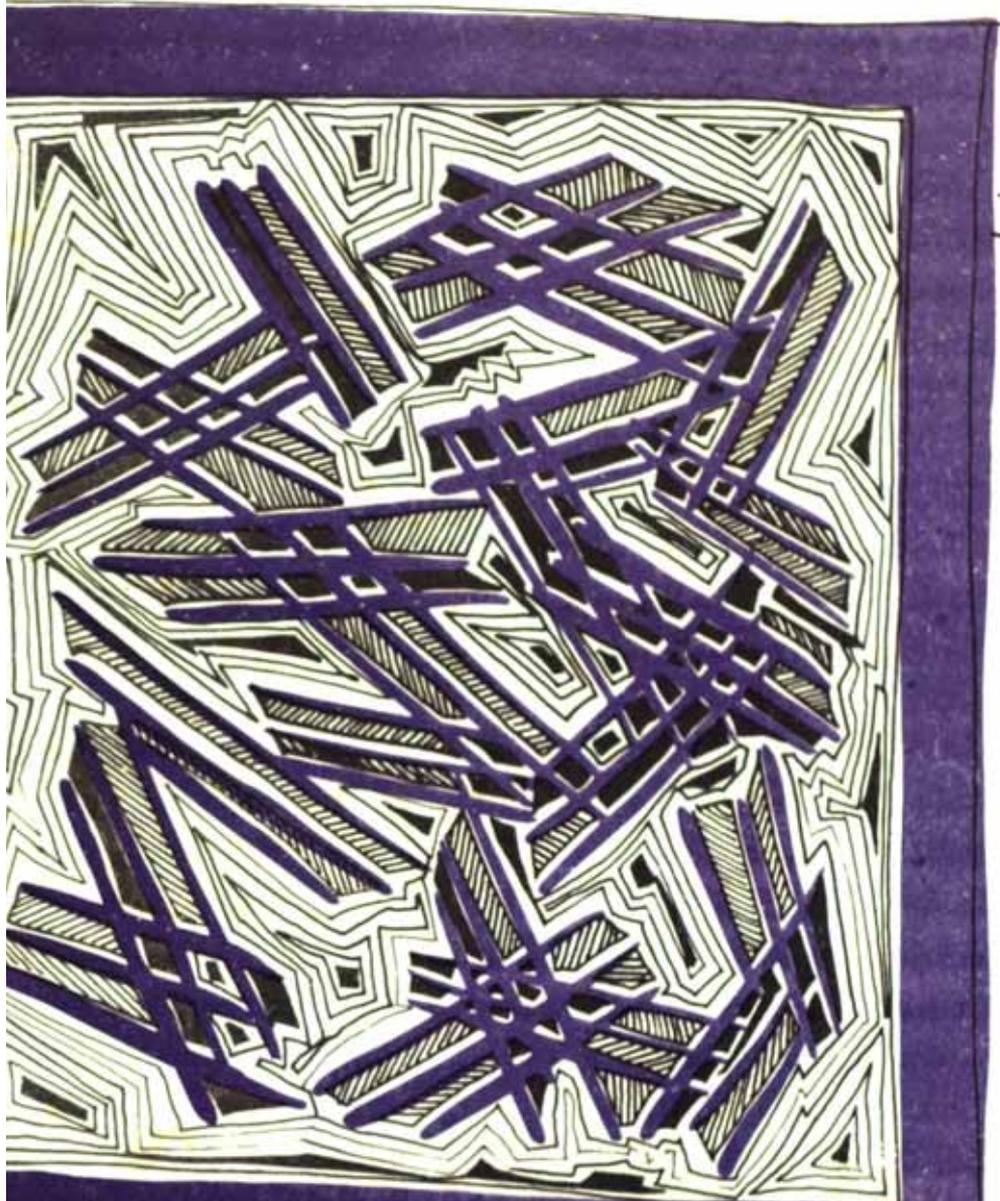


**COLECCION
PEDAGOGICA
UNIVERSITARIA 13**



A. L. ...

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Gobernador: Lic. Agustín Acosta Lagunes.

Rector: C.P. Carlos M. Aguirre Gutiérrez.

Secretario Académico: Dr. Augusto Mancisidor Ahuja.

Director General de Investigaciones: Mtro. Everardo García

Director del Instituto de Investigaciones Humanísticas:

Dr. Ricardo Corzo Ramírez.

COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA

Editada por el Centro de Investigaciones Educativas del Instituto de Investigaciones Humanísticas.

CONSEJO EDITORIAL: Ragueb Chaín Revuelta, Lyle Figueroa de Katra y Marisela Partido Calva.

COORDINADOR: Marisela Partido Calva

Toda correspondencia favor de dirigirla a:

Centro de Investigaciones Educativas

Apartado Postal 369

Xalapa, Ver., México.

Precio del ejemplar: \$ 750.00

Suscripción anual: \$1,500.00

Publicación semestral

**COLECCION
PEDAGOGICA
UNIVERSITARIA 13**

COLECCION EDITADA POR EL CENTRO DE INVESTI-
GACIONES EDUCATIVAS DEL INSTITUTO DE INVESTI-
GACIONES HUMANISTICAS DE LA UNIVERSIDAD
VERACRUZANA.

.....
Número 13/enero-junio de 1986.

I N D I C E

	Pag.
Marisela Partido Calva.- Presentación.	1
Eduardo Pérez Roque.- Consideraciones en torno a los índices de reprobación en el Primer Grado de Educación Primaria.	5
Miguel Angel León Díaz del Guante.- El engrama de aprendizaje y Piaget	19
Jorge Vaca.- Sobre el proceso y el aprendizaje de la lectura: un punto de vista psicolingüístico	25
Ester Eguinoa y Marisela Partido.- Problemas de la conducta redactora en la Universidad.	71
Bladimir Reyes Córdoba.- El problema de la enseñanza de la lecto-escritura en las escuelas primarias	83
Rosa Isela Portilla Martínez.- Niveles en la lectura de comprensión: Informativo, interpretativo y valorativo	91
José Benigno Zilli.- Las ideas pedagógicas de Francisco Javier Clavijero	105
Maricela Redondo Aquino.- Éxito o fracaso de un programa educativo experimental en Xalapa	117
Maricela Vázquez G.- El proceso de alfabetización en los adultos	129

PRESENTACION

El Centro de Investigaciones Educativas con el afán de continuar respondiendo a su objetivo de difundir tanto los trabajos generados en la propia Institución como los avances de las Ciencias de la Educación en general ha conjuntado el esfuerzo, el entusiasmo y la colaboración de diversos autores comprometidos con el quehacer educativo, para ofrecer a sus lectores el presente número de la Revista Colección Pedagógica Universitaria. En él se presentan, al mismo tiempo, reflexiones teóricas y propuestas prácticas de algunos de los aspectos más relevantes vinculados con la educación.

Así, Eduardo Pérez Roque plantea una problemática fundamental: los altos índices de fracaso escolar (reprobación y deserción) presentados en el primer grado del nivel primario en el Estado de Veracruz; estableciendo las relaciones que tienen dichos índices con: a) los factores socioeconómicos, en particular con ciertos elementos socioculturales de diferentes medios: urbano, sub-urbano e indígena y b) con los factores técnico-pedagógicos, en especial con la preparación profesional de los maestros que atienden este grado. Asimismo, articula este problema con la adquisición de la lecto-escritura por ser el indicador para acceder de grado. Lo peculiar de este artículo es que las afirmaciones expresadas son sustentadas con datos.

Por su parte, Miguel Angel León Díaz del Guante propone una reflexión teórica bastante interesante y novedosa al indagar si los planteamientos de Piaget pueden proporcionar modelos para desplegar una teoría psicofisiológica que dé cuenta de mecanismos

explicatorios más amplios sobre el aprendizaje. Sostiene que ahí donde se forman aglomeraciones celulares que se observan como sistemas de comunicación cerrados, pueden integrarse o codificarse los procesos de aprendizaje.

Por consiguiente, el engrama de aprendizaje se traduce en la formación de ciclos de fase, es decir en una serie de montajes celulares muy cerrados. Describe casos de engramas de aprendizaje recurriendo a los ciclos de fase del sistema nigroestriado. De igual modo, Miguel Angel León, supone que los ciclos de fase podrían ser el soporte del aprendizaje sea este concreto o abstracto y que se construyen por las acciones del sujeto y la retroalimentación que reciben por tales acciones.

Jorge Vaca presenta desde un punto de vista psicolingüístico algunas consideraciones sobre el proceso y aprendizaje de la lectura; su propósito fundamental consiste en demostrar que los mecanismos psicológicos mediante los cuales el lector procesa la información del texto difieren de la concepción y por tanto de la práctica de la lectura que prevalece en el ámbito educativo. Basa sus afirmaciones con argumentos teóricos y prácticos, pues reporta información obtenida en su trabajo de campo.

Ester Eguinoa y Marisela Partido hacen un análisis de la situación de la escritura en la Universidad, así como de las dificultades más frecuentes que suelen presentar los estudiantes: comentando, además la poca importancia que se ha otorgado a este aprendizaje con relación al papel que juega no sólo en la práctica escolar, sino cotidiana.

Bladimir Reyes Córdoba describe el panorama de la enseñanza de la lecto-escritura en las escuelas primarias sosteniendo, sobre todo, la necesidad de modificar la concepción que se tiene de esos aprendizajes.

Continuando con la temática de la lectura, Rosa Isela Portilla ofrece una conceptualización de los diferentes niveles de comprensión lectora: informativo, interpretativo y valorativo, y la caracterización de cada uno, fundamentando la importancia de que el lector acceda a ellos.

Por otra parte, José Benigno Zilli presenta una evaluación amena, directa y profunda sobre las ideas pedagógicas de Francisco Javier Clavijero, argumentando más que nada el valor y la actualidad de las mismas, en tanto rescatan desde un punto de vista esencialmente humano el papel de la educación y la complejidad del hecho

educativo. A su vez, enfatiza la significación de Clavijero como defensor del indigenismo mexicano y de la autoconciencia nacionalista.

Maricela Redondo A. sistematiza la experiencia de un proyecto educativo nacional implementado en Xalapa: el de la Educación Básica Intensiva, describiendo tanto el contexto social y la política educativa que lo originan como las dificultades internas y externas a las que se enfrentó dicho proyecto.

Por último Maricela Vásquez describe el proceso de alfabetización para Adultos que ofrece el Instituto Nacional de Educación para Adultos.

Marisela Partido C.

CONSIDERACIONES EN TORNO A LOS INDICES DE REPROBACION EN EL I GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

Eduardo Pérez Roque

Una de las mayores inquietudes de las administraciones educativas es lograr la meta de dar atención a toda la demanda de educación básica y, dentro de ésta, a la educación primaria, ya que se ha considerado que una vez que se logra ésto se estará cumpliendo con una de las obligaciones esenciales del Estado. De acuerdo con el V Informe Presidencial "En educación primaria, se ha mantenido la capacidad para satisfacer al 100% de la demanda efectiva".

Si es cierto que se ha logrado que la capacidad de absorción del sistema educativo nacional, en lo que se refiere a la educación primaria sea satisfactoria en un 100%, también es cierto que junto con esta meta se presenta uno de los mayores problemas a que se enfrenta la SEP y todas las dependencias educativas estatales: los altos índices de fracaso escolar, ya que de 100 niños que ingresan al primer grado de educación primaria, apenas un poco más de 50 egresan del sexto, es decir, cerca de un 50% reprueba y/o deserta a lo largo del período de los seis años reglamentarios para cursar la educación primaria.

En estos altos índices de fracaso escolar inciden dos factores: las condiciones socioeconómicas de los escolares y las condiciones técnico-pedagógicas en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. **Estos factores mantienen un flujo permanente de influencias recíprocas principalmente en el primer grado, y dentro de éste, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, que constituye el eje en torno al cual giran todas las actividades de dicho**

grado por ser determinante para la "aprobación" o "reprobación" del alumno.

Mucho se ha polemizado en relación a la preeminencia de unos factores u otros: socioeconómicos o técnico-pedagógicos. Así, Ferreiro y Teberosky sostienen que... "para comprender la situación tratemos de analizar los factores invocados como causas del fracaso. Se alude el ausentismo escolar. Efectivamente, hay muchos niños que se ausentan durante largos períodos de la escuela. Pero ¿cuáles son las causas? hay casos, en zonas rurales, donde las condiciones climáticas o de distancia, influyen impidiendo la asistencia regular a la escuela. En otros casos, la necesidad de ser útiles a la familia en tareas productivas, determinan la ausencia o el abandono. Esta es la realidad: sin mejorar las condiciones de vida de la población, difícilmente se podrá cambiar la situación. Se trata pues de condiciones sociales y no de responsabilidades personales. Se habla también de repitencia, como uno de los problemas mayores de la educación primaria (fenómeno éste, que como vimos se concentra en los primeros grados). ¿Qué es la repitencia? Cuando un niño fracasa en el aprendizaje, la escuela le ofrece una segunda oportunidad: comenzar nuevamente el proceso del aprendizaje. ¿Es ésta una solución? Reiterar una experiencia de fracaso, en idénticas condiciones ¿no es acaso obligar al niño a repetir su fracaso? ¿cuántas veces puede un sujeto repetir sus errores? Suponemos que tantas como sean necesarias hasta abandonar el intento. Y llegamos al aspecto central del problema educativo: la deserción escolar. El término deserción lleva implícita una carga significativa que supone la responsabilidad voluntaria del sujeto —en este caso, niños— al abandonar individualmente un grupo o sistema al que pertenecen. En el caso del sistema educativo, habría que preguntarse si no es éste quien abandona al desertor, al no tener estrategias para conservarlo, ni interés en reintegrarlo, o, por lo menos si esa "deserción" obedece a una actitud individual, como su nombre lo sugiere, o coinciden con ella individuos que compartan circunstancias económico-sociales que les hacen más difícil permanecer dentro de las reglas del juego que son propuestas para el sistema.

"En otros términos, se trata más de un problema de dimensiones sociales que de la consecuencia de voluntades individuales. Es por esto que creemos que en lugar de "males académicos", habría que hablar de selección social del sistema educativo; en lugar de llamar "deserción" al abandono de la escuela, tendríamos que llamarlo expulsión encubierta. Y no se trata de un cambio terminológico, sino de

otro marco interpretativo, porque la desigualdad social y económica se manifiesta, también, en la distribución desigual de oportunidades educativas”¹.

Por su parte, José Angel Pescador Osuna manifiesta que: “Antes, muchos estábamos convencidos de que la escuela como tal no podía hacer nada, de que en el proceso dentro del aula las limitaciones eran enormes para mejorar el aprovechamiento escolar y de que todo estaba en función de ese conjunto de variables sobre las que la posibilidad de actuación es mínima.

“Este enfoque nos decía que como maestros no podemos modificar los hábitos de estudio del alumno, porque la clase social, que representa al más importante de los insumos, los determina. Ni siquiera la SEP puede hacer nada para cambiar la clase social de los educandos. Ello supone un cambio estructural que difícilmente se dará a corto plazo”².

El mismo autor propone que el paradigma que llamaremos “alternativo” se relaciona directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje y las variables que en él se manejan son los elementos más sencillos que intervienen en el rendimiento académico y en la calidad de la educación. Pasaremos de la explicación con base en los insumos, a los indicadores que explican la calidad de las escuelas.

Llegados a este punto, cabe destacar que en Estados Unidos se está haciendo exactamente lo mismo que en México respecto a este paradigma. La concepción del problema de la calidad de la educación y de lo que puede hacer es igual; lo que varía es la forma de llevar a cabo las investigaciones. En Estados Unidos, Martín Goldberg preside una comisión para la excelencia de la educación, que sostiene un conjunto de tesis similares a las que en México sustenta el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN a través de una experimentación verdaderamente relevante para mejorar la calidad educativa.

En este enfoque no se afirma que si no se cambia la clase social va a presentarse un deterioro progresivo y permanente de la calidad de la educación. Por el contrario, se dice que es mucho lo que hay

¹ Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. - “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”. 1ª. Ed. Edit. Siglo XXI. México. 1979. p.p. 16-17.

² José Angel Pescador Osuna. - “Innovaciones para mejorar la calidad de la educación básica en México”. en *Perfiles Educativos* N°. 19, enero-febrero-marzo, 1983; Publicaciones del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la U.N.A.M.

que hacer dentro de la escuela y del salón de clases. A veces, resultan muy efectivas las cosas más simples, como intercambiar comentarios entre profesores sobre esquemas de participación, para lograr un mejor aprovechamiento.

Los elementos que vamos a considerar han sido tratados en diversas investigaciones educativas.

Tomaremos las cinco que alcanzan las frecuencias más altas en términos de las veces que aparecieron en los estudios revisados para identificar al nuevo paradigma; el uso del tiempo, el curriculum y los contenidos, las expectativas de los docentes respecto a los alumnos, la participación de educadores y educandos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la capacitación y actualización de los maestros en servicio. En torno a este último elemento se hace mucho énfasis, ya que se considera que, más que formar profesores con las perspectivas del siglo XXI, hay que capacitar al magisterio que ahora presta sus servicios.

Un análisis de la situación educativa del Estado de Veracruz en cuanto al primer grado de educación primaria revela que los índices de aprobación, reprobación y deserción presentan diferencias con los que se observan a nivel nacional. A continuación se presentan algunas consideraciones del sistema educativo dependiente del Estado el cual partiendo de los índices de la eficiencia terminal de la escuela primaria llega al interés de los índices señalados en seis zonas escolares, tres son los índices de mayor reprobación y tres son los de menor, tratando de establecer las relaciones que guardan éstos con los factores socioeconómicos, específicamente con ciertos elementos socioculturales y con los factores técnico-pedagógicos, en especial con la preparación profesional de los maestros que atienden el I grado. Lo anterior no significa que se desconozcan o dejen de considerar otros aspectos que se interrelacionan y que en otros trabajos hemos tratado con amplitud, ya que han sido motivo de investigaciones en la entidad y a nivel nacional, tales como: el medio familiar, el monolingüismo, la escolaridad de los padres, las condiciones físicas y psicológicas del educando, el número de niños atendidos en cada grupo, los apoyos didácticos, calendario escolar, etc.

Este trabajo no agota el tema ni, desde luego, pretende llegar a conclusiones definitivas. Cada uno de los cuadros y concentrados puede ser objeto de análisis más profundos y dar motivo para establecer correlaciones más amplias, que impliquen posteriores investigaciones, a su vez.

I.- Un estudio de la evolución de la eficiencia terminal de las escuelas primarias del sistema estatal de Veracruz, de acuerdo al concentrado siguiente* revela que:

MATRICULA INICIAL		EGRESION		EFICIENCIA TERMINAL
CICLO ESCOLAR	INSCRIPCION	CICLO ESCOLAR	APROBADOS	%
1972-73	131513			
1973-74	129478			
1974-75	129966			
1975-76	133346			
1976-77	130789			
1977-78	129438	1977-78	41868	31.84
1978-79	138135	1978-79	44744	34.56
		1979-80	48344	37.20
		1980-81	50896	38.17
		1981-82	52594	40.21
		1982-83	53760	41.53
		1983-84	56699	41.04

- 1.- De los ciclos escolares 1977-78 a 1982-83 la eficiencia terminal ha tenido un promedio de incremento anual del 1.94%
- 2.- En el año lectivo 1983-84 se presenta un decremento del .49%, ya que en el ciclo escolar 1982-83 fue del 41.53%, en el siguiente se redujo al 41.04%.
- 3.- La eficiencia terminal del último año escolar del cual se tienen datos (1983-84) es inferior en un 12% a la eficiencia terminal, a nivel nacional (53%). **
- 4.- En el período comprendido de 1978 a 1984 que corresponde a 7 ciclos escolares se observa una ampliación de la eficiencia terminal del 9.2%, cifra que resulta relevante en cuanto a los períodos lectivos anteriores, si bien, desde una perspectiva integral, el 41.0% correspondiente al último año lectivo continúa siendo bajo e indicador de la relación que guarda el sistema educativo estatal con el sistema educativo nacional, ya que como se estable-

* Todos los cuadros y la gráfica que se incluyen en este trabajo fueron elaborados por el Departamento de Estadística de la Dirección General de Educación Popular del Estado. Por causas ajenas al Departamento mencionado no se cuenta con información completa del año lectivo 1984-1985 por lo que este ciclo escolar no se considera en ningún análisis.

** SEP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Final de Curso 1975-81. En "Dirección General de Programación. Dirección de Estadística Educativa". Subsecretaría de Planeación Educativa.

ció en el punto anterior, la media estatal de la eficiencia terminal se encuentra abajo de la nacional.

II.- El cuadro siguiente, relativo a las siete generaciones analizadas anteriormente, muestra el flujo desde la inscripción al primer grado hasta su egreso del sexto, y nos permite hacer las siguientes observaciones:

CICLO ESCOLAR	I N S C R I P C I O N						EGRESADOS					
	1o.		2o.		3o.		4o.		5o.		6o.	
	C.A.	%	C.A.	%	C.A.	%	C.A.	%	C.A.	%	C.A.	%
1972-73	131513	100										
1973-74	129478	100	87034	66.18								
1974-75	129966	100	88120	68.66	72457	55.09						
1975-76	133346	100	89030	68.50	73936	57.10	58332	44.35				
1976-77	130789	100	91721	68.78	75568	58.14	60948	47.97	4993	38.01		
1977-78	129438	100	90694	69.34	77208	57.90	63053	48.51	52365	40.44	41868	31.84
1978-79	138135	100	91621	70.78	78614	60.11	66893	50.16	55873	42.99	44744	34.56
1979-80			99319	71.89	81301	62.81	70078	53.58	59854	44.89	48344	37.20
1980-81					85058	62.29	71370	55.14	62124	47.50	50896	38.17
1981-82							75342	54.54	62784	48.51	52594	40.21
1982-83									66026	49.96	53760	41.53
1983-84											56699	41.04

- 1.- La media estatal del índice de aprobación del I grado es del 69.17, fluctuando entre el 66.18 y el 71.89%.
- 2.- Durante los ciclos escolares anotados, la media estatal de la eficiencia terminal fue de 37.79%.
- 3.- Lo anterior significa que de 100 niños que ingresaron al primer grado en el periodo de 1972 a 78, egresaron 38 entre 1978-1984 y, en promedio, de los 62 que no lograron culminar sus estudios de educación primaria, 30.83 únicamente cursaron el I grado, reprobándolo o desertando.
- 4.- Los mayores índices del fracaso escolar (deserción y reprobación) se encuentran en el paso del primero al segundo grado.

III.- Durante los últimos 10 años lectivos, el índice de reprobación en el primer grado de educación primaria, dentro del sistema estatal de Veracruz, se ha mantenido entre el 19.95 y 22% como se puede observar en el cuadro siguiente:

PERIODO	INSCRIPCION TOTAL	REPROBADOS	
		C.A.	C.R.%
1974-75 ^c	129,966	28,245	21.73
1975-76	133,346	27,687	20.76
1976-77	130,789	26,605	20.34
1977-78	129,438	26,514	20.48
1978-79	138,135	28,440	20.58
1979-80	163,872	33,276	20.30
1980-81	156,612	32,233	20.58
1981-82	145,493	30,584	21.02
1982-83	142,708	30,814	21.59
1983-84	136,951	27,328	19.95

Un análisis del cuadro anterior permite hacer las siguientes observaciones:

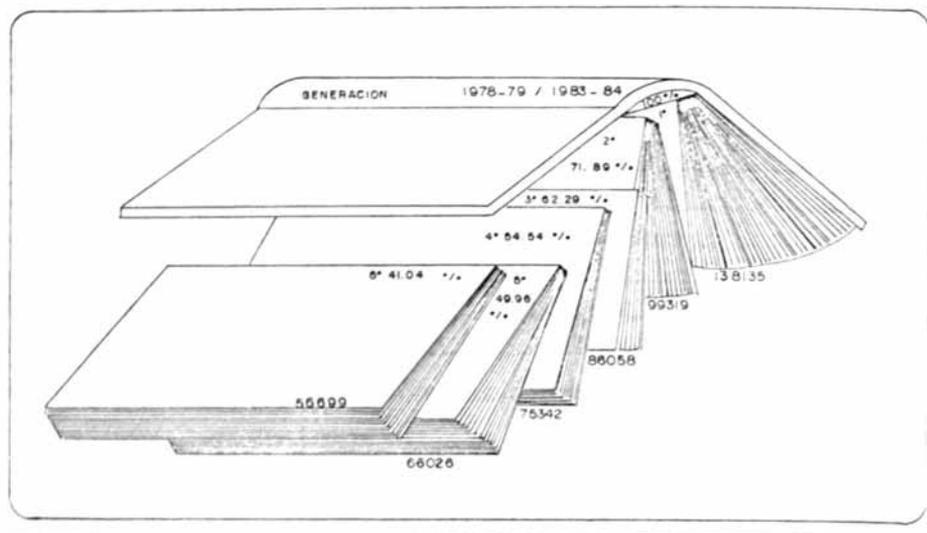
- 1.- Del año lectivo 1979-80, en el cual se presenta la mayor inscripción en el primer grado (163.872), al ciclo escolar 1983-84, la matrícula se redujo en un 16.4%.
- 2.- Entre las causas que han activado lo anterior se pueden citar las siguientes:
 - a) Ampliación de los servicios de educación primaria que ofrece la federación.
 - b) Reducción del crecimiento demográfico estimado a nivel nacional, al 2.3% anual en 1985, y a nivel estatal al 2.4% en 1982.*
- 3.- El decremento en la matrícula no ha sido paralelo a los índices de reprobación ya que si en cifras absolutas existe una reducción de estos últimos, en cifras relativas no sucede igual. Como se puede observar, el porcentaje de alumnos reprobados año con año es irregular, aunque no se aleja de la media.
- 4.- Durante los 10 ciclos escolares analizados, la media estatal de reprobación en primer grado es del 20.73%, la cual es inferior a la media nacional que es del 22.9%**.

IV.- Un análisis de la evolución de la matrícula de la generación que ingresó al primer grado de educación primaria en el ciclo escolar 1978-79 y egresó en el período lectivo 1983-84, nos permite llegar

* Consejo Nacional de Población. *México Demográfico. Breviario 1980-81* México, 1985.

** SEP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Final del curso 1975-81. Dirección General de Programación. Dirección de Estadística Educativa. Subsecretaría de Planeación Educativa.

a conclusiones que resultan específicas de dicha generación, pero que pueden hacerse extensivas a las anteriores:



- 1.- De cien niños que ingresaron al primer grado en 1978, en 1984 egresaron 41, lo cual equivale a una deserción del 59%, debido, entre otras causas, a factores socioeconómicos y propiamente escolares.
- 2.- Pese a que siempre ha existido un flujo de la población escolar entre los sistemas educativos estatal y federal, esto no se puede considerar como causa determinante de la deserción, ya que, precisamente, el flujo es recíproco y no en una sola dirección.
- 3.- El mayor porcentaje de deserción se presenta en el tránsito de la población escolar de I a II grados, ya que de 138, 135 alumnos inscritos, aprobaron 109, 264, de los cuales únicamente se inscribieron en el siguiente grado 99,319, lo que se traduce en una deserción del 28.11% a diferencia del paso de III a IV grados cuya deserción del 12.46% es la menor.
- 4.- El hecho de que el mayor porcentaje de deserción se presenta en el paso de la población escolar de I a II grados denota que uno de los mayores problemas de que adolecen los sistemas educativos — federal y estatal — es el alto índice de reprobación en el I grado de educación primaria, ya que de 138, 135 alumnos inscritos reprobaron 28,440 lo que se traduce en el 20.91%.

V.- La consideración de la media estatal de reprobación de los ciclos escolares analizados nos conduce al análisis de los índices de reprobación por zona escolar. Desde esta perspectiva del último año lectivo tratado se han tomado las 3 zonas con los mayores índices de reprobación e igual número con los menores.

ZONA ESCOLAR	INSCRIPCION	MAYORES INDICES DE REPROBACION		MENORES INDICES DE REPROBACION	
		C. A.	%	C. A.	%
TEQUILA	975	484	49.23%	-	-
ZONGOLICA	1312	499	36.63%	-	-
TEXHUACAN	672	242	35.17%	-	-
PLAYA VICENTE	1140	-	-	130	11.42%
POZA RICA	3775	-	-	432	11.38%
ORIZABA	3305	-	-	377	11.33%

Del cuadro anterior podemos concluir que:

- 1.- Los mayores índices de reprobación rebasan en mucho a la media estatal del 20.73 al 49.23% y se encuentran en zonas marginadas cuya población en un gran porcentaje es indígena monolingüe.
- 2.- Las zonas escolares donde se localizan los índices con mayor porcentaje de reprobación comprenden municipios clasificados como "marginados" y/o "deprimidos", a diferencia de los se ubican en las zonas catalogadas como urbanas que presentan los menores (Orizaba y Poza Rica) y suburbanos (Playa Vicente).
- 3.- Los índices con menor porcentaje también se alejan de la media estatal de manera significativa (de 20.73 a 11.42%) ya que de cada 100 niños inscritos en I grado reprueban 11.
- 4.- Los casos presentados se pueden tomar como representativos en atención a dos factores que inciden, como ya se mencionó, en los índices de reprobación en el primer grado de educación primaria: las condiciones socioeconómicas de los escolares y las condiciones técnico-pedagógicas en que sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, principalmente, la relativa a preparación profesional del docente.
- 5.- En cuanto al primer factor, podemos tomar como indicadores los siguientes elementos socioculturales de los medios urbano, subur-

bano e indígena*, en los cuales se ubican las zonas escolares de estudio:

MEDIOS GRAFICOS.

En los salones de clase:

- a).- Letreros.
- b).- Carteles con dibujos y letras
- c).- Objetos con letras.

En la escuela:

- a).- Letreros.
- b).- Carteles con dibujos y letras.

En las calles:

- a).- Letreros en las tiendas.
- b).- Anuncios en las esquinas.
- c).- Nombre de las calles.
- d).- Anuncios comerciales y/o industriales.
- e).- Propaganda gráfica en las paredes.
- f).- Letreros de camiones.
- g).- Puestos de periódicos.
- h).- Otros.

En las casas de los niños:

- a).- Libros.
- b).- Revistas.
- c).- Periódicos.
- d).- Propaganda comercial (volantes).
- e).- Otros.

MEDIOS AUDIOVISUALES.

En la Escuela:

- a).- Teatro.
- b).- Cine.
- c).- T.V.
- d).- Otros.

* Tomados de la *Guía de Observación* para las comunidades donde se ubican los planteles a cuyos alumnos se aplicaron los instrumentos de evaluación de la investigación "Características socioeconómicas, afectivas y cognitivas de los niños que ingresan a la educación básica en México", diseñada y realizada por la Subsecretaría de Educación Elemental de la S. E. P. 1984-1985.

En la calle:

- a).- Teatro.
- b).- Cine.
- c).- Exposiciones.
- d).- Otros.

En las casas de los niños:

- a).- Radio.
- b).- T.V.
- c).- Otros.

- 6.- Los anteriores elementos socioculturales se originan y derivan de los niveles económicos en que se sitúan los grupos sociales o familiares a que pertenecen los alumnos, y en los que también la escuela se ubica, estableciéndose una doble relación permanente: **elementos socioculturales — escuela.**
- 7.- Los elementos enlistados constituyen importantes medios que proporcionan a los alumnos un acercamiento de aprendizaje de la lecto-escritura, que resulta ser el aspecto primordial del programa de I grado de educación primaria.
- 8.- Se puede afirmar que los medios gráficos se encuentran en mayor medida en los salones de clases de las comunidades del medio urbano que en los medios restantes, también en la escuela, calles y en las casas de los niños. En el medio suburbano disminuye la cantidad, mientras que en el medio indígena su uso desaparece.
- 9.- En cuanto a los medios audiovisuales, su presencia es mínima en las escuelas del medio urbano, y en alta escala en los hogares y en las calles del mismo medio; en el suburbano, principalmente se utiliza la radio y televisión. En el medio indígena la presencia de los medios audiovisuales es nula.
- 10.- En cuanto al segundo factor, condiciones técnico-pedagógicas en que sucede el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula, hemos tomado en este caso el aspecto relativo a la preparación profesional de los docentes que atendieron el primer grado en el año lectivo 1983-84, incluyendo cuatro variables: maestros titulados, maestros no titulados, maestros sin estudios de educación normal básica y maestros con estudios posteriores a la educación normal básica. El cuadro siguiente ilustra lo anterior.

ZONA ESCOLAR	INSCRIPCIÓN INICIAL	EXISTENCIA	MAYORES ÍNDICES DE REPROBACIÓN		MENORES ÍNDICES DE REPROBACIÓN		MAESTROS TITULADOS		*/%	MAESTROS NO TITULADOS		*/%	MAESTROS SIN ESTUDIOS DE NORMAL		*/%	TOTAL DE MAESTROS	MAESTROS CON NORMAL SUPERIOR	MAESTROS CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	MAESTROS CON ESTUDIOS DE LICENCIATURA	TOTAL DE MAESTROS CON ESTUDIOS SUPERIORES	*/%
			C.A.	*/%	C.A.	*/%															
TEQUILA.	975	983	484	49.23	—	—	24	77.41	2	6.45	5	16.12	31	—	—	—	—	—	—	—	—
ZONGOLICA	1312	1362	499	36.63	—	—	28	53.84	7	13.46	17	32.69	52	4	—	5	9	17.30	—	—	—
TEXHUACAN	672	688	242	35.17	—	—	12	50	4	16.66	8	33.33	24	—	—	2	2	8.33	—	—	—
PLAYA VICENTE	1140	1138	—	—	130	11.42	15	39.47	17	44.73	6	15.78	38	2	—	2	2	5.26	—	—	—
POZA RICA	3775	3795	—	—	432	11.38	71	73.95	15	15.62	10	10.41	96	11	1	3	15	15.62	—	—	—
ORIZABA.	3305	3325	—	—	377	11.33	113	90.40	1	0.80	11	8.80	125	16	4	13	33	26.40	—	—	—

- 11.- Los mayores porcentajes de maestros titulados se ubican en las dos zonas escolares con mayor índice de reprobación (Tequila y Zongólica) y en las dos zonas con los menores porcentajes (Poza Rica y Orizaba). Los porcentajes menores (50 y 39.47%), en una zona escolar que presenta uno de los mayores índices de reprobación (Texhuacan), y otra con uno de los mayores (Playa Vicente).
- 12.- Cabe señalar la relación que existe entre el número de maestros titulados y los que, de ellos mismos, cursan estudios posteriores a la educación normal. Resuelta, así, que en la zona con mayor índice de reprobación (Tequila) ninguno de los maestros titulados cuenta con estudios posteriores a la educación normal básica, mientras que el mayor número de profesores con estudios posteriores a la normal básica (33) se encuentran en la zona escolar con menor índice de reprobación (Orizaba). La zona escolar con el segundo porcentaje de docentes con estudios posteriores a su preparación inicial, como tales, es la que presenta el segundo mayor **índice de reprobación (Zongolica), también es la zona que cuenta con el mayor número de maestros sin estudios de educación normal básica primaria (17 = 32.89%), es decir, únicamente con primaria y/o secundaria.**
- 13.- Resulta significativo, también, el caso de la zona escolar de Poza Rica donde se localiza uno de los menores índices de reprobación (11.38%) y en la cual el 73.95% de los docentes es titulado, el 26.40% cuenta con estudios posteriores a la educación normal, y solamente uno no es titulado, aunque también cuenta con 11 maestros sin estudios de educación normal básica (8.80%).

VI.- Las relaciones establecidas nos conducen a considerar:

- a).- La necesidad de diseñar nuevas alternativas didácticas para la enseñanza de la lecto-escritura, principalmente para las zonas escolares donde la población atendida es monolingüe.
- b).- El requerimiento impostergable de llevar a sus últimas consecuencias los programas de actualización profesional del magisterio que labora en las zonas marginadas.
- c).- La posibilidad de establecer medidas preventivas y no remediales, tales como la integración en el currículo de la licenciatura en educación básica de una materia relativa, específicamente, el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, cuyo contenido comprende las teorías psicogenéticas y de la lingüística generativa.

VII.- Las dimensiones del presente artículo no permiten ampliar las consideraciones en torno a los elementos socioculturales señalados, ni en cuanto a la preparación profesional de los maestros, pero sí nos permite señalar la importancia que en posteriores trabajos se debe conceder a:

- La formación profesional de los maestros que se desempeñarán en las zonas escolares ubicadas en el medio indígena, ya que en los casos aquí estudiados provenientes del Sistema Educativo Estatal de Veracruz no recibieron una preparación específica como maestros bilingües.
- Los materiales didácticos que se aplican y usan, también, en el medio indígena, pues en ninguna de las zonas escolares con mayores índices de reprobación estudiadas se utilizan los textos bilingües ya editados por la SEP.
- La actualización del magisterio, en cuanto que se debe conceder mayor relevancia a ésta que a la posesión de un título académico o al haber cursado determinados grados de escolaridad. Reconocemos que el análisis en cuanto a la preparación de los docentes resulta parcial. En un estudio sobre la formación y actualización del magisterio cabría considerar en mayor grado este aspecto.
- La metodología para la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, que en muchas ocasiones se aleja de las últimas corrientes psicológicas y pedagógicas. El estudio aislado de ca-

da uno de los anteriores factores, por una parte, y el análisis integral de todos para establecer relaciones, por otra, permitirán llegar a conclusiones que se deben traducir en propuestas concretas para resolver el problema de los índices de reprobación aquí tratados.

EL ENGRAMA DE APRENDIZAJE Y PIAGET

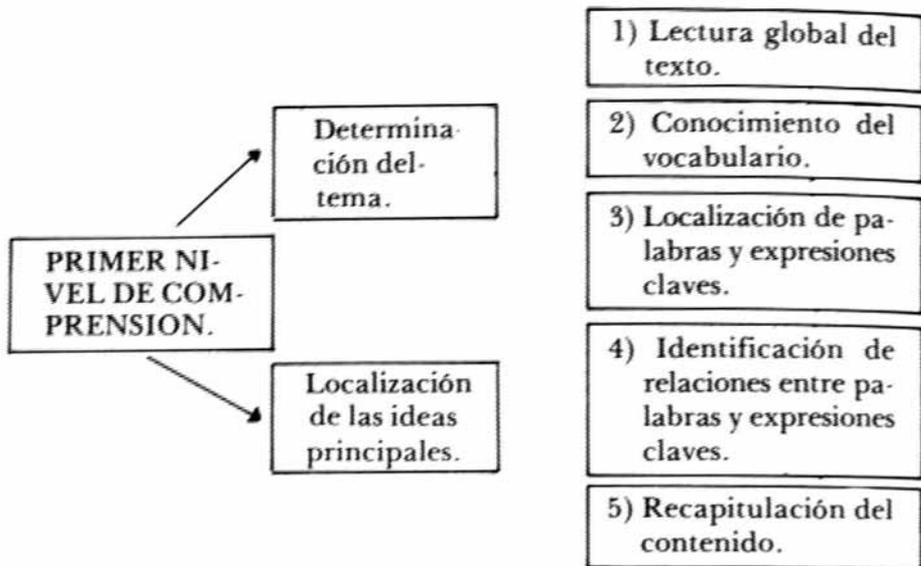
Mtro: Miguel Angel León Díaz del G. Encargado del Laboratorio de Psicofisiología, Centro de Estudios Psicológicos, U.V.

Al inquirírseles a los psicofisiólogos en que se traduciría la información almacenada en el sistema nervioso central, probablemente sus esquemas de organización mental caerían en las siguientes visiones macromoleculares, pero complementarias:

I.- La experiencia de aprendizaje almacenada por corto plazo no requiere de cambios en las macromoléculas: en sí es un fenómeno puramente electroquímico; en cambio, la información almacenada por largos períodos de tiempo requiere de la síntesis de nuevas macromoléculas. Esta capacidad de incorporar el mundo exterior al cerebro tiene un límite, pues al realizarse cambios anatómicos, a consecuencias de las abundantes interacciones del sujeto con el objeto de conocimiento, impediría la incorporación de un nuevo acontecimiento¹.

II.- Las operaciones del sujeto sobre el objeto generan cambios en el interior de la neurona como procesos axonales y dendríticos, que son resultado a su vez de cambios metabólicos intracelulares. De esta forma, al generarse impulsos nerviosos por las interacciones sujeto-objeto, se producen cambios metabólicos que aumentan el volumen de la célula, y al multiplicarse determinadas experiencias de aprendizaje hace que se activen determinadas poblaciones celulares, y se

¹ Byrne, W.L. (Ed.). *Molecular approaches to learning and memory*. New York: Academic Press, 1970.



Una vez determinado el tema y localizadas las ideas principales se puede pasar a otro nivel de lectural, este **segundo nivel se denomina interpretativo** y se caracteriza porque el lector puede explicar o comentar el contenido del libro.

Así en los escritos siempre se presentan ideas básicas y puntos de vista que el autor desea comunicar y alrededor de ellos giran una serie de detalles, citas o anécdotas que no son sobresalientes y que únicamente sirven para explicar la idea central. Por ello, el lector debe localizar las ideas principales y secundarias, ya que no todas las ideas son igualmente importantes pues algunas sólo sirven de enlace.

En consecuencia, para que un lector pueda interpretar un texto requiere ir analizando el significado de los conceptos generales.

En esta dimensión, el objetivo de la lectura interpretativa es explicar o comentar el contenido del texto y, para lograrlo, el lector debe desarrollar la capacidad de interpretación, la cual requiere:

a) **Localizar y clasificar las ideas.** Consiste en comprender el texto como una unidad cuyas partes se relacionan entre sí a través de las ideas principales. Es importante localizar dichas ideas pues sólo con la integración de todas ellas conoceremos lo sustancial del contenido.

Las ideas se pueden clasificar en principales y secundarias. Las principales son aquéllas que constituyen la parte esencial de un párrafo, que nos conducen el esquema del texto, es decir, son los planteamientos fundamentales para desarrollar el tema y sólo con la integración de todos ellos conoceremos con exactitud lo sustancial del contenido.

Para encontrar estas ideas principales se sugiere: considerar el tema del texto, relacionar los títulos y subtítulos con el contenido y analizar cada párrafo para encontrar las expresiones claves que desarrollan el tema.

b) **Relacionar lo que se lee con las experiencias previas.** En todo acto de lectura se hace necesario un mínimo de conocimiento para comprender con exactitud lo que el autor nos dice. Un texto puede ser interpretado con eficacia cuando el lector posee los hábitos y las habilidades necesarias para describir íntegramente el mensaje que el autor pretende comunicar.

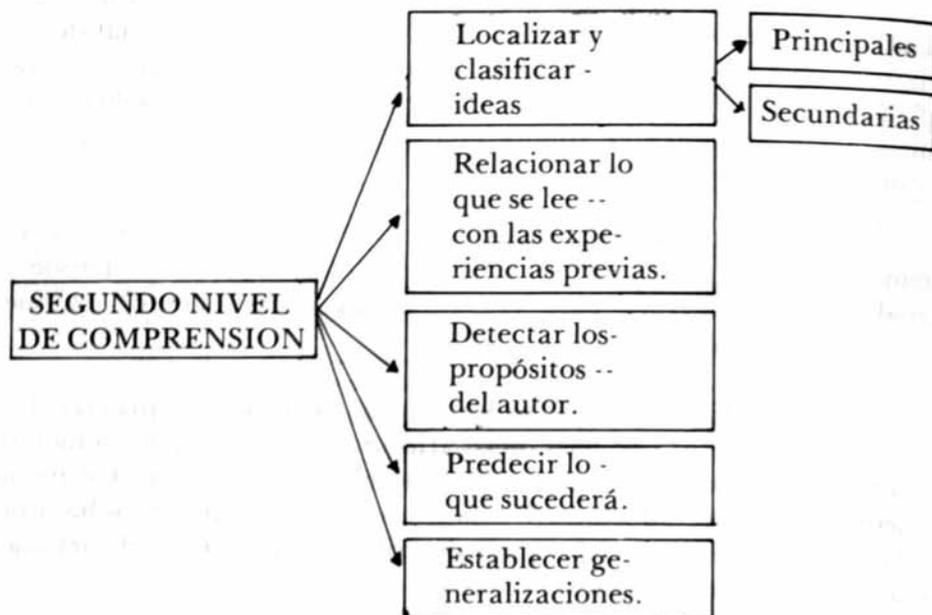
c) **Detectar los propósitos del autor.** Esto es, determinar lo que el autor quiere comunicar: pensamientos, sentimientos e ideas.

d) **Predecir lo que sucederá.** Esta capacidad se basa en la comprensión literal que se convierte en interpretativa al aplicar el juicio y/o la experiencia. En este tipo de comprensión el lector establece las relaciones entre lo que afirma el autor y lo que él considera y predice acerca de las consecuencias que se puedan generar.

e) **Establecer generalizaciones.** Dentro de la capacidad de comprensión está el interpretar los hechos de tal forma que se obtengan conclusiones y se formulen conceptualizaciones basadas en el contenido del escrito. Esta habilidad para captar relaciones abstractas entre los conceptos depende de la capacidad intelectual del lector y solamente es alcanzada por algunos.

De todo esto, se deduce que la actividad lectora está vinculada con el pensamiento. No basta con leer, se requiere interpretar y valorar lo que se lee.

Esquemáticamente el nivel de comprensión interpretativo de la lectura se presentaría de la siguiente manera:



Una vez que el sujeto a través de su práctica lectora ha desarrollado los dos niveles anteriores, puede pasar al **tercer nivel llamado de lectura crítica o valorativa**, el cual se logra cuando ya se han realizado el nivel informativo y el interpretativo. En este nivel el sujeto debe ser capaz de ordenar y reordenar los conceptos dentro del texto para captar el mensaje del autor de acuerdo con **la realidad que se está analizando**.

El lector al realizar la lectura debe ir enriqueciendo y transformando el texto con su propio pensamiento. Debe estar dispuesto a realizar una labor, un trabajo productivo, tomar una posición crítica y ha de manejar una técnica lectora para lograr la comprensión; del mismo modo, ha de establecer un diálogo con las ideas del autor a través de la reflexión.

Por tanto la lectura crítica implica una participación activa por parte del lector en lo que lee a través de la búsqueda de información que le permita realizar un análisis, ya que para interpretar y valorar se requiere contar con puntos de vista a través de los cuales se efectúen comparaciones.

De aquí se deriva, que la finalidad de la lectura crítica es reflexionar y pensar, si se está de acuerdo o no con lo que el autor comunica a través de su escrito. Este proceso del pensamiento hace posible la formación de opiniones, juicios, inferencias, conclusiones y

la creación de nuevas ideas, lo cual está (determinado) la importancia de la lectura crítica, ya que no sólo permite conocer la realidad, sino también interpretarla, cuestionarla y transformarla.

Algunos autores han considerado que la lectura crítica es la actitud de cuestionar y mantener juicios, un factor cognoscitivo o funcional que involucra el uso de métodos de indagación lógica y resolución de problemas y un factor de juicio de evaluación en términos que responden a cierta norma o estándar.

De estas consideraciones se deriva que la lectura crítica permite, entre otros aspectos, la formulación de juicios sobre lo leído, la identificación de lo que el autor se ha propuesto comunicar, determinar si lo ha logrado y en qué medida ha alcanzado su objetivo; en esta lectura se valora la forma de transmitir el mensaje y la autenticidad y utilidad del contenido.

Consecuentemente, para que el lector pueda realizar este tipo de lectura crítica es necesario:

- a) Mantener constante la motivación por la lectura.
- b) Organizar actividades en las que aplique sus conocimientos lectores.
- c) Internalizar esta actividad como una destreza y capacidad cognoscitiva.
- d) Conocer y clasificar el texto.
- e) Entender, desentrañar, seleccionar y reflexionar sobre el contenido.
- f) Realizar una lectura valorativa a través del análisis, la síntesis y la reflexión, para de ahí emitir juicios y dar sugerencias, es decir, crear nuevas ideas y además, se considera que la lectura crítica debe realizarse por medio de un conocimiento amplio de obras y autores de tal forma que el lector pueda:

— Confrontar opiniones y enfoques que se refieren al mismo asunto y con autores del mismo campo, relacionados con sus propias experiencias y conocimientos.

— Ordenar y jerarquizar las ideas.

— Valorar el texto a partir de la consulta de diversas fuentes de información.

— Proporcionar conclusiones y sugerencias tomando en cuenta escritos de diferentes épocas y de diferentes autores.

Partiendo de estos planteamientos se llega a la conclusión de que para lograr el tercer nivel de comprensión es indispensable:

- a) Una lectura crítica que se realice a través del análisis y la síntesis.
- b) Una reflexión a partir de esos procesos, y
- c) Como consecuencia una lectura creativa.

Así, la lectura crítica posibilita la comunicación entre lector autor a través de una serie de procesos de pensamiento, es más, constituye un proceso dinámico de entrar en interrelación con el autor en la comunicación de ideas, pensamientos, etc; esto se realiza una vez que se ha entendido e interpretado el contenido del texto ya que, a partir de aquí el lector está capacitado para reflexionar, valorar y cuestionar la calidad del contenido del mismo.

De esta forma, la lectura crítica se vale del análisis, la síntesis y la reflexión para lograr su objetivo; el lector debe analizar, para "Conocer la estructuración de un mensaje, es decir, la manera en que está integrado... Se analiza porque así se acostumbra el lector a utilizar las unidades significativas del mensaje, pudiendo encodificar y decodificar un texto (un mensaje), para encontrar todos los posibles significados que éste encierra, para concebir el lenguaje como una cadena de relaciones entre las unidades significativas que conforman el código lingüístico y para no perder de vista que tales relaciones son producto de las vinculaciones de interdependencia que se dan en el medio social"⁶.

De igual importancia es el hecho de que el lector sintetice, ya que esto le permite establecer relaciones entre los contenidos que integran el texto, le facilita la apreciación del mensaje mediante la interpretación del significado del mismo.

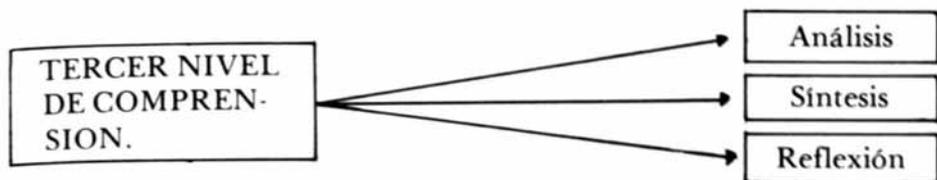
En suma, el lector debe sintetizar para evitar que su conocimiento caiga en la repetición, en la simple memorización de datos y para alcanzar el nivel de lectura crítica.

Cuando el lector logra una lectura crítica está en posibilidades de cuestionar la obra a través de su reflexión.

Por medio de ella, el hombre conceptualiza y puede transmitir y comunicar sus experiencias, el lector se percató de que al leer capta y al captar se puede comunicar con los demás.

⁶ Espejo, Alberto y otros. **Taller universitario de la comunicación escrita**, colección pedagógica universitaria No. 1 Ed. Universidad Veracruzana, México, 1975, pp. 65-66.

Esquemáticamente el nivel de la lectura de comprensión valorativa sería:



LAS IDEAS PEDAGOGICAS DE FRANCISCO JAVIER CLAVIJERO

José Benigno Zilli Manica

I La disputa sobre Clavijero

En 1946, José Miranda publicó un artículo célebre sobre "Clavijero en la Ilustración Mexicana"¹, donde llama la atención sobre la poca importancia que se ha dado a Clavijero como filósofo y como pensador —adalid del pensamiento— de la Ilustración.

Se le ha colmado de elogios como Historiador y, a medida que pasa el tiempo, se le reconoce como uno de los precursores más serios de la nacionalidad independiente, pero se ha tenido en poco su contribución a la modernidad de la inteligencia en México. J. Miranda fundamenta su alegato en la biografía escrita por Juan Luis Maneiro² y todavía más, en los documentos hallados y publicados por Jesús Romero Flores³. Basado principalmente en estos últimos documentos, el autor se esfuerza por contribuir a la acción "reparadora", y pone de relieve a Clavijero en dos nuevos sentidos: 1) Como figura prominente de la Ilustración Mexicana, 2) Como pensador activo que lucha por esa misma ilustración, hasta concluir con una imagen de Clavijero que se ha hecho famosa: "El gran atormentado de la Ilustración Mexicana":

¹ Cuadernos Americanos, V (1946), Núm. pp. 160-196.

² Maneiro, Juan Luis y Diego Fabri, *Vidas de Mexicanos Ilustres del Siglo XVIII*, prólogo, selección, traducción y notas de Bernabé Navarro, Biblioteca del Estudiante Universitario, México, 1956.

³ "Documentos para la biografía del Historiador Clavijero" publicados por Jesús Romero Flores en *Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, México, 1939-1940.

“Un temperamento sensibilísimo y una acendrada conciencia de su dignidad tornan profundamente drámatica la lid sostenida por Clavijero para encender en México las luces que ya ardían esplendorosas en otras tierras. Era por naturaleza Clavijero un atormentado, un ser hipersensible e insobornable... el constante y hosco pelear en que sus convicciones abisman su vida tenía que hacer de él un gran atormentado de la Ilustración Mexicana”⁴.

Un estudio cuidadoso de esos mismos textos llevará a Bernabé Navarro a una interpretación diferente⁵. El capítulo V de su meticulosa tesis versa sobre “Nuestra modernidad y su problemática”, y culmina con la discusión del “Caso” Clavijero, a la luz de los mismos documentos antes mencionados y concluye que no estamos ante un viraje teórico tan trascendental como a primera vista pudiera parecer:

“Obsérvese aquí fundamentalmente cómo no hay nada ni de **ideología**, ni de **modernidad**. Son sencillos y modestos hechos de orden práctico, dificultades, conflictos y molestias normales y ordinarias...”⁶.

Pero Bernabé Navarro no niega a Clavijero y a sus compañeros el honor de haber introducido la filosofía moderna entre nosotros; estima solamente que debe distinguirse bien entre los diversos significados de la “modernidad” para que no tengamos de Clavijero una idea que de ninguna manera corresponda a los hechos:

“Aquí y ahora nos hemos referido a estos documentos. Partiendo de otros, ni se ha negado ni se niega cierto matiz del ambiente de modernidad **en todos** sus aspectos manifestado entre ellos, principalmente en el abate Clavijero. Lo que no admitimos es que ese matiz sea para su concepción fundamental.

Y no se olvide que nosotros precisamente queremos destacar en Clavijero — como en los demás — su modernidad... Pero los hechos mismos nos imponen la necesidad de distinguir varios sentidos de modernidad”⁷.

De todo lo cual podemos ya inferir que será vano esperar en el Padre Clavijero una teoría pedagógica tan trastocadora de la

⁴ J. Miranda Art. cit. pág. 192.

⁵ Bernabé Navarro. *La introducción de la Filosofía Moderna en México*. Ed. El Colegio de México México, 1948.

⁶ *Ibid.* pág. 227.

⁷ Abelardo Villeas, *La Filosofía en la Historia Política de México*. Ed. Pormaca, México, 1966 pág. 59.

tradición como la de Rousseau, lo que supondría un cambio total en la concepción del hombre y en la interpretación de su historia y su destino, pero que no le faltará el renglón de una nueva pedagogía y la confianza generalizada en la perfectibilidad del hombre a través de las luces y de la cultura, que son notas esenciales de toda "modernidad".

Quizá convenga añadir que todo estudio ha de ceñirse a los textos mismos, o a la obra de Clavijero, porque esta disputa sobre sus intenciones o sobre los mequinos incidentes de su individualidad personal no añaden ni quitan nada a la validez de las proposiciones que sobre la historia, la filosofía o la educación fueron enunciadas por Ilustre Jesuita. La disputa sobre el "caso" Clavijero nos deja la penosa impresión de quien se mete en la vida privada o espía la intimidad del otro, para sorprender al mortal común y corriente en el hombre a quien todos juzgan grande. Con lo que se puede minusvalorar hasta lo que ya se daba por suficientemente asentado: la significación de Clavijero como defensor del indígena mexicano y como padre de la autoconciencia nacionalista en nuestra tierra.⁸

II Ideas pedagógicas de Clavijero

No nos dejó Clavijero un estudio específico sobre la educación, pero el asunto le interesaba y le concernía personalmente, como que toda su vida estuvo consagrada a las tareas escolares, por lo cual no es extraño que aquí y acullá, en sus obras, se dejan translucir sus convicciones más profundas sobre la educación y sus métodos.

Por el testimonio de sus biógrafos sabemos que desde temprana hora tuvo en mente reformas y nuevos planteamientos en la concepción de la filosofía y de su enseñanza, pero es sobre todo en su "Historia Antigua de México"⁹ donde hallamos las indicaciones fundamentales de las ideas de Clavijero sobre la educación.

⁸ Cfr. David A. Brading, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, Ed. Sepsetentas, México, 1973, p. 58: "Clavijero asumió el papel de abogado del indio. Como tal, su última obra pudo ser perfectamente adecuada a los propósitos del nacionalismo mexicano. El que fuera utilizada con estos fines no debe hacernos olvidar que también era un manifestado. Su origen se halla en la toma de conciencia del clero mexicano que confiaba en su capacidad de liderazgo sobre las masas indígenas, profundamente patriótico, conocedor de las nuevas tendencias intelectuales y cada vez más resentido contra el dominio español y los insultos europeos. Los temas que caracterizaron al patriotismo criollo Neozaquequismo, guadalupanismo y repudio de la conquista fluyeron directamente hacia el nacionalismo mexicano...".

⁹ Francisco Javier Clavijero, *Historia Antigua de México, prólogo de Mariano Cuevas* (edición del original escrito en castellano por el autor) Ed. Porrúa, México, 1979.

Este profesor de filosofía moderna o renovada estaba preparado desde su infancia para valorar y defender a aquel pueblo del que descendían los indígenas del continente americano.

J.L. Maneiro después de enumerar los antecedentes de una niñez vivida entre los indígenas concluye de esta manera:

“Y ya por estos principios podemos ver claramente que el excelso espíritu de Clavijero fué destinado por la providencia divina a las árduas labores que después acometió, de investigar las antigüedades de los mexicanos y sacarlas de la profunda oscuridad en que yacían ocultas”¹⁰.

Pero además de estas primeras vivencias que suelen ser definitivas en la vida de un hombre hubo una posterior preparación específica para el futuro historiador:

“Por el mismo campo y tuvo noticia de que allí se encontraban los preciosos monumentos literarios que en el siglo XVIII había legado a aquel colegio Carlos de Sigüenza y Góngora, mexicano de eximifama y cuya sabiduría tuvo pocos rivales durante el pasado siglo. Hallábanse entre estos monumentos algunos antiguos códices de los antiguos mexicanos... A Sigüenza tomó desde entonces Clavijero por guía en tales viejos estudios; y contemplando aquellos códices llenábase de sumo placer, por la sincera benevolencia con que amaba a los indígenas mexicanos con tenaz memoria retenía en la mente los jeroglíficos y se esforzaba incanzablemente por interpretarlos”¹¹.

Un hombre que ha vivido su infancia entre los indígenas, que se ha preparado en el estudio de las antigüedades de México, y cuya vida estuvo dedicada a la filosofía y a su enseñanza, nos dará una obra completa y rica donde al documento y al testimonio de sincera valoración y aprecio se une una dialéctica de gran valor apologético, con un fondo de convicciones antropológicas moderno sobre la perfectibilidad de las personas por medio de la Ilustración.

La complejidad y la riqueza de esta obra difícilmente será percibida por un extranjero que para sus análisis separe algunos de

¹⁰ Juan Luis Maneiro, “Francisco Javier Clavijero” en G. Mendez Placarto, *Humanistas del Siglo XVIII*, UNAM, México, 1979.

¹¹ Julio Le Riverend “La Historia Antigua de México del padre Francisco Javier Clavijero” en *Estudios de Historiografía de la Nueva España*, El Colegio de México, 1945.

estos aspectos, como es el caso de Julio Le Riverend para sus características historiográficas¹¹, o el de Antonello Gerbi para su perfil argumental¹².

Hay algo en Clavijero que está por encima de ambas cosas y es la voz del que se alza como testigo. Un testigo que habla el lenguaje de los documentos y de la razón para ser entendido por sus interlocutores europeos, pero cuyo mensaje fundamental es la presentación de una humanidad indígena que lo único que necesita es educación y cultura, porque en todo lo demás tiene igual valor y capacidades que sus contrapartes en Europa. Marcel Bataillon en un artículo sobre la "Unidad del género humano del P. Acosta al P. Clavijero" se interesa por mostrar la fidelidad estricta de estos autores a las premisas bíblicas para resolver el problema del poblamiento del continente americano y la unidad de toda la raza humana¹³. Y sin duda alguna hay en Clavijero una convicción que se funda en la fe de su credo para defender la igualdad de todos los hombres, pero lo que Clavijero pone por delante de su experiencia de primera mano, de quien conoce al indígena del que habla, y en esta experiencia y en la sinceridad de su testimonio para comunicarla está lo principal de su aportación:

"Después de una experiencia tan grande y de un estudio tan prolijo, por el que creo poder decidir con menos peligro de errar, **protesto a Paw y a toda Europa, que las almas de los mexicanos en nada son inferiores a las de los Europeos**, que son capaces de todas las ciencias, aún las más abstractas y que si seriamente se cuidara de su educación... se verían entre los americanos, filósofos, matemáticos y teólogos que pudieran competir con los más famosos de Europa"¹⁴.

Conviene observar que estamos ante un texto que tiene el giro de una fórmula ritual de juramento muy solemne. Se trata de un hombre —Clavijero— cuya ciencia y experiencia es repetidamente invocada, cuya sinceridad y amor a la verdad se traen a colación —como que ahora sabemos fue causa de no pocos conflictos dolorosos en su vida personal— que alza la voz y que, usa el verbo "protestar" en su sentido etimológico más primitivo y da testimonio ante Paw y "ante toda Europa".

¹² Antoello Gerbi, *La disputa del Nuevo Mundo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1982.

¹³ Marcel Bataillon "L'unité du genre humaine du P. Acosta au P. Clavijero" en *Malanges a la memoire de Jean Sarrail Ile*, Vol. I, París, Centre de Recherches de L'Institut d' etudes hispaniques, 1966. pág. 81.

¹⁴ Clavijero, F. Javier *Historia Antigua de México*, pág. 518.

No es un mero historiador, no es solamente un teólogo o filósofo urgido por las convicciones fundamentales de su ideología o de su credo, sino un hombre que se levanta para ser testigo en defensa de una raza que desde los escritorios de Europa ha sido injustamente menospreciada:

“La pasión y los prejuicios en unos autores, y la falta de conocimiento o de reflexión en otros, les han hecho emplear diversos colores de los que debieran. Lo que yo diré va fundado sobre un serio y prolijo estudio de su historia, y sobre el íntimo trato de los mexicanos por muchos años.

Por otra parte, no reconozco en mí, cosa alguna que pueda preocuparme en favor o en contra de ellos. Ni la razón de compatriota inclina mi discernimiento en su favor, ni el amor de mi nación o el celo del honor de mis nacionales me empeña a condenarlos; y así diré franca y sinceramente lo bueno y lo malo que en ellos he conocido.”¹⁵

Es un testigo que presenta sus cartas y hace saber que tiene las condiciones para afirmar lo que afirma; con una autoridad que le viene de su conocimiento, —de los presentes y de la historia—, y de su sincera y no prejuiciada valoración de los hechos. Y remata con la aseveración que se ha hecho lapidaria:

“Sus almas son en lo radical como las de los demás hombres y están dotados de las mismas facultades. **Jamás han hecho menos honor a su razón los europeos, que cuando dudaron de la racionalidad de los americanos**”¹⁶.

Pero Clavijero no puede ignorar las profundas diferencias entre las masas indígenas y la Europea de su tiempo. Las conoce. Las reconoce. Pero con igual convicción establecerá lo que para él es un axioma fundamental:

“**Los europeos han tenido otra ventaja sobre ellos que la de ser mejor instruidos**”¹⁷.

Con todo no se puede ignorar tampoco el estado moral de los indígenas y Clavijero tiene que reconocer con dolor de su corazón el vicio de la embriaguez que hace estragos entre los naturales de

¹⁵ Ibid. pág. 45.

¹⁶ Ibid. pág. 45.

¹⁷ Ibid. pág. 519 Cfr. también: “La constitución física y moral de los mexicanos, su genio y sus inclinaciones, eran las mismas de los acolhuas, los tlaxcaltecas, los tecpanecas y demás naciones, sin otra diferencia que la que produce la diferente educación Ibid. pág. 44.

México. Pero aún aquí proclama su confianza en el valor de la instrucción:

"En la composición del carácter de los mexicanos, como en la del carácter de las demás naciones, entra lo bueno y lo malo, pero lo malo podría en la mayor parte corregirse con la educación, como lo ha demostrado la experiencia. Dificilmente se hallará juventud más dócil para la instrucción..."¹⁸.

Luis Villoro ha sabido ver en estas líneas "las primeras palabras hispanoamericanas henchidas de fe en el valor redentor de la educación"¹⁹. Allí estaría la única, pero segura, esperanza de regeneración para la miseria e inferioridad del indio americano.

Clavijero no se ha quedado en una mera declaración de principios sobre la igualdad o en la proclamación ilusoria de una fe en el valor salvador de la educación. Ha sabido dar un poco más, al señalar que la educación misma depende de condiciones económicas y políticas que actúan sobre ello de manera determinante:

"...No puede negarse que los mexicanos presentes no son en todo semejantes a los antiguos, como no lo son los griegos modernos a los que existieron en los tiempos de Platón y Pericles. La constitución política y la religión de un estado tienen demasiado influjo en los ánimos de una nación..."²⁰.

Una situación de miseria y de servidumbre no es nada propicia para el desarrollo cultural de un pueblo, porque solamente quien está liberado de trabajos serviles podrá producir obras de cultura:

"Sus entendimientos son capaces de todas las ciencias como lo ha demostrado la experiencia. Entre los pocos mexicanos que se han dedicado al estudio de las letras, por estar el común de la nación empleado en los trabajos públicos y privados, hemos conocido hábiles geómetras, excelentes arquitectos, doctores, teólogos y buenos filósofos, y tan buenos... que en concurso con muchos hábiles criollos llevaron el primer lugar, de los cuales aún viven algunos que podría nombrar"²¹.

Otra vez se advierte el tono del testigo que está dispuesto a dar nombres y al mismo tiempo resaltar la inmensa comprensión de quien

¹⁸ *Ibidem* p. 47

¹⁹ Luis Villoro. *Los grandes momentos del indigenismo en México*. Ediciones de la Casa Chata. México, 1979, pág. 115.

²⁰ Clavijero. *Historia Antigua de México*, pág. 47.

²¹ *Ibid.* pág. 46.

conoce de primera mano el estado de servidumbre en que se encuentra la raza indígena que atrora fue señora de su tierra y ahora está sujeta a los más duros trabajos:

“Si Paw hubiera visto, como yo los enormes pesos que llevan sobre sus espaldas los americanos, no hubiera tenido valor para echarle en cara su debilidad”²².

Este tema del indígena dedicado a los trabajos más duros le da pie para varias observaciones que no dejan de ser críticas del régimen colonial:

“... Desde la conquista los americanos solos han soportado todas las fatigas de la agricultura en todos los vastos países de la América Septentrional y en la mayor parte de la América meridional sujetos a la corona de España. No se ve allí jamás un europeo empleado en las labores del campo”²³.

Esta serie de observaciones críticas sobre la miseria y servidumbre de los indígenas harán que la obra no pueda publicarse en Madrid.

Con no poca razón se verá posteriormente a Clavijero como el germen de las ideas rectoras de la generación liberal latinoamericana del siglo XIX en el aspecto siguiente: no habrá emancipación verdadera ni independencia efectiva mientras no se rompa con el sistema social heredado de España²⁴. Lo único lamentable a posteriori es que el modelo y prototipo de libertad en que creyeron se convirtiera en una nueva y más poderosa potencia hegemónica e imperial. En nuestros días se insistirá todavía más en otro punto: no es el cambio de la organización política; se han de ir más a fondo para reorganizar el mismo sistema de producción, porque una mera liberación de la empresa y de la iniciativa, producirá nuevos desequilibrios y acrecentará la miseria en las mayorías, con la subsiguiente proletarización de las naciones llamadas del “tercer mundo”

La tesis de Clavijero revierte sobre la misma Europa la culpa de la postración actual de las masas indígenas y hasta de su misma decadencia moral:

²² Ibid. pág. 510.

²³ Ibid. pág. pág. 510.

²⁴ Leopoldo Zea. *Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica (Del Romanticismo al Positivismo)*. El Colegio de México, México, 1949 pág. 60.

“... Es muy difícil, por no decir imposible, hacer progresos en las ciencias en medio de una vida miserable y servil y de continuas incomodidades. El que contemple el estado presente de Grecia no podría persuadirse que en ella había habido antes aquellos grandes hombres que sabemos, si no estuviera asegurado así por sus obras inmortales como por el consentimiento de los siglos. Pues los obstáculos que tienen actualmente que superar los griegos para hacerse doctos, no son comparables con los que siempre han tenido y tienen todavía los americanos²⁵.”

La sujeción del indígena americano es comparada con la que sufre el pueblo inmortal de Grecia — cuna de la ciencia y de la democracia — a manos del imperio romano cuya tiranía y ferocidad se habían vuelto proverbiales. ¡Era una comparación de la que España salía muy mal parada!. Pero Clavijero es consciente de que la tiranía y los sojuzgamientos del pueblo en México vienen de muy atrás:

“Estos y otros golpes de política que se irán produciendo en esta historia, harán ver que los hombres de América eran en el fondo de sus almas lo mismo que los de Europa, y que si alguna vez han parecido de diferente especie ha sido porque una triste educación o una dura servidumbre no les ha permitido adquirir las luces necesarias para la conducta racional de su vida²⁶.”

Junto con este tema de la condición servil o explotada aparece otro leit — motiv: el de la “triste educación”. Serían dos las causas del atraso e inferioridad del indio americano: una organización política de explotación y dependencia y una educación calificada como “triste”. No se nos ha dejado un desarrollo explícito de este último concepto, por lo que hemos de colegir su significación a partir de todo el contexto.

Por una parte, Clavijero piensa — junto con el P. Acosta²⁷ — que el sistema educativo de los antiguos aztecas era algo digno de admiración, de memoria y de alabanza:

²⁵ Ibid. pág. 519.

²⁶ Ibid. pág. 78.

²⁷ Joseph de Acosta, *Historia natural y moral de los Indias*, preparada por Edmundo O’Gorman, Fondo de Cultura Económica, México, 1979, pág. 315: “Ninguna cosa más me ha admirado ni parecido más digna de alabanza y memoria que el cuidado y orden que en crear a sus hijos tentan los mexicanos”.

La educación de la juventud, que es el fundamento principal de un estado y que da mejor a conocer el carácter de una nación, fue tal entre los mexicanos que ella por sí basta para confundir el orgulloso desprecio de ciertos críticos que imaginan reducido a los límites de Europa el imperio de la razón²⁸.

La educación del antiguo México era pues admirable ¿En qué estaría lo "triste"? Clavijero pasa a detallar el sistema educativo del pueblo azteca y esto le sirve para mostrar su pericia en la interpretación de los códices, cosa que hace con no pequeño gusto y hasta un cierto dejo de sabio cicerone. Hay que recordar que ya desde el prólogo había hablado de estas pinturas y del arte de interpretarlas, y había manifestado su tristeza por la pérdida de no pocas obras de este rico patrimonio y de la habilidad para la interpretación al carecer la Universidad de México de la cátedra respectiva: "Por faltar el profesor de antigüedades no hay actualmente quien entienda las pinturas mexicanas, y por la pérdida de los escritos, la historia de México se ha hecho difícilísima, por no decir imposible"²⁹. Este repaso de los códices y de los testimonios recogidos por Sahagún le lleva a exaltar otra vez el sistema educativo de los aztecas pero no deja de señalar sus defectos, con lo que nos acercamos a la significación del término "triste": estaba viciado por la superstición y era extremadamente riguroso y cruel en sus castigos.

Con todo el P. Clavijero vuelve una y otra vez a exaltar el sistema educativo de los aztecas: "El celo que tenían en la educación de sus hijos debe confundir la negligencia de nuestros padres de familia y muchos de los documentos que daban a su juventud pueden servir de lecciones a la nuestra"³⁰. Le parece tan digno de admirarse este sistema educativo que se atreve a compararlo con el de los griegos y, con sus más y sus menos, el fallo resulta en parte favorable a los mexicanos: "Si a más de lo dicho se quiere cotejar el sistema de educación que había entre los mexicanos con el de los griegos, se reconocerá que no era tan grande la instrucción de los griegos en las artes y ciencias como la que tenían los niños y jóvenes mexicanos en las costumbres de sus padres. Los griegos se aplicaban más a ilustrar la mente, los mexicanos a rectificar el corazón"³¹. Se alaba el sistema educativo e incluso se le pone en cierto aspecto como superior al de los

²⁸ Clavijero, *Historia Antigua de México*, pág. 201.

²⁹ *Ibid.* Prólogo, pág. 18.

³⁰ *Ibid.* pág. 201.

³¹ *Ibid.* pág. 555.

griegos, pero no deja de reconocerse que había otra deficiencia fundamental" la ilustración de la mente no era muy grande entre los mexicanos. Y quizá hay algo más. Clavijero parece tomar el adjetivo "triste" como sinónimo de "escaso" o "deficiente" no solamente en cuanto a los contenidos de lo que se trasmite a niños y jóvenes, sino también en cuanto al número muy reducido de sujetos que tenían el privilegio de recibir la educación. Y en este sentido el P. Clavijero está postulando para todo el pueblo la alfabetización general de todas las masas indígenas: "Los obstáculos que tienen actualmente que superar los griegos para hacerse de doctos no son comparables con los que siempre han tenido y tienen todavía los americanos. Con todo esto, yo querría que Paw y todos cuantos piensan como él, se hallasen presentes, sin ser observados, en los consejos o juntas que celebran en ciertos días, para deliberar sobre los negocios que ocurren, los americanos que tienen alguna apariencia de superioridad en sus pueblos, y oyesen cómo arengan y discurren aquellos sátiros del Nuevo Mundo"³².

Por estos pocos miembros de una "élite" en la sociedad indígena "que tienen alguna apariencia de superioridad en sus pueblos" que saben arengar y discurrir con grande sabiduría, Clavijero deduce cómo será todo el pueblo el día en que la ilustración sea generalizada y más completa en su contenido, cuando cambiadas las condiciones políticas y económicas que oprimen a la gran masa, el pueblo mexicano no puede disfrutar de una vida más libre. Hay que oír su testimonio y la expresión de su esperanza por última vez:

"Protesto que ... son capaces de todas las ciencias, aún las más abstractas, y si seriamente se cuidara de su educación, si desde niños se criasen en internados bajo buenos maestros y si se protegieran y alentaran con premios, se verían entre los americanos filósofos, matemáticos y teólogos que pudieran competir con los mejores de Europa."³³.

III Clavijero el día de hoy

Hemos dado la palabra largamente al Padre Clavijero y lo hemos dejado hablar como quien oye a un testigo lleno de convicción y de esperanza. No lo hemos querido presentar como un oráculo, sino

³² Pág. 519.

³³ Pág. 518.

como a un hombre docto, cuya opinión oímos con todo respeto y cuyas bases estudiamos con detenimiento, porque el tema sobre el que hablamos concierne todavía hoy, y quizá con mayor agudez, puesto que la Europa con quien disputa ha pasado a ser para nosotros el imperio de Norte-América que se plantó en nuestras fronteras, y que incluso tomó más de la mitad de nuestro territorio y nos dominó cultural y económicamente, con lo que la duda sobre nosotros mismos y nuestras capacidades se ha recrudecido.

El P. Clavijero nos precede con una grande confianza en el educando, que en este caso es todavía un pueblo que aún no logra una vida digna; y al mismo tiempo su voz nos amonesta sobre la complejidad del problema educativo, por las implicaciones políticas y económicas que la Ilustración presupone. No hemos hallado en Clavijero un programa detallado o un recetario pedagógico que hoy pudiéramos aplicar o discutir, sino más bien unas convicciones fundamentales de tipo humanístico, que parecen perfectamente válidas hasta el día de hoy.

Son las tesis fundamentales que deben mover al verdadero maestro en nuestro pueblo³⁴. Por eso a Clavijero no lo hallaremos citado en la Enciclopedia Británica, pero su nombre está escrito en nuestras calles y aulas, y más todavía en el corazón de los que tienen que ver con el pueblo, cuyo sojuzgamiento dura ya demasiado. Este hombre creyó en la tierra y la gente de México casi con la misma pasión que Fray Bartolomé de las Casas (¿Por qué nadie hace este paralelo que es tan exacto?).

A distancia del tiempo los mexicanos, y en especial los veracruzanos honramos su recuerdo y estudiamos su pensamiento, porque nos ayuda a vivir y a trabajar, como la figura de los verdaderos maestros, que son tanto más grandes cuanto más han creído en nosotros. El nombre de Clavijero quizá no ha trascendido largamente las fronteras de la patria, pero sí ha calado y cala en el interior de nosotros de manera profunda. Es el tipo de maestro de todo el pueblo, cuyo magisterio se convierte en auténtica paternidad espiritual, que se reconoce a medida que pasa el tiempo, Clavijero no es grande en geografía, pero sí lo es en historia. Y no tanto en la historia que se escribe, sino en la historia que todos estamos haciendo junto con el pueblo en quien él nos enseña a creer.

³⁴ Cfr. Victor González, *Historiadores Mexicanos del Siglo XVIII*. UNAM, México 1949 pág. 49.

EXITO O FRACASO DE UN PROGRAMA EDUCATIVO EXPERIMENTAL EN XALAPA.*

Maricela Redondo Aquino

A raíz de la situación crítica por la que ha atravesado México a partir de los años 70s, se han producido efectos tales como el desempleo, inflación, carestía, etc., que han invadido a ciertos sectores de la población. Esto fundamentalmente ha afectado al sector campesino, cuyo empobrecimiento se hace más marcado y lleva al aumento de la migración del campo a la ciudad. Dicha migración ha producido un incremento de los cinturones de miseria, los cuales generalmente se localizan en la periferia de las principales ciudades. Este sector se caracteriza por tener muy baja calificación y poca experiencia en el trabajo industrial del sector más avanzado.

La población de las zonas marginadas de las grandes ciudades se caracteriza por una heterogeneidad social producto de diversos componentes, desde los orígenes de la misma hasta la forma de insertarse en la producción. Estas colonias populares donde prevalece el desempleo, la miseria, la desnutrición, el analfabetismo, la ignorancia, la enfermedad, etc., y cuya situación de vida en general es bastante crítica, han servido de campo experimental para programas "desarrollistas" impulsados por el Estado.

Sin embargo esto no es sólo bilateral, sino que por parte de los campesinos se han generado organizaciones que se convierten en un grito de protesta y desacuerdo, habiendo las posibilidades de convertirse en opositores al sistema.

* Trabajo presentado en el Primer Congreso Nacional de escuelas, Facultades, Departamentos e Institutos de Pedagogía celebrado en la Universidad Veracruzana, agosto de 1985.

Dentro de esta situación de contradicciones por las que atravieza el país y determinada por ciertas condiciones económico-sociales básicas, el Estado necesita rescatar el consenso de este sector y para ello utiliza o se vale de todos los instrumentos para la penetración ideológica, tratando de mitigar una situación de gran explosividad.

Desde esta perspectiva el sistema educativo mexicano tiene una función clara: servir de sostén a la orientación ideológica que se está consolidando, de tal modo que la educación llegue a satisfacer la demanda popular sentida por estos sectores.

En esta proyección, se trata de una captación a nivel directivo y operativo que el Estado requiere, pues esta mano de obra calificada va a servir para elevar la productividad en el campo, en las fábricas y en los servicios públicos.

Es en el régimen del Presidente Luis Echeverría Álvarez, en el que se habla de una "Reforma Educativa y Apertura Democrática", cuya tendencia está marcada por una orientación que determina un desarrollo sobre todo en la capacidad de educación tecnológica, cuadros técnicos y profesionales en grandes cantidades, un desarrollo en los contenidos de la enseñanza y un impulso a Escuelas e Institutos Técnicos y Tecnológicos Regionales. Esta tendencia se ubica dentro del modelo norteamericano en lo que se refiere a modelos educativos.

En el sexenio de José López Portillo la situación cambia, pues con el auge del petróleo se incluyen entradas de divisas que permiten apoyar la recuperación industrial.

En estos términos la educación tiende a fortalecer y hacer hegemónica una orientación educativa, que se trasluce en su política a través de los gobiernos, así es como la educación continua siendo clasista, desarrollista y tecnocrática en su vinculación con la economía nacional.

Todo lo anterior se refleja en la escuela, la cual se presenta como trasmisor privilegiado de conocimientos, habilidades, actitudes, valores nacionales y universales en oposición a un medio (sociedad en su conjunto) que, supuestamente, no puede cumplir esa función. Es en esta proyección, en que el docente adquiere la responsabilidad de socializar, y por consiguiente su quehacer es expresión y desarrollo del mismo sistema. Por ello el estado genera respuestas a estas situaciones en el terreno educativo, para abatir el descontento y evitar que los conflictos se agudicen. Paralelamente, en sus respuestas

crea expectativas y aspiraciones en las masas populares que no pueden ser satisfechas en el actual orden social.

Estos proyectos educativos nacionales y estatales responden a las necesidades e intereses del sistema social en su conjunto, y esto conlleva a una tipología de la educación con marcados lineamientos, que parten de la desvinculación de las condiciones socioeconómicas reales de la población.

Es así como en 1978 se plantea el proyecto "Educación para todos" cuyo objeto se centra en el nivel de educación básica. Dentro de sus metas se contempla en primer lugar ofrecer la educación básica a toda la población, particularmente a la que se encuentra en edad escolar, para vincularla al sistema productivo, lo que se traduce en términos generales "elevar la calidad de la educación". Dentro de este proyecto se ubica el programa de Educación Básica Intensiva 11-14.

El objetivo general del proyecto de Educación Básica Intensiva, es ofrecer a los jóvenes de 11 a 14 años de edad que nunca han ingresado o han desertado de la escuela primaria y que viven en zonas urbanas marginales, la oportunidad de cursar una educación básica que en un período máximo de 2 años los lleve al manejo de las destrezas culturales básicas y a desarrollar una metodología de estudio autodidáctica, que le permita, en su caso, acceder a niveles subsecuentes de educación.

Es en agosto de 1980 cuando se implantan a nivel piloto en doce entidades de la República Mexicana.

Dadas las características "innovadoras" del proyecto y la flexibilidad que requiere la operación del modelo, las autoridades de la Secretaría de Educación Pública consideraron convenientes que se institucionalizara con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), quien a su vez se responsabiliza técnica y administrativamente del Programa 11-14. Este organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública recibe el financiamiento directo de la iniciativa privada, representada por el patronato de Fomento Educativo, A.C.

Es así como en una situación coyuntural se plantea este programa como una alternativa educativa viable.

Este proyecto por sus características innovadoras en cuanto a métodos educativos, requiere de una gran flexibilidad para su operación.

A través de sus centros de educación básica intensiva (CEBI), introducen una modificación metodológica importante, al poner como objetivo de la primaria el autodidactismo: a través de las destrezas que éste objetivo supone.

Estas destrezas culturales básicas, se definen como aquellas habilidades intelectuales que capacitan para participar activamente en nuestra cultura. Estas son: leer y escribir bien, y además servirse de las matemáticas. A partir de éstas se pretende que el alumno desarrolle la habilidad del estudio individual, es decir, la capacidad de buscar la información que necesite en fuentes bibliográficas, con suficiente independencia, eficacia y efectividad.

En esta metodología, al trabajo escolar se integra una actividad socialmente relevante en la comunidad. Esta actividad que se traduce en "trabajo productivo"; constituye la actividad más plena, más propia, más necesaria del ser humano. De aquí que el trabajo tiene un fin social, pues se produce, se crea para la sociedad. En esta misma perspectiva, la educación tiene un fin social; colocar el conocimiento al servicio de la comunidad.

Así la ASR (actividad socialmente relevante) aporta a la metodología didáctica del CEBI, el elemento más vital, pues es el integrador de los contenidos de la enseñanza; a través del trabajo como acción generadora y motivacional de todo el proceso enseñanza-aprendizaje. En general las ASR son una estrategia para vincular la labor académica de los CEBI, con la realidad social y laboral de los alumnos, contribuyendo con esto a crear condiciones para una integración más dinámica entre el medio social y la educación.

Ante estas condiciones, el programa requiere de la elaboración de acciones diseñadas especialmente para la ASR, que puedan llevarse a cabo en las circunstancias de la comunidad.

Estas generalidades del programa nos pueden centrar en el aspecto pedagógico-didáctico planteado como propuesta o alternativa a una población carente de las condiciones mínimas de vida.

Por todo lo anterior, desde sus inicios el programa de Educación Básica Intensiva 11-14 (hoy 9-14), ha tenido que enfrentar una serie de dificultades que no se han superado hasta el momento.

Estas dificultades se pueden ubicar en dos grandes aspectos:

- a) Aspectos internos, que son inherentes al programa y
- b) Aspectos externos, que repercuten en éste de manera determinante.

Dentro de los aspectos internos, se encuentran los referidos al currículum, capacitación de instructores y organización institucional.

En el currículum se contempla las cuestiones de planificación y los elementos peculiares de este programa DCB y ASR. En este aspecto es claro observar que no existe una flexibilidad de la que tanto se pregona, pues mínimamente la asistencia se hace obligatoria y la permanencia del alumno puede ser interrumpida pues se bloquean los avances y logros de los objetivos que se plantean en los tres niveles:

Alfabetización. en esta etapa se incluyen aquellos alumnos que al inscribirse no demuestren la lecto-escritura, ni las operaciones aritméticas básicas.

Nivel I: En éste se incorpora a los alumnos que leen y escriben, en ellas se proporcionan los contenidos básicos de la enseñanza primaria, en las diversas áreas de conocimiento a través de la actividad socialmente relevante, elegida entorno a la problemática cotidiana que enfrenta a la población CEBI.

Nivel II: Esta es la etapa final del curso, en este nivel se reafirma los conocimientos adquiridos en el nivel I, y se proporcionan aquellos correlativos al sexto grado de la enseñanza formal.

Así también la capacitación de los instructores (quienes desempeñan la función docente), se ha centrado en la didáctica, sobre todo en su versión tecnológica, misma que a través, de este programa, se ha presentado como un "modelo de instrucción", científicamente fundado en el conjunto de conocimientos lógicos y psicológicamente organizados, que regula la actividad del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo a principios racionales que pretenden garantizar un incremento de la eficacia educativa individual e institucional. Así se pretende que los docentes absorban los principios del modelo y desarrollen habilidades para operativizar su práctica docente. Esta tendencia considera al maestro como un transmisor de conocimientos "técnicas y objetivos" basados en didácticas especiales, de ahí que se considere un buen maestro a aquel que rige los pasos técnicos de la exposición en clase, el que domine la sofisticadas técnicas de enseñanza, aunque sea un ignorante de lo que enseña.

En la medida en que se permanezca anclado en este modelo, a nivel de operación, la investigación sobre la formación de profesores tiene pocas posibilidades de enriquecerse. En este sentido las alternativas sobre formación docente, tiene poca posibilidad de avanzar.

En la cuestión de la organización, la ambigüedad de la relación laboral en que se encuentra involucrado todo el personal que opera en el programa, ha afectado directamente el funcionamiento del mismo.

En el segundo aspecto, en primer lugar se ubica la situación socioeconómica de la población CEBI que repercute directamente en el aula, pues se presentan casos de extrema pobreza y enfermedad a consecuencia de la explotación, mala alimentación, bajo ingreso económico, etc. Así como también la escasa o nula infraestructura que coadyuve al programa (carencia de casas para rentar, carencia de transporte, alumbrado, etc.) La población marginada a la que se dirige el programa se ha ido conformando con personas que han emigrado del campo a la ciudad por falta de trabajo principalmente, formando parte de los trabajadores eventuales, subdesempleados o desempleados, problema que se hereda a los hijos.

En el caso concreto de Xalapa, Veracruz, la población está integrada principalmente de campesinos migrantes de los alrededores, quienes se vieron en situaciones de abusos y amenazas por parte de caciques y ejidatarios, que les vendían terrenos ilegalmente, situación que ha influido en las gentes de estas colonias populares creando una desconfianza total ante cualquier proyecto.

Como podemos observar, el peso de los obstáculos estructurales resulta más fuerte que los efectos de los programas educativos.

Es precisamente en este mes de Agosto, cuando se da a conocer el cierre de este programa a nivel nacional, presentando como única opción para la población CEBI el incorporarse a la escuela tradicional.

Este cierre es producto de una evaluación en términos cuantitativos más que de calidad. Todo lo expuesto nos invita a reflexionar sobre la práctica docente del pedagogo en una sociedad tan desigual y contradictoria.

EL PROCESO DE ALFABETIZACION PARA LOS ADULTOS

Maricela Vázquez G.

En el Estado de Veracruz, la Educación de Adultos ha sido una de las preocupaciones del Gobierno del Estado, ya que se tiene un gran número de personas analfabetas; por ello, algunas instituciones como la Secretaría de Educación Pública, la Dirección de Educación Popular y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos han establecido programas dedicados a impartir alfabetización y Educación Básica (Primaria y Secundaria), a las personas mayores de 15 años que por diversas razones no han tenido la oportunidad de aprender el alfabeto.

El objetivo del programa de Alfabetización es "que el adulto adquiera las capacidades y habilidades necesarias para leer, escribir y efectuar operaciones matemáticas básicas".¹

El curso tiene 6 meses de duración. Se cuenta con un alfabetizador que es la persona que orienta al adulto para que se alfabetice, éste promueve y apoya el aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones básicas de matemáticas.

El aprendizaje de la lecto-escritura se apoya con el cuaderno de trabajo *Aprendamos juntos*, primera y segunda parte. Las actividades de aprendizaje para la lecto-escritura son desarrolladas de acuerdo a los procedimientos del método de la palabra generadora y se utilizan 14 palabras que son: pala, vacuna, basura, medicina, can-

¹ Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. *El Proceso de Alfabetización*, INEA, México, 1983, p. 18.

tina, trabajo, guitarra, familia, leche, tortilla, piñata, casa, mercado y educación.

El procedimiento es el siguiente: El adulto lee la palabra en voz alta, por ejemplo: **Pala**, se divide la palabra en sílabas **pa-la**, el adulto las lee en orden y desorden y luego las escribe, después se forman las familias silábicas de cada palabra: siguiendo con el ejemplo anterior la familia silábica de **pa** es pa, pe, pi, po, pu y la familia de **la** es la, le, li, lo, lu. El adulto las lee y después las escribe, posteriormente forma palabras combinando las sílabas ya que conoce, por ejemplo: papa, pepe, pala, lala, lalo, lola, pila, pelo, polo, pipa, lila, etc. Después de esta fase, el adulto crea frases y oraciones con las palabras **formadas**.

El aprendizaje de las matemáticas, en esta modalidad, es conveniente iniciarlo al término de la octava palabra (leche), para que el adulto ya pueda leer las instrucciones de los ejercicios; sin embargo, se deja abierta la posibilidad para que se inicie cuando el adulto lo solicite, apoyándole con la lectura de las indicaciones para cada ejercicio, hasta que pueda leerlas por sí mismo. Con la sección final de la primera parte del cuaderno de trabajo **Aprendamos juntos**, se adquieren las primeras nociones para la lectura, escritura y aplicación de los números: los contenidos de esta sección son: números del 1 al 20, sumas y restas con resultados menores de 20. Posteriormente se continúa el conocimiento de los números, para ello se utiliza el cuaderno de trabajo de matemáticas, mediante el cual el adulto podrá leer y escribir los números del 1 al 1000, conocer las unidades docenas y centenas, hacer sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, resolver problemas en los que se aplican las cuatro operaciones. Para consolidar el proceso, se llevan a cabo lecturas, comentarios y resoluciones de ejercicios del libro **Un nuevo día** y por medio de diversos materiales, que el adulto pueda conseguir y que sean de su interés, para que practique la lecto-escritura.

El INEA cuenta con varias modalidades para atender la demanda de adultos analfabetas, a continuación se describe cada una de ellas:

a) **La Alfabetización Directa Grupal**. En esta modalidad se forma un círculo de estudio que es un grupo de personas analfabetas mayores de quince años, que se reúnen 6 horas por semana como mínimo y durante seis meses, el cual es conducido por un alfabetizador. El proceso de aprendizaje consta de dos fases: una de

aprendizaje básico de lecto-escritura, por medio del método de la palabra generadora, y el estudio de las matemáticas; esta etapa dura aproximadamente 5 meses y se utiliza el cuaderno de trabajo **Paso a paso**, y otra de consolidación en la que se utiliza el libro **Un nuevo día**. Durante esta fase se distribuyen materiales de post-alfabetización y se promueven otros servicios educativos, como capacitación para el trabajo

b) **Alfabetización individual**. Esta modalidad, como su nombre lo indica, atiende a los adultos individualmente, y se apoya con su orientador y el cuaderno de trabajo **Aprendamos juntos** primera y segunda parte. El método es el mismo de la palabra generadora, sólo que se incluyen dos palabras más, clínica y México.

El aprendizaje básico de la lecto-escritura y matemáticas dura 5 meses aproximadamente y la consolidación dura un mes, apoyándose en el libro **Un nuevo día**, el **Cuaderno de prácticas matemáticas** y otros materiales.

c) **Alfabetización con Apoyo de la Televisión**. Esta modalidad es a través de programas de televisión, con ayuda de 8 cuadernos de trabajo **El que sabe...sabe** y la orientación periódica de un alfabetizador y un orientador; la modalidad de desarrollo por medio de 105 programas de 27 minutos de duración cada uno, cinco de ellos son para la inducción y aprendizaje de las vocales, 80 de aprendizaje básico y consolidación de matemáticas. La serie dura 21 semanas, con transmisiones de lunes a viernes y se apoya en los cuadernos de trabajo **El que sabe...sabe**, y el método que utiliza consta de 16 palabras generadoras.

d) **Alfabetización con apoyo del radio**. Consta de 1.02 programas de radio, de los cuales 78 son para el aprendizaje de la lecto-escritura, 23 para el aprendizaje de las matemáticas y uno para finalizar la parte novelada; se apoya en los cuadernos de trabajo **Alfabetización con el apoyo del radio**, también se cuenta con la orientación periódica de un alfabetizador y con la de un instructor, que podrá ser un familiar, un vecino o un amigo.

Se utiliza el método de la palabra generadora, el cual consta de 16 palabras y son: pala, arado, piñata, medicina, vacuna, cosecha, carretera, cantina, ganado, familia, tortilla, trabajo, pescado, clínica, educación y México.

Para el aprendizaje del cálculo básico, el adulto se apoya en el **Cuaderno de matemáticas** de la modalidad y en los 23 programas radiofónicos dedicados a este tema, donde se transmiten las orientaciones necesarias para la resolución de los ejercicios del cuaderno. Para la consolidación de lo aprendido se utiliza el libro **Un nuevo día**.

acerquen más y más hacia las neuronas colindantes, sus procesos axonales y dendríticos, disminuyendo el umbral de activación de las células originales y facilitando la conducción de impulsos ante mínimas transformaciones del objeto², esos acercamientos celulares al formar conexiones asociativas firmes explican la memoria permanente, que como veremos más adelante deben ser una pieza fundamental de la inteligencia lógica.

III.- La incorporación de las cosas y de las personas a la actividad propia del sujeto, es decir, la asimilación del mundo exterior a las estructuras ya construídas, puede ajustarse a la anterior propuesta e igualmente a la teoría de la neurobiotaxis. La teoría específica que la relación entre neuronas está determinada por las corrientes eléctricas que surgen de los elementos neuronales activos; las neuronas se polarizan eléctricamente y generan cambios magnéticos que influyen en el crecimiento direccional de las dendritas y de los axones y producen migración de las neuronas en dirección del centro de la estimulación³.

Desde tal perspectiva toda la vida mental que tiende a asimilar y acomodar esta función, por las transformaciones del objeto, al menos en el nivel de las primeras percepciones y el de la inteligencia sensoriomotriz, o sea en los primeros tres estadios propuestos por Piaget debieran incluir, de acuerdo con esta teoría cambios magnéticos de campos neuronales que tengan un papel crucial en la dirección del crecimiento de axones y dendritas, y migración selectiva de grupos neuronales en la dirección de la clase y de las propiedades de los estímulos a las que responde el sujeto en esas etapas de desarrollo mental.

En otros términos, las primeras etapas de desarrollo tienen que incluir forzosamente un desarrollo estructural, ya que el desarrollo inicial del sistema nervioso se debe al aprendizaje.

Entre otro orden de cosas, la teoría de la neurobiotaxis ha sufrido modificaciones al proponer que el sistema central está compuesto, al principio, por una serie de neuronas dispersas que se juntan azarosamente y forman circuitos nerviosos por la acción, agregaría, de un codificador genético.

² Ardila, R., *Psicología Fisiológica* Ed. Trillas, 1973, p. 246.

³ Ardila, R., *Op. cit.* p. 247.

IV.- El representante más importante de la neuropsicología de hoy, Donald Hebb, intenta explicar la estructura intermedia entre la acción de un estímulo y las acciones del sujeto. Para la psicología Pavloviana las acciones de los otros envían estímulos incondicionados que generan en el sujeto receptor respuestas incondicionadas; también los emisores acostumbran presentar en ciertos órdenes temporales, en conjunción de los estímulos elicidores, unos estímulos neutrales que con el apareamiento repetido algunas propiedades del estímulo adquieren funciones elicitoras equivalentes a la de los estímulos incondicionados. Queda claro hasta aquí, que visto este enfoque de manera simplista se adolece de una estructura que explique el porqué algunas dimensiones físicas del estímulo se constituyen en significativos para el receptor.

Hebb, en su libro "La Organización de la Conducta" intenta llenar ese vacío reinante en la relación estímulo-respuesta; para esto postula dos conceptos, el del conjunto celular y el de secuencia de fase⁴.

Montaje celular, explica es una asociación de neuronas, producto de una estimulación repetida; es un fenómeno de aglomeración celular que ocurre como un sistema cerrado y que se observa, al menos, en la corteza cerebral y en los núcleos grises profundos; que una estimulación repetida da lugar a protuberancias sinápticas, que como lo he dicho, podrían ser el soporte del aprendizaje concreto y abstracto.

La secuencia de fase significa para él una serie de conjuntos celulares; en sí mismo, es el substracto del pensamiento; "al mirar un ángulo de un triángulo se activan varios conjuntos celulares y, en esta forma, se percibe el triángulo completo".

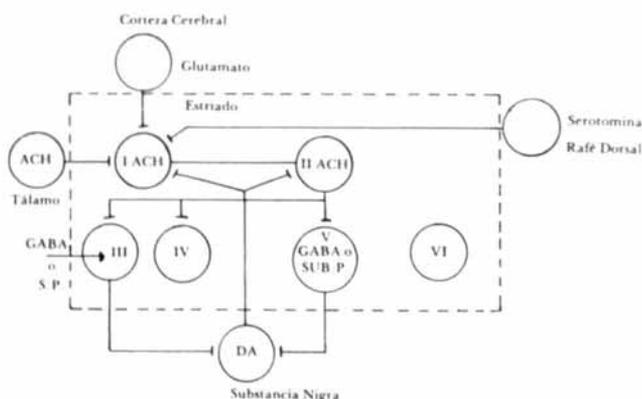
Esos ensambles de aglomeraciones celulares, que actúan como sistemas de comunicación cerrados son el equivalente de los circuitos reverberantes. Varios son los casos de sistemas de comunicación cerrada en el sistema nervioso central. Para no ocupar un compendio sobre el tema, describiré un caso ilustrativo, el sistema nigro-estriado.

El núcleo caudado, parte componente de ese sistema, contiene seis tipos de neuronas: el primer tipo son unas neuronas de tamaño mediano con un cuerpo celular ovoide o redondo, que varía entre 8 y 12 micras de diámetro, tienen un axón corto y muchas dendritas:

⁴ Hebb, D.O., *The Organization of Behavior*, New York: Wiley, 1949.

abarcan el 95% de todas las neuronas del caudado y algunos prefieren denominarlas interneuronas; el segundo tipo de neuronas son de forma redonda, que varían de 10 a 15 micras de diámetro y cuyo núcleo es grande en proporción al citoplasma, y también están catalogadas como neuronas de tamaño mediano, con dendritas largas y de axón corto; el tercer tipo, también de tamaño mediano, de forma elíptica o triangular tienen un diámetro de 8 a 14 micras, pero su axón largo le hace salir de la estructura cerebral llegando su terminal a establecer contacto con los cuerpos celulares de otra estructura cerebral componente del sistema nigroestriado, la sustancia nigra; el cuarto tipo tiene un cuerpo celular poligonal o irregular de 10 a 6 micras de tamaño, y no se sabe si sus axones son cortos o largos, ni con qué tipo de neuronas o estructuras cerebrales establece contacto; el quinto tipo es una neurona grande y fusiforme de un diámetro de 40 micras en el eje largo y de 15 micras en el eje corto, y su axón, al igual que las neuronas tipo III sale del caudado para establecer contactos sinápticos con los cuerpos de las neuronas de la sustancia nigra; el último tipo de neuronas, con un cuerpo celular pequeño de 10 micras de diámetro, tampoco se ha podido rastrear el curso y la longitud de sus axones⁵.

En el diagrama I se presenta un modelo esquemático del circuito nigroestriado tomado de Kaiya, Krentzberg y Namba; dicho modelo fue publicado en la revista "Brain Research, 1980, volumen 187, pp. 369-382".



⁵ Kaiya, H., Krentzberg, G.W. y Namba, M., *Ultrastructure of acetylcholinesterase synthesizing neurons in the neostriatum*, Brain Research, 1980, 187, 369-382.

Diagrama I. En el modelo señala un montaje celular entre las interneuronas I y II; otro montaje celular compuesto por la agrupación en cadena de las interneuronas I, las neuronas III y V, y las células de la sustancia nigra; un montaje celular más se deriva de la conexión entre las células dopaminérgicas de la sustancia nigra y las interneuronas colinérgicas del caudado. Otras estructuras cerebrales por tener contactos sinápticos con las interneuronas del caudado forman diferentes conjuntos celulares, tal es el caso de los sistemas de comunicación cerrada tal como tálamo intralaminar-caudado y corteza frontal-caudado.

En total he descrito cinco montajes celulares, y esta **serie de agrupaciones forman una secuencia de fase**. Con los nuevos descubrimientos de las conexiones aferentes y eferentes del caudado probablemente se tendrá una idea completa del cuadro completo de sistemas de comunicación cerradas que existen en el sistema nigro-estriado.

Unas agrupaciones celulares podrían especializarse con la memoria, mientras que otros, tal vez se especializarían con el aprendizaje asociativo, o con el aprendizaje no asociativo.

En el modelo se observa que las neuronas tipo I, que prácticamente pueblan al caudado son interneuronas que reciben aferencias excitatorias monosinápticas de la corteza cerebral, del tálamo intralaminar y de la sustancia nigra; además, sintetizan el transmisor acetilcolina y la membrana celular de ellas contienen receptores para la acetilcolina que se libera de las terminales provenientes del tálamo intralaminar: por estos hechos se dice que son colinérgicas y colinoceptivas; esta clase de neuronas, según lo representa el diagrama I establece sinapsis con los cuerpos de las neuronas tipos, II, III, IV y V.

A través del método de Golgi⁶ se ha demostrado actividad colinérgica de la neurona tipo II y por eso en el interior de su círculo en el diagrama, se ha puesto el símbolo de la acetilcolina (ACH); como ya se ha dicho, las neuronas tipo I y II establecen sinapsis colinérgicas recíprocas; es decir, las terminales axónicas de las neuronas tipo II liberan acetilcolina sobre los cuerpos de las neuronas tipo I e igualmente los cuerpos de las primeras contienen receptores que captan la acetilcolina de las terminales axónicas de las neuronas tipo I.

⁶ Kemp, J.M. y Powell, T.P.S., *The structure of the caudate nucleus of the cat. light and electron microscopy*, Phil Trans. B., 1971, 262, 383-401.

Los receptores de las neuronas tipos III y V que captan a través de sus receptores la acetilcolina proveniente de las terminales axónicas de las neuronas tipo I, envían sus fibras a la sustancia nigra que contienen probablemente ácido gamma aminobutírico⁷ o sustancia p⁸ a la sustancia nigra; de ahí que se diga que estas neuronas sean colinoceptivas y gabaérgicas, o de sustancia P.

Las neuronas tipo IV y V pueden tener un significado funcional, pero por la insensibilidad de las técnicas utilizadas para describir el transmisor que contienen y la longitud de sus axones constituyen, por ahora, un misterio.

Finalmente las neuronas dopaminérgicas de la sustancia nigra envían sus axones a las interneuronas colinérgicas I y II.

En resumen, se destacan en el diagrama dos circuitos cerrados que se complementan: en el primero están las conexiones bilaterales entre las interneuronas colinérgicas I y II; en el segundo circuito cerrado y más amplio están las conexiones que van de las interneuronas colinérgicas tipo I a las neuronas eferentes tipos III y V, que establecen sinapsis con los cuerpos neuronales de la sustancia nigra, que a su vez estas neuronas envían sus axones dopaminérgicos a las interneuronas I y II.

El sistema colinérgico de las interneuronas tipo I excita a las neuronas eferentes GABA tipos III y V, que a su vez deprimen a las neuronas dopaminérgicas, y que por la falta de liberación de dopamina sobre las interneuronas I y II, éstas se desinhiben, liberando más acetilcolina y excitando más a las neuronas eferentes III y V. Uno de los mecanismos de acción de este sistema cerrado sería el siguiente:

La estimulación de las interneuronas tipo I pone en actividad un patrón de excitación en las interneuronas tipo II y que más adelante vuelve a las células que originó la excitación. El uso de esta vía neural, de acuerdo a Hebb, resultaría en facilitación sináptica temporal de manera que al regresar el impulso a las interneuronas I, el umbral de excitación disminuiría, es decir la facilitación se acumula.

⁷ Kim, J.S. Back, I.J. Hassler, R. *Rde of L-amino-butgtric acid (GABA) in the extrapyramidal motor System. 2. Some evidences for the existence of a tyrase of GABA-rich strianigral neuron.* Brain Reseach, 1971.

⁸ Kanazawa, I., Emson, P.C. y Cuello, A.C. *Evidence for the existence of the substance P containing fibres in striato-nigral and pallido-nigral pathways in rat brain,* Brain Research, 1977, 119, 447-452.

Esto es a lo que se refieren algunos como circuito reververante,

Lo mismo se aplicaría para el circuito cerrado más amplio extraído del diagrama I: las interneuronas colinérgicas tipo I originan un patrón de excitación en las neuronas eferentes gabaérgicas tipo III, que a su vez originan un patrón de inhibición sobre las neuronas dopaminérgicas; estas neuronas al dejar de liberar su transmisor inhibitorio sobre las interneuronas tipo I y II, se genera en éstas una menor resistencia que se notaría aún más en las interneuronas tipo I, por la excitación adicional que reciben de las interneuronas tipo II.

Aplicando la teoría de Hebb tenemos un conjunto celular compuesto por interneuronas colinérgicas de tamaño mediano (tipos I y II) que se comporta como un sistema cerrado y tenemos una serie de conjuntos celulares, el ya mencionado y el conjunto formado por las neuronas tipos I, III, V y las dopaminérgicas de la sustancia nigra, o sea una secuencia de fase. Probablemente otros conjuntos celulares de comunicación cerrada se establecen al relacionar al caudado con otras estructuras cerebrales, en particular podrían estar los sistemas tálamo intralaminar caudado, pues se sabe que establecen conexiones bilaterales⁹, lo cual sugiere la existencia de otras secuencias de fase que se interaccionan con la secuencia de fase del sistema nigroestriado.

Hebb pensaba que detrás del pensamiento se encuentra la secuencia de fase. Nuestros estudios hechos en el laboratorio demuestran que al menos la secuencia de fase del sistema nigroestriado, aunque no tienen que ver directamente con el pensamiento, sus ensambles neuronales sí participan en los procesos de adquisición de conductas aprendidas y en los procesos de la memoria.

Téngase presente el siguiente dictado: detrás de todo pensamiento lógico, o intuitivo debe residir al menos un engrama de memoria; al no tenerse la capacidad de almacenamiento y por consiguiente información que evocar entonces no hay pensamiento; al no contar con esquemas de memoria, o sea de asimilación no podemos incorporar un nuevo acontecimiento, y en consecuencia no habrá pensamiento alguno que pueda transformar algunas propiedades del objeto en significativas.

V.-Al parecer las secuencias de fase del sistema nigroestriado están especializados en procesadores de memoria, que varían con la

⁹ Kocsis, J.D., Sugimori, M. y Kitai, S.T., *Convergence of excitatory synaptic inputs to caudate spiny neurons*, Brain Research, 1977, 125-403-413.

dificultad de la tarea. Dos estudios son representativos de tal propuesta:

En el primer estudio realizado en nuestro laboratorio¹⁰, un grupo de ratas recibieron microinyecciones, 30 microgramos, de un bloqueador del receptor del transmisor acetilcolina, enseguida del entrenamiento de una tarea de prevención pasiva de ensayo único y 30 minutos, 24 y 48 horas más tarde se le midió la retención. Aquí pudo observarse un bloqueo mediano de la memoria de corto plazo, medida a los 30 minutos, y una excelente capacidad de memoria de largo plazo, medida a las 24 y 48 horas después.

El aparato de prevención pasiva contenía señales que hacían fácil la ejecución de la tarea y se utilizaron para el entrenamiento de la tarea intensidades de estímulo elevadas, de tal manera, que conjugados esos factores provocaron una rápida transferencia de la memoria a corto a la memoria de largo plazo. De todas maneras se puede concluir que el codificador acetilcolina al influenciar otros sistemas neuroquímicos del sistema nigroestriado integran un almacén de corto plazo, para tareas de aprendizaje relativamente sencillas; en cambio, dicho transmisor en esa región cerebral no tiene nada que ver con los procesos de almacenamiento de largo plazo. Acuérdesse que se está hablando a un nivel de almacenamiento casi práctico es decir de las puestas en juego de una memoria práctica.

La situación cambia para el caso de tareas de aprendizaje un poco más complejas, o sea cuando se requiere del funcionamiento de una memoria abstracta. Por ejemplo, Signoret observó que el bloqueo del transmisor acetilcolina mediante la aplicación de 60 microgramos de atropina inducido poco tiempo después de la experiencia de aprendizaje impidió el establecimiento de la memoria de largo plazo, pero no los procesos de la memoria de corto plazo, pues la inactivación de la acetilcolina dentro del sistema nigroestriado no impidió, en ratas, la retención medida a los 30 minutos, pero sí aquella medida 24 horas más tarde¹¹.

Del estudio de Signoret pueden suponerse dos mecanismos para la interrupción de la memoria de largo plazo.

1). Las interneuronas colinérgicas I y II al estar inactivas sobre

¹⁰ León Díaz del G. M. A., *Time dependent processes of the cholinergic blockage of the caudate nucleus on memory*, XIX Congreso Interamericano de Psicología, Quito, Ecuador, 1983.

¹¹ Signoret Edward, L., Figueroa, M. y Prado-Alcalá, R. A., *Núcleo caudado y aprendizaje*. XX Efecto del bloqueo colinérgico sobre la memoria de corto y largo plazo, XXVI Congreso Nacional de la Sociedad Mexicana de Ciencias Fisiológicas, Colima, Col. 1983, p. 273.

las neuronas GABA, éstas dejaron de tener su influencia inhibitoria sobre las neuronas dopaminérgicas nigrales, lo que se tradujo en una facilitación y una mayor liberación de dopamina de estas neuronas sobre las interneuronas I y II.

2). Las interneuronas I y II al recibir mayor liberación de dopamina de las terminales nigrales inhibieron más su actividad; pero la inhibición de las interneuronas tipo I se fortaleció aún más por la falta de liberación de acetilcolina de las terminales de las interneuronas tipo II sobre los cuerpos de las interneuronas tipo I. Otros dos mecanismos funcionarían para el caso de tareas de aprendizaje relativamente complejas y en el que se aumenta la actividad de las neuronas eferentes GABA tipos III o V, mediante la facilitación de la transmisión colinérgica de las interneuronas tipos I y II. Efectivamente, éstas que conservaban algo de información almacenada mejoraron su memoria al recibir 6 microgramos de una enzima precursora de la acetilcolina, la colina¹².

Estos mecanismos se representan a continuación:

1). El mayor funcionamiento provocado en las interneuronas hará liberar mayor acetilcolina sobre las neuronas eferentes GABA, las que al generarse en éstas mayor actividad inhibirán la actividad de las neuronas dopaminérgicas nigrales.

2). Las neuronas nigrales al no enviar información inhibitoria sobre las interneuronas colinérgicas tipo I, éstas aumentarán más su actividad sobre las neuronas GABA, lo que se traducirá en una mayor inhibición sobre las neuronas nigrales. El fortalecimiento de la actividad de las interneuronas tipo I acrecentará adicionalmente por la mayor actividad de las interneuronas tipo II.

Por los estudios recién expuestos pueden establecerse tres consideraciones:

1). Cuando se pone en marcha una inteligencia práctica o intuitiva, el conjunto neuroquímico de un ciclo de fase del sistema nigroestriado integra a un almacén de corto plazo, pero no un almacén de largo plazo: en este caso el almacén de largo plazo probablemente es codificado en otro u otros conjuntos neuroquímicos que conforman otro u otros ciclos de fase dentro del área nigroestriada o fuera de ella.

¹² Signoret Edward, L., *Influencia de la actividad colinérgica del núcleo caudado en los procesos de memoria de corto y de largo plazo*, Tesis profesional, Facultad de Psicología, Universidad Anáhuac, 1980, México, D.F.

2). Viceversa, al requerirse de una inteligencia lógica, el conjunto neuroquímico privativo de un ciclo de fase del sistema nigroestriado no procesa el almacén de corto plazo, pero sí el almacén de largo plazo; para el almacén de corto plazo para este tipo de aprendizaje suponemos que otro u otros conjuntos neuroquímicos correspondientes a otro u otros conjuntos celulares dentro o fuera del área nigroestriada entran en operación.

3). Cuando el objeto por accionar es relativamente sencillo entra en operación un engrama de memoria de corto plazo; pero si el objeto por operar aumenta gradualmente su complejidad el procesador del almacén de corto plazo se desvanece gradualmente y entra en juego el procesador del almacén de largo plazo.

VI.- Proponemos que formas de inteligencia más elementales entran en acción desde que el sujeto tiene opción de transformar los objetos del mundo exterior, y por consiguiente, entran en acción procesadores de memoria que encajan en esas formas primarias de aprendizaje. Pero tal hipótesis difícilmente puede comprometerse con la teoría psicogenética al negar que en el sujeto recién nacido entren en operación esas formas elementales de almacenamiento. Las palabras de Piaget son suficientemente elocuentes: "en el momento del nacimiento, la vida mental se reduce al ejercicio de aparatos reflejos; es decir, de coordinaciones sensoriales y motrices montadas de forma absolutamente hereditaria que corresponden a tendencias instintivas, tales como nutrición", y agrega respecto del reflejo de succión: "un recién nacido mama mejor al cabo de una o dos semanas que al principio. Luego, conducen a discriminaciones o reconocimientos prácticos fáciles de descubrir. Finalmente, y sobre todo, dan lugar a una especie de generalización de su actividad: el lactante no se contenta con chupar cuando mama, sino que chupa también en el vacío, se chupa los dedos cuando los encuentra...y, finalmente, coordina el movimiento de los brazos con la succión hasta llevarse...el pulgar a la boca"¹³.

Empero, la cita referida al reflejo de succión sugiere la acción de un proceso de generalización ante el estímulo condicionado clásicamente, o a procesos de generalización de respuestas instrumentales o de generalización ante el estímulo discriminativo. Esto

¹³ Piaget, J. *Seis estudios de Psicología*, Ed. Seix Barral, Barcelona, España, 1967, p. 20.

quiere decir que ciertas dimensiones físicas del estímulo han sido codificadas por un procesador central que los han convertido en significativos; que han sido almacenados ciertos rasgos físicos del estímulo, de manera que otras propiedades físicas muy parecidas también han pasado a ser significativas y por eso responden con una fuerza equivalente; aún en el supuesto de que se tratase el chupeteo de una conducta incondicionada e innata ciertas formas de almacenamiento de algunas dimensiones diferentes del estímulo condicionado original hacen que responda con chupeteo condicionado.

Esta modalidad de aprendizaje arcaico, tiene probablemente sus propios ciclos de fase, y por ende, conjuntos neuroquímicos que tal vez residen en el tronco cerebral.

Se conserva pues la posibilidad de que esas coordinaciones sensoriomotriz dejen paulatinamente de corresponder a tendencias instintivas y que estén siendo reguladas por un proceso de generalización de respuestas instrumentales o bien de uno de generalización del estímulo discriminativo: o sea, dejen de ser respuestas respondientes hereditarias para pasar gradualmente a un sistema de almacenamiento práctico, que con el tiempo se convertirá en un sistema de almacenamiento lógico. Si esto fuera el caso, tendrían cabida los mecanismos enunciados con anticipación del ciclo de fase del sistema nigroestriado, con su respectivo conjunto neuroquímico.

De hecho proponemos un modelo multialmacenes que se sale del actual desarrollo teórico en memoria, pues se plantea la existencia de dos clases de almacenamiento, el de corto plazo y el de largo plazo, y en general tres tipos de información para almacenar, que respeten la taxonomía hecha por Piaget: las inteligencias sensoriomotriz, práctica y lógica. Se sugiere también la existencia de dos procesadores centrales independientes, desde un punto de vista microanatómico y neuroquímico, uno para el almacén de corto plazo y el otro para el almacén de largo plazo, que entran en operación según la complejidad del objeto por incorporar. Además se hipotetiza que existe un almacén de corto plazo y otro de largo plazo para cualquier tipo de inteligencia, sea sensoriomotriz, sea práctica, o bien lógica probablemente lo que varía son las redes y los modos neuroquímicos dentro de un espacio anatómico, o fuera de él donde se sitúan los procesadores de los tipos de almacenamiento de corto plazo, y los procesadores de los tipos de almacenamiento de largo plazo.

Lo que no responde Piaget es la modalidad de codificación que predomina tanto en la memoria de corto plazo como en la de

largo plazo. Por ejemplo, se ha encontrado en los estudios de memoria que la información visual de una letra se representa inicialmente en memoria de corto plazo dentro de un código estructural y después rápidamente se codifica acústicamente durante los primeros uno o dos segundos; quiere decir esto que la modalidad que predomina es la auditiva¹⁴.

Siguiendo nuestro modelo, estos resultados sugieren la existencia de diferentes procesadores de corto plazo situados en diferentes ciclos de fase.

VII.- El modelo multialmacenes plantea la presencia de tres tipos de almacenamiento: el almacén sensorial, el de corto plazo y el de largo plazo. La función del almacén de corto plazo, es retener pequeñas cantidades de información para después transferirlas al almacén de largo plazo por medio de la activación de la información codificada fonéticamente, después de la cual el almacén de largo plazo la codifica semánticamente. Da la impresión que de una memoria icónica de corto plazo de menor duración pasa a otra memoria auditiva, también de corto plazo, pero de mayor duración, la que a su vez se transfiere a un almacén de significado de largo plazo.

Por otra parte el almacenamiento de información pasa por un procesador central, el cual se auxilia de un almacén de repetición fonética y en el que se producen confusiones fonéticas con tareas de interferencias, pero que no impiden el procesamiento y asignación de significado de la información que ha pasado por el procesador central¹⁵.

Se dice también que la memoria de corto plazo y la de largo plazo no son procesos diferentes; en otras palabras el almacén de corto plazo es un proceso de trabajo del almacén de largo plazo. Dicha propuesta de unidad está de acuerdo con una hipótesis molecular que propone la existencia de un solo engrama para ambos sistemas de almacenamiento, pero separados en el espacio y en el tiempo de una unidad. Brevemente todos los eventos químicos que ocurren serialmente en la membrana celular, entre los cuales se encuentran la ligazón del transmisor acetilcolina al receptor, la activación de la guanilciclasa sensitiva a la acetilcolina, la transformación de

¹⁴ Cattasco, M. y otros, *Sobre los cambios temporales de la codificación visual y acústica con sujetos hispanoparlantes*. La Psicología en México, Memorias del IV Congreso Mexicano, 1985, p. 146

¹⁵ Bravo-Flores, P.A., *El papel de las redes semánticas dentro del modelo de memoria*, La Psicología en México, Memorias del IV Congreso Mexicano, 1985, p. 160.

guanosintrifosfato a guanosinmonofosfato cíclico, (GMP cíclico), la unión del GMP cíclico a la subunidad inhibidora, la separación de la subunidad catalítica a la proteinkinasa, la transferencia de un grupo fosfato a un substracto proteico necesario para la abertura de los canales y el intercambio iónico subsecuencia a través de la membrana, fundamentan la codificación o el procesamiento del almacén de corto plazo, y la acción del GMP cíclico en el núcleo de la célula fundamentan el procesamiento del almacén a largo plazo¹⁶. El procesador central entonces sería un montaje de células que forman determinados ciclos de fase y donde se suma y se transfiere en diferentes tiempos el procesamiento de cada célula. Hipotetizamos que la neurona constituye la unidad del procesador central y éste es el equivalente del ciclo de fase. Entonces, la sumatoria de las actividades de la membrana celular y del núcleo dan la idea de una red compleja o de circuitos cerrados entremezclados.

El resultado final de la acción del GMP cíclico en la membrana celular es el intercambio iónico; por eso se habla de que la memoria de corto plazo es un fenómeno puramente electroquímico; por otra parte, el resultado final de la acción de este segundo mensajero en el núcleo celular es la síntesis de aminoácidos y proteínas, y como esto se realiza en varios minutos u horas, por eso se dice que en el núcleo se procesa la memoria de largo plazo.

Siguiendo el modelo de Atkinson el almacén de formas, estructuras, detalles, debe residir en la membrana de cada célula del procesador, y la memoria lógica, donde ocurre el verdadero significado debe residir en el núcleo de esas células que conforman las redes o los ciclos de fase. Para Piaget la respuesta ante un estímulo varía de un nivel mental a otro; por eso cada estadio se caracteriza por la aparición de estructuras originales.

Sin embargo, discutir la teoría psicogenética en términos de la teoría de las redes semánticas se justifica siempre y cuando esas estructuras estén constituídas por formas originales de almacenamiento y de esta forma, lo que haría distinguible un estadio de otro sería la predominancia de codificación de una modalidad táctil, visual, auditiva, emotiva, y asociativa con o sin la presencia del estímulo. Cada estadio se constituiría, entonces, por tipos particulares de almacenamiento y esto es lo que daría el carácter de for-

¹⁶ León Díaz del G.M.A., *Nuevos conceptos acerca de la transmisión colinérgica*, Boletín del Centro de Estudios Psicológicos, U.V., 1984 No. 10; pp. 6-19.

mas particulares de equilibrio, y la evolución mental se efectuaría en el sentido de una forma de almacenamiento menos avanzada a otra forma más avanzada. Así a la vista de un mismo estímulo podrían evocarse respuestas muy distintas en un niño, según su grado de desarrollo mental. Visto así el enfoque tendría que haber circuitos neuronales especializados en el procesamiento de formas de almacenamiento menos avanzado y más avanzado, de tal forma, que los engramas de estadios anteriores subsistirían como subestructuras sobre las cuales habrían de conformarse los nuevos caracteres. De ello se infiere que en el adulto, cada uno de los engramas pasados correspondería a un nivel más o menos elemental o elevado de la jerarquía de las conductas. También, cada estadio comportaría también una serie de engramas momentáneos o secundarios, que serían transformados por el ulterior desarrollo. Entonces cada estadio se constituiría por los engramas que lo definen, y la evolución mental se efectuaría gracias a la "activación" de un engrama de aprendizaje cada vez más avanzado, logrando así el perpetuo equilibrio con el estímulo.

Así, cuatro engramas situados en una o cuatro estructuras cerebrales distintas, deberían operar durante los dos primeros años de existencia; se trataría conforme al marco de la teoría piagetiana, de engramas de las categorías del objeto y del espacio, de la causalidad y del tiempo, todas ellas como disparadoras de acción pura y no como conducta verbal interiorizada, es decir, el pensamiento¹⁷.

Todas estas reflexiones llevan una intención: ver si hasta allá en lo profundo la teoría de Piaget puede proporcionar modelos para desplegar una teoría psicofisiológica. Vale la pena recordar que esta teoría, aunque menos antañona que la del psicoanálisis, hasta ahora ambas no han intentado revelar la naturaleza, la localización, ni la bioquímica de sus engramas. Por esta razón tampoco han proporcionado herramientas útiles a la fisiología, ni a la neurociencias como para derivar una teoría psicofisiológica. También es justo mencionar que en México y en general, en el mundo desde hace tiempo cualquier fisiólogo o especialista del estudio del cerebro se ha valido de las técnicas y de los principios del análisis experimental de la conducta y de los principios del condicionamiento pavloviano para intentar examinar la naturaleza del engrama de aprendizaje. Al menos en México tres líneas de investigación ejemplifican lo anterior:

¹⁷ Piaget, J. *Seis estudios de Psicología*, Ed. Seix Barral, Barcelona, España, 1967, p. 25.

El grupo del Dr. Héctor Brust-Carmona, del Depto. de Fisiología de la Facultad de Medicina de la UNAM intenta descubrir en qué estructuras cerebrales y mediadores químicos se codifican los procesos del aprendizaje, valiéndose de los paradigmas del condicionamiento pavloviano¹⁸.

El Dr. Roberto Prado-Alcalá, recién galardonado con el Premio Nacional en Psicología, ha llevado una buena parte de su vida investigando la participación del núcleo caudado y uno de sus neurotransmisores, la acetilcolina, en los procesos de adquisición de conductas instrumentales, y los circuitos dopaminérgicos subyacentes en los procesos del reforzamiento positivo¹⁹.

El Dr. Alejandro Oscos, del Depto. de Neurociencias del Instituto Politécnico Nacional mide las deficiencias en la síntesis de proteínas en algunas estructuras cerebrales, a consecuencia de la administración de amfetamina, correlacionando cómo esta deficiencia en la síntesis proteica se relaciona con la perturbación de los procesos de adquisición de conductas instrumentales²⁰.

En el laboratorio de psicofisiología del Centro de Estudios Psicológicos de la Universidad Veracruzana se intenta indagar la localización del procesador central privativo de la memoria de corto y largo plazo, valiéndose de tareas de aprendizaje simples y relativamente complejas; además, se intenta responder cuál mediador químico está detrás del codificador de información. Aquí la teoría de las redes semánticas anexa a la teoría de la información constituye la estrategia útil²¹.

En síntesis, la psicofisiología ha estudiado la naturaleza del engrama de aprendizaje y los mecanismos anatómicos y funcionales de otras conductas valiéndose de los paradigmas proporcionados por la teoría de la información, al análisis experimental de la conducta y de la psicología pavloviana.

La nula contribución de Piaget y sus seguidores a la

¹⁸ Brust-Carmona, H. y Zarco-Coronado, I., *Instrumental and inhibitory conditioning in cats. II. Effect of paleocortical and caudate nucleus lesion*. Boletín de Estudios Médicos y biológicos, México, 1971, 27, 61, 70.

¹⁹ Prado-Alcalá, R.A. y Wise, R.A., *Self stimulation from dopaminergic terminal fields*, *proc. West. pharmacol. soc.* 1983, 26, 157-160.

²⁰ Oscos, A. y Alemán, V., *The post-trial effect of amphetamine in memory and in cerebral protein aminoacid incorporation in the rat*, XXIII Congreso Internacional de Psicología, Acapulco, México, 1984, p. 133.

²¹ León Díaz del G.M.A. *Efectos del bloqueo colinérgico del núcleo caudado sobre la memoria de corto y largo plazo*, XXIII Congreso Internacional de Psicología, 1984, p. 137, Acapulco, México.

psicofisiología puede deberse a la imposibilidad de demostrar el soporte genético de las estructuras privativas de un estadio, y como este soporte genético se transfiere a otro para explicar precisamente la secuencia lógica de los estadios de desarrollo.

Los intentos de esta teoría para configurar una teoría psicofisiológica son, como he dicho, bastante pobres. Un artículo recientemente publicado en la revista *Archives de Psychologie*, intitulado *Piaget y la Psicofisiología*²² solo se queda en reflexiones, que están a nivel de las dadas por el autor de este artículo. Por eso me temo que esta aventura intelectual no pueda ser, y todo quede en discurso.

²² Paillard, J. *La psychophysiologie et l'œuvre de Jean Piaget*, *Archives de Psychologie*, 1982, 50, 75-86.

SOBRE EL PROCESO Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA: UN PUNTO DE VISTA PSICOLINGÜÍSTICO

Mtro. Jorge Vaca U.

1. Introducción

En el ámbito de la educación impera actualmente un esquema tradicional (empirista) para la interpretación del aprendizaje y del proceso de lectura.

Por **proceso de lectura** entendemos el o los mecanismos mediante los cuales un lector procesa los elementos gráficos de un texto de tal manera que éste es comprendido (o interpretado).

Por **aprendizaje de la lectura** entendemos el proceso mediante el cual un sujeto que no sabe leer llega a hacerlo (según cierto criterio, necesariamente arbitrario, que distinga lo que es saber de lo que es no saber leer).

Por **esquema tradicional de interpretación** entendemos la concepción de la lectura como un proceso que, teniendo como objetivo la comprensión (o interpretación) de un texto, está fuertemente centrado en la consideración de los aspectos visuales, auditivos, motrices y asociativos implicados.

Así, se piensa que la lectura es ante todo un proceso de decodificación que se apoya en habilidades visuales y auditivas. Si un niño : a) domina a la perfección las correspondencias establecidas entre las letras (o conjuntos de letras) y los fonemas; b) tiene un buen control sobre los músculos oculomotores que le permita recorrer con ritmo, a una velocidad controlada y de izquierda a derecha el renglón y; c) no tiene problemas para articular o emitir los fonemas represen-

tados por las letras o conjuntos de letras; se piensa que ese niño, en esa condiciones, no tiene o no debe tener mayores "problemas" de lectura, ya que todas las condiciones "fundamentales" están dadas para que el proceso de lectura se desarrolle normalmente, sin tropiezos (*). Ante un texto dado, ese hipotético niño que cumpla las condiciones ante dichas podrá comenzar a fonetizar o silabear el texto con un ritmo regular; obviamente, los fonemas o sílabas oralizados serán los correctos puesto que domina a la perfección las correspondencias entre letras y fonemas; continuará la oralización del siguiente fragmento (**) hasta llegar así a la emisión de un fragmento significativo mediante la síntesis o integración de los fragmentos sonoros no significativos (los fonemas o las sílabas); así siguiendo integrará o sintetizará unidades no significativas en unidades significativas (palabras) y, de la misma manera, integrará o sintetizará palabras en unidades significativas aún mayores. Creemos que en esta concepción el ritmo se considera importante para no obstaculizar la síntesis de elementos no significativos en elementos significativos del lenguaje oral, ya que, la "buena decodificación" al lenguaje oral se considera como una condición necesaria para la comprensión del texto; al mismo tiempo, para que exista "ritmo" debe existir también un buen control de los movimientos oculares y facilidad para la articulación de los fonemas y/o las sílabas.

Descrita en términos muy generales, creemos que esa es la concepción que en el ámbito de la educación se tiene del proceso de lectura.

De lo anterior, se desprende que el aprendizaje de la lectura consistiría, según esa concepción en: a) el perfeccionamiento de la asociación de las correspondencias entre letras y fonemas, b) el desarrollo del control de los movimientos oculares y, c) el desarrollo o perfeccionamiento de la articulación, de tal forma que el aprendizaje de la lectura es reducido al desarrollo de habilidades especializadas que permitan poner en juego "rápidamente" (de ahí la necesidad de que las asociaciones grafo-fonéticas estén bien establecidas, reforzadas) los ciclos sucesivos de decodificación-integración antes descritos; el aprendizaje o progreso en la lectura viene a ser igual al perfeccionamiento de esas habilidades, perfeccionamiento que ten-

(*) excluiríamos, por el momento, la consideración de la lectura llamada expresiva o con entonación.

(**) sea ésta una oralización externalizada (en voz alta, audible) o una oralización tan solo "para sí mismo" (silenciosa o inaudible), lo importante es que se piensa que existe necesariamente una decodificación de lo gráfico a lo sonoro.

drá por consecuencia un aumento de la velocidad de la lectura, sin detrimento, en principio, de la comprensión del texto.

Insistimos en que la presentación que hemos hecho de la concepción empirista tradicional de la lectura no considera detalles; sin embargo, contiene elementos suficientes de discusión.

El **objetivo** del presente artículo es comprobar que los mecanismos psicológicos mediante los cuales un lector procesa los elementos gráficos de un texto para así comprenderlo (o interpretarlo) NO son los expuestos anteriormente y que las condiciones para el progreso de la lectura de los niños no se pueden reducir a la ejercitación de ciertas habilidades ni al refuerzo de las asociaciones fonográficas.

Si nos hemos propuesto como objetivo el discutir los supuestos empiristas acerca de la lectura, es por una sola razón: las prácticas educativas ideadas, diseñadas y/o simplemente seguidas se fundamentan en la concepción que tengamos de los mecanismos de la lectura. Siendo así, es obvio que a una concepción empirista de la lectura y de su aprendizaje, se corresponde una práctica educativa igualmente empirista. Si los procesos de la lectura no pueden ser explicados mediante un esquema empirista y, sin embargo, las prácticas educativas tienen un fundamento empirista, existe entonces una contraposición entre las prácticas educativas y los procesos "espontáneos", lo que, al menos, no facilita el aprendizaje de la lectura de los niños.

Por prácticas educativas no entendemos algo muy general, sino momentos muy específicos de la vida en las aulas: ¿qué de la lectura de un niño se corrige y qué no se corrige?, ¿cómo y cuándo se corrige?, ¿qué y cómo se le hace leer al niño?, ¿con qué objetivo se le deja leer un cierto texto?, ¿cómo evaluamos la lectura?.

Estas son solo algunas de las preguntas que se refieren a la práctica educativa de la lectura; es obvio que todos los que llevan a cabo esa práctica tienen una respuesta para cada una de esas preguntas, sean respuestas explícitas o implícitas; de cualquier forma a los niños se les evalúa, se les corrige, se les deja leer ciertos textos con determinados objetivos y no otros, etc.

Las respuestas a esas preguntas, y por lo tanto la práctica educativa que realizamos, depende de nuestra concepción de la lectura y de su aprendizaje. Es relevante hacernos conscientes del fundamento (en este caso psicológico) de nuestras prácticas educativas,

ya que éstas no pueden modificarse sin que cambien sus propios fundamentos en quienes las realizan.

2. Planteamiento del problema.

Abordamos en esta parte del escrito la pregunta siguiente: ¿cuáles son los mecanismos mediante los cuales un texto es procesado?

Planteada así la pregunta, se excluye por el momento la consideración de lo que tradicionalmente se llama "comprensión de lectura" y nos avocamos exclusivamente al estudio de la forma mediante la cual se procesa un texto con el fin de reconstruir su significado.

Asimismo, intentaremos dar alguna luz sobre los parámetros mediante los cuales puede ser descrito el progreso de la lectura.

3. Procedimientos.

3.1 *El análisis de los errores.*

El procedimiento mediante el cual intentaremos desentrañar algunos de los aspectos importantes del proceso de lectura será el **análisis de los errores de lectura** cometidos por un grupo de niños al leer, en voz alta, un texto determinado.

Si cualquier persona lee en voz alta un texto y no comete ningún error, no nos da ningún elemento para saber **cómo** procesó el texto. En cambio, si ese mismo lector comete **errores**, es del análisis de esos errores en que se puede inferir tanto el proceso que subyace al error, como el proceso que subyace al no-error; el análisis del error es uno entre los múltiples procedimientos útiles para el estudio de los mecanismos subyacentes al acto de leer un texto.

El análisis de los errores (o respuestas erróneas) ha sido revelador de complejos procesos en muchos dominios de la psicología. Consideremos dos ejemplos:

El primero, es el análisis de las típicas "malas conjugaciones" de los niños pequeños; es frecuente que ellos digan: "jugué", "andé", "cabió", "poní"; el análisis sistemático y el intento de explicación de esos errores, **que todos los niños cometen en un cierto período de su desarrollo lingüístico**, llevó a los psicolingüistas a proponer una explicación interesante: si los niños cometen esos errores, que en conjunto han sido caracterizados como la regularización de verbos irregulares, es porque generalizan, y **por lo tanto conocen**, el

paradigma de conjugación de los verbos regulares; es pues **a través** de los errores en que se manifiesta el conocimiento del niño del paradigma normal de conjugación¹.

El segundo ejemplo es de un dominio diferente al del lenguaje. Considérese como una "respuesta errónea" la respuesta de afirmar que, entre dos filas con el mismo número de fichas pero con distribución espacial diferente (una fila mas larga que la otra) la fila más larga tiene también más fichas. Es sabido que Piaget² para poder explicar (entre otras cosas) esa "respuesta errónea", **que todos los niños dan en un cierto período de su desarrollo**, describió toda una explicación de la génesis del número en el niño, génesis a la cual subyace, a su vez, una génesis de las estructuras lógicas del pensamiento.

Así pues será **a través** del análisis de los errores de lectura que los niños cometan, que intentaremos aproximarnos a los mecanismos de procesamiento del texto de esos mismos niños.

3.2 *Sujetos y Materiales*

Solicitamos a un grupo de 80 niños³ que cursaban el 2º, 3º, 4º ó 5º grados escolares (es decir, 20 niños de cada grado) que leyera el texto que a continuación se describe mediante la consigna de que leyera en voz alta el texto que se le iba a presentar, fijándose muy bien en lo que el texto decía, porque cuando acabara de leerlo, nos tendría que decir de qué había tratado dicho texto.

La lectura fue grabada y luego minuciosamente transcrita para proceder al análisis.

El texto que debían leer los niños era el siguiente:

"El tipe vive en los llanos del Africa y en la selva de la India.

El tipe tiene un cuerno que le sirve de defensa.

En los llanos hay mucho pasto fresco y los pozos de agua son abundantes, por eso el tipe puede pasarse días y días comiendo y bebiendo y no parece engordar mucho.

(1) Véase Slobin, D.I., *Introducción a la Psicolingüística*, Buenos Aires, Paidós, 1974.

(2) Véase Piaget, J. Szeminska A., *La genèse du nombre chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1980.

(3) En: Aranda, G., Vaca, J. Vargas, M.A., "Las dificultades post-alfabética en el proceso de aprendizaje escolar de la lecto-escritura, SEP (DGEE) -OEA, México, 1982 (inédito). En la misma investigación se entrevistó a otro grupo de niños que asista a educación especial, más ese grupo no será considerado en el presente artículo.

El tipe domesticado es una gran ayuda para el hombre, es capaz de hacer trabajos muy pesados”.

En el libro oficial⁴ existe un texto titulado “El elefante”, mismo que fue “parodiado” por nosotros. Debido a que nos interesaba saber la “cantidad” de información que los niños podían recuperar a través de su lectura, pensamos que si hubiéramos presentado el texto original, buena parte de la información que supuestamente hubiera el niño recuperado de su lectura, la habría recuperado realmente por su conocimiento general “del elefante” y no de la lectura en sí; en cambio, si “inventáramos” un animal con características particulares, la información que los niños recuperaran sería información obtenida de la lectura en sí, y no de su conocimiento general, ya que, obviamente, los tipos no existen.

Cuidamos que el nombre del animal inventado fuera potencialmente un nombre español, así como su apariencia gráfica.

El texto fue presentado en una tarjeta del tamaño de media hoja carta, sin imágenes ni contexto alguno.

De escuelas primarias oficiales solicitábamos a los maestros que nos permitieran entrevistar a algunos niños de su grupo, con la única restricción de que **nunca hubieran reprobado** ningún grado escolar. El promedio de edad de los niños de segundo grado fue de 7.5, y de 8.7, 9.9 y 11.1, el de los niños de tercero a quinto grado respectivamente. Existió, en cada grado, el mismo número de hombres que de mujeres.

4. Antecedentes

Los antecedentes de esta investigación son muy amplios y de muy diversa índole.

Cuando la psicolingüística se da a la tarea de entender, entre otras muchas cosas, la forma de procesamiento del habla, se generan un sinnúmero de investigaciones que muestran que el proceso mediante el cual procesamos el habla no se puede restringir a la adecuada percepción de fonemas y/o palabras aisladas; por el contrario, existe una percepción de patrones sonoros significativos, también una constante predicción, por parte del escucha, de lo que el interlocutor va a decir; así como, un uso continuo del contexto de situación para la predicción de lo que se escucha; por último, una

⁴ Mi libro de segundo, México, SEP, 1981.

fuerte intervención del conocimiento lingüístico del escucha que **posibilita** el procesamiento del habla en un acto comunicativo⁵.

Por otro lado Goodman y Smith⁶ pusieron de relieve las semejanzas entre estas formas de procesamiento del habla y los mecanismos de lectura. En particular Goodman, a través de sus procedimientos de análisis de los desaciertos (errores) de lectura ha puesto muy claramente de manifiesto el hecho de que el acto de lectura no se restringe a decodificación de sonidos, sino que es un complejo proceso en donde intervienen diferentes "estrategias" de predicción, corrección, etc.

No es el objetivo hacer una revisión minuciosa de estos trabajos, simplemente queremos dejar claro que mucho de lo que desarrollaremos en el presente escrito esta basado en los trabajos mencionados, sin que eso signifique que los planteamientos aquí expuestos sean idénticos.

Son pues básicamente esos estudios los que nos han servido de punto de partida y los que, a nuestro entender, constituyen el punto de vista más evolucionado acerca de la lectura.

5. Análisis de los errores.

Entendiendo por error de lectura cualquier discordancia entre la oralización del texto y lo que el texto efectivamente dice. Hemos podido clasificar la totalidad de los errores cometidos por los niños en sólo dos grandes clases: errores **léxicos** y errores **no-léxicos**.

Los errores léxicos pueden ser descritos como aquellos que consisten en la sustitución, en la omisión o en la introducción de una unidad **significativa** del texto. Es decir, todo error léxico involucra unidades significativas que, para el presente análisis, corresponderá generalmente a la unidad palabra.

Los errores no-léxicos consisten, por el contrario, en la oralización de "unidades" **no-significativas**. Es decir, en la emisión de fragmentos de sonoridad que no coinciden con palabras del lenguaje (y que llamaremos, por ese mismo hecho, pseudopalabras).

⁵ Véase: Fry, D.B., "Recepción y Percepción del habla" en: Lyon, J. *Nuevos horizontes de lingüística*. Alianza Ed., Madrid, 1975.

⁶ En particular: Goodman, K.S., "Learning about Psycholinguistic Processes by Analyzing Oral Reading", *Harvard Educational Review*, Vol. 47, No. 3, August, 1977, pp. 317-333 y también: "Studying text difficulty through miscue analysis", *Research Paper*, Jun, 1981, No. 3 (Mimeografiado). También: Smith, F., *Understanding reading*, Holt-Rinehart and Winston, Nueva York, 1971.

Consideramos los siguientes ejemplos:

1	(3°/10;0)	El tipe vive en los llanos' del Africa	El tipe vi...vivía en llanos del Africa (*)
2	(2°/7;0)	defensa	de-fun-sa

En el ejemplo 1 tenemos dos errores léxicos, diferentes, pues encontramos que, por un lado, se sustituye la palabra **vive** por la palabra "vivía" y, por el otro, se omite la oralización de la palabra **los**. Dado que ambos errores involucran unidades significativas (la palabra "vivía" es una forma conjugada real del verbo vivir y la palabra **los** es omitida) estos errores pertenecen a la clase de los errores léxicos.

De los errores no-léxicos, el ejemplo 2 es un caso, ya que la oralización "de-fun-sa" (o "defunsa", considerándolo como un solo fragmento correspondiente a la oralización de la palabra **defensa**) no es una palabra del español, no tiene significado.

Existe una subclasificación de los errores, que expondremos más adelante. Vástenos conocer por el momento la distribución de estas dos clases de errores (Cuadro 1).

Cuadro 1
Distribución de las clases de error por grado

Clases de error	Grados				Total
	2°	3°	4°	5°	
Léxicos	96	102	109	63	370(**)
No-Léxicos	37	18	16	7	78
Otros	8	4	3	5	20
Total	141	124	128	75	468

(*) El primer número que aparece es el número de ejemplo; los números que aparecen entre paréntesis corresponden, el de la izquierda de la barra, al grado escolar al que asistía el niño que cometió el error y, los números a la derecha de la barra indican la edad del niño en años y meses. La siguiente columna contiene el fragmento de texto al interior del cual fué cometido un error. La siguiente columna transcribe la oralización del fragmento de texto, con el o los errores de lectura subrayados. Los guiones indicarán una pausa más o menos grande en la lectura y los puntos suspensivos indicarán la reconsideración de un fragmento de texto por parte del lector, una especie de "vuelta atrás" (Como en el ejemplo, el fragmento *tres* es oralizado dos veces).

(**) Más adelante aparecerá en los cuadros un total de 358 errores léxicos. Esto se debe a que 32 errores si bien son léxicos presentaron una rápida autocorrección que provocó una oralización incompleta de la palabra. Se excluyen de los análisis subsiguientes.

Es sorprendente encontrar que en todos los grados escolares existe una dominancia neta de los errores léxicos sobre los no-léxicos. ¿Cuál es la significación de este hecho?

5.1 Análisis de los errores léxicos

Para poder asignar una significación a ese hecho, es necesario hacer un análisis minucioso de los errores léxicos, análisis que nos acerque a los procesos que engendran dichos errores.

Habíamos dicho que los errores léxicos tienen una subclasificación; de hecho, no tienen una sino diversas posibles subclasificaciones, de las que expondremos dos por considerarlas importantes para mostrar diferentes aspectos del proceso de lectura.

5.1.1. *Los errores léxicos y las categorías gramaticales involucradas.*

La primera subclasificación que expondremos se dirige a saber si las substituciones de una palabra por otra, las omisiones o las introducciones de palabras son azarosas o si, por el contrario, presentan cierta **sistematicidad** con respecto a algún parámetro.

La pregunta anterior la consideramos importante por lo siguiente: los desaciertos que nosotros llamamos léxicos, sobre todo las substituciones de una palabra por otra, creemos que suelen ser vistas como "adivinations"; es decir, creemos que suele interpretarse que el niño comete este tipo de errores cuando intenta "adivinar" (y no leer) lo que el texto dice, ante una supuesta dificultad o imposibilidad de decodificar o atender a **cada una** de las letras impresas.

Si ese fuera el caso, deberíamos encontrar que los niños substituyen cualquier palabra por cualquier otra y también que omiten o introducen cualesquiera clases de palabras sin criterio sistemático, ya que están tratando simplemente de adivinar.

Por el contrario, si encontráramos cierta **sistematicidad** o algún criterio que guiara la substitución, la omisión y la introducción de palabras por parte del niño, sería entonces difícil sostener la idea de que el niño intenta adivinar, y tendríamos que encontrar entonces una explicación diferente de esos mismos errores que nosotros estamos llamando léxicos.

Asumiremos un parámetro ampliamente empleado que consiste en puntualizar las categorías gramaticales de las palabras involucradas en la sustitución, en la omisión o introducción de palabras durante la lectura. No es lo mismo que se sustituya un verbo por un artículo, que un verbo por otro; no es lo mismo que se omita la oralización (y por lo tanto el procesamiento) de un sustantivo, a que se omita la oralización de una conjunción, entre otras cosas porque la posibilidad de "distorción" o "desviación" del significado construido (en relación con "el" significado del texto) puede ser más grande si lo que se omite es la oralización de un sustantivo o un verbo, y, posiblemente y dependiendo del texto específico, más pequeña si se omite la oralización de una conjunción. Es decir, la consecuencia con respecto al significado construido es trascendente o intrascendente en función de las categorías gramaticales involucradas⁷.

Por otro lado, si encontramos cierta sistematicidad con respecto a las categorías gramaticales involucradas en el error, dicha sistematicidad sería, en sí misma, una prueba de que el lector comete estos errores **no por intentar adivinar**, sino guiado por su propio **conocimiento del lenguaje**.

Tomemos el caso de las sustituciones. Si el lector no sustituye cualquier palabra por cualquier otra (o bien, cualquier clase de palabras por cualquier otra clase de palabras), nos estaría mostrando que sabe que, dada determinada secuencia de palabras, la palabra siguiente del texto no puede ser, por ejemplo, más que un verbo o un adjetivo. Si sustituye un verbo por otro -por ejemplo- nos demuestra que **utiliza ese conocimiento a la hora de leer, que utiliza ese conocimiento para leer**.

Considérese el ejemplo 1 ya expuesto: el niño oraliza un verbo en donde efectivamente está escrito un verbo y no oraliza una palabra perteneciente a otra clase de palabras del lenguaje, por ejemplo el artículo "un" (caso en el cual el niño hubiera leído "el tipe un ..."); este niño sabe que después de un sintagma nominal (el tipe) es posible encontrar un verbo y utiliza ese conocimiento lingüístico para leer.

Así pues, creemos, por las razones antes expuestas, que sería muy trascendente encontrar esa sistematicidad.

⁷ Un análisis detallado seguramente revelaría que, dependiendo del texto específico, los errores sobre ciertas categorías gramaticales son más trascendentes que los errores sobre otras categorías gramaticales y que eso depende del texto en cuestión. Sin embargo, nosotros hablamos en términos muy generales.

El cuadro 2 nos muestra que no podemos seguir hablando de “adivinación” en los casos de errores léxicos, que consisten en la sustitución de una palabra por otra.

Cuadro 2
Igualdad y diferencia entre las categorías gramaticales
de las palabras sustituta y sustituida

Sustituciones entre:	Grado escolar				Total
	2°	3°	4°	5°	
Idéntica categoría gramatical	61	66	77	41	245
Distinta categoría gramatical	17	19	16	8	60
Total	78	85	93	49	305

El cuadro 2 muestra claramente que los niños **son sistemáticos** y que respetan, en la gran mayoría de los casos, la categoría gramatical de la palabra escrita en el texto, en el caso de las sustituciones. Es decir, que de los 305 errores léxicos que consisten en la sustitución de una palabra por otra, el 80% de las veces (245) la categoría gramatical de la palabra sustituta sea la misma que la categoría gramatical de la palabra sustituida así se demuestra que:

- los niños no están adivinando
- los niños utilizan su conocimiento del lenguaje para leer, específicamente, su conocimiento de la sintaxis del lenguaje y su conocimiento de la existencia de clases diferentes de palabras.

Ahora bien. Veamos, para completar nuestro análisis, cuáles son las categorías gramaticales que se sustituyen más frecuentemente, cuando se trata de sustituciones entre idénticas categorías gramaticales.

Cuadro 3

Sustituciones entre idénticas categorías gramaticales por grado escolar.

Sustituciones entre:	Grado escolar				Total	%
	2°	3°	4°	5°		
Sustantivos	21	27	33	13	94	38
Verbos	13	12	11	7	43	18
Adverbios	8	11	6	2	27	11
Adjetivos	7	5	8	6	26	11
Artículos	4	6	6	9	25	10
Preposiciones	6	3	9	4	22	9
Pronombres	2	2	4	-	8	3
Total	61	66	77	41	245	100

Las sustituciones entre idénticas categorías gramaticales recaen, pues, predominantemente, entre palabras con significado propio, a diferencia de las introducciones y las omisiones que recaen predominantemente en las conjunciones, preposiciones y artículos (véase cuadro 4).

Creemos haber demostrado, mediante el análisis precedente, que los niños, durante su lectura sustituyen, introducen u omiten palabras **selectivamente** (sistemáticamente); dicha selectividad demuestra que los niños utilizan su conocimiento del lenguaje para leer (y no sólo su conocimiento de las correspondencias fonográficas).

Cuadro 4

Introducciones u omisiones de palabras
según su categoría gramatical(*)

Categoría gramatical	Introducciones		Omisiones	
	Frec.	%	Frec.	%
Sustantivos	1	2	7	13
Pronombres	1	2	4	7
Adjetivos	-	-	-	-
Verbos	2	5	4	7
Conjunciones	13	30	23	43
Preposiciones	14	33	6	11
Artículos	8	19	7	13
Total	43	100	54	100

(*) reproducimos el cuadro que describe las introducciones y las omisiones de las dos poblaciones estudiadas, es decir, además de los niños de los que nos ocupamos en este artículo, también los niños que asistían a educación especial.

Aún admitiendo lo anterior, es decir, aceptando el hecho de que los niños utilizan su conocimiento lingüístico para leer, podría pensarse que esta tendencia a sustituir, introducir u omitir palabras **sistemáticamente** es un recurso accesorio del lector, anexo al verdadero proceso de lectura que consistiría en "fijarse bien" en las palabras realmente escritas. Si, fuera un recurso accesorio, sería lógico suponer que tendería a desaparecer conforme se "leyera mejor". Esta interpretación es objetable ya que los errores léxicos **no** tienden a desaparecer totalmente conforme tratamos con niños de grados escolares superiores; hemos visto en el cuadro I la tendencia que siguen estos errores a través de los grados escolares: del total de errores léxicos (370), el 26% es producido por los niños de segundo año; el 28, 29 y 17% por los niños que asistían al tercero, cuarto y quinto grado, respectivamente.

Desde otro punto de vista, tenemos que:

- El 68% de los errores cometidos por los niños de segundo año, fueron errores léxicos.
- el 82, 85 y 84% de los errores cometidos por los niños de tercero, cuarto y quinto grados respectivamente, fueron errores léxicos.

El dato es, pues, contundente: los errores léxicos no tienden a desaparecer sino, por el contrario, del segundo al tercer grado aumenta su proporción (con respecto al total de errores) y posteriormente se mantiene entre el 80 y el 85%.

Tal parece que el cometer este tipo de errores de lectura responde a un cierto proceso, inherente al acto de lectura que los engendra, por lo que se hace aún más trascendente entender dicho proceso.

Habíamos dicho que exploraríamos dos posibles subclasificaciones de los errores léxicos. Ya hemos expuesto una de ellas; antes de exponer la segunda quisiéramos resumir los hechos constatados con base en la primera clasificación:

Primero: el 80% del total de los errores de lectura cometidos por los niños son errores léxicos.

Este hecho es importante porque contradice las predicciones posibles que se podrían realizar a través del esquema empirista de interpretación de la lectura; efectivamente, dicho esquema permite predecir, sobre todo, errores no-léxicos o, al menos, no explica la gran coincidencia siguiente: si efectivamente la lectura se realizara letra por letra y/o sonido por sonido, la posible confusión de las letras y/o los valores sonoros representados por dichas letras debería hacer que, cuando mucho, se produjeran **igual número** de errores léxicos que de errores no-léxicos; es decir, que se oralizaran fragmentos de sonoridad con o sin significado en igual número, ya que la emisión de un fragmento completo de sonoridad es el resultado de la emisión de fragmentos menores no significativos, que, unidos, dan lo que nosotros entendemos como una unidad que coincide o no con una palabra del lenguaje. Siendo así, no se explica, según esta concepción, cómo es que la mayoría de los errores producidos por los niños afectan a unidades significativas, es decir, son errores léxicos.

Expresado en otros términos diríamos: supongamos que el oralizar la palabra "cuerpo" en donde efectivamente dice **cuerno** fuera explicado por el hecho de que, o bien el niño no alcanza a discriminar perceptivamente la forma gráfica **p** de la forma gráfica **n**, o bien porque ese niño "confundiera" los valores sonoros representados por esas grafías, de tal forma que pensara que la letra **p** representa el fonema /n/ o que la letra **n** representa el fonema /p/. Si aceptáramos cualquiera de las explicaciones anteriores y la generalizáramos como explicación de los errores léxicos que son sustitución de una palabra por otra, nos quedamos sin explicar dos

hechos importantes: 1) la “coincidencia” entre las categorías gramaticales de las palabras sustituta y sustituida, y 2) el hecho de que ese mismo niño, durante el transcurso de esa misma lectura, si **decodifica bien, tanto la letra pe como como la letra ene (en la lectura de las palabras tipe y tiene respectivamente).**

Segundo: **Los errores léxicos afectan selectivamente a las diferentes clases de palabras:**

si son sustituciones, el 80% de ellas respeta la categoría gramatical de la palabra del texto a la que substituye y se concentran, sobre todo, en palabras con significado propio (sustantivos, verbos, adverbios y adjetivos -78% del total de sustituciones entre categorías gramaticales idénticas-).

si son introducciones u omisiones, se concentran sobre todo en palabras sin significado propio (conjunciones, preposiciones y artículos -82% del total de introducciones y 67% del total de omisiones-).

Estos hechos demuestran claramente que el lector, para leer, **utiliza su conocimiento del lenguaje** y no sólo su conocimiento de las correspondencias fonográficas.

Tercero: **La proporción de errores léxicos no tiende a disminuir mientras se pasa del segundo al quinto grado, sino que se mantiene una predominancia proporcional, en todos los grados, de los errores léxicos sobre los errores no-léxicos.**

Este hecho demuestra que la producción de errores léxicos está fundamentada en un proceso que es inherente al proceso mismo de lectura; es decir, la producción de estos errores **no** es producto de un proceso **esporádicamente** utilizado por el lector, sino que más bien parece que son producto de un proceso **consistentemente** utilizado por el lector.

5.1.2. Los errores léxicos vistos a través de otros parámetros.

Decir que la gran mayoría de los errores léxicos consisten en la sustitución de una palabra por otra de la misma categoría gramatical o que son introducciones u omisiones de palabras sin significado propio, con todos los detalles antes expuestos, si bien nos impone la

necesidad de un análisis en profundidad, nos ayuda realmente muy poco en el esclarecimiento del proceso que subyace al error.

Cada vez que es cometido un error léxico creemos que es importante saber, además de lo que ya sabemos:

- a) si ese error mantiene una coordinación sintáctica con la oralización del fragmento anterior del texto,
- b) si, en caso de tratarse de una sustitución, la palabra sustituta tiene los mismos o la mayoría de los fonemas de la palabra sustituida, y,
- c) si dicha palabra sustituta es semánticamente aceptable en el contexto oralizado por el lector, o no lo es.

La descripción de los errores léxicos en términos de los tres aspectos anteriores nos permitirá avanzar hacia la comprensión del proceso que engendra este tipo de errores y, por lo tanto, hacia la comprensión del proceso de lectura.

Los errores que presentamos en la tabla 1 nos permitirán ejemplificar nuestro segundo sistema de clasificación, que considera simultáneamente los aspectos sintácticos, fonográficos y semánticos de los errores cometidos durante la lectura.

De todos y cada uno de los errores léxicos podemos decir:

- a) si la palabra sustituta, introducida u omitida mantiene o no una concordancia sintáctica aceptable con el fragmento del texto inmediato anterior oralizado.

En la tabla 1 los ejemplos 3 al 9 son ejemplos de errores que mantienen una concordancia sintáctica aceptable, desde que no hay nada anómalo (desde el punto de vista sintáctico) en las frases resultantes que incluyen al error. Por el contrario, los ejemplos 10 al 16 no mantienen una correspondencia sintáctica con el fragmento anterior oralizado; es decir, los fragmentos de oralización "y no parece **engorda**" (ej. 10) y "el tipe **viven**" (ej. 11) no son sintácticamente aceptables, ya que si al fragmento "el tipe" le sigue un verbo coordinado con él, dicho verbo deberá estar conjugado en tercera persona del singular y no en tercera del plural para ser sintácticamente aceptable. De la misma manera, en el caso del ejemplo 10, el verbo "parece" con función de verbo auxiliar, debe estar seguido de un verbo en infinitivo (como en el texto original, "engordar") u otra forma verbal (por ejemplo "haber engordado") para ser sintácticamente aceptable.

Tabla 1

Ejemplos de errores de lectura

3 (3°: 8:2)	El tipe tiene un cuerno que le sirve de defensa.	El tipe tiene un cuerpo que le sirve de defensa.
4 (5°: 10:5)	...por eso el tipe puede pasarse días y días comiendo y bebiendo...	...por eso el tipe puede pasarse días y días comiendo y viviendo .
5 (2°: 8:1) (4°: 9:4)	El tipe domesticado es una gran ayuda para el hombre, es capaz de hacer trabajos muy pesados.	El tipe domesticado es una gran ayuda para el hombre, es capaz de hacer trabajos muy pa-sa-dos .
6 (4°: 11:3)	El tipe tiene un cuerno que le sirve de defensa.	El tipe tiene un cuerpo que le sirve de prensa .
7 (3°: 9:7)	En los llanos hay mucho pasto fresco.	En los llanos hay mucho más pasto fresco.
8 (4°: 11:9)	El tipe vive en los llanos del Africa y en la selva de la India.	El tipe vive en los llanos del Africa y en la selva de India.
9 (3°: 9:9)	En los llanos hay mucho pasto fresco y los pozos de agua son abundantes.	En-los-lla...llanos-hay-mu-cho-pa-s-to-fre-fe-fre-fres-co-y-los-po-pozos-del-agua son- a-nun-cios .
10 (4°: 9:8)	...por eso el tipe puede pasarse días y días comiendo y bebiendo y no parece engordar mucho.	...por eso el tipe puede pasarse días y días comiendo y bebiendo y no parece engorda mucho.
11 (4°: 9:6)	El tipe vive en los llanos de Africa...	El tipe viven en los llanos del Africa.
12 (2°: 7:0)	En los llanos hay mucho pasto fresco.	En los lle-nos hay muchos...mucho pasto re-fres-co

Tabla I
Ejemplos de errores de lectura

13 (4º, 10;11)	...es capaz de hacer trabajos muy pesados.	...es pesca de hacer trabajos muy pesados.
14 (3º, 8;11)	El tipe domesticado es una gran ayuda para el hombre.	El tipe domesticado es una gran ayuda para _____ hombre
15 (5º, 11;6)	El tipe tiene un cuerno que le sirve de defensa.	El tipe tiene un cuerno que de sirve de defensa.
16 (3º, 9;0)	El tipe tiene un cuerno que le sirve de defensa	El tipe _ _ _ un cuerno que le sirve de defensa

Quando el error mantiene una correspondencia sintáctica aceptable con el fragmento anteriormente oralizado, diremos que el lector, al momento de cometer el error, **consideró la información sintáctica** provista por el fragmento anterior oralizado.

En el caso contrario, es decir, cuando el error **no** mantiene una correspondencia sintáctica aceptable, diremos que el lector **no consideró** la información sintáctica proporcionada por la oralización del fragmento de texto anterior al error.

De la misma manera, diremos que un lector **considera la información fonográfica** provista por el texto, cuando la **mayoría** de los fonemas de la palabra sustituta forma parte también de los fonemas de la palabra sustituida (sin importar la coincidencia o no en el **orden** de dichos fonemas). Véase los ejemplos 3 al 6 y 10 al 13.

Por el contrario, diremos que un lector **no** considera la información fonográfica al momento de cometer el error, cuando no coinciden la mayoría de los fonemas de las palabras sustituta y sustituida. Véase los ejemplos 7 al 9 y 14 al 16.

Es obvio que los ejemplos que corresponden a una omisión o a una introducción sean clasificados como errores en donde **no** se considera la información fonográfica; en el caso de la omisión de una palabra, por no considerar la totalidad de la información fonográfica disponible y en el caso de la introducción de palabra, por no considerar la información según la cual "ahí no hay ninguna palabra escrita" (los espacios en blanco también son cierta clase de información fonográfica).

En el caso del ejemplo 9, es muy posible que se haya considerado una mínima parte de la información fonográfica pero eso,

en nuestra clasificación, no será tomado en cuenta como consideración de la información fonográfica*.

Por último, podemos decir del error si es o no semánticamente aceptable, en función de si el fragmento de oralización que incluye el error es o no una frase semánticamente aceptable. En nuestros ejemplos, el 3, 4, 7 y 8 son semánticamente aceptables y el 5, 6, 9 y 12 al 16 no lo son**.

Ahora bien, el conjunto total de errores léxicos pueden ser descritos en función de los aspectos sintácticos, fonográficos y semánticos del error. Es decir, un mismo error puede mantener la correspondencia sintáctica, puede no mantener la correspondencia fonográfica y puede ser semánticamente aceptable; o bien, cualquier otra combinación de los tres criterios anteriores.

El cuadro 5 nos muestra la distribución de los errores léxicos según estos tres criterios simultáneamente.

Antes de analizar los hechos revelados por el cuadro 5 hagamos algunas consideraciones.

Aceptemos hipotéticamente que la clasificación anterior de los errores léxicos sea algo más que una de las posibles clasificaciones, y que de alguna manera describe, aunque sea incipientemente, **algunos** de los mecanismos de lectura. en este caso diríamos que el proceso que subyace a los errores (que engendra los errores) es un **proceso de coordinación de diferentes clases de información.**

(*) Por razones de tener una idea aproximada de la frecuencia con la que se considera o deja de considerar esta clase de información.

(**) Los ejemplos 10 y 11 son casos difíciles de clasificar sobre los cuales tomamos una decisión puramente intuitiva, asignándoles aceptabilidad semántica en virtud de que, creemos, es posible reconstruir la semántica a partir incluso de una sintaxis defectuosa. Estamos conscientes de lo primitivo y ambiguo de nuestro procedimiento de decisión en estos casos.

Cuadro No. 5
Clasificación de los errores léxicos según sus características
sintácticas, fonográficas y semánticas

Grupo	Sub-grupo	Descripción (*)			Ejemplo (tabla 1)	Grados escolares				Total
		S	F	AS		2º	3º	4º	5º	
A	I	X	X	X	3.4	49	63	62	36	210
	II	X	X	-	5.6	1	1	3	1	6
B	III	X	-	X	7.8	6	8	9	3	26
	IV	X	-	-	9	4	7			11
C	V	-	X	X	10.11	4		5		9
	VI	-	X	-	12.13	9	4	7	3	23
D	VII	-	-	X						
					16	4	1	8	3	16
Total						88	95	99	56	338

(*) S = aspecto sintáctico del error

F = aspecto fonográfico del error

AS = aspecto semántico del error

X 2 se mantiene la correspondencia (sintáctica o fonográfica) o bien es aceptable semánticamente.

- = no se mantiene la correspondencia (sintáctica o fonográfica) o bien no es aceptable semánticamente.

Diríamos también que los errores que hasta ahora hemos denominado léxicos son el producto de la inferencia de una palabra*, inferencia realizada con base en las diversas clases de información (sintáctica, y/o fonográfica). Por inferencia entendemos la construcción de un todo (en este caso una palabra) a partir de la consideración de alguna o algunas de las partes conocidas de ese todo.

Agreguemos que durante el **proceso de inferencia** de una palabra, puede existir una centración privilegiada en alguna de las clases de información puestas en juego (por ejemplo una centración privilegiada en la información fonográfica) centración que iría en

(*) O bien, para el caso de las omisiones, la inferencia de que ahí no existe ninguna palabra escrita.

detrimento de la consideración de las otras clases de información involucradas; es decir, que la centración en una clase de información determinada provocaría el no considerar (subordinar) otra clase de información.

Cuando por razones de centración privilegiada en una determinada clase de información, otra clase de información no es considerada como base para la inferencia de la palabra, diremos que la información no considerada fué **subordinada** debido a la centración en la clase de información que sí fué considerada.

Sea esa nuestra hipótesis de los mecanismos que subyacen (o que engendran) los errores léxicos. En adelante, trataremos de demostrar que esa hipótesis da cuenta de la mayoría de los errores léxicos cometidos por los niños. Al mismo tiempo, esa hipótesis intenta describir algunas de las formas en que interviene el conocimiento lingüístico del lector durante su procesamiento de un texto.

Según pues esta hipótesis, los errores del grupo B (cuadro 5) consistirían en la inferencia de palabras con base en la información fonográfica. El ejemplo 9, que consiste en la sustitución de la palabra **abundantes** (realmente escrita) por la palabra "anuncios" podría considerarse como la inferencia de la palabra "anuncios" a partir, y sólo a partir del conocimiento de que, en ese contexto sintáctico, es posible que esté escrito un sustantivo plural. De la "pluralidad" del sustantivo en cuestión existen muchos indicios en los fragmentos anteriormente oralizados por el niño: "los"... "pozos"... "son"; el hecho de que la palabra ahí escrita **puede ser** un sustantivo (con función adverbial) está indicado por la estructura sintáctica de la oración.

El niño parece considerar esos indicios **sintácticos** y sólo esos indicios sintácticos*, con base en los cuales infiere que ahí está escrita la palabra "anuncios". Existió pues, durante el proceso de inferencia, una centración privilegiada en la consideración de información sintáctica, centración que provocó la imposibilidad momentánea de considerar **también** "más" información

(*) Es obvio que entre la palabra **abundantes** y la palabra "anuncios" existe coincidencia entre los fonemas de una y otra palabra; los fonemas de la palabra oralizada /a/, /u/, /n/ y /s/ son también fonemas de la palabra escrita pero, como según nuestro criterio, arbitrariamente establecido, decimos que se considera la información fonográfica **sólo si la mayoría** de los fonemas de la palabra oralizada están también representados en la palabra escrita, entonces clasificamos este error como un error que no considera las correspondencias fonográficas; es obvio que, sin la necesidad de establecer un criterio para un análisis cuantitativo, este error sí considera, aunque parcialmente, la información fonográfica disponible como base para la inferencia.

fonográfica que ayudara a restringir cuál de todos los posibles sustantivos plurales podría estar escrito en ese fragmento de texto en donde se supuso que estaba escrita la palabra "anuncios".

Para el ejemplo 8, es evidente que tampoco se considera la información fonográfica y sin embargo, la frase "en la selva de India" es sintácticamente aceptable. Puede considerarse para este caso que se infiere que en el lugar de la palabra omitida no hay ninguna palabra escrita y que dicha inferencia se realiza también atendiendo sólo a indicios sintácticos.

Por las razones antes expuestas, todos los errores del grupo B pueden considerarse como errores que consisten en la inferencia de palabras (o de no-palabras) tomando como base para la inferencia la información sintáctica provista por el texto oralizado, pero no pudiendo tomar en cuenta como base de la inferencia la (o la mayoría) de la información fonográfica pertinente, por la subordinación de ésta debido en la centración en aquella*.

Inversamente, los errores del grupo C pueden considerarse como errores producto de una inferencia con base en la centración momentánea en la información fonográfica que sobordina a la información sintáctica. El ejemplo 11 es muy claro: "el tipe viven" es perfectamente asintáctico desde que "el tipe" es un sujeto singular y "viven" es una forma conjugada plural, pero es obvio que existe consideración de la información fonográfica**.

Con respecto a los grupos A y C también pueden considerarse como grupos de error que son producto de inferencias, incluso con una centración privilegiada en ciertas clases de información; sin embargo, para poder explicarlos, debemos exponer qué otras clases de información, además de las informaciones sintáctica y fonográfica intervienen en el proceso inferencial.

Ya habíamos comentado que la información sintáctica y la fonográfica no son las únicas clases de información sobre las cuales se elaboran las inferencias para determinar las palabras escritas en el texto. Otras clases de información intervienen.

Considérese los ejemplos 17 y 24 (en la Tabla 2) en donde se ve muy claramente que no se considera la información provista por

(*) Hasta el momento trabajamos con la idea de que son sólo las clases de información fonográfica y sintáctica las que pueden servir de base para la inferencia. Sin embargo, la sección siguiente será dedicada a la exploración de otras clases de información intervinientes en los procesos que describimos.

(**) Analizaremos con mayor detenimiento este error, por ser muy interesante.

Tabla 2
Ejemplos de errores de lectura

17 (4°, 9:4)	El tipe domesticado es una gran ayuda para el hombre. es capaz de hacer trabajos muy pesados.	El tipe domesticado es una gran avuda para el escapa de hacer trabajos muy pesados.
18 (2°, 8:0)	...por eso el tipe puede pasarse días y días comiendo y bebiendo y no parece engordar mucho.	...por eso el tipe puede pasarse días y días comiendo y comiendo... y bebiendo y no parece engordar mucho.
19 (4°, 10:1)	El tipe vive en los llanos del Africa	El tipe vi... vivfa en los llanos del Africa.
20 (4°, 10:1)	El tipe tiene un cuerno que le sirve de defensa.	El tipe tenía un cuerno que le sirve de defensa.
21 (3°, 9:8)	...por eso el tipe puede pasarse días y días comiendo y bebiendo...	...por eso él tiene... puede pasarse...
22 (4°, 9:6)	El tipe vive en los llanos del Africa.	El tipe viven en los llanos del Africa.
23 (4°, 6:6)	...por eso el tipe puede pasarse días y días comiendo y bebiendo y no parece engordar mucho.	...por eso el tipe puede pasarse días y días comien bebiendo y no parece engordando mucho.
24 (5°, 11:4)	El tipe domesticado es una gran avuda para el hombre. es capaz de hacer trabajos muy pesados.	El tipe domesticado es una gran avuda para el hombre. es... escapas es capaz de hacer trabajos muy pesados.

el espacio en blanco entre las palabras *es* y *capaz* y que, por lo tanto, es inferido el verbo "escapar" en alguna **de sus conjugaciones**; en el caso del ejemplo 17 se logra llegar a una forma conjugada del verbo que realiza una oración sintáctica y semánticamente aceptable y "de acuerdo" con el texto, ya que es posible pensar que la tercera persona realizada en la forma "escapa" refiere "al tipe"; en cambio en el ejemplo 24 no se infiere una forma conjugada aceptable, ya que la realización en segunda persona ("escapas") es difícilmente aceptable en ese texto; nótese que la inferencia de esa forma inaceptable del verbo, viene de considerar la totalidad de la información fonográfica, a diferencia del ejemplo 17 en donde se deja de considerar la letra *z* y su equivalente sonoro. Los ejemplos 17 y 24 muestran pues, con claridad, a qué nos hemos referido cuando decimos que los errores léxicos son producto de inferencias con base en la coordinación y subordinación de ciertas clases de información: es evidente que el niño que produjo el error 24 subordinó momentáneamente los aspectos sintácticos y, por el contrario, se centró en los aspectos fonográficos; inversamente, quien cometió el error 17 subordinó parte de la información fonográfica a la información sintáctica; ambos niños dejaron de considerar, momentáneamente, la información provista por el blanco entre las palabras, información que podríamos denominar **delimitativa** ya que, puede considerarse que es esa la función que el espacio en blanco cumple en el sistema gráfico del español: señalar los límites de palabras.

También el ejemplo 22 es muestra de que se puede dejar de considerar, momentáneamente, la información delimitativa como base para la inferencia; "el tipe **viven**" es efectivamente una frase asintáctica, producto de no considerar, durante la lectura, la información delimitativa y realizar la inferencia mediante una centración en la información fonográfica.

Por otro lado, los ejemplos 18, 21, y 23 son interesantes porque muestran que durante la lectura, el lector "se va dando cuenta" de ciertas características del texto, que a su vez, serán utilizadas como base para la inferencia de posteriores elementos léxicos.

En el caso del ejemplo 18 **es posible** que el percatarse de la reiteración de la palabra **días** (**puede pasarse días y días**) haya credo la expectativa en el niño de otra reiteración, y de ahí que haya sustituido la palabra **bebiendo** por la palabra "comiendo";

así, esperar la forma “comiendo y comiendo” se corresponde con la forma “días y días”.

En el ejemplo 21 es posible que el niño se haya dado cuenta de que el texto habla sólo “del tipe” y, además, de que se le está describiendo; dos renglones anteriores al renglón en donde se cometió el error está escrita la frase **El tipe tiene...; es posible** que el haber asignado un valor pronominal al fragmento **el** tenga que ver con el hecho de que el texto sólo trata del tipe (hasta ese punto la lectura ya se había oralizado tres veces el sistagma “el tipe”) de tal forma que, en ese contexto el pronombre “él” tiene una referencia inequívoca (además, de alguna manera, es reiterativo referir al mismo sujeto siempre con la misma forma); por otra parte, la sustitución de “tiene” en lugar de “tipe” además de que concuerda sintácticamente con la asignación del valor pronominal a la forma **el** y de que considera la información fonográfica, es posible que se base en el hecho de que el texto está describiendo “al animal” y, al menos una vez, se había dicho lo que el tipe **tiene** (un cuerno); resulta, pues, equivalente la forma “el tipe tiene” a la forma “él tiene” si, por lo antedicho, aceptamos que el pronombre tiene una referencia precisa; así pues, es posible que quien cometió el error 21 haya hecho las consideraciones anteriores* y además, como en el caso del ejemplo 18 (“comiendo y bebiendo”) esté esperando una reiteración en términos de “el tipe tiene...”, “él tiene...y” etc.

El ejemplo 23 es interesante porque muestra también esta consideración de ciertas características del texto, aunque en este caso se produce algo así como una “sobrecorrespondencia”, ya que a raíz de las formas **comiendo** y **bebiendo** parece esperar formas sintácticas equivalentes, por ejemplo, “engordando”.

Los tres ejemplos anteriores muestran que también ciertas características del texto que se viene leyendo, pueden ser de muy diversa índole (léxica, sintáctica, semántica, estilística, etc.) y se constituyen en información potencialmente disponible para la construcción de las inferencias a través de las cuáles se determinan los elementos léxicos del texto.

Los ejemplos 19 y 20 nos ayudan a ejemplificar otro aspecto importante. Es pertinente aclarar que ambos errores son cometidos por el mismo niño; evidentemente el cambio radica en el tiempo

(*) Por ningún motivo debe pensarse que estas son consideraciones explícitas, conscientes; lo que describimos, obviamente, son fenómenos que suceden en fracciones de segundo.

del verbo, de presente a pasado; son posibles varias hipótesis explicativas de este cambio:

- o bien, simplemente se explica por una expectativa de que ese texto estuviera escrito en pasado. Expectativa perfectamente posible,
- o bien, si “el tipe” fué rápidamente interpretado como “un animal ya desaparecido” (algo así como un dinosaurio, etc.) es perfectamente posible que ese texto estuviera redactado en pasado.

Según la primera alternativa es simplemente la experiencia como lector la que indica la posibilidad de que un texto cualquiera pueda estar escrito en pasado; en el segundo caso, además de lo anterior, es la interpretación del “tipe” (palabra obviamente desconocida) como “animal ya desaparecido”, que crea la expectativa de que el texto esté en pasado y de ahí que se infiera que el verbo vivir está realizado también en pasado; de que existe la expectativa de que el texto se encuentre en pasado, el ejemplo 20 lo confirma, independientemente del origen de dicha expectativa.

Hemos expuesto ampliamente que para la lectura, o, en forma más precisa, que para el procesamiento de los elementos de un texto entran en juego no sólo lo que hemos llamado información sintáctica e información fonográfica, sino otras clases de información como la información delimitativa, provista por los espacios entre palabras, y otras clases de información más generales como la previsión global acerca del significado del texto, previsión que puede tener su origen en diversos indicios y/o momentos. En el último ejemplo que analizamos, es al momento de “interpretar” la palabra “tipe” en que se pudo haber creado una expectativa como la que expusimos, y de ahí que se cometieran dichos errores; en otros casos, esa previsión del significado global puede realizarse a través de, por ejemplo, el portador del texto: si es un libro de cuentos, un recetario, un periódico o un libro de texto escolar no puede esperarse ni el mismo contenido, ni el mismo léxico ni muchas otras características más.

Por lo anterior, los errores del grupo A (consideración simultánea de la información sintáctica y la fonográfica) pueden considerarse errores que se centran en alguna de las otras clases de información que hemos expuesto y, al mismo tiempo, consideran las informaciones sintáctica y fonográfica.

Por otro lado, los errores del grupo D pueden considerarse errores léxicos desde que, aunque la inferencia no se base ni en la información sintáctica ni en la información fonográfica, pueda basarse en alguna otra (u otras) de las clases de información que hemos considerado*.

Se requiere de mucha más investigación para precisar aquellos puntos que resultan particularmente ambiguos de lo expuesto hasta el momento; sin embargo, con el análisis minucioso de los ejemplos, creemos haber mostrado, en lo referente a los errores léxicos, que el proceso que los engendra es algo que rebasa con mucho, un simple proceso de decodificación.

Destacamos a continuación, algunos aspectos que nos parecen importantes de la distribución cuantitativa de los errores que hemos agrupado en los grupos A al D.

En primer lugar, es importante destacar que de un total de 338 errores léxicos considerados, un 64% (216) pertenecen al grupo A; es decir, que son errores productos de la inferencia de una palabra con base, al menos, en la información sintáctica y fonográfica, consideradas simultáneamente; el resto de los errores (36%) se basan, o bien en la información sintáctica (sin considerar la fonográfica), o bien en la información fonográfica (sin considerar la información sintáctica), o también en una clase de información diferente de las dos anteriores. Esto es importante porque muestra nuevamente que el proceso de lectura involucra el conocimiento lingüístico del lector, y no sólo su conocimiento de las correspondencias fonográficas.

Por otro lado, desde el punto de vista de los grupos de error que hemos establecido, no existe diferencia clara con respecto al grado escolar que cursaban los niños (véase cuadro 6).

Cuadro 6
Porcentaje de errores de los grupos A-D por grado escolar

Grupo	Información(es) considerada(s)	Grado			
		2º	3º	4º	5º
A	Sintáctica y fonográfica	23	30	30	17
B	Sintáctica	30	41	24	8
C	Fonográfica	41	13	38	9
D	Otras	28	23	25	25

(*) Sobre todo a este grupo pertenecen aquellos errores basados en sólo una parte mínima de la información fonográfica disponible.

Es evidente en los ejemplos presentados, que algunos errores fueron auto-correctados explícitamente por los niños y otros no. Existió un total de 79 errores léxicos corregidos (23%) y un total de 259 errores no corregidos. La corrección de los errores no se relaciona ni con los grupos de error ni con el grado escolar al que asistían los niños (véase cuadros 7 y 8)(*).

Cuadro 7
Grupos de error por corrección

Grupo de error	No corregidos	Corregidos	Total
A	159 74%	57 26%	216 100%
B	30 81%	7 19%	37 100%
C	25 78%	7 22%	32 100%
D	45 85%	8 15%	53 100%
Total	259 77%	79 23%	338 100%

Cuadro 8
Corrección de los errores por grado escolar

Corrección	GRADO ESCOLAR				Total
	2°	3°	4°	5°	
No corregidos	67 76%	72 76%	82 83%	38 68%	259 77%
Corregidos	21 24%	23 24%	17 17%	18 32%	79 23%
Total	88 100%	95 100%	99 100%	56 100%	338 100%

(*) El estudio de la corrección de los errores es muy importante, más no profundizaremos en él.

Antes de avocarnos a la extracción de los hechos más importantes relativos a los errores léxicos, analicemos algunos aspectos mínimos de los errores no-léxicos.

5.2. Análisis de los errores no-léxicos.

Como habíamos mencionado los errores no léxicos consisten en la oralización de "unidades" de sonoridad no significativas; los ejemplos aparecen en la tabla 3.

Tabla 3
Ejemplos de errores de lectura no-léxicos

25 (3°, 8;9)	tipe	fi-pe
26 (5°, 10;10)	llanos	lla-mos...llamos
27 (2°, 9;11)	bebiendo	be-be-bi-e-e-en-en-bo
28 (3°, 8;11)	domesticado	do-men-ti-ca-do
29 (2°, 8;0)	parece	pa-re-ke
30 (3°, 8;2)	Africa	afreca

Es claro que los fragmentos de sonoridad oralizados (en los ejemplos 25-30) no corresponden a palabras del español. Es por eso que los hemos clasificado como errores no-léxicos.

No analizaremos minuciosamente este tipo de errores; nos restringimos, a continuación, a hacer mención de los datos cuantitativos con los que contamos.

Desde el punto de vista cuantitativo, habíamos dicho que del total de errores cometidos por los niños (468), 78 de ellos correspondían a errores no-léxicos (17%).

La distribución en los diferentes grados escolares aparecen en el cuadro 9.

Cuadro 9
Distribución de errores no-léxicos por grado escolar

	Grado				Total
	2°	3°	4°	5°	
Errores no-Léxicos	37 47%	18 23%	16 21%	7 9%	78 100%

Es evidente que los errores no-léxicos presentan una tendencia franca a la desaparición, a diferencia de los errores léxicos, que no presentan esa tendencia.

Desde el punto de vista cualitativo sólo podemos decir que, para poder asignar una interpretación que dé cuenta del proceso de producción de esta clase de errores, es necesario un análisis muy específico del contexto en el cual éstos errores son producidos. No creemos que tenga la misma significación la producción de uno de estos errores en forma aislada o esporádica por parte del niño, a la producción de uno de estos errores en un contexto de otros muchos de la misma clase. Dicho análisis requeriría de un enfoque individual muy minucioso de la lectura de los niños, análisis que nos posibilitaría la valoración "cualitativa" de esta clase de errores^(*).

De estos errores, presentaron auto-corrección 26, o sea el 33% de entre ellos, un 10% más que la proporción de errores léxicos corregidos.

5.3 Análisis de otros aspectos de la forma de lectura de los niños.

5.3.1. *Palabras silabeadas y pseudo-silabeadas.*

Es obvio que durante la oralización de un texto puede el niño silabear alguna o algunas de las palabras del mismo, sin que necesariamente cometa un error de lectura.

De la misma manera que con los errores léxicos, una interpretación cualitativa de los silabeos tiene que realizarse sobre la base de un análisis individual de la lectura de los niños; es claro que un silabeo puede hacerse muy esporádicamente, o bien puede utilizarse como forma sistemática de abordar el texto, por muy diversas razones; tratándose de silabeos esporádicos, pueden concentrarse en palabras poco predictibles, desconocidas, etc., mientras que si es un "recurso" muy frecuentemente empleado, el silabeo puede ser indicador de alguna otra "dificultad" en juego.

Para mostrar tan sólo las posibles dificultades implicadas en la silabización consideremos el siguiente ejemplo: un niño silabea, en el texto que consideramos, de la siguiente manera: "el-ti-pe-es-ca-

(*) Actualmente se realiza una investigación tendiente a profundizar en este aspecto (entre otros). La investigación, titulada "La evolución de la lectura en el niño rural", se lleva a cabo gracias al apoyo parcial que recibe del CONAFE.

pas..."; una vez que termina su lectura le preguntámos de qué trató el texto. Entre otras cosas, él menciona que "el tipe tiene una capa". La silabización "correcta" no garantiza en modo alguno una interpretación concordante con el texto y, nuevamente, volvemos a encontrar cómo, en el nivel de la interpretación, cierta información fonográfica fué subordinada, atribuyendo una interpretación sustantiva al fragmento "capaz", interpretación que, obviamente, no considera la información sintáctica, desde que la frase "el tipe es capas - sustantivo este último-" es sintácticamente anómala; por añadidura, habría que explicar la atribución del fragmento "ca-paz" al esquema acentual ____ (es decir, cápas) y no al esquema acentual ____ (de capáz), considerando al mismo tiempo que la atribución de uno u otro esquema acentual es posible desde que la palabra es silabeada.

Sin embargo, para mostrar una panorámica un poco más completa de los sujetos con quienes hemos trabajado, mostramos en el cuadro 10 una contabilización del número de palabras silabeadas por niño.

Es claro que el número de palabras silabeadas tanto como el promedio tiende claramente a disminuir conforme se pasa del segundo al quinto grado escolar.

Cuadro 10
Rangos de palabras silabeadas por niños, grado escolar^(*) y promedio de palabras.

Rango de número de palabras silabeadas	Grado			
	2º	3º	4º	5º
0-3	1	9	17	18
4-7	9	5	3	2
8-11	4	5	-	-
12-15	1	1	-	-
16-19	2	-	-	-
20-23	3	-	-	-
Total de niños	20	20	20	20
Promedio de palabras silabeadas	10.0	4.75	1.8	1.1

(*) Considere que el texto tenía 75 palabras incluyendo los monosílabos.

Por último, hemos mencionado que cierto número de palabras fueron pseudo-silabeadas. Entendemos por pseudo-silabeo el hecho de que una palabra sea oralizada en fragmentos menores de sonoridad, pero fragmentos de sonoridad que no corresponden a las sílabas de esa palabra; por ejemplo, oralizar la palabra **defensa** como “de-fe-n-sa” o “def-en-sa” etc.

Nos interesó distinguir los silabeos de los pseudo-silabeos porque plantean un problema interesante: ¿Cuántas letras se deben “juntar” para oralizar silábicamente una palabra que, en principio, no se sabe cuál palabra es?

Nos parece muy probable que si les hubieramos pedido a los niños que silabearan las palabras que oralizaron en forma pseudo-silábica, lo hubieran podido hacer sin dificultad, debido a que sabrían qué palabra debían silabear; sin embargo, cuando no se sabe qué palabra está escrita, obviamente, no se puede saber cuáles son sus sílabas.

Nótese en los ejemplos que expusimos que en la oralización “de-fe-n-sa”, el agrupamiento subrayado corresponde a una sílaba de otras muchas palabras del español fe-rro-ca-rril, a fe-roz, etc., mas ese agrupamiento no corresponde a una sílaba de la palabra defensa.

Los pseudo-silabeos ponen de manifiesto ese problema: ¿cuántas letras debo de sonorizar “juntas” para llegar a las sílabas de la palabra que estoy leyendo, sin saber, en principio, a qué palabra corresponden? Esta es, pues, una dificultad inherente al sistema de escritura, ya que es imprevisible el número de letras que se deben juntar para llegar a formar las sílabas, ya que hay sílabas de 1, 2, 3, 4 o más fonemas que pueden corresponder o no a 1, 2, 3, 4, o más letras; decimos que pueden corresponder o no, debido a que existen en español **grupos de letras** (ch, gu, etc.) que representan un solo fonema, lo que complica aún más el problema.

La distribución de los pseudo-silabeos se muestra en el cuadro 11.

Cuadro 11
Frecuencia de palabras pseudo-silabeadas por grado escolar

	Grado escolar				Total
	2º	3º	4º	5º	
Palabras Pseudo-silabeadas	15	7	4	1	27

Podemos hacer, además, las siguientes precisiones:

- Cuando se agrupan **menos** letras de las requeridas para formar una sílaba de la palabra que se está leyendo, en 2 casos se agrupan una consonante, en 3 una vocal y en 10 dos letras.
- Cuando se agrupan **más** letras de las requeridas para formar una sílaba de la palabra que se está leyendo, en 3 casos se agrupan dos letras y en 9 casos se agrupan tres letras.

El dato tiene el interés de mostrar que los niños se dan cuenta de la dificultad y que intentan ajustarse a un criterio sistemático para resolver el problema del número de letras por agrupar: los niños tienden a agrupar las letras por pares secuenciales (13 veces sobre un total de 27) y dicho sistema de agrupación por pares provoca que en 10 ocasiones se agrupen menos letras de las requeridas y que en 3 ocasiones se agrupen más letras de las requeridas.

Pero evidentemente, el niño sabe que el criterio de agrupación por pares deja de resolver muchos casos: las 9 ocasiones en que se agrupan tres letras habiendo debido agrupar menos, muestra que los niños mismos (quizá en función de determinados contextos gráficos^(*)) plantean excepciones y agrupan o más o menos de dos letras. En los 9 casos en que tratamos se aplicó una excepción al criterio de agrupación de pares secuenciales, ahí donde no debía aplicarse debido, quizá, a cierto contexto gráfico particular).

Lo que acabamos de exponer es tan solo una hipótesis cuya comprobación requiere de un análisis muy minucioso. Sin embargo, el hecho existe y demuestra que no es vanal ni siquiera la lectura silabeada en los muchos casos en que el niño silabea "correctamente" las palabras escritas, y bajo el supuesto de que su lectura consista sólo en una decodificación de izquierda a derecha, ¿cómo explicar que ese niño haya superado letras que, agrupadas, forman una sílaba de la palabra que se está leyendo y no cualquier sílaba del español? El problema es interesante pero se requiere de investigación focalizada al respecto.

Insistimos, por último, en que la significación global de los hechos relativos a la silabización o pseudo-silabización, así como los relativos a todos los errores no-léxicos, debe extraerse de investigaciones más minuciosas y, sobre todo, de análisis diferentes de los presentados aquí.

(*) Que sería muy interesante indagar. Por contexto gráficos entendemos la presencia de grafías (q, ll) o secuencias de grafías (consonantes consecutivas) que probabilizan las "excepciones".

6. Conclusiones

Creemos haber comprobado, conforme el objetivo del presente escrito, que el proceso de lectura no puede ser reducido a un proceso mecánico de rápida decodificación que se base en la adecuada asociación entre las letras y los fonemas, asociaciones puestas en juego mediante habilidades perceptivas, **visuales** (en relación a la discriminación de formas gráficas), **auditivas** (con relación a los fonemas y/o sílabas de las palabras) y **articulatorias** (la articulación de los fonemas y/o sílabas que son "decodificadas").

Hemos visto muy claramente que el conocimiento lingüístico del lector acerca de las clases de palabras y de la sintáxis del lenguaje interviene para hacer posible un acto de lectura.

Asimismo, interviene el conocimiento que el lector tenga acerca del contenido del texto que está leyendo, así como el significado que va construyendo y la interpretación que va asignando a los elementos del texto que va procesando.

En suma, lo que hemos abordado con mayor profundidad, en particular el análisis de los errores léxicos, nos lleva a pensar que los mecanismos mediante los cuales el lector logra determinar (o definir) cuáles palabras están escritas en el texto, son básicamente inferencias de palabras con base en la coordinación de las diferentes clases de información pertinentes y disponibles en un punto determinado del proceso de la lectura: las informaciones que hemos denominado sintáctica, fonográfica y delimitativa intervienen como elementos a través de los cuales se infiere (y así se determina) la palabra que "ha de estar" escrita en el texto; asimismo, el percatarse de las particularidades estilísticas, sintácticas y semánticas también pasan a formar parte de las informaciones en las cuales se basa la inferencia.

Las inferencias específicamente producidas por los lectores, es decir, los errores léxicos, son el producto de la coordinación y subordinación efectuada sobre dichas clases de información y de ahí que a través del análisis de los errores léxicos podamos deducir cuáles informaciones fueron consideradas, cuáles coordinadas y cuáles subordinadas por el lector al momento de cometer el error.

El proceso de lectura es algo mucho más complejo de lo que nosotros hemos dejado ver. Tan sólo hemos elaborado una hipótesis que intenta explicar, sin detalles, los modos mediante los cuales un lector logra determinar los elementos léxicos del texto. Dejamos fuera

un sinnúmero de aspectos importantes (la construcción de la sintaxis del texto, la de las referencias, etc.).

Es evidente que nos centramos en el análisis de los errores léxicos y que descuidamos el análisis de los no-léxicos, así como el análisis de los silabeos y pseudo-silabeos. Si así lo hicimos fué porque los errores léxicos fueron los errores más producidos por los niños y, además, porque un análisis minucioso de los errores no-léxicos (que desentrañe su significación) requiere de un análisis de las lecturas tomadas individualmente^(*).

Por último quisieramos considerar algo muy importante: lo que hemos dicho acerca del origen de los errores léxicos es válido también en los casos en los cuáles **no existe un error de lectura**. Cuando un lector, relativamente fluido **no comete error**, es decir, no sustituye ni omite ni introduce palabras, es posible suponer que está determinando los elementos léxicos del texto con base en inferencias que se basan también en la coordinación de las clases de información que hemos expuesto.

Asimismo, podemos suponer que cuando no existe un error de lectura, ninguna clase de información resultó subordinada^(**) y que existió una coordinación "equilibrada" de las clases de información disponibles.

En otros términos, no podemos suponer que el lector que no comete errores en cierto punto del texto, "se fija bien" en todas y cada una de las letras, sino que es coherente suponer que los mismos procesos de coordinación de información están "activos", solo que se infiere la palabra que efectivamente está escrita en el texto, y dichas palabras coinciden debido a que la coordinación de la información es "equilibrada" (es decir, no existe subordinación de alguna de las clases de información).

Con respecto a la dimensión evolutiva de la lectura, poco podemos decir. Es necesario un análisis pormenorizado de los errores no-léxicos (que son los que efectivamente tienen una franca tendencia a la desaparición) y una búsqueda de las relaciones entre errores léxicos, entre errores no-léxicos y entre ambos, para poder formular una hipótesis que dé cuenta del progreso de la lectura de los niños.

Por último, nos sentimos en la obligación de dejar muy claro que pudo haber sido considerable la influencia de las par-

(*) Lo que no realizamos por causas ajenas a nuestro control.

(**) O al menos, ninguna de las clases de información especialmente relevantes en ese caso particular.

particularidades del texto utilizado en la ejecución de los niños. Sirvió a los fines de la investigación más, cualquier otro uso que se le quiera dar tanto al texto como al análisis presentado, deberá ser cuidadosamente pensado y justificado.

PROBLEMAS DE LA CONDUCTA REDACTORA EN LA UNIVERSIDAD

Ester Eguinoa

Marisela Partido

ESCRITURA Y UNIVERSIDAD

Nuestras instituciones educativas en general, y especialmente la Universidad, han dado escasa importancia al desarrollo y práctica de la escritura en la actividad aúlica, si, la comparamos con el importante papel que ésta juega en la formación de la inteligencia humana. Generalmente, *la enseñanza de la escritura se ha considerado* de una manera poco práctica y se le ha presentado como una actividad impuesta desde fuera al sujeto. Así, en términos de Vygotski¹ la "... escuela ha prestado poca atención a la cuestión del lenguaje escrito como tal, es decir, un determinado sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural..."

De igual modo, Lobrot reafirma esta situación al indicar que en la escuela: "... el acto de escribir se rechaza efectivamente más, que el acto de leer, y se práctica lo mínimo, en los límites de la estricta necesidad. Esto remite al hecho de que el acto de escribir exige de todos modos una implicación psíquica que el acto de leer no supone necesariamente... En la escuela el trabajo escrito se llama "deber"... No hay nada en él que permita la creatividad y la expresión de una actividad intelectual auténtica. Esto no quiere decir que no se reclame esta creatividad y esta actividad intelectual. Muy al con-

* Forma parte del Proyecto: Problemas de la comunicación escrita en la U.V.

¹ Vygotski, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Grijalbo, México, 19 pp. 59-160.

trario, las enseñanzas las exigen explícitamente, pero precisamente las exigen demasiado y mal"².

Debemos plantearnos ¿Por qué el desarrollo de la conducta redactora o su reaprendizaje no es una actividad sistemática en nuestras universidades? La respuesta a esta pregunta nos podría orientar sobre el futuro de la redacción, no como actividad impuesta, sino motivada. En este proceso de aprendizaje o reaprendizaje partimos de la motivación o motivaciones del sujeto, para plantear las actividades que conduzcan a aprender con mayor eficacia y desarrollar su propia metodología de trabajo.

Si la redacción ha de sobrevivir como medio de comunicación personal y social, debe satisfacer las necesidades auténticas de los estudiantes de manera favorable. Ayudar al alumno a comprender las gratificaciones que le ofrece la escritura, sólo será posible en la medida en que él esté dispuesto psicológicamente a dar el primer paso para internalizarla como parte de su vida y aprendizaje. Por lo tanto, la escuela no sólo debe enfatizar el aprendizaje de los aspectos técnicos sino desarrollar, en el alumno, una toma de conciencia sobre la necesidad del empleo eficaz y correcto del lenguaje escrito, de modo que lo interiorice como una conducta que debe cultivar de manera natural, para que llegue a incorporarla como actividad importante y básica en el desempeño de su vida y actividad profesional.

Podemos decir que el sujeto alcanza un nivel maduro de escritura cuando es capaz de exponer por escrito su pensamiento de manera coherente, coordinada y lógica; proceso que no terminan en la escuela sino que se prolonga toda la vida, y que se expresa en los diferentes tipos de escritura que desarrolla. Para alcanzar este nivel, es decir, para lograr la exposición clara y lógica de lo escrito, el sujeto debe escoger de su repertorio lingüístico aquellas palabras que le permitan elaborar las ideas con precisión, teniendo en cuenta los receptores a los que va dirigido su mensaje. Así, debe contar con la información suficiente acerca del tema que es objeto de su escritura, para lograr un ordenamiento adecuado de la comunicación y mantener el desarrollo continuo de la idea principal y las complementarias, la propiedad en el manejo de los términos, las expresiones, etc. En suma, debe saber qué decir y cómo decirlo pues el texto escrito debe comunicar al lector los pensamientos del autor, ya que aquel

² Lobrot, Michael. *Alteraciones de la lengua escrita y sus remedios*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1974. 270-271.

“debe comprender únicamente a través de lo que lee”. De este modo, manejar adecuadamente el lenguaje escrito significa aprender a pasar de un tipo de lenguaje a otro.

A menudo existe una falta de planificación para el empleo de postulados metodológicos en la enseñanza de la escritura, pues se sobrevalora la práctica de la palabra oral en la conducción de la clase; ya como una actividad coadyuvante del proceso escolar, ya como un aspecto sin objetivo propio, sin metodologías específicas; ya como una costumbre sin línea de acción determinadas. No se tiene en cuenta que, tanto su enseñanza como su aprendizaje, implican problemas diferentes de los de la lectura, pero íntimamente relacionados con ella.

A' nivel universitario, la enseñanza o reenseñanza de la escritura se vuelve una necesidad si el trabajo es activo, si la participación del alumno es consciente, no son suficientes las participaciones orales en la clase, sino que son necesarios los trabajos realizados y expuestos de manera escrita. Para desarrollar la práctica del lenguaje escrito de los alumnos, es necesario luchar sobre la tendencia del empleo de tipos lingüísticos estandarizados que impiden el manejo creativo del vocabulario. Así, cada maestro tendrá que hacer posible, al término de un curso, el desarrollo y empleo adecuado del lenguaje escrito a través de la adquisición de nuevas habilidades y destrezas que posibiliten el tránsito progresivo por los diferentes cursos. Debe preparar al estudiante para la más correcta utilización de los recursos intelectuales y afectivos, para que sea capaz de pensar y de lograr la aprehensión del lenguaje como un medio para adquirir y manifestar sus conocimientos en su paso por la universidad.

Para alcanzar estos objetivos, la clase juega un papel importante como forma de organización de la docencia. La clase, al encerrar en sí misma todo el sistema de enseñanza de la asignatura, debe contemplar y alcanzar las tres fases del aprendizaje: *comprensión*, *reproducción* y *producción* de los conocimientos. Los alumnos no sólo serán capaces de extraer información de los materiales de su especialidad, sino a su vez de elaborar trabajos escritos sobre los mismos; pero, para ello habrán de desarrollar y crear, previamente, metodologías que les permitan no sólo comprender y reproducir lo que han leído, sino llegar a conclusiones propias a través del enjuiciamiento y análisis críticos de la información obtenida. Es allí donde se refleja la fase de producción de los conocimientos. Así, "... la redacción de tesis sobre el texto leído tiene una gran importancia.

En ella las ideas principales no solamente deben destacarse en un orden determinado, sino formularse personalmente. La elaboración del texto debe consistir en una reconstrucción variada en un resumen de tesis cortas, o en la ampliación y desarrollo de éstas. Este trabajo ayuda al desarrollo del lenguaje oral y escrito"³.

La actividad pedagógica ha demostrado que la internalización de la escritura y los principios de la lengua escrita son de gran utilidad para mejorar su uso. De acuerdo con Lafourcade: "Saber el porqué de ciertos sistemas de convenciones lingüísticas favorecerá el uso correcto de los mismos, aunque la conducta satisfactoria sea un producto que depende más de la práctica y de la constante ejercitación que de la sola formación"⁴.

De este modo, tanto el aprendizaje de los aspectos teóricos de la escritura, como su práctica constante permitirán al sujeto tener conocimiento de:

N a - Las diferentes funciones gramaticales (morfo-sintácticas)

I

V b - Los tipos de concordancia

E

L c - Los vicios de construcción

T d - Las reglas de puntuación, acentuación y empleo de mayúsculas
E y minúsculas.

O

R

I e - El empleo de modismos y regionalismos

C

O

para

N

I P

V R a - Seleccionar la idea central de la comunicación

E A

L C b - Determinar los detalles secundarios que complementan la
T idea central.

I

C c - Evaluar las características más importantes de la escritura con
O relación a su aprendizaje.

³ Smirnov, Leontiev y otros, *Psicología*. Ed. Grijalbo, México, 1966, p. 297.

⁴ Lafourcade, Pedro. *La evaluación de los aprendizajes*. Ed. Kapelusz, Argentina, 1974, p. 268.

y así

RE Tomar conciencia de sus dificultades escriturales y reconocer la
SUL necesidad de una práctica inteligente y constante, para superar-
DO las.

En síntesis, el desarrollo de la conducta escrita es un proceso de aprendizaje cuyo dominio va a depender de la motivación del sujeto, de los conocimientos sintáctico-gramaticales y de la práctica constante. Aprendemos a escribir escribiendo, leyendo a otros y conociendo el idioma. Escribir bien es expresar de manera clara y concisa nuestro pensamiento para poder adaptarlo al nivel de comprensión de los lectores. El tipo de pensamiento que desarrollemos a través de la palabra escrita es único y singular. Comunicar pensamientos a un conjunto de lectores desconocidos que normalmente no sabemos quiénes y cómo son ni qué los motiva; "...sin rostro que es el lector y la circunstancia "sin forma" en que le llegará el escrito, determinan lo más trágico y lo más generoso de la redacción: la necesidad de generalizar lo más posible la expresión, a fin de que sea comprensible para el mayor número de personal y adaptable a las más diversas circunstancias receptoras"⁵.

CONDUCTA REDACTORA.

Es necesario partir de una pregunta: ¿Cómo puede situarse el sujeto en el proceso universitario para *comprender* (concientizar, internalizar) la función de la escritura y hacer que ésta resulte cada vez más creativa? El tema de la escritura y la práctica educativa han tenido en los últimos años nuevas dimensiones aportadas por la lingüística, la psicología, la pedagogía, las teorías del lenguaje, etc. Así, por ejemplo, el hecho de que para: Gleason "... la escritura no sólo tiene su propia estructura que se puede estudiar, sino que también hay un conjunto de convencionalismos de la relación entre el sistema de escritura y ciertas estructuras (convenientemente fonológicas) en una lengua hablada asociada"⁶.

Para Spirkin "... la escritura es el resultado de la actividad creadora y consciente de los seres humanos. Como signo material, como sistema de signos visibles, la escritura exige del hombre atención suma y plena conciencia de lo que ejecuta. Es un medio que

⁵ Basulto, Hilda. *Curso de redacción dinámica*. Ed. Trillas, México, 1976. p. 16.

⁶ Gleason, H.A. *Introducción a la lingüística descriptiva*. Ed. Gredos, Madrid, 1975. p. 566.

enriquece las funciones comunicativas del lenguaje y está más relacionada en el pensamiento abstracto, del que constituye una segunda envoltura material. La escritura fonética, a través del lenguaje, se ha convertido en realidad material del pensamiento⁷ y, para Lobrot "... el lenguaje escrito, en efecto, no se contenta con significar ideas por medio de signos escritos en un soporte. Integra, de un modo más difícil de comprender y analizar, el lenguaje hablado mismo que representa un papel a la vez de significante y de significado intermediario"⁸, nos permite encontrar la conceptualización de la escritura en un discurso interdisciplinario en el que convergen, epistemológicamente, consideraciones biológicas, psicofisiológicas, lingüístico-verbales y sociales, en las que es posible basar una axiomatización para enfrentar el problema de la simbolización en general, y particularmente, el de la lengua escrita.

A pesar de la aparente divergencia de las posturas citadas, todas llegan al acuerdo de que la adquisición y desarrollo del proceso de la escritura no puede reducirse a la simple adquisición de destrezas perceptivo-motoras ya que aquel exige una evolución en la que intervienen desde aspectos psicológicos profundos, pasando por los estadios de *competencia* lingüística del sujeto, hasta factores socioculturales que incluyen, sobre todo, los familiares y escolares.

Hablar de escritura implica que las experiencias manifestadas por medio de la representación gráfica están articuladas en elementos sucesivos, convencionales, sistemáticos e identificables. Los elementos que constituyen la escritura son signos gráficos cuya estructura es similar a la de los signos lingüísticos, en tanto se componen de un significado y un significante: Y a través de ella se representan, construyen y conservan los significados.

En años recientes, lingüistas y psicólogos han comenzado a explorar las diferencias entre el lenguaje escrito y el hablado. La escritura es un código particular, que tiene exigencias distintas del lenguaje oral; exigencias que se manifiestan en el acatamiento de ciertas normas de sintaxis, de ortografía y de estilo, que se estructuran para cumplir un fin determinado. En términos de Vygotski "... es un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del

⁷ Spirkin, A.G. "Origen del lenguaje y su papel en la formación del pensamiento", en *Enciclopedia de Filosofía*. Ed. Grijalbo, Segunda serie No. 8, pp. 55-56.

⁸ Lobrot, Michel, Op. Cit. p. 103.

lenguaje hablado, y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales”⁸.

De todas maneras, aunque la lengua escrita sea una representación de la lengua hablada no la podemos considerar como un fiel reflejo de ésta. El nivel simbólico de la escritura no es captado por todos desde el primer momento, ya que para ello es necesario haber establecido el lenguaje interior, el cual, de acuerdo con Leontiev, “es la cubierta material de los pensamientos, cuando pensamos sin expresar en voz alta su contenido es la articulación encubierta de los sonidos verbales”¹⁰.

Así, en la adquisición y, posteriormente, en la práctica de la **escritura confluyen dos procesos interactuantes: el individual, de apropiación del conocimiento y el de interacción social.** Poseer la lengua escrita como objeto de conocimiento presupone, como base, la adquisición de la lengua oral, donde se localizan los elementos mínimos para realizar el *acto escritural*; ya que a partir de la combinatoria de un número escaso de fonemas se llega a la producción de un número elevado de palabras, a su vez, aquellos permiten producir diferentes tipos de enunciados.

Este proceso de apropiación es probablemente el más complejo, en tanto los conocimientos no se extraen de una manera simple del texto escrito, sino que esto implica haber desarrollado determinados niveles de comprensión y de habilidad abstracta.

De esta manera, la lengua escrita es un medio de comunicación y de expresión del pensamiento individual y un instrumento de transmisión, información y comunicación social. Como medio de comunicación individual es la cosa más personal, subjetiva e interiorizada, pero que se socializa al referenciar conscientemente lo exterior.

Al analizar el problema de la lengua escrita debemos tener en cuenta los siguientes niveles:

a) El de los mecanismos psicológicos que se ponen en juego en su proceso de producción.

⁹ Vygotski, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Grijalbo, Barcelona, 1979, p. 175.

¹⁰ Leontiev, Smirnov y otros *Psicología*. Ed. Grijalbo, 1966 p. 299.

b) El de la significación particular de ella, y

c) El de su significación sociocultural.

Psicológicamente,¹¹ el sujeto como ente cognoscente, pensante, capaz de comprender para asimilar, de crear para poder asimilar y de transformar lo que va conociendo, desarrolla su personalidad, en su dimensión motriz, afectiva y cognoscitiva. Cuando el sujeto aprende a utilizar el lenguaje escrito adquiere una nueva manera de incorporar, a su experiencia personal, la experiencia de los otros. El deseo de expresarse modifica el pensamiento y le da una estructura particular, aunque la escritura tenga sus leyes propias, que no son solamente las del pensamiento. De este modo, podemos analizar lo que aporta la escritura a los procesos de pensamiento:

1) "... el escrito obliga al pensamiento a precisarse, a formular, a apartar de sí mismo todo lo que hay de impreciso y oscuro (...) el pensamiento permite al escrito tener un contenido y el escrito obliga al pensamiento a tomar una forma".

2) "... el pensamiento se transforma en comunicación gracias al escrito. se transforma en discurso y todo discurso se dirige a alguien".

3) "... el escrito permite al pensamiento convertirse en una "obra".

El pensamiento escrito es lo expresado en el papel"¹¹.

Con respecto a la significación particular de la escritura, destacamos que una de sus características fundamentales es su capacidad para preservar el conocimiento, ya que su actividad simbólica, y por tanto abstracta, hace posible la captación de los **diferentes discursos; científico, estético, moral, jurídico, etc.**, que preocupan al hombre.

Asimismo, la escritura como actividad simbólica, y en consecuencia abstracta, incluye dos aspectos fundamentales e interactuantes: contenido y forma. La palabra escrita presupone necesariamente un código, un sistema de convenciones regulado por ciertas operaciones culturalizadas y culturalizantes. En términos de Eco, el código "se entiende no sólo como regla de correlación, sino también como conjunto de reglas combinatorias (en otras palabras) se ve el código como *competencia* y, por lo tanto, no sólo como un léxico, sino también como una gramática, o bien como una gramática que abarca tanto un léxico como una sintaxis". En con-

¹¹ Lobrot, Michael. Op. Cit. pp. 37-38.

secuencia, "... es preciso concebir el código como una entidad doble que establece, por un lado, correlaciones semánticas y, por otro, reglas para las combinaciones sintácticas"¹².

Desde esta perspectiva conviene recordar que para escribir es indispensable conocer el código, saber relacionarlo conforme a las **reglas sintácticas, ello aseguraría una escritura coherente, una escritura llena de significación**. De alguna manera, esto nos remite a la complejidad del proceso de escribir, pues no es suficiente manejar los signos, sino articularlos adecuadamente, lo cual conduce a niveles más elaborados de estructuración del pensamiento.

En cuanto a la significación sociocultural de la escritura, ésta no aparece como un elemento aislado de los demás procesos sociales, sino que se inserta en la civilización cumpliendo con una función determinada dentro de los procesos de institucionalización, que involucran no sólo el pragmatismo que de ella se desprende sino, fundamentalmente, la ideología que sustentan los cuadros de producción y reproducción. Por ello, en este nivel, la escritura, como signo sociocultural puede definirse como el instrumento de regulación ideológica e institucional de los sistemas socioculturales: la escritura no es sólo un producto escolar, sino un objeto cultural, resultado del esfuerzo colectivo. Como tal cumple diversas funciones sociales y tiene formas específicas de existencia.

En consideración a los planteamientos anteriores, estamos en condiciones de inferir ciertos principios lingüísticos y sociales presentes en el acto de escribir, los cuales se manifiestan cuando se es consciente de que el lenguaje está organizado para hacer circular significaciones dentro de una cultura. El lenguaje escrito se organiza de manera convencional sobre la base de reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas.

Para que el sujeto pueda integrar psicológica, simbólica y socialmente al escrito debe asimilarlo como un proceso, con las siguientes características:

- a) Claro y concreto. Expresa lo que realmente se propone a través del mensaje...
- b) Adecuado a las circunstancias hacia las cuales se orienta (narrar, explicar, informar, etc.)

¹² Eco, Umberto. Tratado de Semiótica general. Ed. Nueva Imágen., Lumen, México, 1978, p. 168

c) Original y personal, en él se imprime el modo de pensar del autor en las diferentes circunstancias y situaciones, para que pueda ser comprendido por el mayor número de lectores.

DIFICULTADES EN LA CONDUCTA REDACTORA

Consideramos las dificultades en la escritura en tres niveles:

- a) Simples
- b) Específicas
- c) Profundas.

El primer nivel se refiere a los errores ortográficos y de puntuación que comete el sujeto al escribir, aunque haya pasado por el proceso de aprendizaje sistemático. Estas dificultades tienen su origen en la falta de correspondencia entre sonido y letra; entre fonema y grafema; ya que a cada una de las letras no le corresponde un sonido único ni a cada sonido un sólo gráfico.

Los errores ortográficos aparecen con mayor frecuencia en la medida en que los sujetos escriben como hablan; codifican con cualquiera de los grafemas que pueden representar un mismo fonema, por desconocer las reglas ortográficas. Otra de las causas de estos errores es por ignorar el empleo adecuado de las palabras. Esto se debe a la falta de una práctica de lectura como de escritura más o menos permanente, que es el medio que nos permite adquirir el manejo adecuado de los signos de puntuación y la escritura correcta de las palabras.

El segundo nivel, el de las dificultades específicas, incluye tanto los aspectos morfológicos como sintácticos, tales como orden de las palabras en los enunciados, concordancias género-número, empleo de tiempos verbales, funciones sintácticas, etc.

El tercer nivel, el de las dificultades profundas, hace alusión a las fallas en lo que respecta a la secuencia ilógica de las ideas presentadas, falta de coherencia de los planteamientos, errores de contenido, desajuste en el tipo de lengua empleada (lengua expresiva en lugar de discursiva, lengua vulgar en vez de culta, etc).

En este caso, el sujeto no concibe el texto escrito como una totalidad donde los diferentes elementos lingüísticos (fonemas, morfemas y sintagmas) adquieren un sentido determinado, un sentido más preciso que el significado particular de cada uno de los elementos. Escribir supone para el alumno un complejo mecanismo en el que la representación gráfica está integrada por una estructura sintáctica

y semántica, que tiene como base el conocimiento de reglas lingüístico-gramaticales que aseguran la claridad, congruencia y calidad del escrito.

Como puede observarse, los niveles de dificultad de la escritura pueden resumirse en categorías que van desde un grado mínimo de complejidad, por ejemplo el conocimiento inadecuado de las grafías y signos de puntuación, pasando por la articulación no correcta de los mismos, hasta el grado más complejo, que se presenta como consecuencia de los niveles anteriores, el hecho de no utilizar el escrito como medio de comunicación, en tanto la escritura no posee las características necesarias para servir en el intercambio de ideas, de experiencias.

EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS

*Bladimir Reyes C.

La lecto-escritura ha sido y sigue siendo preocupación de los educadores. A pesar de que durante mucho tiempo se han diseñado varios métodos para enseñar a leer y escribir, existe en la actualidad un alto índice de niños que no aprenden. Junto con las matemáticas elementales, la lecto-escritura es uno de los objetivos básicos del nivel de educación primaria, y su aprendizaje condición indispensable para tener éxito o fracaso escolar. Para las autoridades educativas representa un problema digno de atención, ya que no obstante las disposiciones reglamentarias como la Ley Federal de Educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares, tendrá la siguiente finalidad: alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas¹ encontramos que no se les ha enseñado a los niños de primaria el uso correcto del español, como lo demuestran las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacio, Ana María Kaufman, Delia Lerner y otros².

Las estadísticas oficiales de la Secretaría de Educación Pública (Cfr. 3) publicadas en 1981 señalan que de cada 100 niños que

1. Ley Federal de Educación, SEP, México, 1978, (Mimeo).

* Becario del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana.

2. Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ed. Siglo XXI México, 1985; ferreiro, Gómez Palacio, *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*, Ed SEP-OEA, México, 1982; Kaufman, Ana María y Lerner, Delia, en *Contenidos de Aprendizaje*, UPN/SEP, México, 1982.

ingresan a la escuela primaria solamente 53 logran terminar el último grado; es decir, que 47 de cada 100 no obtienen su certificado de primaria; pero lo grave es que de los 47, cerca de la mitad (23) presentan problemas durante el primero y 16 durante el segundo año. Así, vemos que el 39% de la población infantil inicia la escolaridad con fracasos que se convierten en frustraciones. El problema o fracaso se sitúa en el nivel de la lecto-escritura, ya que no logran dominar dicho proceso. Estos fracasos escolares vienen a constituir un serio problema educativo, ya que trae consecuencias sociales, económicas y políticas para el país e individuales para el sujeto.

Las posibles causas de que los niños no dominen el proceso de la lecto-escritura serían de acuerdo a Lerner⁴:

Pedagógico-didácticas: Todas las metodologías en uso proponen las mismas actividades para todos los niños desconociendo las diferencias que pudieran existir entre ellos, ya sea a causa de una estimulación previa diferente con respecto a la lecto-escritura, o bien a causas de que se encuentren en etapas diferentes de un proceso de construcción de la lengua escrita.

Psicológicas: Suponer que los niños que llegan a primer grado no saben nada de la lengua escrita y que, por otro tanto, es el maestro quien debe enseñarle todo. (Diferencias individuales).

Considerar al niño como un ser pasivo, que se limita a reproducir mecánicamente los modelos que se le proponen, que puede ser a través de la memorización de las frases que aparentemente está aprendiendo a leer, o bien a través de la copia de palabras, oraciones o sílabas que aparentemente está aprendiendo a escribir.

Además de estas posibles causas, en lo personal agregaría la **preparación académica de los maestros** por lo siguiente:

— El desconocimiento del proceso normal de aprendizaje en general y de la lecto-escritura en particular, que conduce en el caso de fracaso escolar, a tomar medidas paliativas erróneas, que consisten en proporcionar al niño mecanismos de automatización que transfieren el problema a los grados posteriores. Es decir, el niño que aprende a descifrar sin entender lo que está leyendo no podrá comprender más tarde otros textos, como son por ejemplo, los de ciencias naturales o ciencias sociales, y mucho menos los de matemáticas que

⁴ Cf. Secretaría de Educación Pública. *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional*, 1981.
: Uruqui-Delía co. Op. Cit. p. 31-32.

no se reducen a simples cifras sino que proponen problemas, muchas veces de mayor abstracción.

— La existencia de maestros que, lamentablemente, confunden la escritura, con la composición escrita, con el dictado, con la copia, y la lectura de comprensión con la lectura mecánica y con leer de corrido.

Lo realmente preocupante es que los maestros no tienen una formación pedagógica, psicológica, didáctica, filosófica, etc., que les permita conocer el desarrollo integral de los educandos, y es por eso que si el alumno no responde a las expectativas que el maestro desea, entonces el educando reprueba y esto incidirá en la producción de repetidores, o peor aún, de desertores escolares: futuros analfabetos.

Ante esto concordamos con la teoría psico-genética de Jean Piaget, que nos dice: "La meta principal de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente capaces de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres creadores, inventivos y descubridores. La segunda finalidad de la educación es formar mentes capaces de discernir y de verificar, que no acepten todo lo que se les pone delante. El gran peligro que afrontamos en la actualidad es el de los "slogans", las opiniones colectivas, las corrientes prefabricadas de pensamiento. Tenemos que estar capacitados para resistir individualmente, para criticar, para distinguir entre lo que se prueba y lo que no se prueba. Por lo tanto, necesitamos alumnos activos, que aprendan temprano a resolver los problemas por sí mismos, en parte por su propia actividad espontánea y en parte por medio de los materiales que se le presentan; alumnos que aprendan oportunamente a distinguir entre lo comprobado y la primera idea que se les ocurre"⁵.

Jean Piaget plantea que el niño no es un ser receptor pasivo, sino por el contrario, estructura el mundo que lo rodea a partir de una interacción permanente con él, que actúa constantemente sobre los objetos y va así comprendiendo las relaciones existentes entre los mismos a partir de formular hipótesis, ponerlas a prueba, aceptarlas o rechazarlos en función de los resultados de sus acciones. Este proceso es largo, complejo y comienza mucho antes que el niño ingrese a la escuela.

5. Citado en F.F. Ripple y V.N. Rockcastle, editores, *Piaget Rediscovered* (Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1964) p. 5; en C.H. Patterson, *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*, Ed. el Manual Moderno, México, 1982, p. 110.

Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Ana María Kaufman y otros investigadores, introdujeron lo esencial de la teoría y del método científico de Piaget: para explicar la adquisición de la lecto-escritura.

La concepción teórica piagetiana sobre la adquisición de conocimientos, basada en la actividad del sujeto en interacción con el objeto de conocimiento, aparece también como el punto de partida necesario para cualquier estudio del niño confrontando con este objeto cultural que constituye la lecto-escritura.

De lo dicho anteriormente se desprenden los siguientes puntos que son necesarios para poder afrontar este problema:

a) Ante todo que los maestros tengan presente que en el desarrollo del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura el educando desempeña un papel activo y no pasivo; es decir, que no se va a limitar a recoger lo que se le va a transmitir; sino que necesita reconstruirlo. Todo aprendizaje es entonces una reconstrucción en la cual el sujeto organiza lo que se le proporciona de acuerdo con los instrumentos intelectuales de que dispone y con los conocimientos anteriores. Todo conocimiento nuevo será asimilable únicamente en la medida en que existas esquemas que sean capaces de integrar ese conocimiento y también de modificarse. De hecho, todo proceso de aprendizaje, como toda conducta, constituye un proceso de adaptación con sus dos aspectos de asimilación y acomodación. En el aspecto de asimilación el individuo toma algo del medio y lo modifica, pero al mismo tiempo se modifica a sí mismo y esto supone una acomodación. Esto quiere decir que de lo que le proporcionen a un niño de determinada edad, sólo va a ser capaz de incorporar aquello para lo cual posea las estructuras intelectuales adecuadas, lo demás, o bien no será incorporado, o bien no será más que un dato memorístico que, por lo tanto, no podrá ser utilizado eficazmente.

b) Aceptar que existen diferencias entre los niños, ocasionadas por un mayor o menor contacto previo con la lengua escrita, no con la finalidad de etiquetarlos como "buenos" o "malos", sino con el objeto de ayudarlos, ya que la escuela tiene la obligación de subsanar esas deficiencias, por lo cual debe ofrecer a los educandos el mayor contacto posible con materiales escritos; así como darles oportunidades para que comprendan la importancia de la lengua escrita, antes de requerirles que aprendan a leer y escribir.

c) Admitir que los niños que ingresan a primer año de primaria, conocen ya algo o mucho acerca de la lengua escrita y que

es primordial partir de lo que ya se sabe para poderlos ayudar a seguir adelante.

d) Respetar al niño como lo que es, un ser pensante, que no sólo va a recibir y reproducir los modelos que se le impongan desde fuera, sino que actúe inteligentemente sobre ellos.

e) No se trata de presentarle al niño un modelo para que lo copie, lo reproduzca al dictado o lo combine de distintas maneras, sino por el contrario se trata de crear situaciones de aprendizaje que le permitan pensar, es decir: **diferenciar** entre la escritura y otras formas de representación gráfica, porque muy a menudo los niños de preescolar y primero de primaria, confunden dibujo con escritura, porque para ellos la escritura no representa aún los sonidos del habla, sino al igual que el dibujo, los objetos a los que se alude: **clasificar** todo tipo de material escrito, porque los niños que están rodeados de este material aprenden espontáneamente, varias cosas que son fundamentales para el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los niños que no estén rodeados de material escrito estarán en inferioridad de condiciones con respecto a los primeros y ante esto el jardín de niños y la primaria tienen la obligación de compensar esas diferencias de estimulación organizando actividades que permitan a los niños conocer las variedades de material escrito y comenzar a interpretarlos: **descubrir** que la lengua escrita es un código, es decir, un sistema de signos en el que la relación entre el significante y el significado es arbitraria y convencional, ya que la relación entre uno y otro se ha establecido porque la gente que habla determinada lengua se ha puesto de acuerdo en representar determinados sonidos o determinados significados con ciertas grafías y no con otras; **examinar** el lenguaje oral, porque para aprender a leer y escribir, el niño necesita analizar el lenguaje oral, para descubrir que las palabras están formadas por secuencias de sílabas o de sonidos. Es importante este descubrimiento porque nuestro sistema de escritura representa el lenguaje oral y además porque es un sistema alfabético, es decir que a cada sonido del lenguaje oral le corresponde una grafía (letra); **anticipación** a partir de la imagen, para esto se deben utilizar tarjetas o láminas que tengan imagen y texto, con la finalidad de que los niños puedan anticipar al significado del texto a partir de la imagen. El texto deberá estar formado, algunas veces por una sola palabra y en otras por una oración. Y se les pedirá a los niños que describan lo que ven en la tarjeta o lámina con un doble objetivo:

i) Permitirán al profesor descubrir las hipótesis que manejan los niños con respecto a qué partes de la oración están escritas y al tipo de correspondencia que establecen entre el enunciado oral y el texto escrito y 2) hacer que el niño reflexione sobre las características del texto y adecuar cada vez mejor su enunciado oral a dichas características.

f) Tomar conciencia de la utilidad de la lengua escrita.

Si queremos que el educando participe activamente en su propio aprendizaje, será fundamental que él comprenda para que sirve saber leer y escribir.

La lengua escrita tiene dos valores fundamentales:

— Hace posible la comunicación a distancia.

— Permite registrar los hechos que se desean recordar.

Muchas situaciones que se producen espontáneamente en el jardín de niños o en la escuela primaria, hacen posible, si son bien manejadas, que los niños tomen conciencia de la utilidad de la escritura.

g) Las palabras o frases que el niño aprenderá no deben establecerse desde fuera, sino por el contrario el propio niño las podrá discutir partiendo de su contacto con la lengua escrita.

h) Dar prioridad al significado de lo que se lee antes que al descifrado mecánico, puesto que si se quiere que la lectura sea una actividad con sentido para el niño, entonces debe plantearse como para cualquier otro lector, como una forma de captar un significado que otra persona ha transmitido.

i) Dar mayor importancia a la escritura espontánea antes que al dictado a la copia, ya que como dijimos anteriormente el niño no se va a limitar a imitar nuestro sistema, sino que él debe re-inventar progresivamente su propio sistema de escritura.

Por último, que los maestros de primer grado hasta sexto, realicen al comenzar el año lectivo un diagnóstico sobre los siguientes aspectos:

Expresión oral para detectar la falta de fluidez verbal, tartamudeo, repetición innecesaria de palabras, pobreza de vocabulario; **expresión escrita** para determinar sus principales problemas ortográficos y de redacción, a partir del diagnóstico; **lectura** para valorar su dominio de la lectura oral y silenciosa, a través de la interpretación de varios textos, de acuerdo con los diferentes niveles de comprensión lectora.

RECOMENDACIONES:

Que las Escuelas normales formen a los maestros con un mayor criterio académico en cuanto a los problemas del lenguaje oral y escrito, ya que para poder enfrentarlos con objetividad, es necesario tener una visión multidisciplinaria de las ciencias implicadas en el lenguaje como: Epistemología, Fisiología, Física Acústica, Fisiología del lenguaje, Filosofía del lenguaje, Lógica, Psicología, Neurología, Psicolingüística, Psiconeurología, entre otras; con las cuales, los maestros estarán en posibilidad de adecuar los programas de estudio seleccionando los medios y las técnicas didácticas para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como una evaluación justa para los educandos que presenten estos tipos de problemas.

NIVELES EN LA LECTURA DE COMPRENSION: INFORMATIVO INTERPRETATIVO Y VALORATIVO.

Rosa Isela Portilla M.

La comprensión lectora tiene un papel preponderante en el proceso enseñanza -aprendizaje, ya que constituye uno de los vehículos fundamentales en la adquisición, interpretación y valoración de los conocimientos; sin embargo, un problema: el de la falta de comprensión en la lectura por parte de los alumnos que ingresan al nivel educativo superior, producido por la ausencia de una práctica constante de lectura.

En el desarrollo de nuestra práctica docente hemos observado que esta problemática obedece a diversos factores estrechamente relacionados, entre los que podríamos mencionar: los de carácter institucional y los personales.

El hecho de que los alumnos realicen lecturas poco interpretativas es una situación propiciada por las mismas instituciones educativas que dan más importancia a la rapidez que a la comprensión, a la repetición y memorización de contenidos que a la interpretación y valoración de los mismos. De igual manera, la práctica educativa demuestra que los alumnos sólo leen los libros señalados por los maestros como indispensables para aprobar los exámenes o acreditar los cursos; leen poco precisamente por que los objetivos propuestos por las instituciones escolares no requieren de una actividad lectora más amplia *.

Esto plantea la necesidad de reconocer la incidencia de los fac-

(*) Cfr. Partido C. Marisela *Importancia de la lectura en el proceso enseñanza-aprendizaje a nivel Superior. Tesis, Fac. de Pedagogía, U.V. 1980.*

tores pedagógicos, en la medida que los contenidos programáticos están fundamentados en una bibliografía mínima; en el desarrollo de la clase rara vez se pide a los alumnos que lean más de lo que el programa señala y no se les motiva para realizar trabajos de investigación. Por otra parte, los maestros al evaluar se concretan a solicitar una repetición de los contenidos de los textos de la mayoría de las veces las notas de clase, sin contemplar el aspecto de la comprensión; a menudo las preguntas de examen se basan en memorizaciones de fechas, datos, conceptos, más que en razonamiento, juicios o valoraciones por parte del alumno, de esta manera no se favorece su capacidad de comprensión.

Todas estas situaciones hacen que el alumno no sienta la necesidad de llevar a cabo una práctica lectora contante ni contemple la importancia que en su formación tiene el reflexionar sobre los contenidos leídos, pues la escuela está más preocupada en la reproducción de conocimientos que en la comprensión de los mismos. En consecuencia el interés de los alumnos se centra en la memorización de contenidos para acreditar las asignaturas sin ir más allá.

A los factores antes descritos se añaden aquéllos que son propios de los alumnos:

1) **Vocabulario reducido.** La poca práctica de la lectura trae como consecuencia un manejo pobre tanto del lenguaje oral como del escrito y dificultad para comprender lo leído.

2) **Incapacidad para detectar las ideas más importantes del tema o asunto.**

3) **Desconocimiento de cómo conseguir por sí mismo información en más de una fuente documental.** Esto se debe, quizás, a que están acostumbrados a recibir la información ya digerida por el maestro y en ocasiones sólo confrontan este contenido con su "libro base", sin ir más allá, sin considerar que hay otras fuentes informativas sobre el mismo contenido temático que puede ampliar y/o enriquecer sus conocimientos.

4) **Escasez de trabajos de investigación.** Debido a la falta de contacto que tienen con los libros, sus conocimientos son pocos como para poder estructurar un trabajo de investigación.

Aun cuando estos factores a su vez se encuentran íntimamente relacionados con los familiares y sociales, en el contexto de este artículo no se abordarán; ya que el interés central es ofrecer algunos planteamientos en torno a los niveles de la comprensión lectora.

En términos generales, el concepto de comprensión lectora, es el entendimiento de un texto, la búsqueda de su significado y la decodificación de su mensaje.

Resulta imprescindible señalar que la lectura de comprensión "... es un proceso mental mediante el cual se interpreta el significado de los símbolos impresos sobre un material cualquiera... Es un medio de comunicación entre el autor y el lector... Un instrumento de aprendizaje, en cuanto que permite la reflexión, el razonamiento y el discernimiento para encarar los problemas a que se enfrenta al ser humano"¹.

El concepto de comprensión lectora implica, según Brueckner², por lo menos cinco aptitudes básicas, relacionadas entre sí:

1) "Captación y retención de datos cuya búsqueda motivó la lectura". A medida que se lee, se va desarrollando la motivación para buscar más información.

2) "**Organización de lo leído**". Es necesario ir ordenando lo leído, ya que de no ser así, al finalizar el tema o asunto, no se tendrían claras las ideas principales y se divagaría.

3) "**Interpretación**". Se dice que sin interpretación no hay verdadera lectura, ya que de nada sirve leer, lo importante es leer y reflexionar.

4) "**Valoración del contenido**". Se requiere que el lector comprenda los contenidos del texto para luego poder cuestionarlos, a través del ordenamiento de los conceptos inmersos en el discurso que lo conducen a captar el mensaje del autor y a poder emitir un juicio.

5) "**Apreciación ideológica**". El lector debe detectar qué tipo de mensaje desea el autor comunicar para de allí ubicar sus propios puntos de vista.

De este modo, la comprensión de la lectura se basa en el entendimiento del significado de las palabras, el conocimiento de las posibles variaciones de éstas, la interpretación y valoración del contenido. Esta comprensión implica entender el significado del contenido impreso haciéndose necesaria la comprensión de la lectura para penetrar en el contenido y llegar a los conceptos y generalizaciones sobre lo leído.

¹ De León Penagos, Jorge. *El libro*. Ed. Trillas, México, 1980, pp. 43-44.

² Brueckner, Leo y Guy. Bond. *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Ed. Rialp, Madrid, 1980, p. 140.

Desde esta perspectiva la finalidad de la lectura de comprensión, es desentrañar el sentido del texto.

La comprensión de un texto sólo puede lograrse a través de una práctica lectora constante y gradual, llevada a cabo por medio de la realización de los procesos del pensamiento.

En este sentido, se coincide con Brueckner³ cuando señala que la lectura es evolutiva en una doble dirección, ya que, en primer término, "el alumno aumenta progresivamente su capacidad para leer materiales cada vez más complejos, lo cual requiere la ampliación sucesiva de sus conocimientos y de sus capacidades para organizarlos, de acuerdo con una mayor asimilación de los nuevos conceptos que la lectura le ofrece". En segundo término, "... el lector aumenta progresivamente su capacidad para leer materiales cada vez más específicos en su contenido, lo que exige un incremento de vocabulario especial de cada materia, una mayor capacidad para adaptar las técnicas lectoras a las exigencias del texto y la comprensión de materiales cada vez más diferenciados".

En suma, el objetivo primordial de la enseñanza y práctica lectora es lograr el desarrollo de la capacidad de comprensión crítica y valorativa. Así, se debe leer en todo momento con un propósito determinado, el cual presupone la comprensión del texto leído. De esta manera, se indica que para lograr la comprensión del texto es necesaria la utilización de los signos de puntuación, ya que éstos cumplen un papel muy importante en la expresión escrita del pensamiento, y, por lo tanto, ya sea en la lectura oral o silenciosa, deberán ser atendidos y respetados para captar con claridad dicha expresión.

La comprensión presupone una lectura correcta, entendiendo por ésta, saber detenerse o continuar de acuerdo con los signos de puntuación. La experiencia demuestra que la mala lectura y la comprensión errónea de lo leído a veces nace de un detalle mínimo, como son los signos de puntuación.

Estos signos son importantes para captar el sentido de los enunciados, en la medida que el soslayarlos puede causar confusión en la comprensión del contenido.

Más aun, la comprensión de la lectura, debe partir del entendimiento de las palabras y de los signos de puntuación ya que palabras y signos viven condicionados de manera recíproca en el

³ Brueckner, Leo y Guy, Bond. *Op. cit.* pp. 138-139.

lenguaje escrito. Además de considerar los aspectos antes descritos se deben tener en cuenta: la motivación que originó la lectura, el ordenamiento de los conceptos, la interpretación del texto, entre otros, que le van a permitir al lector lograr una lectura crítica.

Planteadas las características generales de la lectura de comprensión, es posible describir los niveles: informativo, interpretativo y valorativo que se dan en dicho proceso.

Leer implica un complejo y sistemático proceso, en donde el lector debe poner en juego todas sus facultades intelectuales, motrices y afectivas.

El acto de leer no es lo mismo que comprender lo que se lee. El tipo de lectura que realicemos determinará el nivel de comprensión. Con esto se quiere decir que toda lectura es entendida aunque este entendimiento sea diferente según cada lector; la lectura puede ser superficial o profunda, pobre o rica, dependiendo de las posibilidades del lector.

La lectura no puede reducirse al reconocimiento de los signos impresos, ya que la intención de éstos es expresar algo y el sentido de la lectura debe ser entender lo que a través de ellos se nos está comunicando.

Algunas veces se puede realizar una lectura superficial en la solamente se adquiere información sin la interpretación del mensaje; por ello se dice que hay muchas clases de lectura y diversos grados en la habilidad para leer. El saber leer bien es una habilidad especial ya que no todos los que leen lo saben hacer. El individuo que sólo comprende literalmente sin interpretar el texto ni recapacitar sobre él, es una persona que lee a un nivel relativamente bajo, en consecuencia, limita su lectura a lo que la página impresa indica sin llegar a hacer una interpretación creativa. De este modo, se puede afirmar que existen diferentes niveles de comprensión, los cuales se encuentran íntimamente relacionados entre sí ya que el nivel informativo sirve de base para alcanzar el nivel interpretativo y éste a su vez, para lograr el valorativo.

Así, distinguir y comprender lo que el autor quiere decir constituye el primer nivel de comprensión, llamado **informativo** o **lectura literal**. Se caracteriza porque el lector se concentra en el o impreso y obtiene el significado literal sin evaluar las ideas ni reflexionar sobre ellas. La comprensión literal requiere del conocimiento de un vocabulario, un esquema referencial del lector (lecturas y conocimientos previos) y habilidades para encontrar la idea prin-

cial, la secuencia de las mismas y la localización de la información pertinente o reelevante.

De igual modo, hace posible la descripción y clasificación de los conceptos y permite llegar a la comprensión global del texto para poder establecer la relación entre los hechos y las palabras. En este nivel se organizan las ideas y sus relaciones con el pensamiento o con el asunto central, condición básica para adquirir la información en el texto de lectura.

En opinión de Saavedra y Díaz⁴ el procedimiento de lectura sugerido para lograr el primer nivel de comprensión supone dos etapas esenciales:

- 1) "Determinación del tema.
- 2) "Localización de las ideas principales".

Una de las primeras etapas para llegar a los conceptos consiste en determinar el tema, ya que ello facilita el conocimiento global del contenido de cualquier texto. Además, permite clasificarlo conforme a la materia que trata.

La localización de las ideas principales conduce en este primer nivel, a la comprensión global del texto y, por lo tanto a la descripción y clasificación de las ideas para llegar a los conceptos.

Siguiendo a Saavedra tenemos que cada una de estas etapas presuponen a su vez la ejecución de los siguientes pasos:

a) Realizar una lectura global, esto es, leer de principio a fin el texto sin omitir detalles.

b) Descifrar el significado de las palabras que usa el autor, es decir, captar el significado literal y además el sentido con que se emplean los términos. Conviene señalar que no podemos alcanzar un nivel mayor de comprensión, mientras nuestro vocabulario sea pobre.

c) Localizar las palabras y expresiones claves del texto. Llamamos palabras y expresiones claves a aquéllas que tienen mayor énfasis dentro del contenido y que dentro del texto aparecen generalmente repetidas de manera explícita.

⁴ Saavedra, Agueda y Sara Díaz Muñoz. Redacción e investigación documental I. Ed. S.F.P., México, 1981, p. 11.

d) Identificar las relaciones de los significados entre las palabras y expresiones claves. Se necesita relacionar los significados, analizando el vocabulario y las relaciones semánticas entre los términos.

e) Revisar la información acumulada para seguir el desarrollo del tema que nos interesa, para ello pueden realizarse fichas de trabajo, resúmenes, cuadros sinópticos, etc., lo importante es que al llegar al final de la lectura se hayan obtenido y registrado todas las notas fundamentales.

f) Analizar las palabras y expresiones claves nos permite llegar al tema y, de este modo, avanzar hacia la adquisición de conceptos, en este momento ya se cuenta con los elementos necesarios para determinar el tema mediante un enunciado claro y preciso.

Con la localización del tema, se trata de saber de manera global de lo que se está hablando en el texto, y con las ideas principales nos ubicamos en lo que se dice concretamente acerca del tema.

Consecuentemente, la lectura informativa no es la simple determinación del tema, sino, además, la identificación de las ideas principales, esto es, obtener información sobre lo que se dice del mismo.

Al respecto Rufinelli dice: "... la actitud primaria del lector es conocer los hechos; así, al saber qué sucede, comprende... cumplida la primera etapa de la información el lector debe proseguir la búsqueda de significado en los hechos. Nos podríamos quedar en la lectura informativa y comprender ese texto de nivel de los hechos, pero si comenzamos a partir de allí una tarea de observación y reflexión, sin duda encontraremos otros niveles que harán más rica y profunda la comprensión de la lectura".⁵

En síntesis, la importancia de la lectura informativa se explica por la adquisición de conocimientos para nuestra vida privada y comunitaria, así como por ofrecer la posibilidad de acceder a otros niveles de comprensión lectora.

Esquemáticamente, el nivel de comprensión informativo de la lectura sería:

⁵ Rufinelli, Jorge. *Comprensión de la lectura*. Ed. Trillas México, 1982. p. 54-55.