

**Jaime Magos Guerrero<sup>1</sup>**  
**Universidad Autónoma de Querétaro**

## **¿Y si les RE-enseñamos a leer..?**

### **Resumen**

A veces las “Tutorías” se convierten en un espacio donde fomentar actividades de gran valor para la vida académica de nuestros estudiantes; a veces no. Pareciera ser que las IES están buscando todavía la identidad de esta acción. Uno de los problemas cotidianos que enfrentamos los maestros universitarios es no solamente el poco gusto de nuestros alumnos por la lectura y la escritura, sino también los problemas que respecto a esta última no han superado: desde problemas de caligrafía, ortografía y puntuación hasta el uso poco preciso de conceptos y la organización textual; nos quejamos también de la poca profundidad y precisión con la cual leen nuestros discentes. Obviamente los procesos motores y sensoriales (tanto en la lectura como en la escritura) han sido *–casi–* superados por los alumnos universitarios, pero no así los procesos de recuperación léxica, de (re)construcción sintáctica ni de planificación de los mensajes. Obviamente la “RE-enseñanza” de la lectura y de la escritura no debiera ser un compromiso solamente del maestro de “Español” o del “Taller de lectura y redacción” –en la Secundaria o en la Preparatoria–, sino que cualquier maestro, desde cualquier materia y en cualquier nivel académico, podría promover de manera consciente, sistemática y comprometida el desarrollo de estas competencias. Sin embargo, no basta con “*querer hacerlo*”; es necesario “*saber cómo hacerlo*”. El objetivo de este documento es hacer una propuesta concreta para que en nuestras aulas universitarias, desde la materia que enseñemos y sin prejuicios de ningún tipo, RE-enseñemos a leer a nuestros alumnos. Esta propuesta, desde la óptica del autor, podría ser rescatada como *una* acción concreta para realizar en el espacio que se nos otorga para efectuar las “tutorías”.

---

<sup>1</sup>[magos\\_messico@yahoo.it](mailto:magos_messico@yahoo.it)

## **1. Introducción**

Desde hace no menos de veinte años, las Universidades públicas han tenido que refinar sus mecanismos de selección de los estudiantes que pretenden ingresar a ellas. Esto quiere decir que, aunado a todo el proceso administrativo-burocrático, los aspirantes deben sostener una serie de pruebas (oficiales, de conocimientos, de habilidades, etc.) antes de ser admitidos. Esto nos puede llevar a pensar, a los docentes, que nuestros alumnos universitarios no solamente poseen los datos y las informaciones que necesitamos para seguir adelante en su formación, sino que además son capaces de realizar una serie de actividades –como la lectura y la escritura- que son necesarias en sus actividades cotidianas. En la realidad no es así... Observamos con mucha preocupación y a veces con disgusto que muchos de nuestros alumnos presentan fuertes problemas al momento en que les solicitamos que lean tal o cual libro o artículo que consideramos importante en nuestro trabajo; huelga decir que los problemas de escritura a veces son mucho mayores. Ante esta situación muchas veces nos encogemos de hombros y, enojados, hacemos recaer “la culpa” en los compañeros docentes de los niveles académicos anteriores (preparatoria, secundaria...) y seguimos adelante en nuestras actividades sin hacer nada al respecto. La primera actitud es llamada “*Efecto Pigmalión*” y la segunda, al no proponer nada correctivo ni constructivo, es llamada “*deficit acumulativo*” (Bertocchi 1981:145). Por supuesto, nuestros alumnos deben enfrentar después otros serios problemas que a veces los hacen desertar de la Universidad o bien, cuando egresan, formar parte de los llamados “analfabetas funcionales”. Por otra parte, los modernos esquemas de operación de las universidades mexicanas imponen la figura del “tutor”, pero sin que su perfil ni sus funciones sean muy claras y objetivas. Ante estas dos situaciones, el autor de este documento se pregunta: ¿y si -en el tiempo que se nos asigna como “tutores”- les RE-enseñamos a leer?

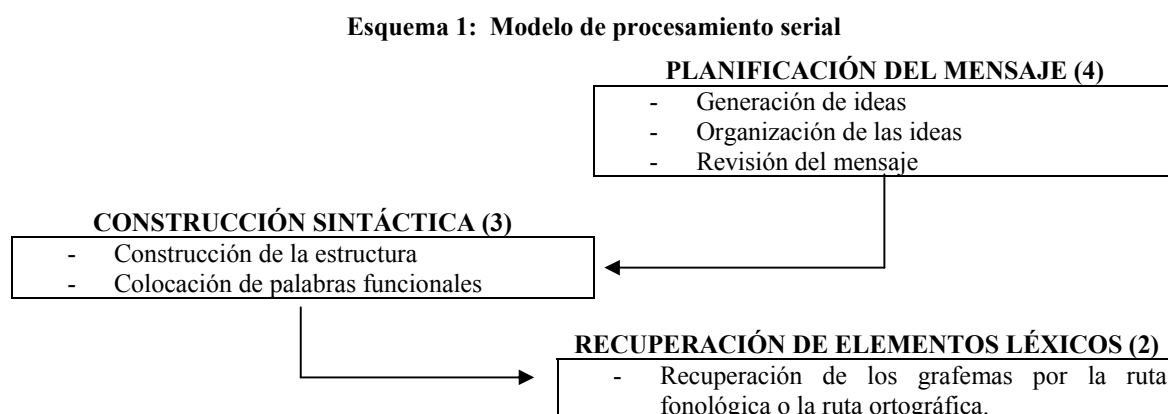
## **2. La importancia de saber leer**

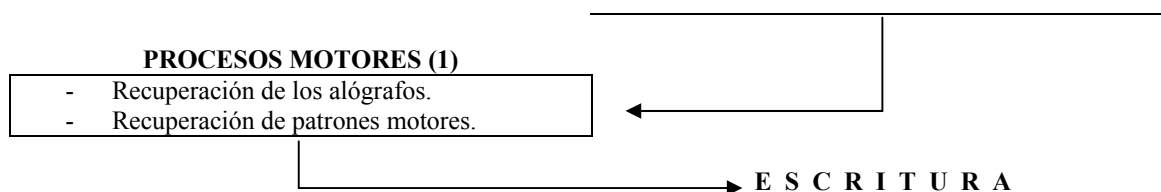
Es intrascendente que nos detengamos a hacer reflexiones a este respecto. Baste decir que un porcentaje muy elevado de información que requieren nuestros alumnos como *input* para tratar de reconstruir los conocimientos que se refieren a nuestras respectivas materias, los hacen suyos a partir de la lectura (implícitamente queremos sostener que la figura del docente tradicionalista que se conformaba con hacer que sus alumnos repitieran –con puntos y comas- la información que habían leído, es totalmente obsoleta). Y no es que los

alumnos no lean; lo malo es que muchas veces se limitan a recorrer las líneas con los ojos, inclusive subrayando lo “más importante”, pero sin que en realidad establezcan un diálogo con el autor del escrito de tal manera que acuerden o desacuerden con él o que lo nuevo los lleve a establecer relaciones con los otros textos ya leídos; este difícil mecanismo es realizando, entonces, sin una verdadera conciencia ni de su importancia ni de su técnica. El proceso de la lectura incluye actividades intra-textuales (procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. Ver Cuetos Vega, 1996:16) y actividades inter-textuales (establecer relaciones entre diferentes textos leídos) de tal maneja que los estudiantes hagan suyos de manera conciente los datos y las ideas que el autor del documento les está presentando para, posteriormente, dar marcha a otros procesos y actividades de reconstrucción del conocimiento en las áreas que manejamos con ellos en la Universidad. Así como los ojos son nuestras ventanas al mundo, el saber leer es la ventana que nos permite asomarnos al increíble legado de conocimientos que nuestros ancestros nos han heredado y que nuestros contemporáneos están construyendo.

### 3.- El proceso de la lectura

Cuetos Vega (1991) propone un modelo de procesamiento serial que explica las actividades de producción escrita. Hablar de producción escrita es también interpretar el proceso de comprensión de la lectura si queremos que el diálogo entre escritor (autor del libro o artículo que nuestros alumnos deben leer) y el lector (nuestro alumno) verdaderamente se realice<sup>2</sup>. El esquema mencionado es el siguiente:





*Fuente:* Fernando Cuetos Vega (1991, Tabla 1: Modelo de procesamiento serial)

*Nota:* Los números entre paréntesis son míos.

Si comenzamos a leer el esquema anterior comenzando por el último concepto ESCRITURA<sup>3</sup>, nos ubicamos en el momento en que el escritor emite su trabajo; nuestro alumno, da inicio entonces a los procesos intra-textuales: (1) deberá activar una serie de procesos perceptivos para dar cuenta de los procesos motores del escritor. Los procesos perceptivos van desde ver y reconocer físicamente las letras hasta almacenarlas en el dispositivo de la memoria –*icónica*- a corto plazo. Se sabe que los ojos realizan el llamado “salto de ojo” (movimientos saccádicos) y que las palabras son reconocidas por algunos de sus rasgos y por su entorno; otros autores afirman –al contrario- que, al momento de leer las palabras, nuestros ojos tienen que identificar previamente las letras que las componen. Lo que para el escritor es “recuperación de elementos léxicos”, para nuestro alumno es la realización del (2) procesamiento léxico; esto quiere decir que ahora debe asociar la palabra al concepto que se refiere. Dicho de otro modo, es la realización de un “acto semántico”, pero al nivel de unidades lingüísticas y conceptos. A este respecto Cuetos Vega (1996) señala tres importantes conceptos: El “efecto logogen”: las palabras más frecuentes se reconocen más rápidamente que las menos frecuentes; el “efecto del contexto”: las palabras se reconocen más rápidamente cuando están dentro de un contexto que cuando aparecen aisladas y el “efecto priming”, es decir, una palabra se reconoce más rápidamente cuando va precedida de otra con la cual tiene relación conceptual (por ejemplo: “mantequilla” precedida de “mermelada”). Después, lo que para el escritor es la “construcción sintáctica”, para nuestro alumno que lee es dar inicio al (3) procesamiento sintáctico que consiste en agrupar las palabras en unidades mayores (frases, oraciones, períodos). Este proceso da

<sup>3</sup> Nótese como esta propuesta de “RE-enseñar a leer a nuestros alumnos universitarios no da inicio en la etapa logográfica (reconocer globalmente las palabras familiares por sus rasgos auditivos y visivos y por el contexto) –Crowder y Wagner 1992:117-, ni en la etapa alfabética (conocimiento sistemático de las reglas de conversión grafema-fonema) ni en la etapa ortográfica (reconocimiento de las palabras por la ruta visual o fonológica). El paso por estas etapas es propio de la escuela primaria, es decir, del proceso de “enseñar” a leer al niño.

inicio cuando se reconoce *–por intuición lingüística–* que cada palabra pertenece a una categoría gramatical (artículo, verbo, adjetivo, etc.) y que forma parte de una categoría sintáctica (sujeto, predicado, complemento, etc.). Si una unidad sintáctica contiene un gran número de palabras, entonces su procesamiento será más complejo (estrategia de Adjunción mínima, Cuetos Vega 1996)<sup>4</sup>; si las relaciones entre unidades sintácticas contienen un mayor número de frases dependientes, el efecto es el mismo (Estrategia del Cierre Tardío). Finalmente, lo que para el escritor es “Planificación del mensaje”, para el lector es iniciar (4) el procesamiento semántico, que consiste en darle un significado al mensaje que el escritor le está presentando, en comprender el texto leído. Darle significado a un texto leído significa construir un modelo mental del contenido del mismo. Este proceso se realiza a partir del manejo de categorías semánticas (tema-remata) o bien de categorías textuales (información dada –o ya existente-, más información nueva). También es parte del procesamiento semántico dar inicio a los procesos inter-textuales, es decir, establecer relaciones (de causa-efecto, de dependencia, de analogía, de inclusión, de oposición, etc.) entre los textos que ha leído antes –o que está leyendo- en su vida académica (Magos 2004:82).

#### **4. ¿Qué tendrían que hacer los alumnos para RE-aprender a leer?**

Nuestros alumnos, bajo nuestra guía cada vez menor (Vea la Sección 5 y la Tabla No. 2), podrían pasar por las siguientes etapas en su intento por RE-aprender a leer:

*4.1. Etapa de preparación:* que consiste en saber con precisión el objetivo por el cual leer el artículo o el libro que les estamos proponiendo. Muchas veces los estudiantes deben leer algo, pero no saben para qué o por qué lo tienen que hacer. Esta etapa y la que sigue (4.2) pueden realizarse durante una sesión de trabajo (de cincuenta minutos) y pedirles que la siguiente etapa (4.3) la realicen como tarea, en casa. La etapa 4.4 puede ser realizada de nuevo en el aula.

*4.2. Etapa de prelectura:* el estudiante debe familiarizarse físicamente con el texto. Para ello es conveniente conducirlo a realizar una lectura veloz y orientadora, con salto de ojo (es decir, los ojos no siguen linealmente cada renglón):

---

<sup>4</sup>Estas dos estrategias tendrían que ser abordadas cuando RE-enseñamos a escribir a nuestros alumnos!

4.2.1. Hacer predicciones orales sobre el contenido del texto a partir de su título, de su año de publicación, del nombre del autor, de la nacionalidad del autor.

4.2.2. Hacer una serie de preguntas (que los alumnos pueden contestar oralmente o por escrito) del tipo: ¿Cuántas páginas tiene el texto? ¿Tiene subtítulos, cuáles? ¿Contiene figuras, tablas? ¿Contiene fechas, nombres de personas, de lugares? ¿Contiene información en negritas, en letra cursiva? ¿Contiene palabras “raras”? ¿Qué dice exactamente el primer párrafo? ¿Será fácil o difícil leer este texto? ¿Por qué? ¿Cuánto tiempo nos tardaremos leyéndolo? ¿Cómo lo tenemos que leer? Muchas de las respuestas que los alumnos nos darán a estas preguntas son fruto de un análisis visual que se realiza a velocidades muy altas (se calcula que el ser humano es capaz de leer 3,000 palabras por minuto).

4.3. *Etapa de lectura de consulta:* es una lectura lineal; los alumnos deben leer el texto de principio a fin respondiendo a un cuestionario, a algunas preguntas concretas cuya respuesta se encuentra explícitamente en el documento leído. Antes de dar inicio a la lectura es conveniente revisar con los alumnos las preguntas que deberán contestar y asegurarnos que las hayan comprendido perfectamente. La lectura de consulta y el dar respuesta al cuestionario puede ser un trabajo que los alumnos realicen en casa, fuera del aula, como tarea.

4.4. *Etapa de lectura de reflexión:* consiste en, una vez que se hayan revisado, analizado, discutido y aceptado las respuestas a las preguntas del cuestionario que se menciona arriba, el maestro proponga otras preguntas del tipo: ¿En qué se relaciona este texto con otros textos que ya leíste? ¿Por qué? ¿Estás de acuerdo con todos los conceptos que expresa el autor? ¿Piensas que los has entendido bien? ¿De qué manera te cambian la vida estos conceptos? ¿Cómo los relacionas con tu vida personal, académica y/o profesional? ¿Cuál de esos conceptos te es más importante o interesante? ¿Por qué? Esta es nuevamente una lectura no lineal, de salto de ojo; el estudiante puede hojear el texto tratando de encontrar una respuesta a las preguntas hechas.

*4.5. Etapa de relación:* consiste en decidir con los estudiantes cuál es el trabajo escrito o reporte oral que se va a realizar a partir del texto leído. Esta etapa puede consistir en también RE-enseñar a escribir o RE-enseñar a hablar a nuestros alumnos. Si se le sugiere al estudiante que realice un resumen, por ejemplo, debemos estar seguros de que él conoce una técnica para hacerlo; si organizamos un debate sobre el tema, debemos conocer su técnica y ser capaces de organizar tal actividad en el aula.

Pasar de manera lineal por cada una de estas etapas seguramente significa invertir mayor tiempo que si les ordenáramos a nuestros alumnos que lean. Sin embargo, es importante enfatizar lo dicho arriba: los estudiantes deben pasar por estas fases con nuestra guía cada vez menor. Esto significa que posiblemente tengamos que realizar tres o cuatro ejercicios de este tipo siguiendo puntualmente estas etapas; las siguientes, habiendo nuestros alumnos RE-aprendido a leer, las realizarán de manera autónoma. Recordemos que un objetivo implícito de nuestro trabajo y un rasgo del perfil del buen maestro es formar estudiantes autónomos que puedan realizar acciones sin la presencia u orientación del maestro.

## **5. ¿Qué tiene que hacer el maestro para RE-enseñar a leer a sus alumnos?**

En la sección anterior se hizo un recuento de las etapas por las cuales debe pasar el estudiante. El trabajo nuestro también puede ser presentado en etapas que, por su naturaleza y objetivo, están íntimamente ligadas a lo ya indicado. Estas etapas son (Ver Tabla No. 2):

*5.1. Etapa de preparación:* cuando decimos que un maestro debe “preparar su clase” esta acción no se limita a leer el tema; se trata de realizar una serie de actividades fuera del aula para preparar el camino que nuestros alumnos van a recorrer. Veamos:

*5.1.1. Selección del texto:* desde nuestro conocimiento disciplinario somos capaces de seleccionar los textos que propondremos como lectura a nuestros alumnos. A cada tipo de estudiante corresponde un tipo de texto: no debemos seleccionar un texto “difícil” para un “aprendiz” (Cassany 2000:342). Esta selección debe tomar en cuenta la extensión del texto, el grado de especialización o generalización que se hace de la materia en este

texto, el momento de nuestro curso cuando lo vamos a proponer, el tiempo que tardarían nuestros alumnos en leerlo<sup>5</sup>, el grado de motivación de nuestros alumnos sobre nuestra materia y su relación con el texto propuesto, su importancia dentro de nuestra materia, etc. De una buena selección del texto depende un porcentaje elevado del éxito de nuestra tarea. El resultado de esta fase nos daría elementos para discutir con los alumnos en su etapa 4.1 (Etapa de preparación).

5.1.2. *Análisis del texto*: Bizzoni (citado en Magos 2002:62) propone que en condiciones óptimas habría que realizar un análisis del texto que comprendiera: **datos externos** del texto (título, fuente, editorial, fecha, tipo de texto, tema, público, aspectos tipográficos como subtítulos, ilustraciones, párrafos, etc.); **datos internos**, como (a) aspectos referidos a la competencia léxico semántica (registro genérico, registro especializado, términos que probablemente los estudiantes no conozcan, uso de adjetivos-sustantivos-pronombres-adverbios y figuras retóricas), (b) aspectos referidos a la competencia gramático-textual (organización sintáctica, tipo de discurso, voz-tiempos-modos verbales, organización cohesiva del texto, uso de pronombres, repetición léxica, uso de frases elípticas, uso de nexos), (c) aspectos referidos a la competencia pragmática (funciones principal del texto, tono, estilo, tipo de discurso, elementos socio-culturales presentes), (d) aspectos referidos a la competencia ideativa (ideas con las cuales se presenta, se desarrolla y se concluye el texto, ideas principales-secundarias y complementarias que contiene el texto), (e) aspectos referidos a la competencia técnica (aspectos gráficos y uso de los signos de puntuación). La experiencia nos dice que los maestros de lenguas son capaces de realizar un análisis textual como el indicado; no así los maestros de otras disciplinas

---

<sup>5</sup> Si bien es muy difícil calcular con precisión el tiempo que tardarán nuestros alumnos en leer un texto (habría que considerar su motivación, sus estructuras cognitivas previas, etc.), si se podría seguir la siguiente fórmula propuesta por Mezzadri (2003:1) Calcule el número promedio de palabras por renglón contando el número de palabras de diez renglones y dividiendo tal número entre diez, lo llamaremos PPR; 2) Cuente el número de renglones en una página, lo llamaremos RPP; 3) Multiplique PPR por RPP, al resultado le llamaremos PPP; 4) Cuente el número de páginas (aun las no completas) y multiplíquelo por PPP. El resultado será el número aproximado de palabras que contiene el texto, NAP. Si en condiciones normales una persona lee 300 palabras por minuto, divida NAP entre 300 y obtendrá el tiempo que su alumno deberá dedicar –aproximadamente– para leer ese texto. (Esta fórmula fue RE-trabajada por el autor de este artículo).

que no están relacionadas con el estudio del área mencionada. En este caso es suficiente que un maestro de matemáticas, por ejemplo, realice solamente el análisis de los datos internos y de los aspectos referidos a la competencia ideativa.

*5.1.3. Preparación de las preguntas y cuestionarios:* del análisis del texto – sea total o parcial- emergerán las preguntas que el maestro realizará en la etapa 4.2 (Etapa de prelectura, sub-fases 4.2.1. y 4.2.2.). Cuando los alumnos respondan que en el texto sí aparecen palabras “raras” será el momento de pensar en los nuevos conceptos que ellos no conocen; vale la pena detenernos en ellos, escribir tal “palabra rara” en el pizarrón, deletrearla, hacerla repetir en voz alta y, tal vez, explicar tal concepto o incluirlo como una de las preguntas del cuestionario que se habla en la Etapa 4.3 (Etapa de lectura de consulta). Recordemos que esa palabra “rara” encontrará un significado a partir de la activación de los efectos logogen, de contexto o priming, citados arriba. El hecho de escribirla en el pizarrón, deletrearla y repetirla en voz alta activará en el estudiante sus procesos de memoria visiva y auditiva, es decir, se familiarizará con tal concepto. Al darle forma a los cuestionarios que el maestro va a incluir en las Etapas 4.2 y 4.3 del trabajo de los alumnos, es necesario apelar a la sensatez, a la experiencia docente y al conocimiento disciplinario del maestro para incluir solamente preguntas que despierten el interés y la curiosidad de los estudiantes, al mismo tiempo que estimulan su procesamiento semántico y construyen un significado para ese texto. Entre las preguntas que el maestro tiene que preparar están aquéllas que van a servir como pivote o detonador de la Etapa 4.4 (Lectura de reflexión) en donde se tenderá a establecer relaciones entre el texto leído y otros que el estudiante haya abordado antes o durante el mismo proceso.

*5.1.4. Selección del documento de producción oral o escrita consecuencia de la lectura:* a partir de indicadores como el tiempo que se tiene a disposición, la experiencia y motivación de los alumnos, las necesidades de estos, las condiciones de operación, etc., el maestro deberá decidir cuál actividad de producción oral o escrita va a proponer a sus alumnos. Es menester enfatizar

la necesidad de enseñar también la técnica que corresponde a la actividad de producción que se va a solicitar. Muchas veces los estudiantes no saben cómo estructurar y realizar una entrevista (producción oral) y tampoco saben la diferencia que existe entre una síntesis y un resumen y, mucho menos, cómo escribir ensayos (estas últimas tres, actividades de producción escrita).

*5.2. Etapa de realización:* durante la cual el maestro “acompañará” pacientemente y con esmero a sus alumnos durante la realización de todas las Etapas y sub-etapas (de la 4.1 a la 4.5) que corresponden a su trabajo. Es claro que el maestro manejará con mucha “soltura y propiedad” el texto que sus alumnos están apenas abordando y mediante el cual están RE-aprendiendo a leer, gracias al haber realizado las Etapas anteriores que a él corresponden. También se observa que, a medida que el maestro se apropie de los procesos aquí descritos, podrá realizar su trabajo cada vez con mayor rapidez y facilidad.

*5.3. Etapa de evaluación:* cuando los estudiantes hayan terminado todo su proceso, es decir, al haber concluido la Etapa 4.5, será el momento en el cual el maestro –tal vez en presencia de sus alumnos- le dé un valor a todo el trabajo realizado respondiendo a preguntas como: el texto que utilizamos ¿fue interesante? ¿nos ayudó a aprender? ¿valió la pena todo el trabajo invertido en su preparación? ¿valió la pena todo el tiempo que invertimos en su estudio? ¿resultó interesante, motivador, retador para los estudiantes? ¿les permitió realizar reflexiones sobre su vida personal, académica y profesional? ¿fue fácilmente relacionable con otros textos que los alumnos ya conocían? ¿nos permitió llegar a una buena actividad de producción oral o escrita?, etc. La respuesta que demos a estas preguntas nos permitirá tomar decisiones no indiferentes respecto a nuestro trabajo: “este texto vale la pena y lo seguiré usando en mis clases”, “este texto es difícil de usar; lo usaré solo en tales casos”, “mis alumnos ahora necesitan...”, “el texto consecuente al que estudiamos es...”, etc. Es precisamente en esta etapa en donde nosotros, los maestros que estamos RE-enseñando a leer a nuestros alumnos, debemos cuestionarnos sobre lo que aprendimos con la experiencia y lo que ésta significó para nosotros y para nuestros alumnos.

En el cuadro de abajo aparecen gráficamente todas las acciones mencionadas:

**Tabla 1: Cuadro comparativo del total de las acciones**

<b>Trabajo del maestro</b>	<b>Acción</b>	<b>Trabajo del alumno</b>
Etapa de preparación	<b>1</b>	
	<b>2</b>	Etapa de preparación
	<b>3</b>	Etapa de prelectura
Etapa de realización	<b>4</b>	Etapa de lectura de consulta
	<b>5</b>	Etapa de lectura de reflexión
	<b>6</b>	Etapa de relación
Etapa de evaluación	<b>7</b>	

Dar inicio a un proceso como el aquí mencionado, obviamente, consume más tiempo tanto en la preparación de nuestro trabajo como en la realización del mismo en el aula. Una vez que el maestro adquiere más experiencia y más conocimiento, debe dedicar también menos tiempo a pasar por todas estas acciones. Además, hay que decir que, a medida que “preparamos” más textos para su abordaje siguiendo este proceso, también creamos una base de datos que en tiempos futuros nos va a simplificar los esfuerzos. Por otra parte, es necesario que el maestro prevea la aparición de resistencias epistemológicas por parte de algunos alumnos; muchas veces ellos están acostumbrados a “leer sin leer” y “obligarlos” a pasar por este proceso no siempre les es grato. También pueden aparecer otros momentos o fenómenos propios de la constitución de grupos de aprendizaje: momento paranoide-desconfianza y hostilidad, momento fóbico-distracción, momento contrafóbico-burla y ataque, momento obsesivo-control exagerado, momento confusional-no saber qué hacer, momento depresivo-decisión de comenzar (Bleger citado en Magos 1996:98)

Tal vez el resultado más trascendental de este proceso sea el desarrollo de la competencia textual de los estudiantes. Cuando nuestros alumnos entienden que un documento escrito tiene una estructura y que ésta corresponde a las características del texto (unidad, completud, cohesión y coherencia), entonces fácilmente son capaces de “descubrir” tal estructura en la comprensión de los documentos orales o escritos que aborda y, lo más importante, tenderá a “crear” una estructura para los textos que produzca ya sea oralmente o por escrito. El desarrollo de la competencia textual es la base para la RE-enseñanza de todas las habilidades comunicativas.

¿Cuándo aplicar estas técnicas para RE-enseñar a leer a nuestros alumnos? La primera respuesta es... durante nuestras clases, no importa la materia que estemos enseñando; sin embargo, podría ser también una buena actividad para desarrollar durante las horas que oficialmente nos asignen para atender nuestras “tutorías”. El espacio que usemos no es tan importante; lo importante es que no descuidemos que los egresados de nuestras universidades deben saber leer y escribir a los niveles que la historia y nuestro espacio esperan de ellos. Nunca sabremos si, tratando de resolver el problema que se trata en este documento, logramos disminuir la deserción de nuestros estudiantes y, sobre todo, la formación de los analfabetas funcionales que pululan por el mundo y hasta logran ocupar puestos ejecutivos. Nuestro trabajo como formadores universitarios debe proporcionarnos, más allá de una entrada económica que nos permita vivir, una entrada psicológica que nos anime a continuar nuestra labor. Nuestros alumnos, cuando se convierten en el centro de nuestras actividades y preocupaciones y reaccionan ante nuestras propuestas, contribuyen mucho a nuestra realización profesional.

#### **Referencias:**

- Bertocchi, D. *et al.* 1981: *Educazione linguistica e curricolo. Italiano e lingua straniera nella scuola media*. Edizione Scolastiche Bruno Mondadori. Milano.
- Cassany, D. *et al.* 2000: *Enseñar lengua*. Editorial Graó, de IRIF S.L. Barcelona.
- Crowder R.G. y Wagner, R. K. 1998: *Psicologia della lettura*. Società Editrice Il Mulino. Bologna.
- Cuetos Vega, F. 1991: *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Editorial Madrid: Escuela Española.
- Cuetos Vega, F. 1996: *Psicología de la lectura: diagnóstico y tratamiento de los trastornos de lectura*. Segunda edición. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Magos Guerrero, J. 1996: ¿Por qué dejar perder esa idea? Para plantear una técnica... En *Antología del 8º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: Difusión Cultural UNAM.
- Magos Guerrero, J. 2002: La educación lingüística: una respuesta a las necesidades educativas de hoy. En *Temas de actualización docente*. Querétaro: Ediciones CETIS 16.

Magos Guerrero, J. 2004: El desarrollo de la competencia textual en actividades de comprensión de lectura y producción escrita con estudiantes universitarios. En *Antología Fomento a la lecto-escritura. Escuela Normal Superior de Querétaro*. México-Cuba-Francia.

Mezzadri, M. 2003: *I ferri del mestiere (auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Edizioni Guerra Soleil.

**Biodata:**

Jaime Magos Guerrero. Es profesor normalista. Obtuvo la Licenciatura en la enseñanza de la Biología y la Licenciatura en la Docencia de la lengua italiana. Obtuvo la Maestría en Pedagogía y la Maestría en docencia y promoción de la lengua y cultura italiana a extranjeros. Posee también un Doctorado en pedagogía. Ha sostenido con éxito el nivel más alto de las Certificaciones del Italiano como lengua extranjera CILS y CELI, además de poseer la Certificación en Didáctica del Italiano DITALS. Enseña esta lengua desde hace veinte años. Es fundador de la Licenciatura en Lenguas Modernas en la Facultad en donde trabaja y asesora tesis de la Maestría en Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Presidente de la Asociación Mexicana de Italianistas A.C. de 2003 a 2005. Autor de varios libros para apoyar la enseñanza del italiano, conduce un programa radiofónico universitario de difusión de la lengua y la cultura de Dante.