura sintáctica permanece independiente de cualquier aprendizaje o de interacción social alguna, así, el LAD es básicamente un mecanismo de reconocimiento por el cual el infante puede detectar las regularidades más profundas en el plano superficial del idioma de su contexto propio. La criatura es capaz de aplicar esos universales a la lengua del entorno incluso expuesto sólo a las expresiones más degradadas de ella. Por tanto, la capacidad verbal precede al pensamiento (Chomsky, 1974).

Uno de los argumentos enfilados contra la postura del lingüista estadounidense alude a que centró su estudio en la gramática de la lengua inglesa y por ende no puede generalizar los resultados, pero el investigador estadounidense ha respondido que las diferencias gramaticales entre los idiomas se dan en su estructura superficial y no en la profunda.

La *competencia* lingüística es la capacidad del hablante—oyente de asociar sonidos y significados acordes con las reglas de su idioma, en consecuencia de poder valerse del lenguaje dentro del ámbito cotidiano; por su parte, la *performancia* lingüística equivale a la actuación de un hablante en un espacio y tiempo determinados, donde intervienen los mismos elementos discursivos que extradiscursivos o del ambiente. La *competencia* lingüística del niño en tanto capacidad potencial es más significativa que su ejecución o *performancia* concreta, ya que median factores como la posible atención deficiente del chico o su mala memoria, entre otros (Chomsky, 1989).

Así el estímulo externo por sí mismo virtualmente no incide en la adquisición de la lengua, según Chomsky debido a su pobreza y contingencia manifiestas en las equivocaciones o hesitaciones comunes que no son base para el aprendizaje, además está libre de correcciones gramaticales en su transcurrir cotidiano, esto es, el *input* normalmente no contiene evidencia negativa o el conocimiento del que el sujeto pudiera valerse para colegir

equivocaciones o aciertos. Cuando las personas hablamos nos interrumpimos, cambiamos de idea, cometemos errores, aun así, los niños aprenden y aplican las mismas estructuras para expresarse; el hecho es que los chicos pueden construir enunciados —dice— tras escuchar apenas unos cuantos, acceden pronto a las reglas (sintácticas) del lenguaje verbal.

En síntesis, para esta postura innatista la facultad de articular signos corresponde de manera específica al cerebro/mente humanos y es una actividad creadora distinguible de cualquier sistema de comunicación atribuible a otros animales, pues nuestra capacidad de comprender y producir enunciados claros y precisos es infinita uniendo sonidos y/o grafías con significados. Heredamos una mente informada con todos los principios de la gramática universal (generativa) que impone reglas a todas las gramáticas particulares y no ha sido aprendida. La adquisición y desarrollo del lenguaje articulado es un producto biológico propio de nuestra especie, distinguible de otras capacidades y procesos cognoscitivos; el organismo humano contiene en el código genético el potencial para tal efecto, ajeno a la magnitud que alcance ese desarrollo, el que dependerá de factores externos al sujeto. Hasta aquí glosó a Noam Chomsky.

Las críticas al planteamiento vertido renglones antes no se hicieron esperar.

Skinner le cuestionó ser un enfoque ajeno a cualquier manejo empírico sistemático al no buscar datos fuera de la intuición y de la fenomenología; lo acusó de concebir al lenguaje articulado en una situación de aislamiento doble: propio de la especie y único en la especie; le recriminó considerar a la capacidad de significación como una habilidad especializada, conducida por mecanismos particulares al margen de procesos cognitivos generales, por ejemplo los relacionados con actividades no lingüísticas; le espetó su carencia de claridad con respecto a la adquisición de reglas y parámetros lingüísticos (Hernández, 1984).

Jerome Bruner opinó contra el nativismo chomskyano que la adquisición de la lengua es un proceso claramente performativo y no de competencia, a la que reconoce en efecto ser parte de la dotación genética de la especie, pero el crecimiento de esa aplicación concreta está ligada a la capacidad de aprendizaje lingüístico y no lingüístico del sujeto, no a una simple “maduración” del mismo; consideró equivocada su teoría sobre todo con respecto al citado LAD, al requerir éste de un estímulo inicial ex-

terno para operar; manifestó dudas acerca de la posibilidad de explicar la adquisición de un segundo idioma desde tal enfoque (Bruner, 1983).

Jean Piaget destacó la existencia de un *input* cualitativo que afecta en algún modo el desarrollo en la adquisición del lenguaje verbal, a partir de la interacción sujeto—objeto dentro de un contexto determinado y en diferentes estadios de desarrollo etario del propio sujeto. Además, reparó en el desinterés de Chomsky por el plano semántico y la situación social específica donde se aprenden las primeras palabras (Rieber y Voyat, 1983).

Los lingüistas angloparlantes le objetaron la dificultad de discernir entre los elementos pertenecientes a la gramática “profunda” y aquellos propios de la “superficial”; a más de no haber reconocido la dimensión diacrónica de un idioma, esto es, su evolución; y haber ignorado el *significado* del discurso dentro de sus condiciones de producción, circulación y consumo (Rieber y Voyat, 1983).

1.2.2 Por el contrario, desde la perspectiva de *Burrhus Frederic Skinner*, la adquisición y el desarrollo del lenguaje articulado son producto de ciertos hábitos y aprendizajes, a su vez consecuencia de una interacción con el medio ambiente a través de un condicionamiento operante, seleccionado por sus efectos ambientales e investigado por el análisis funcional. Un evento del entorno o estímulo espontáneo provoca una respuesta asimismo espontánea en un organismo susceptible de aprender, tal respuesta es seguida de otro evento semejante que la va entonces reforzando, si el proceso ocurre varias veces más el organismo asociará de manera virtualmente automática la misma respuesta ante igual estímulo; así, aquella se torna condicionada. Este autor muestra interés en el estudio de la conducta *manifiesta*, es decir en lo que el organismo hace; estudia cómo a partir de las conductas de nacimiento —reflejos incondicionados— se van formando otras nuevas vía el condicionamiento, en ello consiste el aprendizaje cuyos mecanismos son comunes a todas las especies, dentro de una tendencia que va de lo simple a lo complejo por medio de asociar los comportamientos aprendidos. Tal posibilidad es compartida por niños y adultos, el desarrollo se reduce a un proceso cuantitativo de formación de conductas que se van complejificando, pero a diferencia de Piaget como se verá adelante, no hay estadios de evolución (Skinner, 1985).

El conocido investigador estadounidense generó una teoría acerca de la adquisición de la lengua en la que las expresiones lingüísticas fungieron como estímulos de reforzamiento a una respuesta (lingüística) condicionada. Pero la capacidad enunciativa no debe estudiarse —señala— como un elemento que los humanos *adquieren* o *poseen*, tampoco a manera de un instrumento para comunicarse o externar ideas, tan sólo puede abordarse en tanto conducta verbal. Su peculiaridad es la de ser reforzada por sus efectos con los interlocutores y luego en el mismo hablante; la conducta verbal está siempre mediada por otras personas y de allí su carácter social. En oposición clara a pensadores como Vygotsky y Bruner, rechaza concebir al lenguaje articulado en sus usos funcionales: emitir signos, manifestar ideas, compartir significados, expresar pensamientos, comunicarse; su estatus como objeto de conocimiento se circunscribe a su talante conductual. Así, el lenguaje no es considerado un conjunto de signos para nombrar objetos, el significado de las palabras se investiga atendiendo a las variables que posibilitan su expresión dentro de un ámbito particular.

A edad temprana —sostiene— los pequeños imitan a los adultos en su alrededor y desean manifestar sus deseos y necesidades, más tarde pueden asociar determinados sonidos a situaciones, objetos, personas, contextos y acciones. Acceder al léxico y a las reglas gramaticales de su idioma se logra por medio de un condicionamiento operante en el cual los adultos tienden a recompensar la construcción correcta de los signos y enunciados, el enriquecimiento del vocabulario, el significado preciso de las palabras, la adecuación entre el nombre y lo nombrado, así como a desaprobando los errores correlativos. Desde los balbuceos hasta los primeros intentos por articular, quienes conviven con el chiquillo lo refuerzan para emitir los sonidos más parecidos al habla adulta. Pruebas, errores, redundancias, correcciones, aceptación y desaprobación son la materia prima para asimilar y estimular la capacidad lingüística infantil. El proceso no entraña complejidad alguna, sólo involucra la habilidad para imitar a los demás y cierta autoridad para recompensar las imitaciones adecuadas y corregir las equivocaciones (Skinner, 1981).

La adquisición de un idioma —añade— es sólo un aprendizaje entre otros posibles, sustentados todos en una teoría general del mismo, no es más sencillo ni complejo sino sólo diferente. De hecho, todos los aspectos del comportamiento humano son aprendidos de este modo. Si hay algo

innato es la motivación del bebé para comunicarse, ello lo conduce a emitir balbuceos, cuando alguno de esos sonidos es alentado por los mentores de la criatura ésta tenderá a repetirlo, no así cuando carece de realimentación; el reforzamiento se torna *selectivo* y permite al niño aprender. Para demostrar lo anterior, Skinner ejemplifica con el proceso para acceder al manejo de un segundo idioma. El aprendizaje de la lengua materna y de otro código lingüístico siguen el mismo derrotero, el sujeto aprendiente recibe el *input* de los hablantes dentro de un entorno y el reforzamiento positivo de su repetición e imitación correctas, así lo va adquiriendo con facilidad relativa. Si hay similitud entre ambos idiomas (castellano—portugués) se facilita la asimilación de las estructuras gramaticales, caso contrario cuando se trata de lenguas muy diferentes entre sí (castellano—finlandés), esta hipótesis fue llamada por el autor estadounidense *de análisis comparativo*, la que le sirvió para establecer que la diferencia entre dos idiomas permite predecir posibles errores y acopiar información susceptible de utilizarse en la enseñanza de una segunda lengua, pues aunado a los hábitos está el conocimiento del idioma previo a manera de un facilitador o de un obstáculo para asimilar otro (Kiyamazarslan, 1997). Por cierto, el fenómeno tiene una clara connotación de carácter educativo tanto en el plano formal (escolarizada, planificada) como *informal* o espontáneo.

Tampoco la perspectiva expuesta recién escapó a las críticas más severas.

Chomsky negó que hubiera evidencia empírica o algún argumento favorable a la idea de un *input* importante proveniente del entorno, por lo tanto el mecanismo estímulo—respuesta perdería validez, más aún cuando no toma en cuenta los factores internos puestos en juego por el sujeto. Tampoco hay pruebas fehacientes que abonen a favor de la simple imitación como mecanismo de aprendizaje. Por lo demás, desde este enfoque no es factible discernir por qué hay una semejanza en el desarrollo lingüístico de los niños en lo general siendo su historia personal distinta (Chomsky, 2001).

Bruner señala que incluso en ambientes poco propicios para aprender, los pequeños han mostrado desarrollar habilidades de comunicación con la misma secuencia y en un lapso similar, evidenciando que las respuestas de los adultos a los balbuceos *fortuitos* de los infantes no afectan su progreso y por ende podrían ser prescindibles. Los padres o tutores no corrigen los errores gramaticales de los críos, lo hacen con el significado



que están aprendiendo a expresar por cierto articulado en oraciones muy rápidamente construidas; el mero reforzamiento no explica la velocidad, precisión y creatividad que manifiestan al emplear la lengua. Señales como un “no” son comprendidas antes de manejar la palabra, esto sugiere que sus balbuceos no son tan espontáneos y que entienden ciertos aspectos del habla pero no son capaces de articular palabras hasta haber alcanzado un cierto desarrollo físico. La teoría de Skinner, según esta crítica, no puede explicar cómo es posible que el infante emita sonidos nunca antes escuchados, lo cual ocurre con frecuencia. Parece haber elementos para demostrar que las criaturas no expuestas al *habla infantil*, empleada por algunos adultos con el objetivo didáctico de enseñarles a construir enunciados, logran hacerlo sin ese insumo y también aprenden una gramática compleja si bien se tardan un poco más. Considera riesgosa la propuesta de que todo tipo de aprendizaje, lingüístico o no, responda al mismo proceso vinculado con la formación de hábitos, pues los principios básicos así como los paradigmas de investigación no se derivaron de estudios específicos sobre el fenómeno del lenguaje verbal sino del comportamiento humano en general. Finalmente, el énfasis conductista en el aprendizaje de palabras y no de la gramática omite de lleno el nivel sintagmático o combinatorio que posibilita la generación de enunciados nunca antes escuchados y por tanto no imitables (Bruner, 1983) .

1.2.3 El aporte de *Lev Vygotsky* tocante a la teoría sobre la adquisición del lenguaje verbal se inscribe en sus investigaciones sobre el desarrollo psíquico de los niños, este autor fue miembro conspicuo de una escuela que aborda aspectos muy diversos de la historia biológica y cultural de nuestra especie, adscripción hoy sospechosamente olvidada, pues dicho enfoque en materia psicolingüística se fundamenta en la evolución filogenética, social y ontológica del desarrollo de la especie humana, abordada por una pléyade de investigadores contemporáneos a este autor, quienes con él forjaron una teoría sociohistórica y cultural del desarrollo de las funciones mentales superiores. Los estudios de Vygotsky acerca del comportamiento conciente lo llevaron a detenerse en el papel jugado por la capacidad lingüística propia del ser humano. Su postura resalta la importancia de la interacción social por cuanto influye en el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en el concepto de *lenguaje compartido* tanto por lo que atañe a la

capacidad de habla como al pensamiento mismo, procesos ambos que van de lo colectivo (lenguaje socializado) a lo individual (lenguaje egocéntrico) atravesando etapas de relaciones con los demás, con el entorno y con uno mismo; de lo global a lo multifuncional y hasta la diferenciación personal. Hay un excitante externo para la acción del organismo, que genera un proceso interno de transformación en cada individuo llamado subjetivo o psíquico; los estímulos más importantes son los sociales, la coordinación colectiva del comportamiento es la base de la conciencia. El estímulo articulatorio es primero externo, donde el pequeñito recibe sonidos, palabras y significados como basamentos iniciales de un lenguaje cuyo desarrollo se irá gestando en contacto con tales medios exteriores; entre los tres y cinco años de edad, el chico acompaña su acción, sus intentos comunicativos y la solución real de problemas con un lenguaje egocéntrico, a manera de una transición hacia el nivel más complejo que es el lenguaje interiorizado, clave para las funciones de regulación del sujeto con su medio circundante, ya sabe pues de qué habla (Vygotsky, 1977).

Según este autor, dos niveles de desarrollo determinan el proceso de aprendizaje, uno es la egocentricidad y el otro es la interacción. Es posible observar, señala, lo que un crío hace al estar solo a diferencia de lo que hace cuando actúa junto a otros. En el primer caso permanece silencioso o masculla algunas palabras o tararea alguna canción (lenguaje egocéntrico mínimo); en la segunda prefiere ser más explícito y platicar con los demás mientras juega (lenguaje egocéntrico mayor). La diferencia entre ambas situaciones la denominó *zona de desarrollo próximo*, referida a la distancia entre un nivel de desarrollo orientado a la solución por sí mismo de un problema, y otro nivel de desarrollo potencial determinado por resolver un problema en grupo de manera cooperativa o bajo la guía de alguien más capaz, en otros términos, hasta donde puede alguien avanzar con ayuda de los demás. Lo primero que el niño hace para asimilar conceptos es preguntar a un adulto o al compañero avezado y luego intentar actuar por sí mismo cotejando si quien lo orientó tenía razón.

Dicho de otro modo, el infante se expone primero a la interacción social que le permitirá aplicar lo aprendido. El habla es influenciada por la presencia de otras personas sin demérito de la base psicolingüística desarrollada por la especie tras millones de años de evolución; de hecho el empleo de signos conduce al individuo a una estructura específica de com-

portamientos surgida del desarrollo biológico y aporta formas nuevas de un proceso psicológico establecido culturalmente. Asume que el lenguaje verbal es un factor central de evolución vinculado no sólo con la facultad de pensar sino con el conocimiento en su conjunto. Pensamiento y palabra se unen para producir significantes y significados cada vez más complejos. Los lenguajes interno (más semántico) y externo (más fonético) se acrisolan sin dejar de regirse por sus propias leyes, uno partiendo del habla para transformarse en pensamiento, otro transitando el camino contrario.

Al abordar el nexo entre pensamiento y lenguaje, Vygotsky plantea que en el desarrollo infantil hay una etapa prelingüística del primero y una fase preintelectual del segundo, ambos interactuando y en proceso de evolución dentro de un *continuo* pensamiento—palabra, palabra—pensamiento.

Según el investigador soviético, la actividad psíquica de los animales les sirve de plataforma para orientarse dentro de su entorno y se materializa en las condiciones de vida propias de cada especie; las peculiaridades de la vida humana deben buscarse en la forma sociohistórica de la actividad vital, cuya relación con el trabajo socialmente organizado, el empleo de herramientas y el surgimiento del lenguaje articulado son elocuentes. Tal forma de vida no se da entre los demás animales, el tránsito de la historia sólo natural de ellos a la historia también social de la humanidad implica un paso cualitativo tan relevante como la transición de la materia inanimada a la materia viva. Las raíces del surgimiento de la conciencia humana no es posible explicarlas recurriendo al *ánima* o a alguna porción recóndita del cerebro, sino a las condiciones históricas objetivas de vida, por tanto, los procesos psicológicos superiores como la capacidad de abstracción, la atención voluntaria, la logicidad, la percepción categorial, la formación de conceptos, la memoria inmediata, el pensamiento verbalizado, la inteligencia emocional y el acto volitivo son de origen social, mediados por la lengua y organizados en el sistema nervioso. Pensamiento y lenguaje articulado están interrelacionados dialécticamente (Vygotsky, 1979).

Una operación externa como el lenguaje egocéntrico se re—construye de manera paulatina pero constante, hasta volverse lenguaje interior; igualmente un proceso interpersonal como la orden verbal de un adulto a un niño orientando su percepción y movimiento se va transformando en intrapersonal. Ello ocurre con todas las funciones del desarrollo cultu-

ral, las que transitan dos etapas: primero dentro del ámbito social y más tarde en el plano individual; es en la *zona de desarrollo próximo* donde la imitación y la instrucción permiten a la criatura avanzar en su formación: lo aprendido hoy en el colectivo, mañana lo podrá hacer solo, sostiene Vygotsky. Los signos juegan una función mediadora dentro del proceso de internalización, además han servido para recordar, registrar, comunicar y sido instrumentos dirigidos hacia el interior de los sujetos enriqueciendo su contenido mental.

El empleo de signos por parte del niño ha seguido una secuencia: con ellos designa objetos, sujetos y acciones; los utiliza para hablar; gracias a ellos arriba a la forma superior de simbolismo cuando al expresar su oralidad, escuchar, leer o escribir percibe y construye significados. Corresponde a la sociedad generar ámbitos de alfabetización (andamiajes) donde interlocución, lectura y escritura se integran como parte de actividades significativas (Vygotsky, 1984).

Hoy reivindicado, el autor ruso parece estar de moda. La crítica ha sido benévola y sólo se le achaca haber ignorado los aspectos gramaticales vinculadas con la adquisición y desarrollo del lenguaje verbal, a cambio de centrarse en los aspectos de la comunicación y del significado. Su polémica con Piaget obedece a que Vygotsky antepone el aprendizaje al desarrollo entendido éste como estadio de maduración, mientras el científico ginebrino cambia el orden de la diada como veremos más adelante. Por supuesto no faltan quienes lo denuestan por su filiación marxista.

*1.2.4 Jean Piaget* parte de explicar el proceso de desarrollo humano referido a la formación de conocimientos, apunta que desde un principio las conductas son complejas y se construyen de manera incesante en la interacción del sujeto con su medio ambiente, por lo tanto no son fijas sino mutables. El niño atraviesa etapas signadas por el empleo de estructuras diversas, es necesario elucidar los mecanismos internos que permiten organizar su actividad en cada estadio de desarrollo. El postulado central de su epistemología genética es que la explicación de todo fenómeno físico, biológico, social o psicológico debe buscarse y encontrarse en su propia génesis y no fuera de ella. Toda teoría, concepto u objeto creado por la humanidad fue primero una estrategia y una acción, por ende, para aprender bien es necesario com-

prender bien, y para lograr esto es menester reconstruir el camino que ha llevado desde la idea inicial hasta el producto final (Piaget, 1968).

Sus estudios sobre el desarrollo infantil le hicieron abordar el problema que me ocupa. El biólogo y psicólogo suizo enfoca al lenguaje verbal como parte del proceso humano de aprendizaje en general, no niega validez a la capacidad biológica de la especie por articular signos, pero no ubica o precisa un dispositivo específico para el efecto. Reconoce que la adquisición es resultado del nexo entre factores externos de interacción social y etapas del desarrollo intelectual: 1) el periodo sensorio motriz entre los 0 y 2 años de edad, para entender el entorno; 2) el periodo preoperacional que va de los 2 a los 7 años, a fin de comprender signos; 3) el periodo operacional concreto entre los 7 y 11 años, conducente a desarrollar habilidades y utilización plena de la lengua; 4) el periodo de operaciones formales, de los 11 en adelante para manejar la abstracción. Concede gran relevancia a la etapa pre—lingüística (0 a 1 año de edad) ya que es determinante en el desarrollo de la inteligencia sensorio motora cuando el niño se forma un significado de su identidad física dentro del medio circundante (Piaget, 1965).

De acuerdo con su visión general del desarrollo, éste descansa en los cambios cualitativos de la inteligencia, la que se expresa en la adquisición de estructuras y procesos generales cada vez más complejos que inciden en un avance de las habilidades cognitivas: organización y acomodación (Piaget, 1978).

El sujeto puede acceder a un conocimiento y a una destreza cuando ha alcanzado cierta maduración etaria, pues el aprendizaje sigue al desarrollo. Hace énfasis en la relevancia del significado, del conocimiento y de la comprensión, pues el primero de ellos es la materia prima de los dos siguientes, en la medida en que se trata de un proceso significativo por el cual se relacionan nuevos eventos o aspectos a otros ya existentes, se enriquece lo ya sabido con nuevas representaciones que guiarán una performance posterior. El lenguaje articulado es una manifestación del pensamiento conceptual que se construye a medida que el crío evoluciona, como una forma peculiar de la función simbólica que facilitará su adquisición, así, la capacidad enunciativa es posterior al pensamiento y contribuye a su transformación tendiendo a lograr un equilibrio.

Las operaciones intelectuales son producto de la acción y no de la lengua, por ejemplo, operaciones concretas como la clasificación y la seria-

ción son actos antes que funciones del pensamiento y previas a su codificación verbal, por ende no es el lenguaje el origen de su formación. Las operaciones formales no son realizadas vía la capacidad enunciativa pues las caracteriza su agrupamiento en sistemas o estructuras de conjunto, las que ocurren en el ámbito de las operaciones concretas yendo de lo simple a lo complejo en términos de un incremento en la cantidad y calidad de combinaciones, que se producen en los planos verbal y no verbal.

Tocante a la adquisición de la lengua, cada nueva representación descansa en una gramática aprendida en el momento adecuado, que contiene procedimientos para seleccionar el léxico pertinente, las reglas sintácticas y las convenciones pragmáticas para el uso concreto en un ámbito preciso.

Piaget no acepta la existencia de conocimiento innato alguno que pudiera contribuir a desarrollar la capacidad verbal, cuyo origen se remonta a la inteligencia propia del periodo sensorio motor (0 a 2 años) asociada con la capacidad de representación semiótica, y expresa en juego simbólico, imitación diferida y lenguaje figurado. Los prerrequisitos para la adquisición verbal son la coordinación e internalización progresivas de sistemas de actividad sensorio motriz (Piaget, 1968).

Para el caso de la lengua materna, los infantes no requieren demasiadas propuestas deductivas de carácter gramatical, el contacto con sus padres o tutores es suficiente (a diferencia de Vygotsky, el lenguaje egocéntrico no tiene importancia), habida cuenta de que aprender la lengua, afirma, debe ser en la forma más directa posible para poder dominarla y posteriormente reflexionar sobre ella para deducir la gramática.

En síntesis, destaca lo universal de la facultad cognoscitiva en la especie y pondera al contexto como menos relevante en los cambios cualitativos de la cognición; el chiquillo construye activamente conocimiento y lengua por etapas vinculadas con la edad. Hay un proceso evolutivo que transcurre de lo individual (lenguaje egocéntrico) a lo colectivo (lenguaje socializado).

Chomsky hizo notar, contra la postura de Piaget, que no pudo explicar las reglas específicas (naturales) que rigen la gramática ni pudo demostrar que la facultad del habla obedeciera a un grado mayor de inteligencia relacionado con la edad (Rieber y Voyat, 1983).

Algunos neurolingüistas han argumentado que en muchos casos no hay nexos entre el déficit cognoscitivo y la capacidad de hablar, sobre todo en lo referente a la hidrocefalia y a la *spina bifida*, donde pueden coexistir se-

veros daños intelectuales sin demérito de manejar el lenguaje verbal (Karmiloff, 1992), asimismo hay indicios de que el desarrollo sensorio motor no es precursor de la habilidad enunciativa y que la funcionalidad simbólica se presenta ya a los seis meses de edad (Orlansky y Bonvillian, 1985).

1.2.5 Se pregunta *Jerome Bruner* cómo es posible que los pequeños, más allá de un espléndido sistema nervioso, manejen la lengua de manera tan rauda y poco esforzada. Tal fenómeno no sólo cuestiona a la psicología, también es una espina clavada en el ámbito de la lingüística, una especie de puesta a prueba para las teorías sobre la mente, y una gran empresa para esa porción de la antropología y de la sociología que concierne a la trascendencia de la cultura.

Una premisa central de su propuesta es que para volverse un miembro de la comunidad hablante se requiere aprender no sólo la lengua sino acerca de ella como un sistema bien constituido por expresiones normadas sobre la realidad, y lo que es posible hacer con las palabras.

Contempla tres facetas que deben analizarse para explicar el acceso al lenguaje articulado: a) la sintáctica se interesa en el problema acerca de la capacidad para codificar expresiones correctas de acuerdo con reglas; b) a la semántica le concierne el nexo entre los signos y los referentes designados por ellos (reales o figurados); c) la pragmática tiene que ver con la manera como utilizamos expresiones correctas para afectar a los demás (comunicarnos). Si en el mundo cotidiano hubiera de precisarse el orden de aplicación práctica de dichas facetas, se iría de la tercera a la primera pasando por la segunda, pero lo crucial en cuanto a la adquisición de la facultad hablante es la interdependencia entre enunciados, referentes/significados y convenciones de uso, así, la sintaxis, la semántica y la pragmática no se derivan una de otra, cada cual ayuda y enriquece el dominio de las demás (Bruner, 1984).

El idioma se aprende utilizándolo dentro de ciertos *formatos*, donde interactúan principalmente la madre y el niño. Su investigación centró el interés en dos funciones claves realizadas por los hablantes: *señalar* y *solicitar*, desde una etapa pre—lingüística hasta el momento de ingresar de lleno a la interlocución ordinaria. Sus hallazgos le permiten afirmar que las criaturas se las ingenian para comunicarse mucho antes de tener algún dominio en los aspectos sintáctico y semántico, es decir, el ejercicio prag-

mático provee los elementos para ir comprendiendo el carácter formal de la lengua (Bruner, 1991).

La diferencia capital entre las aproximaciones semántica y sintáctica, es que la primera propone un trabajo previo de aprendizaje sobre la realidad antes de acceder el infante al habla, pero ello no ocurre al margen de un dispositivo (filogenético) que permita procesar el *input* más allá de meros estímulos inductivos como los sugeridos por Skinner. Si bien es cierto que el enfoque semántico no permite explicar cómo las criaturas pueden enmarcar su experiencia de vida mediante las expresiones verbales adecuadas, por lo menos incorpora al análisis sus acciones no lingüísticas como materia prima referencial para volverlas discurso (conceptos semánticos derivados de actos). Al investigar la adquisición de significados pre—lingüísticos y lingüísticos para *pedir* algo, encontró que estas solicitudes dependen de la manera como los chiquillos entienden los actos, cómo la acción les procura *formatos* para organizar sus conceptos de modo secuencial siguiendo un orden de enunciación.

Para Bruner el modelo sintáctico ve al sujeto como un mero consumidor de *input* lingüístico; el modelo semántico lo ubica a manera de un ser solitario dedicado a resolver problemas del entorno por medio de sus actos, luego generalizando éstos en su conducta verbal; el modelo pragmático sí nos permite acercarnos al tema del contexto social propio del ingreso al habla, afirma. La pragmática estudia el modo como el discurso acompaña la actividad social simbolizada en los verbos, no algo más que un instrumento para hacer cosas con y a las personas en ciertos ambientes compartidos. De hecho, el discurso presupone un compromiso recíproco entre interlocutores al menos en tres aspectos: a) un acervo común de convenciones para determinar la intencionalidad del emisor y la reacción del receptor; b) ciertas bases compartidas para valerse de las posibilidades deícticas del contexto espacial, temporal e interpersonal; c) medios para acordar y compartir suposiciones. Los tres elementos dan al discurso orientaciones pretéritas, actuales y futuras (Bruner, 1991).

Citando a Searle y a su concepto de *actos de habla*, le parece que éstos son más plausibles en tanto aprendizaje lingüístico de los pequeños que el aprendizaje sintáctico y semántico, pues los susodichos actos de habla sólo se entienden o no. A través de ellos, el niño se las arregla bien para poner en claro sus intenciones, por lo demás, a mamá le preocupa enseñar



al niño cuándo, cómo, dónde construir y emplear expresiones adecuadas más allá de correcciones sintácticas y de significado. Bruner, desde esta perspectiva pragmática comunicacional, asume como decisivo el papel del tutor, el énfasis en las convenciones y presupuestos compartidos implica un compromiso del adulto como socio y no a manera de un simple modelo (Bruner, 1983).

Junto a un recurso biológico propio de la especie, es necesaria la presencia de un sistema de apoyo social para la adquisición del habla, a este segundo le denomina LASS (Language Acquisition Support System), que facilita al futuro usuario de la lengua acceder con las menores dificultades posibles a su aprendizaje, dentro de un marco preparado de antemano durante muchas generaciones. Un insumo clave de tal ámbito lo es el *habla infantil*, manera típica como los padres interpelan a los pequeños, signada por la lentitud, cortedad, redundancia, simplicidad y ubicación en el tiempo presente; tal modalidad comunicativa permite al niño conocer su idioma en un contexto de actividad conjunta, de enseñanza y aprendizaje. El colofón es que los infantes adquieren la capacidad lingüística en el ámbito de la interacción social, la que ha sido arreglada artificialmente para el acceso sencillo del sujeto de acuerdo con su nivel de desarrollo. A todo LAD corresponde un LASS (Bruner, 1972).

La crítica hecha al autor estadounidense es parecida a la cosechada por Vygotsky, el hincapié en la comunicación con poco interés hacia los aspectos gramaticales, es decir, al manejo deóntico del código.

### **1.3 Comentarios al apartado**

Para un diletante como quien esto escribe es fácil caer en la tentación del eclecticismo, de acrisolar lo no mezclable, el recorrido conceptual recién terminado me deja la sensación de que en el proceso por aprender el habla los planteamientos revisados tienen sus debilidades y fortalezas respectivas. Para mí es indudable la existencia de una infraestructura orgánica desarrollada por la especie humana luego de una prolongada historia biológica y mucho más corta sociocultural, para acceder a la lengua. Hay criaturas virtualmente aisladas en rancherías y selvas, al cuidado de la abuela analfabeta cuyo acervo lingüístico se percibe limitado, y en cambio el chiquillo

muestra un desempeño verbal rico. Chomsky, de algún modo, pareciera tener razón.

Pocos dudarían del papel relevante jugado por la imitación del pequeño con respecto al adulto en el proceso de poder articular signos, al principio repitiendo de manera mecánica los sonidos y paulatinamente asociándolos con objetos, sujetos, deseos, acciones, ideas; y qué decir del reforzamiento como medio parcial de aprendizaje por lo menos a niveles lexical y prosódico. Tal vez Skinner no estuviera totalmente equivocado.

El nexo entre la adquisición lingüística y el desarrollo de otras capacidades intelectuales en los infantes parece claro; si bien las estructuras gramaticales no están presentes en las primeras expresiones de carácter verbal, se van desarrollando de modo paulatino, progresivo, como efecto de habilidades cognoscitivas previas y apoyo para el avance de otras. No es difícil aceptar con Piaget, que en ciertos aspectos el aprendizaje siga al desarrollo o, con otras palabras, que cada patrón o estadio particular de habla aparece cuando el chico adquiere el concepto en que se basa; la habilidad de pergeñar una idea puede ser anterior a la capacidad de expresarla.

¿Es negable que la interacción social influye en los variados procesos de aprendizaje, entre otros el del manejo sígnico articulado? El sujeto avanza con el cobijo de los otros, por medio de la cooperación del grupo o bajo la batuta de alguien más apto, dentro siempre de condiciones históricas precisas de vida y de una cierta evolución de la especie; lo asimilado en el colectivo hoy, mañana lo aplicamos y adaptamos solos. No es desdeñable este planteamiento de Vygotsky, más aún, que para determinadas facetas de la vida el aprendizaje estimule al desarrollo, acorde con un camino opuesto al de Piaget.

Las criaturas se comunican, se dan a entender primero y luego se introducen al orden gramatical, junto a la disposición neurológica hay un sistema de apoyo social intencionado para poder adquirir la lengua, uno de cuyos mejores y más efectivos *formatos* lo es el habla infantil del adulto hacia el vástago. Así, según Bruner, es tan relevante el papel del tutor como del gene. Propuesta también aceptable.

Ninguno de los paradigmas recién expuestos ha dicho la última palabra ni pudo escapar a la crítica. El fenómeno abordado es complejo y su explicación parece estar en ciernes, lo cierto es que ninguna ha sido capaz

de aportar una versión satisfactoria al conjunto de facetas involucradas en el proceso. Ignoro si será posible una versión unívoca aceptada por todos, situación no acaecida con referencia a fenómenos diversos abordados por las ciencias del lenguaje o las ciencias sociales o en cierta medida las naturales, versión tal vez distinta a lo aquí expuesto o intentando algunas síntesis a partir de lo revisado. Por lo pronto, los enfoques someramente descritos son sugerentes e invitan a proseguir indagando para conocer la intervención precisa de cada elemento en materia de adquirir la facultad de articular signos. Todo parece indicar que la especie humana posee una capacidad innata lograda tras millones de años de historia biológica para aprender el lenguaje verbal, pero que éste se potenciará si hay un entorno social que ofrezca a los sujetos el *input* lingüístico e intelectual idóneos al propósito de que puedan ellos, activamente, desarrollar de manera progresiva tal aptitud.

## **1.4 Teorías y métodos acerca de la lectura y su enseñanza/aprendizaje**

### *1.4.1 Introducción*

Introduzco el apartado intentando ilustrar algunas causas por las cuales ha cobrado cada vez mayor vigencia la reflexión acerca del acceso al desempeño lector en la sociedad humana contemporánea, fenómeno que ha incentivado investigaciones diversas y puntos de vista no sólo divergentes sino hasta antagónicos.

El alcalde de Boston anunció en 1995 el inicio de una campaña con duración de diez años para lograr que los niños alcanzaran el nivel de lectura *consecuente* al concluir el tercer año de la educación primaria, el programa involucraba escuelas públicas, bibliotecas, centros de salud, monitoreos especializados, grupos voluntarios, universidades, empresas y padres de familia en un esfuerzo sin precedentes. Seis años después, se implementaba un programa destinado a los estudiantes de secundaria que, en lo general, denotaban un desempeño lector por debajo de los estándares contemplados para el egreso de tal ciclo educativo. Las cifras eran elocuentes: de los 14,360 alumnos matriculados en las 18 escuelas secundarias distritales, el 29% del noveno grado y el 57% del onceavo fueron calificados por debajo

del nivel básico de lectura luego de haberseles aplicado el examen estandarizado Stanford 9, peor resultado obtuvieron los educandos del décimo grado, quienes fueron sometidos al *Massachusetts Comprehensive Assessment System Test*, pues el 74% lo reprobaron e incluso un 34% lo hizo con el segmento específico de lengua inglesa, todo parece indicar que la campaña implementada desde 1995 falló, situación semejante a la reportada por el sistema Miami—Dade de escuelas públicas y el Stone Mountain, de Georgia (Blumenfeld, 2001).

Pruebas sobre rendimiento lector efectuadas en Jamaica, Chile, Costa Rica, Colombia, Brasil y México indican que la mitad de los estudiantes cursando el cuarto grado de primaria no entienden lo que deletrean, problema vinculado a la reprobación—repetición de ciclos; así mismo, los puntajes obtenidos en las pruebas estandarizadas de aprovechamiento de la educación básica señalan que las escuelas de perfil socioeconómico bajo presentan promedios entre un 30% y un 50% menores a las de niveles altos (Schiefelbein y Merckx, 1993).

El 5 de diciembre del 2001, el diario canadiense *The Globe and Mail* festejaba el segundo sitio logrado por los adolescentes de ese país, sólo atrás de los finlandeses, en el examen de lectura aplicado por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) a 250,000 estudiantes quinceañeros de 32 naciones, más aún, porque los chicos de la Provincia de Alberta habían superado, en términos no agregados, a los propios finlandeses triunfadores como país. Decía el reportero: “Se comunicarán con palabras monosilábicas o tropezarán oralmente durante sus conversaciones, pero los y las 30 mil adolescentes examinados del Canadá se pueden considerar entre los más alfabetizados del orbe”. La nota añade que si bien las provincias atlánticas canadienses (Nueva Brunswick, Nueva Escocia, Terranova, Labrador e Isla del Príncipe Eduardo) resultaron menos exitosas, superaron todas el lugar 24 de sus pares estadounidenses. Termina afirmando que el nivel de alfabetismo es un parámetro importante de la habilidad nacional para desarrollar una fuerza de trabajo competitiva a escala global, y que el 99% de la población finlandesa ha sido alfabetizada (Honey, 2001).

Una agencia noticiosa informaba del desencanto entre españoles (sitio 28) e italianos (lugar 30) producto del bajo rendimiento lector de su estu-

diantado, visto como desastroso, en el mismo examen de la OCDE (Europa Press, 2001).

Un boletín de prensa universitaria señala que la mitad de los 6,294 jóvenes recién ingresados a la Universidad Nacional del Litoral, Argentina, mostraron “serias dificultades en la lectura y la comprensión de textos”, según estudio realizado por investigadores de esa institución educativa que tildaron de “alarmante, grave y preocupante” tal problema. Los especialistas detectaron dificultades en la realización de una lectura reflexiva y atenta, falencias en la identificación y comprensión de conceptos centrales y serios inconvenientes de ubicación e interpretación temporal y espacial dentro de un marco histórico general, reconocieron además, su carencia de estrategias para abordar un texto, la costumbre inveterada de no leer, incapacidad de síntesis, abstracción, expresión y comprensión. Al decir de los propios académicos, ello se inscribe en el contexto de un país, Argentina, donde el 36% de la población no lee siquiera un libro al año, el 71% no concurre a biblioteca alguna y el 78% mira la televisión a diario, acorde con la Encuesta Nacional de Lectura efectuada por el Ministerio de Educación (Ercolano, 2002).

Refiere una investigadora cubana, que la experiencia profesional diaria de los docentes universitarios de la isla señala las serias dificultades que presentan sus estudiantes para comprender textos, por ende se trata de proponer soluciones viables a problema tan acuciante, lo mismo en los aspectos sintácticos referidos a cualquier escrito, que a los semánticos centrados en la experiencia previa del sujeto; más que teorizar se trata de emprender acciones concretas (Rivera, 2001).

Dos investigadores brasileños indagaron el nivel de comprensión lectora de textos científicos básicos y las estrategias puestas en juego para la lectura, por parte de jóvenes alumnos cursando la carrera de psicología, 113 en primer año y 65 de cuarto; el promedio de aciertos llegó a 46/100 para los primeros y a 53/100 para los segundos, muy por debajo del potencial requerido a fin de concluir los estudios (Santos y Vendramini, 2000).

Datos de la UNESCO indican que hay alrededor de 960 millones de analfabetos en el mundo, de los cuales el 66% son mujeres; además 100 millones de niños sin posibilidad de ingreso a la educación elemental (Ferreiro, 1996).

Producto de una pesquisa realizada entre niños y jóvenes escolares del Distrito Federal, salió a relucir la importancia que conceden a la lectura para el aprendizaje de los contenidos propios de sus materias, incluso declararon gustar de ella porque les ayudaba a mejorar su desempeño académico o por introducirlos a temas nuevos e interesantes; sin embargo, al preguntárseles qué libros habían leído durante el año, se limitaron a mencionar aquellos obligatorios para sus cursos sin recordar siquiera el título ni el autor. Para la mayor parte de los infantes encuestados, ver la televisión forma parte importante de su rutina cotidiana, más de la mitad afirmó hacerlo un promedio de tres horas diarias (Silva, 1999).

Investigadores educativos del IMSS, aplicaron un examen de lectura crítica a 26 profesores de diferentes disciplinas que asistían como alumnos al Centro de Investigación Educativa y Formación Docente—Sur de dicha institución en el Distrito Federal. Fue posible integrar dos grupos de trece miembros, uno con médicos y otro de talante multidisciplinario, para estimar su aptitud hacia la lectura crítica de materiales teóricos sobre sociología educativa (fragmentos conceptuales de Rousseau, Dewey, Freire y Latapí), de acuerdo con dos indicadores: *comprensión* o capacidad para entender las ideas explícitas en un texto; e *interpretación* o capacidad de reconocer y destacar lo implícito de un escrito relevante para la crítica. El desempeño mostró a seis participantes con puntaje entre 57 y 75 sobre cien, a catorce entre 38 y 56 sobre cien, a cinco con un puntaje entre 19 y 37 sobre cien, y a una persona por debajo de este último nivel (Pérez, 2002).

Acorde con Margarita Gómez Palacio, Coordinadora General del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, la definición misma del acto de leer hasta mediados de los setentas en México estuvo centrada en el mero desciframiento y no en la comprensión; hacia 1974 el criterio cambió para hacer énfasis en el segundo aspecto destinado a frenar el índice creciente de reprobación entre los educandos de la primaria, atribuido a su elocuente déficit lectoescritural con respecto al nivel formal de estudios. Añadió que los niños de 5° y 6° tienen capacidad lectora defectuosa, no saben redactar ni expresarse oralmente de manera correcta y por ende no tendrán la solvencia requerida para continuar estudiando. Más aún, asentó que cuando fue rectora de la Universidad de las Américas —prestigiada institución educativa de carácter privado— le

impresionó el nivel tan deficiente de comprensión lectora por parte de los aspirantes a licenciatura (Gómez Palacio, 1999).

Uno de los graves problemas en América Latina con respecto a la educación es el de los alumnos repetidores, sobre todo los del primero de primaria, cada año el 40% debe repetir merced a carencias lectoras y de escritura. En 1993, de los 16.5 millones de niños inscritos en este nivel, 7 millones reprobaban el paso a segundo; de los 12 millones matriculados en segundo, 4 millones se estancaron; de los 11 millones en tercero, 3 millones fueron repetidores, la mayoría críos provenientes de sectores rurales y urbanos marginales. La región gastó 3,500 millones de dólares ese año para financiar a quienes debieron re—cursar cualquier grado de primaria (Schiefelbein y Merckx, 1993).

¿Qué formación, experiencia y dedicación tuvieron los profesores de las escuelas por las que transitaban miles de alumnos que hoy no saben leer ni escribir, tras seis y nueve años de asistir a las aulas? Pregunta inquietante que incorpora de lleno en el problema a los mentores, muchos de los cuales no están por arriba del desempeño observable en sus discípulos (Rodríguez y Dubois, 1986; Silva, 1999).

Según estimaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la población adulta que no sabrá leer ni escribir será de 830 millones de personas en el orbe hacia el 2010, uno de cada seis individuos mayores de 20 años. En un estudio realizado por este organismo mundial para impulsar el *Decenio de las Naciones Unidas en pro de la alfabetización (2003—2012)*, sostiene que las mujeres pobres representan dos tercios de los analfabetas a escala mundial, mientras el 60% de los niños marginados no asisten a la escuela. Sin embargo, a la UNESCO no sólo le preocupa el analfabetismo real sino también el funcional, asociado éste a los bajos estándares de la educación formal e informal tanto en países periféricos como centrales, donde los sujetos que aprendieron alguna vez a leer y a escribir no aplican tal conocimiento de manera activa o significativa. Al celebrar el Día Internacional de la Alfabetización (08/09/2003), el director general de la UNESCO, Koichiro Matsuura, indicó que prácticamente en todo el mundo se está percibiendo que los índices de escolaridad no corresponden con los niveles reales de alfabetización debido a métodos de enseñanza—aprendizaje cada vez más superficiales (UNESCO, 2003).

Ejemplos entresacados de una miriada posible y reveladores de un fenómeno que incluye sujetos particulares, instituciones, ciudades, regiones, países, continentes y el mundo entero —sin importar las ideologías políticas ni la disponibilidad de los recursos sociales— como fuentes a ser consultadas en torno a un problema hoy denominador común: la deficiencia lectora.

La capacidad para comprender y emplear el lenguaje verbal continúa siendo un enigma científico a la vez que un ingrediente cardinal de la inteligencia humana, entraña además un comportamiento cognoscitivo complejo y todavía insuficientemente teorizado. Ello sin demérito de haber sido abordado desde perspectivas diversas como la fisiología (del ojo y del cerebro), la psicología (aspectos cognitivos, de motivación y perceptuales), el lingüístico (manejo del lenguaje articulado), el sociocultural (principalmente la comunicación y la significación), e interdisciplinas cual la neuropsicolingüística (adquisición y desarrollo de la capacidad verbal y sus disfunciones emocionales u orgánicas).

Los especialistas parecen coincidir en reconocer a la lectura como una cualidad exclusiva de nuestra especie, que toma como insumo cualquier escrito vertido en un lenguaje natural (narrativo, descriptivo, informativo, expositivo o explicativo, argumentativo, poético, coloquial) cuyos códigos en tanto *idioma* y en tanto *tema* o *referente* (aquello de lo que se habla o enuncia) son relativamente conocidos por el lector, quien genera como producto la comprensión o arribo al significado de ese mismo texto, habiendo trasladado cierta información desde los ojos hasta el cerebro. Sugieren aclarar el sentido de tal *comprensión*: en qué consiste, cómo se representa, con qué propósito y cómo es utilizada, también la manera de valorársele. Junto a ello consideran relevante preguntar sobre la naturaleza de dicha capacidad: cómo se lleva a efecto, cuáles son sus elementos constituyentes, y de qué manera los investigadores podrían explicarla; en rigor, cualquier aproximación teórica al acto de leer debería reparar lo mismo en un resultado demostrable (haber comprendido las ideas explícitas en un texto, identificar un significado) que en el proceso complejo conducente a ese fin. Sostienen que dar razón de la lectura implica decir cómo el lector es capaz de entender el escrito frente a sus ojos e inteligencia, dar cuenta de la manera como interpretó lo allí contenido en términos coherentes, qué papel juegan en este proceso el mensaje redactado y el



propio lector, si bien investigaciones recientes parecen demostrar que *el canal* utilizado para presentar un texto escrito también incide en el acto de comprender, por ejemplo entre jóvenes que en la Universidad de Ohio leyeron el mismo documento en la pantalla de una computadora y luego impreso, encontrando más sencillo y confiable lo segundo con respecto a lo primero (Murphy y otros, 2000).

Con mayor o menor énfasis concuerdan en que el acto de leer no consiste sólo en identificar un conjunto de grafías que se pronuncian correctamente (decodificar), sino también comprender el mensaje a través de ellas expresado, de recrear el sentido total del texto, lo que implica precisar la idea o ideas centrales del autor y la estructura del propio mensaje. Es, como señalan Ofelia Contreras y Patricia Covarrubias (1999), una acción intelectual más complicada de lo que parece, pues demanda que nuestro sistema cognoscitivo discrimine grafías, traduzca éstas en sonidos (implícitos o explícitos), construya una representación fonológica de los signos, acceda a los significados de dicha representación, precise el sentido adecuado al contexto, confiera valor sintáctico a cada signo con relación a otros dentro de la secuencia escrita, atribuya significación a cada enunciado hasta arribar al sentido global del mensaje e inferir sobre la base de experiencia previa acerca de la realidad. Procesos que suelen ocurrir sin que el lector tenga conciencia de ellos dada su rapidez extrema, por cuanto la comprensión es casi paralela al desplazamiento de la vista sobre lo escrito.

A diferencia de las posturas tan variadas con respecto a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral, la mayor parte de los especialistas acepta que la capacidad lectora no es innata o espontánea sino paulatina y adquirida dentro o al margen de una instrucción formal.

Un cometido primigenio del sistema escolar ha sido la alfabetización del alumnado, cuyo inicio tiene que ver con la enseñanza—aprendizaje de la lectura en tanto elemento indispensable, junto a otros, de una infraestructura intelectual que permitirá acceder al pensamiento y conocimiento crecientemente complejos, y desde luego a habilitar las competencias comunicativas a través del dominio de cuatro capacidades claves: hablar, escuchar, leer y escribir. Me referiré a la tercera de ellas como el objeto del estudio presente.

Dos son los principales enfoques conceptual—metodológicos hoy en boga que explican el proceso mediante el cual los pequeños aprenden a leer: el fónico —inspirado en la teoría de la transferencia de información— y el global, cuyo basamento remite a la teoría interactiva de la lectura; ambos reconocen como objetivo de la enseñanza que el sujeto comprenda lo leído pero discrepan en la conceptualización que da cuenta del proceso y en los métodos que facilitan comprender. Un tercero, al que me he permitido llamar *Constructivo, de dos pasos en ambientes de aprendizaje*, responde al concepto de que no se aprende a leer en el vacío sino en contacto con un entorno —en ocasiones más y en otras menos idóneo— que de una manera u otra suscita el aprendizaje y desarrollo de la competencia lectora, entendida como capacidad de articular y de comprender. Por supuesto entre mayor apoyo social para el efecto hubiere, mejor el desempeño dentro de un marco metódico preparado de antemano con los insumos pertinentes, una especie de RASS (Reading Acquisition Support System) recordando el famoso LASS de Jerome Bruner, antes referido. Revisemos los tres planteamientos

#### *1.4.2 Teoría de la transferencia de información y método fónico*

Es la postura más tradicional, privilegia el rol del texto a ser decodificado y comprendido por el lector, quien mediante su sentido visual transfiere al cerebro la información contenida en el escrito. La lectura es concebida como resultado de un proceso divisible donde el significado está en el propio documento y es regida por reglas fijas, universales y efectivas. Las grafías se corresponden con fonemas, unas y otros permiten entender signos, éstos construyen enunciados que dan lugar a párrafos hasta abarcar el discurso completo, dentro de un proceso que es secuencial y jerárquico. El lector como destinatario del mensaje debe descifrarlo y asimilar el contenido codificado por el destinador a través del texto, en un circuito claramente unidireccional: el de un emisor a un receptor. El supuesto de esta teoría transferencial evidencia el enfoque lingüístico del reconocimiento de *letras* para el acto de leer, considerado como respuesta a un código visual supeditado al código oral—auditivo. El desempeño descansa en la capacidad de percepción visual centrado en identificar los rasgos de las grafías y de sus respectivas pautas sonoras para acceder a signos y enun-

ciados. Lo anterior conduce a privilegiar el método fónico para aprender a leer. Los practicantes fónicos han sido llamados *objetivos* en la medida de centrar su acción en la estructura interna de las palabras a modo de identificar cómo están construidas grafémica y silábicamente.

Las consecuencias didácticas de tal método implican una acción educativa basada en reconocer las grafías como acceso al significado del escrito, donde la clave es el nexo entre sonidos y rasgos gráficos, la relevancia de los componentes lógicos y técnicos de carácter gramatical, a más del énfasis en el proceso de aprendizaje y no en su producto; la enseñanza centra su atención en teorías y conceptos abstractos y no tanto en el acontecer cotidiano próximo al sujeto aprendiente; dominar la mecánica de la lectura lleva paulatinamente a la comprensión de lo escrito. Sin ambages, debo decir que así aprendimos a leer un sinnúmero de generaciones desde tiempos inmemoriales y el procedimiento continúa vigente hasta la fecha en la mayoría de las escuelas, ha sido la manera tradicional con todas sus presuntas deficiencias y virtudes. Tal concepción nos evoca la postura de Skinner expuesta renglones antes, y se apoya sobre todo en las indagaciones de la investigadora Jeanne Chall, quien demuestra la facilidad del acceso a la práctica lectora gracias a un procedimiento sistemático y jerarquizado conducido por un instructor cuya única demanda es el afán de alfabetizarse por parte de los enseñados, yendo de lo particular a lo general. La equivalencia grafía—sonido es clave para decodificar el mensaje escuchado o leído y para codificarlo al hablar o escribir; alguien puede leer cuando reconoce las letras y vocablos (Chall, 1993).

En esta óptica, Gough (1972) diseñó un modelo para describir el flujo de información durante el proceso de lectura, encontrando que éste es lineal y depende de letras a ser reconocidas una por una dentro de un sistema visual y luego transferidas a un sistema sonoro. Cuando los términos son reconocidos, se almacenan en una memoria operante, nivel paradigmático, a la espera de ser procesadas en términos de enunciados, párrafos y el discurso entero en tanto sintagmas.

Dentro del mismo contexto explicativo, el modelo de LaBerge y Samuels (1974) sobre el proceso de la lectura incorporó el concepto de *automaticidad* para el reconocimiento de grafías y palabras, primordial cuanto necesario para el trabajo de comprensión posterior, el que es posible cuando los lectores no desperdician su atención conciente en tal recono-

cimiento porque no es posible atender ni procesar información de más de un evento o estímulo simultáneos. Cuando una actividad se vuelve habitual y diestra en su ejecución, ordinariamente por medio de la repetición y la práctica, puede llegar a ser automática y no requerir atención selectiva; pero si la capacidad decodificadora ha sido poco desarrollada requerirá de mayor cuidado conciente, aunado al de comprender, por ello es necesario practicar la habilidad decodificadora hasta poder dominarla y dedicarse sólo a la comprensión; entre más pronto sea posible tornar instantáneo el proceso, más rápido el acceso al significado.

En la misma línea y con el propósito de responder a los teóricos de la postura global —quienes sostienen que el lector no descifra cada letra de izquierda a derecha sino que procesa vocablos completos, se salta algunas, recorta otras y hasta elimina párrafos enteros sin afectar el sentido global del texto— la concepción fonémica de Adams sintetizó una gran cantidad de investigación para destacar la relevancia de la decodificación vía letra—sonido en el acto de leer. Según este autor, los lectores sí procesan las palabras letra por letra en el contexto de la cultura occidental, y cada una de ellas debe ser traducida de manera automática a unidades de sonido con el fin de ser pronunciadas y luego comprendidas, acto donde los lectores avezados logran un gran desempeño sin acudir a la memorización. La habilidad es aprendida y la pericia se incrementa por medio de un entrenamiento adecuado, hay procesadores mentales específicos para el reconocimiento visual de letras lo mismo que para su integración en palabras hasta arribar a un significado (Adams, 1990).

Los seguidores del método fónico consideran clave la capacidad para reconocer con precisión y de modo automático las multimencionadas grafías y palabras, sustrato básico a fin de comprender el sentido de un texto, por consecuencia el estudiante debe ser entrenado a ese propósito. La práctica decodificadora y la capacitación grafémica—fonémica sistemática se recomiendan intensivas sin importar el desarrollo de habilidades aisladas, pues acorde con la teoría de la transferencia de información, cada pieza por separado facilita el aprendizaje y de tal teoría se derivan procedimientos instructivos como son:

- La lectura repetida del mensaje implica precisión y reconocimiento mayores, a más de automatizar el proceso.

- Escritos sencillos para los lectores menos habilitados.
- Textos significativos cercanos al gusto y disfrute del lector.
- Reconocimiento de palabras.
- Construcción paulatina de vocabulario de lo simple a lo complejo.
- Énfasis fonético.
- Aprendizaje alfabético básico.

El método fónico, también conocido como de *énfasis en el código*, resalta la importancia de aprender el alfabeto del idioma correspondiente y adquirir la destreza necesaria para relacionar los sonidos con su representación gráfica, elementos imprescindibles en el desciframiento y producción de mensajes escritos. El abecedario del castellano que se habla en México, por ejemplo, consta de 30 grafemas: a, b, c, ch, d, e, f, g, gu, h, i, j, k, l, ll, m, n, ñ, o, p, qu, r, rr, s, t, u, v, x, y, z.

A los que les corresponden 22 fonemas: (a), (e), (i—y), (o), (u), (b—v), (c—k—qu), (d), (f), (g—gu), (j—g), (l), (ll—y), (m), (n), (ñ), (p), (r), (rr), (s,c,z,x), (sh), (cs).

La preocupación surgida en Estados Unidos a mediados de los 60's del siglo pasado, concerniente a la declinación grave de los niveles en la destreza lectora de la sociedad, orillaron a que el gobierno de ese país y la Fundación Carnegie encargaran en 1967 a la especialista Jeanne Chall, destacada investigadora adscrita al Departamento de Educación de la Universidad de Harvard, un proyecto para revisar todas las indagaciones realizadas entre 1910 y 1965 referidas al problema. Procedió a consultar y valorar cientos de estudios, adicionalmente presenció un gran número de sesiones áulicas, entrevistó a docentes y editores de libros escolares con el fin de dar respuesta a preguntas acuciantes: ¿cuál es la mejor manera de enseñar la lectura?, ¿cuáles los métodos adecuados?, ¿cuál la función de aprender el alfabeto? Revisar los documentos implicó tres años de trabajo intenso, sistematizar la información y arribar a conclusiones otros dos; la primera edición de *Learning to read: the great debate* con los resultados de la pesquisa cubrió el lapso mencionado, sin embargo, la versión de 1983 amplió el periodo bajo análisis hasta 1981 (Chall, 1983). Apreció el tema como de interés no sólo académico, sino también vital en la medida de involucrar una habilidad sustento de todo el proceso educativo formal. La autora encontró dos tendencias principales para la enseñanza—aprendi-

zaje de la lectura en el contexto estadounidense, a saber, la centrada en el código (fónica) y aquella con énfasis en el significado (global), ambas apoyadas en investigaciones abundantes, rigurosas, serias, pero casi siempre *escondidas* en las bibliotecas universitarias y no circulando entre quienes más las requerirían: profesores de primaria, padres de familia y editores de textos escolares.

Según ella, la indagación mostró de manera concluyente que los infantes sometidos al entrenamiento fónico tienen una ventaja significativa por sobre quienes accedieron a la lectura acorde con cualquier otro procedimiento, en términos de una identificación y comprensión correcta de palabras. Reconoció que los niños y niñas enseñados con el método global aparentan aprender mejor durante los primeros años de su educación, pero tienen problemas posteriores debidos a la carencia de habilidades para el reconocimiento de las letras con las cuales se construyen las palabras durante la transición a la lectura independiente. Una de las razones que impiden percatarse de ello radica en que la mayoría de las investigaciones relativas al método global abordan sólo el primer año de primaria y no los subsecuentes.

Algunos elementos de la perspectiva global fueron aceptados como útiles por Chall, de modo particular la memorización de los signos menos fonéticos (en el idioma inglés hay 44 sonidos para apenas 26 grafías) y la correspondencia de imágenes con palabras sólo en el inicio del entrenamiento lector. Empero, notó que el enfoque global se atiene demasiado a la capacidad memorística y no al discernimiento lógico, argumento decisivo que la condujo a pronunciarse en favor de la postura fónica, a su juicio más pedagógica y con material de lectura más profundo. Aunque el debate le pareció muy polarizado —pues las escuelas adoptaban un método y excluían de plano el otro— su texto no permitió entrever el origen de una polémica tan acerba si bien dejó abierta la opción a los procedimientos combinados. Producto de su trabajo acucioso abrió varias líneas de investigación en la Universidad de Harvard, relacionadas con el diseño de técnicas a fin de mejorar la enseñanza—aprendizaje de la lectura; los métodos para predecir la dificultad de los textos; la prevención, el diagnóstico y el tratamiento de los déficit lectores; el nexo entre léxico y desempeño lectural; y el aprendizaje comparado de la actividad en niños y adultos. Por cierto, el sistema escolar estadounidense hizo poco caso a los resultados de

la pesquisa —tildados de demasiado conservadores— e incentivó la predominancia abrumadora de la postura global durante los ochentas y noventas del siglo xx; como veremos más adelante, Chall matizó pocos años después su punto de vista.

Dentro del campo de atención a la dislexia en materia del aprendizaje lector, se ha visto que el desarrollo de aptitudes fonológicas es indispensable para superar tal obstáculo, cuyos síntomas distintivos son memoria visual y secuencial deficientes, olvido y repetición de palabras, dificultades con el deletreo. Por lo general, el disléxico es capaz de identificar las letras pero no puede sintetizar los sonidos y pronunciar los signos hasta que logra un manejo suficiente —a través de la práctica— de habilidades fónicas, esa es una manera de enfrentar el problema (Flesch, 1997).

En resumen, el método de inspiración fonémica parte de enseñar el alfabeto con el cual se codifica el idioma, se aprende el rasgo gráfico de cada letra y su sonido respectivo, acto seguido comienzan a unirse unas letras con otras (primero dos, luego tres y así sucesivamente en cuanto se vaya adquiriendo el dominio) a fin de formar términos sencillos e interesantes para los sujetos; cada unión de letras debe ser vista y sonorizada por el sujeto hasta lograr su ejecución adecuada; de cada vocablo que se vaya formando debe tenerse claro el significado; con pocas palabras se puede ir construyendo enunciados elementales. Se colige su talante auditivo (aunque luego el sonido se vuelva *mental*) y visual (grafémico) ajeno a palabras claves o a iconos; sonidos y grafías se acrisolan de manera explícita en sistemas alfabéticos y no pictográficos como el español y muchos otros idiomas. Según los cultivadores de la estrategia, en un máximo de seis meses las personas decodificarán una gran cantidad de signos y de enunciados a más de comprender la mayor parte.

Corroborando los hallazgos de Chall, otras investigaciones en Estados Unidos han evidenciado una declinación del nivel de aprendizaje entre el segundo y tercer grados de la educación primaria, causa de frustración cuanto sorpresa para profesores, alumnado y pater familias; una hipótesis planteada al respecto apuntó a considerar que el aprendizaje temprano de la lectura basado en la memorización de algunos cientos de palabras asociadas con imágenes (visión global), aunado a una aproximación breve y tardía al aprendizaje de la decodificación fonológica, era la génesis de un rendimiento menguado cuando las palabras se tornan complejas, los

iconos disminuyen y el contexto es más especializado. Un triste despertar a una realidad en la que —a final de cuentas— los niños no habían desarrollado la competencia lectora precisamente cuando los estándares de ese país marcan para el tercer año de la escuela primaria *que todos los niños sabrán leer* (McCulloch y otros, 2003).

En ese mismo ámbito, el Sistema Nacional de Institutos de Salud (NIH por sus siglas en inglés) emitió un boletín de prensa en el que dio a conocer los resultados de un estudio con duración de tres años sobre “Problemas de aprendizaje y desarrollo de la habilidad lectora”; datos sobresalientes revelan que sólo un 10% de los profesores sabe cómo proceder cuando algunos estudiantes ni siquiera decodifican correctamente la lectura, cifra por cierto ubicada en un 40%, esto es, recomendarles la práctica fónica (New York Times, 1997).

*Críticas.* Las más reiteradas dirigidas contra la posición teórica—metodológica recién expuesta reparan en que concibe a la lectura como un acto mecánico de desciframiento o traducción de unidades gráficas en unidades sonoras, reduciendo el aprendizaje al desarrollo de habilidades perceptivo—motrices para la identificación de las grafías integradas en signos, enunciados, párrafos y un discurso completo; además se valora la capacidad de sonorizar un texto, con la mera suposición de que el significado se da por añadidura cuando la sonorización es correcta, obviando la dimensión subjetiva representada por quien realiza la acción. Lo escrito es la fuente primigenia del significado, mientras más se aleja el interpretante del mensaje literal allí contenido, menor comprensión ha logrado; en el mejor de los casos, el sujeto lector se concreta a absorber el contenido del mensaje a manera de un receptor pasivo sin poner en juego los conocimientos y las experiencias adquiridas previamente. Tocante al acto de aprendizaje lectural, cuando la persona domina la oralización de la secuencia gráfica, el docente asume la responsabilidad de asegurar que el aprendiente obtenga el sentido dado por el autor. El énfasis puesto en la mecánica de la acción olvida que ésta implica una comunicación entre receptor y emisor a través del texto. Finalmente, hacer hincapié en el aspecto fonémico ha provocado un descuido en el aprendizaje de la escritura en tanto proceso grafémico.



### 1.4.3 Teoría interactiva y método global

A partir de la década de los sesenta del siglo xx, algunas investigaciones psicolingüísticas generaron propuestas novedosas acerca del fenómeno al abordar el estudio de los procesos vinculados con el empleo del lenguaje verbal; por un lado, los psicólogos estudiaron las maneras como se aprende y utiliza el código articulado, por el otro, los lingüistas aportaron una serie de conocimientos sobre los sistemas de la lengua y las competencias de los hablantes al utilizarlo. La interacción de ambas disciplinas suscitó el interés de los investigadores con respecto al tema aquí tratado, dando la pauta para el advenimiento de otra opción teórica que puso en tela de juicio la perspectiva secular relacionada con el aprendizaje lectoescritural y cuya preponderancia se hizo efectiva entre 1970 y 1990 (Díaz, 2000).

Así, la teoría interactiva propone no ignorar el acervo cognoscitivo del que dispone el sujeto al abordar un texto, con ello le reconoce un papel más participativo a través de una serie de mediaciones que como experiencia adquirida pone en juego la persona: psicológicas y lingüísticas pero también socioculturales y de contexto, todas insertas dentro de un circuito complejo de comunicación donde se involucran la intencionalidad del emisor, su mensaje, el canal seleccionado (libro, historieta, folleto, misiva o cualquier otro documento escrito), un cierto tipo de codificación (cerrada, abierta), el receptor activo y el entorno. El significado no está fijo en el texto, depende de la interacción escritor—lector cuando comparten el mensaje y los rebasa por cuanto es mayor que lo contenido en el escrito y que los conocimientos previos del receptor. Éste formula una serie de conjeturas con respecto a la significación sobre la base de lo dicho por el autor en el documento, su saber propio y el ámbito desde el que lo aborda; su búsqueda de comprensión lo vuelve un ente interactivo, productor y protagonista, no una *esponja* que absorbe la información recibida. Lenguaje verbal y pensamiento se acrisolan al momento de la lectura uniendo el aporte del mensaje escrito con la experiencia de quien realiza el acto de leer, de ello se deriva el método denominado lenguaje global o integral, se intenta determinar el aporte del mensaje y del destinatario al proceso, dentro de un contexto y de una intencionalidad precisas. (Cairney, 1992). Los lectores globales han sido llamados *subjetivos* al deducir el sentido de

las palabras vía elementos externos (formas, contornos memorizados, perceptos), buscando ciertas pistas contextuales para inferir y corregir.

Tal propuesta concibe al mensaje en su totalidad y no en el agregado de sus partes o segmentos, enmarcándolo dentro de un proceso de globalidad comunicativa mediante el cual se aprende siguiendo un camino que va del todo a las partes y relacionándolo con una serie de actividades significativas relevantes y pertinentes para los educandos, muy en la línea de Paulo Freire para quien es mejor una experiencia enriquecedora real, útil y social que el dominio de habilidades. En suma, entender lo leído es un *continuo* durante la acción lectora, donde el sujeto, al activar su experiencia y conocimiento, construye significados transitando de lo conocido a lo desconocido acorde con la noción de que el lenguaje articulado es total y no fragmentado. Las teorías interactivas sobre pensamiento y lenguaje, aunadas a la comprensión definida como construcción del significado del mensaje, enriquecieron el concepto y el acto mismo de leer, al rescatar el acervo de potencialidades de quien lo ejecuta y al plantearlo como un proceso global cuyo objetivo es la comprensión. Lo dicho recuerda los conceptos piagetianos de organización y acomodación, también a Vygotsky y Bruner, pues desde esta óptica el contexto social es decisivo como apoyo al aprendizaje, el conocimiento responde a un acto de construcción, la persona (niño o no) es un polo activo a ese propósito, y la capacidad de comprender la lengua tiende más a sus usos comunicativos que al desarrollo de destrezas aisladas (Freeman, 1988).

El énfasis en el significado remite al aprendizaje de palabras completas con sus características peculiares y no a la identificación de letras y su traducción sonora; el estudiante es enseñado a reconocer las palabras a primera vista sin descomponerlas en sus unidades componentes. Se trata de que el sujeto aprenda a leer tal y como lo hizo con el lenguaje hablado.

Lapp y Flood (1992) definieron al lenguaje global a manera de una filosofía sobre la lectura y no como un método instructivo, visión donde la capacidad verbal humana fue concebida en tanto fenómeno natural y la alfabetización como su consecuencia. Se inspiró en los estudios contemporáneos sobre el lenguaje articulado que es constructivo, significativo y base de nuestra experiencia acerca de la realidad, cuyo aprendizaje sólo es posible a través de las prácticas auditiva—oral, lectural y de redacción. Remontan su origen a una iniciativa del magisterio en diferentes países por

generar condiciones mejores, más efectivas y satisfactorias para el alumnado y los profesores de efectuar el proceso de enseñanza—aprendizaje. En una nueva concepción del diseño curricular, se vio la necesidad de que los educandos se aproximaran al lenguaje articulado merced a procedimientos más realistas, contextualizados y funcionales incluyendo materiales impresos con texto e imágenes y aulas con apoyo audiovisual, en un ambiente integrado superior a la suma de sus partes. Ámbito dentro del cual el aprendizaje de la lengua no podía ser subdividido en habilidades particulares.

Conviene puntualizar que la perspectiva global no se reduce a la mera aplicación de un método, como ocurre con la tradición fónica, pero sí lo incluye y consistiría en integrar los dominios del lenguaje articulado a todo el diseño curricular, empleando los textos adecuados para las características de cada aprendiente y promover así la alfabetización (oralidad, escritura, lectura, audición y lógica del pensamiento).

El profesorado se dio cuenta de que por mucho, el contexto social rebasaba el empleo escolar de las expresiones orales y escritas, notaron la necesidad estudiantil de resolver problemas cotidianos vinculados con el uso del idioma y lo ingente de asumir su propio aprendizaje, así acuñaron el referente “lenguaje integral o global” mucho antes de ser reconocido dentro de los cenáculos académicos. El movimiento tuvo un origen simultáneo en Estados Unidos, Canadá y Australia.

Goodman (1994) distinguió la *lectura mecánica* de la *comprensión lectora*, pues no es lo mismo pronunciar que entender; la versión tradicional centraba la atención en el rescate del significado expreso en el texto, adjudicando al lector una posición receptiva sin poder arribar a más de un significado; de acuerdo con él, hay un proceso de lectura cuando se establece un nexo entre texto y lector, quien al manejar la información como lenguaje construye un significado. Así, la lectura entraña una visión constructiva al reconocer que el sentido no es exclusivo del escrito, sino que se edifica mediante una transacción flexible entre ambas partes, mientras la lectura mecánica se restringe a identificar letras y palabras prescindiendo del significado, la comprensiva intenta interpretar. Para el investigador estadounidense, los rasgos básicos del proceso lector son universales y sólo varían de una cultura a otra por las estructuras gramaticales y la ortografía de cada idioma.

Desde tal óptica, la lectura recuerda la manera como observamos una fotografía, pintura o imagen, donde se busca asimilar el mensaje en su conjunto y no tanto las partes que lo integran. Se pretende encontrar nexos entre el contenido del texto y el saber previo para fincar posibles significaciones nuevas. Es un proceso receptivo—activo paralelo al de escuchar, susceptible de generar una discusión a larga distancia entre un destinador y un destinatario. A través de una representación gráfica codificada por el autor, el lector presunto edifica su propio sentido del mensaje interactuando con ella; el primero codifica el pensamiento como lenguaje, el segundo descifra el lenguaje verbal en pensamiento, ello lo convierte en un fenómeno psicolingüístico. La eficiencia lectora es variable dependiendo del acervo disponible por parte del lector, quien se anticipa y predice al buscar orden y sentido en el escrito; al inferir, busca confirmar su predicción; a ese efecto, pone en juego tres capacidades: a) relacionar sonidos y letras, b) entender la sintaxis, c) manejar el sistema semántico (Smith, 2001). Este mismo autor, representante destacado de la corriente, sostiene que las habilidades decodificadoras se utilizan de manera limitada y sólo porque les han sido impuestas a los educandos; que el manejo del alfabeto es irrelevante para los lectores diestros; que éstos descansan en su conocimiento de las palabras y en las claves dadas por el contexto, no en la decodificación; que no procesan palabra alguna, simplemente enfocan detalles en aras de corroborar o corregir sus hipótesis con respecto al escrito.

En términos de aprender la lectura, antes de ingresar a la escuela los pequeños ya saben que las palabras escritas dicen algo pues han visto a los adultos reaccionar ante los signos impresos, se han dado cuenta de que ciertas personas pueden leer y otras no, incluso pueden identificar alguna mercancía por el tipo de letrero. Ferreiro y Gómez compilaron varias investigaciones centradas en los procesos de alfabetización atinentes a párvulos, donde es posible notar que los pequeñitos no llegan en blanco a la institución escolar. Los autores coinciden en afirmar que la escuela ha ignorado los bagajes de lectura y escritura que llevan los críos al aula o el significado que confieren a los quehaceres de leer y escribir, los profesores actúan como si partieran de cero sin permitir afloran los saberes ya adquiridos ni la creatividad propia de esas edades tempranas. Incluso los progresos se *cuantifican* en gráficos con bolitas, patos, manzanas o pollos pasando por alto las dimensiones cualitativa y subjetiva de los procesos de

aprendizaje. Sostienen que cuando se relega el acervo con el cual los sujetos llegan al salón de clase, se pierden los conocimientos, ideas, nociones, creencias, estados afectivos e iniciativas del alumnado, para en su lugar ceder el paso a los cursos abstractos y apriorísticos sin relevancia alguna para el modo como el niño ha venido aprendiendo. Critican a los programas tradicionales que presentan el alfabeto, o los sonidos o las sílabas sin aportar nexo alguno de tales elementos con el sentido de la lectura; algunos chicos logran superar el sistema gracias a que conocen ya algunos libros y asocian el aprendizaje poco significativo con pasajes relevantes para ellos. Los avanzados provienen de familias que por lo menos los han enseñado a escuchar la lectura —conviene no olvidar que se aprende primero a escuchar que a hablar— a más de haber visto libros, periódicos, revistas y ya saben de su codificación escrita, pero quienes no han tenido la oportunidad se verán sometidos a procedimientos de alfabetización memorísticos y nominalistas (Ferreiro y Gómez, 2000).

Los experimentos realizados por Goodman y Goodman (1990) probarían que el aprendizaje de la lectura es natural si a los chicos se les rodea de los materiales para entenderla en sus variadas facetas y su utilidad en la vida cotidiana, pues leer y aprender a leer ocurre del mismo modo en todas las culturas, las diferencias atañen a las funciones para las que se emplea el lenguaje escrito dentro de un contexto social determinado, al estatus conferido a la escritura y al nivel en el que el lector controla el proceso de lectura. Por lo demás si en una sociedad hay poco o nada que leer, el desarrollo de la actividad será exiguo, y si alguien ya alfabetizado se inserta en un ámbito así, sus facultades se irán mermando. Según ambos investigadores, las comunidades hispana, árabe, navajo, y hawaiana radicadas en Estados Unidos acceden con facilidad al habla del idioma inglés, poco a la lectura y casi nada a la escritura, pero que ello ocurre igual con los niños y jóvenes nativos de ese país; también hay evidencias de que el aprendizaje lector se facilita si el texto es interesante para la gente y que hay muchas personas con capacidad más receptiva y no tanto productiva, esto es, entienden más de lo que son capaces de expresar.

En su modelo denominado transaccional y sociopsicolingüístico de la lectura, Kenneth Goodman incluyó una serie de reglas para apreciar el uso lingüístico diferencial en distintos contextos socioculturales, con él observó que la decodificación no es previa a la comprensión ni en el acto de leer

como tampoco en el de enseñar la lectura, que los lectores aportan sus acervos previos, que esperan encontrar un cierto sentido en lo escrito y que aplican varios sistemas de carácter verbal: pragmático, sintáctico, grafofónico y semántico para arribar a un significado construido por emisor y receptor. Afirma que el lector sabe lo que hace y selecciona las palabras basándose en la expectativa de lo que busca en el texto acorde con el propósito de consultarlo; su expectativa descansa en inferencias acerca del sentido posible apoyado en la sintaxis y el manejo grafofónico al leer, así confirma o no sus predicciones mediante el conocimiento de las diferentes claves lingüísticas hasta llegar a la comprensión o a tener conciencia de no entender; si hay un déficit, el lector regresa y corrige, son esas las estrategias cognitivas que emplea. Dentro del modelo, la lectura no es lineal sino cíclica, los ciclos visual, perceptivo, sintáctico y semántico son permanentes e interdependientes, texto y lector tienen objetivos precisos y significativos, mediante la inferencia el sujeto se conduce hacia el significado sin necesidad de completar los ciclos óptico y sintáctico, por ende, la capacidad de comprender no estriba en el reconocimiento lineal, preciso, automático de palabras y letras (Goodman, 1994).

En la misma línea de pensamiento, Rosenblatt sugiere que el significado no reside únicamente en el escrito ni en el lector; el sentido que éste construye es un tercer elemento diferente a lo creado por el autor y al conocimiento tenido hasta antes de enfrentarse al texto; en cada lector hay una significación no idéntica. El principiante aprende de manera similar a como lo hizo con su oralidad, se sumerge en diversas instancias funcionales establecidas para el propósito de las cuales toma los insumos pertinentes a efecto de mejorar cada vez más su desempeño; ello le permitirá deducir cuanto generalizar las reglas y pautas del lenguaje (Rosenblatt, 1996).

Rumelhart construyó el *Modelo interactivo de la lectura* que relaciona la búsqueda de comprensión y el desarrollo de habilidades con aspectos socioculturales, donde contempla la influencia de los distintos niveles y repertorios por parte de quien lee, desde el formato de las letras hasta la capacidad semántica. Éste se avoca sí a la comprensión pero también a la identificación de letras y de palabras, dado que el acto de leer se inicia con un estímulo gráfico; tanto el significado como el contexto sintáctico influyen la percepción de grafías y signos. El alfabetismo es concebido y practicado de modo diferente por los diversos estamentos sociales: estudiantes, abogados, mé-

dicos, literatos, políticos, clérigos, comerciantes, gente más ilustrada, gente menos ilustrada (Rumelhart citado por Purcell, 1995).

Los seguidores de la teoría interactiva y del método global consideran contraproducente segmentar el proceso lector, pues lo aleja de su sentido como texto en totalidad. Los alumnos deben leer escritos que les interesen, buscando el significado del objetivo previsto para la actividad, más que una lectura precisa se pretende el sentido personal de ella. Mientras en la versión fonémica se pide al educando que lea en voz alta, en esta segunda opción no se hace pues puede perderse el propósito cardinal que es la comprensión, a cambio pueden leerse párrafos favoritos de cada estudiante. Los mentores prefieren las discusiones compartidas, el análisis, la crítica y el debate a partir de los textos, donde salen a relucir opiniones personales, actitudes al margen de juzgar lo correcto o incorrecto. No son partidarios de acudir a escritos condensados o simplificados para facilitar la lectura, al considerar que ello deteriora el sentido original del autor e impide el empleo de estrategias de aprendizaje del lenguaje natural. El diletante debe entonces leer documentos completos, pero claramente predecibles; los códigos pautados (estribillos, canciones, lemas, poesía) permiten familiarizarse con la inferencia y seleccionar estrategias para la lectura; otro recurso recomendable consiste en emplear textos pergeñados por los novatos dada su condición predecible y la facilidad para construir el sentido. Parten de practicar con los textos más al gusto de los bisoños y más adelante enfrentarse con los obligatorios para los cursos formales, luego de haber desarrollado habilidades de análisis y síntesis. El conocimiento del ámbito social en el uso del lenguaje verbal conlleva que los docentes evidencien, de la manera más enfática y categórica, las diferentes convenciones y modos de hacer asociados con la lectura: géneros, tipos de discursos, diversidad de audiencias y de propósitos e intencionalidades tanto de emisores como de receptores, contextos donde se realiza la actividad. Al profesorado interactivo no le molesta que los alumnos desechen párrafos enteros si logran en cambio hacerse de las ideas centrales, además saben que si aplican un modelo explícito y conciente para aproximar al sujeto a la lectura, más apropiados serán sus recursos didácticos, sus estrategias a fin de cumplir objetivos, y la asesoría pertinente; se trata más de observar que de evaluar.

En resumen, los infantes aprenden a reconocer palabras y enunciados y no sonidos ni grafías por separado, mirarán al enunciado que pronuncia el docente —escrito en la pizarra y en una cartita, acompañado además de una imagen referencial— y lo repetirán varias veces; si se carece de la imagen los chiquillos tenderán a equivocarse (se trabaja más con oraciones breves que con signos aislados); acto seguido se procede a identificar cada palabra de la oración por vía de irlas señalando. Algunas cartitas contienen palabras sueltas, mismas que se unen para formar secuencias con significado.

Si los seguidores de la corriente fónica pueden aducir el trabajo abarcante de Jeanne Chall, los globalistas pueden recurrir a otro esfuerzo por rescatar el conjunto de la investigación desde su óptica propia, me refiero al aporte de tres especialistas que en la Universidad de Indiana compilaron y revisaron las pesquisas más relevantes efectuadas durante 60 años (Daniels, Zemelman y Bizar, 1999). Reunieron 46 estudios de alto nivel científico que apoyan la alfabetización acorde con este procedimiento, para refutar así las afirmaciones de que la tradición carece de investigaciones confiables; los estándares positivos por cuanto a capacidad de comprensión individual, de aprendizaje cooperativo en grupo, de lectura analítica y de inicio a la lectura parecen convincentes.

Sin duda, disponer de ambos documentos nos da un panorama del tipo de indagación efectuada por los estudiosos de las dos perspectivas desde hace varias décadas.

*Críticas.* Una de las observaciones más contundentes contra la postura reseñada tiene que ver con el aserto globalista, según el cual, las personas aprenden a leer de modo natural así como adquirieron el habla; los opositores a dicho planteamiento niegan tenga base científica o prueba histórica, pues si bien es cierto que el cerebro humano está dotado para la oralidad, los alfabetos son una convención creada por los seres humanos y cuyas reglas deben ser enseñadas—aprendidas en forma sistemática. El argumento más repetido atañe a la exigua capacidad de los aprendientes educados bajo la concepción global, para articular fonemas y signos (segunda y primera articulaciones de la lengua, nada menos), nadie se alfabetiza por el hecho de exponerse a los materiales escritos; más aún, la comprensión se dificulta porque la atención está dividida entre entender el mensaje como un todo y al mismo tiempo emplear el contexto a fin de



identificar las palabras. Otro atañe a su abuso en la memorización de palabras y de enunciados, por ende en su reducido sustento lógico. El siguiente se remonta a los estudios ópticos acerca de los movimientos oculares, donde se concluye que los ojos tienden a recorrer y cubrir el texto por completo dejando pocas posibilidades a la *predicción*. Uno más afirma que el contexto interfiere con el acto de leer y no tanto lo facilita (Krashen, 1999). Por último, entre los de relevancia mayor, se sostiene que la investigación empírica ha revelado la ventaja del desarrollo de habilidades por separado y no holísticas; sin olvidar el ya mencionado por Chall, referido a la declinación de la capacidad lectora cuando los textos se tornan más complejos del tercer año de la primaria en adelante.

#### *1.4.4 Investigación comparada*

Aportes de investigación comparada no parecen ser concluyentes, las dos perspectivas revelan pros y contras, pero sobre todo la idea dudosa de su irreductibilidad y sí de su posible complemento a través de procedimientos balanceados.

Al respecto, Dahl y Scharer (2000) estudiaron a ocho grupos del primer año de primaria bajo el sistema de aprendizaje global, con el objetivo de detectar qué elementos y habilidades fónicas se manejaban y cómo se les aplicaba. No encontraron problemas significativos relacionados con prejuicios antifónicos y sí un desempeño aceptable en las capacidades codificadoras y decodificadoras por parte del estudiantado; los profesores respondieron a las necesidades particulares de los alumnos en ocasiones con énfasis en aspectos fonológicos sin demérito de tratarse de instituciones afines al afán global.

Marlow (1999) afirma que mucho se ha dicho y escrito sobre el debate entre las dos perspectivas tocante al aprendizaje de la lectura en las escuelas públicas, sin haberse dirimido la cuestión de supremacía alguna pues ambas denotan ventajas y desventajas. Su indagación puso de manifiesto la importancia no tanto de los procedimientos sino de las necesidades específicas de los sujetos para determinar sus carencias y cómo resolverlas, sean de comprensión o de articulación. Encontró que muchos educandos no requieren apoyo fonético a fin de identificar palabras desconocidas,

mientras a otros les será indispensable, pero en ningún caso los métodos son excluyentes.

Hempenstall (1997) examinó la historia de la disputa acerca de los métodos para la enseñanza—aprendizaje de la lectura, revisando uno a uno los temas controversiales antiguos y recientes, la mayor parte irresolutos por los que llamó enconos emocionales, que impiden admitir las virtudes de una y otra propuesta, y no técnicos.

Freppon y McIntyre (1997) compararon la adquisición y empleo de estrategias de lectura en dos escenarios educativos: escuelas con método fónico y otras con global para iniciarse en el ejercicio lector; utilizaron pruebas estandarizadas y recopilaron datos descriptivos en subgrupos de educandos aventajados, normales y rezagados correspondientes a cada enfoque. Observaron y videograbaron el desempeño de los críos durante la segunda mitad del año lectivo concerniente al primero de primaria. A subgrupos de infantes de ambos contextos se les impartió un taller extraescolar de reforzamiento, con propósitos comparativos. Las estrategias de lectura y las actitudes frente al proceso alfabetizador fueron registradas y analizadas, sobre todo las de auto corrección tanto comprensiva como fonológica, así como las respuestas vinculadas con las actitudes de motivación (esfuerzo, persistencia, voluntad). Los hallazgos señalan como de relevancia superior las peculiaridades de cada lector y no las de cada grupo sometido a un método.

Stahl y Kuhn (1995) pusieron de relieve que las indagaciones sobre el método global evidencian variantes muy marcadas de un sitio a otro y de un tipo a otro de alumnos, quedando claro que las diferencias están centradas no tanto en el procedimiento utilizado sino en cómo se aplica. Apegar al aprendiente a un método *puro* no parece ayudarlo, es más efectivo combinarlos, opinaron.

Foorman (1995) confirmó que no obstante la riqueza de la posición global en cuanto a suscitar la creatividad e inducir la independencia intelectual del alumnado, no garantiza el manejo alfabético correcto. Para la investigadora, la capacitación fónica no choca con las actitudes estimuladas por la visión holística; sus resultados la llevan a proponer más indagaciones empíricas acerca de la variedad de aproximaciones por parte de los sujetos al acto de leer, ello sin prejuicios ni exclusivismos.

Hay un cúmulo enorme de investigación favorable a uno y otro bando; en resumen, para los fónicos o defensores del proceso de *aprendizaje de la lectura* sus adversarios no son capaces de articular, de pronunciar como se debe, de leer fluida y correctamente; los globalistas o defensores de la *lectura para el aprendizaje* acusan a sus contrapartes de no comprender los textos.

Por cierto, los libros de talante fónico son un 70% más económicos que los de sus contrapartes (Richardson, 1997).

#### *1.4.5 Enfoque constructivo de dos pasos en ambientes de aprendizaje*

El invento de los alfabetos, tendiente a superar los códigos pictográficos, supuso evitar la memorización de cada figura correspondiente a cada significado, había llegado el momento de conectar veinte o treinta grafías con los sonidos orales que las representaban, a fin de construir las palabras con las cuales nombrar la realidad objetiva y subjetiva, hasta codificarla por medio de la escritura. El camino que va del signo así representado a su significado o comprensión implica un proceso en dos etapas: decodificar es la primera, según lo han consignado los teóricos más diversos durante centurias (traducir al lenguaje oral aquello escrito), acción distinta a la de interpretar mentalmente el significado de lo escrito o segunda etapa. A los siete años de edad viví la experiencia de decodificar un texto en voz alta para beneplácito de mi madre con su recetario de cocina o un libro de silvicultura para mi padre, sin haberlos yo entendido a cabalidad merced a que algunas de las palabras me eran desconocidas, no así a ellos; uno era capaz de traducir al lenguaje oral, ya durante el segundo grado de primaria, casi cualquier documento en lengua castellana pues disponía de la clave para recuperar el sonido de lo impreso, reconociendo vocales, consonantes, sílabas, puntuación, pero frecuentemente sin comprender la totalidad del mensaje. Cuando alguien pronuncia el sonido de las palabras contenidas en un texto hacia otras personas, provee sólo eso: sonidos, dado que el acto de comprensión lo realizan (o no) quienes escuchan acorde con su conocimiento, léxico y capital cultural respectivos. Hay discursos con menor grado de dificultad para acceder a su significado, otros, más especializados, requieren de un manejo específico de su código; así, un físico puede articular en voz alta y con toda la propiedad fonética necesari-

ria un texto propio de tal disciplina científica, mas si la audiencia no está versada en ese horizonte intelectual poco podrá significar, sin demérito de una decodificación clara, fluida y precisa por parte del especialista. La tecnología contemporánea ha puesto a disposición de los ciegos (que puedan hacer un desembolso fuerte) máquinas *lectoras* cuya operación descansa en el reconocimiento óptico de grafemas, una programación fónica y un sintetizador vocal; por supuesto el mecanismo electrónico no *comprenderá* los mensajes, simplemente los decodificará. Son evidentes las dos acciones y no ha menester confundirlas.

De acuerdo con las versiones antes reseñadas, la de raigambre fonológica asume de manera fortuita la comprensión a partir de sólo decodificar, se salta una fase en tanto el significado se da por descontado. La segunda tendencia concibe a la lectura como proceso de un solo paso bajo la idea de que la tradición fónica ayudaba a identificar y pronunciar con presteza letras y palabras escritas sin preocuparse del acto comprensivo; la propuesta ahora iba de lo impreso al significado sin pasar por la sonorización, memorizar signos y oraciones para relacionar la forma de cada uno con su posible significado, cual si se tratase de un pictograma.

Suzzallo, en 1913, diseñó un triángulo en cuyos vértices quedaban señalados los tres aspectos cardinales de la actividad lectora: a) lo escrito; b) el sonido; c) el significado; a mi juicio ingredientes irrenunciables e inseparables si de leer se trata: articular y comprender (Suzzallo citado por Richardson, 1997). La lectura así entendida es el sustento del aprendizaje como acceso a la cultura conciente, competencia además no unívoca ni espontánea sino construida al interior y poco al margen de un entrenamiento organizado y sistemático. Como se colige de lo hasta aquí dicho, la institución escolar tradicional ha privilegiado la habilidad descifradora, mientras la modernizante so pretexto del énfasis en el significado y la subjetividad del presunto lector, no se ha preocupado por el quehacer fonológico. Situaciones ambas que explican —sin ignorar un entorno social poco proclive a la alfabetización y sí al consumo omnipresente de mercancías icónicas— los bajos índices de la población mundial referentes a su desempeño lector, estudiantes de todo nivel incluidos. Empero la lectura no es un acto para personas excepcionalmente dotadas, como se verá más adelante.

No obstante la pugna con ribetes políticos (aquí no considerados) entablada entre fónicos y globales a ultranza, los más sensatos de ambos

bandos han reconocido la importancia de dominar tanto la capacidad decodificadora como la comprensiva para el acto de leer. Del primer grupo, menciono a Marilyn Adams, David Pearson y Michael Pressley, teóricos conspicuos cuya actitud reciente ha sido la de abandonar su posición *todo o nada* a favor de un enfoque transaccional e incluyente de los dos procesos (Purcell, 1997; McIntyre y Pressley, 1996)). Si no fuera suficiente, la propia Jeanne Chall y coautores realizaron una pesquisa sobre las habilidades de lectura, redacción y oralidad de un grupo integrado por 30 niñas y niños de escasos recursos, patrocinada por la Universidad de Harvard y remitidos sus resultados al Instituto Nacional de Educación del gobierno estadounidense. Con relación a la lectura, construyeron un modelo sobre el desarrollo de la misma, mediante el cual observaron cambios cualitativos relacionados con la edad. A los sujetos del estudio se les aplicó una batería comparativa de medidas para determinar si los diversos aspectos vinculados con la lectura eran afectados al mismo tiempo y del mismo modo; los lectores deficientes fueron comparados con los de alto desempeño en los grados segundo, cuarto y sexto de la educación elemental. Se recopilaron datos sobre el progreso de los infantes así como de los factores áulicos y hogareños que pudieran facilitar u obstaculizar su avance. Encontraron que durante los primeros tres años de la primaria los críos estaban a la par en su desempeño lector con aquellos de clase media; a partir del cuarto grado, se observó un decremento de los primeros frente a los segundos, atribuido a las dificultades con el significado de algunas palabras al no poder identificarlo, carencia que se iba intensificando conforme los libros de texto se tornaban más complejos al incluir términos especializados. Otros hallazgos relevantes se refirieron a que el problema de la deficiencia obedece más a cuestiones de habilidad y no tanto cognoscitivas, y al apoyo cardinal de la familia leyendo con los chicos y adquiriendo libros para ellos, como fuentes en el dominio de la lectura y de la riqueza lexical. En sus conclusiones —importantes para este apartado— los autores sugieren una intervención temprana cuando se detectan rezagos y la necesidad de no basarse en un solo método de enseñanza—aprendizaje, sino en una mezcla de ellos para el desarrollo de una destreza lectora de articulación fluida y a la vez comprensiva (*the exact wording and the intended meaning*); asumen que el alumno exitoso va a la escuela con el aprendizaje previo aportado por sus padres y el entorno específico, sin quedar claro si sólo el estamento

social de pertenencia incide en el rendimiento lector. Recomiendan finalmente, que el vocabulario requerido por cada asignatura sea enseñado en la institución educativa a manera de códigos con los cuales operar (Chall, Jacobs y Baldwin, 1991).

No identificado con alguno de los grupos en pugna y al abordar el recurso de la metacognición dentro del proceso lector (entendida como el conocimiento de las operaciones mentales que promueven la comprensión y saber cómo, cuándo y por qué se utilizan), Quintanal (2000) propone tratar la problemática lectora a partir de un enfoque pedagógico que tome en cuenta cómo los sujetos aprendientes desarrollan esa capacidad y lo que al respecto aportan las posturas antes expuestas, rivales en los ámbitos teórico—metodológico y político, empero complementarias dentro del quehacer educativo práctico. Establece una ruta conducente al aprendizaje de la lectura: en un primer momento de talante fonético, el sujeto se percata del código grafo—fónico base de su expresión oral, establece así la correspondencia entre código y mensaje como un recurso valioso, además, para producir lenguaje escrito. La segunda etapa, ya dominada la aptitud decodificadora, atiende el adiestramiento en aras de incrementar la capacidad lectora significativa, con el tipo de información requerida por el lector a fin de enseñarle a plantear sus estrategias en función de sus necesidades. El punto de llegada implica significar la propia operación interactiva lectora, pues supone un proceso cognitivo complejo que requiere estrategias de alto nivel, susceptibles también de ser aprendidas.

El autor sugiere una actitud ecléctica en tanto ambas posturas tienen fundamentos que las validan, distinguiendo siempre qué porción de cada propuesta debe aplicarse al trabajar en el aula, pero reconociendo la supremacía de la práctica sobre la teoría.

Desde la tradición global Marlow (1999), sin desconocer que el debate continúa, recomienda una enseñanza personalizada de la lectura empleando ambos métodos. Proporciona varios ejemplos, producto de su investigación, donde los alumnos seleccionaron los textos a decodificar y luego a discutir su significado dentro del salón de clase, cuidando la articulación correcta y el arribo al sentido completo de cada escrito.

Kolstad y Bardwell (1997), encontraron que muchos niños y jóvenes estadounidenses tienen dificultades para aprender la lectura, pues el 44% lo hace por debajo del nivel correspondiente al grado que cursan; explican

los planteamientos principales de las propuestas fónica y global haciendo un llamado a eliminar la pasión en la polémica y a incrementar, mejor, los estándares de lectura.

Thompson y Nicholson (1999) a su vez, han señalado la necesidad de rescatar las validaciones sobresalientes de ambas tradiciones hasta lograr más que una síntesis teórica una aplicación complementaria, bajo el criterio según el cual operar así un proceso equivale a superar ambas posturas separadas entre sí.

En un plano más práctico Holdaway (1979) promovió lecturas compartidas de textos escogidos por el alumnado —dentro de escuelas operadas mediante el criterio global holístico— con énfasis en una decodificación correcta conducida por los docentes, quienes iban señalando la articulación precisa de grafemas—fonemas y de los signos dentro de cada enunciado hasta arribar al significado de párrafos y textos completos.

Whitin y otros (1990) organizaron también actividades de lectura compartida, dentro del contexto de la educación global, donde los estudiantes diseñaban láminas con palabras cuyas pautas de relación letra—sonido eran de interés particular para cada educando, procediendo luego a elaborar gráficos comparativos.

Carbo (1989) puso de relieve que la lectura independiente contribuye a consolidar la comprensión de los materiales escritos; la lectura se facilita si cada estudiante dispone de una copia del texto y si luego de leído en voz alta escucha la grabación de su desempeño respectivo.

White (1990) observó cómo los niños de pre—primaria construyen sus propias estrategias lectoras en ocasiones sin que el profesor se percate; Jevon, hijo del investigador, aprendió a unir letras y sonidos viendo a sus compañeritos deletrear sus nombres mientras los escribían en el cuaderno, tal fue el procedimiento seguido para entender el proceso grafofónico.

He intentado un recorrido breve a través de las actitudes conciliadoras que miembros prominentes de los dos bandos han sido capaces de formular, pues los puntos centrales de una y otra son imprescindibles. Dentro del campo docente uno observa que cuando la decodificación se vuelve automática, la mente queda libre para buscar el significado, no es posible entender cuando se lidia con los problemas de articulación o de construcción de palabras, tan frecuentes entre los estudiantes incluso de las licenciaturas. Hoy por hoy cunde en el orbe la necesidad de enseñar—aprender

todas las facetas relacionadas con la lengua, pues la alfabetización va más allá del dominio lector aunque lo presuponga de manera destacada: escuchar, hablar, escribir, deletrear, pronunciar, significar, pensar y estudiar, junto con sus correlatos auditivos, visuales, verbales y motores, sustento intelectual para casi todo el conocimiento relevante; la capacitación en estos aspectos debería cruzar a todos los niveles académicos, disciplinas, asignaturas y carreras a partir de la educación básica.

Las autoridades de California, Estados Unidos, han recomendado que la mitad de cada sesión áulica diaria sea dedicada a las llamadas *artes lingüísticas* del primer al tercer grados de la primaria; hace 50 años, la mayor parte de las escuelas europeas no abordaban el estudio de las ciencias y de las humanidades hasta el cuarto año del ciclo elemental, ya que empleaban el lapso anterior para dotar a los pequeños con la infraestructura intelectual necesaria a fin de acceder al conocimiento del modo más promisorio (McCulloch, 2003).

La lectura tampoco se disocia de otros propósitos educativos, por ejemplo el contenido de cada asignatura; el afán dialógico expreso en preguntas y respuestas; la ilustración icónica de conceptos; el manejo de los diferentes niveles de abstracción del conocimiento; el uso independiente y creativo de materiales de referencia; el encargo y revisión puntual de trabajos escritos; el ejercicio de la investigación como recurso didáctico; la capacitación en técnicas de estudio; en el plano lingüístico, el desarrollo de habilidades fonémicas, grafémicas, sintácticas y semánticas relacionadas con las expresiones oral y escrita. El hecho escueto de revisar junto con los alumnos la estructura de los enunciados insertos en sus escritos les ayuda a aprender gramática, sintaxis, pensamiento lógico—analítico.

En algunos países de la Unión Europea, un tanto ajenos al debate sobre la lectura, se considera que la adquisición y desarrollo del lenguaje articulado es un proceso de fuerte contenido biológico, no así las capacidades lectora y escritural, mismas que deben ser enseñadas y aprendidas acorde con las etapas siguientes: logográfica, cuando se accede a las palabras para construir un léxico propio, desde antes de ingresar a la escuela; alfabética, centrada en el manejo de las aptitudes fónicas, tendiente a relacionar grafemas y fonemas; ortográfica, ya logrado el reconocimiento automático de las palabras, se pasa a predecir el significado de los escrito empleando elementos sintácticos y semánticos.



Los lectores requieren destreza en los tres procesos al propósito de lograr fluidez y comprensión, para lograrlo, es menester una integración simultánea de lo fónico y lo semántico desde el inicio de la alfabetización, pero ello en un contexto infaltable donde se aprende a pensar y a crear (ambiente de aprendizaje). El problema es más del currículo escolar que del alumnado (ECOC, 2001).

Dentro de un ambiente de aprendizaje se cobra conciencia sobre la necesidad de que el alumnado desarrolle sus capacidades de lectura y redacción como sustento de otros quehaceres intelectuales, sabiendo de antemano que todos los participantes son capaces de aprender pese a sus diferencias socioculturales, lingüísticas y de personalidad; se procede a integrar la oralidad y la escritura a efecto de prohijar las habilidades para escuchar, hablar, leer, redactar y pensar, buscando siempre que el educando se vea reflejado en sus expresiones verbales. Más aún, se considera el aprendizaje de la lectoescritura como un proceso continuo que acompañará a la persona durante toda su existencia y producto, cuando tiene una base y un seguimiento formal, del aprendizaje constructivo donde el docente funge a manera de un facilitador. Se asume como punto de partida los conocimientos, experiencia y conceptos previos del sujeto, respetándolos e incorporándolos en cada nueva etapa educativa. Se emplea a la lectura y a la escritura como un sustrato para introducirse al saber dentro de otras áreas y disciplinas, esto es, la lectura y la escritura son una herramienta para aprender los contenidos y habilidades contemplados en el plan de estudios. Se vincula la riqueza lectoescritural con el desarrollo de los procesos cognitivos, sociales, volitivos y afectivos mediante procedimientos diversos, en contacto permanente con el entorno del sujeto y de la institución. Se adaptan las directrices nacionales y/o estatales al ámbito local y se estimula el trabajo cooperativo colegiado con pares, colegas y autoridades académicas (Schiefelbein y Merckx, 1993). En suma, cuando el educando establece una relación dialógica con el texto —genera preguntas, busca respuestas, intenta ir más allá de lo ahí contenido, problematiza— para así construir un saber distinto propio de un crecimiento espiritual e intelectual.

La postura recién expuesta, más sintética y sin haberse establecido como una corriente formal, recuerda los planteamientos de Vygotsky y Bruner, para quienes los niños utilizan los signos al efecto de designar objetos y

acciones, hablar y comunicarse, arribar a la forma superior del simbolismo cuando al escuchar, hablar, leer, escribir y pensar construyen significados; ello dentro del marco de alfabetización generado por la sociedad donde lectura y escritura se integran como parte ineludible de actividades significativas, pues la capacidad intelectual de los sujetos guarda relación con la manera como interactúan con los demás en ambientes donde solucionan problemas específicos.

#### 1.4.6 *El papel de los profesores*

Factor dejado fuera del debate o que no alcanza el relieve necesario es el docente. El papel de los profesores en materia del desempeño lector es de relevancia cardinal acorde con tres actitudes: prohibiendo su habilitación y reforzamiento ligados a objetivos y contenidos de enseñanza—aprendizaje; asumiéndola como contingente frente a la trascendencia de los contenidos; sustituyéndola ante las bondades de los recursos didácticos de talante icónico. Es claro que el magisterio mayoritario a cualquier nivel educativo en México, sean cuales fueren las causas, no está capacitado en materia de lectoescritura, lo mismo concerniente a los aspectos teóricos (saber) que a los prácticos (aplicar); sin ambages, el personal docente en funciones debería haber desarrollado las habilidades de lectura y escritura por lo menos al nivel de su desempeño laboral; al estar subeducados no satisfacen la demanda acuciente de fomentar la lectura entre sus pupilos, con las consecuencias ya conocidas. Dar por sentado que éstos desde el segundo año de la educación primaria *ya saben leer*, es una actitud a todas luces negada por el trabajo cotidiano con los jóvenes de las licenciaturas pero comportamiento generalizado entre los profesores. Sin embargo, el fenómeno no es privativo de nuestro país, algunos investigadores estadounidenses reconocen que en su contexto los mentores están poco capacitados para la demanda ingente de abordar los procesos lectoescriturales y reclaman que se incrementen los niveles de certificación magisterial tocante a esas aptitudes, pues al no haberlo hecho se está poniendo en riesgo la educación de niños y jóvenes (Moats, 1995).

Con referencia a la lectura su práctica es el componente primordial del aprendizaje, el mentor debe demostrar cómo la lengua escrita es un ingrediente básico de su propia infraestructura intelectual y de su capacidad

para apoyar la formación de otras personas. Al detectar el déficit lector del estudiante es recomendable no verlo como un problema ajeno a la responsabilidad profesoral, pues ello redundaría en un aprendizaje muy exiguo de las asignaturas. Cuando el mentor maneja un procedimiento explícito y consciente de aproximación a la lectura, diseña mejor sus estrategias y recursos de carácter didáctico y logra rendimientos superiores por parte del alumnado. A ese respecto, la capacitación de los docentes durante su etapa formativa debería incrementarse así como las actividades de actualización; el magisterio, en lo general, ha optado por teorizar los procesos lectoescriturales y no en llevarlos a la práctica. Ante la dificultad de que la tendencia cambie a corto plazo, la Oficina Regional de Educación para América Latina de la UNESCO, durante su Seminario regional *Comprensión de lectura en niños de áreas rurales y urbanas marginales*, recomendó a los mentores implementar las acciones glosadas a continuación (OREALC, 1993):

- Estimular al estudiante para expresar oralmente sus ideas, las escriba (o alguien se las escriba), las lea y las discuta con sus compañeros (as), sin recurrir a las correcciones compulsivas de orden gramatical u ortográfico, sino irlo haciendo de modo gradual.
- Disponer de materiales de lectura variados para los alumnos, sean los escolares o de literatura (preferentemente con estribillo o dibujos a fin de facilitar la inferencia), revistas, historietas, etiquetas, afiches y expresiones gráficas en letreros, folletos, envases, murales, o textos redactados por los propios aprendientes.
- Leer en voz alta con el grupo hasta arribar a un significado compartido, ensayar la lectura *ecoica* donde todos leen de manera simultánea, actuar dramatizaciones.
- Dedicar lo menos quince minutos diarios a la lectura silenciosa en el aula, fomentando el interés por hojear y adelantar hipótesis sobre el contenido del escrito.
- Escoger un texto de unas 150 palabras y que el sujeto practique en voz alta la lectura hasta lograr hacerlo con fluidez, menos errores y comprendiendo.
- Los recursos no convencionales (mencionados en el punto dos) permiten trabajar con gastos mínimos e información cotidiana, lo que facilita dialogar sobre el entorno de objetos y sujetos.

- Aplicar estrategias metacognitivas más eficaces para la comprensión de la lectura: resumir los escritos, dramatizarlos, clarificar en las propias palabras su contenido, intercambiar preguntas y respuestas sobre lo leído (en subgrupos de trabajo), predecir con respecto al título o al tema, opinar, promover la reflexión sobre su autoaprendizaje, la crítica y autocrítica, diseñar estrategias para solucionar problemas.

Ferreiro propone que una manera eficaz de alfabetizar ocurre cuando se permite a los participantes leer y generar una mayor diversidad de textos insertos en tipos diferentes de discursos, pues se estimulan así formas variadas de interacción con la lengua escrita y se enfrenta la diversidad de propósitos comunicativos y de situaciones funcionales con la lectoescritura. Al leer o redactar un mensaje se reconoce la variedad de problemas vinculados con tales prácticas: grafológicos, fonológicos, lexicales, sintácticos, semánticos, pragmáticos y lógicos, haciendo énfasis en la creación de espacios para asumir una gama amplia de posiciones enunciativas ante un texto, siempre intentando rescatar la multiplicidad de experiencias que aporta el conjunto de los alumnos. El esfuerzo debiera recaer en el terreno de la práctica y no tanto en su deber ser conceptual (Ferreiro, 1993).

#### *1.4.7 El problema lector en el nivel universitario*

Abordaré la situación prevaleciente con respecto a los estudiantes de licenciatura, tema poco menos teorizado o investigado que los precedentes o con referencia a educandos de los ciclos académicos tempranos. La información disponible atañe más a las quejas por el bajo rendimiento lector a este nivel y a las propuestas de solución, y menos a los resultados de pesquisas sobre el asunto, las que sin embargo han explorado las estrategias seguidas por los jóvenes para leer, sus hábitos de lectura, los problemas de comprensión y su autoevaluación como lectores. Dentro del contexto imperante ya reseñado, los estudiantes universitarios están insertos en la tendencia generalizada a un desempeño deficiente, por unas causas u otras; acto seguido menciono los aspectos más repetidos que inciden en el desarrollo —impulsándolo u obstaculizándolo— de sus destrezas lectoras; nótese en los descubrimientos aportados por la investigación que la actividad lectora es susceptible de realizarse por cualquier persona y no requiere de dotes especiales en el terreno intelectual.

Johnson (1990) clarificó que si es preciso el propósito de aproximarse a la lectura de un texto y del tema que aborda, mejor se entiende, como sucedió con varios grupos participantes en un experimento; Forrest y Waller (1984) concluyeron que cuanto mejores son los lectores, más intentan desentrañar el sentido del mensaje aunque deban repetir varias veces el recorrido por sus páginas; Hickman (1977) encontró a los lectores eficientes relacionando sus experiencias previas con el contenido de lo que leen, es decir, acomodando, asimilando y construyendo significados nuevos para ellos.

Sin duda algo tan sencillo como tener claro qué, para qué y cómo leer resulta indispensable para regular la comprensión lectora, no es lo mismo hojear el periódico y detenerse en alguna nota llamativa que preparar una sesión de clase o consultar materiales para una tesis de postgrado.

De la Vega y otros (1990) se percataron de que las operaciones mentales específicas empleadas por un lector hábil dependen de identificar el tipo particular de texto —narrativo, poético, informativo, descriptivo, argumentado, expositivo, coloquial— ante su vista para adaptarse a la estructura del mismo, pues los diferentes discursos y géneros son leídos de manera distinta acorde con su especificidad y con los rasgos individuales de cada sujeto; que precisar las palabras e ideas claves y luego las secundarias facilita comprender el discurso en su conjunto.

Según se desprende del estudio llevado a efecto por Rodríguez y Dubois (1986), hay una relación directa entre la calidad de la lectura juzgada por la comprensión de la misma, y el número de veces que se lee un texto, a mayor número de ocasiones mejor entendimiento; otro hallazgo de las mismas investigadoras es la falta de conciencia mostrada por los estudiantes de licenciatura con respecto a su no comprensión, dado que a mayor carencia de ella, propendían a calificar de fácil el escrito; en cambio, quienes mostraban un desempeño superior lo consideraban difícil.

Acorde con Perry (1970), hay alumnos de profesional que han asistido a cursos y talleres de lectura e incluso manejan la información conceptual sobre la actividad, pero se niegan a ser lectores consuetudinarios, no la practican; más aún, recogen la preocupación del sistema educativo formal de proporcionar a los jóvenes el conocimiento científico especializado, pero no son capaces de ligar el afán al desarrollo de habilidades relacionadas con la infraestructura intelectual como es la lectura.

Para la investigadora María Elena Rodríguez Pérez (1999), los lectores universitarios eficientes son quienes poseen una actitud positiva al realizarla, tienen claros los objetivos, la conciencia de para qué sirve y qué es necesario a fin de comprender los mensajes escritos, la disfrutan, tienen una identidad como tales; evidencias aportadas por ella misma, revelan que los lectores pertenecen a estamentos sociales distintos con capitales culturales también diferenciales, lo cual incide en el resultado del proceso, siempre estudiado con énfasis en los ingredientes cognitivos ignorando los de carácter social: actitudes y valores compartidos con los demás miembros de sus respectivas comunidades lingüísticas.

Greybeck (1999) ha estudiado los cursos que ofrecen algunas universidades en el mundo donde se enfatiza la adopción de métodos para el estudio, la comprensión de textos expositivos y las habilidades de organizar y sintetizar información, a modo de imbuir el pensamiento complejo y la metacognición mediante el desarrollo de esta infraestructura intelectual. Tocante al aspecto lector para los alumnos de nivel universitario destaca el afán metacognitivo, pues no sólo deben practicar y asimilar ciertas estrategias de lectura, sino también aprender a valorar su propio rendimiento, el proceso de aprendizaje en su conjunto y la transferencia de estrategias a sus diferentes asignaturas.

Burón (1996) se dio cuenta de que los jóvenes universitarios con dificultades para comprender los materiales escritos acostumbra memorizar y reproducir detalles, en vez de poner en juego aptitudes metacognitivas, las que aportan el conocimiento de las operaciones mentales diversas que promueven la comprensión y saber cómo, cuándo y para qué deben utilizarse.

Bolla (1997) reveló que los alumnos de ingreso a la licenciatura manifiestan una dificultad primaria: la de interpretar las consignas de trabajo, debido tanto al manejo equivocado de la estructura sintáctica del idioma como al desconocimiento lexical, lo que redundaba en una comprensión escasa o casi nula. Otros hallazgos de la misma investigadora consistieron en demostrar la imposibilidad —por parte de los educandos— de poder identificar la trama argumental de los escritos abordados y la tendencia a repetir de manera literal (recitar) el contenido de los textos ante la carencia de un vocabulario amplio para expresar los conocimientos en sus propias palabras, sobre todo con relación a los mensajes de carácter científico.

Rivera (2003) refiere indagaciones donde se demuestra que muchos alumnos cursando estudios superiores no entienden lo que leen en las distintas asignaturas, son además incapaces de relacionar dos ideas no vinculadas explícitamente en el texto, de comparar ideas semejantes expresadas en documentos diferentes e incluso pueden haber leído dos o tres veces el mismo escrito sin poder entenderlo.

Investigadores del *Programa de Información y Análisis Institucional* (2002) de una universidad argentina, pusieron de manifiesto que los aspirantes a ingresar denotaron problemas serios con la decodificación y comprensión de textos incluso a nivel de las instrucciones que las diversas pruebas de ingreso planteaban, ello redundó en una resolución equivocada en la interpretación de la especificidad de lo solicitado, problemas para utilizar el material bibliográfico, incapacidad de trabajar simultáneamente con distintos textos, falencias en la identificación de conceptos centrales y serios inconvenientes en el manejo de los niveles de abstracción lectora. Lo anterior, para todas las carreras sin importar el género ni el origen escolar precedente.

En la pesquisa con alumnos de ingreso reciente al Proyecto REST (Reading English for Science and Technology) de la Universidad de Guadalajara, entre otros rubros se comparó el dominio del tema inserto en un texto con su comprensión por parte de un grupo de estudiantes (lo ya sabido de antemano frente a la manera como se le presenta específicamente en un escrito), encontrándose que es necesario centrar la evaluación lectora en los aspectos lógico—estructurales y no en los de conocimiento de la temática abordada, aunque en ambos renglones el resultado mostró la deficiencia de los jóvenes (Rodríguez Pérez, 1999).

He rescatado indagación sobre las limitaciones más frecuentes detectadas entre los sujetos del pregrado, son en general las más repetidas. Empero, me gustaría aportar las observadas y registradas por un servidor tras treinta años de dedicarme al ejercicio docente en el ámbito de la educación superior, tal vez menos evidenciadas por fijarse en detalles a veces inadvertidos.

Con respecto al plano fonológico, cuando algunos estudiantes leen en voz alta suelen aumentar, disminuir o cambiar (uno por otro o en su orden secuencial) los fonemas de las palabras pronunciadas distorsionándolas; unen dos signos en uno, no obstante estén escritos separados; repi-

ten varias veces la misma palabra al intentar decodificarla; ante cualquier error al pronunciar un término, regresan a iniciar el enunciado; se sienten *nerviosos* debido a la presencia de los demás; decodifican con lentitud y dificultad; los yerros anteriores los conducen a perder la secuencia de la lectura presunta.

Referente al plano del vocabulario desconocen una gran cantidad de términos —sobre todo neologismos o palabras técnicas propias de las disciplinas científicas— sin poderlas identificar y sin acudir al diccionario con el afán de desentrañar su significado. Es notoria la pobreza de su acervo paradigmático.

En el plano sintáctico cometen errores de concordancia gramatical por cuanto a género y número atañe, con mayor frecuencia de la que algunos o ellos mismos pudieran creer. Al dar cuenta de su comprensión oral o escrita con relación a los textos *leídos*, la construcción de enunciados es incorrecta (signos fuera de orden), la longitud mínima (un tanto telegráfica) y el contexto se aprovecha poco para significar un término desconocido. Pueden identificar el formato de una oración simple (por cierto sin precisar de buenas a primeras sujeto— explícito o implícito— predicado y los núcleos de ambos), pero les cuesta demasiado trabajo entender las oraciones compuestas articuladas dentro de un párrafo.

El plano semántico se reduce a la dificultad para comprender ciertas palabras, enunciados, párrafos, capítulos o hasta la totalidad del texto (cuando en efecto se ha hecho el intento, el esfuerzo por leerlo). Así como la redacción y la expresión oral son poco inteligibles al producir mensajes relacionados con su lectura de un escrito complejo, igual resulta éste para ellos. El tema se identifica con facilidad pero no la idea o las ideas centrales, cómo se la o se las construye, cuál o cuáles son accesorias, las intenciones explícitas e implícitas del emisor y la actitud ante su propia propuesta de sentido.

Conviene pues reconocer la importancia que tiene para el alumno el aprendizaje de la lectura reflexiológica, como indispensable a propósito de incentivar en la persona actitudes de análisis y de crítica, deseosa de saber, de buscar información relevante, de ir más allá del conocimiento adquirido dentro y fuera del sistema escolar. De manera muy puntual, el nivel de licenciatura necesita superar los obstáculos reseñados para que el educando acceda a la comprensión de los discursos científicos —soporte



de su condición académica— y a su correlato escrito: la redacción de ensayos. Por cierto, incrementar los índices de titulación eliminando el diseño, desarrollo y sustentación oral de la tesis ha contribuido, también, a inhibir un proceso de curiosidad intelectual, disciplina para el trabajo, búsqueda, consulta y manejo sistemático de información especializada, generación de dato, abstracción compleja y argumentación fundamentada. Los estudiantes del pregrado incapaces de leer documentos científicos, merced a una escasa competencia semántica, no podrán entender los diversos puntos de vista en torno a un objeto de conocimiento, comparar tesis por vía de diferencias y concordancias, precisar argumentos e intencionalidades de los autores.

Quizás no sea posible enseñar a alguien a ser un buen lector, pero, recordando los planteamientos constructivistas, sí lo es crear las condiciones que favorezcan tal habilidad; no hay peor lector que quien no lee.

### *1.5 Comentarios al apartado*

Lo acalorado de la polémica parece haber olvidado que la meta idónea del intento de investigación denominado procesamiento del lenguaje natural sería generar una teoría de la lectura y de su aprendizaje en el sentido más amplio posible, cuyas propuestas, creo, no podrían ignorar:

1. Que los signos son herramienta para expresar el pensamiento.
2. Que para el acto de leer hay por lo menos dos fuentes de información, lo escrito en el texto y la experiencia previa del sujeto lector.
3. Que los signos y las grafías pueden identificarse a partir de los rasgos distintivos insertos en la información visual de lo escrito, si de antemano se conoce el código lingüístico respectivo.
4. Que se puede realizar una decodificación correcta, fluida — desde luego necesaria— pero ignorando el significado del mensaje.
5. Que el objetivo final de la lectura radica en comprender y dar cuenta de las ideas contenidas en un escrito.
6. Que a este propósito es importante identificar el tipo de discurso, la temática abordada, desentrañar la intencionalidad y actitud del emisor con referencia a su texto y el propósito del receptor al consultar éste.
7. Que la lectura no es tan instantánea como parece pues el cerebro es incapaz de procesar toda la información visual de una página redactada,

ello porque los ojos se mueven mediante saltos oculares y se detienen en fijaciones a fin de seleccionar la información visual, normalmente siguiendo una dirección progresiva pero cuando es necesario en regresiones; por ello es importante disponer del tiempo y la concentración suficientes.

8. Que la lectura es un acto que incluye decodificar, comprender e inferir.
9. Que el conocimiento previo asimilado y la información proporcionada por el texto integran nuestra estructura cognoscitiva durante el acto de leer.
10. Que al construir el significado producto de la lectura, inciden el contexto dentro del cual ocurre el proceso, el propio texto y una serie de mediaciones entre el emisor y el receptor.
11. Que la identificación provisional de palabras es un recurso para dar sentido a las en ese momento desconocidas, lo cual incluye preguntar a quienes saben, valerse del contexto semántico, establecer analogías con palabras similares ya conocidas, y el uso de la fonética (correspondencia letra—sonido)
12. Que entre más significativo sea el texto para el lector, mejor lo comprenderá.
13. Que siendo una habilidad aprendida y desarrollada de manera paulatina, entre más organizado y sistemático sea el *input* (ambiente de aprendizaje familiar, escolar, social) mejor serán la articulación y la comprensión; aquí un protagonista importante es el docente como lector y escritor.

El punto de partida para analizar el fenómeno lector debiera incluir aspectos diversos relacionados con varios comportamientos y capacidades. El sujeto decodifica e intenta comprender lo mismo signos particulares que cada uno de ellos formando parte de un enunciado y luego el conjunto de éstos en la integración de párrafos hasta culminar con la totalidad del texto. El lector se enfrenta asimismo con la necesidad de precisar palabras poco comunes, sobre todo en escritos especializados, e ir resolviendo el significado de cada signo dentro del plano sintagmático a más de entendiendo los rasgos ortográficos, la puntuación y los tiempos verbales, por mencionar aspectos imprescindibles.

El lenguaje natural conlleva frecuentemente significados ocultos, siendo una tarea importante clarificar lo implícito del mensaje, para ello es preciso auxiliarse del ámbito de lo leído, la experiencia personal y sociocultural previa, las lecturas ya realizadas, así, memoria y abducción permiten inferencias sobre el posible sentido del escrito. Ello sin olvidar que el lenguaje natural lo mismo en su versión normativa que en la de su uso cotidiano (el habla, diría Saussure) está en transformación constante, abierto a cambios en virtud del consenso social, es decir, no permanece estático ni es enteramente fijo; ello ocurre a través de neologismos, del empleo metafórico de palabras añejas en contextos nuevos, de las analogías y de la creatividad, retos indudables para los lectores.

Insisto, el acto no se da en el vacío ni sin propósito alguno, sea por entretenimiento, deseo de permanecer informado, gusto por adquirir conocimiento, obligación de documentar un trabajo o necesidad de comunicar, las personas leemos. Durante el proceso se puede estar realizando otras actividades, satisfaciendo otras necesidades o atendiendo asuntos diversos que demandan su atención; ello remite a la lectura como un quehacer en ocasiones flexible y en otros casos no, desde hojear (y ojear) una nota periodística hasta sintetizar una disquisición filosófica compleja en aras de preparar un examen para cierto curso de postgrado, pasando por recorrer las páginas de una novela durante el trayecto del autobús urbano incluso saltando los detalles e intentando centrarse en lo esencial de la trama.

Las condiciones particulares y el ámbito específico donde ocurre el acto, aunados al objetivo de leer y a la complejidad del escrito, son factores que no deben pasar inadvertidos. Aquí conviene precisar los diferentes tipos de textos atendiendo a su discurso (narrativos, expositivos, argumentados, poéticos, descriptivos, coloquiales), a la enorme cauda de géneros dentro de cada discurso y al nivel de dificultad potencial que entrañan: de lo científico a lo fictivo, de la información a la opinión, de lo especializado a lo divulgado, sin olvidar lo trivial.

Desde mi formación y práctica profesional como comunicólogo, pienso que todo texto implica una propuesta de sentido que invita a ser leída acorde con el significado *preferente* o *intencional* con el que fue codificada y que requiere de un análisis de contenido para elucidarla. Empero, en ese interactuar entre los receptores y los significados propuestos por el mensaje se suscita una especie de *concertación* a partir de la cual se com-

prende, interpreta, acepta, rechaza —de manera parcial o total— lo allí contenido.

Todo texto por su estructura, formato, intencionalidad y codificación propias, privilegia una manera de ser leído y a la vez comprendido, con referencia a los escritos de talante expositivo o con afán didáctico lo *cerrado* del código facilita cierta univocidad en la interpretación, no así en aquellos preferentemente estéticos donde la polisemia se enseñorea para dejar al destinatario la iniciativa de *completar* la obra estimulando su imaginación o apelando a su actividad proyectiva, lo *abierto* del código facilita la tarea. En ambos casos, el receptor se concibe como un polo activo y no como un mero depositario de los efectos buscados por el emisor al redactar su mensaje; hay concertación de sentido. Ahora bien, dar cuenta o expresar la interpretación *in mente* hecha del mensaje conlleva la necesidad de producir un mensaje oral o escrito que involucra otras aptitudes y actividades no contempladas en esta investigación y por ende se ha decidido aplicar pruebas con preguntas cerradas.

Otro aspecto relevante importado desde la teoría de la comunicación, útil para concebir el proceso lector, tiene que ver con las *mediaciones* interpuestas entre el mensaje y el destinatario de éste. Hay una gama muy variada de mediaciones vinculadas con factores psicosociales, económicos y culturales: la personalidad de quien realiza el acto de leer, su estructura cognitiva, el género, la edad, la etnia, la clase social, la educación formal e informal a la que ha sido expuesto, la creencia religiosa, su interacción con los demás dentro de un entorno, la disponibilidad de acceso a tecnología y a fuentes de información, las preferencias sexual y política, la calidad objetiva y subjetiva de vida, entre otras posibles.

Cuentan también las mediaciones situacionales donde ocurre el fenómeno de la recepción: hábitat, casa, escuela, biblioteca, parque, plaza pública, lugar de trabajo, transporte público o privado, lugar de esparcimiento, si es un ambiente ruidoso o con luz suficiente.

Un tercer tipo de mediaciones son las institucionales o agencias de sociabilidad: familiares, laborales, escolares, políticas, deportivas, eclesiásticas o gremiales por mencionar algunas.

Las concepciones mecanicistas referidas a la apropiación de mensajes contemplan a un sujeto decodificador, incapaz de poner en juego elemento alguno que lo involucre de manera activa en el proceso, su función cual

si se tratara de una esponja consistiría en absorber la información a manera de una calca; siendo que entre el estímulo y la respuesta nada parece mediar, la influencia del texto es decisiva.

Otra postura, de cariz personalista, propone a las diferencias individuales como un principio de atención y percepción selectivas, donde el condicionamiento o influjo del mensaje comienza a relativizarse pues la estructura psicológica de cada quien modifica la respuesta; aquí el efecto es más variable que uniforme y el sujeto viene a ser el polo activo del nexo al mediar su personalidad entre el estímulo y la respuesta.

Una siguiente posición considera la existencia de colectividades o grupos tan homogéneos como amplios, cuya interpretación de los mensajes es relativamente uniforme dada la similitud etaria, genérica, educativa, de ingreso económico, religiosa, política, de calidad de vida, de hábitat, de capital cultural acumulado. Piensan que pese a la heterogeneidad de la sociedad contemporánea, hay personas con características semejantes por cuanto atañe a costumbres, habilidades e ideologías merced a una situación objetiva y a una posición subjetiva compartidas dentro de la estructura social. Dicha pertenencia a categorías sociales media entre el estímulo y la respuesta; sujetos colectivos estratificados y textos específicos interactúan.

Desde un cuarto enfoque, el exponerse a la lectura puede ser más bien un suceso episódico, eventual, y no pesa tanto como el intercambio formal e informal de ideas con otras personas dentro de la sociedad. La aproximación a la cultura escrita estaría mediada por la influencia de ciertos líderes o formadores de opinión como son deportistas, cantantes, bailarines, actores, sacerdotes, músicos, políticos, funcionarios públicos, conductores de noticiarios televisivos y radiofónicos, profesores, periodistas, amistades, vecinos, parientes, vendedores, comentaristas, diseñadores de modas. Las relaciones sociales se interponen entre el estímulo y la respuesta, el vector activo son los sujetos.

Un último punto de vista corresponde a quienes interponen entre emisión y recepción el conjunto de normas culturales vigentes en una sociedad, entendidas como los acervos de significación con los que el lector se enfrenta al texto y que pueden incidir de un modo u otro —facilitando u obstaculizando— al momento de intentar comprender lo allí incluido; normas, por lo demás, susceptibles de reforzarse, cambiar o pasar inadvertidas en contacto con el escrito.

Concerniente a una teoría general de la lectura —como hemos visto— tampoco hay consensos, a manera de denotar un manejo mediano del tema me he atrevido a proponer algunos elementos básicos cercanos a mi formación como comunicólogo.

## II

# Fundamentación empírica

### 2.1 Introducción

Las investigaciones sobre comprensión de la lectura deberían estar vinculadas —teórica y prácticamente— de manera estrecha con las pruebas diversas que la valoran y en buena medida con la *intervención educativa*, generalmente esta última para mejorar el índice de aprovechamiento lector entre estudiantes de todo nivel.

Las líneas de pesquisa más exploradas con respecto a la comprensión lectora contemplan el estudio de las *diferencias individuales*, la evaluación del *nivel de habilidad o desempeño lector*, la *construcción de las proposiciones del texto*, la *generación de inferencias temáticas*, y las *huellas intra y extratextuales*. Como es posible observar, hay una gama de propuestas que abordan el desempeño, procederé a revisar qué indagan, cómo lo hacen y algunos de sus resultados. Todas tienen el objetivo, explícito o tácito, de elucidar las *diferencias* entre los lectores considerados eficientes y deficientes, aspecto todavía en fase de ser construido mediante una teoría general y válida para ponderar de manera sólida el desempeño lector. Comparten así mismo el propósito de estudiar cómo se desentraña el texto, entendido más allá de la decodificación léxica o del significado de sólo signos aislados. En suma, visualizar los ingredientes que sustentan el acto de comprender, es decir, la microestructura o conjunto de proposiciones que integran un escrito; y a partir de allí cómo se reconoce o se construye la idea o ideas principales contenidas en el propio escrito, también denominada macroestructura.

### 2.1.1 Estudio de las diferencias individuales

Los experimentos realizados desde esta perspectiva han revelado que incluso entre lectores diestros es posible detectar diferencias notorias en cuanto a su desempeño, asunto de interés para la psicolingüística por lo que concierne a la forma de valorar la comprensión lectora. Precisar e intentar explicar dichas diferencias es un problema insuficientemente indagado y conceptualizado, razón por la cual no hay una explicación todavía plausible del fenómeno.

Los diseños de investigación abordan, en lo general, tres campos de interés:

- a) El de habilidades susceptibles de ser evaluadas, por ejemplo, la capacidad de memoria operativa (Just y Carpenter, 1992), la eficiencia en la acción de decodificar palabras (Perfetti, 1999) o el proceso seguido para suprimir información irrelevante e identificar la esencial (Gernsbacher y otros, 1990; Gernsbacher y Faust, 1991); los desacuerdos han consistido, sobre todo, en si es posible elaborar una teoría acerca de un solo déficit pero capaz de explicar procesos varios, o una teoría multicausal para cada deficiencia funcional.
- b) El de la medición de la variable dependiente (comprensión lectora) y su posible interpretación, donde el factor temporal es decisivo: medidas de reacción del lector y de tiempo de lectura (experimentos libres, no reglados).
- c) La tipificación de los sujetos en tanto lectores eficientes o deficientes, a modo de diagnósticos útiles para la intervención educativa; procedimiento aparentemente sencillo pero que ha generado otra polémica acentuada, la de la confiabilidad de los *test* destinados a valorar el desempeño lector, por cuanto a los que uno desaprueba otro aprueba, en ocasiones con efectos dentro de las instituciones escolares al dejar fuera a los *malos* lectores alumnos (Sánchez, 2000).

La variedad en las diferencias estudiadas ha impedido desarrollar teoría homogénea y de mayor alcance explicativo.



### 2.1.2 La valoración del nivel de habilidad lectora

Aquí se parte de un principio básico: para indagar de modo experimental el desempeño lector (comprensión) de los sujetos, es menester considerar el papel que juegan los instrumentos de evaluación (Cortés, 2002). Los cultivadores de esta línea han explorado el nexo entre la medida de la memoria operativa y la performance lectora (Daneman, 1988; García y otros, 1999). Los experimentos han consistido en la lectura en voz alta de oraciones seriadas, una, dos, tres y así sucesivamente, al final de cada serie la persona debe recordar la última palabra de cada enunciado. La batería contiene 60 oraciones sin relación temática y con una longitud promedio de trece palabras, la última de las cuales sólo tiene dos o tres sílabas. La lógica del estudio supone que el sujeto debe poner en juego recursos eficaces de memoria y de procesamiento.

Otros trabajos intentan determinar las habilidades de comprensión lectora a través del instrumento denominado *Comprehension Battery*, en el que se incluyen cuatro relatos con doce reactivos y cinco opciones de respuesta, además de un tiempo límite (Gernsbacher y Varner, 1988) o el de *Eficiencia Lectora*, donde el participante se autoadministra segmentos de texto a través de la ventana estacionaria de una computadora, los tiempos del proceso quedan registrados de manera automática; así se puede medir el índice de eficiencia relacionado con la velocidad. Aquí se utilizan dos documentos narrativos y dos expositivos.

Tocante al análisis y ponderación de las pruebas empleadas para valorar la lectura, las pesquisas de índole correlacional han puesto en tela de juicio a prácticamente todas, pues sólo han logrado coincidir en un 20% de los sujetos catalogados como *buenos*, *medios* y *malos* lectores, ello significa que el diagnóstico es diferente en un 80% y que la fiabilidad es escasa; empero, no se sugiere alternativa alguna (Luque y otros, 1999; de Vega y otros, 1999). Un hallazgo interesante se refiere a los muchos elementos compartidos entre unas pruebas experimentales y otras.

### 2.1.3 La comprensión de las proposiciones textuales

Una línea de tradición mayor dentro del campo psicolingüístico, desde la que se aborda la destreza de los lectores para precisar el sentido de

signos insertos en enunciados y expresiones preñadas de ambigüedad. El propósito es colegir la capacidad de los participantes para detectar la proposición que contiene algún signo homógrafo y oraciones ambivalentes, ejemplo del primer caso sería “Pedro guardó el *marco*”, del segundo, “El burro de tu tío”; en este contexto microestructural se entiende por proposición cualquier unidad semántica básica en el procesamiento de textos (Kintsch, 1998).

Hay evidencia empírica de que cuando se leen oraciones como las citadas, ocurre la activación de los posibles significados del homógrafo *marco* y luego la elección del más apropiado en la primera, mientras que en la segunda se hace un recuento de los varios sentidos y se elige el *más acorde* al contexto externo donde se lleva a efecto la lectura (Till y otros, 1988). Lo curioso es que no se ha logrado un acuerdo en torno a si hay o no diferencias al respecto en el desempeño de los lectores (eficientes o deficientes) y en qué pueden consistir; para algunos las hay y obedecen a la capacidad de desear información irrelevante (Gernsbacher, 1990), para otros se deben a la capacidad de memoria operativa que orilla a los *buenos* lectores a emplear estrategias más eficaces (Miyake y otros, 1994), unos más no reconocen diferencia (Long y otros, 1994). Las tres posturas señaladas divergen también por cuanto se refiere a la medida de la comprensión, y el tipo de criterio y de prueba conducentes a ponderar a los lectores según niveles.

#### 2.1.4 La generación de inferencias temáticas

Una insistencia dentro del entorno educativo universitario alude a la necesidad de que los alumnos capten, o mejor, construyan la idea o ideas principales del mensaje, es decir, la macroestructura. Sea el texto siguiente:

“Jacinta salió de su casa a las 7:15 horas, se desplazó hasta el punto donde habitualmente entre semana aborda el autobús, ya dentro pagó al chofer y buscó un asiento; tras el recorrido bajó del camión y se dirigió caminando a su salón de clase”.

El enunciado *Jacinta fue a la escuela* equivale a una inferencia temática del texto anterior; si invertimos la operación, es decir partimos del enunciado y construimos la cláusula, construimos una inferencia elaborativa. Como es evidente, las temáticas reducen la información mientras las elaborativas la incrementan. Al margen de uno u otro procedimiento, es

posible asentar que no construir la idea o ideas centrales de un escrito denota no haberlo entendido. Las inferencias temáticas otorgan congruencia global al significado de un mensaje y son garantía presunta de la comprensión lograda.

Los hallazgos de Oakhill y Beard (1993) y de Oakhill y Garnham (1988; 1989) han mostrado diferencias de habilidad inferencial entre lectores escolares tipificados como *buenos* y *malos*, y así mismo que los estudiantes hacen menos inferencias que los adultos no escolarizados.

Sin embargo, Long y otros (1994, 1997) resaltaron el peso de las diferencias individuales dentro del proceso inferencial temático concerniente a la lectura, incluso en el caso de individuos de alta destreza, no obstante, poco han podido teorizarse las posibles causas del fenómeno.

Dentro de esta línea de investigación, el enfoque *minimalista* indica que durante la lectura únicamente se activan las inferencias requeridas para mantener una coherencia básica, o las más accesibles debido a la experiencia previa con relación a los contenidos (McKoon y Ratcliff, 1992). En cambio, los *constructivistas* sostienen que durante la actividad lectora se genera un gran número de inferencias vinculadas con la coherencia global del escrito (Graesser y otros, 1994).

Para van Dijk y Kintsch (1983) cuando el texto es muy familiar al usuario, las reglas de proyección semántica operan de modo automático. Empero, la carencia cuantitativa o cualitativa de conocimientos previos obliga a emplear estrategias adicionales por parte de los lectores (Kintsch, 1998).

Long y otros (1994), descubrieron que la única diferencia entre los lectores eficientes y los considerados menos competitivos radica en que los primeros *siempre* hacen inferencias temáticas durante la lectura, mientras los segundos sólo al haber una demanda explícita posterior. Ello condujo a van den Broek (1994) a verificar que la activación de la memoria operativa de corto plazo, para hacer inferencias, se estimula más cuando hay fuertes demandas categóricas; dicho con otros términos los sujetos menos hábiles logran una comprensión aceptable, pero como no hay un propósito externo al acto, tampoco activan su memoria de corto plazo a fin de ensayar inferencias temáticas.

En un experimento con alumnos de sexto año de primaria y universitarios, Guindon y Kintsch (1984) los expusieron a la lectura de cuatro textos relativamente sencillos para los jóvenes y no tanto para los chicos. Las ta-

sas de error fueron semejantes, no significativas desde el punto de vista estadístico, con una marcada tendencia a construir de manera similar la macroestructura de los textos, tanto en los aspectos explícitos (comprensión) como en los implícitos (interpretación); la única diferencia ostensible fue la velocidad de acceso a los distintos niveles de la estructura proposicional, favorable a los universitarios. Situación parecida a los indicios detectados por Hermosillo y otros (2000) aquí en Tepatitlán, entre estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato.

### 2.1.5 *Las huellas intra y extra textuales*

El propósito cardinal de la línea ha sido ponderar la contextualización de los estímulos verbales insertos o que rodean a los mensajes escritos, es decir, valorar la influencia del contexto tanto interno como externo al mensaje en la comprensión de la lectura, sin obviar el papel de la experiencia previa propia de los sujetos. Así, se parte de preguntar de qué manera ciertos elementos contextuales (pistas) facilitan el procesamiento de información para comprender los mensajes.

En los años ochenta, diversos investigadores pusieron de manifiesto la importancia del contexto en el que los materiales escritos se aprenden, incidiendo de modo inequívoco en su reconocimiento o evocación. Einstein y Hunt (1980) suministraron a un grupo de escolares un listado con ítemes a identificar, proponiéndoles dos tipos de actividades. La primera —tarea semántica— consistía en clasificar los ítemes acorde con sus características o al gusto del estudiante; la segunda —tarea no semántica— contemplaba una taxonomía fincada en la letra inicial o en la rima de las palabras. Descubrieron que las primeras estimularon mejor el recuerdo de los participantes y que la combinación de ambas tuvo resultados superiores. Raaijmakers y Shiffrin (1992) agruparon modelos de recuerdo y reconocimiento en tres categorías: a) de redes o conjuntos de nodos que representan conceptos vinculados con la memoria de largo plazo, cuando se presentan juntos dos ítemes pueden ser asociados de inmediato si hay un nexo semántico; se piensa que recuperar información (recuerdo) es factible a través de un proceso de activación continua o de uno denominado *todo o nada*; b) de pistas episódicas, que suponen un conjunto de huellas guardadas por separado en la memoria y que se activan en paralelo, también han

sido llamados modelos de *búsqueda*, pues para retrotraer información es necesario encontrar ciertas indicios; recordar información guardada en la memoria de largo plazo conlleva una especie de muestreo secuencial de un conjunto de pistas cuya probabilidad de ser muestreada depende de su impacto inicial con relación a otras, de la fuerza asociativa de tales huellas y lo guardado en la memoria; c) de memoria distribuida—compuesta, donde resalta el manejo simultáneo de dos códigos por parte del lector, por ejemplo, en el nivel de licenciatura se requiere que el estudiante domine la lectura pero no necesariamente información sobre una determinada disciplina (conocimiento episódico y/o semántico), cuando ello ocurre, el sujeto puede mostrar deficiencias de comprensión, pese a poder decodificar correctamente y poseer cuantiosos indicios contextuales no sabe cómo emplearlos; así, el contexto es también creado por el lector, de tal suerte que influye lo mismo el desempeño lingüístico que el conocimiento semántico en un área o asignatura particular.

La investigación de Rojas y Yáñez (2000) probó que la presentación contextualizada de pistas de tipo verbal facilita recuperar información semántica o episódica; valiéndose de dos pruebas aplicadas a educandos de nuevo ingreso a la universidad —una con ítems de información cultural seleccionados al azar, otra ubicando los ítems dentro del ámbito disciplinar respectivo— los jóvenes tuvieron mayor éxito con la segunda dado que les fue posible aprovechar el contexto.

Me asalta la idea de que las líneas de indagación expuestas no han sido consideradas a cabalidad como andamiaje útil para mejorar los índices lectores del estudiantado en un afán práctico dentro del sistema escolar, sea por el lado de los llamados *tests* o por el de la intervención educativa.

## **2.2 Habilidades evaluadas en las pruebas estándar de lectura**

En los años tempranos de la instrucción escolarizada, comprometidos con el desarrollo de habilidades básicas para acceder a la lectura, es posible observar una tendencia signada por considerar para tal efecto los factores edad y nivel académico. Durante los periodos de primaria y secundaria es frecuente la aplicación de pruebas normalizadas a los estudiantes tomando en cuenta precisamente los factores antedichos, lo que ha permitido, en

términos todavía debatidos, tipificar los estadios de desarrollo de la habilidad lectora sobre la base de las actividades a valorar en cada tipo de prueba.

Cortés (2002) hizo un recuento de los instrumentos más comunes empleados dentro del sistema escolarizado a fin de ponderar el desempeño lector de los alumnos, práctica en la que es posible apreciar un proceso evolutivo sometido a prueba. Evidenció que en el tercer año de pre—escolar y primero de la primaria, el énfasis recae en las habilidades requeridas para el aprendizaje de la lectura, a manera de requisitos sin los cuales no es posible desarrollarla; es un primer momento de aproximación a su ejercicio sistemático. Durante los dos años lectivos siguientes, se valora la comprensión de palabras aisladas en términos lexicales y de enunciados breves, en este segundo aspecto, para adentrarse en la construcción sintáctica elemental. Entre cuarto y quinto año se ponderarían la velocidad y la exactitud lectoras como muestra de su eficacia. El último curso de la primaria y toda la secundaria se atenderían los procesos de comprensión, asumiendo de antemano una velocidad aceptable, la presencia de errores mínimos y el dominio de un vocabulario básico. Nótese el descuido por cuanto al desempeño decodificador atañe, problema sin duda real como lo han señalado de modo insistente los seguidores del método fónico, ya revisado, y desde luego los docentes en funciones, incluso los de nivel licenciatura, ámbito donde ya no se supondría que los jóvenes tuvieran deficiencias de articulación fonológica. También debe notarse que en los diseños de pruebas desde pre—escolar hasta secundaria pareciera asumirse el dominio, por lo menos básico, de los sujetos tocante a su competencia y ejecución lectoras, el cual, según hemos visto, no ocurre entre muchos de ellos.

La polémica acerca de si la lectura es una habilidad compleja cuya valoración supera lo medido por las pruebas estandarizadas, no se agotará a corto plazo; lo cierto es que éstas continúan aplicándose en la mayor parte de las instituciones educativas, sin asomo alguno de que los yerros presuntos por ellas detectados sean motivo serio de intervención dentro del *stablishment* escolar. Procederé a enunciar las más socorridas desde el inicio de la actividad escolar hasta las utilizadas en la educación superior, revisando los aspectos que cada una evalúa, sin olvidar que con o sin su empleo el problema del déficit lector es evidente en todos los niveles del sistema educativo tanto en México como en otros muchos países.

La Batería de Lectura (R—83) y la Batería Predictiva para el Aprendizaje de la Lectura son aplicadas a infantes de 5 años, cursando tercero de pre—escolar a fin de medir la discriminación perceptiva visual, la memoria visual inmediata, la organización perceptiva y el control grafomotor, el ritmo de copiado, el ritmo de repetición, el control visual, y el análisis y la síntesis no verbales. En niños con edad de 6 a 7 años mide la comprensión del lenguaje y la articulación lingüística.

La Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (BENHALE) se aplica a niños de entre 5 y 6 años inscritos a tercero de pre—escolar y primero de primaria; mide aspectos de percepción, discriminación visual, estructuración espacio—temporal, coordinación visomotora, memoria visual inmediata, memoria motora, psicomotricidad corporal, deletreo, vocabulario, a más de memoria auditiva y lógica inmediata.

Las Pruebas de Lectura (PL) I y II se utilizan en criaturas de 5 a 6 años para asociar imágenes a palabras o a enunciados; valerse del contexto para buscar la palabra faltante en un enunciado; comprensión auditiva. En edades de 7 a 8 años, comprensión lectora expresada por escrito u oralmente, identificación grafológica, comprensión auditiva más compleja.

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) es utilizada en niños de edad diversa, con los de 6 años mide la comprensión de enunciados, la relación imagen—enunciado, el reconocimiento de palabras; con los de 7, comprensión de enunciados y de palabras dentro de enunciados, comprensión de texto completo sencillo; con los de 8 años comparación semántica de enunciados, comprensión de textos sencillos; con los de 9 a 15 años, comprensión lectora de textos complejos. Es posible apreciar que la CLP cubre el espectro de primaria y secundaria.

Las Pruebas de Comprensión Lectora tipo CLOZE se emplean para educandos de 11 a 15 años y miden la comprensión lectora completando las palabras faltantes dentro de un texto o completando enunciados.

Las Pruebas de Comprensión Lectora (COLE) I y II son empleadas con chicos de 6 a 8 años con el propósito de medir la comprensión de instrucciones escritas, visuales de cálculo, de términos abstractos, de vocabulario general.

Las Pruebas de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL) I y II se trabajan con educandos de segundo a sexto de primaria con el objeto de

medir la comprensión de textos tanto sencillos como un poco más complejos (lectura—cuestionario opción múltiple).

La Prueba de Exploración de las Dificultades Individuales de Lectura (EDIL) es trabajada con niños de primero de primaria a fin de medir la comprensión de textos por vía de completarlos con las palabras faltantes, la exactitud lectora, la comprensión de instrucciones escritas, la asociación imagen—palabra.

La Prueba de Estimación del Vocabulario (EVOCA) mide la comprensión de vocabulario entre alumnos de 8 a 16 años.

La Prueba de Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC) para primaria y secundaria mide los procesos semánticos y sintácticos de la comprensión lectora.

El Test de Análisis de Lectoescritura (TALE) mide la comprensión lectora en niños de 6 a 10 años.

La Prueba de Comprensión Lectora (PCL) mide la destreza en niños y adolescentes comprendidos entre el tercero de primaria hasta el tercero de secundaria.

A partir de la aplicación durante el año 2000 del ya famoso Programme for International Student Assessment (PISA), promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, adaptaciones diversas han sido ensayadas y tomados algunos de sus textos para valorar el desempeño lector de estudiantes tanto de secundaria como del bachillerato.

Para el ingreso a las licenciaturas hay disponibles pruebas estandarizadas diversas que ponderan la habilidad lectora, la mayor parte muy similares, siendo el tema de los materiales escritos el elemento de variabilidad, en general *Ciencias*, *Humanidades* y *Matemáticas*. Los hay tan específicos como el famoso **Nelson—Denny** para enfermería, o más genéricos como la **Prueba de Habilidades Verbales** para cualquier carrera. Los instrumentos generados en los Estados Unidos tienen influencia notoria en el contexto latinoamericano por cuanto a los formatos e ingredientes a evaluar se refiere, sobre todo el **Reading Skills for University**, el **Scholastic Reading Inventory**, el **FCAT—Reading**, el **SAT—9** (segmento de comprensión lectora), el **College Placement Test** (apartado de Lectura y Comunicación), el **Preliminary SAT/National Merit Qualifying Test** (Lectoescritura e Inteligencia Verbal) y el **American College Testing** (sección de Lectura Comprensiva). Todos los de acceso a las universidades contienen por lo menos



dos textos y una serie de preguntas cerradas con opción múltiple de respuesta; algunos presentan un escrito con palabras faltantes, las que deben ser seleccionadas por el respondiente entre varias opciones. El dominio del significado o comprensión de los textos suele consistir en una escala de factores que comprende: 1) Localizar una información específica; 2) Hacer inferencias simples; 3) Detectar relaciones entre componentes; 4) Identificar información implícita; 5) Evidenciar dominio de la lectura y valoración crítica.

En las pruebas con textos especializados en algún horizonte disciplinar, se pondera el conocimiento acerca del tema; en las de comprensión lectora no especializada, se presenta un tema accesible y se examinan los aspectos lógico—estructurales.

Insisto, los exámenes *normalizados* han recibido críticas severas pero gozan de utilización cabal y creciente en casi todo el orbe académico.



### III

## Estrategia metodológica

Los sujetos participantes sometidos al examen de comprensión lectora fueron 243, es decir, casi la totalidad de los 247 alumnos admitidos a las siete licenciaturas que abrieron inscripciones para el semestre 2003—B en el Centro Universitario de Los Altos; sólo cuatro estudiantes no se presentaron; por ende, se trabajó con el universo y no fue necesario obtener una muestra representativa del mismo. El proceso de aplicación duró tres días: el primero a tres grupos (uno por carrera), el segundo y tercero a dos. El conjunto de los jóvenes pertenece a la llamada *clase media*, por supuesto no exenta de matices, desde la encumbrada hasta la más cercana a lo popular.

Los instrumentos empleados fueron dos textos estándar cuyo diseño y validación estuvo a cargo del Consejo Nacional de Universidades de Venezuela, como parte de su Prueba de Aptitud Académica —Área de Evaluación de la Comprensión Lectora— los que se aplican a todos los aspirantes a cursar estudios superiores en instituciones públicas. El primero consta de tres párrafos distribuidos en 24 renglones, el carácter del discurso es expositivo, el tema lo es técnico, remata con ocho reactivos de cinco opciones para cada respuesta. El segundo incluye cuatro párrafos en 33 renglones, el talante del discurso es narrativo, el tema histórico, termina con nueve reactivos de cinco opciones por respuesta. En ambas se pretende que a) el lector localice información explícita, b) realice inferencias sencillas, c) vincule ciertos contenidos con otros, d) interprete información implícita. Los temas tratados no requieren de conocimiento previo, se evalúan los aspectos de habilidad verbal y de razonamiento para la comprensión del escrito.

El tercer instrumento aplicado fue una nota periodística de cuatro párrafos en 23 renglones, con información artística y diez errores de redacción desperdigados a lo largo del texto: a) discordancia gramatical de número, b) nombre propio sin mayúscula, c) incongruencia de tiempo verbal, d) fraseograma mal construido, e) confusión de pronombres relativos (“quien”, en lugar de “que”), f) error ortográfico (punto y coma en lugar de coma), g) error ortográfico (“b” en lugar de “v”), h) minúscula después de punto y seguido, i) cacofonía (conjunción “y” seguida de palabra que inicia con “i”), j) otra incongruencia de tiempo verbal. Dicho documento noticioso, en lengua castellana, fue generado por The Education and Career Opportunities System (ECOS), empresa de tutelaje y desarrollo educativo de alcance mundial.

Una vez acomodados en hileras con espacio suficiente, a los jóvenes censados se les proporcionó lápiz nuevo con punta y borrador, se les entregó el formato de pruebas (volteado hacia abajo), se les explicó propósito y procedimiento de llenado, se les pidió ceñirse al tiempo estipulado: 30 minutos exactos a partir de iniciar el trabajo.

Aproximadamente, la mitad de los alumnos lo concluyeron antes de 25 minutos y esperaron al resto de sus compañeros sin moverse de su asiento respectivo, guardando además compostura y silencio. El Cualtos designó a tres académicos para atender y controlar el proceso.

Aunque éste se llevó a cabo en tres días, los educandos estuvieron ocupados con otras actividades propias de su *semana de inducción*, circunstancia por la cual es poco factible que se hayan podido comunicar pormenores entre quienes realizaron primero la tarea y quienes la efectuaron con posterioridad.

Concebí el proceso para valorar la comprensión del lenguaje articulado escrito como la exposición y recepción de estímulos (lectura) conducentes a la atribución de un significado (comprensiva). Dichos estímulos incluyeron: a) unidades subléxicas (grafemas, señales otográficas); b) signos (en tanto riqueza lexical y significado); c) enunciados (en cuanto a su construcción y sentido); d) texto (estructura, ideas principales, comprensión en totalidad).

La psicolingüística postula la existencia de procesos cognitivos peculiares para la comprensión en cada aspecto, denominados *niveles de procesamiento en la comprensión de la lengua*, para el caso de la investigación

presente, 1) el **grafemático**, para valorar la identificación correcta de los grafemas como unidades básicas e indivisibles del lenguaje verbal o segundo proceso de la articulación lingüística, esto es la de unir *letras* para formar morfemas y signos, habilidad que los niños han desarrollado entre los 4 y los 5 años de edad (Smith, 2001; Dale, 1999). 2) El **ortográfico**, para evaluar puntuación, acentuación y detección correcta de los morfemas y signos con los grafemas pertinentes. 3) El **lexical** o **paradigmático**, para ponderar la comprensión de palabras particulares incluidas en los textos, desde las más comunes hasta las especializadas. 4) El **sintáctico** o **sintagmático**, para valorar la comprensión y construcción correcta de enunciados con apego a la primera articulación de la lengua. 5) El **semántico**, para evaluar la detección y jerarquía de las ideas claves que estructuran a los textos. Ya no atañe al análisis de cada enunciado sino a la totalidad del mensaje, que integra (o pretende hacerlo) unidades mayores como son los párrafos. Aquí interesa precisar la unidad de significado del escrito, la inteligibilidad de lo externado por el enunciador a través de su discurso: los referentes abordados, (de qué habló), la manera como diseñó tales referentes (qué dijo de ellos y cómo lo dijo).

Me parece factible establecer un denominador común en el desempeño lector entre los estudiantes de este Centro Universitario, el que de antemano consideré nos mostraría deficiencias enmarcadas en los niveles recién mencionados.

Analicemos si se pudo comprobar la tesis formulada, relacionando cada una de las variables independientes puestas en juego: a) el género, b) la carrera de adscripción, c) la proveniencia escolar, d) el promedio de egreso del bachillerato, con respecto a la variable dependiente o calificación obtenida al contestar el examen, para determinar si inciden de manera significativa en el rendimiento lector.

No está por demás señalar que la pesquisa tuvo un carácter descriptivo, pues sólo se propuso diagnosticar algunos aspectos de la comprensión lectora entre el alumnado de nuevo ingreso, a propósito de fundamentar inferencias para una posible intervención correctiva concerniente a la habilidad. Los instrumentos fueron muy semejantes a los empleados por el ya citado Programme for International Student Assessment (PISA).



# IV

## Análisis de los resultados

### 4.1 Con relación al total de alumnos

Participaron 243 estudiantes contestando la prueba, la media obtenida fue de 4.3 (sobre diez puntos), es decir, reprobatoria según el sistema establecido en la mayor parte de la institución escolarizada mexicana. En esta lógica, la calificación máxima ascendió a 8.5 y la mínima a 0.4, notaciones que dieron un rango amplio: 8.1 puntos. La mediana o centro de la distribución fue 4.1, mientras el puntaje con frecuencia mayor o moda fue 4.4. Tuvieron calificación aprobatoria, de 6 o más puntos, 37 sujetos (15% del grupo) y los restantes 206 (85%) no alcanzaron el guarismo mínimo requerido para aprobar (Cuadro 1).

Valga la información descriptiva anterior a fin de adentrarnos en el análisis más pormenorizado y profundo de las variables contempladas en el estudio presente.

### 4.2 Con relación a los géneros

De los 243 participantes, 141 correspondieron al sexo femenino (58%) en tanto que 102 al masculino (42%). La media para las primeras fue de 4.37 mientras para los segundos de sólo 4.28, no obstante que en el grupo de varones la notación máxima alcanzó los 8.5 y la mínima 1.5, a diferencia del 8.1 y 0.4 respectivos de las mujeres. Sin embargo, éstas lograron mediana y moda idénticas de 4.4, contra 4.1 y 3.7 de sus contrapartes. Quince hombres y veintidós mujeres aprobaron (Cuadro 1).

Cuadro 1. Estadística descriptiva del total de alumnos y por géneros

	<i>Total</i>	<i>%</i>	<i>Hombres</i>	<i>%</i>	<i>Mujeres</i>	<i>%</i>
Alumnos	243	100	102	42	141	58
Promedio	4.3		4.28		4.37	
Cal. Mín.	0.4		1.5		0.4	
Cal. Máx.	8.5		8.5		8.1	
Rango	8.1		7		7.7	
10 a 9	0	0	0	0	0	0
8.9 a 8	3	1	2	1	1	0
7.9 a 7	14	6	4	2	10	4
6.9 a 6	20	8	9	4	11	5
5.9 a 5	42	17	14	6	28	12
4.9 a 4	61	25	28	12	33	14
3.9 a 3	67	28	32	13	35	14
2.9 a 2	19	8	6	2	13	5
1.9 a 1	15	6	7	3	8	3
0.9 a 0	2	1	0	0	2	1
Moda	4.4		3.7		4.4	
Mediana	4.1		4.1		h4.4	

Ahora bien, el análisis estadístico realizado vía la distribución *t de Student* ( $Pr>f = 0.6706$ ) mostró que no hay diferencias significativas en las calificaciones producto del examen lector entre ambos géneros, al ser los promedios tan cercanos entre sí (Cuadro 2).

Cuadro 2. Análisis *t de Student* para promedios por géneros

<i>Género</i>	<i>Promedio de Calificaciones</i>
Femenino	4.37
Masculino	4.28

$Pr>f = 0.6706$



### 4.3 Con relación a la proveniencia escolar

Cursaron su bachillerato en las escuelas de la Universidad de Guadalajara 171 educandos (70.4%), en escuelas incorporadas 24 (9.9%) y en escuelas no incorporadas 29 (11.9%); un total de 19 estudiantes (7.8%) no tuvieron registrado el dato. La media correspondiente fue de 4.4, 4.71, 3.96 y 3.81 con calificaciones máximas y mínimas de 8.5 y 3.7; de 8.1 y 0.4; de 7.0 y 1.5; de 6.3 y 0.7 también de manera respectiva.

25 egresados de la Universidad de Guadalajara aprobaron, 7 de incorporadas, 4 de las no incorporadas y únicamente uno por parte de quienes no tenían el dato registrado.

Tocante a los puntajes con mayor frecuencia (moda) fueron de 3.7, 5.2, 4.4 y 3.0 respectivamente, mientras las medianas de 4.4, 4.6, 3.7 y 3.7. En todos los casos la medición del desempeño dejó que desear (Cuadro 3).

Cuadro 3. Estadística descriptiva de la proveniencia escolar

	<i>UdeG</i>	%	<i>Incorporadas</i>	%	<i>No incorporadas</i>	%	<i>Sin dato</i>	%
Alumnos	171	70.4	24	9.9	29	11.9	19	7.8
Promedio	4.4		4.71		3.96		3.81	
Cal. Mín.	1.5		0.4		1.5		0.7	
Cal. Máx.	8.5		8.1		7		6.3	
Rango	7		7.7		5.5		5.6	
10 a 9	0	0	0	0	0	0	0	0
8.9 a 8	1	0.4	2	0.8	0	0	0	0
7.9 a 7	10	4.1	3	1.2	1	0.4	0	0
6.9 a 6	14	5.8	2	0.8	3	1.2	1	0.4
5.9 a 5	33	13.6	4	1.6	3	1.2	2	0.8
4.9 a 4	44	18.1	4	1.6	7	2.9	6	2.5
3.9 a 3	47	19.3	5	2.1	8	3.3	7	2.9
2.9 a 2	12	4.9	2	0.8	4	1.6	1	0.4
1.9 a 1	10	4.1	1	0.4	3	1.2	1	0.4
0.9 a 0	0	0	1	0.4	0	0	1	0.4
Moda	3.7		5.2		4.4		3	

El análisis de varianza efectuado con los promedios logrados en el examen ( $Pr > f = 0.1487$ ) puso en relieve que no hay diferencias significativas entre los jóvenes provenientes de los distintos sistemas preparatorianos (Cuadro 4).

Cuadro 4. Análisis de varianza para promedios por proveniencia

<i>Escuela</i>	<i>Promedio de examen</i>
Universidad de Guadalajara	4.4
Incorporadas	4.71
No Incorporadas	3.96
Sin Dato	3.81

$Pr > f = 0.1487$

#### 4.4 Con relación a la carrera de adscripción

Los 38 alumnos inscritos en Agroindustrias tuvieron un promedio de 4.0; los 38 de Medicina lograron 5.3; los 35 a cursar Nutrición 3.9; los 37 de Odontología 4.5; los 28 de Sistemas Pecuarios 3.6; los 36 de Veterinaria 3.9; los 31 de Psicología 5.0.

Con referencia a los participantes aprobados, 2 fueron de Agroindustrias, 13 de Medicina, 2 de Nutrición, 5 de Odontología, 2 de Sistemas Pecuarios, 6 de veterinaria y 7 de Psicología.

Las calificaciones máximas y mínimas correspondientes fueron de 7 y 1.5; de 8.5 y 2.2; de 7.0 y 1.5; de 7.0 y 1.8; de 7.0 y 0.4; de 6.7 y 1.5; de 8.1 y 3.0.

El resto de la información descriptiva puede observarse en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Estadística descriptiva por carrera de adscripción

	<i>Agro.</i>	<i>%</i>	<i>Med.</i>	<i>%</i>	<i>Nut.</i>	<i>%</i>	<i>Odon.</i>	<i>%</i>	<i>Sist. Pec.</i>	<i>%</i>	<i>Veter.</i>	<i>%</i>	<i>Psic.</i>	<i>%</i>
Alumnos	38	15.6	38	15.6	35	14.4	37	15.2	28	11.5	36	14.8	31	12.8
Promedio	4		5.3		3.9		4.5		3.6		3.9		5	
Cal. Mín.	1.5		2.2		1.5		1.8		0.4		1.5		3	
Cal. Máx.	7		8.5		7		7		7		6.7		8.1	
Rango	5.5		6.3		5.5		5.2		6.6		5.2		5.1	
10 a 9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8.9 a 8	0	0	1	0.4	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.8
7.9 a 7	2	0.8	5	2.1	1	0.4	2	0.8	1	0.4	0	0	3	1.2
6.9 a 6	0	0	7	2.9	1	0.4	3	1.2	1	0.4	6	2.5	2	0.8
5.9 a 5	7	2.9	9	3.7	5	2.1	9	3.7	3	1.2	4	1.6	5	2.1
4.9 a 4	9	3.7	5	2.1	12	4.9	10	4.1	8	3.3	4	1.6	13	5.3
3.9 a 3	13	5.3	9	3.7	8	3.3	10	4.1	7	2.9	14	5.8	6	2.5
2.9 a 2	4	1.6	2	0.8	4	1.6	2	0.8	3	1.2	4	1.6	0	0
1.9 a 1	3	1.2	0	0	4	1.6	1	0.4	3	1.2	4	1.6	0	0
0.9 a 0	0	0	0	0	0	0	0	0	2		0	0	0	0
Moda	3.7		3.7		4.4		4.1		4.1		3.3		4.4	
Mediana	3.7		5.5		4.1		4.1		3.7		3.3		4.4	

El análisis de la varianza muestra rasgos de que sí hay una diferencia significativa en los promedios obtenidos con respecto a la carrera de adscripción ( $Pr > f = 0.0001$ ), donde despuntan Medicina y Psicología no obstante ser su promedio reprobatorio en la escala 0 a 10, es decir, hay una diferencia significativa en los estándares de reprobación. Los promedios en los que coincide alguna letra son similares desde el punto de vista estadístico (Cuadro 6).

Cuadro 6. Análisis de varianza por promedios de carrera

<i>Carrera</i>	<i>Promedio de calificaciones</i>
Medicina	5.3 a
Psicología	5.0 ab
Odontología	4.5 bc
Agroindustrias	4.0 cd
Nutrición	3.9 cd
Veterinaria	3.9 cd
Ing. Sist. Pecuarios	3.6 d

Pr>f = 0.0001

#### 4.5 Con relación al promedio de egreso del bachillerato

El análisis estadístico descriptivo reveló que el vínculo entre el promedio logrado por los alumnos en la enseñanza media superior y el promedio de calificación obtenido en el examen de lectura, no es significativa.

Para los efectos del análisis, contemplé cinco niveles de clasificación: en el “A” debían figurar los educandos con calificación de 10 a 9, pero ninguno alcanzó dicho estándar; el “B” contiene a los jóvenes cuyo desempeño estuvo entre el 8.9 y el 8; el “C” da cupo a quienes manifestaron un rendimiento de 7.9 a 7; el “D” alberga a los de 6.9 a 6. El conjunto nos da a todos los jóvenes *aprobados* en la escala 0 a 10. Un último grupo, el “R”, presenta el nivel de *reprobación*, esto es, de performance inferior al 6 como calificación mínima aceptable.

Debe tenerse en cuenta que de 35 estudiantes no se tuvo el dato concerniente a su media de egreso, por lo que los resultados de la comparación no cuadran uno a uno; y que los mencionados promedios de bachillerato están dados en una escala de 0 a 100.

Así, en el nivel “B” hubo tres sujetos cuya media de examen ascendió a 8.23 (con una diferencia estándar mínima), dos de los cuales promediaron 85 puntos en su educación preparatoria, con una desviación estándar entre ambos de poco más de siete puntos; del tercer sujeto no se contaba con el dato de egreso. El desempeño lector aparece como congruente en dos alumnos.

Con respecto al nivel “C” quince jóvenes obtuvieron una media de 7.1 en el examen (con una diferencia estándar elocuente), mientras el promedio de bachillerato correspondiente a trece de ellos ascendió a 86.9 con una desviación estándar notoria; de dos no conseguí el dato. La destreza lectora es un tanto incongruente en trece educandos.

El nivel “D” mostró a diecinueve universitarios con una media en el examen de 6.5 y una diferencia estándar leve, a contrapelo de dieciocho que egresaron con un promedio de 83.6 y una desviación estándar amplia (uno sin dato). El rendimiento lector aparece incongruente en dieciocho estudiantes.

El nivel “R” puso de manifiesto una media de 3.86 para 206 alumnos tocante al examen de lectura, con una diferencia estándar grande, en tanto el promedio con que salieron 175 de la educación media superior fue de 85.5, con una desviación estándar también mayúscula; no hubo datos de 31. La ejecución lectora es bastante incongruente en 175 jóvenes (Cuadro 7).

Cuadro 7. Estadística descriptiva por promedio de egreso del bachillerato

Variable	No. Alumnos	Promedio	Des. Estándar	Cal. Máxima	Cal. Mínima
<b>NIVEL B</b>					
Examen	3	8.2333333	0.2309401	8.5000000	8.1000000
Egreso	2	85.000000	7.0710678	90.000000	80.000000
<b>NIVEL C</b>					
Examen	15	7.1333333	0.2609506	7.7000000	6.7000000
Egreso	13	86.9230769	6.3437836	100.000000	78.000000
<b>NIVEL D</b>					
Examen	19	6.5105263	0.2051957	6.7000000	6.3000000
Egreso	18	83.6666667	7.9852806	93.000000	70.000000
<b>NIVEL R</b>					
Examen	206	3.8684466	1.2284531	5.9000000	0.4000000
Egreso	175	85.5085714	7.4931912	100.000000	70.000000

Dicho de otra manera, 20 alumnos egresaron de la educación preparatoria con un promedio de 70 a 79; 96 lo hicieron con uno de 80 a 89; 92 con otro de 90 a 100; como se dijo antes, de 35 sujetos no se tuvo el dato.

La media de calificación respectiva para cada grupo fue de 4.99, 4.16, 4.5 y 3.97.

#### 4.6 Análisis de regresión lineal

Para valorar el nexo existente entre las calificaciones obtenidas en la prueba de comprensión lectora, vector Y, con el promedio de calificaciones al egresar del bachillerato, vector X, para cada uno de los valores bajo estudio (género, escuela de procedencia y carrera de adscripción), se realizó una serie de análisis de regresión y de correlación lineal simple. Los resultados estadísticos se presentan en el cuadro 8.

Cuadro 8. Análisis de regresión lineal para las variables estudiadas

<i>Variables</i>	<i>Modelos</i>	<i>Coefficiente de regresión</i>	<i>Coefficiente de correlación</i>	<i>Nivel de significancia</i>
Género	Masculino	0.01	0.001	0.52
	Femenino	0.04	0.02	0.088
Escuela de origen	UdeG	0.01	0.0028	0.50
	Incorporadas	0.10	0.0789	0.10
	No incorporadas	0.01	0.0112	0.59
Carreras	Medicina	—0.05	0.0510	0.10
	Agroindustrias	0.011	0.0114	0.57
	Odontología	—0.0073	0.001	0.8263
	Psicología	—0.0506	0.0485	0.2695
	Sistemas pecuarios	0.003	0.0001	0.9583
	Nutrición	0.041	0.030	0.3243
	Veterinaria	0.0350	0.0253	0.4098
	Total de estudiantes	0.01	0.01	0.42

Nótese que para los factores sometidos a estudio los niveles de significancia oscilan desde 0.1 hasta 0.95, lo cual muestra que no hay una dependencia significativa (0.05 o menos) de las calificaciones logradas en

la prueba con respecto al promedio de egreso de la enseñanza media superior.

Los coeficientes de regresión con un rango de  $-0.0506$  hasta  $0.1$  denotan las diferencias mínimas obtenidas en el multicitado desempeño lector con respecto al promedio de egreso. Resultados semejantes se denotan en los coeficientes de correlación, ya que solamente en los casos de los alumnos provenientes de las escuelas incorporadas y de los inscritos en la carrera de medicina se aprecia una dependencia para las variables analizadas, lo que implica una ligera tendencia a ser menos deficientes. No obstante, los promedios hayan sido reprobatorios en la escala 0 a 10.





## V

# Conclusiones

En la lógica del sistema escolarizado vigente en México, la manera de asignar notaciones concretas a la medición del presunto rendimiento estudiantil se representa con el diez o el cien como el nivel máximo y el cero como ausencia de aprendizaje o desempeño del mismo. Ya a partir de esta circunstancia, el simple análisis estadístico descriptivo deja en clara la confirmación de la tesis planteada en este trabajo, reafirmada además por la valoración estadística más compleja (*t de Student*, análisis de varianza y correlación lineal simple).

Se podrían objetar varios aspectos, entre ellos el referido al tipo de prueba normalizada elegida para ponderar el desempeño lector del alumnado, ello entrañaría entrar a un debate que rebasa los límites de esta investigación y todavía no resuelto en los cenáculos de los expertos propios del campo. Valga señalar que el *test* empleado es muy semejante al de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, conocido como PISA, con todas sus virtudes y defectos posibles, en el que se valoran los aspectos lógico—estructurales y no los del conocimiento de la temática abordada.

Otra observación crítica podría enfilarse para aducir, no sin cierta razón, que lo hecho no es suficiente a propósito de calificar a nuestros estudiantes de nuevo ingreso como lectores deficientes, sobre todo sabiendo que en distintas pruebas estandarizadas cuyo intento es medir las mismas destrezas, algunos sujetos muestran altos guarismos y en otras fracasan. Sin duda se requiere de elementos adicionales a ser ponderados para llegar a conclusiones más precisas; de momento no me queda sino añadir que los resultados puestos a consideración de quienes lean mi trabajo atañen a las tres pruebas anexas, no a otras. Con ellas me aproximé al estudio de las

*diferencias individuales* al consignar las calificaciones obtenidas por cada uno de los participantes, relacionándolas con las variables de género, proveniencia escolar, carrera y promedio de egreso del bachillerato, tratando que el instrumento aplicado suprimiera información irrelevante, invitara a identificar lo esencial y centrara el proceso en la actividad de comprender palabras y enunciados.

En cuanto a la valoración del *nivel de habilidad lectora*, la prueba no se diferencia de las conocidas como *Comprehension Battery*, al contener tres textos con 27 reactivos, de los cuales diecisiete eran de opción múltiple y diez para subrayar errores, todo con tiempo límite.

Tocante a la *generación de inferencias temáticas* se intentó que el participante se percatara de las ideas principales contenidas en los escritos. No se contempló material sobre *huellas intra y extra textuales* ni tampoco de *comprensión de proposiciones textuales* para no tornar el examen más complicado.

Las evidencias logradas nos remiten de lleno a una serie de problemas que las contienen y las sobrepasan, sin duda relacionados con carencias de talante formativo atribuibles a los primeros años de la educación formal y desde luego a la influencia familiar. Las limitaciones del alumnado en materia lectora como esfuerzo reflexiológico, base del aprendizaje y de acceso al conocimiento, no se circunscriben a los educandos, un siguiente paso consistiría en valorar la situación de los mentores y explorar así el ámbito académico, porción intelectual —además— de la sociedad. Si nos adentramos en una civilización icónica, intuitiva, sensorial y afectiva que demerita o auspicia menos los códigos verbales, ello no impide reconocer la importancia de la destreza lectora, por lo menos, para los universitarios; a tenor de considerar al pensamiento, a la lengua y a la comunicación como pilares de una cultura a través de la cual continuamos significando el mundo, tanto en las versiones más sencillas como en las más complejas.

Sorprende, para el caso del Centro donde se efectuó el estudio ahora reportado, que los jóvenes de nuevo ingreso hayan accedido al nivel de licenciatura tras resolver el examen aplicado por el *College Board*, consistente en una batería de reactivos con dos vertientes: lógica matemática y lectura de comprensión, esta última valorada mediante un instrumento semejante al aquí empleado. Quizás el entorno con los indicadores educativos ya mencionados, donde la mitad de la población jalisciense es anal-

fabeta mientras el 80% de las localidades no dispone de librerías ni bibliotecas, incida de un modo u otro en la aptitud de los jóvenes lectores, más aún al observar la disimetría enorme entre los municipios de nuestra Entidad tocante a la producción, circulación, consumo y almacenamiento de materiales verbales impresos, aunada a la cobertura, penetración, omnipresencia y establecimiento de los referentes *culturales* por parte de la industria mediática, de modo particular la televisión. Tal vez las crisis económicas, los salarios menguados, el poder adquisitivo mínimo, los índices bajos de escolaridad, la inequidad en la distribución de los bienes sociales contribuyan a una escasez crónica de capital cultural. Lo anterior, junto a otros factores aludidos a lo largo del trabajo, bien podrían ser el sustrato de resultados como el de nuestro penúltimo lugar en lectura y último en atención a la infancia, según reporte de la Organización para el Comercio y el Desarrollo Económico.

Empero, el fenómeno abordado apunta a ser más complejo, habida cuenta de enterarnos que naciones ricas también lo manifiestan, baste recordar los esfuerzos denodados por paliarlo en estados opulentos como Massachussets, Florida y California dentro del país más poderoso del orbe, o el desencanto de italianos y españoles ante el exiguo rendimiento lector de sus adolescentes. Ni que decir del mismo caso en Jamaica, Chile, Cuba, Costa Rica, Brasil, Argentina y Venezuela aludidos renglones antes, así como del Distrito Federal y de todo el planeta acorde con los datos de la UNESCO y de la OREALC.

El enconado debate entre fónicos y globalistas, revisado en el capítulo primero de esta pesquisa, no pareciera abonar a la solución del problema, por lo menos en cuanto a resultados tangibles, tal pareciera que en el fondo se tratara de obtener un triunfo en el mejor de los casos conceptual y en el peor ideológico.

Algo semejante podría decirse con respecto al magisterio, pues en la práctica cotidiana han optado por teorizar los procesos lectoescriturales y no tanto aplicarlos en los aspectos lo mismo grafológicos que fonéticos, lexicales, sintácticos, semánticos, pragmáticos y lógicos, haciendo el énfasis pertinente en la generación de espacios donde se exprese una gama amplia de posiciones enunciativas ante los textos, a fin de rescatar la diversidad de experiencias del alumnado.

El acervo de indagaciones citadas concernientes al déficit lector en el nivel universitario ensanchan el horizonte para ensayar soluciones a una serie de dificultades características signadas por no entender las consignas o instrucciones de trabajo ni las tramas argumentales, la tendencia a repetir literalmente lo dicho por los autores, la carencia de un léxico para expresar conocimiento (sobre todo científico) con palabras propias, las fallencias en la detección e interpretación de conceptos claves, el manejo deficiente de los niveles de abstracción lectora, la dificultad para identificar el tipo de discurso leído, la incapacidad para articular de manera correcta, el desapego o hasta rechazo a la consulta del diccionario, ignorar el papel del contexto a efecto de significar ciertos vocablos desconocidos. Tales investigaciones revelan que los estudiantes eficientes vinculan sus experiencias previas con el contenido de lo que leen, acomodando, asimilando y construyendo significados nuevos para ellos; identificar el tipo peculiar de texto, el propósito preciso de consultarlo y el objetivo explícito del autor facilitan entenderlo; hay una relación directa entre la comprensión y el número de veces que se lee un escrito; hacerlo por gusto es más productivo que si la acción es forzada; el desarrollo de habilidades metacognitivas simples aporta más al significado que la sola memorización; prohijar decir lo leído con las propias palabras del educando es muy superior a la mera repetición literal; el ejercicio de leer en voz alta primero a solas y luego ante otras personas entrena la capacidad articuladora; la consulta frecuente al diccionario enriquece los acervos lexicales y semánticos; aplicar la inferencia de significado a partir del contexto ejercita la capacidad lógica lectora.

Concluyo diciendo que los jóvenes alumnos del Cualtos no escapan a lo que, según hemos visto en varios apartados del estudio presente, ocurre tanto en México como en otros lugares del planeta, lo que nos impele a implementar soluciones. Sugiero continuar valorando el rendimiento lector tanto aquí como en el seno de la Red Universitaria de Jalisco a fin de desarrollar mejor a los futuros profesionistas que formamos.

## Bibliografía

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MIT Press.
- Almaraz, María y otros (2002). “*Habla infantil en el campo y en la ciudad*”. Trabajo final de investigación para el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.
- Arias López, María de Lourdes (1999). “*La lectura en relación con las políticas estatales de difusión*”. En *Revista de Educación*, nueva época, número 8, Educación Jalisco.
- Aziz, Alberto y otros (2001). “*La evaluación educativa de la OCDE*”. Observatorio Ciudadano de la Educación. Comunicado 67. En dirección electrónica: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun67.html>
- Becerra, Liliana y otros (2002). “*Lectoescritura en el nivel de la educación secundaria*”. Trabajo final de investigación para el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.
- Blumenfeld, Samuel (2001). “*Boston’s ongoing reading problem*”. En dirección electrónica: <<http://www.enterstageright.com/archive/articles/0701boston.htm>>
- Bolla, Liliana (1997). *Algunas dificultades en el abordaje de consignas y textos universitarios*. Argentina, Universidad Nacional de Rosario.
- Bordieu, Pierre (1988). *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.
- Bruner, Jerome (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Cuba, Ediciones Revolucionarias.
- (1983). *Chid’s talk: learning to use language*. New York, Norton.
- (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial.
- (1991). *Acts of meaning*. Cambridge, Harvard University Press.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao, Ediciones Mensajero.
- Cairney, Trevor (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, Morata.
- (1994). “*Family literacy: moving towards new partners hips in education*”. En *The Australian Journal of Language and Literacy*, núm.17.

- Carbo, M. (1989). *How to record books for maximum reading gains*. Roslyn Heights, New York, National Reading Styles Institute.
- Consejo Nacional de Universidades de Venezuela (2000). *Prueba de Aptitud Académica. Área de comprensión de Lectura*, Venezuela.
- Chall, Jeanne (1983). *Learning to read: the great debate*. New York, McGraw—Hill Book Company.
- (1993). “*La investigación respalda los modelos de enseñanza directa*”. En *Lectura y Vida*, año 14, núm. 3, Buenos Aires.
- Chall, Jeanne, Vicki Jacobs y Luke Baldwin (1991). *The reading crisis: why poor children fall behind*. Cambridge, Massachussets, Harvard University Press.
- Contreras, Ofelia y Patricia Papahiu (1999). “*Desarrollo de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios*”. En *Revista de Educación*, nueva época, núm. 8, Educación Jalisco.
- Cortés, Javier (2002). *Estudio de perfiles evolutivos en la lectura: validación y revisión del test individual de errores en lectura (TIDEL)*. Tesis doctoral, España, Universidad de Valencia.
- Chomsky, Noam (1974). “*Estructura profunda, estructura superficial e interpretación semántica*”. En V. Sánchez de Zabala (compilador), *Semántica y sintaxis en la gramática transformacional*. Madrid, Alianza Editorial.
- (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid, Alianza Editorial.
- (2001). *El lenguaje y la mente humana*. Barcelona, Ariel.
- Dahl, Karin y Patricia Scharer (2000). *Phonics teaching and learning in whole language classrooms: new evidence of research*. Newark, International Reading Association.
- Dale, Phillip (1999). *Desarrollo del lenguaje*. México, Trillas.
- Daneman, M. E. (1988). “*Word knowledge and reading skills*”. En G. E. MacKinnon y M. E. Daneman (Eds.), *Reading research: advances in theory and practice*. San Diego, CA, Academic Press.
- Daniels, H, S. Zemelman y M. Bizar (1999). *Whole Language Works: Sixty Years of Research*. Indiana, Educational Leadership.
- De Vega, M., M. Carreiras, M. Gutiérrez—Calvo y M. Alonso (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- De Vega, M., J. M. Díaz e i. León (1999). “*Procesamiento del discurso*”. En M. de Vega y F. Cuetos (coordinadores), *Psicolingüística en español*. Madrid, Trotta.
- Díaz, Ileana (2000). La enseñanza de la lectoescritura. En dirección electrónica: <<http://home.coqui.net/sendero/servicios.htm>>

- Dubois María Eugenia (2002). “El rol del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. El factor olvidado en la formación de los maestros.” En dirección electrónica: <<http://lecturayvida.org.ar>>
- ECOC (2001). “Reflections on the history of reading methods”. Europe’s Children Our Concern, march newsletter. En dirección electrónica: [http://www.ecoc.be/english/newsletter\\_0013\\_05.htm](http://www.ecoc.be/english/newsletter_0013_05.htm)
- Einstein, G. O. y R. Hunt (1980). “Levels of processing and organization: additive effects of individual—item and relational processing”. En *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, núm. 6.
- Ercolano, Silvana (09/12/2002). “La mitad de los ingresantes a la Universidad Nacional del Litoral no sabían leer”. Argentina, Boletín Ciudad Universitaria.
- Europa Press (05/12/2001). “Los españoles e italianos, por debajo de la media en lectura, matemáticas, comprensión escrita y ciencias.” Madrid.
- Ferreiro, Emilia (1996). “La revolución informática y los procesos de lectura y escritura”. En *Revista Lectura y Vida*, año 17, núm. 4, Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI Editores.
- Flesch, Rudolph (1997). *Why Johnny can’t read*. New York, Harper and Row.
- Foorman, Barbara (1995). “The great debate”: code—oriented versus whole language approaches to reading instruction. Newark, International Reading Association.
- Forrest, D. y T. Waller (1984). *Cognition, metacognition and reading*. New York, Springer—Verlag.
- Freeman, Ivonne (1988). “Métodos de lectura en español, ¿reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?”. En *Revista Lectura y Vida*, año 9, núm. 5, Buenos Aires.
- Fregoso, Gilberto (2002). “La performance lingüística de los escolares: problemas psicolingüísticos y socioculturales”. En *Anuario de investigación 2002 en el Centro Universitario de Los altos*.
- Freppon, Penny y Ellen McIntyre (1997). “From emergent to conventional reading similarities and differences in children’s learning in skills—based and whole language classrooms”. Ponencia presentada en el Encuentro Anual de la American Educational Research Association, Chicago, marzo 24—28.
- García, J. A. y otros (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona, Paidós.
- Garton, Alison y Chris Pratt (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Buenos Aires, Paidós.
- Gernsbacher, M. A. y otros (1990). “Investigating differences in general comprehension skill”. En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, núm. 16.

- Gernsbacher, M. A. y K. R. Varner (1988). *The multi—media comprehension battery*. Eugene, University of Oregon.
- Gernsbacher, M. A. y M. Faust (1991). “*The mechanism of suppression: a component of general comprehension skill*”. En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, núm. 17.
- Gómez, Margarita (1999). “*Entrevista con Margarita Gómez Palacio Muñoz: El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura*”. En *Revista de Educación*, nueva época, núm. 8, Educación Jalisco.
- Goodman, Yetta y Kenneth Goodman (1990). “*Vygotsky in a whole—language perspective*”. En L.C. Moles (Ed.) *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York, Cambridge University Press.
- Goodman, Kenneth (1994). “*Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view*”. En R.B. Rudell, M.R. Rudell y H. Singer *Theoretical models and processes of reading*. Newark, International Reading Association.
- Gough, P. B. (1972). “*One second of reading*”. En J. F. Kavanaugh e I. G. Mattingly, *Language by ear and eye*, Cambridge, MIT Press.
- Graesser, Art y otros (1994). “*Constructing inferences during narrative text comprehension*”. En *Psychological Review*, núm.101.
- Greybeck, Bárbara (1999). “*La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos de educación superior*”. En *Revista de Educación*, nueva época, núm. 8, Educación Jalisco.
- Guindon, R. y W. Kintsch (1984). “*Priming micropropositions: evidence for the primacy of macropropositions in the memory for text*”. En *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, núm. 24.
- Hempenstall, Kerry (1997) “*The whole language—phonics controversy: an historical perspective*”. En *Journal of Experimental Psychology*, núm.17.
- Hermosillo, Juana y otros (2002). “*Valoración de la performance lectoescritural en sujetos de primaria, secundaria y preparatoria. Un estudio comparativo*”. Trabajo final de investigación para el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.
- Hernández, Fuensanta (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid, Siglo XXI.
- Hickman, J. (1977). “*What fluent readers do?*” Cambridge, Theory into Practice, núm.16.
- Holdaway, David (1979). *The foundations of literacy*. Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.



- Honey, Kim (05/12/2001). *"Alberta teens top worldwide literacy test"*. Ontario, Canadá, The Globe and Mail.
- Johnson, L.(1990). *"First grader's concepts about printing"*. En Reading Research Quarterly, núm.15.
- Just, M.A. y P.A. Carpenter (1992). *"A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory"*. En Psychological Review, núm. 98.
- Karmiloff, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MIT Press.
- Kintsch, Walter (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge, England, Cambridge University Press.
- Kiyamazarslan, Vedat (1997). A *"A discussion of language acquisition theories"*. En dirección electrónica: www.startkabel.nl <http://www.startkabel.nl>
- Kolstad, Rosemarie y Jill Bardwell (1997). *"Phonics versus whole language in the teaching of reading"*. En Reading Improvement, Vol. 34, núm. 4.
- Kozol, Jonathan (1985). *Illiterate America*. Washington, Library of Congress.
- Krashen, Steven (1999). *Three arguments against whole language and why they are wrong*. Newark, International Reading Association.
- LaBerge, D. y S. J. Samuels (1974). *"Towards a theory of automatic information processing in reading"*. Citado por Victoria Purcell en *Other people´s words: the cycle of low literacy*, Cambridge, Harvard University Press, 1997.
- Lapp, D. y J. Flood (1992). *Teaching reading to every child*. New York, Macmillan Publishing Company.
- Lara, José y otros (2002). *"¡Está cañón hablar correctamente!"* Trabajo final de investigación para el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.
- Lavadenz, Magaly (1996). *Towards a balanced literacy instruction: understanding reading skills within a whole language paradigm*. Newark, International Reading Association.
- Lecturas Universitarias (2002). *"En materia de lectura, falta el diagnóstico"*. Año 1, núm. 1, México, Universidad de Guadalajara.
- Long, D. L. y otros (1997). *"Individual differences in reader's sentence and text—level representations"*. En Journal of Memory and Language, núm. 36.
- Long, D. L. y otros (1994). *"The strategic nature of less skilled reader's suppression problems"*. En Discourse Processes, núm. 27.
- Luque, J. L. y otros (1999). *"La construcción semántica de los textos"*. En J. A. García, F. Gutiérrez, M. R. Elosúa, J. L. Luque y M. Gárate, *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona, Paidós.

- Marlow, Ediger (1999). “*Whole language vs. phonics: What is really the issue?*” En dirección electrónica: <http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED432729>
- (1999). “*Integrating whole language and phonics: new options in teaching readings*”. En dirección electrónica: <http://orders.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED434307>
- Martín, Luz y otras (2002). “*La ejecución lectoescritural en jóvenes de secundarias pública y privada. Un análisis comparativo*”. Trabajo final de investigación para el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.
- McIntyre, Ellen y Michael Pressley (1996). *Balanced instruction: strategies and skills in whole language*. Des Moines, Christopher—Gordon Publishers.
- McCulloch, Myrna (2003). *Whole language or direct instruction*. Beaverton, Oregon, The Riggs Institute.
- McCulloch, Myrna y otros (2003). “*Phonics is phonics is phonics—or is it?*” En dirección electrónica: <http://www.riggsinst.org/artp25.htm>
- McKoon y Ratcliff (1992). “*Spreading activation versus compound cue accounts of priming: mediating priming revisited*”. En *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition*, núm.18.
- McLuhan, Marshall y Quintín Fiore (1969). *El medio es el mensaje*. Buenos Aires, Paidós.
- Moats, Louisa (1995). “*The missing foundation in teacher education*”. The Literacy Council. En dirección electrónica: <http://www.pid.org/academic/reading.htm>
- Murphy, Karen y otros (2000). “*Diferencias en la comprensión lectora de textos impresos o en PC*”. Estudio de la Universidad de Ohio. Terra Networks, Chile.
- New York Times (1/25/1997). “*Teaching Johnny to read*”. Editorial.
- Miyake, Akira y otros (1994). “*Working memory constraints on the resolution of lexical ambiguity: maintaining multiple interpretations in neutral contexts*”. En *Journal of Memory and Language*, núm 33.
- Oakhill, Jane y Roger Beard (1993). “*Developing skill reading*”. En Beard, Roger (Ed.) *Teaching literacy: balancing perspectives*. Sevenoaks, Hodder & Staughton.
- Oakhill, Jane y Alan Garnham (1988). *Becoming a skilled reader*. Oxford, Blackwell.
- (1989). “*The on—line construction of discourse models*”. En *Language and Cognitive Processes*, núm. 4.
- Olson, R. ((1985). “*Cultura escrita y objetividad: el surgimiento de la ciencia moderna*”. En Olson R. y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.

- OREALC (1993). *Conclusiones del Seminario Regional Comprensión de lectura de niños en áreas rurales y urbanas marginales*. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO/UNICEF.
- Orlansky, M. y J. Bonvillian (1985). *Sign language acquisition: language development in children of deaf parents and implications for other populations*. New York, Merrill & Palmer.
- Peredo Merlo, María Alicia (1999). “*Hábitos de lectura y espacios de circulación de la información impresa en Jalisco*”. En *Revista de Educación*, nueva época, núm. 8, Educación Jalisco.
- Pérez, Guadalupe y otros (2002). “*Lectura crítica de textos teóricos*”. En *Revista Médica*, Instituto Mexicano del Seguro Social.
- Perfetti, Charles (1999). “*Cognitive research and the misconceptions of reading education*”. En J. Oakhill y R. Beard, *Reading development and the teaching of reading*, Oxford, Blackwell.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York, Holt—Rinehart—Winston.
- Piaget, Jean (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires, Paidós.
- (1968). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires, Proteo.
- (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid, Siglo XXI.
- Plascencia, Miguel y otros (2002). “*Análisis de la performance lingüística oral en niños de 4 años*”. Trabajo final de investigación para el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.
- Prieto, Daniel (1979). *Retórica y comunicación masiva*. México, Edicol.
- Programa de Información y Análisis Institucional (2002). *Informe académico del ingreso 2001*. Argentina, Universidad del Litoral.
- Purcell, Victoria (1997). “*There’s reading...and then there’s reading. Process models and instruction.*” En Victoria Purcell Gates, *Other people’s words: the cycle of low literacy*, Cambridge, Harvard University Press.
- Quintanal, José (2000). “*Acerca del método*”. En *Revista Lectura y Vida*, año 21, núm. 3, Buenos Aires.
- Ramonet, Ignacio (2000). *La tiranía de la comunicación*. Madrid, Debate.
- Raaijmakers, J. y R. Shiffrin (1992). “*Models for recall and recognition*”. En *Annual Review of Psychological Learning and Motivation*. New York, Academic Press.
- Richardson, Charles (1997). “*Whole language vs. phonics explained*”. The Literacy Council. En dirección electrónica: <http://www.pid.org/academic/reading.htm>

- Rieber, R. y G. Voyat (1983). *Dialogues on the psychology of language and thought: conversations with Noam Chomsky, Charles Osgood, Jean Piaget, Ulric Neisser and Marcel Kinsbourne*. Nueva York, Plenum Press.
- Rivera, Aymmé (2001). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. Pinar del Río, Cuba, Instituto Superior Pedagógico “Rafael M. de Mendive”.
- Rivera, L. (2003). “Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior”. En Revista Digital UMBRAL 2000, núm. 12.
- Rodríguez, María Elena y María Eugenia Dubois (1986). *Proyecto de investigación H—120/86*. Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Rodríguez Pérez, María Elena (1999). “La universalidad del proceso de lectura y sus implicaciones para la enseñanza del inglés en México”. En Revista de Educación, nueva época, núm. 8, Educación Jalisco.
- Rojas, Freddy y Armando Morles (2002). “La comprensión de la lectura a la luz de los postulados de Vygotsky”. Venezuela, Universidad Simón Bolívar y Universidad Pedagógica Libertador.
- Rojas, Freddy y María Yáñez (2000). “Las pistas contextuales en la comprensión de la lectura”. Venezuela, Universidad Simón Bolívar.
- Rondal, Jean y Xavier Serón (1992). *Trastornos del lenguaje oral, escrito y neurolingüística*. Barcelona, Paidós.
- Rosenblatt, L.M. (1996). “La teoría transaccional de la lectura y la escritura”. En M. Rodríguez (Ed.) *Textos en Contexto*, Vol. 1, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.
- Sánchez, Carmen (2003). “¿Qué mide la prueba de Stanford 9?” En Revista Mexicana de Educación, núm. 98.
- Santos, Acácia y Claudette Vendramini (2000). *Estrategias de comprensión de lectura en universitarios*. Campinas, Brasil, Universidad de San Francisco.
- Schieffelbein, Ernesto y Annelies Merckx (1993). *Comprensión de lectura de niños de áreas rurales y urbanas marginadas*. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO/UNICEF.
- Secretaría de Educación Jalisco (2001). *Sistema Educativo de Jalisco, comportamiento de ingreso y terminación 1999—2000*. Dirección de Estadística.
- Silva, María Inés (1999). “Una mirada a la escritura de niños y jóvenes escolares de la Ciudad de México”. En Revista de Educación, nueva época, núm. 8, Educación Jalisco.
- Skinner, Burrhus (1981). *Conducta verbal*. México, Trillas.
- (1985). *Aprendizaje y comportamiento*. Barcelona, Martínez Roca.
- Smith, Frank (2001). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, Trillas.

- Stahl, Steven y Melanie Kuhn (1995). *Does whole language or instruction matched to learning styles help children to read?* Newark, International Reading Association.
- Thompson, Brian y Thomas Nicholson (1999). *Learning to read: beyond phonics and whole language*. Newark, International Reading Association.
- Till, R. E., E. E. Mross y W. Kintsch ((1988). “*Time course of priming for associate and inference words in discourse context*”. En *Memory and Cognition*, núm.16.
- UNESCO (2003). En dirección electrónica: <<http://www.unesco.org/general/fre/>>
- Uriza, María (2002). *La lectoescritura y su incidencia en el proceso de autoaprendizaje del alumno a distancia*. Bogotá, Colombia, Pontificia Universidad Javeriana.
- Van den Broek, P. y otros (1994). “*Cognitive processes in the comprehension of literary texts*”. En H. Oostendorp y R. Zwaan (Eds.), *Naturalistic text comprehension*. Norwood, New Jersey, Ablex.
- Van Dijk, T. y W. Kintsch (1993). *Strategic discourse processing*. “*ACM Discourse 93 Proceedings*”. En dirección electrónica: [www.fxpal/papersAndAbstracts/papers/shi98.pdf](http://www.fxpal/papersAndAbstracts/papers/shi98.pdf)
- Vygotsky, Lev (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- (1984) *Infancia y aprendizaje*. Madrid, Akal.
- White, C. (1990). *Jevon doesn't sit at the back anymore*. Richmond Hill, Ontario, Scholastic Publishers.
- Whitin, D. J. y otros (1990). *Living and learning mathematics: stories and strategies for supporting mathematical literacy*. Portsmouth, New Hampshire, Heinemann.
- Woodcock Language Proficiency Battery (2000).



# Anexos

## I. Las pruebas aplicadas

Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Los Altos

Prueba Evaluación de Comprensión Lectora

Consejo Nacional de Universidades (Venezuela, año 2000)

Nombre del alumno \_\_\_\_\_

Carrera \_\_\_\_\_

Tiempo disponible: 30 minutos para los tres documentos.

Instrucciones:

Lea con atención los primeros dos textos. En ellos seleccione la respuesta correcta en torno al contenido de los mismos.

1

Tras las puertas de las grandes firmas de computación, se ingenian los prototipos tecnológicos de los años venideros. Ajena al recelo usual, IBM mostró a la prensa internacional sus ambiciones futuras, con invenciones en las que el diseño aprendió la lección. “Nuestro mensaje principal es que en los próximos 20 años nadie pensará en computadoras, éstas estarán escondidas entre las cosas que utilizamos de manera cotidiana”, aseguró Robert Steinbugler, el diseñador de estrategias del gigante azul a Popular Mechanics. Las computadoras siguen creciendo en poder, pero estrechando límites no imaginados. Los diseñadores incluso manejan términos como “computación penetrante”. En cristiano: ambientes cotidianos del futuro en que las computadoras estarán por todas partes aunque apenas se note su presencia.

“El número de personas que utilice computadoras tal como las conocemos ahora, será limitado”, afirmó Steinbugler. No en balde entre los prototipos de la firma se cuenta una Net PC que se hermana con el teléfono celular, tiene el tamaño de una tarjeta de crédito y es capaz de mostrar páginas enteras de Internet que parecieran bajar del cielo, pues no utilizan cable.

Los monitores, por su parte, adelgazan a magnitudes anoréxicas. “Menos es más” es el lema de Richard Sapper, uno de los gurús de IBM, quien imaginó hace un par de años las PC del mañana, equipadas con monitores planos y delgados. Al momento de su propuesta, la idea era prohibitivamente costosa; pero durante este año que culmina, la nueva Aptiva estrenó esta idea para públicos masivos. Por otra parte, lo portátil toma nuevas dimensiones. Tal parece demostrar un artefacto que ya ha sido bautizado como el Walkman de las computadoras personales. La Wearable PC, presentada recientemente en Japón, destaca gracias a su potencia —233 MHZ— reducida en 10.5 onzas de peso, incluida la batería. La tecnología actual, ya no pesa.

1. Un título apropiado para el texto es:

- La sustitución de las computadoras.
- El poder de las computadoras.
- Cambios en la estructura de los monitores.
- Las principales empresas de computación.
- Las computadoras del siglo próximo.

2. Con el enunciado “Nuestro principal mensaje es que en los próximos 20 años nadie pensará en computadoras” (párrafo 1), se desea expresar que las computadoras:

- Desaparecerán del mercado.
- Serán sustituidas por otros equipos.
- Estarán integradas a otros artefactos.
- Serán extremadamente costosas.
- Aumentarán su potencia de modo considerable.

3. De acuerdo al contexto en que aparece, el significado más apropiado para la expresión “se hermana”, es:



- Se equipara con.
- Se relaciona con.
- Se iguala a.
- Se integra a.
- Se oculta en.

4. Las palabras claves relacionadas con la temática planteada en el texto son:

- Computación, computadoras, diseñadores, Net PC, monitores, Internet.
- Computación, prensa, computadoras, magnitudes, walkman, ambientes.
- Computadoras, Net PC, nueva, monitores, páginas, público, teléfono.
- Computación, monitores, cielo, celular, masivos, diseños.
- Computadoras, diseñadores, enteras, tipo, Net PC, estrella.

5. La expresión “el gigante azul”, hace referencia a:

- Las grandes firmas de computación.
- La empresa denominada IBM.
- Popular Mechanics.
- Robert Steinbugler.
- Los diseñadores de estrategias.

6. El tema central del texto gira en torno a:

- La competencia entre las grandes firmas de computación.
- La disminución del poder de las computadoras.
- La introducción de la Wearable PC en el mercado.
- El aumento significativo de los costos de las computadoras.
- La reducción del tamaño de los equipos de computación.

7. En el texto se afirma que “...el número de personas que use computadoras tal como las conocemos hoy será limitado”, porque:

- No serán accesibles a todo el mundo.
- Se conectarán a teléfonos celulares.
- Los equipos actuales pasarán a ser obsoletos.
- No se diseñarán para públicos masivos.
- Deberán adquirirse con tarjetas de crédito.

8. El enunciado “...estrenó esta idea para públicos masivos”, alude a:
- El lema “Menos es más”.
  - Los PC equipados con monitores planos y delgados.
  - El Walkman de las computadoras personales.
  - La nueva Aptiva para públicos masivos.
  - Lo que imaginó Richard Sapper dos años atrás.

## 2

Para el cambio de siglo del XVIII al XIX, París todavía no tenía más calles anchas que las antiguas que llevaban a Versalles o a Vincennes, pues los bulevares, los Campos Elíseos y todos los cambios realizados hacia el 1900 no estaban siquiera en la mente de un Haussmann, quien no había siquiera nacido. Era una apertura de calles medievales con mercados que hacían sentir el olor de las verduras, los quesos las frutas y el pescado hasta las residencias en las cuales no se podía vivir todo el año por la acción — nada menos— de las alcantarillas. Pero ya era la capital del mundo de la inteligencia y del arte. Los sabios de toda Europa se congregaban en París. Cuando Humboldt arribó para preparar sus papeles a fin de viajar al África, quien iba como a descubrirla acompañado de Bonpland, se movía en los salones gozando de una sociedad más universal que la de su propia tierra natal.

Entre los aspectos de interés que más le sorprendieron, estaban los resultados del viaje de Bougainville, quien había pasado por el Caribe en su viaje de circunnavegación y visitado las Malvinas. Para muchos dos puntos de interés menor, pero que a Humboldt le llamaron más la atención que ningún otro, sobre todo porque del Caribe el navegante trajo una flor. Humboldt, como nosotros, lo recordó por la flor de la enredadera conocida también como Curazao o trinitaria. No obstante, en la geografía iba a reconocerse más al galo aventurero por una isla de Oceanía que lleva su nombre. Entonces, la flor de Bougainville detuvo a Humboldt y a Bonpland en su trayecto a África y les cambió el rumbo. En vez de continuar hacia ese continente, hicieron las gestiones ante la corona española para visitar América y desde luego, el Caribe.

En un viaje de dos años, el sabio alemán recorrió desde los Estados Unidos hasta el Perú, un territorio más vasto que el de la misma Europa, tomando apuntes minuciosos, que todavía hoy hacen de sus libros una

fuentes de información no superada. Él mismo, que tenía una figura atractiva, se complació en que sus dos mejores retratos lo mostraran, el uno, con una flor en la mano dentro de la selva del Orinoco, y el otro teniendo por fondo el Chimborazo. Se interesó en los problemas políticos de la América Española con una visión clarísima del cambio histórico. Tuvo bastante olfato como para reconocer en París, conversando con un joven venezolano que figuraba en los salones por ser un gran bailarín y disipar el oro que recibía de sus propiedades en Caracas, a un posible conductor de una independencia que no se había declarado.

Cuando él le dice a ese muchacho, que era Bolívar, “La solución para ustedes es la independencia, pero no veo en dónde pueda estar el hombre que la acaudille”, estaba haciendo una provocación evidente. Lo mismo se saca en limpio del diálogo que tuvo con Goethe, cuando discutiendo en la casa del poeta sobre el futuro del canal de Panamá, llegaban a la conclusión, expresada por el mismo Goethe, de que la obra tendría que emprenderla uno de los grandes países industrializados, y que los Estados Unidos no iban a dejarles ese trabajo a los europeos.

9. En el texto se sugiere que durante esa época, en la ciudad de París no se podía vivir todo el año a causa de:

- Sus estrechas calles medievales.
- El mal olor proveniente de las alcantarillas.
- La situación de los mercados.
- El olor de las verduras, los quesos y el pescado.
- La gran cantidad de salones para la disipación.

10. En el texto se afirma que Humboldt conoció a Bolívar en:

- El Chimborazo.
- La selva del Orinoco.
- Las islas del Caribe.
- París.
- Caracas.

11. Con relación a los libros publicados por Humboldt, del texto es posible inferir que:

- Han perdido vigencia.

- Aún continúan siendo utilizados.
  - Ya han sido superados.
  - Son extremadamente minuciosos.
  - Ya se consideran obsoletos.
12. En aquel entonces Simón Bolívar figuraba en los grandes salones por ser:
- El conductor de la independencia.
  - Un amigo cercano del poeta Goethe.
  - Ayudante de Humboldt y Bonpland.
  - Dueño de numerosas propiedades.
  - Un gran bailarín.
13. Humboldt decidió cambiar el rumbo de su viaje debido a:
- Su interés por las islas Mavinas.
  - Que ya había estado en África.
  - Su pasión por la botánica.
  - Su interés por las islas del Caribe.
  - Los consejos de Bougainville.
14. La expresión “iba a reconocerse más al galo aventurero”, hace referencia a:
- Humboldt.
  - Bougainville
  - Bonpland.
  - Bolívar.
  - Goethe.
15. Humboldt viajó a París con el objeto de:
- Preparar los papeles para viajar a África.
  - Visitar a su amigo el poeta Goethe.
  - Encontrarse con Bonpland.
  - Entrevistarse con el capitán Bougainville.
  - Divertirse en los grandes salones.
16. La expresión “más universal que su propia tierra natal” se refiere a:
- Francia.

- España.
- Alemania.
- Panamá.
- Estados Unidos.

17. Del texto se puede inferir que Humboldt:

- Era muy intuitivo en asuntos políticos.
- No se interesaba en la política.
- Amaba el arte y la poesía.
- Cambiaba de opinión rápidamente.
- Ya había visitado Estados Unidos.

Instrucciones. Lee con atención el texto periodístico siguiente, en el que hemos insertado diez errores. Al detectarlos sólo subráyalos.

3

Un español dirige la Tate Modern.

Vicente Todolí es hispanos, historiador, crítico de arte y desde ahora el nuevo director del Tate Modern de londres.

Nacerá en Valencia en el año de 1958, estudió en su ciudad natal, luego en las universidades de Yale y Nueva York. Ha sido director artístico del Instituto Valenciano de Arte Moderno, el IBAM, y responsable del Museo Serralves en Oporto.

La Tate Modern, una antigua central eléctrica ahora restaurada, se considera uno de los templos de la modernidad; por quien desfilan al año dos millones de personas.

La tarea del nuevo director no se presenta fácil. El museo abrió sus puertas durante junio de 1999; tras una primera etapa de éxito luminoso, el brillo se fue apagando; el trabajo de Todolí será debolverle su fulgor.

para ello cuenta con un carácter apasionado, decidido y intransigente, y una completa dedicación al arte. Quienes lo conocerían, afirman que es un luchador al que no le gusta perder el tiempo en naderías.

## II. La base de datos

Código	Carrera	Escuela	Género	Examen	Bachiller
300451665	Medicina	A	F	4.4	93
399303549	Medicina	A	F	5.5	94
399852364	Medicina	A	F	7.4	90
93851323	Medicina	A	M	8.5	.
397160392	Medicina	A	F	5.5	94
300493384	Medicina	A	F	7.4	90
300503339	Medicina	A	M	5.9	80
300719447	Medicina	A	M	5.5	90
396711379	Medicina	A	F	6.7	90
399269138	Medicina	A	F	3.7	90
399283025	Medicina	A	M	6.3	90
398681469	Medicina	A	M	5.9	70
603040186	Medicina	C	M	4.4	98
300531766	Medicina	A	F	3.7	94
397255016	Medicina	A	M	4.4	80
399649542	Medicina	A	F	6.7	75
399358467	Medicina	A	M	7.7	79
300247286	Medicina	A	F	3.7	90
93842464	Medicina	A	M	5.5	80
G03040151	Medicina	C	M	6.3	89
398654216	Medicina	A	M	4.4	92
399802359	Medicina	A	F	3	99
399563028	Medicina	A	M	5.5	70
399881445	Medicina	B	F	7	84
398022007	Medicina	A	F	3.3	89
K03001067	Medicina	A	M	5.9	100
E00012777	Medicina	A	M	3.7	90
G03041875	Medicina	N	F	6.3	80
E01010719	Medicina	B	M	3.7	90
398473386	Medicina	A	F	2.2	90
399888083	Medicina	A	M	3.7	90
300514683	Medicina	A	F	7.4	100
399559802	Medicina	A	M	2.2	94
398513299	Medicina	A	M	6.3	82

300813672	Medicina	B	F	6.7	93
111111111	Medicina	N	F	5.9	.
222222222	Medicina	N	F	3.3	.
333333333	Medicina	N	M	4.4	.
300451169	Odontología	A	M	5.9	95
300451223	Odontología	A	F	5.5	90
300451541	Odontología	A	F	5.5	94
300565253	Odontología	A	M	3.7	.
K01014706	Odontología	C	F	3	70
300528943	Odontología	A	F	5.2	85
300480673	Odontología	A	M	6.7	75
G03041859	Odontología	C	M	5.5	80
396000928	Odontología	A	M	3.7	80
300756695	Odontología	A	F	4.1	.
300458759	Odontología	A	F	4.1	90
399546875	Odontología	A	M	4.4	80
399890479	Odontología	B	F	3	80
300568503	Odontología	A	M	4.4	.
G03040259	Odontología	N	M	2.2	.
399575786	Odontología	A	F	4.8	80
300537578	Odontología	A	F	2.2	92
300855782	Odontología	A	F	3	90
300515442	Odontología	A	M	5.5	80
399627239	Odontología	A	M	4.1	80
300463388	Odontología	A	F	5.9	90
398032967	Odontología	A	F	7	88
300537721	Odontología	A	F	4.8	80
G03041395	Odontología	C	M	4.1	90
300496952	Odontología	A	F	3	89
399870281	Odontología	A	F	5.2	90
93888308	Odontología	A	F	3.7	94
G03041689	Odontología	A	F	6.7	93
397434174	Odontología	A	F	1.8	90
397620725	Odontología	A	M	4.1	70
399587903	Odontología	A	M	3.3	70
399029722	Odontología	A	F	3.7	90
300552852	Odontología	A	F	5.9	91

300476099	Odontología	A	M	7	80
398550976	Odontología	A	M	6.3	70
399127732	Odontología	A	M	3	95
444444444	Odontología	N	M	4.1	.
G02001012	Psicología	B	M	8.1	80
300498181	Psicología	A	M	3.3	96
E00040398	Psicología	C	F	7	90
G03042464	Psicología	B	F	5.2	80
300505315	Psicología	A	F	4.4	80
399886323	Psicología	A	F	3.3	90
300031674	Psicología	A	F	3.7	82
395727786	Psicología	A	F	5.5	85
300460885	Psicología	A	F	4.4	83
300461261	Psicología	A	F	4.8	94
G03041298	Psicología	N	F	4.4	.
G03040747	Psicología	C	M	4.4	90
G03040046	Psicología	N	M	4.4	.
300462373	Psicología	A	M	3.3	80
399887311	Psicología	A	F	4.4	99
300515787	Psicología	A	F	5.2	88
398798625	Psicología	B	F	8.1	90
399607904	Psicología	A	M	7.4	78
300813451	Psicología	A	F	3.3	93
300462969	Psicología	A	F	7	91
G03040097	Psicología	C	F	3	.
300473588	Psicología	A	F	4.1	87
300312088	Psicología	A	F	5.5	85
300474738	Psicología	A	F	5.9	90
300855715	Psicología	A	M	4.1	98
300044644	Psicología	A	F	4.4	90
300553387	Psicología	A	F	4.4	80
G03042081	Psicología	C	M	4.1	100
396711247	Psicología	A	F	6.7	86
300553794	Psicología	A	F	4.1	82
G03042545	Psicología	C	F	6.7	.
300451444	Nutrición	A	F	4.4	90
396677308	Nutrición	A	F	4.1	.



300462209	Nutrición	A	F	3.7	90
300462462	Nutrición	A	F	2.6	80
88094905	Nutrición	A	F	1.5	90
399606932	Nutrición	A	F	1.5	93
399537884	Nutrición	A	M	4.4	73
399539216	Nutrición	A	F	5.5	80
300853461	Nutrición	A	F	4.1	100
398623981	Nutrición	A	F	3.7	80
399627069	Nutrición	A	F	3	80
399805536	Nutrición	A	F	2.6	90
300857289	Nutrición	A	F	3.3	95
300459798	Nutrición	A	F	3	80
300043524	Nutrición	A	F	4.4	90
300461024	Nutrición	A	F	6.7	89
300024767	Nutrición	A	F	3.3	90
G03040291	Nutrición	C	F	5.9	100
398800204	Nutrición	A	F	4.8	85
G03040321	Nutrición	B	F	7	90
399593512	Nutrición	A	F	2.2	80
300513628	Nutrición	A	F	3.7	.
300495034	Nutrición	A	F	5.5	91
300846228	Nutrición	A	F	2.2	80
G03041026	Nutrición	C	F	3.3	90
397664072	Nutrición	A	F	4.4	.
300473936	Nutrición	A	F	5.9	90
300474819	Nutrición	A	F	1.5	90
300523526	Nutrición	A	F	4.4	79
300514209	Nutrición	A	F	5.2	91
399628979	Nutrición	A	F	4.4	87
92216934	Nutrición	A	M	4.8	90
300475963	Nutrición	A	F	4.8	80
300534552	Nutrición	A	F	1.5	80
399850183	Nutrición	B	F	4.4	80
300462241	Veterinaria	A	M	2.6	80
399028122	Veterinaria	A	M	4.8	80
399532807	Veterinaria	A	M	1.5	80
399537795	Veterinaria	A	M	3.7	70

395814824	Veterinaria	A	M	4.1	80
300458813	Veterinaria	A	M	3	80
300458848	Veterinaria	A	M	6.7	90
399848979	Veterinaria	A	F	5.2	93
399574491	Veterinaria	A	M	5.2	80
300042706	Veterinaria	A	M	3.3	80
G03042367	Veterinaria	C	F	2.2	92
300708577	Veterinaria	A	M	3	.
398032282	Veterinaria	A	M	2.2	70
300534854	Veterinaria	A	M	1.5	80
300460648	Veterinaria	A	F	5.9	89
G03042588	Veterinaria	B	F	6.3	70
300461598	Veterinaria	A	M	6.3	74
396776241	Veterinaria	A	M	3.3	100
399555742	Veterinaria	A	M	6.7	.
G02900319	Veterinaria	N	M	3	.
399868759	Veterinaria	B	F	2.6	80
300487414	Veterinaria	A	M	3.3	80
300813478	Veterinaria	B	F	4.8	80
G03041441	Veterinaria	C	M	3.7	90
G03041204	Veterinaria	N	M	1.9	.
300516201	Veterinaria	A	F	5.6	80
300872679	Veterinaria	A	M	1.5	.
399559276	Veterinaria	A	M	3.7	80
397572631	Veterinaria	A	M	3.3	.
300476455	Veterinaria	A	F	6.7	90
300494747	Veterinaria	A	M	4.1	80
300494933	Veterinaria	A	F	3.3	80
399571918	Veterinaria	A	M	3	80
G03040542	Veterinaria	C	M	6.3	90
399572116	Veterinaria	A	F	3.3	.
300495573	Veterinaria	A	M	3.3	82
G03041891	Agro	N	F	5.5	.
300024333	Agro	A	F	2.2	93
300451975	Agro	A	F	3.7	94
300451703	Agro	A	M	4.8	80
G03041506	Agro	C	M	1.8	80

300812668	Agro	B	F	5.2	80
399890258	Agro	B	F	7	90
399890266	Agro	B	F	5.2	80
300458406	Agro	A	M	5.9	90
300812854	Agro	N	F	3.7	.
G03042286	Agro	C	M	2.2	100
300459267	Agro	A	M	4.8	80
396085699	Agro	A	M	3.7	80
G03042308	Agro	C	F	2.6	100
399575514	Agro	A	M	4.4	80
G03040461	Agro	B	F	3.7	70
399552433	Agro	A	M	3.3	80
300025739	Agro	A	F	3.7	80
300461202	Agro	A	F	7	.
399552697	Agro	A	F	4.1	80
399553286	Agro	A	M	1.5	80
300462667	Agro	A	F	5.9	95
399890835	Agro	N	F	4.8	80
300813435	Agro	N	F	4.8	.
G03042294	Agro	C	F	4.4	100
399177519	Agro	A	M	3.7	.
G03040933	Agro	C	M	3.3	90
399587164	Agro	A	F	2.2	80
G03042324	Agro	N	F	3.3	.
G03042413	Agro	N	M	3.7	.
300813613	Agro	B	M	4.4	90
G03042472	Agro	C	F	3	80
398546049	Agro	A	M	5.2	80
398623272	Agro	A	F	1.5	80
G02900068	Agro	C	F	4.4	100
399572191	Agro	A	F	3	80
399588659	Agro	A	M	5.5	93
555555555	Agro	N	M	3	.
398822852	Pecuarios	B	M	2.6	.
399890215	Pecuarios	B	F	1.8	80
399546964	Pecuarios	A	M	3	80
300539333	Pecuarios	A	F	4.4	78

399880996	Pecuarios	A	F	3.3	80
394066328	Pecuarios	A	M	4.1	.
398823425	Pecuarios	C	M	3.7	80
399577584	Pecuarios	A	M	7	80
300463264	Pecuarios	A	F	6.3	80
300875694	Pecuarios	A	F	4.8	90
300725196	Pecuarios	A	M	4.1	86
G02015021	Pecuarios	C	M	3.7	80
300476021	Pecuarios	A	M	4.1	80
300544175	Pecuarios	A	M	4.1	90
G01030167	Pecuarios	C	M	4.4	70
300476358	Pecuarios	A	F	5.5	86
G03042782	Pecuarios	C	F	5.9	90
399891963	Pecuarios	B	M	5.2	80
666666666	Pecuarios	B	F	3	80
777777777	Pecuarios	B	F	0.4	80
888888888	Pecuarios	B	F	4.4	90
999999999	Pecuarios	B	M	3.3	70
121212121	Pecuarios	N	F	0.7	.
131313131	Pecuarios	C	F	1.8	85
141414141	Pecuarios	C	F	2.2	90
151515151	Pecuarios	N	M	3	.
161616161	Pecuarios	C	M	1.5	90
171717171	Pecuarios	A	F	2.6	80