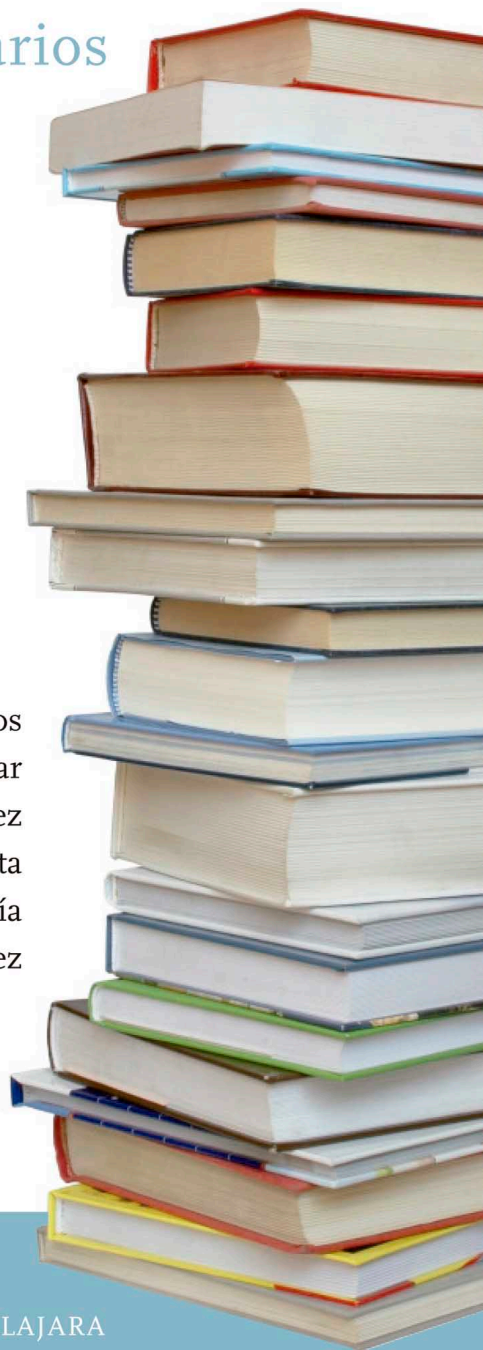


# LITERATURA Y LITERACIDAD

enfoques universitarios

Silvia Quezada Camberos  
Mayra Margarito Gaspar  
Luz Eugenia Aguilar González  
Gilberto Fregoso Peralta  
Yadira Munguía  
Jeanette Marisol Ruiz González



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

LITERATURA Y LITERACIDAD:  
enfoques universitarios



# LITERATURA Y LITERACIDAD: enfoques universitarios

SILVIA QUEZADA CAMBEROS  
MAYRA MARGARITO GASPAR  
LUZ EUGENIA AGUILAR GONZÁLEZ  
GILBERTO FREGOSO PERALTA  
YADIRA MUNGUÍA  
JEANETTE MARISOL RUIZ GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA  
2017

Este libro es un producto de investigación del Cuerpo Académico Lenguaje, Literatura y Literacidad del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara (CAC740 UDG) y ha sido dictaminado por pares académicos doble ciego.

Primera edición, 2017

D.R.©2017, Los autores  
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

D.R.©2017, Ediciones de la Noche  
Madero 687, Zona Centro  
44100, Guadalajara, Jalisco

**ISBN: 978-607-9490-42-3**

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

# Contenido

Lectura y escritura verticales: estrategias de enseñanza-aprendizaje.....	7
<i>Silvia Quezada Camberos y Mayra Margarito Gaspar</i>	
I. Introducción.....	7
II. Categorías de investigación .....	8
III. Sujetos de estudio, materiales de investigación y análisis .....	20
IV. Conclusiones.....	31
Diseño de un modelo para la didáctica en lengua y literatura.....	35
<i>Luz Eugenia Aguilar González y Gilberto Fregoso Peralta</i>	
I. Introducción.....	36
II. Acercamiento contextual.....	37
III. Principios y categorías de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) ..	40
IV. Modelo operativo para el análisis, planeación e investigación de la DLL ....	48
V. El MODDL en el curriculum de la Educación Básica y Media Superior.....	49
VI. Conclusiones .....	54
Investigación especializada e intervención didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura en el sistema escolarizado .....	61
<i>Gilberto Fregoso Peralta y Luz Eugenia Aguilar González</i>	
I. Introducción.....	61
II. Desarrollo .....	63
III. Conclusión .....	74
Tres ficciones de la burocracia latinoamericana: los laberintos de la vida moderna.....	83
<i>Silvia Quezada Camberos y Jeanette Marisol Ruiz González</i>	
I. Introducción.....	84
II. Materiales y métodos .....	84
III. Resultados .....	85
IV. Discusión .....	90
V. La burocracia como laberinto.....	91
VI. Conclusiones .....	94

<i>Los enigmas ofrecidos a la casa del placer</i> de Sor Juana con base en la semiótica poética.....	97
<i>Yadira Munguía</i>	
I. Notas teóricas .....	98
II. Análisis de los Enigmas Ofrecidos a la Casa del Placer.....	101
III. La estructura.....	102
IV. Las isotopías .....	110
V. Las contraposiciones, eje principal de los enigmas .....	122

# Lectura y escritura verticales: estrategias de enseñanza-aprendizaje

Silvia Quezada Camberos  
Mayra Margarito Gaspar  
*Universidad de Guadalajara*

## I. Introducción

EL TRABAJO surgió del interés académico de comprender cómo estudiantes de la asignatura de *Literatura Mexicana del Siglo XX* –del calendario 2015 A, de la carrera de Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara– aplicaron la estrategia de lectura vertical desarrollada por Octavio Paz, en “Poesía en movimiento”,<sup>1</sup> al elaborar una reseña de una novela o libro de cuentos dentro del programa escolar estipulado para dicho semestre.

La indicación pedagógica de leer, tanto el texto de Octavio Paz como una obra elegida a su libre elección, puso especial atención en las primeras oraciones o cadena de oraciones –del inicio de cada párrafo hasta el primer punto y seguido–, teniendo como finalidad percibir la importancia de las estrategias de lectura y aprendizaje en el proceso de construcción de significaciones.

Cabe explicar, *grosso modo*, que dicha lectura vertical se buscó por considerarla una estrategia de enseñanza-aprendizaje en el campo de la lectura literaria para el nivel universitario. Sin embargo, no se perdió de vista

1 Este apartado se localiza en el libro *Obras Completas de Octavio Paz*, en el volumen 4 denominado *Generaciones y semblanzas. Dominio mexicano*.



que la Lectura Vertical es un método que nació durante los años 1999 y 2000, en Estados Unidos de América, de la síntesis entre conocimientos científicos (psicología) y una formación literaria (filología).

La investigación, por tanto, se interesó por esta estrategia al considerar que podría ser utilizada en la enseñanza de la literatura. Resultó importante indicar, como conocimiento general, que el método de Lectura Vertical en la actualidad es utilizado más en el ámbito de los Recursos Humanos y no tanto en el literario, porque enseña a expresarse de forma concisa y sin ambigüedades a los especialistas en esa área, lo cual representa para las empresas involucradas una mejor forma de gestionar el tiempo.

La realización del ejercicio investigativo se llevó a cabo en una de las aulas del Departamento de Letras, del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), en el cual se involucraron a dieciocho estudiantes inscritos en la materia, a quienes se les pidió que elaboraran una reseña de una obra mexicana teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación precisa. Fue indispensable explicar las categorías en las cuales se sostuvo lo teórico-conceptual del trabajo investigativo.

## II. Categorías de investigación

### *II. 1. Lectura, lector, construcción de significados y/o significaciones*

La lectura es una práctica socioeducativa compleja, porque involucra múltiples factores sociales, culturales, individuales, textuales y formativos. Este ejercicio permite al sujeto adquirir y negociar distintos conocimientos, los cuales le permiten comprender de mejor manera lo textual, lo contextual de aquello leído y sus constructos –enlaces entre la narración y la vida fuera del texto–.

La acción involucra elementos cognitivos por parte del lector como son: la comprensión –proceso por el cual se elaboran significados, partiendo de entender y aprehender las ideas relevantes de un texto, y relacionarlas con conceptos que tienen un significado para el lector (Goodman, 2006: 18)– y la interpretación: –se descubren elementos profundos de la significación textual no manifiesta sino simbolizada, pero que nunca es un proceso acabado y sí uno para rehacer un nuevo texto (Eguinoa, 2001:

14)–; así para los lectores leer es asociar lo textual con experiencias colectivas y personales, entornos naturales y sociales, conocimientos previos, géneros narrativos y con la identificación cultural dentro de sus propios grupos de referencia.

La lectura es comprendida, por tanto, un constructo social, ya que para ejercerla el sujeto entra en contacto a lo largo de su vida con varias instituciones –la familia, la escuela, el trabajo, el Estado– que lo permean y desde donde va obteniendo habilidades y saberes para comprender su entorno inmediato, tanto colectivo como individual, de mejor manera, por lo cual elabora múltiples conexiones que le permiten asimilar desde su propia cultura los procesos de socialización, “las representaciones sociales que admiten predecir, controlar y sobre todo interpretar la realidad de una manera acorde con las personas que rodean al lector” (Farr y Moscovici, citado por Pozo, 1999: 259).

La lectura es ejercida por un lector, quien es el centro dinámico del proceso lector y de construcción de significados, con cuya actividad pone en juego sus valores, saberes y experiencias al posicionarse ante el texto que lee, y así percibir conocimientos y vivencias “de otros con base en las propias” (Schütz, 1993: 138). El lector al situarse desde un primer momento frente al texto inicia con un proceso de transacción de significados, los cuales no instala en lo escrito, sino que a partir de él los construye.

A este respecto, la investigadora estadounidense Louise M. Rosenblatt (1994) conceptualizó, en su teoría transaccional del significado, los términos de *postura eferente* y *postura estética* que pone en marcha todo lector cuando se enfrenta a textos, en especial a aquéllos de ficción como es el caso de este trabajo, y se encuentra así con un proceso de enseñanza-aprendizaje formal impartido por una institución escolar.

Cabe explicar que el concepto de postura *eferente* orienta aquello dicho en el texto, lo perdurable después de terminar o suspender la lectura, es decir, “lo que nos llevamos después de leer porque nos interesa conservar el conocimiento extraído con el propósito de conocer lo estudiado, y ponerlo a prueba en un examen o cualquier medida que provoque retener esa información” (Rosenblatt, 1994: 1065).

La *postura estética* cubre la otra mitad del continuo textual. En este tipo “se adopta una actitud de disposición enfocada en la atención que está siendo vivida durante el evento de lectura, donde subyace el placer

por leer” (1994: 1067); ambos conceptos –*eferente* y *estético*– importan para este trabajo por estar ligados al requerimiento de la estrategia de lectura y escritura vertical de estudiantes universitarios.

Debe quedar claro que el lector es quien une la triada de toda investigación dentro de este rubro, es decir, lectura, lector y texto, puesto que él toma posturas al momento de leer y lo estimula a la creación de sus significados, o mejor dicho, “a esa estructuración de urdimbres de significaciones que se concentran en núcleos semánticos de diverso orden dentro de un texto y son recuperados por el lector” (Romero Morett, 2006: 81).

Para Richard Beach (1994) el sujeto al leer es mediado, valga la expresión, por distintitas dimensiones como son: “la textual, social, cultural y la del campo disciplinario donde se desarrolla” (Beach, 1994: 1204). La concepción de estas dimensiones las estableció Beach al estudiar cómo el lector construye significaciones desde un texto leído. Descubrió que hay diferentes momentos cuando el lector dimensiona lo leído, pero no se cruzan al mismo tiempo, sino que el sujeto las trae a su lectura conforme el tema o la descripción de la narración lo van causando.

En un primer orden está la dimensión *textual*, la cual posibilita la organización del discurso o la estructura que opera en lo interno de un texto; la *social* es donde participan los propósitos sociales, motivos, roles, contextos y usos del discurso de un hecho escrito; la *cultural* resalta actividades culturales, valores y postulados idiosincráticos; y la del *campo disciplinario* es donde el conocimiento de temas del discurso, o de las convenciones únicas de una disciplina, se conocen por parte de quienes interactúan con los elementos socioculturales vinculados con el conocimiento del texto y del contexto de un particular lector.

El análisis de estas dimensiones permite sostener, aunque parezca una obviedad, que el lector es quien las pone en movimiento y conseguir su propia construcción de significaciones. Se advierte en este momento que en teorías de la lectura se menciona la construcción de significados como un suceso ineludible en el ejercicio lector, pues el sujeto no se inmiscuye vacío en la lectura, valga la analogía, porque involucra al momento de leer su historia de vida, conocimientos, informaciones, su historia lectora y sus motivaciones con las cuales se acerca a leer.

Esto expuesto es una certeza teórica indiscutible, pero en el análisis se corroboró que efectivamente el significado está en el texto, pero lo que el

lector construye son significaciones no significados, debido a que cuando lee elabora interpretaciones propias y en este sentido implica una asimilación, un aprendizaje, una interacción en términos generales, y por esta razón lo construible son las significaciones, no los significados.

Además de esto, se debe comprender que el texto en sí mismo tiene su propia intención y significado, los cuales quedan al margen del escritor al igual que de cualquier emisor y receptor. A lo largo del presente trabajo, se aclara que no se cuestionó con esta reflexión a ninguna teoría respecto a la construcción de significados, sino al contrario se mostró en total acuerdo, sólo se discutió teóricamente porque la situación de significaciones fue recurrente y con esto se precisaban los objetivos trazados.

Quepa decir al respecto que no se desconoció la existencia del concepto “significancia”, el cual involucra la construcción semiótica cuando el lector asimila un texto incluyendo connotaciones, historias de vida, entre otras más; y no se tomó en cuenta en este trabajo porque la principal finalidad fue comprender cómo se expresaron por escrito los estudiantes, teniendo como cuidado didáctico saber que una lectura vertical coadyuva al desarrollo de estrategias de enseñanza.

Por lo anterior se requiere de otra aclaración, la cual aborda que cuando lee el sujeto construye significaciones, nos señala Roland Barthes (1992) y otros más, pero también co-construye sentidos y esto le implica una asimilación, un aprendizaje, una interacción en términos generales. Así, la asimilación y el aprendizaje del texto se facilitan en la contextualización del texto-lector-contexto, y esto enuncia que el significado está siempre en el texto, lo que construye el sujeto es la significación o el sentido. Por tanto para esta investigación se optó por la utilización del término significación, y a este fenómeno lector y escritural Robert B. Ruddell y Norman J. Unrau (1994) lo llaman *la cimentación global del texto*, lo cual representa la significación concreta elaborada por quienes leen.

El término lectura se entenderá, por tanto, en este trabajo, como el proceso interactivo de comunicación en el cual se establece una relación entre el texto y el lector dentro de un contexto que puede ser el escolar, laboral, familiar y/o personal que permite construir significaciones por parte del lector –modelo sociocognitivo–, cuya esencia formal se desprende de la instrucción educativa; así se comprenderá que el acto de leer es siempre dinámico, contextual, subjetivo e institucional.

Esto permite advertir que leer es un proceso cognoscitivo que requiere de destrezas intelectuales de orden superior, donde el lector conecte aspectos de sus realidades individual y colectiva mediante prácticas narrativas escritas que están ligadas “a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales, cuyas prácticas están conectadas con múltiples aspectos de la vida social, cultural e histórica de quienes leen” (Gee, 2004: 41).

Es un hecho que el estudio de la lectura y sus procesos cognitivos, sociales y culturales se han abordado desde diversas líneas y métodos. Los resultados han demostrado que el lector además de tomar posturas y tener dimensiones al leer también asume estrategias de lectura para comprender de mejor manera el texto que lee, las cuales pone en marcha ya sea de forma voluntaria, involuntaria o por indicación metodológica.

A continuación, se abordará lo que es lectura literaria y algunas principales estrategias de lectura, enfocándose el interés en la lectura vertical. Cabe una aclaración más: las estrategias son múltiples en función del texto que se leerá, y será desde variados matices, por lo cual resulta difícil enumerar cuáles y en qué momento el lector las pone en marcha cuando lee.

## *II. 2. Lectura literaria, estrategias, lectura vertical y literacidad*

La lectura literaria es una unidad particular de aquello que en general se denomina lectura; su característica radica en abordar textos de ficción. Este tipo de lectura permite posicionarse ante el texto de manera diferente, porque exige conocer obras en lo interno y en lo externo para saber que se está frente a un texto de invención literaria, ya que los elementos constitutivos exigen al lector conocimientos de literatura, expectativas social y cultural específicas, intereses y motivaciones que están mediados por situaciones internas (imágenes, afectos, represiones) y externas (crítica, enseñanza y propaganda literarias) (Eguinoa, 2000).

Es importante puntualizar brevemente algunas tipologías de lecturas, esto con la finalidad de no caer en un reduccionismo conceptual cuando se hable sólo de lectura literaria en específico. Existe la lectura de corte *ambiental*, la cual se hace por necesidad de manejarse socialmente con eficacia y corrección; está la *ocupacional*, la cual se desarrolla al llevar a cabo un

trabajo, y por esto los tipos textuales implicados varían considerablemente de ocupación a ocupación.

Está la lectura *informativa* que se estudia como fuente de información: desde enciclopedias, catálogos, diccionarios y guías telefónicas para obtener información rápida y se usa de manera concreta; la *ritual* que es común en la mayoría de las culturas, pues ésta tiene valor en sí misma más allá del contenido importa cumplir con el rito religioso o cultural de leer (De Rojo, 1998: 8-10). Este trabajo se enfocó en la lectura ritual por tener importancia como rito cultural de leer.

Se partió de la idea que dicha lectura ritual –puntualizándose por asimilación a la literaria– conlleva un proceso comunicativo particular, donde el autor no sólo se comunica por medio de signos lingüísticos, sino a través de significados y símbolos culturalmente adscritos a una o varias sociedades, por lo cual el lector puede reconocerlos y construir sus sentidos y/o significaciones, donde además existen aspectos socialmente constituidos como referentes geográficos y hechos históricos significativos.

Esta lectura tiene, desde el escenario sociocultural, funciones más allá de lo estético, ficcional y de sus conexiones con tradiciones literarias, “que se llevan a cabo por medio de las ligaciones inter, extra e intratextuales que engloban la (producción, comunicación y el consumo de lo estético)” (Barthes, 1992: 184). El papel social de este tipo de lectura permitir conocer, preservar, reconstruir y transmitir la cultura estética y poética de cualquier pueblo; “no obstante a ser lo estético una de las principales funciones de la lectura literaria, pero no es la única” (Lukács, 1989: 15).

Cabe mencionar que la función estética manifiesta un sentido de lo bello y “placentero en innumerables grados y matices, y depende de factores que atañen, por una parte, a la naturaleza del objeto (sea natural o artificial) y por la otra a las características individuales y culturales de su receptor” (Bajtín, 2005: 29); en el aspecto de la belleza coinciden la mayoría de críticos y creadores literarios.

No obstante, el papel de la literatura es ser una expresión de un tiempo y sociedad particulares, y por tanto cumple la función de memoria histórica y recrea las costumbres y modos de vida. Otras funciones pueden ser:

la social, cultural, simbólica, evasiva y la de compromiso que se manifiestan como formas de comunicar las herencias culturales de las sociedades, porque

resultan ser testimonios de una época, de sus ideales y del entorno histórico donde se desarrollan (Lukács, 1989: 27).

La literatura resulta ser, además, un documento cultural de su tiempo, un acto de interiorización de la conciencia político-social arguye Edmond Cros (1986), y esto resalta las costumbres, la política y la cosmovisión de un pueblo a través de la lectura de sus obras ficcionales.

Este trabajo se interesó en indagar en la lectura vertical –estrategia lectora–, puesto que de esta manera se argumenta su desarrollo como proceso de una real literacidad –sugiere que leer y escribir no sólo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Además de usar signos y de poner en juego procesos cognitivos, al leer las personas hacemos cosas en sociedad, interactuamos con nuestras familias, colegas y conciudadanos, ejercemos nuestros derechos democráticos, nuestras obligaciones laborales, nuestra actividad diaria en un entorno letrado (Cassany y Castellà, 2010: 354)– donde los estudiantes aprenden que con la práctica de una estrategia de lectura se puede comprender en su globalidad las ideas centrales y estructurales de los textos.

El concepto de estrategia para la lectura y la enseñanza constituye una “sospecha inteligente del lector” (Solé, 1998: 5) acerca del camino adecuado por tomar para llegar a una meta fijada con anterioridad. La potencialidad está en que es independiente de un ámbito particular y puede generalizarse, es decir, posibilita el uso individual, pero tiene la eventual utilización por uno o varios grupos.

Su aplicación requiere de una contextualización para la dificultad de la cual se trate. Un componente esencial de toda estrategia, será más puntual nombrarlas en plural, estrategias es el hecho de que implican:

autodirección –existencia de un objetivo y la conciencia que ese objetivo existe– y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y dan la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario. Dentro de estas estrategias de enseñanza sobresalen la lectura selectiva –vertical–no así tanto la lectura completa –horizontal– (Solé, 1998: 6-7).

La misma investigadora, Isabel Solé, agrega que la comprensión de aquello que se lee, y a lo cual se le aplican particulares estrategias, reside en tres condiciones básicas:

- 1) De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable –ello se denomina <<significatividad lógica>> dentro del aprendizaje significativo–.
- 2) Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto –en la noción de aprendizaje significativo está condición se nombra <<significatividad psicológica>>.
- 3) De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no para proceder a solucionar el problema con que se encuentra (Solé, 1998: 17-18).

Las condiciones básicas de las estrategias de lectura y enseñanza son, por tanto, procedimientos de un orden complejo que involucran lo cognitivo y lo metacognitivo, y en la enseñanza no se tratan como técnicas o habilidades específicas, sino como métodos de acción partiendo de la lectura y su posterior escritura. En este trabajo se destacaron estas tres condiciones, que refiere Isabel Solé, por la singularidad que, como estrategia de lectura selectiva, o mejor dicho, lectura vertical admiten la construcción de significaciones y posibilitan la réplica de nuevas estrategias de lectura y escritura.

Cabe en este momento exponer lo que se denomina lectura vertical y lectura horizontal dentro de la educativa. La lectura completa u horizontal consiste en pasar la vista sobre la totalidad del texto y entender todas las oraciones. Es la lectura que se aprende y practica durante los primeros años de escolaridad. La lectura comienza siendo lenta y luego con la práctica se hace rápida o a velocidad normal (Sardà, 2009).

Por otra parte, está la lectura selectiva o vertical, la cual es aquella en la cual se pasa la vista rápidamente sobre el texto, haciéndose paradas o descansos en aquellos puntos importantes o de interés para el lector. Este tipo de lectura la poseen los lectores expertos (Sardà, 2009). Por tanto, se optó en este trabajo por la práctica de una lectura vertical –o selectiva–, a



la cual se le agregó como hallazgo del trabajo un adjetivo que admitió la concreción del interés de esta investigación, lo aleatorio<sup>2</sup> de las lecturas y escrituras verticales.

Para cerrar este apartado es necesario abordar, por precisión conceptual del término literacidad, por ser soporte de la lectura y la escritura abordadas en este trabajo. Es la práctica donde se desarrolla y busca la enseñanza-aprendizaje de la lengua y se otorga sentido tanto al habla como a la escritura, donde las acciones están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales.

El concepto de literacidad crítica (*critical literacy* en inglés) circunscribe un vasto abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad. La literacidad crítica, explican Daniel Cassany y Josep Castellà (2010), incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten.

Cabe mencionar la existencia de Nuevos Estadios de Literacidad (NEL), lo cual es un campo emergente que reúne varias disciplinas para reflexionar acerca de la literacidad como práctica social, pues desde allí las investigaciones se han dirigido a analizar al sujeto en constante y dinámica interacción con aspectos social, cultural y político; con esta visión se vuelven valiosos los estudios de prácticas letradas en ámbitos específicos con la ayuda de métodos etnográficos.

La gama de las puestas en práctica de la literacidad aquí mencionadas es construida socioculturalmente, y permite una nueva comprensión teórica, además de incluir otra dimensión de estudio: el cómo se inserta en las relaciones de poder, políticas, sociales e institucionales, pues cada una de éstas tratan de homogeneizar las prácticas letradas posibles, puesto que la literacidad está entretejida en la gran estructura social.

2 Una reflexión más exacta del adjetivo aleatorio se localiza en el apartado III. Sujetos de estudio, materiales de investigación y análisis; se retoma en el apartado IV de las conclusiones.

Se problematiza la codificación y decodificación directa de la palabra impresa, donde ahora se sabe que la literacidad –crítica y los nuevos estudios– tiene efectos directos en el pensamiento, en la conducta o en la movilidad social. Resulta necesario observarlas –la escritura y la oralidad partiendo de la lectura– conectadas con el mundo social a partir de ciertas formas de actuar y creer, de interactuar con el lenguaje oral y utilizar nuevas herramientas y tecnologías, ya que los significados y las prácticas letradas son productos de la cultura, la historia y los discursos.

Por lo tanto, esta plataforma teórico-conceptual sostuvo este trabajo de investigación, el cual buscó dar cuenta de la estrategia de la lectura vertical aleatoria desarrollada por estudiantes de la asignatura *Literatura Mexicana del Siglo XX*. Ahora bien, resulta necesario tener en cuenta que las escuelas en casi todas las sociedades occidentales tomaron la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura (literacidad), incluyendo la literaria, como parte primordial de una función social para transmitir conocimientos básicos para una comunidad. Por tanto, en este momento se contextualiza *grosso modo* la lectura literaria y la crítica en el ámbito escolar.

### *II. 3. La función socioeducativa de las lecturas literarias y críticas*

El papel de las escuelas, entre muchos otros, ha sido el de consolidar la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos que permiten a una sociedad cohesionarse y trascender, teniendo en la lectura y la escritura las prácticas educativas de mayor relevancia, las cuales se han ido encargado de aleccionar a los alumnos en los menesteres sociales, humanísticos, científicos y pedagógicos.

Los lectores no sólo se han enfocado en el papel alfabetizador, sino también “en acentuar la interpretación crítica de los textos” (Jurado Valencia, 2008: 91), en cuya búsqueda se ha provocado un dialogismo intertextual entre el lector y el texto, lo que ha resultado ser una de las prácticas que tiene como fundamento el acto de reconocer diversos textos dentro de uno con el propósito de preparar sujetos en el campo escolar y, en especial, en el literario.

El trabajo pedagógico a partir de las aulas en las escuelas de corte literario ha establecido una táctica para atraer a los alumnos hacia la lectura, y “así garantizar la experiencia de la interpretación crítica en el contexto

escolar dentro del campo literario” (Eguinoa y Trigos, 1991: 65). El sistema educativo en general ha advertido la importancia de la función social de la lectura literaria, y así la literatura tiene presencia educativa en todos los niveles escolares.

Cabe explicar que la capacidad crítica tiene consecuencias importantes en la forma como los sujetos se enfrentan a los textos. Hay varias actitudes y aptitudes relacionadas con la lectura crítica, sin perder de vista que existen combinaciones intermedias según el lector, el texto, el interés por el tema, la función del acto de lectura e incluso factores como el cansancio y/o los horarios de lectura para interpretar una narración.

No se debe perder de vista la existencia de lecturas críticas, y su contraparte las acrílicas, como tampoco el proceso de la literacidad –incluye la producción escrita y la oralidad formal– crítica. Resulta importante presentar un esquema de aquello que es un lector crítico y uno acrílico, según Daniel Cassany y Josep M. Castellà (2010):

*Tabla 1*  
Tipos de lectores de acuerdo a Cassany y Castellà (2010)

<i>Lector acrílico</i>	<i>Lector crítico</i>
Efectúa una lectura plana y literal.	Efectúa una lectura poliédrica y compleja.
Tiene poco en cuenta el contexto.	Utiliza el contexto (o se da cuenta de que le falta algo y, si es preciso, lo busca o lo pregunta).
Hace una interpretación absoluta: tiende a creerlo todo o nada (o a no importarle).	Hace una interpretación relativa: distingue, selecciona (y puede cuestionar parcialmente el texto).
Tiende a pensar que las cosas son sólo de una manera.	Tiende a pensar que las cosas cambian según el punto de vista.
Suele aceptar las informaciones cómo se las explican.	Suele cuestionar la veracidad de la información, su coherencia interna, preguntarse con qué interés se la dan, a quién beneficia, qué clase de persona la ha escrito.
Simplifica los mensajes que lee (y los prefiere simples).	Ama la precisión y considera los matices. Piensa que el resumen puede obviar u ocultar aspectos importantes de un tema.
Tiene y quiere poca información.	Pide mucha información y sabe manejarla.
No se implica en la recepción del mensaje y tiende a la pasividad.	Se implica en el mensaje y se posiciona respecto a su contenido.
Se interesa por pocos temas.	Se interesa por el mundo que le rodea.

<i>Lector acrítico</i>	<i>Lector crítico</i>
No le interesan el lenguaje ni la precisión.	Se fija en las palabras y los significados, y le gusta jugar con ellos.
No analiza el texto, su estructura o su argumentación.	Analiza y juzga los textos según su coherencia, su calidad argumentativa.
Hay una actitud pasiva después de la lectura y la comprensión.	Después de leer y comprender, el lector reacciona, habla, actúa, interviene. Adopta una actitud activa e interactiva.
En la lectura de estudio tiende sólo a memorizar y lo hace sin placer.	En la lectura de estudio tiende a relacionar y a argumentar (e incluso memoriza con placer).

Este esquema muestra con claridad lo que se espera de un lector crítico y uno acrítico, pues son campos distintos tanto en los intereses como en las profundidades de los contenidos a los que buscan llegar. En conjunto, la lectura crítica aspira a advertir la complejidad de lo humano, colectivo, social y cultural, y en su defecto el lector busca transformarlo sin creer preciso hacerlo. El trabajo se fundamentó en las peticiones expresas a los estudiantes de la elaboración de reseñas con base en la plataforma de que son lectores críticos.

Es importante tener en cuenta que la lectura literaria y la crítica en este nivel universitario superior son consideradas como las que fomentan:

la comprensión, la tolerancia, los valores morales, el amor por la belleza, y que ayuda a entender la relación entre el género humano y la naturaleza. A través del contacto de grandes plumas, el estudiante debe realizar apreciaciones críticas sobre personajes, hechos y temas, así como evaluar el mérito literario; además el estudio de la literatura debe fomentar el desarrollo de la conciencia sobre el uso de la lengua (Hernández Monroy, R. y M. E. González Díaz, 2009: 69).

De esta manera se arguye que leer literatura de manera crítica ofrece herramientas intelectuales para formar sujetos críticos en su entorno sociocultural y literario. Al existir ambos campos de la lectura que se constituyen como instancias cognoscitivas facultadas para instruir en el campo de la literatura, provocan en los lectores la conciencia de saberes de índole lingüístico, literario y cultural.

### III. Sujetos de estudio, materiales de investigación y análisis

Los sujetos de estudio fueron dieciocho estudiantes inscritos en la asignatura *Literatura Mexicana del Siglo XX*, a quienes se les solicitó la lectura de “Poesía en movimiento” de Octavio Paz, con la finalidad didáctica de que observaran la técnica narrativa *sui generis* ejecutada por Paz, con la cual requiere del lector una lectura selectiva, es decir, vertical. Es indispensable ejemplificar dicha afirmación con la observación de las oraciones o cadenas de oraciones iniciales –sólo se mostraron los enunciados de los párrafos– de los apartados “AVISO” y “REPASO”:

- 1) La expresión *poesía mexicana* es ambigua: ¿poesía escrita por mexicanos o poesía que de alguna manera revela el espíritu, la realidad o el carácter de México?
- 2) La poesía de los mexicanos es parte de una tradición más vasta: la de la poesía de lengua castellana escrita en Hispanoamérica en la época moderna.
- 3) Si el criterio de nacionalidad me parece insuficiencia, ¿qué decir del prejuicio de la modernidad?
- 4) El proceso es circular: la búsqueda de un futuro termina siempre con la reconquista de un pasado.
- 5) Las antologías aspiran a presentar los mejores poemas de un autor o de un período y, así, postulan implícitamente una visión más o menos estática de la literatura.
- 6) Movilidad del paisaje contemplado y movilidad del punto de vista: no es lo mismo leer a Segovia o a Sabines desde la perspectiva de un lector de González Martínez que leer a Tablada o a Gorostiza desde la de Montes de Oca o de Aridjis.
- 7) Este libro no es una antología sino un experimento.
- 8) Dividimos el libro en cuatro partes.
- 9) La contradicción entre los términos <<tradición>> y <<ruptura>> recubre otra: obra abierta y obra cerrada.
- 10) En cierto sentido poesía moderna y obra abierta son términos equivalentes.
- 11) En México la tradición de la obra es abierta, no en el sentido estricto, sino en el más general y laxo, comienza con Tablada.

- 12) Julio Torri o la poesía crítica: sus poemas son crítica de la poesía y crítica de la crítica.
- 13) La aparición de Carlos Pellicer y Salvador Novo fue deslumbrante.
- 14) La obra de Salvador Novo es breve y la porción que me interesa fue escrita en diez años: *XX Poemas* se publicó en 1925 y *Frida Kahlo* en 1935.
- 15) El tercer poeta de este grupo es una figura nocturna: Gilberto Owen.
- 16) El cuarto poeta es Xavier Villaurrutia.
- 17) El núcleo de la <<vanguardia>> está formado por los cuatro poetas arriba citados.
- 18) Completan el cuadro un solitario y dos francotiradores.
- 19) En todos estos poetas hay una continua oscilación entre las formas abiertas y las cerradas.
- 20) El primero en sacar partido de la nueva situación fue Efraín Huerta.
- 21) Advierto la misma posición, poema-exposición y poema sellado, en otros dos poetas: Rubén Bonifaz Nuño y Jaime Sabines.
- 22) Entre Bonifaz Nuño y Sabines hay una relación de oposición: el barroquismo y el expresionismo son gemelos enemigos.
- 23) El poeta más joven de este grupo se llama Tomás Segovia.
- 24) Margarita Michelena y Rosario Castellanos: aunque no escribe lo que se llama <<poesía femenina>>, sus poemas no habrían podido ser escritos sino por dos mujeres enteras y que asumen su condición.
- 25) Con Manuel Calvillo y Jorge Hernández Campos regresamos a la tradición de la ruptura.

Con estas frases y conjuntos semánticos contundentes y lapidarios Octavio Paz habla de aquel debate entre lo mexicano y lo hecho en México, en el ámbito de la poesía y de sus poetas. Da un boceto-panorama de quiénes son los poetas del moderno México, y cómo abordaron el tema de la poesía mexicana y lo poético de esta nación. Además, delinea cómo se realizó el libro de *Poesía en movimiento*, y cómo terminó siendo un experimento en constante agitación y mutación.

La estrategia de lectura vertical aplicada en estos apartados de “Poesía en movimiento” muestran que, tanto un lector crítico como un autor inteligente y agudo, pueden desarrollar un manejo técnico y gramatical distinto al común del material condensado en esas oraciones que secun-

dan el pensamiento de Octavio Paz; esto representa una abstracción que funciona como mecanismo de relación entre el objeto del discurso de Paz y el conocimiento de la “compleja gramática literaria de la lengua” (Navarro, 2010) y del conocimiento de las posibilidades imprevistas en el código de la lengua ordinaria, de esas trasgresiones en los niveles fonético, morfosintáctico y semántico es de donde surge el valor de la estrategia de la lectura vertical aleatoria.

Esta estrategia posibilita el trabajo de, con y sobre la lengua y la tradición literarias. Leer de esta manera resulta ser un trabajo de producción de sentidos y significaciones, partiendo de un texto cargado de significados. Dicha estrategia coadyuva a la enseñanza-aprendizaje, y esto facilita a quien posee un discurso y una habilidad lectora para escoger otros caminos cuando se encuentra con contrariedades en la lectura. Además, lo faculta para elaborar un texto escrito donde pueda fluir la significación, el sentido y la asimilación –esto tiende indefectiblemente a un significativo aprendizaje– de un texto y volverlo parte de su bagaje escolar.

Resulta ahora imprescindible referirnos a los seis textos seleccionados por los estudiantes, de los dieciocho recibidos, como sujetos de estudio por sus reseñas hechas –*Los días terrenales* de José Revueltas, *Melodrama* de Luis Zapata, *Tiene la noche un árbol* de Guadalupe Dueñas (en dos ocasiones fue elegida), *Dos crímenes* de Jorge Ibargüengoitia y *Arráncame la vida* de Ángeles Mastretta. A dichos estudiantes se les reconoció en el trabajo: GM,<sup>3</sup> MZ, FM del C, MS, MA y GL.

Cabe mencionar que se analizó, como recurso metodológico de contraste, una reseña de un profesional, designada como “modelo”. Ésta fue realizada por Aurelio Asiain acerca del texto *La literatura mexicana del siglo XX*, de José Luis Martínez y Christopher Domínguez Michael. La finalidad se respaldó en el interés de visualizar las maneras de disposición de las oraciones y/o cadenas de oraciones empleadas entre los seis estudiantes y un profesional en este ámbito.

Se realizaron las reseñas de los estudiantes bajo una rúbrica de evaluación donde tuvieron que leer una obra del programa de “Lectura Mexicana del Siglo XX”, teniendo en cuenta una lectura, y posterior escritura,

3 La codificación de las letras mayúsculas responde a las iniciales de los dos apellidos de cada uno de los participantes; se hizo de esta manera para mantener en discreción a los sujetos de estudio en función de la elección de unos y no de otros.

vertical-aleatoria progresiva, no pendular. Contarían 20 puntos –de los 100 disponibles como máximo– por la síntesis perfecta, otros 20 si existía una idea propia del reseñista, 20 más por la presencia de ideas conclusivas, otros 20 por una sintaxis fluida y 20 más por conllevar oraciones directas, afirmativas y aseverativas, no dubitativas; dando así el 100 de la nota por el ejercicio de las reseñas.

Los resultados del análisis de las cadenas de oraciones y enunciados, y en algunos casos de una sola, de la totalidad de las siete reseñas elegidas –una por cada uno de los seis alumnos y la del profesional– fueron los siguientes. Cabe explicar que se inició con el estudiante GM (1), pero esto no tomó en cuenta la calidad de su reseña, sino respondió al acomodo como entregaron sus trabajos para su evaluación; los seis seleccionados cumplieron con los requerimientos solicitados para dicha tarea. El alumno referido como GM (1) escribió:<sup>4</sup>

- 1) La obra de José Revueltas es en esencia una crítica al consumismo mexicano.
- 2) La publicación de la novela, *Los días terrenales*, aconteció en el año 1949, cuando José Revueltas era ya un autor consagrado.
- 3) Los protagonistas de la historia tiñen el texto de existencialismo puro.
- 4) Se presenta la miseria del hombre en el marco de las relaciones humanas, tanto familiares como profesionales.
- 5) El humano es descrito como un ser salvaje y primitivo.
- 6) No hay una variación en el tiempo de los personajes; éste se mantiene igual que siempre, en un eterno deseo de llenar el vacío.
- 7) Poco narrativo, el estilo del autor es más bien descriptivo en abundancia.
- 8) Su calidad literaria radica en la cuidada elaboración de una historia que muchas veces cuenta lo que no dice.
- 9) La sumatoria de tantos y diversos elementos muestra las caras opuestas de una misma expresión, la comunista.

Él evidenció una lectura vertical, o selectiva, completa y enfocada a los detalles más importantes de la novela de José Revueltas. Con dicha

4 Se editaron algunas palabras repetidas o con faltantes de acentos. Esto tuvo la finalidad de agilizar la lectura analítica. Debe tenerse la seguridad que no se eliminó nada de las propias palabras de los estudiantes, las cuales pudieran cambiar las aseveraciones hechas por los estudiantes participantes en este ejercicio investigativo.



estrategia utilizada se describió el contexto de aquel México donde vivió el escritor, el cual se debatía entre lo capitalista –influencia claramente estadounidense– y lo comunista –doctrina marxista pero implementada en la ex Unión Soviética–; es un elemento clave del concepto de literacidad antes mencionado.

El bagaje literario y contextual, en el sentido de la literatura mexicana y su tradición artística, por parte del estudiante admite un acercamiento a la importancia radical del “conocimiento previo” (Beach, 1994), su historia personal y colectiva en toda investigación de lectura y escritura literarias. Con la participación del primer estudiante se puede referir a lo que teóricamente se ha denominado un “lector crítico”, con lo cual posibilita a este trabajo la pertinencia de la utilización de la estrategia de lectura y aprendizaje vertical, ya que hace referencia a un proceso activo, metódico y analítico por parte del reseñista, quien supone su reflexión como de importancia, veracidad y aportaciones a lo reseñado.

Por su parte MZ (2) expuso, cuando trabajó con la novela *Melodrama* de Luis Zapata, que:

- 1) Es una edición muy sencilla, con pasta blanda y delgada.
- 2) En *Melodrama* Luis Zapata nos ofrece la historia de Alex Rocha, hijo menor de una familia acaudalada.
- 3) Luis Zapata juega con la forma narrativa de esta novela.
- 4) Desde el inicio nos engancha la temática homosexual de la obra y la forma de desarrollarse nos hace querer conocer el desenlace.
- 5) Un punto en contra de la novela son los personajes, porque están demasiado idealizados, son muy exagerados en sus reacciones y tienen cambios de sentimientos muy repentinos.
- 6) También hay ocasiones donde el formato de película se pierde, porque las descripciones cambian de enfoque (sentimientos, reacciones o situaciones), en ese aspecto no es muy afortunada la novela.

En esta reseña MZ presentó lo exterior y lo interior de la novela, observando que el tema de la homosexualidad de un hijo de familia acomodada comenzaba a ser tocado como eje de tramas narrativas, pero nunca libre de prejuicios sociales. Además, él contrapuso las bondades de la novela con sus aspectos negativos, siendo por ese juicio de contraste el elemento

que permite argüir su capacidad de síntesis y la visión crítica de su pensamiento en torno a lo literario supera, con claridad, a un lector acrítico.

De tal modo fue necesario advertir que todo universitario se debe instruir para emplear estrategias de lectura y pensamiento críticos, donde puedan profundizar en los contenidos brindados en diferentes soportes escritos, conforme a los géneros. Este proceso de lectura crítica, selectiva y vertical comprende para el lector herramientas intelectuales, lingüísticas, sociales, culturales e históricas con las cuales puede interpretar una obra de mejor manera, y es capaz de discernir lo provechoso de lo no provechoso, “lo falso de lo comprobable, lo superfluo de lo necesario y, también, favorecer la evaluación del propio conocimiento y de la necesidad, dado el caso, porque los amplía o profundiza” (Peppino Barale, 2010: 9).

La estudiante FM del C (3) elaboró la siguiente secuencia de oraciones, o cadena de oraciones, con sentido completo:

- 1) *Tiene la noche un árbol* es una colección de cuentos escritos por la autora jalisciense Guadalupe Dueñas, destacada y reconocida figura en la literatura mexicana del siglo XX.
- 2) En este compendio de veinticinco cuentos, Guadalupe Dueñas hace gala de su versatilidad a la hora de tratar diferentes temas y el toque propio que le influye a cada uno de ellos en el momento de narrarlos.
- 3) Las descripciones en *Tiene la noche un árbol* son claras, concisas y muy fáciles de entender, la autora no utiliza un lenguaje rebuscado ni tampoco busca adornarlo con palabras incomprensibles ni poco conocidas.
- 4) El estilo de la tapatía es más que nada realista y naturalista, quizá con unos toques modernistas.
- 5) Lo que más puede llamar la atención en la escritura de Dueñas es su forma de manejar el horror en alguno de sus cuentos, tan cruel y realista al mismo tiempo.
- 6) Debido a lo versátil de los temas y la facilidad de su lectura, el compendio de cuentos de *Tiene la noche un árbol* de Guadalupe Dueñas es una gran opción para aquellos quienes buscan algo con lo que entretener su mente.

Ella reconoció la importancia de la escritora tapatía, tanto en lo local como en lo nacional, quien es además una cuentista acercada al horror como eje

temático de sus creaciones. La estudiante se expresó, a diferencia de los otros, con oraciones que subordinan su discurso, haciendo largas cadenas de oraciones con lo cual anticipó una ligera argumentación en función de sus conocimientos escolares-académicos.

Se puede argumentar que su lectura vertical, y por ende su escritura, las realizó enfocada a una práctica escolar, es decir, a un hecho de escritura académica donde evidenció una mejor asimilación de la estrategia pedida más que de una lectura completa (horizontal), lo cual determinó en cierto sentido su aprendizaje, su uso de la estrategia vertical y su modo de escribir selectivo; ella elaboró una lectura transversal que la llevó a componer su versión personal, un tanto académica, sobre el tema en particular.

Otra de las alumnas, MS (4), eligió la misma obra de Guadalupe Dueñas de cuya elección refirió lo siguiente:

- 1) *Tiene la noche un árbol* es un libro de veinticinco cuentos cortos.
- 2) *Tiene la noche un árbol* es una antología de cuentos que abordan la fantasía persistente en lo cotidiano.
- 3) Los relatos son siempre breves, cautivadores desde la primera línea que es certera y contundente, sorprendidos o reafirmantes al final.
- 4) Los personajes se crean a base de tipos reales que todos ubicamos perfectamente como la tía solterona o la niña presumida que es pobre, pero hace lo imposible por aparentar no serlo, la amante, la bonita que se distingue por el físico y no por su capacidad intelectual, el nada amable señor del servicio postal, entre otros.
- 5) El lenguaje del libro está plagado de metáforas y frases ingeniosas, sutiles evocaciones de imágenes.

El trabajo de MS abarcó puntos clave de una buena reseña, bien lograda y llena de información útil y certera. Ella se enfocó en los aspectos discursivos y estilísticos de la obra de Dueñas, pero además observó lo contextual del cuento: los estereotipos femeninos y masculinos, los estratos sociales donde se mueven dichos personajes; advirtió los usos del lenguaje poético usados por la escritora tapatía, siendo los más destacados los tropos –entre ellos las metáforas y las imágenes en mayor grado–.

La estudiante supo utilizar la estrategia de lectura selectiva, o vertical, porque identificó las ideas, la información u opiniones contenidas en el escrito y dio cuenta de los argumentos de la escritora para justificarlos

y subrayar su importancia dentro del estilo y vocación poética-prosística de la escritora tapatía. Además, vislumbró las preocupaciones sociales y colectivas narradas por Guadalupe Dueñas.

Por su parte el estudiante MA (5) desarrolló una reseña de la novela *Dos crímenes* de Jorge Ibargüengoitia, de la cual se destacaron las siguientes cadenas de oraciones:

- 1) *Dos crímenes* es una novela crítica sobre la corrupción e injusticia mexicanas.
- 2) Esta novela es la penúltima en la cronología bibliográfica del escritor guanajuatense, publicada en el año de 1979.
- 3) Las pasiones humanas es un tema recurrente a lo largo de la obra de Jorge Ibargüengoitia.
- 4) El estilo narrativo de Jorge Ibargüengoitia está influenciado por la dramaturgia.
- 5) El diálogo fluido y las descripciones breves y precisas son esenciales en la obra del guanajuatense.
- 6) El humor negro es empleado con alto sentido crítico en toda la obra de Jorge Ibargüengoitia, crítica que de manera posible no fuese relevante en la literatura del *boom latinoamericano*, orillándolo a ser escritor olvidado de este fenómeno.

Él elaboró una lectura vertical a cabalidad, en función de procurar escribir pocas oraciones y con ellas sintetizar el panorama de la novela de Jorge Ibargüengoitia, tanto en su propia obra como dentro de la narrativa mexicana. Por medio de su lectura, llevó implicada la estrategia pedida y desplegada, comprendió los discursos sociales significativos que el autor plasmó en su pieza; de allí la importancia que dio este estudiante a la apropiación –aprendizaje– del código con el cual se escribió el texto, es decir, el de la sátira y el afanoso humor negro.

Se proyectó para este trabajo como plataforma analítica la acción realizada por este alumno, la que se describe como una diligencia cognitiva y de percepción bajo su ejercicio vinculatorio de lectura y escritura –asunto de literacidad–. En lo posible, exploró la posibilidad de argumentar el proceso de construcción de saberes y conocimientos para obtener una comprensión recreada de la novela, con la finalidad de cumplimentar los objetivos iniciales de la petición didáctico-metodológica expresada en clase,

cuya necesidad investigativa se respaldó en la elaboración de una lectura y escritura verticales.

La estudiante GL (6) expuso lo siguiente, respecto de la novela que eligió dentro de la gama de posibilidades ofrecidas por el plan de la asignatura:

- 1) *Arráncame la vida* es una novela histórica ubicada en el México post-revolucionario, publicada en 1985 por Ángeles Mastretta.
- 2) La obra describe la posición de la mujer en la época narrada, así como el ambiente político violento y corrupto.
- 3) Catalina narra las acciones en primera persona, dándonos una perspectiva poco común del entorno político, usualmente narrado por hombres.
- 4) Catalina rompe en distintos aspectos el estereotipo de la mujer a principios del siglo XX, desafiando así el discurso social.
- 5) En primera instancia tiene una visión completamente liberada sobre la sexualidad.
- 6) La sexualidad para ella también significa una ruptura, pues está desligada de la maternidad, uno de los principales determinantes de una mujer de su época.
- 7) A pesar de que su posición le exige centrarse en las labores domésticas y ser únicamente escucha de los problemas políticos, ella rápidamente comienza a crearse una opinión sobre los acontecimientos del país y termina por ser una importante consejera de su marido.
- 8) Ella es calculadora, fría, retadora, imprudente y siempre se tiene a sí misma como primera prioridad.
- 9) El general Andrés Ascencio, por su parte, es la personificación de la corrupción.
- 10) *Arráncame la vida* es sin duda una de las más importantes novelas mexicanas, en especial las escritas por mujeres de la segunda mitad del siglo XX.

Estas cadenas de oraciones elaboradas por GL englobaron los aspectos básicos de la vida social y familiar del México post-revolucionario, donde se describían a los personajes femeninos no rompedores de estereotipos y roles típicos para ellas en aquellos días. La alumna llevó a cabo una óptima lectura completa u horizontal, sin embargo, elaboró una lectura y escritura

selectiva y/o vertical, con base en el ejercicio crítico, con lo que rescató el atributo de aquella mujer no habitual.

Esta singularidad de práctica de literalidad –lectura y escritura donde se rescata lo social y cultural de profunda manera– crítica, le exigió a la estudiante no perderse en una conducción intelectual descontrolada, apartándose de los objetivos base del ejercicio didáctico inicial. Con lo anterior, pudo extraerse y complementar la información adecuada, para dar y construir un sentido y/o significación, producto de enlaces y yuxtaposiciones elaboradas en torno a conocer los roles femeninos en las sociedades pasadas de México.

Ella estimuló un sentido de orientación de su lectura en función de aplicar óptimamente la estrategia de lectura y aprendizaje verticales, conforme su conocimiento previo y su interés escolar, lo cual le permitió dar sentido crítico a sus significaciones, interpretaciones y argumentaciones. Cabe explicar que:

la lectura crítica debe tomar en cuenta que leer es una práctica cultural y, por lo tanto, está sesgada por costumbres, modismos, valores, particularidades propias de un lugar y un momento determinados. Estas singularidades de una comunidad se han difundido por la cultura escrita o literacidad (Peppino Barale, 2010: 11).

Por tanto, la estudiante fundamentó, describió y tocó con exactitud dos aportes fundamentales de la escritora, a través de su lectura crítica y su puesta en marcha de la estrategia de literacidad vertical por medio de la escritura de la reseña: desafío al discurso social de la obra y hedonismo femenino.

Aurelio Asiain, a quien se le denominó como reseñista “profesional”, escribió su reseña con base en el libro de crítica e historia literaria mexicana:

- 1) Es un volumen pesado, aparatoso, difícil de manejar como libro de consulta y que no cabe en los estantes normales.
- 2) Es una lástima porque se trata de un libro que hacía falta: una historia de *La literatura mexicana del siglo XX*, escrita por el mayor de nuestros historiadores literarios, José Luis Martínez, y el más informado, constante y combativo de nuestros críticos jóvenes, Christopher Domínguez Michael.

- 3) Antes habría que corregir las erratas y gazapos (no son muchos), actualizar algunos datos, subsanar las omisiones y revisar los criterios de la edición, porque los dos autores no se pusieron de acuerdo en el método de trabajo.
- 4) La parte escrita por José Luis Martínez es la más amplia, abarca un período más extenso (de principios de siglo a 1960) y está mejor estructurada.
- 5) No se trata de un ensayo unitario.
- 6) El “Breve repaso a las letras contemporáneas de México (1955-1993)” escrito por Christopher Domínguez Michael es mucho más combativo (y por lo mismo más discutible), más breve y apresurado y mucho menos orgánico.
- 7) Pero mis reparos mayores se refieren al plan de la obra.
- 8) Uno de los aciertos de la segunda parte del libro está en las citas de otros críticos a los que recurre, y que son particularmente numerosas en el apartado que se dedica a la poesía.

Este profesional realizó su trabajo ajeno a la petición didáctica como es obvio, imprimió un poco más de juicios de valor al exterior y diseño del libro, no obstante, dio acertados comentarios informados acerca del contenido de la obra. Añadió que debe haber coherencia del texto en lo interno y en lo externo, y que quien lea esta obra está obligado a tener un mínimo de bagaje acerca de la historia literaria nacional, lo cual le auxilie a intensificar la comprensión e interpretación del contenido.

Es notable observar que entre oración y oración no existe una contigüidad perfecta, incluso las marcadas con los números 3 y 7 cortan la verticalidad del discurso: Asiain usa adversativos al inicio de las oraciones, se aleja de la sintaxis sujeto-verbo-predicado, lo cual dificulta una lectura continuada y sintética, como la utilizada por Octavio Paz en todos sus textos. Leer las primeras oraciones en la obra de Paz es leer un resumen exacto de contenido.

Resultó claro con este ejercicio comparativo de contraste, que es necesario abordar las narraciones con la consigna crítica de lectura acerca del contenido interno y del externo, sostenida con un entrenamiento que coadyuve a diferenciar los objetivos centrales de una “lectura activa” (Daniel Cassany, 2006), con el cual estructure el propio lector su fin primario

por leer y después escribir, es decir, practicar instruidamente el proceso de literacidad.

Acrescentar los conocimientos sobre la literatura mexicana del siglo XX, y desarrollar aquéllos acerca de las estrategias de lectura –vertical, horizontal, crítica o activa– y aprendizaje –representativo, perdurable y, sobre todo, significativo– resulta ser la columna vertebral de toda comprensión e interpretación regentadas por los lectores universitarios actuales en una carrera de Letras.

#### **IV. Conclusiones**

A lo largo de los análisis, y de las contextualizaciones de la investigación, del cuerpo teórico-conceptual y metodológico, se abordaron la estrategia de lectura y aprendizaje vertical aleatoria, donde la lectura literaria y la importancia del lector fueron centrales en el proceso de construcción de significaciones. Se debió tener en cuenta que una estrategia es tomar decisiones en función de los objetivos que se persiguen, y de las características del contexto de lectura que se sepan los sujetos involucrados.

El núcleo de este tema es sin duda la comprensión –implica poder atribuir significaciones– de lo leído y escrito, porque con base en ello el estudiante integra las informaciones nuevas a sus esquemas previos; esto ampliará el bagaje lector y de conocimientos de los sujetos, quienes deberán tener claro que son el centro de todo proceso lector, de construcción de significaciones y de sentidos.

Resultó fundamental el papel del entrenamiento –capacidad que pretende mejorar la ejecución de una actividad, sea intelectual o física, con la intencionalidad de proveer elementos esenciales para la adquisición de habilidades para desarrollarse en el ámbito escolar o de la vida diaria, y así mantener autonomía personal, social, cultural y, sobre todo, intelectual– acerca del proceso de literacidad.

Esta postura se podría involucrar en el ámbito escolar-literario –y en general en todos–, dándole el lugar requerido para centrar el papel de las estrategias de lectura aleatoria en la corriente escolar como alternativa didáctica, y así contribuir a subsanar esos errores de comprensión e interpretación. A esta estrategia de lectura y de aprendizaje se le otorgó en este



trabajo como un hallazgo, y se le designó “lectura vertical aleatoria”, puesto que esta última palabra coadyuva directamente al interés investigativo, el cual en momentos quedaba limitado con sólo “lectura vertical”, porque al no considerar lo aleatorio se volvía rígida y no relativo a un suceso fortuito; así dentro de un orden calculable –a disposición del investigador– la lectura enfocada, en apariencia azarosa, pero vigilada metodológicamente coadyuvó a una mejor comprensión e interpretación de lo leído, y posteriormente de lo escrito.

A esta estrategia de lectura y de aprendizaje se le otorgó en este trabajo como un hallazgo, y se le designó “lectura vertical aleatoria”, puesto que esta última palabra coadyuva directamente al interés investigativo, el cual en momentos quedaba limitado con sólo “lectura vertical”, porque al no considerar lo aleatorio se volvía rígida y no relativo a un suceso fortuito; así dentro de un orden calculable –a disposición del investigador– la lectura enfocada, en apariencia azarosa, pero vigilada metodológicamente coadyuvó a una mejor comprensión e interpretación de lo leído, y posteriormente de lo escrito.

El término “lectura vertical aleatoria” se prefirió utilizar en el trabajo, porque implicó que los lectores leyeron y escribieron de aquellos elementos semánticos ubicables dentro de los contextos lingüísticos, sociales y culturales de los textos reseñados, quienes los unieron por medio de procesos cognoscitivos como la interpretación, síntesis y reinterpretación por medio del proceso de literacidad; el uso del término, resolvió el problema de precisión no conceptual, pero sí metodológica.

Resultó, además esencial, señalar que las construcciones de significaciones se sostuvieron con base en la asimilación y el aprendizaje –elementos identificados anteriormente a los análisis de las reseñas–, los cuales resultaron fundamentales para que el lector elaborara sus lecturas y escritura. La asimilación y el aprendizaje se dieron en la contextualización del texto-lector-contexto, sin indicar que el significado no está en el texto, ni en el contexto, sino más bien, el lector fue quien construyó esas significaciones a partir de ese texto y contexto específicos.

Por tanto, se deja abierto el camino para indagar, continuar o buscar otras perspectivas analíticas donde se profundice en las estrategias de lectura vertical aleatoria a través de lecturas literarias mexicanas. Se reparó además en que la literatura es sustancial como mecanismo para garanti-

zar del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque allí está todo presente *in situ*. Se admiten investigaciones futuras que relacionen la lectura, la escritura literaria y aquellas realidades sociales, culturales y lingüísticas a través de la implementación de estrategias de lecturas verticales aleatorias.

## Bibliohemerografía

- Asiain, A. La literatura mexicana del siglo XX en Revista *Vuelta*, Número 232, 47-48, marzo 1996, México.
- Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1992). *El placer del texto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Beach, R. (1994). Adopting Multiple Stances in Conducting Literacy Research, en R. B. Ruddell, M. Rapp Ruddell, H. Singer, Editors. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1203-1219). Newark, DE, USA: International Reading Association.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.
- Cassany, D. y J. M. Castellà (2010). *Aproximaciones a la literacidad crítica*. Barcelona: PERSPECTIVA.
- Cros, E. (1986). *Literatura, Ideología y Sociedad*. España: Gredos.
- De Rojo, M. (1998). Texto expositivo y comprensión de la lectura. En *Revista de Investigación en la Escuela*. Año III, Número 28, junio. España: DIE (Universidad de Sevilla) y GAIA (Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva).
- Eguinoa Ramonda, A. E. y G. Trigos. (2001). *El lector alumno y los textos literarios*. Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación. Colección Pedagógica Universitaria. No. 34, julio-diciembre.
- Eguinoa Ramonda, A. E. y G. Trigos. (2000). La cultura, la sociedad y la escuela. En *Enlace*. México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Gee, J. P. (2004). Oralidad y literacidad: de *El Pensamiento salvaje* a *Ways with Words*. En Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames P. (editoras). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Perú: Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Hernández Monroy, R. y M. E. González Díaz. (2009). *Prácticas de la lectura en el ámbito universitario*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Serie estudios Biblioteca de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Jurado Valencia, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. España: Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados

- Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 46, enero-abril.
- Lukács, G. (1989). *Sociología de la Literatura*. Barcelona: Ediciones Península, Historia/Ciencia/Sociedad.
- Navarro, J. (2010). *Lectura y Literatura*. Cali, Colombia: Universidad del Valle, División de Humanidades.
- Paz, O. (1994). Poesía en movimiento. En *Obras completas*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Peppino Barale, A. M. (2010). *Lectura y pensamiento críticos: Estrategias para desenvolverse en el ciberespacio*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- Pozo, J. (1999). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. España: Alianza.
- Romero Morett, M. A. (2006). *Desarrollo de habilidades filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar en el campo educativo*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH).
- Rosenblatt, L. M. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. In Ruddell, R. B., M. Rapp Ruddell, H. Singer, Editors. *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1057-1092). Newark, DE, USA: International Reading Association.
- Ruddell, R. B., N. J. Unrau (1994). Reading as a Meaning-Construction Process: The Reader, the Text, and the Teacher. In Ruddell, R. B., M. Rapp Ruddell, H. Singer, Editors. *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 996-1056). Newark, DE, USA: International Reading Association, Fourth Edition.
- Sardà, Z. (2009). *La Lectura Vertical: Un nuevo concepto de Recursos Humanos*. Barcelona: Pòrtic.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: E. Graó.

# Diseño de un modelo para la didáctica en lengua y literatura<sup>1</sup>

Luz Eugenia Aguilar González  
Gilberto Fregoso Peralta  
*Universidad de Guadalajara*

## Resumen

EL TRABAJO presenta la construcción de principios, dimensiones y categorías para caracterizar la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL). Esta construcción es producto del análisis y sistematización de datos del *currículum* actual de la educación básica y media superior del Sistema Educativo Mexicano; de libros de texto y de producciones académicas de estudiantes de estos niveles educativos. Es una primera propuesta para articular el *currículum*, la formación docente, la práctica educativa y el aprendizaje de la lengua y la literatura.

La DLL surge de la intersección entre la lingüística, los estudios literarios, la pedagogía, la psicología y la sociología, con el fin de sentar las bases para la formación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la DLL confluyen los procedimientos para la enseñanza y para la formación de los hablantes, así como sus capacidades de comunicación en distintos contextos sociales. En la escuela se aprende la comunicación académica,

1 Este trabajo fue presentado en el 58th Annual Conference of the Western Social Science Association, en Reno, Nevada, el 15 de abril de 2016, bajo el título: Algunos principios para el análisis, planeación e investigación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

la cual desarrolla procesos metacognitivos e incrementa las capacidades lingüísticas. Un primer desglose de este proceso sería: (1) El desarrollo de las competencias comunicativas. (2) El incremento reflexivo de la capacidad de comunicación en distintos contextos sociales y (3) El desarrollo de competencias lingüísticas.

De los puntos anteriores se desprende el estudio de la DLL: el desarrollo de procesos cognitivos y el desarrollo de competencias comunicativas. Para lograrlo, se consideran las distintas teorías del aprendizaje y el desarrollo del lenguaje, así como los saberes y competencias de los profesores en lingüística, literatura y didáctica.

Palabras clave: Discurso, literacidad, aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, didáctica.

## I. Introducción

Este capítulo resume algunos principios, dimensiones y categorías que definen un acercamiento a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Esta conceptualización no surge sólo de una reflexión teórica, sino que es producto del análisis y sistematización de datos sobre el estudio del *currículum* actual de la educación básica y media superior del Sistema Educativo Mexicano; de la revisión de los libros de texto vigentes en el nivel básico y del estudio de las producciones académicas de estudiantes de dichos niveles educativos. La sistematización que se presenta en este texto es una primera propuesta para articular el *currículum*, la formación docente, la práctica educativa y el aprendizaje de la lengua y la literatura. Esta propuesta es necesaria debido a que las actuales exigencias de capacitación de los docentes de estos niveles, parten de los resultados de las evaluaciones a las que se están sometiendo, para dar cumplimiento a la Ley General de Servicio Profesional Docente (Diario Oficial de la Federación, 2013), misma que se deriva de la Reforma Educativa en México, promulgada por el Ejecutivo el 25 de febrero de 2013. La educación normalista de este país se centra en el desarrollo de competencias didácticas de los profesores, así como en la enseñanza de las didácticas específicas de algunas disciplinas, sin embargo, la interpretación curricular a partir de la asignatura que imparten, para realizar la planeación correspondiente ya en su prác-

tica educativa, no es un contenido que se aprecie en su mapa curricular. Lograr esta articulación entre contenido, *curriculum* y didáctica, exige de procesos de reflexión analítica, los cuales no son fáciles de alcanzar sin bases. La propuesta que aquí se presenta permite ayudar a la interpretación y reflexión de los contenidos curriculares de lengua y literatura para su planeación y operación en el aula. Asimismo, se encuentra sustentada en las tendencias educativas de la región de América Latina.

## II. Acercamiento contextual

La revisión de algunos documentos sobre el tema de la alfabetización y literacidad resumen un panorama similar entre nuestras naciones latinoamericanas. La prueba PISA 2012, presenta que los países: Chile (423 puntos), México (413 puntos), Uruguay (409 puntos), Argentina (338 puntos), Colombia (376 puntos) y Perú (368 puntos) están en los últimos lugares del puntaje de la prueba, con un promedio de 35 años de rezago escolar en relación con los países punteros. En el análisis de la Organización para Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014) es de resaltar la medición sobre la resolución de problemas y la necesaria interrelación entre los diferentes contenidos para lograr esta competencia, además de que repercute en el desarrollo cognitivo, de tal manera que, entre la media de los miembros de la OCDE, sólo uno de cada cinco alumnos es capaz de solucionar problemas muy sencillos y solo si se refieren a situaciones familiares: “En seis países asociados, menos de la mitad de los alumnos supera este nivel básico en resolución de problemas. En Corea, Japón, Macao-China y Singapur” (p. 30). Colombia Chile y Brasil se encuentran arriba de la media, Uruguay por debajo. México y Perú no aparecen en esta estimación. Lo relevante de este resultado, a decir de la OCDE, es que el que el alumno obtenga buenas calificaciones no implica que sepa resolver problemas, además, los resultados de esta medición varían, no solo de país a país, sino de un centro escolar a otro. En este sentido, la conclusión apunta que la resolución de problemas va aparejada de una buena enseñanza, lo cual dependerá de las políticas del sistema educativo y de los centros educativos, entre otras variables. La propuesta para centrar el trabajo en la resolución de problemas va hacia “animar a

profesores y alumnos a reflexionar sobre las estrategias con las que dar solución a problemas propios de las asignaturas en el aula” (OCDE, 2014: 33). Por lo anterior, esto va justificando los enfoques educativos centrados en problemas.

Si regresamos hacia la segunda mitad de la década de los 90, podemos observar que los intereses de investigación en el área estaban centrados en la alfabetización, basada principalmente en concepciones teóricas de la lingüística textual y la psicolingüística. Esto fue evolucionando hacia la incorporación del estudio desde la literacidad y la interdisciplinariedad: lingüística, pedagogía, estudios del discurso, sociolingüística, lingüística aplicada, psicología y demás. Los focos de estudio también se fueron moviendo de la enseñanza y aprendizaje, hacia la formación de docentes; de los objetivos educativos (medición de logro) hacia el desarrollo de competencias a partir de considerar variables como la importancia de los contextos sociales para la comprensión y producción de textos (aprendizaje situado). En los últimos años, temas como la multiculturalidad, inclusión, formación de ciudadanía, también están presentes en las discusiones. En este tenor, el uso de *Internet* y de las tecnologías incluye el tema de la búsqueda y procesamiento de la información como parte de la literacidad. En general, el objeto de estudio está en la enseñanza y desarrollo de las competencias discursivas basadas en la literacidad para la resolución de problemas desde visiones críticas e inclusivas. En lo que se refiere a los enfoques de enseñanza, tanto la educación básica, como la media superior y superior se convertirían en espacios de investigación. En educación básica, los estudios van más hacia la enseñanza y el aprendizaje de las competencias comunicativas básicas de diferentes géneros textuales y en la media superior y superior, las producciones se enfocan en el lenguaje científico más especializado.

Dos estados de conocimiento, el de Londoño Vásquez (2014) y el de Cartolari y Carlino (2009) permiten dar cuenta de la construcción de la alfabetización y la literacidad como objeto de estudio, lo que se resume en los siguientes párrafos.

Se pueden citar algunas asociaciones, planes, redes, organizaciones que se han conformado para atender el problema citado: la REDLEE: Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior, la cual promueve el diálogo sobre la lectura y la escritura. El Plan Iberoamericano de alfabeti-

zación y educación básica – PIA 2005-2015 que promueve la alfabetización basada en la lingüística textual, la literacidad y la cultura escrita que son, a su vez, las directrices de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) como plan de mejoramiento de la alfabetización. Está el Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las materias (GICEOLEM), en Argentina; la red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas; la Asociación Internacional de Lectura (IRA); el Consejo Puebla de Lectura A. C. Por parte de la OEI, con relación a los Objetivos del Milenio y en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la preocupación por la alfabetización se centra en “el compromiso de universalizar la alfabetización y la educación básica en la región antes del 2015 a través de un Plan Iberoamericano” (Jabonero y Rivero, 2011). El objetivo es terminar con el analfabetismo antes del año 2015, tanto para comprender y escribir textos como para abatir el analfabetismo digital y cívico, los cuales garantizarían el ejercicio de la ciudadanía. La UNESCO está operando el Programa de Evaluación y Monitoreo de la Alfabetización (LAMP, por sus siglas en inglés), para medir las competencias de alfabetización en personas con dificultades para leer e interpretar textos; en personas que puedan manejar materiales sencillos, pero con dificultades para avanzar en nuevos aprendizajes; en personas con competencias para trabajar en contextos complejos y avanzados, asimilables a la educación secundaria concluida y en personas con competencias para procesar información superior y adoptar decisiones sobre ella (Jabonero y Rivero, 2011: 24).

Este surgimiento de asociaciones ha impulsado la realización de encuentros, *simposia*, foros, congresos, que se llevan a cabo en diferentes partes de América Latina y el Caribe, en donde se discuten estos temas entre especialistas, profesores y estudiantes. Los problemas principales que se abordan son: concepciones docentes sobre la lectura y escritura; la formación docente desde posturas críticas; aprendizaje de la lectura y escritura basada en problemas; la alfabetización y la literacidad desde perspectivas socioculturales para la participación crítica del sujeto en la sociedad; lecturas múltiples desde las tecnologías y de diferentes tipos de textos y las competencias en varios idiomas y en contextos de marginación o multiculturales. De ello se desprendería, en suma, que las temáticas principales que se están abordando son:



1. La formación de docentes
2. Experiencias y prácticas escolares
3. Discusión teórica sobre conceptos: alfabetización, literacidad y estudios críticos
4. Lecturas múltiples
5. Lectura y escritura desde el multiculturalismo

Esto ha llevado a la construcción de propuestas y políticas de la Unesco, OEI, OCDE, principalmente y como base para las reformas educativas de distintos países, que se enfocan hacia la educación centrada en las competencias, por medio de la literacidad, la cual incluye la interdisciplinariedad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida desde contextos o perspectivas de desigualdad; con grupos desfavorecidos, principalmente mujeres e indígenas; la construcción de espacios democráticos para la alfabetización, así como considerar la escolaridad de los padres para el éxito de la alfabetización.

Desde este panorama es que surge el interés de construir una propuesta integral para contribuir con el desarrollo de las competencias comunicativas y la literacidad académica, desde un enfoque didáctico.

### **III. Principios y categorías de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL)**

La didáctica de la lengua y la literatura (DLL) surge de la intersección entre la lingüística, los estudios literarios, la pedagogía, la psicología y la sociología con el fin de cubrir la formación para la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La DLL es un espacio donde confluyen los procedimientos de enseñanza y formación de los hablantes y sus capacidades de comunicarse con los demás en distintos contextos sociales. El sujeto, como ser social, ya está inmerso en procesos comunicativos; en la escuela, aprende los propios de los espacios académicos; además aprende a desarrollar procesos metacognitivos que le permitan desenvolverse mejor en su vida diaria. Asimismo, incrementa sus capacidades cognitivas basadas en el lenguaje. Desde estos criterios, un primer desglose de este proceso dentro de la escuela, a

partir del enfoque didáctico sería identificar y estudiar: (1) El desarrollo de las competencias comunicativas de los hablantes (2) El incremento reflexivo de la capacidad de comunicación en distintos contextos sociales y (3) El desarrollo de competencias lingüísticas. De ellos se desprenden las siguientes áreas de estudio de la DLL: el desarrollo de los procesos cognitivos y el desarrollo del aspecto lingüístico para una comunicación más eficiente. Para abarcar, tanto los procesos cognitivos como los lingüísticos, se deben considerar, por el lado de los estudiantes, las distintas teorías del aprendizaje y desarrollo de la lengua; por el de los profesores, sus saberes lingüísticos, literarios, sobre didáctica y las concepciones (teóricas o empíricas) que tengan sobre el aprendizaje de los alumnos. Por este motivo, para Mendoza Fillola (2006) la DLL ha tenido que ir construyendo sus propios conceptos teóricos y enfoques metodológicos que consideren estos aspectos en convergencia.

Bajo lo anterior, se pueden delinear algunos supuestos teóricos de la DLL:

1. Perspectiva lingüística, se rescatan los procesos comunicativos que permiten caracterizar las competencias comunicativas de los hablantes. Los más relevantes, para el caso, se centran en:

- (a) La unidad discursiva. El discurso abarca las partes y características de los textos y la coherencia del texto. Es una totalidad que tiene ciertas características que la definen como un género textual determinado. Preferimos el concepto “género textual” sobre el de “tipología textual” porque estamos de acuerdo con Parodi (2008) cuando afirma que los géneros de los textos no están dados de antemano, sino que se construyen en la interacción del lector con el texto. El género discursivo existe a partir de la relación entre tres dimensiones: la lingüística, la social y la cognitiva. El género es un constructo cognitivo que existe porque el lector/oyente ya tiene una representación mental del lugar y la finalidad de los textos académicos de su área, del lugar y de la forma como se emplean, además de que cuenta con conocimientos previos vinculados con lo que refiere el texto (contexto y significados para la comprensión de éste) e identifica la situación en donde se va construyendo el conocimiento (proceso educativo e intervención sobre un problema educativo).

La unidad discursiva va más allá de la fórmula: introducción, desarrollo y conclusión, pues se forma a partir de la argumentación, de los ejemplos y de las características propias del texto en cuestión: contiene una postura epistémica (lugar desde donde se construye el discurso) y el aspecto ideológico del texto. Por ejemplo, una nota informativa es diferente a una columna, y no sólo por su forma, sino por el contenido discursivo respectivo. En este sentido, la introducción, el desarrollo y la conclusión son la estructura base, quedan contenidos en la unidad discursiva y ésta pasa a ser su contenedor. Estos mecanismos permiten que el discurso tenga coherencia interna para que el receptor o lector pueda comprenderlo o darle un significado.

- (b) La pragmática, constituida por la intención de quien emite el mensaje y la situación comunicativa, la cual es entendida como el entorno físico (espacio y tiempo) de la emisión del mensaje. Asimismo, se tiene el contexto lingüístico que constriñe el significado de las palabras, por ejemplo, el gato en la cajuela del auto, es más probable que se refiera al gato hidráulico que a un animal (Baylon y Fabre, 1996). Al considerar estos aspectos, los mensajes alcanzan un mayor nivel de conciencia en los emisores, pues puede preverse el impacto que ejercerán en el receptor. Estos elementos van enfocados hacia la interpretación total del texto. Por otra parte, se tienen los registros, los cuales son los niveles del discurso que se quieren manifestar, por ejemplo, el registro académico que marca cierta “forma” de presentar la información que va de acuerdo con la postura dominante en el campo científico. Las variantes que se refieren a las distintas manifestaciones de una lengua, por ejemplo, el español de España y el de México; en el caso del discurso científico, se considera una variante “estándar” (si esta puede existir) para la mejor comprensión del idioma en un mayor espacio geográfico.
- (c) El nivel de la lengua. En él, la unidad de trabajo la constituye el enunciado, entendido como la organización sintáctica real que se encuentra en los discursos y que, con fines analíticos, se separa del discurso<sup>2</sup>

2 La oración gramatical se diferencia de los enunciados, al ser producciones reales emitidas por alguien en una situación real de habla. Además, forma parte de una unidad discursiva. Los niños corren en el parque, puede ser una oración si sólo se produce como ejemplo para ser analizada en una clase, por ejemplo. Será un enunciado si forma parte de una oración.

(Lyons, 1997). Está constituido por la cohesión, definida como la unidad sintáctica del enunciado; el léxico, que se refiere a las palabras específicas seleccionadas para lograr el impacto del mensaje o para alcanzar el registro lingüístico correspondiente al tipo de texto que se está produciendo y la semántica, resultado de esta organización lingüística.

En general, para realizar el proceso de internalización del uso del lenguaje es necesaria una competencia discursiva, es decir, tener claros la intención, los propósitos, la organización, la argumentación, el contexto (tema común) y la situación comunicativa (el entorno como variantes y registros lingüísticos), lo que será material de diálogo para establecer la relación semántica entre los interlocutores.

En este entorno, la situación de enunciación es básica para la construcción de significado y de sentido. El enunciado se manifiesta desde (1) la postura activa del hablante en relación con el oyente. Es decir, el hablante asume una postura determinada (por ejemplo, como pedagogo, enseña). Además, tiene la capacidad de anticiparse a la respuesta de su interlocutor (si digo A, la respuesta será B). (2) En el enunciado está implícita una estructura que permite al receptor valorar el discurso ajeno, por ejemplo, en lo oral, cierta mirada, fruncir el entrecejo, una sonrisa; en lo textual, la puntuación, las palabras seleccionadas y su acomodo. Además de ciertas marcas semánticas y estructurales del discurso que le van dando pistas al receptor del significado del mismo. Y (3) la tonalidad intencional (Martínez, 2009) está puesta en términos de la intención que tiene el enunciado, su finalidad: informar, convencer o persuadir.

2. Perspectiva pedagógica centrada en quien aprende: el concepto de literacidad incorporado recientemente al campo de la enseñanza de lengua y literatura, permite comprender las prácticas comunicativas como producto social. La literacidad es definida como “lo que hacen las personas cuando leen/escriben [o hablan], entendida como una práctica social y situada” (López-Bonilla y Pérez Fregoso, 2013: 28). La literacidad aquí expuesta, se refiere al aprendizaje de la redacción o la literatura, por citar un caso, por medio de la práctica de diferentes lenguajes: el audiovisual, el visual, el oral, el escrito. La multiplicidad de textos que pueden confluir en

la enseñanza de la redacción de un texto, permite el abordaje de distintas disciplinas, así el estudiante puede, por descubrimiento, ir encontrando la polifonía en los textos, los discursos de poder, las diferentes formas de expresión y la mejora de sus propias habilidades de comunicación.

La perspectiva pedagógica para abordar la literacidad, se articula con el enfoque del aprendizaje situado que considera el aula como un espacio social de conocimiento, en donde los estudiantes se enfrentan a situaciones auténticas (Sagástegui, 2004). Ambos conceptos, literacidad y aprendizaje situado, epistemológicamente colocan al aprendizaje como una práctica social. El desarrollo de la literacidad en sistemas escolarizados, basado en el aprendizaje situado combina teoría y vivencias; interiorización y exteriorización de los conceptos, pero ello no se logrará si los estudiantes se exponen a textos que no comprenden, que no les pertenecen. El punto nodal es resolver problemas reales del contexto inmediato de los alumnos.<sup>3</sup>

El aprendizaje y el desarrollo de la lengua en sus distintas manifestaciones debe partir de los contextos de los sujetos, de sus necesidades o bien, de sus interacciones necesarias. El aprendizaje situado como resultado de la participación en actividades colectivas (Niemeyer, 2006) que permite la acción, la intervención reflexiva en contexto. Además, se deben tomar en cuenta las situaciones que rodean al alumno para que se conviertan en problemas a solucionar. Esta situación implica desarrollar la observación, la crítica, la organización y la problematización para ser más sensibles hacia los problemas sociales y su entorno.

3. Perspectiva psicológica basada en el constructivismo. La interacción de los sujetos con la realidad genera los conocimientos. Esta interacción marca los momentos necesarios para pasar de las vivencias concretas a la abstracción en conceptualizaciones o explicaciones de la realidad. El problema con la escuela es que suele partir de lo abstracto a lo concreto, lo que puede dificultar el proceso de aprendizaje (Bernstein, 1999). La problematización a partir de situaciones reales a través de la teoría como

3 Debe aclararse que el simular situaciones no es lo mismo que resolver problemas. El diseñar situaciones hipotéticas puede ser una forma de acercamiento al problema, pero el aprendizaje situado lo entendemos más como la resolución de problemas reales que se le puedan presentar al alumno en la vida diaria. La labor del profesor sería acercarlo a esas situaciones diarias, traerlas al aula y usarlas como material para trabajar los contenidos. Posteriormente, el alumno pasaría esta resolución a su entorno inmediato.

instrumento para la solución e interpretación de la realidad, equilibra la dialéctica entre lo abstracto y lo concreto y viceversa, justo como podría darse en la realidad, con la diferencia que, gracias a los conocimientos escolares, habría una reflexión sobre los procesos comunicativos, potencializándolos.

Estas interacciones van construyendo en los sujetos esquemas (Martínez, 2009) para regularse en los distintos contextos socio-culturales; por ejemplo, las relaciones entre pares, del alumno con el maestro o del alumno con el conocimiento; asimismo tenemos los esquemas para facilitar el uso del lenguaje, los cuales se aprenden en el contacto cara a cara con otros y por la participación de los sujetos en distintas situaciones sociales y culturales, por citar algunos ejemplos. Finalmente están los esquemas para desarrollar procesos cognitivos, los cuales solo se alcanzan mediante la aplicación intencionada de ejercicios para realizar procesos de comparación, jerarquización, distribución, enumeración y otros, fundamentales para la formación de estructuras cognitivas.<sup>4</sup>

Asimismo, la problematización a partir de situaciones reales implica la necesidad de que el sujeto traiga al aula sus experiencias y conocimientos previos. La imbricación entre estas situaciones previas y las nuevas, pueden ir conformando la construcción de los conocimientos en el espacio escolar.

Por lo tanto, se percibe una necesidad de “pensar el lenguaje desde una dimensión discursiva que permita explicar la dinámica inseparable entre lo externo y lo interno, una explicación acerca de la manera como el mundo natural, social y cultural es semantizado en y a través del discurso en el proceso de comunicación intersubjetiva de enunciados” (Martínez, 2009: 5).

4. Perspectiva literaria centrada en el goce estético. La finalidad de la literatura es lograr un placer, tiene una función poética, a partir de la comprensión del artificio de construcción del lenguaje poético: la apertura del significado, las figuras literarias, los guiños hacia los símbolos culturales, la complicidad del lector con el texto. El texto literario es un artificio del lenguaje, es el embellecimiento de sí mismo. La cercanía del lector con el texto y no su desmembramiento es lo que va desarrollando un placer (Bar-

4 Considerados como los conocimientos y su organización.

thes, 1982; Eco, 1992). Existe una complicidad –creada por este artificio– entre la obra y el lector. Hacer de la literatura un contenido para enseñar gramática es quitarle su esencia, que se basa en el placer. En extensión, podemos incluir otras manifestaciones artísticas. Bajo los planteamientos anteriores, se presenta el problema de enseñar a desarrollar el placer estético de los textos. Si se consideran como principios: que parta de la necesidad de los sujetos, de sus conocimientos previos y del acercamiento que se logre a las manifestaciones artísticas, entonces, el centro de este proceso se basaría en las intertextualidades y redes de significado. La construcción de sentido se sustenta en las redes de significado que tejemos a lo largo de nuestra vida. La intertextualidad es la vinculación de distintos textos para constituir nuevos significados lo que ayuda a formar mapas cognitivos (Martín-Barbero y Rey, 1999). Durante la recepción se relacionan intertextos y sentidos, tornándose en un mapa intertextual que opera mediante las competencias comunicativas de cada sujeto, así como por el tipo de mediaciones que lo cruzan. La representación necesaria para interpretar el mapa está presente en el proceso de recepción, encuadrándolo.

De acuerdo con Clay, la interpretación de un texto es una acción sociocultural la cual se incrusta y es inseparable de la multiplicidad de contextos en los cuales vivimos. Por lo tanto, aprender es una experiencia social que se filtra a través de las sin iguales percepciones, pensamientos y sentimientos de cada individuo (Kasper y Singer, 1997: 3). Entonces, como ejemplo, el profesor puede trabajar con fábulas cuya temática puede estar representada también en pinturas, en música, en películas. Una vez que se encuentra el mapa intertextual, el profesor puede cruzar estos mapas con los saberes que ya trae el alumno, para finalizar el proceso con la producción de textos con base en lo aprendido.

Los aspectos anteriormente explicados relativos a la lingüística textual, a la pedagogía, a la psicología y a la literatura se entrelazan y así forman un todo en donde la lengua es considerada como el vehículo que lleva a cabo los procesos comunicativos y desde el cual se construye pensamiento en contexto. Esto repercute en el enfoque para su enseñanza: la enseñanza se centra en el aprendizaje del alumno, quien, a través de sus conocimientos previos, sus interacciones y su inmersión en la resolución de problemas concretos, desarrolla distintas competencias comunicativas. Por ello, el

acercamiento pedagógico se centra en el aprendizaje situado y en el basado en problemas.

Para el diseño curricular, la planeación y la didáctica, para lograr el desarrollo de las competencias comunicativas estos elementos se pueden agrupar en dos dimensiones analíticas, a saber: (a) Reflexión sobre el sistema discursivo y su producción además de (b) El desarrollo de la lengua.

a) Reflexión sobre el sistema discursivo y su producción. La unidad de trabajo es el discurso. El discurso es la concreción de una expresión comunicativa, con unidad, independencia y enmarcada en una situación comunicativa específica. Desde esta definición, los estudiantes que producen discursos tienen experiencias, subjetividades y competencias que se articulan en sus producciones comunicativas, mismas que dentro de la escuela son el objeto de aprendizaje. El enfoque centrado en la literacidad rebasa la conceptualización de la dimensión lingüística o la cognitiva y considera los procesos de comunicación como prácticas situadas, materiales, ideológicos e históricos. La producción discursiva desde la literacidad tiene la posibilidad de generar cambios en la persona y en su entorno (Canagarajah, en Zavala, 2011) pues se establece una relación entre la voz del emisor del discurso y la identidad, por ello el emisor decide lo que incluye y lo que no en el mensaje. El uso del lenguaje le permite a los alumnos construir una imagen del yo frente a los otros; a considerar el registro apropiado a la situación y a dirigir el mensaje a los interlocutores (Juanic en Castelló, Corcelles y Iñesta, 2011).

b) Desarrollo de la lengua. Para el desarrollo de la lengua es necesario propiciar las interacciones sociales en contextos específicos; ello a su vez, contribuye en la producción y comprensión de mensajes situados en contextos para resolver problemas reales. Para enseñar lengua hay que usar los elementos lingüísticos que el niño ya domina y ampliarlos: “El niño aprende lo que puede hacer con el lenguaje al tiempo que lo utiliza en situaciones organizadas por el adulto” (Bruner, 2007:184). Esta organización está a cargo del profesor, quien, además, debe permitirle al alumno participar activamente en ese mundo, como afirma Bruner (2007), de forma natural. Esa participación natural va enfocada hacia la solución de problemas o hacia los retos reales del entorno de los sujetos.



#### **IV. Modelo operativo para el análisis, planeación e investigación de la DLL**

La lengua en uso se refiere a situaciones reales, del contexto inmediato de la persona, por lo que el estudiante construirá un discurso a partir de la necesidad de solucionar un problema. Aquí se incorporan aspectos como la investigación, campos de aplicación y la enseñanza orientada a problemas, lo que implica el engranaje de las dimensiones. Las dimensiones antes expresadas corresponden a la disciplina o área de conocimiento en donde se ubican los conceptos. Las unidades de trabajo permiten el desenvolvimiento operativo de los conceptos. Estos son los que marcan la pauta para ir construyendo la planeación didáctica, la evaluación del desarrollo de las competencias, los contenidos a trabajar. Los indicadores se refieren a los límites de las operaciones que realizarán los profesores y alumnos durante el proceso educativo. Son el vínculo entre las conceptualizaciones y los contenidos que se presentan en los programas de estudio del área de lengua en Educación Básica y Media Superior.

Las unidades de trabajo se desglosan en puntos que se pueden ir retomando, ya sea para la planeación de los contenidos como para la evaluación o capacitación de los profesores. Los indicadores especifican los puntos operativos a considerar para cumplir con las características de las unidades. El hacer conscientes estos puntos, desde una perspectiva metacognitiva, propicia la reflexión y la producción de los textos.

La elección de los tipos de textos depende de los temas que marca el programa, pero también de los temas e intereses de los alumnos en el momento de producción. De esta manera comienza la reflexión sobre el texto que se trabajará: cuento, nota, reseña, resumen, artículo. Los estudiantes, con la ayuda del profesor, van desglosando los diferentes momentos para la escritura del texto, desde la investigación pasando por los esquemas de trabajo hasta la redacción de un borrador, con diferentes lenguajes: películas, pinturas, lecturas, diálogo. La multimodalidad que se refiere a la diversidad de medios empleados en el proceso educativo, fortalece el desarrollo del tema por lo que se logra una hibridación de medios y textos: cibernéticos, lingüísticos audiovisuales; tecnologías, libros, películas (Martos Nuñez y Vivas Moreno, 2010). Por ejemplo, se puede escribir la reseña de un programa de televisión e incluir una serie de páginas web

que se refieren a la película. Una vez que hay una producción textual, se corrige el borrador hasta que se adecua en lo que llamamos las unidades de trabajo y se cubren los aspectos de los indicadores para la evaluación del desarrollo de la competencia (ver Cuadro).

Por parte de los profesores, la planeación seguiría el mismo procedimiento, pero enfocado más al aspecto teórico-disciplinar: que los profesores dominen y hagan consciente el proceso de producción de textos, desde la interdisciplinariedad, para poder aterrizarlo en la planeación y la didáctica, todo mediado por los criterios y contenidos temáticos del propio plan de estudios: perfil de egreso, competencias, saberes y habilidades.

Esta articulación entre saberes, procesos mentales, de producción discursiva y operación curricular constituye el Modelo Operativo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura el cual se ilustra en el Cuadro 1 (ver).

## **V. El MODDL en el *currículum* de la Educación Básica y Media Superior**

Los perfiles de egreso de Educación Básica (EB) y Educación Media Superior (EMS) han logrado incorporar los procesos, competencias y dimensiones que se explicaron anteriormente. En el perfil de egreso de la EB, en lo correspondiente al área de lengua específica: “Utiliza el lenguaje materno oral y escrito para comunicarse e interactuar en distintos contextos sociales y culturales. Argumenta, razona y analiza situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones” Secretaría de Educación Pública, 2011:32). El perfil de egreso de la EMS se basa en el logro del desarrollo de las competencias genéricas; específicamente, la relativa a la lengua se enuncia como: se expresa, se comunica y abarca el escuchar, interpretar y emitir mensajes mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados (Secretaría de Educación Pública 2008:14).

En suma, el desarrollo de la competencia comunicativa en los dos niveles educativos obligatorios, se centra en el uso de la lengua y su estudio formal como base para el acceso y la construcción de conocimientos complejos. Además de que exige la interacción “textual” en diferentes contextos y el reconocimiento de algunas características de los textos literarios.

*Cuadro 1*  
Modelo Operativo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (MODLL)

<i>Dimensiones</i>	<i>Unidades de trabajo</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Campo de aplicación</i>
Lingüística textual	Unidad discursiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Producto textual (texto escrito)</li> <li>• Tipo de organización textual (cuento, nota, reseña)</li> </ul>	Reflexión sobre el sistema discursivo y producción de textos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Género textual</li> <li>• Coherencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión</li> <li>• Léxico pertinente</li> <li>• Sintaxis</li> </ul>	
Pedagogía	Enunciado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de registros lingüísticos (correspondientes al producto textual)</li> <li>• Uso de variantes lingüísticas (correspondientes al producto textual)</li> </ul>	Enseñanza de la lengua
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pragmática</li> <li>• Intención</li> <li>• Situación</li> <li>• Contexto</li> <li>• Interpretación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguajes múltiples</li> </ul>	
Psicología	Literacidad	Lenguajes múltiples	Enseñanza de la lengua
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje situado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de problemas en contexto</li> </ul>	
Literatura	Esquemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones: entre pares; alumno-profesor; alumno-contenidos</li> <li>• Lenguajes diversos (multimodalidad)</li> <li>• Organizaciones gráficas</li> </ul>	Enseñanza de la lengua
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción</li> <li>• Usos del lenguaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura de significado</li> <li>• Figuras literarias</li> <li>• Símbolos</li> <li>• Intertextualidad</li> <li>• Redes de significado</li> </ul>	
	Goce estético	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apertura de significado</li> <li>• Figuras literarias</li> <li>• Símbolos</li> <li>• Intertextualidad</li> <li>• Redes de significado</li> </ul>	

Las prácticas sociales de la lengua son el eje teórico central en los programas educativos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) las define como “modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos; comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos” (Secretaría de Educación Pública, 2006:12). Este enfoque pretende que los niños sean más conscientes de los fines sociales de la comunicación, por ejemplo, para la participación ciudadana. Además, deja clara la necesidad de identificar los roles de los hablantes; las variantes y registros lingüísticos y los valores morales que entraña el uso de la lengua. El Campo formativo:<sup>5</sup> Lenguaje y comunicación, desde preescolar hasta secundaria<sup>6</sup> apunta en este enfoque sociocultural hacia el desarrollo de competencias comunicativas, el bagaje previo de los alumnos y en especial, la lectura, como base para la búsqueda, manejo, reflexión y uso de la información (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Desde las prácticas sociales del lenguaje, el profesor debería preguntarse, por ejemplo, cómo se produce el significado en una relación dialógica para el desarrollo de la competencia discursiva, cómo se rescatan los esquemas culturales que los niños ya traen a la escuela y que van marcando la interacción y el uso del lenguaje en contextos específicos, y cómo moverse en los diferentes espacios para el intercambio de enunciados, con un alto nivel de competencia. El resultado de esta reflexión define la manera en que realizará su planeación didáctica y su evaluación, es lo que

5 Es la denominación que le otorga la SEP la línea curricular de cada área disciplinar en el mapa curricular de la Educación Básica.

6 La educación básica en México se compone de dos fases, la primera, formada por la educación básica que dura 10 años obligatorios y la educación media superior, formada por tres años. Se divide de la siguiente forma: Preescolar, tres años, el último, es obligatorio (a los 5 años) para todos los niños. Ingresan aproximadamente a los 3 y egresan a los 6. La primaria, de seis años. Los niños ingresan a los 6 y egresan a los 12. Y la Secundaria, donde los adolescentes cursan tres años. Entran a los 12 y egresan aproximadamente a los 15 años. El siguiente nivel obligatorio, según Decreto Oficial de la Federación (09 de febrero de 2012) es la Educación Media Superior, que consta de 3 años. A pesar de ser obligatorio, este último nivel presenta tres problemas principales: (1) las escuelas no son suficientes para todos los egresados de secundaria; en la Ciudad de México, ingresa el 83.8% de un total de 317,193 (Comipems, 29 de julio de 2015); (2) la deserción escolar, que, según un estudio de la Universidad Autónoma Metropolitana, en el ciclo 2012-2013, fue del 14.5%, de 3.3 millones de estudiantes que cursaban el nivel (Arturo Sánchez Jiménez. El bachillerato, nivel escolar con las mayores tasas de deserción. 07 de mayo de 2015. *La Jornada*) y (3) No alcanzan el puntaje mínimo que se pide en los exámenes. Solo en la Ciudad de México, 48,353 no alcanzaron el puntaje (*Excelsior*, 28 de enero de 2016).

se llama en nuestro país, la planeación argumentada. Para la planeación didáctica se pueden proponer dos objetivos básicos: centrar el estudio en unidades discursivas y en los aspectos pragmáticos de la comunicación.

En los próximos años, por medio de las escuelas de tiempo completo en EB, se pretende cumplir un total de 1,140 horas (durante nueve años) de trabajo en el área de Comunicación. Estas horas se diferencian en carga horaria dependiendo de los grados escolares. El objetivo final es trabajar para lograr el perfil único de egreso. De ahí la lógica en el desglose de los contenidos a lo largo del *currículum*. En general, para este análisis la organización curricular se puede agrupar en tres áreas: (1) Lenguaje, (2) Literatura y (3) Comunicación. Los contenidos se enfocan en la comprensión y producción de textos tradicionales: resumen, ensayo, cuento; documentos administrativos y legales; informes académicos y el ejercicio del debate. Las actividades están focalizadas en la producción y comprensión, pero se propicia poco la reflexión sobre la tonalidad intencional, por ejemplo, o en las situaciones en donde se usaría este tipo de textos. Se omite la producción y el análisis de textos mediáticos y de la *Internet*, ámbitos de desempeño fundamentales para el individuo del siglo XXI. Tampoco se presentan actividades para desarrollar, reflexivamente, la parte pragmática del discurso: asumir una postura (opinión, comentario fundamentado o crítica) ante el discurso o adelantar una respuesta (tonalidad predictiva), parte fundamental para dominar la interpretación discursiva. La competencia potestativa (de respuesta o de resignificación discursiva) está ausente. Analizar y producir distintas formas de comunicación sin construir un discurso (un producto comunicativo contextualizado, situado, que resuelva un problema real) no propicia la *intervención* del alumno en la sociedad. Siguiendo el enfoque educativo del MODLL aquí propuesto, el estudiante debe considerarse a sí mismo como un discurso que se encuentra dentro de un juego dialógico, lo que le permitiría interiorizar y exteriorizar significados.

En lo correspondiente a la enseñanza de la literatura, el enfoque apunta hacia reconocer y producir tipos de textos. Le solicita al alumno involucrarse con los textos y relacionarlos con los conocimientos anteriores. Al revisar los temas, se detectan fácilmente la caracterización de los contenidos básicos organizados bajo una cierta tipología literaria (poemas, fábulas, cuentos) y se estimula la lectura de distintas manifestaciones li-

terarias. En primaria, hay ejercicios para producir textos literarios. Este acercamiento recuerda conceptualizaciones didácticas tradicionales, en donde los modelos literarios son la base para el aprendizaje de la lengua y para impulsar el “gusto” por la lectura, pero sin propiciar el placer estético, pues no se perciben ejercicios para la comprensión y el goce estético. Los temas de reflexión y las actividades están encaminadas a la discusión, análisis y producción. Bajo el supuesto de que la comprensión lleva al goce, podríamos afirmar que se acerca al estudiante a la expresión literaria, pero habría que realizar acercamientos empíricos para comprobarlo.

En el desarrollo de las prácticas orales pocos son los ejercicios enfocados en la comunicación no verbal para poder valorar el discurso ajeno y responder o anticiparse a un mensaje; la comunicación no verbal es un complemento primordial de la comunicación verbal y colabora en delinear los tonos que repercuten en la semántica discursiva, por ejemplo.

Las actividades sugeridas en los programas de estudio poco consideran los intereses de los alumnos para propiciar escenarios para la resolución de problemas. Esto es distinto a retomar los conocimientos previos, punto en el cual los programas sí son claros. Es conveniente recurrir a la construcción de espacios de diálogo para elaborar proyectos de trabajo a partir de los intereses personales de los alumnos (videojuegos, música, programas de televisión u otros intereses). Las actividades y temas sugeridos en los programas se basan en lo que el sistema escolar considera que los sujetos deben “saber”.

En la EMS, las horas dedicadas a la Comunicación van de entre 192 a 300 horas.<sup>7</sup> El perfil de egreso para este nivel refuerza el de la educación básica y agrega los propios para fortalecer el pensamiento científico, a la letra dice: “Utilizar diferentes códigos lingüísticos de acuerdo al contexto de comunicación y a su intención, así como interpretar correctamente los mensajes recibidos y lograr su adecuada estructuración con base en principios de ordenamiento, causalidad y generalidad” (Dirección General del

7 No hay criterios establecidos para el número de horas. Este cálculo se realizó analizando varios mapas curriculares de diferentes escuelas y lo que propone la Dirección General de Bachillerato (si se consideran 16 semanas por semestre, serían 192 horas para el área). El campo disciplinar de la Comunicación, se propone como el que desarrollará las competencias disciplinares, desglosadas en las disciplinas [sic] literatura y expresión oral y escrita; literatura; lengua extranjera e informática (Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial*. Martes 21 de octubre de 2008).

Bachillerato. En línea). Lo que se busca en la EMS es fortalecer el perfil de egreso de la EB, generando un *continuum* de formación. Las actividades en este nivel difieren de escuela a escuela, pues cada una de ellas diseña su propio programa de estudios, pero todos tienen que lograr las competencias comunicativas y el acercamiento a la literatura que se establece en el Marco Curricular Común.<sup>8</sup>

En suma, desde los números, se tiene que los alumnos, durante los 13 años de formación, cubren aproximadamente un total de 1,400 horas en adquirir habilidades de comunicación, con base en la comprensión y producción de textos, desde posturas críticas y desarrollando las competencias comunicativas básicas para el desenvolvimiento del sujeto en la vida, en el trabajo y en espacios académicos. Bajo este esquema, se adquiriría el perfil de egreso en lo que corresponde a la Lengua y la Comunicación, al menos en lo que plantea el *curriculum* formal.

## VI. Conclusiones

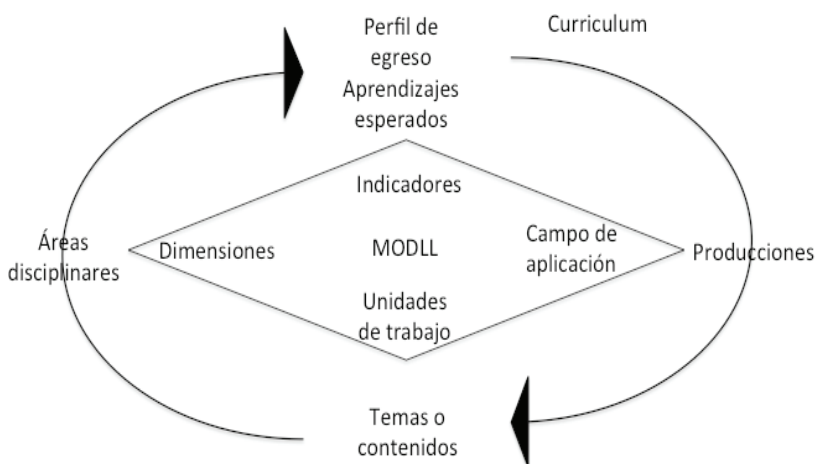
Los profesores deberían estar habilitados disciplinar y didácticamente para lograr desarrollar las competencias que pide el perfil, además de lograr la articulación entre los niveles.

Desde el modelo de análisis y aplicación de la DLL que se propone en este trabajo, la perspectiva sociocultural que rige la enseñanza y aprendizaje permite justificar el trabajo colaborativo y situado por medio de los proyectos, lo que se sugiere es partir de los contextos y necesidades reales de los alumnos, y no sólo de los conocimientos previos. Desde la perspectiva sociocultural se tomarían en consideración dos aspectos distintos: los conocimientos como una organización cognitiva de las experiencias, saberes y cultura de los sujetos, y los contextos como el entorno y los problemas reales en los que se mueven los alumnos.

8 En la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS, 2010), se elaboró el Marco Curricular Común (MCC) el cual sirve de referencia para las distintas escuelas EMS para desarrollar las competencias que definieron un perfil común del egresado mediante herramientas comunes, aunque estudien cosas distintas. Específicamente, el desarrollo de las competencias genéricas permitirá construir el perfil del egresado. Estas competencias son comunes y deben desarrollarlas todos los alumnos en los cuatro subsistemas o enfoques educativos de la EMS (bachillerato general, bachillerato general con formación para el trabajo, bachillerato tecnológico y formación profesional técnica).

Los aspectos disciplinares abarcan las dimensiones: discurso, pedagogía, psicología y literatura, y que tienen su correspondencia en la división de los contenidos que se abordan en cada uno de los grados escolares. En los programas de los niveles se desglosan los aprendizajes esperados, los temas de reflexión, producciones o productos para facilitar la planeación estratégica de los profesores. Los temas o contenidos de los programas se incrustan en distintas áreas disciplinares de trabajo: ciencias sociales, naturales, lenguajes, lo que lleva a considerar los aprendizajes esperados, que a su vez constituirán el perfil de egreso que circunscribe las producciones de los estudiantes. Pedagógicamente, el profesor considera las unidades de trabajo (unidad discursiva, pragmática, literacidad, aprendizaje situado, esquemas y goce estético) para diseñar las actividades a realizar, en conjunto con los indicadores, que se pueden considerar como parámetros, tanto para la planeación de los logros, como para el proceso de evaluación. Las dimensiones (lingüística textual, pedagogía, psicología y literatura) ayudan a fundamentar teóricamente los contenidos, así como especificar y analizar el campo de aplicación. De esta manera, el MODLL permite generar una guía de trabajo, análisis y planeación además de abarcar criterios para la capacitación docente, tal y como se expresa en la siguiente figura:

Integración del MODLL y el *curriculum* de EB y EMS





El enfoque de la DLL que se presentó organiza conceptos teóricos que delinean, a su vez, algunos indicadores que pueden utilizarse para el análisis y diseño curricular, como someramente se ejemplificó, pero también sirven para diseñar propuestas de capacitación docente, o bien como criterios de planeación didáctica. Si se analizan las unidades de trabajo y las categorías presentadas en el cuadro, se pueden ir dibujando los procesos cognitivos, las áreas disciplinares y actividades para la práctica educativa. El éxito de este enfoque está en considerar el proceso comunicativo no sólo como un suceso lingüístico, psicológico o social, sino como un proceso que dentro de la escuela permita organizar y adquirir conocimiento, dibujando a la comunicación como una práctica, un objeto de conocimiento y un instrumento para la reflexión y la acción.

El MODLL es integral y considera todos los momentos y partes del *currículum*, además de tener una relación dialéctica entre los conocimientos y la práctica educativa del docente. A ello debe agregarse el propio conocimiento del docente sobre el *currículum*. La reflexión crítica sobre el perfil de egreso, en relación con los aprendizajes esperados y los temas, permite trazar un eje para fundamentar el diseño de las actividades. Por mínima que sea la actividad (leer una fábula, por ejemplo) lleva a un rasgo del perfil de egreso que deberá cumplirse. Esta reflexión es desde la planeación que se integran los conocimientos disciplinares y curriculares del profesor. Por ello se afirma que el modelo propuesto en este trabajo pone las pautas para la capacitación y la planeación didáctica.

Desde este desarrollo teórico, quedan algunos puntos que son importantes poner a discusión, pues esta propuesta considera tanto criterios disciplinares generales que no son exclusivos de México, sino que son criterios homogéneos propuestos como los que se deben seguir para la enseñanza actual en diversas regiones del mundo. Asimismo, la propuesta pedagógica es producto de la perspectiva sociocultural que también está en boga en estos tiempos, la cual ha venido sustituyendo los enfoques cognitivos y conductuales de la segunda mitad del siglo XX. El MODLL también tendría que articularse, en la medida de lo posible, a los contenidos de las mediciones de las pruebas estandarizadas, por lo cual solo su puesta en práctica y su posterior evaluación verificaría su operación y eficacia real.

La educación bajo la globalización y el neoliberalismo ha implementado procesos de medición para tener estándares que permitan dictar políticas económicas y sociales, lo cual también repercute en las dinámicas de los países. Un ejemplo de ello son las pruebas estandarizadas como el Programa de Evaluación Integral de Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA) de la OCDE, el cual se aplica entre sus países miembros y la prueba de evaluación estudiantil de México: antes ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) y ahora PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) que van marcando el desempeño educativo del País.

Los resultados de la prueba Pisa de 2012 ubican a México en el lugar 53 de entre los 65 países que participan en la prueba con un 41% que no alcanza el nivel básico de desempeño en lectura (*Animal político*, 03 de diciembre de 2013. En línea). En el 2013, último año que se aplicó la prueba ENLACE, en bachillerato el 55.4% de los estudiantes se ubicaron en los niveles insuficiente y elemental. En Educación primaria, en Jalisco, el 59.1% estuvieron en dichos niveles y en secundaria el 81.6%. Sin embargo, se tiene que considerar que los estudiantes, en ocasiones, responden al azar, sin dimensionar la importancia de sus respuestas en estos resultados nacionales, entre otras variables contextuales que pueden explicar estos datos, como los grados de marginación o las deficiencias en el contexto sociocultural. Todo ello dificulta las condiciones de enseñanza y aprendizaje, además de problemas propios de la aplicación de los exámenes.

Sin embargo, es un hecho que los problemas de lectura y escritura están presentes en los estudiantes, como se analiza en distintos estudios y congresos especializados. ¿Qué sucede con la formación de los profesores? ¿Qué sucede con la práctica de los profesores? ¿Y con los contextos de pobreza y marginación de nuestro país? La propuesta del MODLL no está exenta de una discusión con un marco sociológico que permita adaptarlo y operarlo desde las condiciones particulares de las escuelas públicas y privadas que funcionan a lo largo del país. La propuesta de operación debe, además, legitimarse en un marco de discusión al interior de los Consejos o Academias de las distintas instituciones educativas, pues no busca, para nada, ser impuesta sin mediación de un proceso fundamentado en el diálogo que generen los colectivos correspondientes.

Finalmente, el MODLL deber pasar la prueba de aplicación y tener, por lo menos, un seguimiento de aplicación por medio de estudios de caso para tener resultados que puedan validar su funcionamiento en la práctica educativa diaria. Estas son las tareas pendientes.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar González, L. E. (2013). La enseñanza de la redacción académica desde la estructura y textura del escrito. En G. Fregoso Peralta, y L. Aguilar González, *Comprensión y producción de textos como estrategias cognitivas y metacognitivas en la educación contemporánea* (págs. 11-42). Tepatlán, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Aguilar González, L. E., y Fregoso Peralta, G. (2013). La lectura como polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 413-435.
- Aguilar González, L. E., y Fregoso Peralta, G. La literacidad académica en estudiantes de posgrado. Límites y principios de una práctica académica. *XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura*. (págs. 827-834). Puebla: Consejo Puebla de Lectura, A. C.
- Aguilar González, L. E., Fregoso Peralta, G., y Quezada Camberos, S. (2013). La construcción escrita de un estado de conocimiento. Los esquemas discursivos de los profesores en servicio. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato: COMIE.
- Barthes, R. (1982). *El placer del texto y lección inaugural*. México: Siglo XXI Editores.
- Baylon, Ch. y Fabre, P. (1994). *La semántica*. Barcelona: Paidós/Comunicación No. 59.
- Bernstein, B. (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *Brithish Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 157-173.
- Bruner, J. (2007). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. En *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación y Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Castelló, M., Corcelles, M. y Iñesta, A. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 44 (76), 105-107.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). Decreto por el que se expide la Ley de Servicio Profesional Docente. *DOF:11/09/2013*. México: Secretaría de Gobernación.

- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Jabonero, M. y Rivero, J. (Coord.). (2011). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. España: OEI/Fundación Santillana.
- Kasper, L. & Singer R. (1997). Reading, Language Acquisition, and Film Strategies. *PostScript*, 15, 5-7. Extraído el 01 de Abril de 2003 de la World Wide Web: <http://lkasper.tripod.com/postscript.html>
- Londoño Vásquez, D. A. (2014). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. En *Anagramas* 13 (26), 197-220.
- López-Bonilla, G. y Pérez Fregoso, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos de “alfabetización”, “cultura escrita” y “literacidad”. En A. Carraco Altamirano y G. López-Bonilla, *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (págs. 21-50). México: SM.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*, Barcelona: Paidós/Comunicación No. 97.
- Martín-Barbero, J. y Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. España: Gedisa. Estudios de televisión 2.
- Martínez, M. C. (07 de 05 de 2009). *Geocities*. Recuperado el 07 de 05 de 2009, de <http://www.geocities.com/estudiscurso/martinez1.html?20097>
- Mendoza Fillola, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Martos Nuñez, E., y Vivas Moreno, A. (2010). *Performance, lectura y escritura* (Vol. 1). Extramadora, España: Laboratorio de medios impresos. Facultad de Ciencias de la Información (UCM).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO/Santillana.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de educación* (341), 99-121.
- Parodi, Giovanni (2008). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción interal desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso/Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- OCDE (2014). *Resultados PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. En línea: [http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012\\_Overview\\_ESP-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf)
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica* (24), 30-39.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la EMS*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Educación Básica Secundaria*. México: SEP.

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*(1).

# Investigación especializada e intervención didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura en el sistema escolarizado

Gilberto Fregoso Peralta  
Luz Eugenia Aguilar González  
*Universidad de Guadalajara*

## I. Introducción

EL CAPÍTULO aborda el tema enunciado para el ámbito de la educación formal en todos los niveles, desde el básico hasta el universitario, y tiene el cometido de rescatar hallazgos diversos, productos de pesquisas que abonan a comprender los vínculos del sistema escolar con la lectura en muy diversos países del orbe, y a través de testimonios generados a partir de los años 70 del siglo XX.

Quienes se desempeñan dentro del ámbito de la docencia a cualquier nivel, conocen las limitaciones del estudiantado en materia de lectura como esfuerzo reflexológico, actividad básica que ha pasado a considerarse como mero mecanismo contingente cuya función se reduce a tratar de *entender*, frecuentemente de manera defectuosa, un contenido disciplinar, este sí de importancia académica para profesores y alumnos.

El déficit lector se ha detectado en los sistemas escolares a todo nivel y a escala casi mundial involucrando no sólo a los educandos, pues hay indicios fehacientes de que, entre una proporción significativa de mento-

res y sus discípulos, en México es fácilmente demostrable, suele no haber diferencia notoria al respecto.

A modo de explicar el fenómeno, algunos estudiosos sostienen el aserto según el cual nos adentramos en una era o civilización *icónica* que irá sustituyendo a la *alfabética* por la acción e influencia crecientes de las industrias mediáticas audiovisuales, de ello se colige el analfabetismo funcional tan generalizado cuyas manifestaciones más elocuentes son las dificultades para las expresiones oral, escrita y para la comprensión de la lectura, incluso entre personas con acceso a la escuela hasta niveles post licenciatura, sin olvidar la exclusión de millones con respecto a los procesos de alfabetización; en el mismo tenor, hay quien considera que asistimos al nacimiento de una nueva manera de ser, pensar y sentir a través de una cultura en cuyo seno se enfrentan dos modos de percibir la realidad: uno *intuitivo*, dominado presuntamente por los sentidos y la afectividad, en el que se procesa la información por medio de imágenes y esquemas de manera global, analógica, sensorial; otro deductivo, donde el concepto se enseña y el discurso se presenta en forma encadenada, articulada, secuencial, analítica e inferencial, primordialmente verbal.

No obstante que la información disponible aquí expuesta centra el interés en el rendimiento observado entre algunos educandos a través de experiencias indagativas y/o de intervención, también se mencionan varias pistas sobre las estrategias seguidas por ellos al leer, sus hábitos, los problemas de comprensión y su auto evaluación como lectores, sin dejar de lado al segmento que no suele mencionarse, los profesores. No es secreto que a escala casi mundial, comunidades académicas diversas están insertas en la tendencia generalizada a un desempeño deficiente, por unas causas u otras; acto seguido se reportan algunos de los aspectos que inciden en el desarrollo, alentándolo o impidiéndolo, de sus aptitudes lectoras; conviene resaltar que tal actividad es susceptible de realizarse por cualquier persona pues no requiere de dotes especiales en el terreno intelectual pero sí de la concurrencia de factores como los mencionados en el texto. Concluye exponiendo algunas experiencias personales de los autores y proponiendo algunos criterios de la comunicología, aplicables al análisis de la práctica lectora.

## II. Desarrollo

De acuerdo con Perry (1970), hay alumnos universitarios estadounidenses que han asistido a cursos y talleres de lectura e incluso manejan la información conceptual sobre la actividad, pero se niegan a ser lectores consuetudinarios, no la practican; más aún, recogen la preocupación del sistema educativo formal de proporcionar a los jóvenes el conocimiento científico especializado, pero no son capaces de ligar el afán al desarrollo de habilidades relacionadas con la infraestructura intelectual como es la lectura. Johnson (1990) encontró que si el propósito de aproximarse a la lectura de un texto y del tema que aborda es preciso, mejor se entiende, como sucedió con varios grupos participantes en un experimento.

Hickman y Hepler (1982) detectaron a los educandos eficientes, de ese mismo país, relacionando sus experiencias previas con el contenido de lo que leen, es decir, acomodando, asimilando y construyendo significados nuevos para ellos a partir del nexo entre la información previa y la del escrito frente a sus ojos. Añaden que algo tan sencillo como tener claro qué, para qué y cómo leer resulta indispensable a fin de regular la comprensión lectora, en este sentido, asientan, no es lo mismo hojear el periódico y detenerse en alguna nota llamativa que preparar una sesión de clase o consultar materiales, por ejemplo, para elaborar una tesis.

En un experimento con sujetos de sexto año de primaria y universitarios, Guindon y Kintsch (1984) los expusieron a la lectura de cuatro textos relativamente sencillos para los mayores y no tanto para los chicos. Las tasas de error fueron semejantes sin gran diferencia estadística, con una marcada tendencia a construir de manera similar la macroestructura de los textos, tanto en los aspectos explícitos (comprensión) como en los implícitos (interpretación); la única diferencia ostensible fue la velocidad de acceso a los distintos niveles de la estructura proposicional, favorable levemente a los universitarios. Situación parecida a los indicios encontrados por Hermsillo y otros (2002) al comparar la competencia entre estudiantes de sexto de primaria, tercero de secundaria y último semestre de bachillerato.

Forrest y Waller (1984) concluyeron que cuanto mejores propenden a ser los lectores, más intentan desentrañar el sentido del mensaje, aunque



deban repetir varias veces el recorrido por sus páginas, hasta asegurarse de tener un significado con mayor o menor precisión.

Según se desprende del estudio llevado a efecto por Rodríguez y Dubois (1986), hay una relación directa entre la calidad de la lectura juzgada por la comprensión de la misma, y el número de veces que se lee un texto, a mayor número de ocasiones mejor entendimiento; ello sin dejar de reconocer que hay personas cuya destreza se pone de relieve con un solo intento. Otro hallazgo de las mismas investigadoras fue la falta de conciencia mostrada por los estudiantes de licenciatura con respecto a su no comprensión, dado que, a mayor carencia de ella, tendían a calificar de fácil el escrito; en cambio, quienes mostraban un desempeño superior lo consideraban difícil; situación por demás curiosa.

¿Qué formación, experiencia y dedicación tuvieron los profesores de las escuelas por las que transitaban miles de alumnos que hoy no saben leer ni escribir, tras seis (primaria), nueve (primaria y secundaria) y hasta doce años (más el bachillerato) de asistir a las aulas? Pregunta inquietante que incorpora de lleno en el problema a los mentores, muchos de los cuales no están por arriba del desempeño observable en sus discípulos, según Rodríguez y Dubois (1986); Silva (1999); Fregoso y González (2014).

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

Pruebas sobre rendimiento lector efectuadas por instancias educativas gubernamentales en Jamaica, Chile, Costa Rica, Colombia, Brasil y México indican que la mitad de los estudiantes cursando el cuarto grado de primaria no entienden lo que deletrean, problema vinculado con la reprobación-repetición de ciclos. Uno de los graves problemas en América Latina con respecto a la educación es el de los alumnos repetidores, sobre todo los del primero de primaria. La región gastó 3,500 millones de dólares ese año para financiar a quienes debieron re-cursar cualquier grado de primaria (Schieffelbein y Merx, 1993).

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

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

Contreras y Covarrubias (1999) confirmaron que si el propósito de aproximarse a la lectura de un texto y del tema que aborda es explícito, mejor se entenderá, según ocurrió con varios grupos escolares participantes en experimentos. Para la investigadora María Elena Rodríguez Pérez (1999), los lectores universitarios eficientes son quienes poseen una actitud positiva al realizarla, tienen claros los objetivos, la conciencia de para qué sirve y qué es necesario a fin de comprender los mensajes escritos, la disfrutan, tienen una identidad como tales; hallazgos de ella misma, revelan que los lectores pertenecen a estamentos sociales distintos con recursos culturales también diferentes, lo cual incide en el resultado del proceso, siempre estudiado con énfasis en los ingredientes cognitivos ignorando –sostiene– los de carácter social: actitudes y valores compartidos con los demás miembros de sus respectivas comunidades lingüísticas. Colige que los programas educativos estandarizados no reparan en las diferencias de contextos y poblaciones.

Greybeck (1999) reportó los cursos que ofrecen algunas universidades en el mundo donde se enfatiza la adopción de métodos para el estudio, la comprensión de textos expositivos y las habilidades de organizar y sintetizar información, a modo de imbuir el pensamiento complejo y la metacognición mediante el desarrollo de esta infraestructura intelectual.

Tocante al aspecto lector para los alumnos de nivel universitario, la autora proporciona pruebas de que los alumnos del nivel superior no sólo deben practicar y asimilar ciertos procedimientos de lectura, sino también aprender a valorar su propio rendimiento, el proceso de aprendizaje en su conjunto y la transferencia de estrategias a sus diferentes asignaturas.

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

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

Acorde con Margarita Gómez Palacio, ex Coordinadora General del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura e investigadora reconocida en dichas destrezas, la definición misma del acto de leer hasta mediados de los setentas en México estuvo centrada en el mero desciframiento y no en la comprensión; hacia 1974 el criterio cambió para centrarse en el segundo aspecto destinado a frenar el índice creciente de reprobación entre los educandos de la primaria, atribuido a su elocuente déficit lectoescritural con respecto al bagaje formal de estudios. Así mismo, reveló que cuando fue rectora de la Universidad de las Américas –conocida institución educativa de carácter privado– se sorprendió con los datos sobre la deficiencia en la comprensión lectora por parte de los

aspirantes a licenciatura, muy por debajo de las expectativas con respecto al nivel ya cursado (Gómez Palacio, 1999).

Dos académicos brasileños averiguaron el nivel de comprensión lectora de textos científicos básicos y las estrategias puestas en juego para la lectura, por parte de jóvenes alumnos de psicología, 113 en primer año y 65 de cuarto; el promedio de aciertos llegó a 46/100 para los primeros y a 53/100 para los segundos, muy por debajo del potencial requerido a fin de concluir los estudios. El déficit no sólo se mostró con respecto a los contenidos disciplinares, sino también a la lógica de exposición de los documentos consultados (Santos y Vendramini, 2000).

Hoewisch (2000) revisó algunos aportes de investigación que testimonian la importancia de la literatura infantil en el gusto de los menores por la lectura. Entre los hallazgos logrados, destacan los expuestos en acto seguido: los chicos con acceso a los acervos bibliográficos familiares aprenden a leer más rápido, más fluido y con una actitud favorable hacia dicha actividad; quienes de ellos leen por placer fuera del trabajo áulico van desarrollando aptitudes notablemente superiores a las de sus compañeros en tal cometido, información no contemplada en la preparación de los profesores. El consumo de literatura infantil no sólo proporciona placer a los críos, también juega un papel importante en facetas diversas de su vida, tanto académicas como de sociabilidad y comunicación. El contacto temprano con la lectura permite estándares superiores de comprensión e interpretación de materiales escritos complejos, con respecto a quienes iniciaron más tarde, asimismo facilita la habilidad para la codificación escrita. La variedad lexical, el desempeño ortológico, el manejo de los significados, la pertinencia y longitud en la construcción sintáctica de enunciados y cláusulas, la asimilación de estructuras discursivas de carácter narrativo, argumentativo, descriptivo, expositivo, instructivo –por mencionar algunas– son ingredientes propios de un buen lector.

Refirió la investigadora cubana Aymée Rivera, que la experiencia profesional diaria de los docentes universitarios de la isla apunta a las serias dificultades que presentan sus estudiantes para comprender textos, por ende se trata de proponer soluciones viables a problema tan acuciante, de manera específica en los aspectos sintácticos referidos a cualquier escrito que a los semánticos centrados en la experiencia previa del sujeto; más

que teorizar –propuso– se trata de emprender acciones concretas y cotidianas de solución (Rivera, A., 2001).

Un especialista estadounidense nos da a conocer que el alcalde de Boston anunció en 1995 el inicio de una campaña con duración de diez años para lograr que los niños alcanzaran el nivel de lectura *consecuente* al concluir el tercer año de la educación primaria, el programa involucraba escuelas públicas, bibliotecas, centros de salud, monitoreos especializados, grupos voluntarios, universidades, empresas y padres de familia en un esfuerzo –recalca– sin precedentes. Seis años después, se implementaba un programa destinado a los estudiantes de secundaria que, en lo general, denotaban un desempeño lector por debajo de los estándares contemplados para egresar de tal ciclo educativo. Las cifras eran elocuentes: de los 14,360 alumnos matriculados en las 18 escuelas secundarias distritales, el 29% del noveno grado y el 57% del onceavo fueron calificados por debajo del nivel básico de lectura luego de haberseles aplicado el examen estandarizado Stanford 9, peor resultado obtuvieron los estudiantes del décimo, quienes fueron sometidos al *Massachusetts Comprehensive Assessment System Test*, pues el 74% lo reprobaron e incluso un 34% lo hizo con el segmento específico de lengua inglesa, todo pareció indicar que la campaña implementada desde 1995 había fallado, situación semejante a la reportada por el sistema Miami-Dade de escuelas públicas en la Florida y el Stone Mountain, de Georgia (Blumenfeld, 2001).

Investigadores del Programa de Información y Análisis Institucional de una universidad argentina, pusieron de manifiesto que la mitad de los 6294 aspirantes a ingresar denotaron problemas severos en la decodificación y comprensión de textos incluso a nivel de las instrucciones que las diversas pruebas de ingreso planteaban, ello redundó en una resolución equivocada en la interpretación de la especificidad de lo solicitado, problemas para utilizar el material bibliográfico, incapacidad de trabajar simultáneamente con distintos textos, falencias en la identificación de conceptos centrales y serios inconvenientes en el manejo de los niveles de abstracción lectora. Lo anterior, para todas las carreras sin importar el género ni el origen escolar precedente (Ercolano, 2002).

Investigadores educativos mexicanos adscritos al Instituto Mexicano del Seguro Social, aplicaron un examen de lectura crítica a 26 profesores de diferentes disciplinas, quienes asistían como alumnos al Centro de In-

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

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

Con los datos correspondientes a una generación completa de ingreso a un Centro Universitario regional en México, se logró demostrar que las deficiencias observables en la comprensión lectora del alumnado son generalizadas, y no tienen relación significativa con la carrera de adscripción, el género, la procedencia escolar y el promedio de egreso de bachillerato. El autor del estudio señaló que para algunos de sus colegas profesores como para el grueso de sus alumnos, la lectura ha pasado a considerarse como mero mecanismo contingente cuya función se reduce a tratar de *entender*, frecuentemente de manera errónea, un contenido disciplinar este sí de importancia académica (Fregoso, 2004).

Producto de la aplicación trianual del examen PISA de lectura realizada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), entre 2003 y 2012, ha sido posible colegir la existencia de países como Finlandia, China, Corea del Sur y Canadá cuyos educandos adolescentes logran los mejores rendimientos en tal destreza, no así México, que generalmente disputa el último lugar con Turquía como integrantes de dicha entidad. Para la OCDE el nivel de alfabetismo es un parámetro importante de la habilidad nacional para desarrollar una fuerza de trabajo competitiva a escala global, y que hay naciones como Finlandia donde el 99%

de la población ha sido alfabetizada. Países de gran tradición educativa como España e Italia ocuparon en el conjunto de los exámenes aplicados por el susodicho organismo internacional durante el lapso mencionado, lugares muy cercanos al de nuestros chicos (Andrade, 2007).

Lelio Fernández (2008) relata una experiencia de intervención sobre lectura en la Universidad del Valle, Colombia, consistente en pedir a los estudiantes que en lugar de referir lo que dice Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, leyeran el texto de manera diferente, ahora fijándose en lo que hacía (y no lo que decía) el estagirita en cada párrafo, por ejemplo, enunciar un tema a ser tratado, recopilar opiniones, criticar dichos puntos de vista, argumentar de manera prolija, reiterar su posición ante el asunto referido. El autor se inspiró en el trabajo del profesor Ernst Tugendhat, docente en la Universidad Libre de Berlín, quien durante su visita a la citada Universidad del Valle hacía que sus alumnos numeraran los párrafos de un texto kantiano y luego los distribuía entre los jóvenes para su lectura ordinal en voz alta, tras la cual el alumno debía expresar cómo se relacionaba lo dicho en la cláusula leída con el significado de la previa. Estaba prohibido emitir opiniones personales o referir otros documentos y destinaba cuantiosas horas al entrenamiento de los jóvenes en dicho ejercicio hasta su dominio. Tal era su propuesta para iniciar los estudios de posgrado: dominar en serio la lectura, so pena de hacer de la maestría o del doctorado una mera extensión de la licenciatura. Fernández propone iniciar actividad como esa desde la escuela primaria, al reparar en las limitaciones léxicas del alumnado en todos los niveles del sistema, donde siempre se observa un déficit.

Alberto Rodríguez (2007) llama *drama léxico* a la evidente limitación en el acervo de vocabulario por parte de millones de personas en el mundo periférico, desventaja obvia frente a la propuesta de vocabulario de un texto. Las cifras presentadas por él apabullan. Mientras los niños latinoamericanos manejan entre 2000 y 3000 vocablos, sus pares estadounidenses en cifras del psicolingüista Frank Smith de la Universidad de Harvard, promedian 5000 a los cinco años y 15,000 a los quince. Rodríguez señala que cada palabra no conocida por el lector redundante en una pérdida de elaboración de sentido y de atención al texto.

Rosana Monsanto (2009) reporta un proceso de intervención exitoso tendiente a mejorar las habilidades de lectura de textos en ciencias natu-

rales, con el apoyo de procesadores de información como el mapa conceptual, el mapa mental, el algoritmo y la V de Gowin, entre estudiantes de Educación venezolanos. Los participantes mostraron una mejoría sustantiva en cuanto a tono, fluidez, continuidad, pausa en su destreza lectora y se evidenció en los alumnos la capacidad de realizar operaciones metacognitivas que estimularon y mejoraron la memorización, comprensión y producción oral y escrita con relación a temas textualizados de Ciencias Naturales.

La investigadora colombiana Lina María Maya (2009) evidenció la carencia de estrategias para resumir textos o aplicar las macro reglas en el sentido de Van Dijk, así como la escasa o nula capacidad para la lectura crítica entre estudiantes universitarios. Su base de datos se constituyó con los procesos y productos de lectura por parte de educandos inscritos en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Medellín, quienes hicieron dos cursos de Español I, orientados desde la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso, cuyos resultados se compararon con los obtenidos por otro grupo de Español Bajo Palabra, más tradicional, efectuado en la Facultad de Ciencias Económicas por otros investigadores, el propósito era valorar el nivel de manejo de las habilidades lingüísticas logrado por los jóvenes al finalizar la actividad. Acorde con los hallazgos del experimento, Maya considera necesario que alumnos y profesores compartan un conocimiento dentro de situaciones significativas propias de la realidad, a fin de alcanzar mayor destreza en lectura.

Investigadora en el Instituto Pedagógico de Miranda, Venezuela, Érika Campos (2009) expone los resultados de su pesquisa cuyo objetivo radicó en promover al debate competitivo como estrategia didáctica a fin de desarrollar competencias lectoescriturales, entendida la controversia como un ejemplo de aprendizaje cooperativo promotor del pensamiento crítico. Según sus hallazgos, los debatientes universitarios, al verse obligados a analizar todas las cuestiones vinculadas con un tema, descubren cualidades propias no observadas antes, además de esforzarse para desarrollar su creatividad, buscar evidencias confiables, verificar fuentes, tomar notas, leer más de lo acostumbrado.

El también venezolano e investigador en el Instituto Pedagógico de Caracas, Adrián Thays (2009), da a conocer los resultados de una indagación sustentada en la estrategia de leer metáforas, llevada a cabo durante



el periodo lectivo 2008-II al impartir la asignatura de Lengua Española. De manera particular se analizó el empleo de dicha figura retórica en los artículos de opinión publicados por la prensa de su país, de acuerdo con el planteamiento de Chilton y Schäffer, según el cual, la metáfora como estrategia discursiva es portadora de ideología. Interpretar ejemplos en el uso de tal recurso permite inferir las intenciones del emisor e incrementa la comprensión del texto leído, concluye Thays.

En el ámbito de las Bibliotecas Públicas Municipales, desde la Escuela Universitaria de Alcalá de Henares, España, Juan Núñez (2009) rescata la experiencia de los clubes de lectura para adultos, donde se intersectan la educación formal e informal, esta última considerada por él como una actividad estructurada. Entre los hallazgos de su indagatoria sobresalen la percepción de los participantes sobre su proceso de aprendizaje con la lectura, su acceso al conocimiento y no a la mera información funcional a través de los textos literarios, así como la puesta en común de los significados, donde no siempre se expresa consenso y sí una interlocución democrática a partir de intercambiar puntos de vista.

Un estudio que correlaciona el uso de estrategias metacognitivas con los niveles de comprensión lectora del hipertexto expositivo entre estudiantes universitarios venezolanos, fue realizado por Rosendo y Villasmil (2009) en la Universidad Nacional Experimental. Se registró que los educandos no poseen conocimiento acerca de los niveles de acceso al significado de los textos escritos, pero que aplican los procesos de planificación, supervisión y evaluación de manera inconsciente, a modo de enfrentar las dificultades lectoras, habiéndose registrado un 68.23% de comprensión literal, 55.49% de inferencial y 35.94% de crítica, con un 0,326 de correlación entre las variables de la hipótesis.

Dentro del ámbito de la educación básica en Mérida, Venezuela, Stella Serrano (2009) se propuso averiguar la manera como los profesores incentivan (o no) una cultura para el dominio de la lengua escrita. Mediante entrevistas y observaciones sistemáticas se percató de que las ideas y prácticas de los profesores alejan la aproximación de los chicos a la lectura, al no propiciar interacciones con el entorno. Propone continuar indagando qué piensa y hace el magisterio para mediar el desarrollo de competencias críticas de lectoescritura en los alumnos.

Aguilar y Fregoso (2013) abordaron la polifonía en el texto científico, reparan en que su lectura y su apropiación como objeto de conocimiento repercute en el rigor y originalidad de la escritura, así como en la formación del profesional de cualquier área, quien se debe desprender del sentido común y actuar desde marcos teóricos de referencia en su quehacer profesional. Construyeron un instrumento con el propósito de diagnosticar la lectura de comprensión de paráfrasis, interpretación del autor, citas, notas, sistema de citación, entre otros elementos, los que forman parte de la polifonía textual para construir un perfil sobre las dificultades en la lectura del texto académico. Concluyen diciendo que, aun tratándose de estudiantes de posgrado, no se debe dar por hecho que dominen la lectura del escrito científico. Sugieren convertir los textos en un objeto de conocimiento con lecturas guiadas por los profesores y encaminadas a construir representaciones mentales de los discursos, así como conocimientos teórico-prácticos sobre la disciplina.

Según lo expuesto renglones antes el déficit lector se ha detectado en los sistemas escolares de múltiples naciones, involucrando no sólo a los educandos sino también a los mentores; en México hay indicios por demás plausibles de que entre una proporción significativa del magisterio y sus discípulos suele no haber diferencia notable al respecto, por ello, Dubois (2002) plantea el problema de formar como lectores y escritores a los docentes, mientras Guadalupe Pérez (2002) valora como *bajo* y *muy bajo* el nivel de lectura crítica entre profesores de diferentes disciplinas sometidos a prueba en investigaciones diversas.

Al realizar una pesquisa sobre lectura prosódica, fluidez y precisión, en cuatro grupos de alumnos cursando la licenciatura en Psicología (1°, 3°, 5° y 7° semestres), Fregoso y Aguilar (2016) detectaron que el nivel de desempeño es el equivalente al solicitado para entre el 2° y 3° de secundaria, acorde con los estándares de la Secretaría de Educación Pública. Referente a la prosodia en la fase de expresividad, ninguno de los conjuntos pudo traducir a sonido los signos de exclamación, sólo la mitad los de interrogación y apenas 40% las pausas indicadas por punto, coma, punto y coma, dos puntos.

Respecto a la comprensión lectora o intelección de los significados explícitos, el promedio agregado de los cuatro equipos alcanzó apenas una

notación de 60.7 sobre cien puntos; mientras la inferencial o intelección de los significados tácitos llegó a 39.3 sobre cien puntos.

A resultados semejantes arribaron González y otros (2014) en un estudio patrocinado por la ANUIES, donde la media porcentual de comprensión lectora fue de 58.9 sobre cien puntos y la conclusión explícita fue que los jóvenes de primer ingreso a la educación superior *carecen de un dominio del español*, con una notoria falencia para comprender lo que leen y sin elementos de abstracción para cursar una licenciatura. Se tomó una muestra de 4 mil 351 chicos de primer ingreso a once 11 casas de estudios de la Ciudad de México, siete públicas y cuatro privadas.

### III. Conclusión

Ejemplos dilatados y reveladores de un fenómeno que incluye a sujetos particulares, instituciones, ciudades, regiones, países y continentes, donde todo parece indicar que las ideologías políticas y la disponibilidad de recursos socioeconómicos cuantiosos no garantizarían solventar un problema añejo hoy denominador común: la deficiencia lectora.

Ello en un contexto global donde según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 2008 había alrededor de 960 millones de analfabetos en el mundo, de los cuales el 66% son mujeres, además 100 millones de niños sin posibilidad de ingreso a la educación elemental; asimismo, la población adulta que no sabía leer ni escribir era de 830 millones de personas en el orbe hacia el 2010, uno de cada seis individuos mayores de 20 años. En un estudio realizado por este organismo mundial para impulsar el *Decenio de las Naciones Unidas en pro de la alfabetización (2003-2012)*, sostuvo que las mujeres pobres representan dos tercios de la población analfabeta a escala mundial, mientras el 60% de los niños marginados no asisten a la escuela. Sin embargo, a la UNESCO no sólo le preocupa el analfabetismo real sino también el funcional, asociado éste a los bajos estándares de la educación formal e informal tanto en países periféricos como centrales, donde los sujetos que aprendieron alguna vez a leer y a escribir no aplican tal conocimiento de manera activa o significativa. Al celebrar el Día Internacional de la Alfabetización en 2003, el director general de la UNESCO,

Koichiro Matsuura, indicó que prácticamente en todo el mundo se estaba percibiendo que los índices de escolaridad no corresponden con los niveles reales de alfabetización debido a métodos de enseñanza-aprendizaje cada vez más superficiales (UNESCO, 2003).

Deseamos añadir un conjunto de observaciones y experiencias registradas de manera sistemática tras varios años de dedicación a la investigación sobre el tema y al ejercicio profesoral en el contexto de la educación superior mexicana, tal vez menos notorias por reparar en detalles a veces inadvertidos para quienes no se dedican a la docencia, pero reconocidos entre algunos colegas dentro de su práctica cotidiana.

Con relación al plano lexical, los educandos desconocen una gran cantidad de voces, sobre todo neologismos o palabras técnicas propias de las disciplinas científicas, con los que muestran repetidas dificultades prosódicas mediante la repetición de las primeras sílabas una y otra vez hasta conseguir pronunciar el vocablo de manera completa, asimismo para poderlos identificar y no suelen recurrir al diccionario para buscar su significado. Es notoria la pobreza de su acervo en el nivel paradigmático.

En el plano sintáctico pueden identificar el formato de una oración simple (por cierto, sin precisar de buenas a primeras sujeto –explícito o implícito– predicado y los núcleos de ambos), pero les cuesta demasiado trabajo entender las oraciones compuestas articuladas dentro de un párrafo.

El plano semántico se presenta con dificultad para comprender ciertas voces, enunciados, párrafos, capítulos o hasta la totalidad del texto (cuando en efecto se ha hecho el intento por leerlo). Tanto la expresión oral como la escrita son poco inteligibles al emitir mensajes relacionados con su lectura de un texto complejo (académico). El tema se identifica con menos dificultad, pero no la idea o las ideas centrales, cómo se la o se las construye, cuál o cuáles son accesorias, las intenciones explícitas e implícitas del emisor y la actitud del mismo ante su particular propuesta de sentido.

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

cos –base de su condición académica– y a su correlato escrito: ponencias, proyectos, artículos de opinión, artículos expositivos, ensayos, resúmenes, reseñas... Por cierto, incrementar los índices de titulación en México eliminando el diseño, desarrollo y sustentación oral de la tesis ha contribuido, también, a inhibir un proceso de curiosidad intelectual, disciplina para el trabajo, búsqueda, consulta y manejo sistemático de información académica, generación de dato, abstracción compleja y argumentación fundamentada. Numerosos alumnos que cursan estudios de pregrado y posgrado se muestran incapaces de leer documentos especializados, merced a una escasa competencia lexical y semántica, no pueden entender los enfoques diversos en torno a un objeto de conocimiento, comparar tesis por vía de diferencias y concordancias, precisar intencionalidad y sustento de los autores.

Factor dejado fuera del debate o que no alcanza el relieve necesario es el docente. El papel de los profesores en materia del desempeño lector es de relevancia cardinal acorde con tres actitudes: prohijando su habilitación y reforzamiento ligados a objetivos y contenidos de enseñanza-aprendizaje; asumiéndola como contingente frente a la trascendencia de los contenidos; sustituyéndola ante las *bondades* de los recursos didácticos de talante icónico, hoy tan de moda, cuyo uso se restringe a copiar y pegar textos que más tarde serán leídos de manera literal en clase. Es claro que el magisterio mayoritario a cualquier nivel educativo en México, sean cuales fueren las causas, no está capacitado en materia de lectoescritura, lo mismo concerniente a los aspectos teóricos (saber) que a los prácticos (aplicar); sin ambages, el personal docente en funciones debería haber desarrollado las habilidades de lectura y escritura por lo menos al nivel de su desempeño laboral; al estar sub-educados, no satisfacen la demanda acuciante de fomentar la lectura entre sus pupilos, con las consecuencias ya conocidas. Dar por sentado que estos desde el primer año de la educación primaria *ya saben leer*, es una actitud a todas luces negada por el trabajo ordinario con los jóvenes de las licenciaturas y comportamiento generalizado entre los mentores. Sin embargo, el fenómeno no es privativo de nuestro país, algunos investigadores estadounidenses reconocen que en su ámbito los docentes están poco capacitados para la demanda urgente de abordar los procesos lectoescriturales y reclaman que se incrementen los niveles de certificación magisterial tocante a esas aptitudes, pues al no

haberlo hecho se está poniendo en riesgo –señalan– la educación de niños y jóvenes (Moats, 1995; Moats y Foorman, 2003; González, 2014).

La lectura es componente primordial del aprendizaje, el preceptor debe demostrar cómo la lengua escrita es un ingrediente básico de su propia infraestructura intelectual y de su capacidad para apoyar la formación de otras personas. Al detectar el déficit lector del estudiante es recomendable no verlo como un problema ajeno a la responsabilidad del profesorado, pues ello redundaría en un aprendizaje exiguo de las asignaturas. Cuando el educador maneja un procedimiento explícito y consciente de aproximación a la lectura, diseña mejor sus estrategias y recursos de carácter didáctico, logra rendimientos superiores por parte de sus pupilos. A ese respecto, la capacitación magisterial durante su etapa formativa debería perfeccionarse, así como las actividades de actualización; los mentores, en lo general, han optado por teorizar los procesos lectoescriturales y no en llevarlos a la práctica.

Desde nuestra formación y ejercicio profesional, pensamos que todo texto implica una propuesta de sentido que invita a ser leída acorde con el significado *preferente* o *intencional* con el que fue cifrada y que requiere de un análisis de contenido para elucidarla. Empero, en ese interactuar entre los receptores y los significados propuestos por el mensaje se suscita una especie de *concertación* a partir de la cual se comprende, interpreta, acepta, rechaza –de manera parcial o total– lo allí contenido.

Todo texto por su estructura, formato, intencionalidad y codificación propias, privilegia una manera de ser leído y a la vez comprendido; con referencia a los escritos de talante expositivo o con afán didáctico lo *cerrado* del código facilita cierta univocidad en la comprensión-interpretación, no así en aquellos preferentemente estéticos donde la polisemia se enseñoorea para dejar al destinatario la iniciativa de *completar* la obra estimulando su imaginación o apelando a su actividad proyectiva, lo *abierto* del código facilita la tarea. En ambos casos, el receptor se concibe como un polo activo y no como un mero depositario de los efectos buscados por el emisor al redactar su mensaje; hay concertación de sentido.

Otro aspecto relevante importado desde la teoría de la comunicación, útil para concebir el proceso lector, tiene que ver con las *mediaciones* interpuestas entre el mensaje y el destinatario. Hay una gama muy variada de mediaciones vinculadas con factores psicosociales, económicos y cultura-

les: La personalidad de quien realiza el acto de leer, su estructura cognitiva, el género, la edad, la etnia, la clase social, la educación formal e informal a la que ha sido expuesto, la creencia religiosa, su interacción con los demás dentro de un entorno, su historia personal, la disponibilidad de acceso a tecnología y a fuentes de información, las preferencias sexual y política, la calidad objetiva y subjetiva de vida, entre otras posibles.

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

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

Las concepciones mecanicistas referidas a la apropiación de mensajes contemplan a un sujeto decodificador, incapaz de poner en juego elemento alguno que lo involucre de manera activa en el proceso, su función cual si se tratara de una esponja consistiría en absorber la información a manera de una calca; siendo que entre el estímulo y la respuesta nada parece mediar, la influencia del texto es decisiva.

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

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

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

Concerniente a una teoría general de la lectura –como hemos visto– tampoco hay consensos, a manera de denotar un manejo mediano del tema nos hemos atrevido a proponer algunos elementos básicos en los cuales reflexionar.

## Referencias

- Aguilar, L. E. y Fregoso, G. (2013). “La lectura de la polifonía y la intertextualidad en el texto científico”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, número 57, México, abril/junio.
- Andere, E. (2007). *¿Cómo es la mejor educación en el mundo? Políticas educativas y escuelas en 19 países*. México: Santillana.
- Blumenfeld, S. (2001). “Boston’s ongoing reading problem”, en Stage Right, Boston, <<http://www.enterstageright.com.com/archive/articles/0701boston.htm>> [Consulta, febrero 2007].
- Bolla, L. (1997). *Algunas dificultades en el abordaje de consignas y textos universitarios*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Campos, É. (2009). “El debate competitivo como estrategia pedagógica para desarrollar competencias en lectura y escritura”. Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Contreras, O. y Covarrubias, P. (1999). “Desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios”, en *Educación. Revista de Educación*, nueva época, núm. 8, Jalisco, México, <<http://educar.jalisco.gob.mx/08/8educar.html>> [Consulta marzo 2005].
- De Vega, M. y otros (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dubois, M. E. (1980). “El rol del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. El factor olvidado en la formación de los maestros”,



- en *Lectura y Vida: revista latinoamericana de lectura*, núm.4, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, p. 32-35.
- Entrevistador anónimo. (1999). “El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura, entrevista con Margarita Gómez Palacio”, en *Educar. Revista de Educación*, nueva época, núm. 8, México, Educación Jalisco <<http://educar.jalisco.gob.mx/08/8educar.html>> [Consulta marzo 2007].
- Ercolano, S. (09/12/2002). “La mitad de los ingresantes a la Universidad Nacional del Litoral no sabían leer”, en *Boletín Ciudad Universitaria*, Buenos Aires <<http://www.paginadigital.com.ar/articulos/eagenda/unlu82.html>> [Consulta junio 2005].
- Fernández, L. (2008): “Recuerdos de unas experiencias de lectura”, en Universidad ICESI, Colombia, <http://biblioteca.universia.net.html> [Consulta junio 2009].
- Forrest, D. y Waller, G. (1984). *Cognition, metacognition and reading*. New York: Springer-Verlag.
- Fregoso, G. (2004). *Los problemas del estudiante universitario con la lectura. Un estudio de caso*. México: Universidad de Guadalajara.
- Fregoso, G. y Aguilar, L. E. (2014). *La enseñanza del español en los textos escolares para el nivel primaria*. México: Ediciones de la noche.
- Fregoso, G.; Aguilar, L. E. y Rodríguez, J. (2016). “Evaluación de lectura prosódica y de comprensión en estudiantes universitarios”, en *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 38, México, Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- González, R. O. (Coord). (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*. México: ANUIES.
- Guindon, R. y Kintch, W. (1984). “Priming micropropositions: evidence for the primacy of macropropositions in the memory for text”, en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, No. 20, New York, San Francisco, Londres, Elsevier, p. 267-275.
- Greybeck, B. (1999). “La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos de educación superior”, en *Educar. Revista de Educación*, nueva época, núm. 8, México, Educación Jalisco <<http://educar.jalisco.gob.mx/08/8educar.html>> [Consulta marzo 2007].
- Hermosillo, J. y otros (2002). “Valoración de la performance lectoescritural en sujetos de primaria, secundaria y preparatoria. Un estudio comparativo”. Trabajo final de investigación de los alumnos para acreditar el curso *Psicolingüística Evolutiva*, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos, Universidad de Guadalajara, México.
- Hickman, J. y Hepler, S. (1982). “The book was okay. I love you: social aspects of response to literature”, en *Theory into practice*, vol. 21, No. 4, Cambridge, p. 278-283.
- Hoewisch, A. (2000). “Children’s literature in teacher preparation programs”, en *e-Journal Online*, February, Newark, International Reading Association

- <<http://www.readingonline.org/critical/hoewisch/index/html>> [Consulta, abril 2007].
- Moats, L. (1994). "The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language", en *Annals of dyslexia*, vol. 44, No. 1, New York, Springer, p. 81-102.
- Moats, L. y Foorman, B. (2003). *Measuring teacher's content knowledge of language and reading*. Longmont, Colorado: Sopris West Educational Services.
- Maya, L. M. (2009). "La lingüística textual en los procesos de literacia en ámbitos universitarios". Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Monsanto, R. (2009). "Lectura y escritura de textos sobre ciencias naturales, una experiencia didáctica con procesadores de información". Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Núñez, J. (2009). "La educación no formal en los clubes de lectura". Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Pérez, G. y otros (2002). "Lectura crítica de textos teóricos. Estrategia para el desarrollo de la aptitud", en *Revista Médica*, vol. 40, No. 2, Instituto Mexicano del Seguro Social, p.167-171.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*, New York: Holt-Rinehart-Winston.
- Rivera, A. (2001). *Otra mirada a la comprensión de textos escritos*. Pinar del Río, Cuba: Instituto Superior Pedagógico "Rafael M. de Mendive".
- Rivera, M. L. (2003). "Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior", en *Revista Digital UMBRAL 2000*, núm. 12, <[www.reduc.cl/reduc/nieva.pdf](http://www.reduc.cl/reduc/nieva.pdf)> [Consulta abril 2007].
- Rodríguez, A. (2007). "Una experiencia de enseñanza de la lectura en la escuela rural", en Universidad ICESI, Colombia, <http://biblioteca.universia.net.html> [Consulta junio 2009].
- Rodríguez, M. E. (1999). "La universalidad del proceso de lectura y sus implicaciones para la enseñanza del inglés en México", en *Educación. Revista de Educación*, nueva época, No. 8, Educación Jalisco, <<http://educar.jalisco.gob.mx/08/8educar.html>> [Consulta marzo, 2007].
- Rodríguez, M. E. y Dubois, M. E. (1986). *Proyecto de investigación H-120/86*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.

- Rosendo, J. y Villasmil, J. (2009). “Estrategias metacognitivas y niveles de comprensión lectora del hipertexto expositivo en los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda”. Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Santos, A. y Vendramini, C. (2000). *Estrategias de comprensión de lectura en universitarios*. Campinas, Brasil: Universidad de San Francisco.
- Schefelbein, E. y Merckx, A. (1993). *Comprensión de lectura de niños de áreas rurales y urbanas marginadas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO/UNICEF.
- Serrano, S. (2009). “Pensamiento del profesor y acceso a la cultura escrita”. Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- Silva, M. I. (1999). “Una mirada a la escritura de niños y jóvenes escolares de la Ciudad de México”, en *Educación. Revista de Educación*, nueva época, núm. 8, Educación Jalisco, <<http://educar.jalisco.gob.mx/08/8educar.html>> [Consulta, febrero 2007].
- Thays, A. (2009). “Lectura crítica de metáforas en artículos de opinión de la prensa nacional”. Resultados de investigación presentados durante el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO de lectoescritura. Instituto Pedagógico de Caracas, República Bolivariana de Venezuela.
- UNESCO (2003). En dirección electrónica: <<http://www.unesco.org/general/fre/>>

# Tres ficciones de la burocracia latinoamericana: los laberintos de la vida moderna

Silvia Quezada Camberos  
Jeanette Marisol Ruiz González  
*Universidad de Guadalajara*

## Resumen

ESTE ARTÍCULO propone el análisis de tres textos relacionados con la burocracia y sus efectos en la vida privada. El primero lleva por título “Depende” de Guillermo Sheridan, México; el segundo, “La fila” de Justo Arroyo, Panamá; el tercero, “Antierótica XXI” de Laura Fuentes, Costa Rica. En dichas narraciones supeditarse a un trámite obliga a modificar la vida cotidiana, la tranquilidad elegible, el derecho natural. Si al realizar una diligencia burocrática el solicitante se involucra en un acto de comunicación, las funciones lingüísticas de Roman Jakobson son el marco teórico exacto para dar cuenta de ese proceso, la mayor parte de las veces, intermitente. Ante el laberinto y ante la burocracia hay un remedio infalible, que es el de la renuncia, como puede advertirse en los epílogos extratextuales aportados por el lector en turno.

*Palabras clave:* Roman Jakobson, funciones lingüísticas, vida privada, análisis comparativo, ironía situacional.

## I. Introducción

En un breve artículo publicado por Milan Kundera para la revista *Vuelta* (1998), se localiza una serie de ideas relacionadas con la descripción existencial del mundo moderno enraizado en la burocracia. El escritor checo reflexiona en torno a su lectura personal de la obra *Der Nachsommer* (*El veranillo de San Martín*) publicada en el lejano 1857 por Adalbert Stifter, donde se habla ya del sistema adoptado por el Estado para garantizar su existencia y transcurrir sin tropiezos: “Podría ser más claro y decir que el reloj ideal debería construirse de tal modo que funcionara, aunque le cambiasen las piezas” (Adalbert Stifter, citado por Kundera, 1998: 9). El símil de la burocracia y el reloj puede entenderse de modo excelente, pero vivirse de un modo totalmente opuesto a esa perfección idealizada en la vida real. Si como afirma Kundera, la burocracia se ha infiltrado en todo el tejido de la vida, es necesario atender las implicaciones que guarda con la vida privada.

## II. Materiales y métodos

Los textos comparados en este artículo pertenecen a geografías distintas y una misma circunstancia genésica de dominación: México, Panamá y Costa Rica, naciones sometidas por el yugo español durante siglos a partir de la XVI centuria. La ficción mexicana lleva por título “Depende” de la autoría de Guillermo Sheridan y pertenece a la novela *El dedo de oro* (1996); el texto panameño, “La fila”, es de Justo Arroyo (1991) y el costarricense, “Antierótica XXI”, pertenece a la pluma de Laura Fuentes, inserto en el libro *Antierótica Feroz* (2013). En los tres, los síntomas de la burocracia afectan la vida individual de sus personajes, llegando al extremo de involucrar incluso la vida íntima.

En “Depende”, una pareja de amigos, El Pelón y Sofía, acude a solicitar un pasaporte. Los burócratas que los atienden sugieren en todo momento que el trámite es complicado, a menos que usen el poder del dinero o de la influencia política. El documento puede obtenerse, aunque “depende” de quién recomienda que el trámite sea expedito; “depende” del dinero que esté en juego, a través de una tarjeta *Mordicredit*, palabra que nos remite a

la palabra *mordida*, usada en México como sinónimo de pago ilegal a una autoridad. El sistema burocrático se narra lento y confuso.

“La fila” describe su anécdota en una oficina de pagos de servicios. Una línea de personas atendida por una mujer preocupada por sus relaciones maritales, quien se toma todo el tiempo para contemplar la foto de su marido, arreglarse el rostro, distraerse por cualquier motivo. Ella sabe que la fila espera, y que su movimiento está a merced de su voluntad. Detrás de la ventanilla, Lucrecia, la mujer personaje, mira cada cabeza y cada cuerpo juzgando las limitaciones y los posibles alcances de cada uno, hasta que llega el turno de una muchacha joven, vestida de rojo, abiertamente provocativa, quien realiza su pago con un cheque expedido por el esposo de Lucrecia.

“Antierótica XXI” se construye a modo de diálogo telefónico. Una mujer de la tercera edad llama a una asociación estatal pública para solicitar el corte de un servicio de visitas sexuales. El burócrata tras la línea le da a conocer sus derechos y prerrogativas de acuerdo con la reforma constitucional: 14 visitas sexuales a la semana, que garantizan su derecho al disfrute sexual y la eliminación de todo estereotipo relativo al sexo en la vejez. La contribuyente insiste en interrumpir el servicio, argumentando que se siente vacía luego de esas visitas, pero sin lograr la suspensión del servicio.

Los tres materiales literarios son susceptibles de análisis tras un acercamiento por medio de la teoría de la comunicación de Roman Jakobson, sistema que permitirá observar el registro del lenguaje utilizado en el circuito de la comunicación, reconociendo la observación del ambiente sociocultural de las atmósferas recreadas, así como el retrato de una burocracia que se empeña en el uso de la ambigüedad para obtener siempre beneficios personales.

### III. Resultados

#### *Análisis de las funciones*

##### *Función Emotiva*

Al tratarse de tres narraciones literarias, se sigue en primer lugar la Función Emotiva, cuyo cometido es expresar los estados de ánimo y emocio-

nes del emisor al momento del acto comunicativo. En los tres cuentos los personajes intercambian de manera constante su papel en la comunicación, por lo que se convierten tanto en emisores como en destinatarios. Está dada la posibilidad del encuentro de ideas, hecho que no ocurre.

Los diálogos no aparecen como herramienta en “La fila” de Justo Arroyo, así que por medio de un narrador omnisciente y un dominante estilo indirecto se da a conocer la función emotiva en el encuentro entre la burócrata Lucrecia de Martínez-Borja y los ciudadanos. Con la expresión: “Al carajo”, manifiesta la mujer desde el inicio su indolencia ante el enojo de las personas que esperan a que las atienda, pero esta indiferencia, según el narrador, a veces se convierte en ternura, lo que ella considera falta de objetividad. Los individuos de la fila expresan su desacuerdo ante un mal servicio por medio de quejas y gritos, mientras que el guardia de seguridad permite esos desahogos siempre y cuando no rompan la fila. En su fuero interno, se sabe, está de acuerdo con los quejosos.

La apatía que demuestran los burócratas en “Depende” de Guillermo Sheridan no es muy diferente, aunque se revele de forma implícita a través de la mujer que no da bien las indicaciones porque prefiere continuar leyendo su “holofotonovela” y de los personajes que gritan: “¡El que sigue!”, sin resolver todas las dudas de los ciudadanos, solo para que la fila avance. “Entonces estamos fregados” y “Válgame Dios” son las reacciones del Pelón, quien ya desesperado, junto a Sofía, intenta buscar una manera de solucionar la situación.

En “Antierótica XXI” la mujer que desea suspender el servicio de la “Asociación de Folladores Públicos” utiliza más la Función Emotiva en expresiones como: “¡No me importa!, “no me sentiría cómoda”, “eso me cohibe”, “No es ninguna moralina...”, “sentía un vacío” y “no me siento feliz” (*passim*), que hacen patentes sus emociones frente a un servicio que no le interesa. El burócrata que la atiende se limita a averiguar e informar, sin que sea posible discernir sus emociones, más distantes que las de los funcionarios; en ese sentido, se demuestra deshumanizado.

### *Función Referencial*

La función referencial está relacionada con el contexto de la comunicación y se caracteriza por ser objetiva, por lo que se muestra como una trans-

misión de información sin valoraciones, que es más propia del discurso periodístico o científico. Lucrecia Martínez-Borja intenta ser objetiva en “La fila”, por lo que la función referencial se hace presente en ese aparecer como “el orden” y “la estabilidad” que se asegura de que las cosas trabajen como deben, pero en la historia, por la estructura del cuento, no es sobresaliente.

En “Depende” ocurre algo parecido, puesto que la función referencial se acerca a otras en varias ocasiones; no obstante, es posible observarla cuando los personajes hablan de tramitar pasaportes, la exigencia de influencias como un requisito del trámite, las distintas ventanillas a las que son mandados y la referencia a las instituciones ficticias que existen dentro del cuento.

El burócrata de “Antierótica XXI” privilegia a lo largo de su discurso la función referencial, al igual que la mujer que desea cancelar el servicio, ya que ambos, bien familiarizados con su contexto, realizan frecuentes alusiones a los impuestos, servicios estatales y normativas, así como otros términos utilizados por lo general en el ámbito de los funcionarios.

### *Función Conativa*

La función conativa es la utilizada por el emisor para provocar la reacción de su destinatario, muchas veces por medio de preguntas y órdenes, por lo que es un instrumento del que pueden valerse los funcionarios para persuadir o cambiar la actitud de su interlocutor. Al igual que ha ocurrido con las primeras dos funciones, no en todos los cuentos se encuentra de forma explícita.

El letrero de “CERRADO” que Lucrecia quita para colocar el de “ABIERTO” en “La fila” es una manera de comunicar a los ciudadanos que pueden comenzar a pasar, así como las quejas que se insinúan al leer el primer rótulo; está presente en el “tú me dejas protestar y yo te demuestro que voy a hacer exactamente lo que tú quieres que yo haga”. En “Depende” todas las preguntas sobre dónde hacer los trámites entran dentro de esta función, por lo que aparece de manera constante en las cuestiones del Pelón, pero también en las órdenes de los burócratas que desean que pase otra persona y que pidan una solicitud para conseguir una influencia. En “Antierótica XXI” la mujer intenta lograr que cancelen el servicio, mien-



tras el burócrata desea persuadirla para que suceda lo contrario, y al no lograrlo, su intención es obligarla a recibirlo.

### *Función Metalingüística*

La función metalingüística es la que se centra en el código, por lo que, al utilizarse para hablar del lenguaje mismo, permite también aclarar el mensaje. En “La fila” esta función no está presente en los personajes, pero en “Antierótica XXI” su intención es resolver dudas como se demuestra en las frases: “No le entiendo señora” y “usted no ha comprendido nada”. En “Depende” la función metalingüística es importante para la estructura del cuento y es posible observarla en “cómo *quequé*”, “¿Influencia?”, “harta es menos que muchísima”, y, la más importante, “¿Depende?”, que es la palabra más recurrente del texto, por lo que para el Pelón es primordial averiguar a qué se refieren los burócratas al utilizarla.

### *Función Fática*

La función fática comprueba que el canal de la comunicación se mantenga, de manera que ayuda a prolongarla y demostrar que se pone atención a la conversación. En “La fila”, por su estructura narrativa, esta función está ausente y en “Depende” es casi nula, pues parece manifestarse solo en el “Diga” de los burócratas. En “Antierótica XXI” es solo un poco más frecuente, ya que se observa en: “¡Aló!”, “Adelante, dígame” y “¿Todavía está ahí?”

### *Función Poética*

La función poética se centra en el mensaje, ya que se considera determinante en el acto comunicativo. Debido a lo anterior, no resulta extraño que sea la más frecuente en los tres cuentos latinoamericanos, mientras que las otras funciones al actuar como un complemento pueden ausentarse del desarrollo. Los textos cuentan una historia, que procura ser amena y estar bien construida.

En los tres cuentos existen diversas figuras retóricas y tropos, pero es en “La fila”, por su estructura, donde estos elementos se vuelven de uso

frecuente desde el momento en que se realiza un símil o comparación de la fila con una serpiente. En el texto de Arroyo es la función poética la que destaca. En los tres textos son relevantes los estereotipos sobre la burocracia, puesto que a pesar de ser diferentes, en todos se visualiza el tema a partir de una visión negativa. En “La fila” la burócrata es lenta y no se preocupa por el tiempo ni los problemas de los ciudadanos, mientras que los funcionarios de “Depende” se muestran corruptos y el hombre de “Antierótica XXI” respeta leyes ilógicas, pero al hacerlo mantiene al margen la felicidad y deseos de su interlocutora; de igual manera en los tres textos sobresale el uso de la ironía situacional como técnica humorística cuando la circunstancia difiere de lo que debería ser.

En ninguno de los cuentos se llega a una resolución del problema, sino que se deja a la imaginación del lector, puesto que no se sabe qué sucede con Lucrecia después de que se entera de que el protector de la mujer de rojo es su esposo, ni si el Pelón y Sofía lograron obtener su pasaporte o si la mujer mayor de 65 años logró escapar del destacamento de folladores. De alguna manera son textos abiertos, que piden la experiencia del lector en situaciones comunes. Las respuestas pueden orillar a la deserción del trámite, o a perderse de vista de las autoridades imponentes de sanción.

En “La fila” se trabaja el símil o comparación de que esa hilera de rostros humanos que esperan a ser atendidos, ellos son como una serpiente, idea que será redundante en la historia y que es al mismo tiempo una prosopopeya; una palabra que funciona para hablar de una agrupación que se transforma en un ser animado. A Lucrecia le subyuga y le incomoda a la vez.

Justo Arroyo trabaja con ampliificaciones, pues expone ideas centrales a las que añade información para aumentar su valor. La fila es un gusano, piensa Lucrecia, a lo que se suma el ejemplo de las lombrices que le enseñaron en la escuela que existían y que se multiplican como las personas que desean realizar sus pagos. Asimismo, se aprecia esta figura cuando después de mencionar que “la fila es la paz, el cheque quincenal y la educación” (21), se agrega que es “la televisión, el carro japonés y las vacaciones a Disneyworld” (21).

Muchas de las frases del cuento están conformadas a partir de anáforas. Algunos ejemplos son: “Todos se consideran personas (...) Todos se consideran gente...”, “Por eso la señora (...) Por eso ella...”, “A pesar de ella, a veces (...) A pesar de ella, la fila...” o “La fila debe concretarse (...) La fila

debe ser anónima” (*passim*). Es como si la reiteración diera cuenta de lo que ocurre todos los días, de forma rutinaria.

Las descripciones son otro elemento frecuente en “La fila”, donde se sabe cuáles son las cosas que coloca la burócrata, sus lentos movimientos, los gestos del resto de los personajes y también, importante por la vuelta de tuerca que provoca, el desafío que representa la mujer de rojo para “los hombres que se la comen con la mirada”, entre los cuales se encuentra probablemente Francisco Martínez-Borja.

En “Depende” la Función Poética se cumple a través de figuras de transformación o metaplasmos, que a la vez se vuelven una imitación del habla mexicana y de la burocracia; se puede observar también sátira en los diputados pedistas y los coyotes. Hay palabras formadas mediante la contracción o a través de la aféresis, síncopa y apócope, como: “Pus”, “Psen”, “Nolstoy”, “esnó”, “Tonsencual”, “Eit”, “Cómstá”, “Psólo” y “ustés”, entre otras. Del mismo modo existen juegos de palabras como “MORDICREDIT”, el pleonasma “entrar padentro”, la metáfora “mar de gente”, el símil “volteó a ver a Sofía como San José cuando le decía a la Virgen que no había posada” (184), el epíteto Caramelo de París y, por supuesto, descripciones, en las que se indica por ejemplo del lugar, que es como un “hangar descomunal trizado por innumerables colas” (180). Los diálogos, preguntas y exclamaciones, así como la reiteración “Depende”, son primordiales en el relato.

Por último, en “Antierótica XXI” el instrumento esencial a lo largo de los diálogos es la sátira, en la que se realiza una burla tanto de los funcionarios como de las leyes contradictorias que defienden. El discurso que se maneja es el propio de un intento de cancelación de cualquier servicio, pero llevado a la exageración para provocar el humor del lector.

#### IV. Discusión

El tema de la burocracia y sus efectos en la vida privada no ha sido estudiado con anterioridad en los cuentos propuestos en estas páginas, razón por la cual no es posible establecer diálogo o confrontación con opiniones vertidas en artículos respecto a estos puntos. Sin embargo, el contexto sociocultural que los cuentos ofrecen sí puede analizarse, comenzando

por establecer un acuerdo respecto al término de burocracia y, en segundo lugar, observando su inmersión en la vida privada de los personajes.

La palabra burocracia nos remite a *bureau* (escritorio). De acuerdo con la RAE se trata de una organización normativa que establece un orden racional para distribuir y gestionar asuntos de interés público. Entre sus acepciones, admite que los funcionarios pueden gozar de una influencia excesiva, y administrar de modo “ineficiente a causa del papeleo, la rigidez y las formalidades superfluas” (dle.rae.es). La finalidad de la burocracia es: “asegurar la continuidad, coherencia y relevancia de las políticas públicas, por un lado, y prevenir la discrecionalidad del ejercicio del poder público por otro”, afirman Laura Zuvanic y Mercedes Iacoviello (2016: 2).

Las autoras conciben a la burocracia no tan solo como una institución reguladora, sino que lamentan sea visto como un sistema de empleo. Desde este punto de vista, el aparato gubernamental ofrece un coto de poder para quienes lo ejercen y en lugar de que sea un freno a la arbitrariedad, se convierte en un punto de apoyo con fines de canonjías personales. Y es que como bien lo señalan, los méritos de un funcionario debieran comprender: las credenciales profesionales, la práctica laboral y las capacidades de desempeño en áreas específicas.

El “Índice de mérito” llevado a cabo por las dos investigadoras citadas en 2005 en 18 países analizados, dio por resultado que Panamá se encuentra en el lugar menos favorecido, con dos puntos en escala del cero al cien, México con 41 y Rica con 58 (2016:17). Sin marcos legales exigibles, las circunstancias provocan que la burocracia forme parte de la meritocracia política. La ausencia de profesionalización y estabilidad de la burocracia puede leerse en los cuentos traídos a examen, donde el lector se encuentra lamentablemente familiarizado.

## V. La burocracia como laberinto

Aunque la burocracia tiene su origen antes de que existiera el régimen republicano como norma en el mundo occidental, como es el caso de las cortes imperiales en China, es a partir de los gobiernos republicanos cuando se convierte en el laberinto que padecen los ciudadanos de todo el

mundo, con independencia de los sesgos políticos de los gobiernos particulares, pues como atestiguan los que vivieron bajo los regímenes detrás de la “cortina de hierro” de la Guerra Fría, la burocracia no era ni más expedita, ni menos confusa, ni menos arbitraria en ellos que en cualquier otra nación fuera de su esfera, e incluso tendía a ser incluso peor.

La razón del laberinto infinito de la burocracia es, como todo laberinto, una paradoja: el laberinto existe para que en él sólo haya un camino correcto, pero también para que ese camino no sea tomado; en ese sentido, la burocracia sirve para establecer el contacto entre las instituciones del Estado y los derechos y obligaciones del ciudadano, pero en una comparación con el laberinto, al final, la burocracia es el espacio en el que se des-ciudadaniza a la población, se le convierte en una fila infinita, amorfa y despersonalizada; se anula la voluntad del individuo a través de las políticas públicas o se le convierte en un expediente que transita a capricho de la voluntad veleidosa o de la corrupción de los funcionarios, como ocurre, respectivamente, en los tres cuentos comentados.

La burocracia debiera ser regida por la idea clara y prístina de ejercer la autoridad a través de una ley concisa y justa, pero quienes se han enfrentado a ella saben que una buena ley y una justa aplicación de ella están separadas por la sombra de la burocracia, lo cual es una realidad compartida, sin ser exclusiva de ellos, por todos los latinoamericanos. Los paralelismos entre la forma de enfrentarse a este laberinto en México, Panamá y Costa Rica se pueden extender a lo largo de todos los países de la región, porque a pesar de que la burocracia deshumaniza y despersonaliza por igual sea donde sea que se presente, en Latinoamérica tiene el componente extra de la corrupción como forma de vida.

Jorge Ibargüengoitia escribió las *Instrucciones para vivir en México*, una selección de artículos publicados entre 1969 y 1976 en el periódico *Excelsior*, cubriendo la totalidad de uno de los periodos sexenales más emblemáticos para la burocracia mexicana, el de Luis Echeverría (1970-1976), cumbre del oficialismo, donde vivir fuera del presupuesto era vivir en el error. En estos artículos ironiza, como es su costumbre, contra las instituciones más cuidadas y embellecidas por la cultura y propaganda oficial: la historia nacional, las festividades patrias y el sistema político mexicano. En el apartado intitulado: “Con siete copias” desmenuza el actuar de esos

héroes del montón que son los burócratas, cuya máxima aspiración es jubilarse con sueldo completo.

Para satirizar al gremio, Ibarguengoitia narra situaciones que parecerían inverosímiles si no se vivieran todos los días, como el intento de cobrar un cheque a una oficina de gobierno en calidad de proveedor, y una serie de escenas de la vida burocrática que parecieran pura invención. Como tesis del libro se puede establecer que la mejor manera de vivir en México es no tomárselo muy en serio, conclusión que es importable y exportable desde y para todas las demás naciones burocráticamente republicanas de Latinoamérica.

Ante el laberinto y ante la burocracia hay un remedio infalible, que es el de la renuncia. Como en las arenas movedizas, pelear contra la burocracia es la mejor manera de hundirse. Así pasa en los tres cuentos: En “Antierótica XXI”, reportar que no se quiere participar en un programa, visto por la oficialidad como una conquista ciudadana irrenunciable, resulta contraproducente; en “Depende”, querer realizar un trámite de la manera más expedita, es entrar de cabeza y sin remedio en un laberinto sin fin; y en “La fila”, deshumanizar al ciudadano resulta en la automatización de la funcionaria, quien no puede salir de su papel para lamentarse de su tragedia personal. Humor, resignación y cinismo son los antídotos para no desesperarse al caer en el laberinto del que ningún hilo de Ariadna puede resolver.

Max Weber, sociólogo economicista alemán, sugiere en sus textos que la burocracia, por más ineficiente, reiterativa y costosa que resulte, es un mal necesario para el funcionamiento ordenado de la sociedad, estableciendo el conducto insalvable entre el poder político económico y el conjunto de la sociedad, sin embargo, la definición de cómo y para qué se establece este orden no deja de ser subjetivo ni de recordarnos otra vez al laberinto:

La existencia de una asociación depende por completo de la presencia de un dirigente y, eventualmente, de un cuadro administrativo. O sea, dicho de otro modo, más exacto: de la existencia de la probabilidad de que pueda tener lugar una acción de personas dada, cuyo sentido esté en el propósito de implantar el orden de la asociación. Es decir, que existan determinadas personas puestas para actuar, en caso dado, en ese sentido (Weber 2014: 39).

La “dependencia” de la presencia de un dirigente, la “probabilidad” de que tenga a lugar una acción y “en caso dado” de actuar en un sentido específico... Todo esto sucede en un espacio de supuestos; ni siquiera Weber deja de admitir que entre la voluntad de quien dirige y los esfuerzos de quien ejecuta hay un espacio donde la objetividad se pierde, o que puede incluso no existir, ya que enmascara otros vicios sistémicos, porque, como se puede inferir de Iburgüengoitia en particular y de la experiencia latinoamericana en general, donde hay mucha burocracia, hay poco gobierno.

En la sexta parte de *El arte de la novela* (2003), Milan Kundera presenta sesenta y siete palabras para su diccionario particular. Se trata de una especie de inventario de sus palabras-clave, necesarias para comprender su obra. Así, entre términos como aforismo y vulgaridad, surge el término “transparencia”, el cual comienza por definirse como la extraña circunstancia de desvelar lo privado a lo público. Vivir a la vista de todos, como pretendía André Breton; tal como la mujer de la tercera edad en “Antierótica XXI”, quien da a conocer el número de sus encuentros sexuales por semana.

Lucrecia de Martínez Borja está consciente de que un cheque girado por su marido es parte de un engranaje público, que devela secretos íntimos, como la presencia de una amante favorecida por éste, y Sofía y El Pelón deben codificar su vestimenta y conducta para intentar alcanzar el éxito. Si como afirma Kundera “el derecho a la información se ha convertido en el primero de los derechos del hombre” (2014:69) la burocrática transparencia muestra los datos duros del nacimiento, la escolaridad, el amor y la muerte.

## VI. Conclusiones

“Antierótica XXI” es el cuento en el que más se utiliza la Función Emotiva; tal vez por la imposibilidad de los personajes de observar sus reacciones al entablar una conversación telefónica, se interpelan de diversos modos, buscan clarificar ideas, como si el oído intentara completar la visión. En “La fila” y “Depende” sirve para contrastar la apatía de los burócratas con el enojo y decepción de los ciudadanos ante un mal servicio.

En “Antierótica XXI” se utiliza más la Función Referencial debido a que el burócrata no se deja llevar por las emociones, sino que es el personaje más objetivo de los tres cuentos, pues por un lado los desentendidos funcionarios de “Depende” muestran su subjetividad a través del desinterés, y por el otro se revela que Lucrecia, de “La fila”, además de apática, no siempre puede ser neutral.

La función conativa se utiliza menos en “La fila”, pero en “Depende” y “Antierótica XXI” parece equilibrada para todos los personajes. La diferencia es que en “Depende” es más utilizada por los ciudadanos, que intentan una reacción de los funcionarios indiferentes, y en “Antierótica XXI” por el burócrata, quien tiene como deber hacer que la mujer no cancele el servicio.

Mientras que en “La fila” no se utiliza y en “Antierótica XXI” se usa muy poco, la función metalingüística parece ser una base en la construcción del cuento “Depende”, donde los personajes que desean obtener un pasaporte buscan familiarizarse con el código de los funcionarios. Constantemente preguntan, observan, imitan comportamientos, desean encontrar el discurso adecuado para lograr su meta.

La función fática en general no es tan importante para ninguno de los cuentos, pero aparece más en “Antierótica XXI” quizá para resaltar el hecho de que se trata de una conversación telefónica en la que es necesario comprobar que el canal trabaje de manera correcta. El cuento finaliza con la desesperación de la mujer de la tercera edad, quien insiste en el “Alo” convencional.

En el cuento Antierótica XXI se pueden encontrar con mayor facilidad todas las funciones, lo que provoca la apariencia de que la comunicación entre el burócrata y la ciudadana cansada del servicio es la más efectiva de las tres historias; sin embargo, como en “La fila” y “Depende”, la mujer no es beneficiada por el trabajo del funcionario, sino que su problema parece crecer.

El gobierno es un aparato, un ser informe, una entidad; esta distancia filosófico-ontológica lo separa de las necesidades personales y de las características particulares de los individuos, pero esto, que es inevitable porque la ley es general e impersonal, resulta en que, al alejarse de las personas como individuos, también se aleja de sus necesidades como ciudadanos, negando el principio de representación que supuestamente



es su origen. En ninguno de los tres cuentos elegidos se puede ver una identificación entre el gobierno que aplica sus políticas y los ciudadanos que forman parte de él, distanciados siempre por la burocracia como el espacio en que las mejores intenciones de arriba hacia abajo y viceversa se pierden para siempre.

## Referencias

- Arroyo, J. (1991). *Rostros como manchas*. Panamá: Editorial Universitaria.
- Fuentes Belgrave, L. (2013). *Antierótica feroz*. San José: Club de Libros.
- Ibargüengoitia, J. (2007). *Instrucciones para vivir en México*. México: Joaquín Mortiz.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Kundera, M. (Trad. Javier Albiñana). “Stifter, Kafka, la burocracia. Descripción existencial del mundo moderno”. *Vuelta* 260 (Julio 1998): 8-11.
- Kundera, M. (2003). *El arte de la novela*. Reino Unido: Harper Collins.
- “Burocracia”. *Diccionario de la lengua española en Línea*. Real Academia Española, 2016. Web. 23 mayo 2016.
- Sheridan, G. (1996). *El dedo de oro*. México: Alfaguara.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Zuñanic, L. y Iacoviello, M.. “La burocracia en América Latina”. *Revista Centroamericana de Administración Pública*, 58-59 (2010): 9-41. Biblioteca Virtual del ICAP. Web. 23 mayo 2016.

# *Los enigmas ofrecidos a la casa del placer de Sor Juana con base en la semiótica poética*

Yadira Munguía  
*Universidad de Guadalajara*

LA POESÍA ha sido vista a través de los tiempos de muy diversas formas, una de ellas, como una conexión entre lo divino y lo humano. El enigma,<sup>1</sup> al ser parte del género de la poesía, ha corrido una suerte similar. Pero también existe la visión de este género como una forma artesanal de la lengua, un pasatiempo social. La poesía, clasificada dentro de la literatura en general, mantiene leyes propias de ejecución y bajo esta fórmula debe

1 Para Aristóteles, “la esencia del enigma consiste en que se diga lo que una cosa es en sí misma mediante una combinación verbalmente imposible. Combinación imposible de hacer cuando se usan otros nombres; posible, sirviéndose de metáforas” (Aristóteles, 1458a/1458b). Mucho más adelante en el tiempo, Baltasar Gracián menciona que los enigmas “fórmanse por una dificultosa pregunta; cuanto más morales son, más célebres”, y más adelante en la misma *Agudeza y arte de ingenio*, que “fórmanse el enigma de las contrariedades del sujeto, que ocasionan la dificultad y artificiosamente lo escurecen, para le cueste al discurso el descubrirlo” (2001:105). Un enigma sería en términos muy generales, una intrincada proposición o pregunta que complica el lenguaje a fin de dar a conocer de manera velada un objeto, cuestión, persona, etc. El receptor debe responder acertadamente al cuestionamiento con base en metáforas, tropos, símil, analogías y figuras poéticas de gran dificultad, o bien de ideas lógicamente imposibles; un juego intelectual y del lenguaje, donde se describe algo de manera ingeniosa y con intención de engaño, como nos menciona Mario Calderón y Rosa María Farfán (1993). Los enigmas, comparten lugar con las adivinanzas (de corte tradicionalista), los acertijos (proposiciones de carácter lógico e incluso matemático), y las charadas, entre otros, cuyo fin en el fondo es el mismo: una pregunta complicada que busca una respuesta del interlocutor, y que la gran mayoría de las veces tiene una intención lúdica, es decir juegos sociales de ingenio mental, pero que también invitan a un sentido de misterio, de cuestión oscura e intrigante, e incluso trágica, como el ejemplo de Edipo y Homero. Sobre esto ver a María Gabriela González Gutiérrez en *Hacer visible lo invisible* (1999).

ser leída e interpretada. Menciona Greimas al respecto, en su introducción al libro, *Ensayos de semiótica poética* que: “Hoy en día ya no es posible hablar del hecho poético integrándolo en la teoría general de la literatura, como si, por ejemplo, los textos poéticos fueran un subconjunto de los literarios” (Greimas, 1996: 11). Según el autor, la poesía en sí misma existe y se ejecuta por sus propias normas de acción, diferente de las demás artes del lenguaje. En el caso del enigma, se trata de algo que el lector debe captar, descifrar y responder, de otro algo que el enigmatista trata de esconder mediante su elocuencia.

De esta manera, se vio la pertinencia de utilizar la semiótica poética, como un recurso para lograr un estudio de los *Enigmas ofrecidos a la Casa del Placer* (1695), escritos por Sor Juana Inés de la Cruz. Para el análisis del discurso, los enigmas confieren un tipo de poesía que tiene como fin primordial el esconder un concepto, persona, cosa etc. en base de la oscuridad del lenguaje, esto es, mediante la complicación exacerbada tanto del plano de la expresión como del contenido, a partir de elementos aparentemente contradictorios, que dan pie a la revelación del concepto oculto, que sería pues la respuesta del enigma. En resumen, los *enigmas* constituyen un entramado complicado tanto en estructura como en expresión que, dadas sus características enigmáticas, nos lleva a enfrentarnos a significaciones oscuras que requieren una respuesta que debe atenerse al ingenio.

## I. Notas teóricas

Los enigmas son un reto conceptual y lingüístico al que se puede aproximar a través de las ciencias del lenguaje. El método que será utilizado para estos fines es la semiótica poética propuesta por J. A. Greimas y los modelos de Francois Rastier y Jean-Paul Dumont, quienes trabajan diversos aspectos del análisis semiótico de un poema, aportando una visión amplia y profunda. Los modelos de análisis serán utilizados para el género del enigma, ubicado también como un texto poético lúdico; usando la visión general de análisis de los planos de la expresión y el contenido de un texto poético, así como sus correlaciones. Para Greimas, el objeto que se propone la semiótica poética es:

- a) que el discurso poético no es coextensivo al concepto de literatura:

- b) que es indiferente en principio al lenguaje en que se produce;
- c) que su aprehensión intuitiva como discurso “poético y sagrado al mismo tiempo” se basa en los efectos característicos de un tipo particular de discurso (1996:12).

La poesía dentro del lenguaje en general, reconoce su poeticidad con base en la percepción del lector ante el texto. Tanto la expresión como el contenido deben de ser tomados en cuenta para el estudio de la poesía, ya que hay una correlación de sentido entre los dos, dando como resultado una percepción sensorial del poema. En resumen, es indispensable para la semiótica poética estudiar tanto la expresión como el contenido (1996:13). Como nos dice también Alejandro Palma en su artículo “Dificultismo poético a propósito de “En la humedad cifrada” de Coral Bracho”, la semiótica poética deberá analizar los componentes del texto en base de las unidades mínimas de significado (semas) para manifestar que, “el discurso poético es un signo donde el significante representa el nivel prosódico, y el nivel sintáctico deriva del significado” (Palma, 2005: 36).

El estudio de Jean-Paul Dumont, “Literalmente y en todos los sentidos. Ensayo estructural en un cuarteto de Rimbaud”, dentro de la selección que hace Greimas en sus *Ensayos de semiótica poética* (1996); se centra en una propuesta de análisis estructural, el cual según el autor: “intenta dar cuenta del efecto de sentido que figura en la base de su percepción emotiva” (1996: 169). A la vez que nos permite verificar la “coherencia” del texto en todos los niveles: fonético, gramatical, semántico y prosódico. Lo que nos presenta nuestro autor es un estudio gramatical y sintáctico, donde se verifique la función y el significado que tienen las categorías gramaticales en el texto poético.

Para Dumont, “el poema se presenta como una estructura inestable en movimiento perpetuo que expone y niega a un tiempo lo que pretende significar” (1996:169). De modo que el análisis que hace tiene como base y fin el estudio de las estructuras, tanto las generales y evidentes como el tipo de construcción poética (es decir el tipo de estrofa, e incluso métrica, rima y ritmo) hasta la factura lógica en que está organizado el lenguaje e idea (podemos tomarlo esto como la intención del mensaje) del poeta. Para esto será necesario hacer una descripción de las secuencias, proposiciones, pausas significativas y signos de puntuación del poema, así como

la coherencia de las estructuras lógicas, donde se verifique la función de los elementos dentro del verso, extensivo dentro de diferentes niveles de la lengua (Dumont, 1996: 171).

Dumont parte de la elaboración de un cuadro que separe los sintagmas y paradigmas, desde el cual se haga un estudio fonémico, gramatical (la función, simetría y disimetría de las categorías gramaticales) y la búsqueda de los puntos de contacto sintáctico entre dichas categorías. Lo anterior nos aporta un mejor entendimiento del texto poético con el cual, según Dumont, podemos recuperar la estética del poema al acomodar de nuevo las piezas que habían sido desmontadas de la obra de arte (1996:185).

François Rastier propone en su Sistemática de las isotopías: estudiar las estructuras discursivas a fin de hacer distinción en éstas, de la retóricas y estilísticas, las cuales –dice Rastier– establecen una correlación entre niveles (1996:109). Como punto esencial, plantea la identificación de las isotopías del texto, entendiendo isotopía en propias palabras del autor, como “toda iteración de una unidad lingüística.”<sup>2</sup> Hace una división general entre isotopías de expresión y contenido. Estas a su vez en horizontales y semémicas, verticales y metafóricas, respectivamente.

La identificación de las isotopías: “léxicas, sintácticas y fonemáticas”, así como su correlación con las estructuras profundas del significado, darán por resultado, –en opinión de nuestro autor– verificar la variedad de lecturas de un mismo texto, con vocablos que puedan abrirse a diversas posibilidades de lectura. Rastier divide las isotopías en: clasémicas, semiológicas y semánticas.

Sus particularidades serían las siguientes: las *Clasémicas* se forman a partir de la *redundancia de términos*, en las categorías de semas dentro de la sintaxis. Dentro de las *isotopías semiológicas*, las *semémicas* u *horizontales*, confieren una forma de leer el texto, entendiendo pues, que lo que forma una isotopía son los rasgos comunes entre los grupos sémicos distintos, es decir el parentesco que estos tengan entre sí. Por lo que se refiere a las *isotopías metafóricas o verticales*, tenemos que en palabras del autor es: “toda isotopía elemental a todo haz de isotopías elementales establecido

2 La definición completa que da Rastier es la siguiente: “Se llama isotopía a toda iteración de una unidad lingüística. La isotopía elemental comprende dos unidades de la manifestación lingüística: el número de las unidades que la constituyen es teóricamente indefinido (1996:110). Una isotopía tiene definición sintagmática, pero no sintáctica: no está estructurada; en otras palabras, se trata de un conjunto no ordenado.

entre dos sememas o grupo de sememas pertenecientes a dos campos distintos” (Rastier, 1996:118).

Las *isotopías verticales y horizontales* las encontramos cuando dos grupos isotópicos se relacionan, dando incluso lugar a una tercera lectura; llevándose a cabo esta concatenación a base de isotopías metafóricas, donde algunos rasgos sean afines a las otras isotopías, o bien una mezcla de ambas. Las *isotopías semánticas*, estudian “*las redundancias de unidades formales del contenido*” (131). Y menciona también Rastier, que cuando dentro de un grupo isotópico hay relaciones lógicas de los elementos, se puede decir que existe un código.<sup>3</sup> Después de la identificación de las isotopías semiológicas y semánticas, propone Rastier un análisis estilístico de éstas, ya que considera importante tomar esta perspectiva de las correlaciones de los diversos niveles entre isotopías en un texto.

## II. Análisis de los *Enigmas Ofrecidos a la Casa del Placer*

El método de análisis semiótico propuesto por Greimas establece como uno de los primeros procedimientos, el segmentar el texto como una forma de hacer más evidente su articulación: “la descomposición de este signo que todo discurso poético supone permite establecer las articulaciones paralelas del significante y del significado: diremos que en él está presente el significante como nivel prosódico del discurso y el significado como nivel sintáctico del mismo” (1996:17). Una segmentación arbitraria, nos permitirá ver no solo sus articulaciones, sino una lógica en cuanto a estructura y significado se refiere. De la misma forma habrá de estudiarse el poema desde el punto de vista de un signo complejo. Es importante observar el nivel prosódico, sintáctico e incluso gráfico (Greimas, 1996:18).

Los *Enigmas ofrecidos a la Casa del Placer* son veinte, cada uno de ellos numerado, cuyo fin es hacer una pregunta complicada y equívoca al lector. Los *Enigmas* siguen la forma de la redondilla clásica:<sup>4</sup> cuartetos consonan-

3 Para verificar y ampliar la información mencionada más arriba acerca de los tipos de isotopía se puede ver el estudio de Francois Rastier incluido en *Ensayos de semiótica poética*, dirigido por Greimas, a lo largo de este trabajo, pp. 112 a 132.

4 Aunque esta antigua y consagrada forma del verso también puede llevar una rima cruzada, es decir, en que riman el primer y tercer verso, y a su vez el segundo con el cuarto (abab) (Montes: 1996, 118). El primer tipo de estas rimas (abba) dice Tomás Navarro, “se ha venido haciendo

tes de arte menor con rima (abba). Los *Enigmas* de Sor Juana son métricos, tomando en cuenta que están formados bajo un establecido número de sílabas. Son así mismo monorrítmicos ya que su estructura en tanto distribución de acentos es poco variable, y por esto mismo se les puede considerar simples. Así mismo son importantes los acentos ya que es a través de ellos que se establece el ritmo.<sup>5</sup>

El metro utilizado por Sor Juana es octosílabo, debido a sus características de redondilla hace uso en repetidas ocasiones de las licencias poéticas. Tenemos que ocho de los veinte enigmas están formados de versos agudos (enigma 3,5,7,10,12,13,14,19), cinco de versos graves (1,6,11,17,10) y siete en una combinación entre ambos (2,4,8,9,15,16,18), lo cual nos da como resultado una mayor ocurrencia de versos agudos.

Sor Juana sigue las reglas clásicas del metro que decidió utilizar: la redondilla, y por lo tanto el octosílabo;<sup>6</sup> metro maleable, memorizable y apto para la literatura popular. Recordemos que los enigmas tienen un fin lúdico, lo que hace a la redondilla un metro apto para su tratamiento.

### III. La estructura

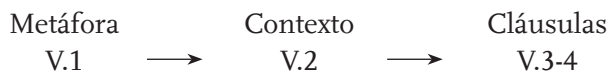
Al tomar en cuenta la segmentación arbitraria que propone Greimas, así como el análisis estructural planteado por parte de Dumont, se presentará a continuación el estudio de las estructuras de los *Enigmas* de Sor Juana. Para Dumont, “cada obra literaria, sin distinción de géneros, se constituye como un sistema cerrado en sí mismo, coextensivo a su propio grupo de

uso desde el siglo XIV. El Siglo de Oro y el Romanticismo la adoptaron con preferencia sobre la variedad cruzada” (Navarro: 1971:101)

5 Menciona Navarro Tomás que: “Es tendencia general del idioma evitar el hiato que resulta de separar silábicamente en la pronunciación las vocales inmediatas” –y continúa– “la practica preferida consiste en reunir el conjunto vocálico en una sola sílaba mediante una contracción que si ocurre dentro de la palabra se llama sinéresis y si entre palabras sinalefa” (1971:13).

6 Dice Montes de Oca (1996): llamado también verso de arte real, verso de arte menor y verso de rodilla mayor, es el verso más genuinamente español y el más popular. Es el verso de nuestros romances, el que ha dado forma a nuestro teatro. Cualquier asunto le conviene y por eso se le emplea en todos los géneros: en la poesía lírica, dramática y didáctica. Nacido de la escisión de los dos hemistiquios de verso épico de los últimos cantares de gesta, posee la agilidad de todo ritmo popular y ha perdurado ininterrumpidamente a través de toda la literatura española, como viva expresión de la vena poética de un pueblo. Los acentos de este verso pueden repartirse de diversas maneras, pero existe uno, el de la séptima sílaba, –penúltima– que es la esencial y sobre el se apoya el ritmo del verso (Montes de Oca, 1996:108).

transformaciones” (1996:171). De acuerdo con lo anterior, un enigma es un sistema cerrado, en tanto que tiene una unidad de significado en sí mismo. Así pues, es posible hacer un comentario pormenorizado de algunos de los planos mencionados antes, debido principalmente a la riqueza de estos enigmas. De este modo, encontramos lo siguiente: la segmentación puede hacerse por líneas, cuyos versos siguen también su propia estructura. El enigma, planteado con una metáfora en el primer verso, se contextualiza en el verso dos, utilizando adjetivos y adverbios en su mayoría para caracterizarlo. En los versos tres y cuatro se proponen dos cláusulas que tienen como fin el dar la resolución del misterio.



**Estructura:**

**Verso 1:** planteamiento del enigma – metáfora: (sustantivo – adjetivo)

**Verso 2:** contexto de la metáfora: (adverbio, adjetivo)

**Verso 3:** **Cláusula 1** (retruécanos y quiasmos entre

**Verso 4:** **Cláusula 2** ambas cláusulas)

Expongo a continuación la estructura general de los enigmas, tomándolo como un texto con doble lectura, una literal, y otra profunda, dada ya de forma obligada y natural su condición de enigmas:

*Tabla 1*  
Estructura de los *Enigmas ofrecidos a la Casa del Placer*

<i>Enigma</i>	<i>Planteamiento</i>	<i>Contexto</i>	<i>Cláusula 1</i>	<i>Cláusula 2</i>
1°	¿Cuál es aquella homicida	que piadosamente ingrata	siempre en cuanto vive mata	Y muere cuando da vida
2°	¿Cuál será aquella aflicción	que es, con igual tiranía,	el callarla cobardía,	decirla desatención?
3°	¿Cuál puede ser el dolor	De efecto tan desigual	que, siendo en sí el mayor mal,	remedia otro mal mayor?
4°	¿Cuál es la Sirena atroz	Que en dulces ecos veloces	muestra el seguro en sus voces	guarda el peligro en su voz?



<i>Enigma</i>	<i>Planteamiento</i>	<i>Contexto</i>	<i>Cláusula 1</i>	<i>Cláusula 2</i>
5°	¿Cuál es aquella deidad	que con tan ciega ambición,	cautivando la razón,	toda se hace libertad?
6°	¿Cuál puede ser el cuidado	que, libremente imperioso,	se hace a sí mismo dichoso	y a sí mismo desdichado?
7°	¿Cuál será aquella pasión	que no merece piedad,	pues peligra en necesidad	por ser toda obstinación?
8°	¿Cuál puede ser el contento	que, con hipócrita acción,	por sendas de recreación	va caminando al tormento?
9°	¿Cuál será la idolatría	de tan alta potestad	que hace el ruego indignidad,	la esperanza grosería?
10°	¿Cuál será aquella expresión	que cuando el dolor provoca,	antes de voz en la boca	hace eco en el corazón?
11°	¿Cuáles serán los despojos	que, al sentir algún despecho,	siendo tormento en el pecho	es desahogo en los ojos?
12°	¿Cuál puede ser el favor	que, por oculta virtud,	si se logra es inquietud	y si se espera es temor?
13°	¿Cuál es la temeridad	de tan alta presunción	que, pudiendo ser razón,	pretende ser necesidad?
14°	¿Cuál el dolor puede ser	que, en repetido llorar,	es su remedio cegar	siendo su achaque el no ver?
15°	¿Cuál es aquella atención	que, con humilde denuedo	defendido con el miedo,	da esfuerzos a la razón?
16°	¿Cuál es aquel arbol	de jurisdicción tan bella	que, inclinando como estrella	desalumbra como sol?
17°	¿Cuál es aquel atrevido	que, indecentemente osado,	fuera respeto callado	y es agravio proferido?
18°	¿Cuál podrá ser el portento	de tan noble calidad	que es, con ojos ceguedad,	y sin vista entendimiento?
19°	¿Cuál es aquella deidad	que, con medrosa quietud,	no conserva la virtud	Sin favor de la maldad?
20°	¿Cuál es el desasosiego	que, traidoramente aleve,	siendo su origen la nieve	es su descendencia el fuego?

En general los *Enigmas* tienen una estructura fija, siendo el primer verso donde más se aprecia esta característica, además de una evidente simetría paradigmática. Tenemos pues que, en éste, se plantea la pregunta, usando una palabra como metáfora de lo escondido, y que gramatical-

mente sigue un mismo orden de categorías, como podemos observar en el cuadro anterior.

Siguiendo la propuesta de Dumont, quien observa que, “el análisis estructural de un texto poético intenta dar cuenta del efecto de sentido que figura en la base de su percepción emotiva. Permite penetrar a través de la aparente oscuridad del despliegue sintagmático y descubrir la coherencia y la claridad de su organización paradigmática tal y como se manifiesta en todos los niveles a la vez: Fonético, gramatical, semántico, prosódico (Dumont: 1996, 169)”, haremos un análisis de los enigmas de Sor Juana con base en las categorías utilizadas en los mismos.

Sor Juana utiliza siempre el pronombre “Cuál” como entrada interrogativa a cada uno de sus enigmas, –fórmula que podemos observar en innumerables textos de este tipo–. “Cual”, al ser también un relativo, nos da la idea de número y al mismo tiempo nos remite tácitamente a un antecedente, en este caso desconocido, que sería la respuesta del enigma.

Así como Sor Juana usa el pronombre “cuál” como entrada a todos los enigmas, así mismo incluye en todos, dos verbos: el copulativo ‘Ser’ y el verbo ‘Poder’. Cualquiera de éstos, –o ambos a la vez– aparecen en diversas conjugaciones después del pronombre, salvo en el Enigma 14, que después del adverbio se sigue un artículo (el), pero más adelante dentro del mismo verso nos encontramos el ineludible (puede), de modo que tenemos aquí sólo una inversión en la sintaxis usada durante toda la obra. El verbo ‘Ser’ aparece en presente en la tercera persona del singular con nueve ocurrencias, lo cual nos da una idea de precisión y existencia concreta. Lo encontramos también en futuro de la tercera persona del singular con cuatro apariciones; sólo en una ocasión la usa en plural. El verbo “poder” lo encontramos siempre haciendo conjunto con el verbo ‘Ser’ en infinitivo (puede ser), de igual modo en tercera persona presente en singular con cinco recurrencias y una sola vez en futuro. Esta forma impersonal de los verbos da un cariz de distancia y sentencia a los enigmas, haciéndolos sonar muy lejanos del autor. La autora hace extenso uso de los pronombres demostrativos aquel y aquella, los cuales hacen también las veces del sustantivo oculto, es decir, la respuesta a la metáfora principal de cada enigma. Al mismo tiempo nos remite a algo alejado del yo poético, no es algo presente, sino algo que representa cierta distancia. Nueve de los veinte enigmas tienen esta característica, dividiéndose siete en femenino

singular (aquella), y dos en masculino singular (aquel). Los artículos, cuya función principal es determinarnos el número y el género de lo enunciado, nos los encontramos de la siguiente manera: de los veinte enigmas, once están determinados por el artículo: siete son masculino singular (el), tres femenino singular (la) y uno masculino plural (los).

El sustantivo-adjetivo es la partícula más importante del verso e incluso del enigma, pues es aquí donde se cifra el misterio a descubrir. Se nos presenta un sustantivo que funciona como una metáfora que significa un algo desconocido. Entre estos sustantivos encontramos que en su gran mayoría pertenecen a la categoría de abstractos: aflicción, dolor, cuidado, pasión, contento, idolatría, expresión, favor, temeridad portento, desasosiego y atrevido. En segundo lugar, tenemos sustantivos comunes: sirena, deidad, despojo y homicida. En un tercer grupo vemos adjetivos calificativos cuya función es la de sustantivo: homicida, arrebol, atrevido. Con más detalle podemos decir que ocho de los veinte sustantivos son femeninos y diez masculinos; apareciendo todos en singular.

Con lo anterior, podemos concluir que el primer verso de los enigmas de Sor Juana nos plantea la pregunta esencial y nos expone la metáfora a responder; con base en palabras imprecisas que nos dan la idea de vaguedad, de algo no tangible; empezando con el pronombre interrogativo-relativo 'cuál', pasando por el demostrativo aquel, y rematando con sustantivos abstractos.

El verso dos no tiene una simetría paradigmática tan perfecta como sucede en el verso uno, cuyas categorías gramaticales ocupan por lo general una misma posición sintáctica en casi todos los enigmas. Tenemos pues, que la entrada al verso es en su mayoría el pronombre relativo 'que', con quince apariciones. Este pronombre relativo invariable, funciona como enlace de oraciones subordinadas en relaciones anafóricas y en sustitución de un sujeto explícito e implícito. Usos que podemos observar a la perfección en los enigmas. Tenemos un uso anafórico de 'que', tomando en cuenta que lo repite en la mayoría de los segundos versos, a su vez refiriéndose a un sujeto desconocido. Tiene además un uso de subordinación, ya que da pie a las características de la metáfora, o bien las pistas para la disolución del enigma.

En sólo dos ocasiones (los enigmas 7 y 11) se usa después del relativo, una partícula que no sea pronombre. En el enigma 7 el adverbio de nega-

ción ‘no’ y en el 11 la contracción ‘al’, dándole un cariz un poco distinto a estos enigmas. Tres veces se usa en los segundos versos de los enigmas un verbo, (11, 7 y 2). En los enigmas 2 y 7, estos verbos están en tercera persona del singular: (es, merece) y el enigma 11 en el infinitivo sentir, lo que sitúa la respuesta más lejana del que propone el enigma, o mejor dicho lo hace más impersonal.

Las preposiciones son muy usadas por Sor Juana, en varias ocasiones incluso inician la frase. Tenemos las siguientes: (con, de, en y por). El uso de las preposiciones es de enlace de elementos sintácticos y sustantivos (RAE: 1999, 434), utilización que se le da en este caso a los enigmas; pues une los elementos sintácticos del segundo verso, con el sustantivo del verso primero.<sup>7</sup> Veamos un ejemplo de la utilización que hace Sor Juana de la preposición ‘con’ de acuerdo a su significado:

- 2° que es, con igual tiranía
- 5° que con tan ciega ambición
- 8° que, con hipócrita acción
- 15° que, con humilde denuedo
- 19° que, con medrosa quietud

De acuerdo a los ejemplos anteriores, tenemos que Sor Juana utiliza el ‘con’ como circunstancia con que se ejecuta algo, ya que describe la forma en que se desarrolla la acción hecha por la respuesta de la metáfora, o bien, contextualiza las características de ésta. Según la Real Academia, la preposición ‘de’ “se emplea para expresar relaciones que correspondían en latín al genitivo y ablativo” y tiene las siguientes denotaciones: propiedad, origen, modo o manera, materia, contenido, asunto, tiempo, uso, naturaleza; utilizándose como una forma de ilación (RAE: 1999, 440). Los enigmas que contienen ‘de’, son los siguientes:

- 3° de efecto tan desigual
- 9° de tan alta potestad

7 Según la Real Academia Española, la preposición ‘con’ puede referirse a tres cosas:  
a) “concurcencia y compañía de personas o de cosas  
b) el medio o instrumento con que se hace o consigue alguna cosa  
c) las circunstancias con que se ejecuta o sucede alguna cosa (RAE: 1999, 434)”

- 13° de tan alta presunción
- 16° de jurisdicción tan bella
- 18° de tan noble calidad

La utilización de la preposición ‘de’ en estos enigmas, pertenecen a la categoría de *naturaleza, condición o cualidad de personas o cosas*, ya que están calificando a la cosa escondida, es decir, nos remite a la cualidad de la respuesta de la metáfora principal.

‘En’, expresa tiempo, lugar, modo o manera, aquello en que se ocupa una persona, como precedente a adjetivos en oraciones adverbiales, y precediendo también al infinitivo y al gerundio (RAE: 1999, 441). En el caso de los enigmas de Sor Juana, el uso que le da a ‘en’, es de *manera o modo*, ya que nos declara la forma en que está la cosa (entiéndase la respuesta al enigma).

- 4° que en dulces ecos veloces
- 14° que, en repetido llorar

‘Por’, distingue la persona agente en las oraciones pasivas y denota el fin o causa de una acción y la duración de un determinado tiempo (RAE: 1999, 442). De los veinte enigmas, sólo uno contiene la preposición ‘por’: 12° *que, por oculta virtud*. Podemos observar muy claramente que nos denota la causa de la acción de la cosa. Es de gran interés el explicitación de este análisis detallado, tomando en cuenta que nos deja ver los mecanismos internos de cada una de las partículas que constituyen los enigmas, dándonos más pistas para entender el sentido del texto, e incluso facilita la respuesta del mismo.

Es de importancia también el uso de ‘tan’, lo que cuantifica la calidad de la cosa, en este caso no nombrada, y la inclusión de adjetivos adverbiales terminados en ‘mente’, cuya recurrencia es de cuatro enigmas:

- 1° que, piadosamente ingrata
- 6° que, libremente imperioso
- 17° que, indecentemente osado
- 20° que, traidoramente aleve

En los enigmas los adjetivos adverbiados funcionan como calificador de una cualidad de la metáfora principal. También observamos la aparición inmediata de un adjetivo calificativo, de esa misma apreciación: ingrata, imperioso, osado, aleve, los cuatro, adjetivos en singular, dos en masculino, uno en femenino y uno más que puede funcionar en ambos géneros. Vemos, en resumen, que este verso está formado esencialmente de adjetivos, los cuales sin duda califican a la metáfora del verso anterior y por consiguiente a la respuesta del enigma.

El resto de los enigmas, no incluidos en los anteriores ejemplos que en su mayoría cuentan con un adjetivo inmediatamente después de las preposiciones u otras partículas, son a su vez adjetivos calificativos, cuya función es también la de calificar a la metáfora y por lo tanto a la respuesta, tienen casi en igual cantidad una significación positiva que negativa, a diferencia de los enigmas que contienen el adverbio en 'mente', en los que vemos una totalidad de significación negativa; podríamos separarlos en dos grupos:

Positivos: dulces, humilde, bella, noble, alta, igual, veloces

Negativos: ciega, hipócrita, oculta, medrosa, desigual

Es de destacar, que los anteriores adjetivos aparecen en singular y género femenino en la mayor parte de ellos; sólo dulces, veloces y noble, pueden salir de la regla, además de que dentro del verso tienen la función de sustantivos.

Los adjetivos incluidos en los segundos versos de los enigmas pueden clasificarse dentro de los sustantivos abstractos, característica que sigue con la tónica del primer verso, es decir, se califican sustantivos intangibles que hacen más difícil la resolución del enigma; conjunto de propiedades que sin duda describen otro sustantivo abstracto, que sería la respuesta: tiranía, ecos, ambición, piedad, acción, potestad, dolor, despecho, virtud, presunción, desnudo, jurisdicción, calidad, quietud. Tres enigmas rompen la regla común de terminar el verso en sustantivo, utilizando verbos: 10° que cuando el dolor provoca; 14° que, en repetido llorar.

La construcción del verso es diferente a la mayoría, en el primer caso enuncia la acción después del sustantivo, y en el segundo sólo nos describe la acción. El verso dos de los veinte enigmas, registran una tendencia

general en su sintaxis, una disposición casi siempre acorde en el mismo orden de las categorías gramaticales, aunque no de manera tan exacta como sucede en el verso uno. Observamos también una mayor incidencia de adjetivos calificativos, cuya función como ya se dijo antes, es la de calificar a la metáfora principal (verso 1) y, por ende, a la respuesta del enigma.

Los dos últimos versos carecen de una simetría paradigmática, no hay una regla en lo que se refiere a la distribución gramatical, sino que su simetría pertenece más a una lógica que a una gramática; dejándonos imposibilitados para hacer un tipo de análisis como el que realizamos en los dos primeros. Sin embargo, estos dos versos son de suma importancia, ya que a través de ellos podemos acceder a la respuesta de cada enigma, en otras palabras, nos enfrentamos con las cláusulas que nos llevarán a la solución.

#### **IV. Las isotopías**

Los enigmas tienen una estructura complicada. Hay pues un significado por enigma y una interconexión entre todos. Ese algo, podemos vislumbrarlo a través de las isotopías contenidas en los enigmas, un isomorfismo evidente que puede dejarnos observar muchas cosas. Vemos pues, una semejanza entre enigmas, que va del plano sintáctico al semántico. Por el lado semántico, nos basaremos en el análisis propuesto por François Rastier (1996).

##### *Isotopías del contenido*

Nos dice Rastier que las isotopías clasémicas: “están constituidas por la redundancia de términos de las categorías sémicas que intervienen en la sintaxis” (Rastier: 1996, 112). Lo cual podemos notar de forma clara en nuestro trabajo. Sor Juana lleva una estructura más o menos fija a través de los enigmas, como hemos visto en una anterior parte de nuestro estudio, comprobando que hay una clara simetría sintáctica en esta obra. Vemos una semejanza en cuanto a sus estructuras, esto es, una distribución parecida de sus categorías gramaticales a través de los veinte enigmas. En los primeros dos versos de los cuatro con que está formado cada enigma,

la sintaxis es prácticamente idéntica, siendo diferenciada en los últimos dos versos. Estos constituyen una importancia vital, ya que al final del verso uno, se ubica la metáfora principal, la cual es la clave ineludible para la resolución del enigma, o bien para entender el significado literal de éste, aun cuando no tengamos una respuesta concreta.

### *Isotopías semiológicas*

Respecto a este tipo de isotopías nos dice Rastier:

La manifestación de sememas distintos puede establecer una isotopía a poco que cada uno de estos sememas comporte un sema o un grupo sémico común a las figuras nucleares de los otros sememas. Sin que los sememas considerados estén necesariamente articulados entre sí mediante relaciones lógicas simples (como en el caso de las categorías sémicas) este sema o grupo sémico común define un campo (semémico) que convierte el inventario de los sememas en clase (112 y 113).

Hemos estudiado, en primer lugar, los términos que constituyen la metáfora principal, haciendo un inventario de ellas y separándolas en grupos sémicos, para que a través de esta categorización lleguemos a verificar una tendencia en cuanto a los significados de los términos, y por lo tanto de un tema.

Las metáforas principales de los enigmas son los siguientes:

#### *Cuadro 2*

Las metáforas contenidas en los *Enigmas ofrecidos a la Casa del Placer*

1° homicida	6° cuidado	11° despojos	16° arrebol
2° afficción	7° pasión	12° favor	17° atrevido
3° dolor	8° contento	13° temeridad	18° portento
4° sirena atroz	9° idolatría	14° dolor	19° deidad
5° deidad	10° expresión	15° atención	20° desasosiego

En general estamos frente a sustantivos, no sólo por su categoría gramatical sino también por su función en la frase, dado que algunos de estos fungen también como adjetivos, como por ejemplo: homicida, arrebol, atrevido, portento. Lo anterior nos indica que dichos elementos califican



una característica del sustantivo oculto o bien respuesta del enigma. La mayoría de estos sustantivos son abstractos y dentro de su carácter de adjetivos pertenecen a los calificativos.

El cariz de las metáforas podría ser dividida en varios grupos, en cuya general intención podríamos decir que constituyen dos polos: uno positivo y otro negativo. Encontramos también aquí, la tendencia a los contrarios que se desarrolla en todos los aspectos de los enigmas.

Es posible separar estas metáforas en grupos sémicos de significado semejante:

*Cuadro 3*  
Grupos sémicos de los *Enigmas*

<i>Padecimiento</i>	<i>Atravimiento</i>	<i>Beneficio</i>	<i>Religión</i>	<i>Comunicación</i>
Aflicción	Homicida	Cuidado	Deidad	Sirena atroz
Dolor	Temeridad	Contento	Idolatría	Expresión
Despojos	Atrevido	Favor	Portento	
Dolor	Pasión	Atención		
Desasosiego		Arrebol		

Por lo que se refiere a encontrar una isotopía general bajo cuya óptica leamos los enigmas de Sor Juana, podemos decir que desde las siguientes perspectivas.

De acuerdo a su género: como literatura lúdica y experimental. A manera de un código elaborado por el autor.

De acuerdo al tema de sus metáforas y términos en general:

1. Bajo la perspectiva negativa. Mensaje de sufrimiento
2. Asuntos religiosos y/o mitológicos
3. Los enigmas tienen un fin moralizante
4. Tienen sólo una intención lúdica
5. Atravimiento a la publicidad.

Como conclusión, podemos decir que es sumamente difícil establecer isotopías que encierren a la perfección los enigmas, dada su naturaleza misma, pues lo que tenemos sólo es una descripción de las cualidades

de un significante que desconocemos y al cual es casi imposible llegar de manera certera.

Hay un claro isomorfismo, no sólo en lo referente a la metáfora principal, sino también en las palabras contenidas a lo largo de los veinte enigmas que cuentan con un significado propio; mismo que nos indica una total coherencia en lo que se refiere a uno o varios temas utilizados de manera literal, no ya buscando una respuesta a los enigmas. Podemos dividir los sintagmas de los *Enigmas* en los siguientes grupos semánticos, unidos por una semejanza de acuerdo a su significado.

Sentidos: Vista (Ciega, ojos, llorar, cegar, ver, desalumbra, ceguedad, vista.) Oído (callar, decir, sirena, ecos, voces, voz, expresión, boca, desahogo, oculta, proferido, muestra.)

Maldad: Homicida, mata, mal, atroz, tormento (2)<sup>8</sup>, agravio, maldad, traidor, alevé, fuego, muere, despojos.

Sufrimiento: Aflicción, dolor (3), desdichado, tormento (2), sentir, despecho, desahogo, llorar, achaque, desasosiego, muere, cegar.

Pasiones humanas: Piedad (2), ingrata, aflicción, cobardía, ambición, pasión, necedad, obstinación, hipócrita, idolatría, virtud, presunción, humildad, traición, tiranía, cobardía.

Agravio: Mata, desatención, grosería, provoca, indecentemente, osado, agravio, traídoramente, alevé, ingrata, defendido, indignidad, tiranía.

Bienaventuranza: Vive, vida, dulces, libertad, dichoso, contento, recreación, libremente, remediar, seguro, esperanza, favor (2), virtud (2), respeto, quietud, atención.

Acción: Potestad, jurisdicción, mata, decir, remediar, muestra, acción, expresión, provoca, logra, pretende, esfuerzos, proferido, efecto, conservar.

Belleza: Dulces, cautivando, alta, arrebol, bella, desalumbra, sol, noble, calidad, virtud (2), nieve, portentoso.

Acción: Potestad, jurisdicción, mata, decir, remediar, muestra, acción, expresión, provoca, logra, pretende, esfuerzos, proferido, efecto, conservar.

Atrevimiento: Libertad, libremente, imperioso, grosería, temeridad, pretende, denuedo, atrevido, indecente, osado, agravio, proferido, traídoramente, alevé.

8 Esta numeración se refiere a la cantidad de apariciones de este término a lo largo de los enigmas.

Miedo: Cobardía, peligro (2), inquietud, espera, temor, miedo, medrosa, desasosiego.

Religión: Piedad (2), deidad (2), idolatría, ruego, virtud (2), humilde.

Pensamiento: Razón, pensamiento.

Tradicción: Origen, descendencia.

Las isotopías generales en este sentido serían: Sentidos, maldad, pasiones humanas, sufrimiento, agravio, religión, bienaventuranza, acción, belleza, atrevimiento, miedo, pensamiento, tradición. Esta división nos lleva a hacer una analogía muy obvia para una religiosa; lo negativo nos remite desde luego al infierno y a los sufrimientos que se padecen a partir de la maldad; lo positivo nos lleva a pensar en el cielo, y los elementos neutros en el hombre que no es ni completamente malo, ni absolutamente bueno, sino una mezcla entre ambos, de allí su necesidad de perfección. Recordemos además que hablamos de grupo de monjas, cuyos conocimientos religiosos y de mitología greco-latina tienen mucho que ver con estos aspectos.

Sor Juana mantiene un isomorfismo que se desarrolla a lo largo de los enigmas, aun cuando al parecer no tengan conexión uno con el otro. Podríamos decir que una isotopía en general de los enigmas sería la religión; además de la presencia de alusiones mitológicas. No hay que perder de vista que Sor Juana menciona en su prólogo a los enigmas, que las respuestas no son en realidad un adivinar, sino en poner en otras palabras lo ya conocido, un rubro que por supuesto fuera acorde a la formación común de las religiosas, aun cuando en este caso se trata de monjas de amplia cultura. De este modo, los enigmas deben remitir, moralmente a aspectos religiosos; cuando menos en su mayoría.

La autora maneja una serie de temas recurrentes, lo cual nos puede revelar una intención general en ellos y no una función autónoma abordando con una cuestión diferente en cada uno. No obstante, encontramos un tema imperante que pueda encerrar la totalidad de los enigmas, donde la respuesta corresponda a dicho tema. Encontramos pues que los temas recurrentes a través de un análisis individual por enigma serían los siguientes: Comunicación, sufrimiento, sentidos, atrevimiento, felicidad, miedo, maldad.

Es fácil observar que esta serie de categorías van en dos sentidos: a) por un lado el padecimiento de males, en el que podíamos bien acomodar el sufrimiento, el miedo y la maldad; cabe resaltar que esto se da por parte del yo poético en una actitud de paciente, es decir la voz impersonal que habla no es quien infringe los males, sino quien los recibe. b) El otro sentido se refiere a la transmisión de algo, hay una comunicación, e incluso un atrevimiento al pronunciar dicho mensaje. Hay una sensación de arrojo, de empeño hacia algo a través de los enigmas. Y finalmente, vemos en juego un concepto de felicidad, aunque no alcanzada, y la intromisión del cuerpo, en específico los sentidos de la vista y el oído, nunca el resto de ellos.

En conclusión, podemos decir que, a través del estudio del significado o sentido de las palabras utilizadas en los enigmas de Sor Juana, partiendo de la categorización de las mismas, es factible darnos cuenta de un doble mensaje cifrado en esta obra de la Décima Musa: a) por una parte el misterio que ocultan en cuanto a enigmas, misterio que requiere una respuesta concreta y que es la solución de cada una de las fórmulas y, b) un mensaje más que se esconde detrás de los términos. Según la recurrencia de las palabras en esta obra, lo que se respira en ella de forma general es el sufrimiento y el miedo, y una especie de arrojo que se opone a una maldad que viene de afuera, algo así como una sobrevivencia ante agentes extraños que infringen miedo y sufrimiento.

#### *Isotopías metafóricas o isotopías verticales*

Para Rastier, se entiende por metáfora: “toda isotopía elemental o todo haz de isotopías elementales establecido entre dos sememas o grupo de sememas pertenecientes a campos distintos” (Rastier: 1996, 118). En el caso de los enigmas de Sor Juana observamos que hay una serie de repetición de palabras que funcionan de manera equivalente en varios de ellos.

*Isotopías metafóricas*

Cuadro 4  
Isotopías metafóricas de los *Enigmas*

<i>Términos</i>	<i>Significado</i>	<i>Semas redundantes</i>	<i>Conclusión entre ambas</i>
Callar	E.2. callar equivale a un hecho cobarde.  E.3. se calla por respeto, por no herir a alguien	No decir un secreto vergonzoso a alguien	En los dos enigmas, el sentido de las enunciaciones es muy similar, se trata pues, de no decir algo, ya sea por respeto o cobardía, que afecte a una o varias personas. Pero en los dos casos, notamos que el hablar es una cuestión de atrevimiento.
Cegar	E.5. cegar en el sentido de estar dominado por el deseo, en este caso la ambición.  E.14. cegar, quitándose la capacidad de ver algo. En el enigma con voluntad propia.  E.18. ceguedad equivale a ver las cosas superficialmente	No ver algo que existe tácitamente.  No ver por voluntad propia.  En ningún caso se refiere a causas fisiológicas.	La palabra ciego o cegar dentro de los enigmas no tiene en realidad un fondo negativo, como podría pensarse el hecho de no ver, sino que en los tres casos nos refiere al hecho de no darse cuenta de cierta situación, ya sea por cuestión voluntaria como en los enigmas 14 y 18, o a causa de una pasión exacerbada, como en el enigma
Deidad	La acepción de deidad es la misma en los enigmas 5 y 19. Se refiere no a una divinidad, sino a una pasión humana.	No se usa deidad en el sentido de divinidad, sino de algo humano.	

<i>Términos</i>	<i>Significado</i>	<i>Semas redundantes</i>	<i>Conclusión entre ambas</i>
Dolor	E.3. dolor se toma como padecimiento de algo. E.10. sufrimiento causado por un agente. E.14. sufrimiento continuo.	Sufrimiento que se padece por un agente externo.  El dolor no es físico sino que se refiere al sentimiento.	Aquí lo que denota Sor Juana, es el padecer, sentimental o moral, causado por un mal del que es paciente a causa de causas externas a la persona. Por lo que podemos suponer una maldad infringida conscientemente por otra persona.
Ecos	E.4. se utiliza ecos en el sentido de perduración de una noticia, es decir, un rumor que ha durado cierto tiempo. E.10. el reflejo anticipado de un sufrimiento, que primero se padece en angustia y después se expresa.	Resonancia de un hecho.  En ambos casos se tiene un cariz negativo.	En los dos casos vemos que el eco se refiere también a un padecimiento de males, en el enigma 10, en una modalidad de angustia, un previo sufrimiento a lo que después se expresa, y en el 4, el padecer, es una causa de la denotación de un rumor, que afecta a una o varias personas.
Favor	E.12. favor en cuanto a gracia, demostración de algo bueno. E.19. ayuda de un agente a un paciente sin esperar nada a cambio.	Ayuda prestada de forma gratuita.  Algo que se recibe de alguien.	En un caso tenemos una tendencia positiva, E.12, ya que es una gracia que se recibe de alguien, y en el otro, por el contexto, hay una referencia negativa, ya que es una ayuda que se recibe, pero no para algo bueno. Es significativo que en estos dos enigmas repita las palabra favor, virtud y sinónimos de miedo. Lo que nos indica sin duda una relación estrecha entre estas y una respuesta parecida entre los dos enigmas.

<i>Términos</i>	<i>Significado</i>	<i>Semas redundantes</i>	<i>Conclusión entre ambas</i>
Maldad	<p>E.3. aquí es utilizado como mal, calificando o haciendo referencia a algo que es en gran medida perjudicial.</p> <p>E.19. aquí se usa como maldad, es decir, una fuerza maligna, algo totalitario.</p>	Algo que es totalmente perjudicial o dañino.	Sólo anotaré que, en ambos casos, la referencia al mal, nos remite al algo que es perjudicial en grado sumo, en un enigma como causa, y otro como efecto.
Miedo	<p>Esta palabra se repite con sinónimos: medrosa y temor.</p> <p>E.12. temor se usa en el sentido de sospecha o espera de que ocurra una tragedia.</p> <p>E.15. miedo en sentido de esperar algo malo, pero esa misma incertidumbre hace que la persona adquiera valentía.</p> <p>E.19. medrosa también en reserva de esperar algo dañino.</p>	En los tres enigmas, las palabras referentes a miedo, tienen la misma acepción, esto es, la espera o intranquilidad al sospechar, o no querer que ocurra algo malo, que afecte directamente al paciente del hecho, por una causa ajena a él.	La cantidad de veces que repite Sor Juana este concepto a lo largo de sus enigmas, nos muestran una preocupación por algo, relacionado a su vez, con un favor, y con la virtud, o en virtud de un favor, que son las otras dos palabras que repite en estos mismos enigmas, excepto en el 19.
Necedad	En los dos enigmas, enigma 7 y 13, la palabra necedad tiene la misma acepción; se refiere pues, a una actitud que raya en la tontería.	Necio, tonto, poco inteligente.	<p>En el enigma 7, la necedad no es infusa, sino que tiende o está a punto de convertirse en una tontería, al apasionarse u obsesionarse con algo.</p> <p>En el enigma 13, necedad sirve de contraste con la palabra razón, haciendo referencia que algo o alguien, aun cuando puede ser inteligente prefiere mostrarse como necio.</p>

<i>Términos</i>	<i>Significado</i>	<i>Semas redundantes</i>	<i>Conclusión entre ambas</i>
Ojos	E.11. ojos en su calidad de órganos de la vista. E.18. hace referencia a la capacidad de ver, de darse cuenta de algo.	Capacidad de ver.	Ambos enigmas nos remiten a la vista, en este caso, el ver algo, el darse cuenta de las cosas, de entender una circunstancia y expresarla.
Peligro	E.4. peligro como amenaza de un acontecimiento malo. E.7. amenaza de caer en una circunstancia negativa.	Amenaza de un acontecimiento negativo.	
Piedad	E.1. da a entender una conmiseración disfrazada. E.7. una mala acción no es digna de obtener la compasión y la gracia de alguna persona.	No existe en realidad una verdadera piedad.	Tanto en el enigma 1 como en el 7, la nombrada piedad, lástima o conmiseración, no son tales, en el primer caso, es un disfraz que se utiliza con la intención de hacer más daño a una persona; y en el segundo, se niega el merecimiento de dicho beneficio.
Razón	En los tres casos de recurrencia, (enigmas 5, 13 y 15) la palabra razón se refiere a la facultad de pensar.	Facultad de entendimiento. Inteligencia.	En los tres enigmas también, es interesante notar, que la razón, o bien capacidad intelectual, se ve modificada o afectada por algo externo. En el primer caso, el pensamiento se ve cautivo; en el segundo se disfraza de necedad, aun cuando tiene la capacidad de ser racional; y en el tercero, un agente extraño, como puede ser el miedo, alienta al pensamiento para que salga adelante.
Remediar	En sendos casos, enigmas 3 y 14, remediar tiene la misma acepción: quitar o aliviar un mal, padecido por algo a alguien.	Quitar un mal padecido	



<i>Términos</i>	<i>Significado</i>	<i>Semas redundantes</i>	<i>Conclusión entre ambas</i>
Tormento	En los dos enigmas, 8 y 11, tormento se refiere a sufrir un mal, en padecer de una manera cruel algún daño.	Sufrir cruelmente un daño.	Aunque los dos ejemplos nos llevan a un mismo significado, podemos observar que el uso no es exactamente el mismo. En el enigma 11, se refiere a un mal moral que ya es padecido por una persona; y en el enigma 8, el tormento va a infringirse a causa de una mala acción. Una vez más, la diferencia de causa y efecto.
Ver	E.14. negación de la capacidad de ver.  E.18. negación de la capacidad de ver, pero esta vez utiliza la palabra vista.	Incapacidad de ver, observar, equivalente a ciego.	Es curioso, que en los dos enigmas que Sor Juana utiliza la palabra, o bien concepto ver, se refiere a una negación de ésta, prácticamente en calidad de ciego. Y más interesante es hacer notar que en los dos casos utiliza también la palabra cegar o estar ciego, haciendo una especie de contraste que en tanto a significado en realidad no existe.
Virtud	E.12. virtud en sentido de la producción de algo.  E.19. virtud como vida virtuosa.	No hay al parecer mucha similitud entre la utilización de este término bajo sus dos distintas acepciones.	Puede ser significativo como se dijo en casos anteriores, que sean los mismos enigmas donde Sor Juana repite ciertos conceptos, en este caso: virtud, miedo y favor.

<i>Términos</i>	<i>Significado</i>	<i>Semas redundantes</i>	<i>Conclusión entre ambas</i>
Voz	<p>E.14. Este caso es bastante interesante, ya que en el enigma 4, Sor Juana usa dos veces la palabra voz, una vez en plural y otra en singular:</p> <p>Voz, como noticia</p> <p>Voces, como rumores.</p> <p>E.10. emisión de sonido humano</p>	<p>Sonido, humano al parecer en ambos casos.</p> <p>Transmisión, comunicación.</p>	<p>El enigma 10, sólo nos lleva a la enunciación del sonido humano emitido por la garganta. Pero el enigma 14, es manejado de una manera muy interesante, ya que en el caso en el que utiliza en plural, voces, lo hace al parecer refiriéndose a un murmullo, a una noticia divulgada ampliamente, algo así como vulgarmente se diría un chisme, y según el contexto del enigma, el hecho de tal divulgación, hace que dicho comentario, o circunstancia comentada no sea perjudicial.</p> <p>En cambio, cuando sucede que es una sola voz, o sea en singular, o bien tomado como la raíz de los comentarios, es cuando se vuelve un peligro.</p>

Hacer un estudio como el expuesto antes, puede arrojarnos valiosas luces y verificar contenidos interesantes. Por un lado, podemos observar las palabras recurrentes en un autor, y a partir de ello, intuir sus intereses premeditados e inconscientes y por otro lado, las acepciones, y diferentes usos que hace el autor de la misma palabra en diferentes frases haciéndonos ver, entre otras cosas, la amplitud de su vocabularios, y las distintas intenciones con que puede usar una misma palabra. En los enigmas de Sor Juana, fuimos capaces de observar hechos curiosos, como por ejemplo la repetición de tres palabras en los mismos tres enigmas, lo cual puede ser no sólo una casualidad, sino tanto un hecho premeditado, como una causa inconsciente que estuviera afectando al autor en el momento de la escritura. Los ejemplos son muy variados, pero baste decir, que sin duda este análisis nos ayuda a entender más a fondo el significado literal de los enigmas y nos facilita la posibilidad de una respuesta.

### *Isotopías semánticas*

Para Rastier, “estudiar las isotopías semánticas equivaldrá a estudiar las redundancias de unidades formales del contenido” (131), por lo tanto, podríamos hacer una breve conclusión al respecto: en el apartado anterior, donde se aplicó el método de Jean-Paul Dumont, pudimos observar, que hay una simetría entre las unidades categóricas de que están formados los enigmas, es decir, una semejanza y simetría, sintagmática y paradigmática, dejándonos ver que existe una especie de código en que está escrito esta obra, sobre todo en lo que se refiere a la estructura general y particular de los enigmas. Todo lo anterior indica que nos encontramos frente a una isotopía semántica a nivel de la sintaxis. Observamos pues que existe una aplicación de ciertos semas en las mismas posiciones a lo largo de los versos, y finalmente con referencia a la estructura general de los mismos. Es importante resaltar, por último, que los enigmas son isotópicos en todos sus aspectos, tanto en sus estructuras como en el significado de sus términos. Tras los anteriores análisis, a nivel de expresión y contenido, podemos concluir que los enigmas de Sor Juana están hechos con una sorprendente precisión, hay mucha simetría tanto en sus partes como en el significado literal de sus contenidos, no ya a nivel de las respuestas, pues aún no contamos con la certeza de asegurar algunas, sin embargo, podemos decir que hay tópicos afines dentro de estos veinte cuartetos, que nos pueden llevar a encontrar diversas isotopías, y con ello llevarnos a facilitar la disolución de los mismos.

### **V. Las contraposiciones, eje principal de los enigmas**

Un hecho importante dentro de los enigmas son las contraposiciones o contradicciones de los versos 3 y 4, a través de los cuales Sor Juana nos da pistas compactas de las características de la solución de sus enigmas. Es por demás interesante el hecho de que las proposiciones tienen un doble juego: contienen ideas contrarias en alguno de sus atributos, pero, al mismo tiempo son ideas sobre el mismo eje de significación o bien sobre el mismo campo semántico, de modo que de una forma extraña las cláusulas que Sor Juana usa para cerrar cada uno de sus enigmas son una

suerte de retruécanos, paralelismos, quiasmos y contradicciones, que al mismo tiempo que se contradice se complementa. Veamos los siguientes ejemplos muy claros:

1° Siempre en cuanto vive mata 2° el callarla cobardía  
Y muere cuando da vida decirla desatención

4° Muestra el seguro en sus voces 6° se hace a sí mismo dichoso  
guarda el peligro en su voz y así mismo desdichado

8° por sendas de recreación 11° siendo tormento en el pecho  
va caminando al tormento es desahogo en los ojos

12° si se logra es inquietud 13° que, pudiendo ser razón  
y si se espera es temor pretende ser necesidad

14° es su remedio cegar 15° defendido con el miedo,  
siendo su achaque el no ver da esfuerzos a la razón

17° fuera respeto callado 18° que es, con ojos ceguedad  
y es agravio proferido y sin vista entendimiento

19° no conserva la virtud 20° siendo su origen la nieve  
sin favor de la maldad es su descendencia el fuego

De manera más simple podemos observar que las contraposiciones utilizadas por Sor Juana funcionan de la siguiente forma:

Enigma 1: Piadosamente / ingrata. Muere / da vida

Enigma 2: Callarla / decirla

Enigma 3: Un mal, remedia un mal mayor

Enigma 4: La voz es una seguridad y un peligro

Enigma 5: Cautivando / libertad

Enigma 6: “Algo”, se hace dichoso y desdichado al mismo tiempo. Cuidado se opone a libre e imperioso, ya que ambos términos denotan un arrojío.

Enigma 8: Un camino de recreación, camina al tormento, es decir, hay un engaño de felicidad siendo el resultado sufrir.

Enigma 11: Tormento / desahogo

Enigma 12: El lograr algo causa inquietud, mientras se espera eso mismo causa temor.

Enigma 13: “Algo” puede ser razonable, pero insiste en ser necio.

Enigma 14: “Algo negativo se remedia al no ver una realidad, siendo que su mismo padecimiento o característica es el no ver esa misma realidad.

Enigma 15: “Algo” se defiende a partir de tener miedo, lo cual lo hace valiente sacando fuerzas de la razón para lograr el cometido.

Enigma 16: “Algo” aparenta ser una estrella, pero en realidad alumbraba o deslumbra tanto como el sol.

Enigma 17: “Algo”, mientras permanece en silencio es un respeto hacia alguien, pero si se divulga resulta ser una ofensa a un perjuicio.

Enigma 18: “Algo”, teniendo ojos está ciego; y careciendo de vista, se convierte en un entendimiento de algo, o bien en inteligencia.

Enigma 19: “Algo” considerado superior, que aparenta tranquilidad mientras sufre miedo, y que gracias a una maldad externa conserva su virtud.

Enigma 20: “Algo” nace en la nieve, es decir en la frialdad y termina en el fuego, o bien en el calor, el elemento negativo en este caso podría ser la nieve y el positivo el fuego: como insensibilidad y sensible, como seco y cariñoso.

Como es notorio en los ejemplos anteriores, lo que forma el juego poético se basa en las contradicciones tanto de términos como de conceptos. En un mismo eje de significado se hallan dos ideas que se contraponen, mismas que son parte coherente de la respuesta de la metáfora expuesta en el primer verso. Esta forma del enigma podríamos compararla con una figura matemática: la suma de las características expuestas a lo largo del enigma, darán como resultado la respuesta del mismo, de modo que una forma de encontrar de manera más certera la mencionada solución, sería resolver la complicada ecuación que resulta de esta obra de Sor Juana. Sólo a través de la suma de las premisas expuestas en el verso 3 y 4 y adjudicándole los datos dados en los primeros dos versos, obtendremos un resultado sin parangón alguno.

Los *Enigmas* de Sor Juana pueden ser analizados desde muy diversas formas. Existen por ejemplo estudios que nos informan sobre cómo fueron encontrados, la circunstancia en que fueron hechos y publicados en su época y las repercusiones que tuvieron, o bien lo que denota el hecho de haber sido escritos. Pero un análisis semiótico y estilístico nos lleva al germen mismo del texto y por ende a un mejor conocimiento de la obra y de su autor.

El análisis anterior nos demuestra que los enigmas siguen una estructura muy similar a la utilizada canónicamente, aunque manteniendo también el estilo muy particular de su autora. Esto se determina al observar en el estudio de las estructuras de forma y contenido del signo complejo que resultan ser los enigmas.

Vimos también que hay una simetría particular y general dentro de los enigmas y una correlación entre los niveles del lenguaje siendo un punto por demás interesante, el que mantenga una serie de temas recurrentes a través de la obra, no sólo en el particular de cada enigma, sino en su totalidad esta verificación la pudimos hacer por medio de la identificación y clasificación de isotopías, hecho de resulta de gran interés, pues el análisis nos arroja una categorización que subraya una nota negativa y de sufrimiento.

Por lo tanto, podemos decir que el misterio que esconden los *Enigmas* puede ser revelado en parte gracias a un análisis más minucioso de sus estructuras superficiales y profundas, lo cual nos un acercamiento a la reticulada complicación de la obra sorjuanina.

## Referencias

- Alatorre, A. (1995). Estudio introductorio En Cruz, Sor Juana Inés de la. *Enigmas ofrecidos a la Casa del Placer*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Aristóteles. (1977). *La poética*. Traductor: Francisco de P. Samaranch España: Aguilar.
- Biblia de Jerusalén*. (2000). España: Desclée de Brouwer Bilbao.
- Colli, G. (1980). *El nacimiento de la filosofía*. España: Tusquets Editores.
- Covarrubias, S. de. (2003). *Tesoro de la lengua castellana o española*. Edición de Martín de Riquer de la Real Academia Española. Barcelona: Ed. Alta Fulla. Ad Litteram, 3.
- Cruz, S. J. I. de la. (1995b). *Enigmas ofrecidos a la Casa del Placer*. Edición y estudio de Antonio Alatorre. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.
- Cruz, S. J. I. de la. (1994a). *Obras Completas Tomo I Lírica personal*. México: Fondo de Cultura Económica. Instituto Mexiquense de Cultura.
- Dumont, J. P. (1996). 'Literalmente y en todos los sentidos. Ensayo de análisis estructural en un cuarteto de Rimbaud' En Greimas J. A. Et al. *Ensayos de semiótica*.

- Farfan, R. M. y Calderón, M. (1993). *La adivinanza*. México: Editorial Cajica.
- Gáfer, J. L. y Fernández, C. (2000). *Adivinancero culto*. España: Edimat libros.
- González Gutiérrez, M. G. (1999). *Hacer visible lo invisible. Estructuras y funciones de la adivinanza mexicana tradicional*. México: Plaza y Valdez editores y Universidad Autónoma de Puebla.
- Gracián, B. (2001). *Agudeza y arte de ingenio*. Tomo II Edición, introducción y notas de Evaristo Correa Calderón. España: Biblioteca Clásica Castalia.
- Greimas J. A. (et al.). (1996). *Ensayos de semiótica poética*. España: Editorial Planeta.
- Martínez López, E. (1968). 'Sor Juana Inés de la Cruz en Portugal: Un desconocido homenaje y versos inéditos'. En *Revista de literatura* del Consejo de Investigaciones Filológicas de Madrid (Vol. XXXIII, N. 65-66, Enero-Junio: 53-84).
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español*. Segunda edición. Madrid: Gredos.
- Montes de Oca, F. (1996). *Teoría y técnica de la literatura*. Decimoquinta edición. México: Porrúa.
- Navarro Tomás, T. (1971). *Arte del verso*. Quinta edición. México: Colección Málaga.
- Palma Castro, A. (2005) Dificultismo poético a propósito de "En la Humedad cifrada" de Coral Bracho. En Calderón Mario (coord.) *Aristas, Acercamientos a la literatura mexicana*. México: BUAP. Facultad de Filosofía y Letras.
- Rastier, F. (1996). 'Sistemática de las isotopías' En: Greimas J. A. (Et al.) *Ensayos de semiótica poética*. España: Planeta.
- Real Academia Española. (1999). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Decimoctava reimpression. España: Espasa-Calpe.
- Sabat de Rivers, G. (1998). *En busca de Sor Juana*. México: UNAM.
- Vieyra, A. (1994). 'Sermón del Padre Vieyra' En: Cruz, Sor Juana Inés de la. *Obras Completas Tomo IV. Comedias, sainetes y prosa*. México: Fondo de Cultura Económica / Instituto Mexiquense de Cultura.
- Wissmer, J. M. (1998). *Las sombras de lo fingido: sacrificio y simulacro en Sor Juana Inés de la Cruz*. México: Instituto Mexiquense de Cultura.





*Literatura y literacidad: enfoques universitarios*  
se terminó de imprimir en enero de 2017  
en los talleres de Ediciones de la Noche,  
Guadalajara, Jalisco.

edicionesdelanoche@gmail.com

**L**os temas abordados en este libro responden a la necesidad educativa sobre los procesos lingüísticos y literarios a nivel profesional en nuestro país. Es de tomar en cuenta el interés de los autores por fomentar y aumentar el conocimiento en las líneas de investigación relativas a la literatura y la literacidad universitarias. Por cuanto toca a la actualidad académica de los temas tratados, señalo que algunos tienen una clara incidencia en el ámbito del aprendizaje escolarizado de nivel superior. También toman en consideración teorías actuales semióticas, lingüísticas y de la comunicación, e incluso se revisan algunas obras contemporáneas para problematizar los efectos de cierta ideologización política en la vida privada.

La obra presenta a su vez un carácter inédito y original en sus aportaciones, en algunos casos se aplican lecturas técnicas contemporáneas a textos del pasado, o se vinculan varias obras literarias que no parecen haber sido emparentadas de esa forma en la literatura temática; inclusive se toca desde el ámbito literario el tema de las emociones.

**Rómulo Ramírez Daza y García**



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA  
Centro Universitario de  
Ciencias Sociales y Humanidades

ISBN 978-607-9490-42-3



9 786079 490423