

MANUAL DE INTERPRETACIÓN LECTORA



COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I

Ángela Rocío Murillo Pineda
Zulma Martínez Preciado



Manual de interpretación lectora

Murillo Pineda, Ángela Rocío

Manual de interpretación lectora. Comprensión y producción de textos I. / Ángela Rocío Murillo Pineda, Zulma Martínez Preciado. 2ª. Edición. -- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 220 páginas. Tablas y figuras – (Colección Rescate).

Incluye: Referencias bibliográficas.

Incluye: Talleres

ISBN: 978-958-5138-04-9 (Impreso)

ISBN: 978-958-5138-06-3 (PDF)

ISBN: 978-958-5138-05-6 (ePub)

1. Comprensión de Lectura - Manuales. 2. Promoción de la Lectura 3. Lectura – Enseñanza – Técnica. 4. Escritura – Enseñanza - Técnica 5. Lectura y Escritura – Métodos. 6. Lenguaje y Educación. I. Martínez Preciado, Zulma. II. Tít.

372.41

Manual de interpretación lectora

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I

© Universidad Pedagógica Nacional

© Ángela Rocío Murillo Pineda

© Zulma Martínez Preciado

SBN impreso: 978-958-5138-04-9

ISBN ePub: 978-958-5138-05-6

ISBN PDF: 978-958-5138-06-3

doi:

Primera edición: Bogotá, 2016

Segunda edición: Bogotá, 2020

Leonardo Fabio Martínez Pérez
Rector

María Isabel González Terreros
Vicerrectora de Gestión Universitaria

John Harold Córdoba Aldana
Vicerrector Académico

Fernando Méndez Díaz
Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Preparación editorial

Grupo Interno de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional

Carrera 16A n.º 79-08

<http://editorial.pedagogica.edu.co/>
Teléfono: (57 1) 347 1190 – (57 1) 594
1894 Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Miguel Ángel Pineda
Edición

Claudia Patricia Rodríguez Ávila
Diseño de colección y diagramación

Todas las tablas y esquemas fueron elaborados por las autoras del libro.

Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A.
Impreso y hecho en Colombia

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.
Este libro no puede ser fotocopiado, ni reproducido total o parcialmente, por ningún medio o método, sin la autorización por escrito de la universidad. Todos los derechos reservados.

Manual de interpretación lectora

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS I

Ángela Rocío Murillo Pineda
Zulma Martínez Preciado



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Contenido

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| 1. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN | 14 |
| 1.1. Problematización | 14 |
| 1.2. Diagnóstico | 18 |
| 1.2.1. Prueba de hábitos lectores e interacción con la lectura | 19 |
| 1.2.2. Prueba de comprensión e interpretación textual | 32 |
| 2. ESTADO DEL ARTE SOBRE LECTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 52 |
| 3. MARCO TEÓRICO | 61 |
| 3.1. Concepciones de lectura | 61 |
| 3.2. Diferencia entre comprender e interpretar | 64 |
| 3.2.1. ¿Qué es comprender un texto? | 64 |
| 3.2.2. ¿Qué es interpretar un texto? Lectura crítica | 68 |
| 3.3. Proceso de comprensión e interpretación de textos | 70 |
| 3.3.1. Reconocimiento de palabras | 70 |
| 3.3.2. Selección y simplificación de la información | 71 |
| 3.3.3. Identificación de la estructura textual | 73 |
| 3.3.4. Elaboración de la macroestructura textual | 75 |
| 3.3.5. Elaboración de nuevas ideas | 76 |
| 3.4. Estrategias de comprensión e interpretación de textos | 79 |
| 3.4.1. Antes, durante y después de la lectura | 80 |
| 3.4.2. Del texto a la hipótesis y de la hipótesis al texto: técnica de comprensión lectora | 82 |
| 3.4.3. Resumen analítico de estudio (RAE) como instrumento de comprensión e interpretación textual | 85 |
| 3.5. Niveles de lectura | 86 |
| 3.5.1. Nivel literal | 88 |

| | |
|---|-----|
| 3.5.2. El nivel inferencial | 91 |
| 3.5.3. Nivel crítico-intertextual | 93 |
| 3.5.4. Nivel de cooperación textual: la mirada articuladora de Umberto Eco | 97 |
| 3.5.5. Criterios para la identificación y optimización de los niveles de lectura | 100 |
| 3.6. Competencia lectora en la universidad | 106 |
| 3.7. Problemas y recomendaciones en torno a la lectura académica en la educación superior | 108 |
| 3.7.1. Diez rutas para la orientación de la lectura en la educación superior | 112 |
| 4. TALLERES | 118 |
| 4.1. Taller 1: <i>Persépolis</i> (“La dote”) | 118 |
| 4.2. Taller 2: Interpretación de imagen | 137 |
| 4.3. Taller 3: Interpretación de película | 146 |
| 4.4. Taller 4: No hay preguntas estúpidas | 165 |
| 4.5. Taller 5: Lectura de texto digital | 175 |
| 4.6. Taller 6: El factor Dios | 190 |
| 4.7. Taller 7: El cataclismo de Damocles | 198 |
| HOJA DE RESPUESTAS | 212 |
| BIBLIOGRAFÍA | 214 |

Índice de tablas y figuras

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Criterios de los niveles de lectura evaluados | 34 |
| Tabla 2. Tipologías textuales | 74 |
| Tabla 3. Criterios de identificación niveles de lectura | 101 |
| Figura 1. Actores y factores del proceso lector | 65 |
| Figura 2. El párrafo | 72 |
| Figura 3. Macroestructura textual | 77 |
| Figura 4. <i>No se puede superar la sensación o Niña Napalm</i> | 137 |
| Figura 5. Fotografía de la niña Napalm | 139 |
| Figura 6. <i>Can't beat the feeling o Napalm girl</i> | 141 |
| Figura 7. Fotograma 1. La tumba de las luciérnagas | 147 |
| Figura 8. Fotograma 2. La tumba de las luciérnagas Isao Takahata (1988) | 149 |
| Figura 9. Fotograma 3. La tumba de las luciérnagas Isao Takahata (1988) | 150 |
| Figura 10. Fotograma 4. La tumba de las luciérnagas Isao Takahata (1988) | 152 |
| Figura 11. Fotograma 5. La tumba de las luciérnagas Isao Takahata (1988) | 152 |
| Figura 12. Fotograma 6. La tumba de las luciérnagas Isao Takahata (1988) | 152 |
| Figura 13. Fotograma 7. La tumba de las luciérnagas Isao Takahata (1988) | 153 |
| Figura 14. Fotograma 8. La tumba de las luciérnagas Isao Takahata (1988) | 153 |

| | |
|--|-----|
| Figura 15. Fotograma 9. La tumba de las luciérnagas Isao Takahata (1988) | 153 |
| Figura 16. Fotograma 10. La tumba de las luciérnagas Isao Takahata (1988) | 155 |
| Figura 17. Fotograma 11. La tumba de las luciérnagas Isao Takahata (1988) | 155 |
| Figura 18. Fotograma 12. La tumba de las luciérnagas Isao Takahata (1988) | 156 |
| Figura 19. Fotograma 13. La tumba de las luciérnagas Isao Takahata (1988) | 156 |

Introducción

El presente texto es el resultado de la investigación titulada “Manual didáctico para optimizar niveles de interpretación lectora en el marco del espacio académico Comprensión y Producción de textos I”, el cual surge de evidenciar las debilidades respecto a la interpretación lectora de los estudiantes que cursan dicho espacio académico perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Licenciatura en Educación, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Psicología y Pedagogía y Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH). Vale la pena resaltar que las dinámicas comunicativas del siglo XXI, la multiplicidad y complejidad de textos académicos con los que se enfrenta el estudiante al ingresar a la universidad y las prácticas de enseñanza de la lectura por parte de los maestros son factores decisivos en la interpretación lectora. Elaborar un manual didáctico responde a la hipótesis que el nivel de interpretación lectora de los estudiantes del espacio académico Comprensión y Producción de Textos I depende en buena proporción de los instrumentos didácticos y metodológicos con los que cuenta un docente. Por otra parte, focalizar en torno a los niveles de lectura obedece a los vacíos ya manifestados en los procesos de lectura, por lo que se busca, entonces, optimizar las operaciones cognitivas de decodificación, interpretación y creación, fundamentales para la apropiación textual por parte del estudiante.

En este sentido, el manual presenta, en primera instancia, el contexto de la investigación desde el cual surge el proyecto; allí se describe la problemática investigativa y se formulan las preguntas de investigación. Posteriormente, se expone la fase de diagnóstico en la que se explican e interpretan dos pruebas: la primera, que buscó identificar las prácticas y actitudes de los estudiantes frente a la lectura, y, la segunda, que permitió evidenciar los niveles de comprensión e interpretación lectora de estos.

Luego, se realiza un estado del arte referente a los estudios que se han adelantado sobre lectura en la educación superior, que ilustra el panorama investigativo actual en este campo. Después, se realiza una aproximación teórico-conceptual en torno a lectura, comprensión e interpretación lectora, estrategias de comprensión e interpretación, competencia lectora en la universidad y niveles de lectura. En seguida se delimitan algunos de los problemas más comunes con respecto a la lectura en la educación superior, tomando las apreciaciones de diferentes académicos expertos en el tema y se plantean algunas estrategias o recomendaciones para que los docentes orienten la lectura académica.

Finalmente, se presentan siete talleres de comprensión e interpretación lectora en los que se busca mejorar los desempeños respecto a los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual. Dichos talleres se basaron en diversos textos elegidos, con especial atención, teniendo en cuenta las particularidades de diferentes tipologías textuales, como textos argumentativos, narrativos e informativos; códigos particulares como el escrito, audiovisual, gráfico; y temas de diversa índole, ricos en contenidos políticos, académicos, filosóficos, religiosos, científicos, periodísticos, etc., que propician el interés del lector y le permiten una aproximación significativa y rigurosa en aras de óptimos desempeños interpretativos. Los talleres cuentan con la siguiente estructura: el texto (fragmento, capítulo o selección); la contextualización al autor y a la obra; orientaciones de lectura, que le resultarán útiles al estudiante en su proceso de interpretación textual y las preguntas que corresponden a los niveles: literal,

inferencial y crítico-intertextual. Dichas preguntas son: tipo I (selección múltiple con única respuesta), tipo IV (análisis de relación), análisis de postulados y preguntas abiertas.

Cabe mencionar que aunque el manual se enmarca en el espacio académico de Comprensión y Producción de Textos I de la Facultad de Educación, resulta una herramienta útil para el docente no solo de las áreas de lenguaje y comunicación, sino de cualquier disciplina, porque brinda información y estrategias fundamentales a la hora de abordar la lectura académica en la educación superior, y con ello, puede hacer más productivo y significativo el acercamiento a la lectura en el aula clase.

Esperamos que este manual sea una cartografía que brinde rutas exploratorias para acceder al fascinante mundo de la lectura, la cual concebimos, aludiendo a Zuleta (1998), como un proceso que implica trabajo e interpretación y que puede llegar a la afectación en la medida en que se presenten alianzas, sensibilidades y confrontaciones textuales o, en términos de Barthes (1994), cuando se pase de la decodificación a la sobredecodificación, es decir, cuando el lector se deje atravesar infinitamente por los lenguajes, instancia que se aspira alcanzar. Si bien el acceso a la lectura implica un trabajo, una exploración, esa búsqueda también se convierte en una experiencia de investigación: “Los libros no están hechos para que uno crea en ellos, sino para ser sometidos a investigación. Cuando consideramos un libro, no debemos preguntarnos qué dice, sino qué significa” (Eco, *El nombre de la rosa*).

1. El contexto de la investigación

1.1. Problematización

En el ámbito universitario son evidentes las debilidades respecto a la comprensión e interpretación lectora que experimentan los estudiantes en sus primeros semestres y que incluso se manifiestan en niveles más avanzados. Estas debilidades están condicionadas por factores de diversa índole, entre los que se cuentan los académicos y los socioculturales. Es de destacar, a grandes rasgos, que con el ingreso a la vida universitaria se hace notorio el nivel de formación en la educación básica y media con el que llega el estudiante, así como el interés por la lectura y la habilidad para superar los retos que imponen las nuevas dinámicas comunicativas y la multiplicidad y complejidad de textos académicos a los que se enfrenta. (Chevallard, 1991): “En la universidad, no solo debe manejarse una diversidad de fuentes bibliográficas, sino que se entra en contacto con el saber sabio o saber ilustrado” (como se cita en Abril y Rincón, 2013, p. 122), lo cual lleva a considerar que el estudiante, cuando ingresa al sistema universitario, se ve atiborrado por una serie de demandas y exigencias lectoescriturales que debe superar por sí mismo o a través de la orientación de un maestro, que es lo que se espera, aunque no siempre es así, más aún cuando se lee desde las disciplinas. Al respecto afirman Abril y Rincón:

[...] se comprende que la formación universitaria constituye un espacio escolar diferente a los que le preceden en cuanto es más específico y profesionalizante. En este sentido, las prácticas de lectura y escritura que allí se exigen son también específicas, y, en muchos

casos, nuevas para los estudiantes que ingresan a la universidad [...] los estudiantes se tienen que enfrentar con diversos géneros que contienen textos organizados en modos predominantemente expositivos y argumentativos, con temáticas especializadas, la mayoría de gran complejidad, que requieren mayores grados de abstracción. (2013, pp. 37-38)

Puede decirse que la Universidad Pedagógica Nacional, pese a su estatus de universidad pública comprometida con la formación de educadores y que propende por la formación integral, no es ajena a este fenómeno. La trayectoria como docentes del Núcleo Común de Comprensión y Producción de Textos de la Facultad de Educación, por más de cinco años, nos permite aseverar que los niveles de comprensión e interpretación lectora de los estudiantes no son los más óptimos, pues se han detectado algunas debilidades al respecto, sobre todo en los estudiantes pertenecientes al espacio académico Comprensión y Producción de Textos I.

Vale la pena resaltar que este espacio se sitúa en el primer semestre, se focaliza en la comprensión e interpretación textual y lo conforman estudiantes de las cuatro carreras de la Facultad de Educación (Licenciatura en Psicología y Pedagogía, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH). Dicho espacio académico, al igual que Comprensión y Producción de Textos II (que corresponde al segundo semestre y focaliza en la argumentación textual), es el único escenario con el que cuenta la Facultad para la apropiación de las prácticas lectoescriturales como eje transversal del currículo, por incluir dentro de sus contenidos programáticos lo esencial, o común, que requiere un maestro en formación en lo que respecta a estas dos habilidades comunicativas. Ahora, se espera que la lectura y la escritura se aborden desde lo disciplinar de cada licenciatura, haciendo uso de direccionamientos metodológicos y didácticos para abordar textos, pero muchas veces prevalecen más los aspectos de orden teórico-conceptual implícitos en los mismos.

Al respecto, resultan contundentes las conclusiones a las que llegan Abril y Rincón (2013) en una investigación interuniversidades, en las que se cuestionan la razón de ser de la lectura y la escritura en la universidad colombiana:

Los docentes, no obstante, al pertenecer a una comunidad disciplinar y ser usuarios de la lectura y la escritura en esta área del saber, no orientan a sus estudiantes sobre las formas de utilizarlas provechosamente [...] enseñar a leer y escribir en una materia quita tiempo para enseñar los contenidos específicos. (Abril y Rincón, 2013, p. 125)

Dichos planteamientos se pueden constatar en el caso de los estudiantes de la Facultad de Educación cuando manifiestan, por ejemplo, que se abordan muchas lecturas, pero no hay un acompañamiento o direccionamiento adecuado para su abordaje; que no se comprenden los textos debido a factores como lenguaje, complejidad, extensión, énfasis ideológico, etc.; y que muchas veces, los resultados esperados a la hora de abordar un texto, no son los mejores debido a prácticas evaluativas canónicas en detrimento de un trabajo significativo con la lectura y escritura. Dentro de las dificultades que afrontan los estudiantes para aprender, derivadas de problemas puntuales de lectura que señalan Abril y Bonilla, y que son muy semejantes a las encontradas en los estudiantes de la Facultad de Educación, se encuentran:

La falta de procesos de autorregulación lectora; problemas en el manejo de las estrategias intelectuales y cognitivas que se ponen en juego para la comprensión del sentido del texto; poca o ninguna identificación de voces que operan en la trama discursiva; confusión de conceptos clave que determinan el sentido del texto; dificultades para entender la estructura del texto base; indiscriminación de ideas principales y secundarias; pocas habilidades para hacer inferencias [...] entre otros. (2013, p. 125)

Estos aspectos fueron los que nos permitieron cualificar el espacio académico de Comprensión y Producción de Textos I, que si bien, focaliza en la comprensión e interpretación textual, requiere profundizar y fortalecer los niveles de lectura literal, inferencial y crítico-intertextual requeridos en todo proceso lector, pues es de resaltar que algunos estudiantes no superan por ejemplo, el nivel literal. Por tal razón, se hizo un diagnóstico con los estudiantes del espacio académico en mención durante el periodo académico 2015-02 en el que se pudieron detectar resultados por debajo de la media en los tres niveles de lectura, lo cual derivó en la elaboración del presente texto, que se espera pueda optimizar las debilidades detectadas.

Se pensó en un texto para este espacio académico, por ser el primero relacionado con la lectura y la escritura desde la transversalidad a la que acceden los estudiantes a su ingreso a la vida universitaria y que les permitirá tener las bases o fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para abordar textos de una manera rigurosa, exigente, crítica y creativa.

Así, se configura el problema de investigación desde *las preguntas*: ¿Qué nivel de comprensión e interpretación lectora presentan los estudiantes que ingresan al espacio académico Comprensión y Producción de Textos I? y ¿qué instrumento didáctico podría diseñarse e implementarse para optimizar las debilidades detectadas?, y desde la siguiente *hipótesis*: el nivel de interpretación lectora de los estudiantes del espacio académico Comprensión y Producción de Textos I depende en buena proporción de los instrumentos didácticos y metodológicos con los que cuenta un docente. En este sentido, se estima que la implementación del presente manual didáctico para optimizar niveles de comprensión lectora, puede impactar significativamente en estudiantes al resultar un instrumento ágil, ameno y pertinente para sus procesos de formación académica y profesional.

Por otro lado, se justifica la elaboración e implementación de un manual didáctico, ya que el Núcleo Común de Comprensión y

Producción de Textos de la Facultad de Educación cuenta con un Documento de Fundamentación de Núcleo y con los *syllabus* de las materias, mas no con un material didáctico impreso elaborado por docentes del núcleo, que recopile los fundamentos teórico-conceptuales y metodológicos para optimizar niveles de interpretación lectora, que además le proporcione al estudiante algunas actividades y estrategias concretas para llevar a la praxis dicha teoría. Este insumo resulta muy útil puesto que el estudiante no solo contará con la toma de apuntes en clase y las fotocopias de textos y talleres, sino que dispondrá de un instrumento con una finalidad didáctica que le permita hacer consciencia de la importancia de los recursos educativos para el aprendizaje y a su vez lo incentive a desarrollar propuestas similares dentro de su proceso como maestro en formación, pues el manual concebido como un método de enseñanza útil a una población específica, potencializa la competencia didáctica, que como señala Hans Aebli (1988), descansa sobre tres dimensiones básicas: los medios de la enseñanza y del aprendizaje, el contenido o estructura de aprendizaje y las funciones del proceso de aprendizaje, que combinadas de manera equilibrada determinan el acto docente.

1.2. Diagnóstico

Considerar la realización de un manual didáctico en aras de fortalecer el proceso lector, supuso realizar un ejercicio diagnóstico que permitiera evidenciar las prácticas, actitudes y habilidades de los estudiantes en torno a la comprensión e interpretación lectora. De esta manera, para el desarrollo de la investigación se diseñaron y aplicaron (en el semestre 2015-02) dos pruebas que permitieron identificar, por un lado, las prácticas y actitudes de los estudiantes frente a la lectura y, por otro, los niveles de comprensión e interpretación lectora de estos. Fue así como se escogió una muestra de estudiantes (79 estudiantes) correspondientes a tres grupos de primer semestre del espacio académico Comprensión y Producción de Textos I, el cual pertenece al Núcleo Común del

Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Lo anterior indica que los estudiantes escogidos son de las cuatro carreras del departamento: Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial, Licenciatura en Psicología y Pedagogía y Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos.

1.2.1. Prueba de hábitos lectores e interacción con la lectura

Esta fue una encuesta de 27 preguntas, algunas de ellas de opción múltiple con única respuesta, otras con múltiple respuesta o con opción de respuesta en texto corto. Fue resuelta finalmente por 77 estudiantes entre octubre y noviembre de 2015. Las respuestas de los estudiantes por programa académico que contestaron la prueba fueron:

- Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial: 18 respuestas
- Licenciatura en Educación Infantil: 13 respuestas
- Licenciatura en Psicología y Pedagogía: 27 respuestas
- Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH: 19 respuestas

El estudiante debía responder la encuesta. Esta se relaciona a continuación:

1. ¿En qué condiciones o circunstancias prefiere leer? (*escoja una de las dos opciones brindadas en cada línea*)

Con ruido

Sin ruido

Acostado

Sentado

Al aire libre

En espacios cerrados

Con luz artificial

Con luz natural

Acompañado

Solo

2. Cuando lee ¿realiza alguna actividad paralela? (*múltiple respuesta*)

- Come o bebe algo
- Ve videos
- Chatea
- Escribe
- Escucha música
- No realiza ninguna otra actividad
- Otras actividades

3. *¿En qué lugar de la universidad prefiere leer? (única respuesta)*
 - En la biblioteca
 - En espacios abiertos
 - En cafeterías
 - En el aula de clase
 - En los pasillos
4. *¿Qué tipo de lectura prefiere realizar? (única respuesta)*
 - Literatura (novelas, cuentos, poesía)
 - Libros de temas de su carrera o profesión
 - Ensayos
 - Textos informativos
 - Artículos de farándula
 - Periódicos
 - Libros de superación personal
 - Otros
5. *¿Qué tipo de texto es el que más lee en la universidad? (única respuesta)*
 - Ensayo
 - Literatura
 - Informes o artículos de investigación
 - Capítulos de libros
 - Resúmenes de libros
 - Reseñas
 - Libros
 - Material elaborado por el profesor
 - Otros
6. *¿Por qué lee? (única respuesta)*

- Por interés personal
- Por obligaciones académicas
- Por recomendación de otros
- Por informarse
- Por tener cultura general
- Por ocupar el tiempo libre

7. ¿Por qué lee en la universidad? (*única respuesta*)

- Por obligaciones académicas
- Por interés personal
- Por tener cultura general
- Por informarse
- Por recomendación de otros

8. ¿Con qué propósito lee en la universidad? (*múltiple respuesta*)

- Para participar en clase
- Para realizar exposiciones
- Para elaborar escritos académicos (resúmenes, reseñas, ensayos)
- Para acceder a información
- Para nutrirse intelectualmente
- Para responder una evaluación

9. Considera que su nivel de comprensión textual es: (*única respuesta*)

- Alto
- Medio
- Bajo

10. Considera que su nivel de interpretación textual es: (*única respuesta*)

- Alto
- Medio
- Bajo

11. ¿Cuántas veces acostumbra a leer un texto que fue asignado en una asignatura? (*única respuesta*)
- Una vez
 - Dos veces
 - Tres veces
 - Más de tres veces
 - Depende de la asignatura
12. ¿Qué tipo de texto relee con más frecuencia? (*única respuesta*)
- Textos académicos
 - Textos de interés personal
13. ¿Qué técnica de comprensión o recurso de análisis aplica a lo leído? (*múltiple respuesta*)
- Subrayado
 - Apuntes
 - Resúmenes
 - Reseñas
 - Gráficos o esquemas
 - Fichas
 - Plantea preguntas
 - Solo lee
14. ¿Qué herramientas suele utilizar para aclarar dudas en lo leído? (*múltiple respuesta*)
- Acude al diccionario
 - Utiliza internet
 - Consulta libros sugeridos
 - No acude a ninguna herramienta
15. ¿Cuántos libros ha leído este año? (*única respuesta*)
- Ninguno
 - Uno
 - Dos
 - Tres
 - Más de tres

16. ¿Con qué regularidad lee durante el semestre académico? (*única respuesta*)

Una a tres horas al día

Cuatro a seis horas al día

Una a tres horas a

Cuatro a seis horas a la

la semana

semana

Los fines de semana

Cada 15 días

Una vez al mes

17. ¿En qué medio(s) prefiere leer? (*múltiple respuesta*)

Libro

Fotocopias

Revistas

Periódicos

Computador

Tablet

Celular

18. ¿Cuáles son las mayores dificultades que presenta para leer? (*múltiple respuesta*)

Falta de concentración

Pereza

Dificultad de comprensión

Sueño

Falta de tiempo

Falta de recursos para acceder al material

Falta de interés por la lectura

No tengo dificultades al leer

19. Cuando el nivel de dificultad de la lectura es muy alto, usted: (*única respuesta*)

Relee insistentemente para comprender

Busca ayuda en otras fuentes, herramientas o personas

Sigue con la esperanza de que más adelante tal vez entenderá

Abandona la lectura

20. ¿Qué hace cuando discute o comenta sobre lo leído? (*múltiple respuesta*)

Hacer una síntesis apegándose a las ideas del autor

Hacer una síntesis parafraseando al autor

Habla sobre el texto, pero tergiversa un poco las ideas del autor

Hacer valoraciones críticas

Relacionar con otros conocimientos

No comenta o discute sobre lo leído.

21. Determine un orden jerárquico de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, escribir, leer) de acuerdo con sus preferencias.

22. Cuando el profesor le asigna una lectura: ¿le indica cómo debe hacerla? (*única respuesta*)

Casi siempre

Siempre

Algunas veces

Nunca

23. Cuando el profesor le asigna una lectura: ¿le explica el contexto previo de esta, es decir, le aclara a qué libro, revista, página web, etc., pertenece el capítulo o artículo? ¿le habla del autor, lo contextualiza? (*única respuesta*)

Casi siempre

Siempre

Algunas veces

Nunca

24. Cuando el profesor le asigna una lectura: ¿le indica por qué y para qué se realiza esta? (*única respuesta*)

Casi siempre

Siempre

Algunas veces

Nunca

25. ¿Las lecturas propuestas por los docentes llenan sus expectativas académicas? (*única respuesta*)
- Casi siempre
 - Siempre
 - Algunas veces
 - Nunca
26. ¿Qué se hace durante las clases con las lecturas asignadas? (*múltiple respuesta*)
- Se discute sobre el tema
 - Se hacen gráficos o esquemas
 - Se entregan resúmenes
 - Se entregan reseñas
 - Se relaciona con otras lecturas vistas
 - Se realizan trabajos creativos partiendo de estas
27. ¿Qué tipo de evaluación realizan los docentes de las lecturas que le asignan? (*múltiple respuesta*)
- Discusión oral
 - Prueba escrita con preguntas abiertas
 - Prueba escrita con preguntas cerradas
 - Entrega de textos escritos (resúmenes, reseñas, ensayos, análisis interpretativos, etc.)
 - Entrega de gráficos o esquemas
 - Entrega de trabajos creativos (textos visuales, ejercicios lúdicos, etc.)

Resultados y análisis

- a) Aspectos relacionados con los hábitos e interacciones de los estudiantes con la lectura

Después de realizada esta encuesta, se constata que algunas de las *costumbres* de los estudiantes con relación a la lectura no son las mejores; así, se detectó que un 40 % de los encuestados gusta de escuchar música al tiempo que lee, un 27 % come o bebe algo a la vez, actividades que pueden obstruir la atención necesaria

en la lectura. Ahora, es claro que las dinámicas de recepción han cambiado y que el lector actual está habituado a enfrentarse a variedad y cantidad de discursos paralelos que lo convierten en un lector multimodal y multisensorial; no obstante, la lectura y sobre todo algunos tipos de textos (por la densidad, abstracción y rigurosidad argumentativa que poseen) requieren de unas condiciones apropiadas para lograr entrar en el entramado discursivo que proponen y por lo general esto está ligado con la concentración. Igualmente, se identificó que un 38 % prefiere leer en espacios abiertos, lo que implica estar expuestos a factores externos y ruidos que no son propicios para permitir un buen ejercicio lector.

Un aspecto destacable es el referido a las preferencias que poseen los estudiantes frente a las *habilidades comunicativas* (hablar, escuchar, leer, escribir). Por grado de importancia, los estudiantes prefieren primero leer, luego escuchar, posteriormente escribir y, por último hablar. Esto muestra que la lectura cobra un lugar relevante para sus procesos de aprendizaje, dado que esta brinda la posibilidad de construcción y/o reconstrucción del conocimiento al enfrentarse directamente con los autores y sus planteamientos conceptuales. Lo preocupante es que siendo la competencia comunicativa que ellos prefieren, esta no produzca los efectos que se quisieran, pues muchos manifiestan no comprender realmente lo leído. También resulta impactante que los estudiantes se sienten más a gusto con los ejercicios comunicativos mucho más receptivos (lectura y escucha), que con los ejercicios mucho más propositivos (escritura y habla), lo que lleva a concluir que aún los estudiantes adoptan una postura más pasiva en su formación. El habla para todos resulta ser una práctica más compleja, dado que en ella, como en la escritura, deben mostrar su conocimiento y sus dominios cognitivos y lingüística, y esto prefieren evitarlo.

Con respecto a *qué prefieren leer* los estudiantes de manera voluntaria, se evidenció que un 57 % prefiere leer literatura (novelas, cuentos, etc.), un 18 % prefiere libros y artículos de temas propios de su carrera, y tan solo un 1 % gusta de leer ensayos. Lo

que aclara que el placer con la lectura está mucho más centrado en relatos que resulten más cercanos a sus experiencias de vida. Se muestra también que el interés por su área disciplinar no es tan amplia y que el ensayo, uno de los documentos más recurrentes en las humanidades, no es de su gusto o, tal vez aún no lo distinguen con claridad o no lo conocen. La encuesta reveló que lo que más leen en la universidad son capítulos de libros (45 %), lo que indica que en pocas ocasiones el estudiante se enfrenta directamente al texto completo, seccionándose así el conocimiento o perdiendo una visión completa de lo planteado por los autores. Referido a esto mismo, en la opción de otros, algunos estudiantes expusieron que en la universidad lo que más se lee son “fotocopias que representan retazos de libros”¹, lo que resalta el hecho de que los docentes suelen acudir bastante a la fragmentación de la sobras. Así mismo, un 30 % expresa que lo que más leen en la universidad son artículos e informes de investigación, lo que demuestra que existe gran acogida, por parte de los docentes, hacia reflexiones más actualizadas y sistematizadas en procesos investigativos. También se encontró que los estudiantes prefieren leer directamente en los libros (89 %) y en fotocopias (63 %), por ello se hace ostensible que aún prefieren los medios físicos que los digitales. Esto, por un lado, parece obedecer al hecho de que aún se conserva en la universidad pública el hábito de la lectura en papel y, por otro, a que muchos de los estudiantes no tienen un fácil acceso a aparatos electrónicos como tabletas digitales, plan de datos para celular, computadores portátiles, etc.

En la pregunta *por qué lee y por qué lee en la universidad*, la encuesta presenta que el 74 % dice leer por interés personal en su cotidianidad. En cambio en la universidad, solo el 41 % manifiesta esta misma razón, y un 35 % dice que lee por obligación, infiriéndose con esto que, en muchas ocasiones, las lecturas y las prácticas propuestas con ellas en las asignaturas, no resultan tan

1 Este es un comentario que expuso un estudiante en la opción de respuesta de texto corto.

sugestivas como se esperaría. No obstante, se revela que el propósito de las lecturas es claro para muchos, dado que el 70% consideró que el principal *propósito de leer* consiste en nutrirse intelectualmente, muy a pesar de que en ocasiones lo hagan de manera obligada. Los resultados arrojaron que el 65% de los estudiantes tienen por costumbre leer dos veces los textos y que este ejercicio de relectura lo aplican a los textos académicos. Las lecturas de interés personal al parecer no los conducen a esa práctica, lo que permite inferir que evidentemente son los textos disciplinares los que más trabajo les acarrea.

Con relación a la *técnica de lectura* o proceso de análisis de lo leído, sobresalió que el 88% de los discentes acuden al subrayado y el 71% a la toma apuntes, lo que demuestra que sí hay conciencia frente a la necesidad de aplicar algún método de selección y simplificación de ideas. No obstante, el resumen, siendo un recurso comprensivo que evidentemente resulta muy útil, apenas es usado por un 14% de los estudiantes, lo que tal vez obedezca al proceso dispendioso implicado, en el que se supera el hecho de la selección de ideas para dar lugar al parafraseo, demandando redactar y reconstruir. Para *aclarar dudas* de los textos leídos (como: vocabulario, autores u obras citadas, desconocidos) el cuestionario permite evidenciar que actualmente los estudiantes gustan más de la internet (89%), suponemos que por la inmediatez y por facilidad para acceder a todo tipo de información en ello. Sin embargo, contrastado esto con la prueba de comprensión e interpretación lectora, es muy común comprobar que los estudiantes no esclarezcan los términos desconocidos o los referentes citados en los textos, dificultándose con ello el entendimiento de lo expresado en un texto. Con relación a la *frecuencia de lectura*, el 51% de los estudiantes manifiesta leer de una a tres horas diarias, y el 27% de cuatro a seis horas a la semana, lo que refleja que si es un ejercicio casi cotidiano. No obstante, se esperaría que el tiempo de lectura de un universitario que cursa una carrera humanística fuera superior a una hora diaria, que es el promedio que muestran los resultados.

Respecto a las *dificultades* que presentan los estudiantes con el proceso de lectura: 40 estudiantes consideran que el mayor problema es la falta de concentración, 39 expresan que también los afecta la falta de tiempo, 20 indican dificultades con el entendimiento de las ideas y 20 atribuyen al sueño la responsabilidad. Concentración y sueño están asociados a poco entendimiento y estos a su vez están ligados a falta de hábitos lectores y poca práctica lectora. El escaso tiempo se convierte en un lamentable impedimento, dado que leer es sin duda una actividad que exige tiempo y son muchos los estudiantes que por diversas circunstancias deben trabajar a la par que desarrollan sus labores académicas. Aunque se contempla también el hecho del poco manejo de tiempo que puedan tener algunos alumnos, lo que les trastoca la realización de sus compromisos académicos. Así mismo, se reflejó que si el nivel de lectura es muy complejo; el 56% de los estudiantes prefiere hacer procesos de relectura y un 39% gusta más de buscar ayuda en otras fuentes o personas. Ninguno indica no realizar alguna acción frente a esta dificultad.

Un aspecto importante era evidenciar cómo se asumía y autoevaluaba el estudiante con respecto a los procesos de lectura. Así, frente al *nivel de comprensión*: 43 (56%) estudiantes dicen tener un nivel medio, 32 un nivel alto y solo 2 manifiestan tener un nivel bajo. Con relación al *nivel de interpretación*: 49 (63%) dicen tener nivel medio, 26 alto y 2 consideran tener un nivel bajo de interpretación. La intención de estos supuestos era que fueran contrastados con los resultados reales obtenidos con la prueba de comprensión e interpretación textual, y desafortunadamente, se explicita con ello que los niveles son mucho menos alentadores que lo que ellos estimaban, dado que claramente ningún estudiante alcanza el nivel alto, por el contrario, la gran mayoría presenta un nivel muy bajo en ambos procesos (esto se comprueba con el hecho de que 51 estudiantes de 78 perdieron la prueba). En estas respuestas también se deduce que muchos discentes no tienen mucha claridad frente a la diferencia entre comprender e interpretar, pues entre un 56% y un 63% se ubican en un nivel

medio en ambos casos, demostrando no comprender la complejidad del paso del uno al otro. Esto también se ve apoyado por los resultados obtenidos con la pregunta 20, en donde 39 estudiantes manifiestan que después de leer los textos, la manera de discutir sobre estos es a partir de valoraciones críticas y 37 dicen que relacionan con conocimientos previos, resultando que estas acciones, que son las que muestran los puntajes más altos dentro de las opciones brindadas, se corresponden con la opinión que tienen los estudiantes frente a su nivel de lectura, pues de hecho realizar valoraciones críticas hace parte de los procesos más complejos de la interpretación lectora.

b) Aspectos relacionados con la orientación del docente en el proceso lector

La encuesta realizada no solo buscó conocer la perspectiva y comportamiento del estudiante acerca de la lectura, sino también identificar el rol y acompañamiento que hacen los docentes de todas las disciplinas de las lecturas que asignan en sus cursos. Un primer interrogante identificaba si el profesor le da indicaciones al discente de cómo debía hacer la lectura, a lo que 51% de los encuestados respondió que algunas veces reciben esta instrucción, y un 29% concluyó que casi siempre. Encontrando entonces que solo algunos profesores dan pautas puntuales de cómo realizar la lectura. El estudiante neófito en un área disciplinar se sentirá perdido al encontrarse en un terreno desconocido, por tanto, no tener algunas pistas de lectura (como: qué rastrear, con qué relacionar, qué realizar con ello, etc.), conduce a que no se dé un proceso comprensivo y menos interpretativo. A la pregunta: cuando el profesor le asigna una lectura: ¿le explica el contexto previo de esta, es decir, le aclara a qué libro, revista, página web, etc., pertenece el capítulo o artículo; le habla del autor, lo contextualiza?, un 44% de los estudiantes respondió que algunas veces el docente explicita esto y un 35% señaló que casi siempre, descubriendo con ello que no es habitual que el profesor realice un acercamiento previo a los autores y los textos, lo que obstaculiza

la comprensión, dado que si no existen conocimientos previos, el alumno no puede ir construyendo puentes hacia la comprensión, de modo que se le deja a su suerte en ello. Atendiendo a la necesaria justificación que debería darse sobre los textos que se proponen en los cursos, se planteó como interrogante si el profesor le indica por qué y para qué se asigna una lectura: el 30% de los estudiantes determinó que algunas veces los docentes lo hacen y un 43% aseguró que casi siempre los docentes realizan la aclaración. Aunque aquí se evidencia que un mayor número de docentes realiza esta acción, se sigue verificando que no es una constante y que, por tanto, el alumno se enfrenta a un material de lectura sin un norte, sin comprender la razón de ser que tiene esto en su formación. A la pregunta de si las lecturas propuestas por los docentes llenan las expectativas académicas de los estudiantes, el 33% consideró que algunas veces, y el 52% que casi siempre, de modo que más de la mitad de los encuestados observa que las lecturas satisfacen sus requerimientos académicos, pero el hecho de que el 48% no se sienta pleno con ello, puede obedecer a que como no tiene la orientación necesaria, seguramente no puede reconocer la pertinencia de las mismas.

Ahora, frente al trabajo que se desarrolla en el aula con las lecturas asignadas, 70 de los 77 estudiantes que presentaron la encuesta expusieron que los textos se discuten en clase, 35 afirmaron que realizan reseñas con los textos, 28 expresaron también que se realizan trabajos creativos, 22 que se hacen gráficos y esquemas, 24 que se realizan resúmenes y 20 que se relacionan con otras lectura, lo que indica que son variadas las acciones que se realizan con los textos leídos, pero que la práctica usual es la discusión alrededor de las ideas fundamentales de los mismos, lo que se entiende como un acierto, pues es en este diálogo, en esa construcción colectiva, como el sujeto puede llegar a esclarecer los planteamientos de las lecturas y enriquecer la interpretación de estos. Por último, se preguntó a los encuestados qué tipos de evaluación realizan los docentes de las lecturas que les asignan, y la respuesta más generalizada (65 estudiantes) fue: entrega de

textos escritos. 46 estudiantes plantearon que la evaluación se hacía mediante la discusión y/o exposición oral de los textos, 32 mediante la entrega de trabajos creativos y 27 con cuestionarios de preguntas abiertas. Este resultado permite reconocer que los docentes ven la necesidad de articular lectura y escritura como procesos complementarios y de adquisición y producción de conocimiento. También, conduce a entender que sí se llevan a cabo prácticas evaluativas variadas que trascienden las dinámicas memorísticas, procurando generar otras relaciones más tendientes a la producción a partir de lo leído.

1.2.2. Prueba de comprensión e interpretación textual

Se trató de una prueba de 15 preguntas de selección múltiple con única respuesta, en dónde se evaluaba e identificaba la competencia del estudiante en varios aspectos referidos a los niveles de comprensión e interpretación de lectura. A la prueba fueron convocados 79 estudiantes, de los cuales solo uno no la presentó. Las respuestas de los estudiantes por programa académico fueron:

- Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Especial: 19 respuestas
- Licenciatura en Educación Infantil: 13 respuestas
- Licenciatura en Psicología y Pedagogía: 28 respuestas
- Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH: 18 respuestas

Se escogió para la prueba una lectura que fuera de interés común para todos los estudiantes de estas carreras, de manera que se optó por un texto argumentativo que realizará una reflexión sobre la pedagogía. El texto escogido fue *Frankenstein, o el mito de la educación como fabricación*², el cual fue entregado a los estudiantes con un mes de antelación antes de empezar la aplicación de la prueba. El documento se acompañó de preguntas

2 Tomado del libro *Frankenstein educador*, de Philippe Meirieu (1998).

orientadoras, las cuales se constituyeron en rutas de lectura y/o categorías de análisis para el proceso de comprensión e interpretación de las ideas planteadas por Philippe Meirieu. Las preguntas propuestas fueron:

1. ¿Quién es el autor?
2. ¿Cuál es el propósito o intención que subyace en el texto?
3. ¿Qué importancia tiene la intervención del adulto en la formación del niño?
4. ¿Por qué y para qué es importante que el sujeto se impregne de las historias de su cultura?
5. ¿Qué función cumplen los referentes culturales en la formación de los sujetos?
6. ¿Qué papel cumple el mercado y el capitalismo en la educación de los individuos de hoy?
7. ¿Qué entiende de la cita de Hannah Arendt (párrafo 8)?

La prueba fue diseñada, revisada y sometida a un simulacro realizado por algunos de los docentes del núcleo común de Comprensión y Producción de Textos. Una vez realizado esto se hicieron los cambios y adaptaciones necesarios para luego dar inicio a su aplicación, la cual se desarrolló virtualmente. El estudiante tuvo un mes (noviembre del 2016) para los interrogantes.

La prueba poseía preguntas de los tres niveles del proceso de comprensión e interpretación. De modo que: las preguntas de la 1 a la 5 corresponden al *nivel literal*, de la 6 a la 10 al *nivel inferencial* y de la 11 a la 15 al *nivel crítico-intertextual* y evalúan aspectos puntuales de los niveles en cada una de ellas. A continuación se presenta un cuadro que expone el aspecto evaluado en cada pregunta:

Tabla 1. Criterios de los niveles de lectura evaluados

| Núm. de la pregunta | Nivel de lectura | Criterio evaluado |
|----------------------------|-----------------------------|--|
| 1 | Literal | Identifica la idea principal del párrafo. |
| 2 | | Distingue el sinónimo más apto para una palabra. |
| 3 | | Reconoce el uso que se hace de un recurso discursivo. |
| 4 | | Determina la función de un conector léxico. |
| 5 | | Comprende el vocabulario por contexto. |
| 6 | Inferencial | Identifica la superestructura textual. |
| 7 | | Distingue y deduce relaciones causa-efecto entre ideas. |
| 8 | | Infiere a qué argumento da validez una idea. |
| 9 | | Concluye una idea que no es explícita. |
| 10 | | Identifica y deduce la relación entre las ideas de dos párrafos. |
| 11 | Crítico-Intertextual | Identifica las razones (por qué) del uso de una voz o argumento. |
| 12 | | Determinar cuáles podrían ser las repercusiones para nuestro contexto. |
| 13 | | Deduce la función que cumplen en el texto las voces citadas. |
| 14 | | Identifica el propósito del autor con todo el texto. |
| 15 | | Identifica la ideología que subyace. |

A continuación se presenta la lectura y la prueba realizada a partir de ella:

Frankenstein, o el mito de la educación como fabricación

La educación necesaria, o por qué jamás se ha visto una abeja demócrata

Párrafo 1

Hay cosas evidentes que, curiosamente, se olvidan pronto. Para empezar, que el hombre no está presente en su propio origen. Que nadie puede darse la vida a sí mismo aunque adquiriera, o crea adquirir, progresivamente la capacidad de dirigirla por su cuenta y de conversarla cuanto más tiempo mejor. Nadie puede darse la vida a sí mismo, y nadie puede, tampoco, darse su propia identidad. No elegimos cómo nos llamamos: eso, por una parte, lo heredamos, y por otra parte nos es impuesto por los padres. Nuestra opinión no cuenta. Y, aunque no nos adherimos a las alegaciones fantasiosas de quienes creen que nuestra vida queda determinada en gran medida por la elección de un nombre de pila en la que no participamos, al menos hemos admitir que somos introducidos en el mundo por adultos que hacen, como se dice, “las presentaciones”: “Aquí, mi hijo. Se llama Jaime, o Ahmed. Hijo mío, aquí el mundo, y no sé en realidad cómo se llama: Francia o Europa, el Caribe o el Islam, la televisión o los derechos humanos. Pero este mundo existe; formamos parte de él, más o menos, pero ahí está. Ya estaba ahí antes que tú, con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también con sus contradicciones. Ese mundo, por supuesto, no lo conozco del todo. Por supuestos, no todos sus aspectos me parecen bien. Pero ahí está, y yo formo parte de él. Formo parte de él, y debo introducirte en él. Debo, para empezar, enseñarte las normas de la casa, de la domus que te acoge. Tendrás que someterte a ellas y, eso, sin duda, será para ti una fuente de preocupaciones y quizá incluso de algunos tormentos. Integrarse a la domus siempre es un poco una domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos que adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse. Es normal, al fin y al cabo, que aquél que llega acepte algunas renunciaciones para tomar parte de la vida de aquéllos que le acogen. Ese es el precio a pagar para que te conviertas en miembro de la comunidad”.

Párrafo 2

Y es que, según expone Daniel Hameline (1973, p. 3), “no se ha dada el caso de que un ser humano haya alcanzado el estatus de adulto sin que hayan intervenido en su vida otros seres humanos, éstos adultos”. El pequeño humano llega al mundo generosamente provisto de potencialidades mentales, pero esas potencialidades están muy poco estabilizadas. El hombre se caracteriza, nos explican los antropólogos, por su fabulosa capacidad de aprendizaje. Pero, el reverso de la medalla es que el niño tendrá que aprender todo lo necesario para vivir con sus semejantes. Al nacer, no sabe nada, o sabe muy poco; ha de familiarizarse con multitud de signos, acceder a una lengua llamada «materna», inscribirse en una colectividad determinada, aprender a identificar y respetar los ritos, las costumbres y los valores que su entorno primero le impone y después le propone.

Párrafo 3

En eso se diferencia el hombre del animal: nadie ha visto jamás una abeja demócrata. *Genéticamente, la abeja es monárquica: su sistema político va inscrito en sus genes y no es libre de cuestionarlo.* En cambio, ningún hombre está en esa situación: todo hombre ha de elegir sus valores, tanto en el ámbito moral como en el social y el político. Todo hombre llega al mundo totalmente despojado, y por eso todo hombre ha de ser educado. La riqueza de su patrimonio genético se empareja con una extrema: los casos de “niños salvajes”, adoptados por animales o que han crecido alejados de los hombres (Malson, 1979), atestiguan de la necesidad imperiosa de una gestión educativa que acompañe la entrada del niño en el mundo. Ninguno de tales niños, a pesar, a veces, del empeño pedagógico de educadores modélicos, ha podido enlazar con un desarrollo normal ni integrarse en la colectividad humana. El doctor Itard, interpretado y puesto en pantalla François Truffaut en *El niño salvaje*, fue, sin duda, un hombre notable, un educador obstinado cuyos métodos, todo sea dicho, no fueron tan dulces como los vemos en la película, pero que, eso sí, inventó instrumentos pedagógicos que los niños de hoy siguen utilizando en la escuela materna. Con todo, no alcanzó el fin que se había propuesto: que Víctor, ese niño encontrado en los bosques del Aveyron, accediese al lenguaje articulado y a una vida social normal. Cabe intentar, como lo han hecho algunos autores (Lane, 1979), entender los fracasos de Itard y exponer que no supo encontrar métodos eficaces... También cabe considerar que la dificultad de la tarea es tal que hace peligrar la posibilidad misma de un niño pueda integrarse tardíamente a la sociedad humana, sin haber sido introducido en ella desde muy temprano y de modo progresivo. En relación a eso, Daniel Hameline (1973, p. 3) atina en señalar que “la famosa ficción imaginada por Rudyard Kipling en su *Libro de la selva* sitúa, alrededor de Mowgli, bajo la apariencia de un simbolismo animal, un entorno de adultos que le abren un campo para la experiencia de la vida, le inducen a ciertos riesgos y, al mismo tiempo, le protegen: adultos que, en suma, aseguran su educación”.

Párrafo 4

El niño necesita, pues, ser acogido; necesita que haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales que le ayudarán a vivir en el mundo, a adaptarse a las dificultades con que se encuentre y a construir él mismo, progresivamente, sus propios saberes. Tenemos, así, que la actitud de los progenitores, desde los primeros días de la vida es determinante: la sonrisa con que la madre responde a la inquietud del bebé permite a éste disponer de un punto de referencia estable en el universo extraño que descubre; las palabras repetidas regularmente despiertan su atención; los ritmos de la vida cotidiana le estructuran progresivamente el tiempo y le permiten construir las primeras relaciones de causa a efecto. Luego vienen experiencias más complejas: el reconocimiento del propio cuerpo en el espejo, el descubrimiento, en juegos de escondite, de que un objeto no desaparece enteramente cuando sale del campo visual, la toma de conciencia, lenta y progresivamente, jalonada y formalizada por intervenciones adultas y organizada en un espacio en el que el tanteo pueda realizarse con plena seguridad, de que no es necesario recomenzar siempre las mismas experiencias porque la memoria de los actos permite ganar tiempo y eficacia. Más adelante, cuando sean posibles los intercambios por medio del lenguaje elaborado, podrán construirse, mediando el diálogo, verdaderos hábitos intelectuales: la reformulación sistemática y benévola de las expresiones equívocas favorecerá la construcción del pensamiento; la discusión, con ocasión de menudos incidentes de la vida cotidiana, podrá invitar al niño a reflexionar, prever y planificar... *De ese modo, como la pared en el albañil ha de apuntalar para que se sostenga mientras no pasa de ser un conjunto de tierra y piedras mal ensambladas, el niño ha de beneficiarse del apuntalamiento del adulto.* No puede construirse a sí mismo mentalmente al margen de las reclamaciones de su entorno: es ese entorno el que, en muy gran medida, lo construye.

Párrafo 5

Y es en este punto que, la mayor parte de las veces, se detiene el psicólogo: afirma la importancia de las reclamaciones del entorno para la construcción de la inteligencia del niño, y puede ayudarnos, con ello, a crear situaciones educativas más apropiadas. El sociólogo, por su parte, subraya las determinaciones socioculturales de ese proceso: explica por qué no todos los medios sociales son igual de operativos en ese ejercicio y cómo los más favorecidos de esos medios consiguen transformar las diferencias en los modos de estructurar la inteligencia en desigualdades que se inscriben en una jerarquía social implacable. Unos y otros, psicólogos y sociólogos, ponen, pues, el acento en la importancia de la intervención educativa en la construcción de las sociedades humanas.

Párrafo 6

Con todo, ¿no negligirán, quizá, a veces, el hecho de que esa intervención tiene también una función decisiva de enlace entre las generaciones? Educar no es sólo desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encararse a dificultades de orden matemático. *Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito.* “¿De quién soy hijo o hija?”, se pregunta siempre el niño. “¿De quién soy realmente hijo o hija?”, es, a veces, el interrogante del adolescente, en esos instantes de extraño ensoñamiento en que imagina haber sido abandonado de pequeño en los peldaños de una iglesia. He ahí un delirio inquietante para aquél que no se dé cuenta de hasta qué punto la búsqueda identitaria es también, y básicamente, una interrogación sobre los orígenes. Es porque si lo es que el niño y el adolescente no se preguntan tan sólo quiénes son sus progenitores, sino también: “¿De qué soy hijo o hija? ¿De qué genealogía familiar, de qué historia religiosa, cultural y social soy heredero?”

Párrafo 7

Porque también ahí el niño es “hecho”. Así como no se ha creado a sí mismo físicamente *ex nihilo*, así como no ha podido desarrollarse psicológicamente sin un entorno educativo específico, tampoco puede construirse como miembro de la colectividad humana sin saber de dónde viene, en qué historia ha aterrizado y qué sentido tiene esa historia. Todavía más precipitadamente: sólo puede vivir, pensar o crear algo nuevo si ha hecho suya hasta cierto punto esa historia, si ésta le ha proporcionado las claves necesarias para la lectura de su entorno, para la comprensión del comportamiento de quienes le rodean, para la interpretación de los acontecimientos de la sociedad en la que vive. No puede participar en la comunidad humana si no ha encontrado en su camino las esperanzas y los temores, los arrebatos y las inquietudes de quienes le han precedido: todos esos rastros dejados, en ese fragmento de tierra en que vive, por predecesores que mediante esos rastros le dan consejos que no siempre le servirán, pero que no puede ignorar más que al precio de repetir eternamente los mismos errores y quizá, más grave todavía, de no comprender por qué son errores y por qué los hombres los pagan.

Párrafo 8

Educar es, pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos... un mundo en el que quedan algunas “obras” a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está solo. Lascaux y el canto gregoriano, el *Roman de Renart* y las catedrales, Rabelais y Diderot, Leonardo da Vinci y Mozart, Picasso y Saint-John Perse, no son más que esos elementos fijos que permiten a aquél que llega saber dónde está, reconocerse y “decirse”. Sin ésas u otras referencias, lo que soy y experimento corre el riesgo de no alcanzar nunca un nivel de expresión en que la inteligencia pueda apropiárselo; sin eso, yo me anularía en la expresión del instante, sin capacidad de pensamiento, de memoria o siquiera de lenguaje. *El nacimiento y la muerte*, explica Hannah Arendt (1983, p. 110), “presuponen un mundo en el que no hay movimiento constante; cuya durabilidad, por el contrario, cuya relativa permanencia, posibilita aparecer y desaparecer en él; un mundo que existía antes de la llegada del individuo y que le sobrevivirá. Sin un mundo al que los hombres vienen y que abandonan al morir, no habría más que el eterno retorno, la perpetuidad de las otras especies animales”.

Párrafo 9

Por lo demás, sin duda esa cuestión se planteaba menos ayer, hace algunos decenios, de lo que se plantea hoy. No ha pasado tanto tiempo desde que las diferencias de una generación a otra eran mínimas; *las generaciones sucesivas se superponían unas a otras en el grado suficiente para que el vínculo transgeneracional quedase garantizado, por decirlo así, por impregnación*, sin que se pensara realmente en ello y sin que fuese producto de una acción ordenada y sistemática: se sabía, en las familias, qué eran la Ascensión y Pentecostés, o quiénes eran tales o cuales figuras públicas de los propios tiempos... La mayoría de los franceses podían decir algo sobre Robespierre y Danton, e incluso recitar algunos versos de Víctor Hugo. De todo eso se hablaba de vez en cuando durante las comidas, y eran cosas que reaparecían en las conversaciones con la frecuencia suficiente para que la transmisión se realizase mediante un juego sutil de evocaciones y explicaciones. También, en todas partes, se cultivaba el recuerdo del barrio o del pueblo natales, de sus personajes típicos y de sus acontecimientos destacados. A veces no era gran cosa, pero bastaba para que la generación siguiente no fuese del todo extraña a la precedente... o para que no tuviese que redescubrirlo tardíamente por la vía indirecta de manifestaciones folclóricas de gusto a menudo dudoso.

Párrafo 10

Hoy, en cambio, vivimos una aceleración sin precedentes en la historia. De una generación a otra, el entorno cultural cambia radicalmente, hasta tal punto que la transmisión por impregnación se ha hecho, en muchas familias, particularmente difícil. La oleada de imágenes televisuales es, a veces, la única cultura común en grupos familiares reducidos a su más simple expresión: un conjunto de personas que utilizan la misma nevera. A falta de nada de compartir, ni comidas, ni preocupaciones, ni intereses convergentes, ni cultura común, las relaciones entre generaciones se han “instrumentalizado”, según lo explica el sociólogo Alain Touraine; ya no se habla de veras, se intercambian servicios: “Quédate en casa a cuidar de tu hermana, y tendrás el dinero de bolsillo que pides”... “Ahí tienes mi ejercicio de lengua; he hecho lo que me has pedido, con una introducción y una conclusión y sin faltas de ortografía; ahora, me pones la nota que me corresponde y quedamos en paz. No me pidas que, además, me interese por el texto que me has hecho estudiar. Tu vida es tu tuya. La mía es mía. ¡Hacemos tratos comerciales, no otras cosas!”.

Párrafo 11

En esas condiciones de aumento del desfase entre generaciones y de inmolación de la transmisión cultural, encontramos a adolescentes “bóldo” (Imbert, 1994), sin raíces ni historia, sin acceso a la palabra, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales. Parte de ellos son incluso susceptibles de precipitarse un “fundamentalismo” sin pasado ni futuro y quedar absorbidos por un ideal de fusionario que les permita, por fin, existir dentro de un grupo, encontrar una identidad colectiva por medio de la renuncia a cualquier búsqueda de identidad social. Los peligros de esa deriva están tan claros ante nuestros ojos que por fuerza han de confortarnos por la convicción de que, así como somos concebidos biológicamente por los padres, y así nos construye psicológicamente el entorno, nuestra condición social, por su parte, ha de inscribirse en una historia y desarrollarse gracias a la transmisión de una cultura. De ese modo se ve confirmada la enérgica afirmación de Kant (1980, p. 34): “El hombre es el único ser susceptible de educación. [...] El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido”.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. París: Calmann-Lévy. (Paidós, 1993).
- Hameline, D. (1973). *Maitres et élèves*. París: Editions Ouvrières.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. París: Esféditeur.
- Kant, E. (1980). *Réflexions sur l'éducation*. París: Vrin.
- Lane, H. (1979). *L'enfant sauvage de l'Aveiron*. París: Payot.
- Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages*. París: Gallimard.

Prueba de comprensión e interpretación textual

Escoja una de las cuatro opciones que se brindan en cada una de las preguntas.

1. En el párrafo 2 del texto ¿cuál es la idea principal?:
 - A. No se ha dado el caso de que un ser humano haya alcanzado el estatus de adulto sin que hayan intervenido en su vida otros seres humanos [...] adultos.
 - B. El pequeño llega al mundo [...] provisto de potencialidades mentales, pero esas potencialidades están muy poco estabilizadas.
 - C. [...] el reverso de la medalla es que el niño tendrá que aprender todo lo necesario para vivir con sus semejantes.
 - D. Al nacer, no sabe nada, o sabe muy poco; ha de familiarizarse con multitud de signos, acceder a una lengua llamada "materna", inscribirse en una colectividad determinada [...]
2. En la oración del párrafo 3: "Genéticamente, la abeja es monárquica: su sistema político va inscrito en sus genes y no es libre de cuestionarlo", la palabra *monárquica* se refiere a que la abeja pertenece a:
 - A. Una dinastía.
 - B. Una república.
 - C. Un Estado.
 - D. Una anarquía.
3. En la oración del párrafo: "*De ese modo*, como la pared que el albañil ha de apuntalar para que se sostenga mientras no pasa de ser un conjunto de tierra y piedras mal ensambladas, el niño ha de beneficiarse del apuntalamiento del adulto", el uso del albañil se convierte en un recurso discursivo que funciona de:
 - A. Ejemplo.
 - B. Analogía.
 - C. Descripción.
 - D. Argumento.

4. En la oración del punto anterior la expresión: *De ese modo*, cumple la función de:
 - A. Corroborar lo dicho en la idea inmediatamente precedente.
 - B. Anunciar una consecuencia con respecto a lo precedido.
 - C. Oponerse a la idea anotada previamente.
 - D. Añade otra idea diferente a las ya presentadas.
5. En la oración del párrafo 9: “[...] las generaciones sucesivas se superponían unas a otras en el grado suficiente para que el vínculo transgeneracional quedase garantizado, por decirlo así, por im-pregnación”, ¿qué quiere decir la palabra subrayada, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla?:
 - A. Una y otra generación se unificaban.
 - B. Una y otra generación se complementaban.
 - C. Una generación se veía inmersa en la anterior.
 - D. Una generación sustituía a la otra.
6. El texto leído posee una estructura discursiva:
 - A. Descriptiva
 - B. Explicativa
 - C. Narrativa
 - D. Argumentativa
7. La oración del párrafo 6 que dice: “Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito”, trae como consecuencia que el sujeto:
 - A. Se reconozca como parte de su comunidad, se pregunte y reformule sus formas y estructuras.
 - B. Acepte las perspectivas de mundo (religioso, político, social, etc.) del grupo al que pertenece.
 - C. Se construya a semejanza de su comunidad, copiando y entendiendo sus errores y aciertos.
 - D. Indague sobre sus orígenes familiares, para reconocer de dónde vienen sus capacidades.

8. Citar a Mowgli, en el párrafo 3, el personaje principal de *El libro de la selva*, es útil para dar validez al argumento desarrollado en todo el párrafo; este argumento es:
- A. Todo niño que haya vivido en la selva requiere de unos cuidadores adultos para convertirse en hombre.
 - B. Todo sujeto posee un valioso patrimonio genético que es susceptible de ser direccionado y modelado con educación.
 - C. La necesaria educación del adulto para con el niño, garantiza que éste se descubra, desarrolle y que ingrese a una cultura.
 - D. Los casos de niños salvajes han demostrado que, a pesar del empeño pedagógico, nunca alcanzan un desarrollo normal.
9. Del subtítulo del texto: “La educación necesaria, o por qué jamás nadie ha visto una abeja demócrata” se deduce que:
- A. Las abejas no reciben educación, por ello no pueden llevar a cabo una vida ni determinar cómo será.
 - B. El ser humano pertenece a un sistema que le beneficia con libertades para edificarse y construirse.
 - C. El hombre ha de ser educado para poder tener libre albedrío, a diferencia de la abeja, que no puede realizar ningún cuestionamiento.
 - D. Para que el hombre se eduque necesita superar el sistema político al cual está inserto y que se relaciona con el de las abejas.
10. El autor muestra las diferencias en la transmisión de la herencia cultural entre la “antigua” familia y la familia contemporánea de los párrafos 9-10; esto conduce a pensar que:
- A. La familia moderna no ha sabido construir un puente para legar a las nuevas generaciones sus conocimientos.
 - B. El utilitarismo y el mercantilismo han devastado las relaciones de las familias actuales y el legado que deberían transmitirse de padres a hijos.
 - C. La ausencia de la televisión y otros medios de comunicación entre las familias “antiguas”, permitió que se diera el espacio para la comunicación y la transmisión cultural.

- D. Ya no hay tiempo para compartir conocimientos y saberes, de modo que no es posible transmitir la herencia cultural a las comunidades.
11. En el párrafo 11 el autor plantea que: “En esas condiciones del desfase entre generaciones y de inmolación de la transmisión cultural, encontramos a adolescentes ‘bólide’ (Imbert, 1994), sin raíces ni historia, sin acceso a la palabra, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales”. Esta idea la propone el autor como muestra de una cultura:
- A. Distraída, que ha invisibilizado los errores de su cultura.
 - B. Devastada por el capitalismo que sólo le pide comprar.
 - C. Anquilosada y muerta, porque no renueva su cultura.
 - D. Sometida a la inmediatez de sus estereotipos culturales.
12. Al vincular el planteamiento que ha hecho el autor a lo largo del texto, con el párrafo 11 “En esas condiciones del desfase entre generaciones y de inmolación de la transmisión cultural, encontramos a adolescentes ‘bólide’ (Imbert, 1994), sin raíces ni historia, sin acceso a la palabra, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales” ¿qué implicaciones o repercusiones puede tener este postulado para nuestro contexto actual?
- A. Comprender la inercia que consume a los adolescentes hoy día.
 - B. Aceptar la creciente tendencia a la desaparición de la familia.
 - C. Propender por una educación que rescate la transmisión de la cultura.
 - D. Acelerar una educación enfocada a preparar adultos capaces.
13. Citar en el párrafo 8 a “Lascaux y el canto gregoriano, el Roman de Renart y las catedrales, Rabelais y Diderot, Leonardo da Vinci y Mozart, Picasso y Saint-John Perse [...]”, supone un llamado al lector para que éste:
- A. Comprenda la importancia de hacerse acreedor del legado de su cultura.
 - B. Se sumerja en la calidad artística y/o estética que subyace en cada uno de estos.
 - C. Conozca y tenga la referencia del momento histórico al que corresponde cada personaje u obra.

- D. Reconstruya la relevancia que tuvo cada uno de éstos en su momento de creación.
- 14.** El propósito o intención de Philippe Meirieu con todo el *texto* es:
- A. Hacer reflexionar al lector en torno al papel del adulto en la educación integral y desarrollo del sujeto.
 - B. Persuadir al lector de la relevancia de la intervención del adulto en la educación del sujeto para que ingrese a su universo cultural.
 - C. Explicar que la educación actual debe rescatar y propender por el desarrollo mental y cultural de los individuos.
 - D. Criticar la sociedad actual mercantilista y el desvío que ha causado a la verdadera educación.
- 15.** La ideología que subyace a lo largo del texto es de tipo:
- A. Panfletaria.
 - B. Emancipadora.
 - C. Nihilista.
 - D. Conservadora.

Resultados y análisis

Las preguntas del **nivel literal** buscaban que el estudiante demostrara dominio comprensivo de los enunciados explícitos del texto. Las cinco preguntas de este nivel revelan que: la comprensión que se tiene de lo expuesto, los análisis de aspectos formales, la apropiación de la construcción sintáctica y su asociación directa con la construcción semántica (entendimiento de conceptos y proposiciones), no es una competencia altamente desarrollada por la mayoría de los estudiantes evaluados. El resultado muestra que solo hubo un 43% de aciertos en las respuestas, de modo que se identifica claramente que desde el nivel literal ya se presentan serios problemas de lectura. Para el caso de la **primera pregunta**, en donde se pedía identificar la idea principal del segundo párrafo del texto, se encontró que solo 9 personas (19%) de 78 evaluados, acertaron; aspecto que se considera básico en los procesos de lectura, ya que si no se consigue detectar cuál es la idea

central sobre la que giran las otras ideas del párrafo, se empieza a estropear todo el proceso comprensivo. En la **pregunta dos**, en la que se pedía un sinónimo de una palabra (*monarquía*), hubo un mejor desempeño, pues el 60% atinó; sin embargo, siendo una pregunta tan sencilla, se esperaba mayor eficacia. En la **pregunta tres**, se pretendía que el estudiante comprendiera que la referencia a un *albañil* correspondía al recurso discursivo de *analogía*, respuesta que fue escogida convenientemente por el 64% de ellos. Respecto a la **pregunta cuatro**, en la que se examina si el estudiante reconoce la función del conector léxico *De ese modo*, se encontró que solo el 32% responde adecuadamente, lo que permite inferir que la mayoría de evaluados, por una parte, no reconoce claramente los conectores, y por otra, no entiende el papel que ellos juegan para generar cohesión y coherencia en una lectura. Por último, con relación a la **pregunta cinco**, se encontró que el 45% de los discentes descubrió el uso que se estaba dando en el texto a la palabra *Impregnación*. Todo ello permite concluir que el nivel bajo predomina, dado que se identifica que la mayoría de los estudiantes no realiza el reconocimiento adecuado de la función del código escrito. Así, se les dificulta entender el uso gramatical, el significado y sentido, de acuerdo con el contexto de la lectura, de: palabras, oraciones y conectores. Esto prende las alarmas acerca de la apropiación real que tienen los estudiantes de la lengua materna en todos sus niveles (sintáctico, semántico y pragmático). Se suele asumir que el universitario, al iniciar su proceso de estudio, cuenta con las herramientas lingüísticas para desenvolverse en sus labores académicas, no obstante, esto confirma que no poseen un desarrollo óptimo de estas competencias. Pero si no se logra, como lo expresa Cassany en su libro *Tras las líneas* (2006), “recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores”, si no se llega a la instancia en la que “el contenido del texto surja de la suma de significados de todo sus vocablos y oraciones” (p. 25), cómo podría pasarse al siguiente nivel.

A pesar de lo anterior, sorprendentemente, el resultado fue más alentador con relación al **nivel inferencial** de lectura, puesto que el 55% de los estudiantes evaluados acertó en la resolución de los interrogantes. En este nivel se buscó determinar la capacidad deductiva, de modo que se reconociera si se posee la habilidad para relacionar lo expuesto con conocimientos y experiencias previas, desentrañando información implícita del texto. La **sexta pregunta**, en la que se pretendía el hallazgo de la superestructura textual —es decir, distinguir que se trataba de un *texto argumentativo* en el que alguien (el autor), propone una tesis de un tema (punto de vista) y lo sustenta con argumentos—, terminó siendo compleja para los evaluados, pues solo 43 alumnos (55%) de 78, logró la respuesta correcta, lo que manifiesta que no se tiene distinción y conocimientos precisos sobre tipologías textuales. Referido a la **pregunta siete**, en la que se invitaba a deducir la consecuencia que podría traer a la sociedad una afirmación argumentativa, se percibe que el 54% responde con éxito. A pesar de que esto no estaba dicho en el texto, un poco más de la mitad de los alumnos reconoció el efecto que tendría la situación planteada en los individuos, teniendo presente sus experiencias culturales previas. La **octava pregunta** llevaba a inferir la validez de una idea respecto a uno de los argumentos planteados, teniendo presente que la relación no estaba explícitamente presentada. En esta se advirtió que el 56% de los estudiantes captaron la asociación, notando que varios estudiantes poseen aptitud relacional. Se resalta que donde se obtuvo mayor precisión en este nivel, fue en la **pregunta novena**, en la que se solicitó deducir a partir del subtítulo del texto, el cual, partiendo de un símil, pretende decir algo. Así, el 65% de los estudiantes consiguió la respuesta correcta. En lo concerniente a la **pregunta diez**, se exige la relación de ideas de párrafos diferentes, obteniendo una nueva conclusión. A esto, únicamente el 43% responde con precisión, lo que permite concluir que entre mayor sea el grado de complejidad de la deducción, en la medida que ya no es la asociación de

dos oraciones sino de múltiples, menores posibilidades hay de lograr inferencias veraces. Se ve como en todas las respuestas de este nivel, excepto la última, más de la mitad de los estudiantes evaluados muestran conformidad, lo que comparado con el nivel literal resulta positivo. Sin embargo, no deja de inquietar que un 45% no llegue a la lectura entre líneas, no asocie con su enciclopedia personal —o ni siquiera advierta que no posee los conocimientos previos requeridos—, no plantee hipótesis de sentido, no active sus esquemas de conocimiento para dar paso al diálogo entre lector y obra, que le lleve a sacar mayor provecho a lo dicho, para interpretar lo no dicho y así tejer el puente con el siguiente nivel lector.

En lo que respecta al **nivel crítico-intertextual** se destaca que de los tres, este es el más lastimado de acuerdo con la prueba, ya que solo hubo un 41% de aciertos en las respuestas de los estudiantes. Aquí se pretendió que el estudiante estableciera relaciones y deducciones intra y extratextuales, de manera que llegara a la elaboración de nuevas ideas; esto como producto de no solo reconocer las relaciones entre las ideas del texto o entre las ideas del lector y las del texto, sino que además suponía relaciones con el entorno sociocultural, descubriendo capas de sentido más solapadas, que fueran construidas en la asociación obra-lector-contexto. Así, la **pregunta once** buscó que el alumno estableciera por qué el autor utiliza un argumento específico, infiriendo qué tipo de cultura se refleja en su argumentación, lo cual solo es deducible, si se hace un análisis del comportamiento actual de la sociedad occidental. Esto implicó, de parte del lector, haber realizado un análisis del entorno y asociarlo con todo lo expuesto por Philippe Meirieu. Los resultados arrojaron que tan solo el 9% (7 de 78 estudiantes), llegaron a la respuesta acertada. Con relación a la **pregunta doce**, en donde se pretendió que los discentes advirtieran qué repercusiones y acciones se podrían tomar en nuestro contexto, ante la situación que plantea a lo largo del artículo el autor, se encontró que el 53% halló la respuesta, evidenciándose con esto que muchos llegaron a la instancia

interpretativa al prever, de acuerdo con Meirieu, cuáles podrían ser las acciones a llevar a cabo. Este resultado, aunque sustancialmente mejor respecto al anterior punto, revela que apenas un poco más de la mitad, consigue descifrar este aspecto del nivel crítico. En la **pregunta trece** se mantiene un resultado positivo, puesto que el 63% de los evaluados respondió con éxito. Aquí se aspiraba a descifrar la razón de ser de varias referencias enciclopédicas o voces citadas por el autor, de tal suerte que el lector descubriera que su presencia en el texto poseía un propósito y que este tenía relación con el contenido que se iba desarrollando. En efecto, esto lo logró un muy buen número de estudiantes, que aunque, tal vez, no reconocía a todas las referencias nombradas (*Lascaux y el canto gregoriano, el Roman de Renart y las catedrales, Rabelais y Diderot, Leonardo da Vinci y Mozart, Picasso y Saint-John Perse...*), el hecho de identificar o asociar que se trataba de personajes y obras ilustres de la cultura occidental, llevó a entrever cuál es su razón de ser en el texto. La **pregunta catorce** presumió mayor complejidad, visto que requería hacer un ejercicio integrador del contenido del texto a nivel macroestructural, de las asociaciones inter y extratextuales, de inferencias e hipótesis que se habían planteado y descubierto. Es así que lo que se solicitó en este caso consistió en determinar el propósito del autor con todo el artículo, lo que es deducido por tan solo el 18% de los estudiantes. En último lugar, la **pregunta quince** pretendió que el discente hallara la ideología implícita en el texto, lo que le significaba tener un conocimiento de las asociaciones socio-culturales que se planteaban y que hubiese descubierto las capas de sentido subyacentes, para interpretar que el autor filtraba una visión del mundo que el lector debería reconocer. Este caso reflejó que solo el 45% de los estudiantes llegara al cometido. El punto quince también implicaba que la terminología de las opciones brindadas (*panfletaria, emancipadora, nihilista y conservadora*) fuera conocida y comprendida por los evaluados.

Con todo lo expuesto se concluye que, este nivel devela la deficiencia alta que existe respecto a la lectura crítica, lo que se

entiende al cotejarlo con los resultados de los niveles anteriores, sobre todo, cuando se comprende que, incluso, lo referido al nivel literal está tan afectado. No puede esperarse entonces que el estudiante universitario transite, plácida y libremente, por los tres niveles de lectura, cuando pruebas como esta demuestran las carencias existentes, que van desde los conocimientos básicos de las unidades y estructura de la lengua, hasta la ausencia o superficialidad de conocimientos para establecer relaciones, la falta de estructuras cognitivas apropiadas para interpretar lecturas con complejidad teórica, la escasez o renuncia al análisis de la realidad para llegar a establecer asociaciones y así hallar y construir otros sentidos, los pésimos hábitos lectores que distorsionan y opacan los contenidos intra, inter y extratextuales.

Por otro lado, otra intención de la prueba era identificar el nivel de lectura de las carreras a las que se les aplicó. Así, los resultados revelaron que los que mostraron mejor competencia fueron los 18 estudiantes de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH (el 53% de estos tuvieron los mejores desempeños), les siguen los 28 estudiantes de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía (el 44% de estos hicieron los aciertos), luego están los 13 estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil (el 38% de ellos respondieron acertadamente), y por último, los 19 estudiantes de la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Especial (el 35% de ellos demostró éxito). Igualmente, los análisis estadísticos de la prueba revelaron que el promedio de respuestas correctas fue entre 7-8 (de las 15 realizadas), de manera que en una calificación en el rango de 1,0 a 5,0, la nota promedio fue entre 2,3 y 2,7. De modo que, 51 estudiantes (de 78) tuvieron una calificación inferior a 3,0, lo que indica que perdieron la prueba en ese rango evaluativo. Tan solo cuatro estudiantes tuvieron una calificación de 3,7 que correspondía a 11 respuestas correctas y solo una estudiante obtuvo una nota de 4,0 (12 respuestas acertadas), la que resultó ser la más alta.

Lo anterior muestra claramente la problemática referida a los procesos de lectura de los universitarios ingresantes a las

carreras del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Por ello, resulta urgente llevar a cabo acciones que contribuyan a la optimización de los tres niveles de lectura, en aras de que el estudiante pueda aprovechar más sus aprendizajes, se convierta en un interlocutor válido en las discusiones académicas y sociales, y que se forje como un sujeto crítico frente a su realidad sociocultural. Esto solo lo vemos posible con una adecuada orientación, con el desarrollo de ejercicios prácticos de lectura que traspasen la lectura lingüística, llevando el acto lector a todas las esferas del acontecer humano.

2. Estado del arte sobre lectura en la educación superior

Al hacer la pesquisa en torno a las publicaciones que se han realizado los últimos años en Colombia sobre lectura en la educación superior se encontraron algunos libros resultado de investigaciones, artículos y documentos en los que se pudo constatar que la problemática de los bajos desempeños de lectura es generalizada y corresponde a factores de diferente índole: sociocultural, educativo, pedagógico, metodológico, actitudinal y axiológico, entre otros. También se pudo establecer que es una necesidad apremiante establecer políticas públicas en torno a la lectura y la escritura en la educación superior, pues existe una variedad de concepciones, metodologías y didácticas en torno a la lectura, así como programas de estudios, *syllabus*, pruebas y mecanismos evaluativos que se deben repensar desde principios formativos que propendan por la calidad de los estudiantes universitarios y futuros profesionales. Si bien es cierto que cada universidad tiene autonomía institucional respecto a los enfoques educativos y de cátedra, deberían establecerse algunas directrices desde las disciplinas, a través del currículo y como políticas institucionales que coadyuven al fortalecimiento de procesos lectoescriturales a todo nivel, teniendo en cuenta que cada día los índices de rendimiento en torno a estas habilidades comunicativas son más bajos.

Una constante en los hallazgos bibliográficos es la prelación por evidenciar la manera en la que se conciben y desarrollan los

cursos de lectura y escritura de los primeros niveles en la universidad (comunicación oral y escritura, lectura y escritura, talleres de redacción, talleres de escritura, comprensión y producción de textos, competencias lectoescriturales, entre otros), por ser aquellos donde se brindan las herramientas fundamentales para el ejercicio lectoescritural y porque es desde la base del sistema educativo superior donde se pueden detectar aspectos fundamentales que condicionen el acceso a la alfabetización académica y a ese saber letrado con el que muchas veces chocan los estudiantes al llegar a la universidad.

En este sentido, resultan ilustrativas tres fuentes bibliográficas, en especial: el documento de trabajo “Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior”¹, de REDLEES y publicado en la web en el año 2013 en su cuarta versión, y los libros resultado de investigación: *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?*, de Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón del año 2013, y *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*, de Blanca González *et al.*, publicado en el 2015.

Del documento de trabajo “Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior” (2013) se resaltan algunas consideraciones como las de Peña (2009) quien afirma que:

[...] Al igual que un inmigrante que llega por primera vez a un país desconocido, la entrada del estudiante a la universidad significa una iniciación a los lenguajes propios de las disciplinas, constituidas [...] también por un repertorio de prácticas discursivas históricamente construidas, que se traducen en diferentes modos de hablar, leer y escribir, y sin las cuales un estudiante quedaría desarmado

1 Este es un documento borrador de REDLEES que se espera ajustar y culminar para entregar al Ministerio de Educación Nacional (MEN).

para entrar a formar parte de la cultura académica. (Como se cita en REDLEES, 2013, p. 18)

Estos planteamientos resultan fundamentales, pues es evidente que el ingreso a la universidad, en la mayoría de los casos, se le presenta al estudiante como un cambio abrupto, entre otras cosas porque no está familiarizado con la lectura de textos académicos y menos aún con las exigencias que dichos textos demandan, como: “procesos de [...] interpretación (en los más altos niveles de inferencia, abstracción, intertextualidad y distanciamiento crítico) y de producción” (García, 2008, p. 85). Y si a esto se le suma la escasa orientación del docente para dinamizar procesos lectores en relación a tipologías textuales y temáticas particulares, el panorama resulta más complejo. Son tantas las dificultades en torno a la lectura que presentan los estudiantes —como se señaló en el apartado de problematización, aludiendo a los estudios de Abril y Bonilla (2013)— que resulta una tarea apremiante que los docentes de los cursos iniciales de lectura y escritura en la educación superior aborden metodologías y didácticas respecto a procesos lectoescriturales más significativas y pertinentes, teniendo en cuenta ante todo las circunstancias contextuales del estudiante-lector.

Si bien hay vacíos frente a estos procesos en la educación básica y media que no se pueden subsanar del todo en uno o dos cursos iniciales, el docente sí puede dar algunas pautas, abrir puertas, dar rutas, motivar y, ante todo, hacerle ver al estudiante las implicaciones de una lectura crítica en el ámbito universitario, ya que, como manifiesta Carlino (2009): “es a través de la lectura como los estudiantes de nivel superior, toman contacto con la producción académica de una disciplina” (p. 67). Lo que indica que no es suficiente el nivel o habilidad que hayan logrado en su etapa escolar (que por lo general corresponde a un nivel básico o literal), sino que le corresponde al docente universitario brindar espacios de formación y fortalecimiento de estos procesos, para

que el estudiante pueda ingresar a las nuevas categorías conceptuales que se le exigen, a los tipologías textuales con las que ahora se enfrenta, es decir, proveerlo de herramientas para que pueda hacer parte de la nueva cultura académica.

Ahora, también resulta interesante detenerse en las valoraciones que los estudiantes universitarios y docentes de las disciplinas hacen en torno a estos cursos, y que recoge el documento de REDLEES (2013), producto de algunas investigaciones:

Los estudiantes consideran que los cursos logran generar conciencia sobre los actos de leer y escribir, pero sus contenidos están aislados de las necesidades que afrontan en el día a día de las asignaturas [...] afirman que: los cursos iniciales sirven, pero son insuficientes; sus contenidos se olvidan fácilmente si no se ponen en práctica; no logran, por su corta extensión, generar ni gusto ni hábitos de lectura; los contenidos son muy genéricos y poco específicos y aplicables [...] Los docentes, de diferentes asignaturas, por su parte, consideran, que aún con el decurso de las asignaturas iniciales la mayoría de los estudiantes siguen mostrando graves dificultades, tanto en lectura como en “redacción [...] La efectividad de los cursos iniciales se cuestiona y se considera que son necesarias diferentes reformas y complementariedades. Esperan que los estudiantes lean, tomen posición y que el nivel de interpretación se incremente con el avance en la carrera. Manifiestan que la responsabilidad para desarrollar estas destrezas es de los profesores de lectura y escritura y no de los profesores disciplinares. (REDLEES, 2013, p. 28)

Estas valoraciones, sin lugar a dudas, dilucidan varias problemáticas. Por un lado, la necesidad de una continuidad de procesos que parte de los cursos iniciales de lectura y escritura y que debería atravesar el currículo hasta llegar a niveles superiores —en los que por ejemplo se articulen estas habilidades comunicativas con situaciones concretas, como la elaboración de proyectos investigativos, así como en prácticas cercanas a la formación profesional—.

Por otro lado, la concepción del docente disciplinar respecto a la lectura y la escritura en la educación superior debe replantearse, si en verdad se quiere propender por la calidad educativa.

Pérez Abril y Rincón (2013), por su parte, caracterizan en su libro las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana como resultado de una investigación financiada por Colciencias y 17 universidades colombianas que contó con la asesoría internacional de reconocidos académicos como Paula Carlino y Anna Camps. Allí señalan, por ejemplo, que las demandas de las instituciones educativas en relación con los propósitos formativos en función de un perfil del egresado no necesariamente preparan al estudiante para su desempeño profesional, sino que lo entrenan en la resolución de actividades propias de las tareas escolares, lo cual se refleja en los porcentajes que tienen que ver con el mejoramiento de los procesos de lectura (40%) y escritura (49,6%) universitarias, porcentaje que no alcanza la media. También plantean, en consonancia con el documento de REDLEES (2013), que la lectura y escritura están relacionadas con unas prácticas sociales y culturales en la que tiene lugar una alfabetización académica propia de los campos disciplinares y científicos, de ahí que no se pueda concebir una naturalización del leer y escribir en las instituciones educativas.

Semejante al texto de Pérez Abril y Rincón (2013), González *et al.* (2015) realizaron un estudio multicaso, interinstitucional (13 universidades pertenecientes a REDLEES) durante los años 2011 y 2012, en el que también caracterizaron las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes, pero con la particularidad de que se tomaron registros sobre los desempeños en torno a estas habilidades, antes de su ingreso a la universidad, después de tomar los cursos de primer año y en su desempeño académico posterior. Algunos aspectos relevantes fueron los siguientes: los docentes de la asignatura de lectura y escritura de primer año consideran que los estudiantes hacen uso de una lectura literal sin evidencias de lectura intertextual; se lee para escribir

(resumir información) y para conversar (responder preguntas orales, dar razón de lo leído críticamente, intercambiar experiencias); se llevan a cabo ejercicios de lectura de tipo literal, inferencial y crítico con textos académicos, pero no se especifica de qué manera; el paradigma *leer para aprender* está ausente, y, el reporte que se obtiene a partir de las guías o cartillas diseñadas por los profesores para impartir los cursos de lectura y escritura, tiene una función cercana a la de la escuela media, donde no se contempla el carácter formativo de los contenidos.

Dentro de las investigaciones que focalizan en el tema de prácticas de lectura en la educación superior y niveles de lectura, tenemos las de Cisneros (2007) Andrade (2007) González y Vega (2010), Ramírez *et al.* (2007), Camargo *et al.* (2008) Ayala *et al.* (2010), entre otros, docentes-investigadores universitarios, en su mayoría adscritos a REDLEES. La investigación de Cisneros (2007) realizada entre mayo del 2003 y junio del 2005 en la Universidad Tecnológica de Pereira, demostró, la evidente dificultad por parte de los estudiantes para desarrollar respuestas argumentadas, emplear la inferencia y el conocimiento previo, así como la comprensión de textos a partir de la escritura. La hipótesis desarrollada como conclusión por parte de la autora fue que los procesos de lectura y escritura, en los estudiantes universitarios, se ven afectados por relaciones de poder y por las formas de acceso a los saberes disciplinares, especificando además, un sistema de educación tradicional donde prevalece la comprensión literal y la búsqueda de datos, descuidando procesos como el razonamiento inferencial.

La investigación de González y Vega (2010) sobre las prácticas de lectura y escritura en cinco cursos diferentes adscritos a programas ofrecidos por la Universidad Sergio Arboleda, focalizó en torno a las prácticas de los docentes en lectura y escritura. Uno de los hallazgos fue que no hay correspondencia entre el interés, la preparación y actualización de los docentes en torno a lo que significa leer y escribir, incluso en las disciplinas propias. Uno de los resultados más sorprendentes fue que solo el 3,94%

de los estudiantes recién llegados a esta universidad, presenta un nivel de lectura y escritura avanzada, así como un tipo de lectura crítico.

Por otro lado, la investigación de Ramírez *et al.* (2007) *Estrategias de lectura en educación superior*, detectó las causas por las cuales se originan problemas de comprensión lectora en estudiantes de medicina de la Universidad Cooperativa de Colombia, seccional Santa Marta, entre las que se cuenta la falta de estrategias de prelectura y lectura que condicionan la lectura comprensiva. También expone que las estrategias de comprensión lectora se adquieren por medio de la práctica y son factibles de desarrollarse en el tiempo, para lo cual es necesario estipular planes explícitos de lectura.

Andrade (2007), por su parte, presenta los resultados obtenidos en una investigación sobre lectura en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, en la que se esbozan hábitos, actitudes, competencias lectoras y grados de comprensión que tienen los estudiantes de pregrado a partir de una encuesta-diagnóstico y de una encuesta-programática, diseñada a partir de un texto expositivo, titulado “Clonación: renace el debate” de *El Tiempo* (marzo del 2003) y se propuso un ejercicio de lectura que implicó el fortalecimiento de la competencia crítica y no solo la apropiación de la lectura literal e “inferencial”. Como aporte del estudio se presenta una propuesta académica institucional que abarca políticas de la universidad, compromisos del docente y voluntad del estudiante y se precisa: “la pertinencia y apropiación de un nuevo perfil del lector contemporáneo formado en las nuevas tecnologías audiovisuales frente al perfil de un lector tradicional” (Andrade, 2007, p. 232). Un hallazgo fue la prelación por la competencia lingüística por encima de la analítica, la textual y la pragmática, lo cual refleja, que: “los discentes poseen —no en el mayor de los grados—, conocimientos formales de la lengua aunque su gramática y léxico no alcanzan el 50% de los requerimientos ideales para un universitario” (2007, p. 241). La autora

señala también, que frente a la precaria capacidad para el análisis crítico de la lectura, es necesario que la universidad incluya políticas que nazcan desde los currículos.

Otra investigación es la de Camargo *et al.* (2008). Su eje central es la conciencia lingüística y el desarrollo cognitivo en la formación de la Universidad EAFIT, adscrito al grupo de investigación Dilema. Una particularidad es que sitúan en términos pedagógicos el desarrollo de competencias lectoras y escritoras a través de la implementación de una didáctica de carácter socio-cultural y de filiación vigotskiana, en la que prevalece la pedagogía de choque, donde: “se hace uso del asombro del estudiante, la vía de entrada hacia la lengua” (p. 5). De los resultados se destaca que la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios de primero y segundo semestre, se caracteriza por la descontextualización, el fragmentarismo y la imposibilidad de deducir hipótesis de lectura; además se explicita la necesidad de pensar en los programas desde particularidades discursivas de cada campo de conocimiento o en términos de Carlino (2009), leer y escribir en las disciplinas. También proponen la consolidación de una política institucional en relación con las prácticas lectoras académicas que sea coherente entre las exigencias y las capacidades.

Finalmente, Ayala *et al.* (2010) exponen los resultados de una prueba sobre comprensión lectora aplicada en el 2009 a estudiantes y docentes del programa de Comunicación Social-Periodismo, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Fundación Universitaria Los Libertadores en el marco del proyecto “Comprensión lectora de textos académicos”. En esta prueba se tuvieron en cuenta cuatro niveles de comprensión: literal, relacional intratextual, relacional inferencial intertextual y crítico contextual. De estos niveles el de menor rendimiento fue el de la comprensión intertextual (24,56%). En lectura literal, las dificultades comprensivas semánticas sorprendieron y en la lectura crítico-contextual hubo un éxito relativo. El fuerte de los procesos evaluados fue el pensamiento sistémico y relacional.

Como se puede apreciar en los documentos, artículos e investigación, es evidente que existe una notable dificultad frente a la comprensión e interpretación lectora por parte de los estudiantes universitarios de los primeros años, que varía entre los niveles: literal, inferencial y crítico, prevaleciendo el conflicto en los dos últimos. Dentro de los factores que determinan las dificultades se encuentran: las relaciones de poder, el acceso a la cultura académica, la dificultad de establecer estrategias para abordar la lectura en las disciplinas, el prevalecimiento de un sistema educativo tradicional que desconoce los niveles superiores de lectura y las implicaciones en la praxis educativa de alternativas creativas, novedosas y significativas por parte de los docentes. Finalmente, una constante de estos trabajos, es la necesidad apremiante por configurar políticas públicas de lectura y escritura en la educación superior para incidir notablemente en el fortalecimiento de una cultura académica que redunde en mejores desempeños respecto a la comprensión e interpretación textual de los estudiantes.

3. Marco teórico

3.1. Concepciones de lectura

Después de la segunda mitad del siglo xx (años sesenta y setenta) la tradición lingüística y muchas teorías psicológicas seguían sosteniendo que leer debía concebirse como un ejercicio mecánico de conversión de los signos gráficos a significados, para hallar un mensaje unívoco en un texto lingüístico, según Fries (1962), un acto de básica decodificación, en el que un lector debía manejar el código lingüístico para hacer una reconstrucción del significado expresado (como se cita en Gordillo y Flórez, 2009, p. 95). Es así como en las décadas de los setenta y ochenta, investigadores del área de la enseñanza, la psicología y la lingüística plantearon otras posibilidades para comprender el tema del proceso lector, empezando por intentar vislumbrar, a través de investigaciones, cómo comprende el sujeto lector (Anderson, 1952; Smith, 1989; Spiro *et al.*, 1980. Como se cita en Gordillo y Flórez, 2009). Hoy, gracias a la incidencia y aportes de la textolingüística, la pragmática, la semiótica y la pedagogía, se entiende que leer es un acto complejo en el que el lector (sujeto portador de conocimientos previos, intereses, intenciones e inmerso en un contexto socio-cultural) se vincula de manera activa con el texto (discurso verbal o no verbal, intencionado comunicativamente y cargado de una perspectiva ideológica) y el contexto referido, que implica

una serie de habilidades cognitivas, lingüísticas, comunicativas, pragmáticas y hasta psicológicas de parte del lector, para poder asimilar, entender, dialogar y proponer a partir del texto leído. Se habla entonces de una lectura constructora y productora de sentidos y no de una lectura que tienda solo a la reelaboración de significados explícitos.

En esta línea conceptual sobre la lectura están inmersos muchos autores actualmente. De esta manera, Isabel Solé, en el texto *El placer de leer* (1995), afirma que:

Leer es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria. Este proceso requiere necesariamente de la implicación activa y afectiva del lector. No es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez; no puede limitarse a un curso o ciclo de la educación obligatoria. (p. 3)

En consonancia con lo anterior, Solé considera en su obra *Estrategias de lectura* que

leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado [...] lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda. (1998, p. 2)

Asimismo, Yolanda Reyes en su texto *La casa imaginaria* (2007), entiende la lectura en la actualidad como:

un proceso permanente de diálogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto –verbal o no verbal– y un lector con todo un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes, de preguntas y de voces de otros en un contexto social y cultural cambiante. (p. 25)

Se entiende entonces con Solé y Reyes que la lectura implica la presencia y relación dialéctica entre lector-texto (autor)-contexto en pro de configurar sentido(s) de lo leído. Se comprende, además, que leer precisa habilidades e inquietudes cognitivas, lingüísticas, psicológicas y culturales de parte del lector, para la producción significativa, todo entendido como un proceso que se cualifica a lo largo de la vida.

Por su parte, Fernando Vásquez Rodríguez, en el artículo “La lectura, la abducción, el pensamiento” (1995), explica que la lectura no es mera decodificación, ni tampoco una elaboración libre de interpretaciones. Propone que leer es un proceso de construcción de conjeturas progresivas, es decir, una acción abductiva que consiste en: “la capacidad para ir formulando continuas hipótesis sobre un sentido posible” (p. 1), es ir construyendo el sentido o sentidos que guarda el texto, gracias a las pistas que este mismo va arrojándole al lector y que este debe descubrir para que realmente se complete el proceso. Por ello, asegura Vásquez, que: “la lectura es una actividad de permanente abducción” (p. 1), de desvelar los sentidos explícitos e implícitos, gracias al trabajo del lector al encontrar, entender, asociar e interpretar las distintas pistas, los distintos indicios subyacentes, las distintas “huellas”. Lo que significa entonces que en el ejercicio intelectual de leer no solo se reconoce, relacionan y sintetizan los mensajes explícitos, sino se hace una tarea juiciosa de desvelar mensajes cifrados, pistas y símbolos en el texto. Aquí se habla entonces de pasar de la capacidad comprensiva (la reconstrucción en la mente del lector de la información explícita transmitida por el texto), a la capacidad interpretativa, la cual se entiende como el momento semiótico del

proceso, lo que Peirce (1987) llamó semiosis ilimitada, en donde una conjetura, producto de un ejercicio inferencial, conduce a otra y esta a otra y así sucesivamente, en pro de ir constituyendo sentidos. Por ello, Martha Cecilia Andrade (2013) propone que

la lectura hoy se ubique en el plano de la semiótica contemporánea, y así por ende, su noción es en un sentido más amplio, es decir como la actividad de semiotización de toda nuestra experiencia con el mundo natural, social y cultural. (p. 84)

Finalmente se comprende que el concepto de *lectura* en los últimos años ha recibido muchos aportes de la lingüística, la psicología (con los análisis de procesos cognitivos) y la semiótica (como proceso de desvelar e interpretar símbolos y pistas) y que permiten dimensionar mucho mejor la comprensión e interpretación lectora. Lo cual resulta muy productivo para comprobar —dice Andrade (2013)— lo que propone el profesor Luis Ángel Baena (1996, p. 130):

que la función primaria del lenguaje no es simplemente la comunicación sino la significación, la producción de sentido que se encuba y reproduce desde la psiquis y que su punto de intersección es el lenguaje. Por ello todas las áreas de conocimiento deben reconocer la mediación que tiene la lengua y en extensión sus habilidades de leer y escribir en la configuración y producción de sentido. (Andrade, 2013, p. 89)

3.2. Diferencia entre comprender e interpretar

3.2.1. ¿Qué es comprender un texto?

Generalmente se entiende que la comprensión textual está relacionada con el hecho de hallar o entender el mensaje que se expone en un texto, como si el mensaje fuera uno solo y como si todos los seres humanos después de abordar un mismo texto,

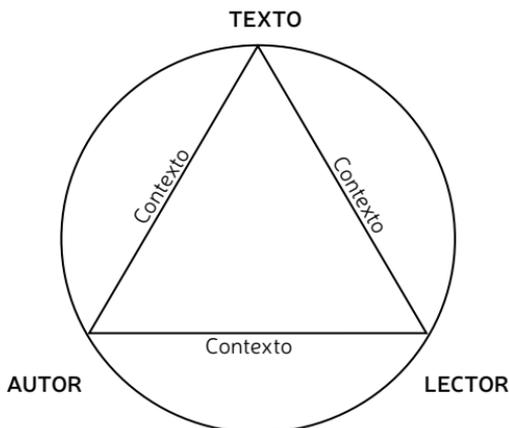
llegásemos a las mismas conclusiones. De modo que, visto de esta manera se simplifica y homogeniza un proceso que es propiamente complejo y heterogéneo. Así, comprender implica la presencia de tres actores (lector-texto-autor), interrelacionados con un contexto aludido y vivido, que deben poseer ciertos factores apropiados para que la comprensión e interpretación sean posibles. Para el caso del lector, la comprensión le exige, además, el manejo de algunas operaciones intelectuales implicadas en el proceso.

Actores y factores

En el proceso se identifican tres actores: el autor, el texto y el lector: (véase figura 1)

El autor: es quien produce un texto portador de significado y con una determinada intención comunicativa. Los factores que participan en este caso aluden al conocimiento o enciclopedia cultural, dominio lingüístico (y/o semiótico) del autor, a los propósitos comunicativos que enuncia en su texto, al contexto aludido, así como el contexto propio de vida o histórico del autor (también en algunos casos puede pesar, el carácter psicológico del autor). Aunque la presencia de este actor es relevante en el proceso, cabe destacar que la comprensión no consiste en entender o reconstruir

Figura 1. Actores y factores del proceso lector



el mensaje explícito que este elabora. Supone mucho más; la interrelación entre texto y lector, sin perder de vista los factores del autor que están participando.

El texto: es la unidad fundamental de la comunicación humana. Es importante aclarar que este concepto hoy alude no solo a la secuencia coherente de signos lingüísticos o conjunto de enunciados, dotados de significación y producidos con una intención comunicativa específica, sino que también en él se contempla lo que tiene que ver con toda manifestación comunicativa verbal o no verbal que desarrolle un contenido o sentido. Por ejemplo, para Halliday texto es

todo lo que se escribe o se dice en una situación específica. Para Barthes, el texto es un tejido en el cual se hacen presentes varias redes: una red semántica, sintáctica y una fonológica. Además, la noción de texto puede hacer referencia a texto *oral*, *escrito*, *iconoverbal* u *objetual*. (Rincón, 1995, p. 51)

Al referirse al texto escrito. Los factores influyentes con respecto a este son: la materialidad del texto (papel, tipo de letra, o medio digital donde se presente), la coherencia y cohesión, la correcta estructuración sintáctica y semántica del contenido, el manejo de párrafos, el grado de complejidad de los contenidos, etc.

El lector: es quien construye significado a partir del texto en ausencia del autor. Hoy se advierte que el lector no es un ente pasivo que solo recepciona contenidos, sino que es un actor crucial en el proceso (un coautor), puesto que es *exclusivamente* él quien reconstruye el sentido en diálogo con el texto, el autor y el contexto aludido. El significado no reside como algo ya hecho y definitivo en el texto, y por supuesto que tampoco en el lector, sino que exige la cooperación interpretativa del lector para la construcción del significado. Umberto Eco (1980) nos habla del *principio de cooperación* del lector: “Leer no es un acto neutral, pues entre lector y texto se establecen una serie de relaciones

complejas y de estrategias singulares que muchas veces modifican sensiblemente la naturaleza misma del escrito original” (p. 38).

Así pues, los factores que inciden en el proceso de lectura de parte del lector son: conocimiento cultural, lingüístico y del tema que se desarrolle en el texto, el grado de desarrollo de los esquemas de conocimiento², la disposición e interés hacia la lectura abordada, la intención comunicativa con la que se acerque al texto, identificación de la tipología discursiva abordada, la identificación del contexto aludido y la relación de este con su propio contexto, incluso, hasta el estado anímico con el que se aborde la lectura. Cabe subrayar que el lector pone en juego muchas operaciones intelectuales que posibilitan la construcción de sentido(s) de lo leído. Así, cada vez que el sujeto lector se enfrenta al proceso de comprensión e interpretación, pone a trabajar sus capacidades cognitivas, de modo que entre más tenga la experiencia lectora, más desarrolla y potencia estas capacidades. Es así como la lectura se entiende como un ejercicio intelectual que supone la puesta en marcha de la capacidad de: *decodificación, selección, jerarquización, análisis, síntesis, predicción, comparación, asociación, inferencia, inducción, abducción, abstracción, creación*, etc. Todo esto ya habla de la complejidad que existe en la lectura y de las habilidades mentales que el lector pone en juego al momento de abordar un texto, como del desarrollo intelectual que supone enfrentarse de manera recurrente a la lectura.

Kenneth Goodman (1996) precisa que la *comprensión del lector* está determinada por diversas estrategias cognitivas que contribuyen a dicho proceso. Estas son: el *muestreo* consiste en la selección de ideas o palabras significativas de lo leído; la *predicción* es un proceso cognitivo que lleva al individuo a realizar

2 Los esquemas de conocimiento tienen que ver con el conocimiento previo del mundo que el lector posee y con las habilidades mentales desarrolladas. En otras palabras, podemos decir que los esquemas son *paquetes de conocimiento estructurado, más o menos estables, que orientan la comprensión y la búsqueda de nueva información por parte del lector*. Los esquemas son también procesos activos mediante los cuales el sistema cognitivo de un ser humano interactúa con el medio y construye una representación del mismo.

anticipación de los contenidos del texto (prever un desenlace, realizar una explicación o llegar a una conclusión, por ejemplo). La *inferencia* es la habilidad para deducir y concluir información que está implícita en el texto. Es la capacidad para construir a partir de procesos mentales como el deducir, inducir o abducir significados y sentidos no explícitos. Los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998) aclaran que estas habilidades mencionadas son usadas por todo lector de manera inconsciente o intuitiva, pero se hace necesario cualificarlas mediante la intervención pedagógica. Además de estas tres estrategias básicas, este documento especifica que los buenos lectores hacen uso de manera consciente de *la verificación*, dado que a medida que van leyendo constatan si lo que dedujeron es correcto o no, para luego *autocorregir* cuando sea necesario. Otros factores influyentes en la comprensión lectora son: *los propósitos* o intenciones que tiene el lector al interactuar con el texto, *el conocimiento previo* sobre el tema a abordar, *el nivel de desarrollo cognitivo* de cada sujeto, *la situación emocional*, pues intervienen la realidad interior del lector y la realidad exterior del texto, y las *competencias del lenguaje* o dominios que tiene el lector con respecto a la lengua a nivel sintáctico, semántico, pragmático y textual.

3.2.2. ¿Qué es interpretar un texto? Lectura crítica

Establecido lo expuesto, sùmese que la complejidad no estriba tan solo en poner en juego a los tres actores del proceso de comprensión textual, los factores implicados en ello y las habilidades de pensamiento del lector para desentrañar y construir el significado o mensaje explícito del texto, lo cual correspondería al proceso comprensivo, sino que además involucra una participación activa por parte del lector en la construcción del significado(s)/sentido(s) implícito del texto, lo que correspondería, entonces, a la interpretación. Para ello el lector, sujeto motivado por algo, cargado con una serie de experiencias de vida y de conocimientos, debe enfrentarse, o mejor interactuar con el texto mismo, con las

claves y signos que de él emanan y con referencias contextuales que están inmersas tanto en el texto, el autor y en el lector mismo. Es decir, el lector entra en un diálogo y discusión con la lectura, procurando ir más allá de lo dicho para llegar a conclusiones o inferencias que conduzcan a aportar al texto mismo y a su construcción intelectual y personal.

Antonio Mendoza considera que la lectura ha de entenderse como “la integración de dos actividades fundamentales: la comprensión, es decir, identificar el significado que el texto encierra, y la interpretación, entendida como la formulación de valores y juicios personales en relación con el texto leído” (1998, p. 45). Lo anterior supone una concepción de la lectura no solo como la identificación del mensaje, sino como la interacción entre *sujeto/lector/cocreador*, *texto/mensaje* y un autor/creador, enlazados en un *contexto* (situación socio histórica aludida o desde donde se lee), para que el lector se apropie del significado(s), permitiéndose tomar una posición crítica frente al mismo, que le lleve a una reorganización de sus estructuras para que integre esto a su haber intelectual, su ser y su hacer; es decir —basados en Roland Barthes (2004)—, una lectura que no consista en devorar o tragar sino en masticar, desmenuzar minuciosamente.

Todo esto lleva a concluir que no existe *un único sentido correcto* o válido de comprensión e interpretación. Más bien se entiende que esto depende del diálogo establecido entre los diversos actores, sobre todo la relación texto-lector y de la capacidad del lector de rastrear, significar, recrear los signos no ocultos y ocultos en los textos. Fernando Vásquez Rodríguez asegura que el trabajo del lector es conjeturar o suponer los sentidos del texto en un ejercicio de constante desvelamiento de pistas, asegura que:

El texto no guarda un sentido único, mítico, “original”; tampoco es el lector el que tiene escondido —en un esquema— el sentido del texto. Más bien es desde la “reconstrucción” de las pistas, como se va desenredando el sentido [...] No hay una “única verdad” de los

textos; tampoco “cualquier verdad”. Lo que se va descubriendo, es que la verdad de un texto responde a la manera como el lector organiza las distintas pistas, los distintos indicios subyacentes, las distintas “huellas”. Conjeturar es construir diversos posibles sentidos. Por supuesto, sin dejar ningún indicio “por fuera”, sin “inventarse otros inexistentes”, sin “inflar” algunas de las evidencias, sin “minimizar” ninguna señal. Conjeturar —en cuanto propuesta de lectura— es sopesar dos fuerzas, dos referentes igualmente complejos e importantes: el texto y el lector. (Vásquez, 1995)

Es este proceso semiótico lo que se entiende entonces como interpretación, como producción de sentidos a partir de las pistas insertas en el texto leído, proceso en el que se alcanza una verdadera lectura crítica.

3.3. Proceso de comprensión e interpretación de textos

La lectura supone un proceso que se va complejizando, pues se parte de ejercicios básicos de identificación y traducción de términos, al establecimiento de relaciones deductivas, abductivas y hasta creativas, de modo que se van articulando diversas habilidades y conocimientos para lograr el objetivo buscado: la interpretación crítica de lo leído. A continuación se expone una aproximación del paso a paso que se lleva a cabo con la lectura.

3.3.1. Reconocimiento de palabras

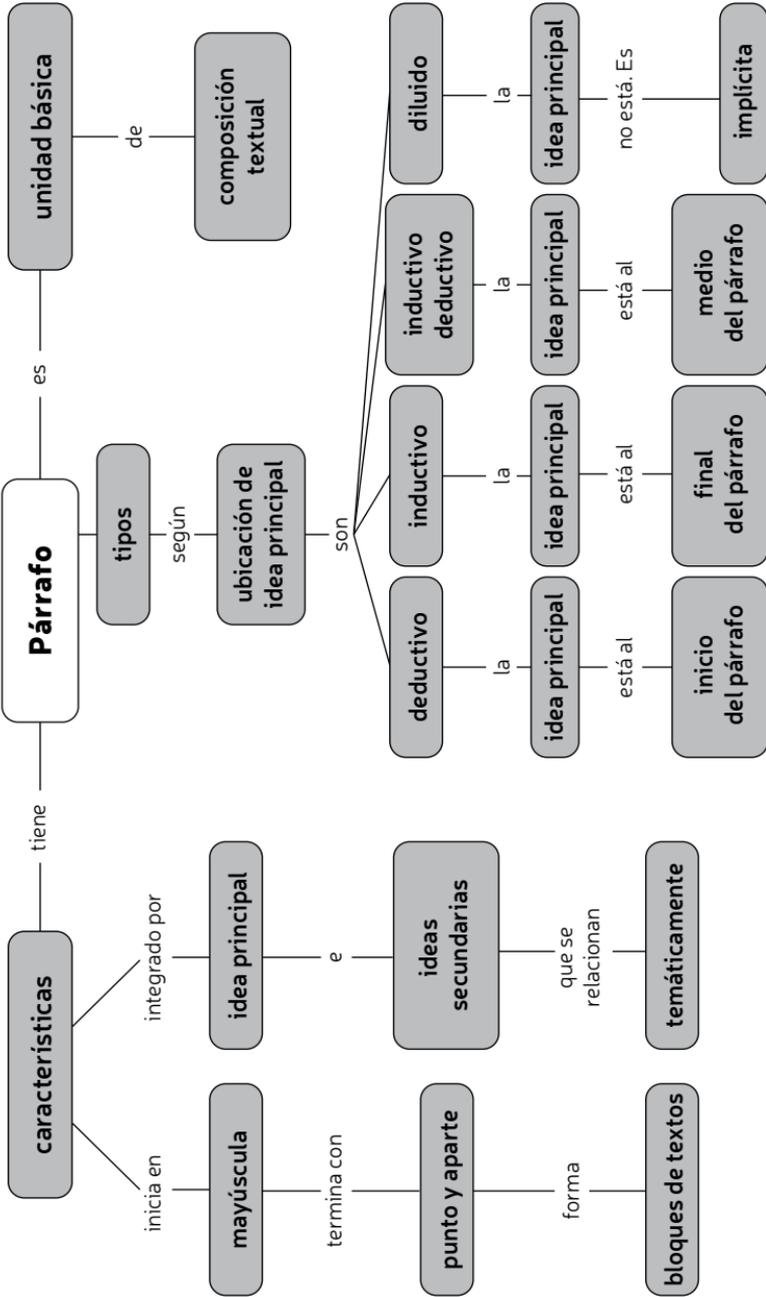
El primer momento en el proceso de comprensión textual está referido a la percepción de las palabras, el reconocimiento de estas y su conversión a significado; a este proceso mental de conversión del signo gráfico a significado se llamado *decodificación*. Aunque parezca elemental, dado que el proceso mental se hace casi automáticamente, es importante tener en cuenta que se requieren ciertas habilidades perceptivas para poder leer acertadamente. Con relación a la percepción, comúnmente se cree que la vista

avanza de manera lineal, continua y uniforme al momento de realizar el reconocimiento de las palabras; contrario a esto, de acuerdo con investigaciones sobre el movimiento ocular de los lectores, cuando se lee realizamos una serie de pequeños saltos llamados *movimientos sacádicos*, parando cuando se necesita centrarse en algunos términos, a lo que se le denomina *fijaciones*. Cuando los movimientos sacádicos son muy cortos, el proceso de lectura se hace lento y difícil, pero cuando hemos acostumbrado a los ojos a tomar grupos de palabras, por un lado, se mejora sustancialmente la velocidad, y por otro, y el más importante, aumenta la comprensión, ya que el ojo puede abarcar en un solo vistazo ideas y no palabras aisladas. Otro aspecto sustancial es que los saltos no se hacen solo hacia adelante, sino que en ocasiones el ojo retrocede o se detiene (fijaciones) cuando no encuentra familiar un término o cuando la idea no ha sido decodificada. Optimizar estos movimientos ayuda a perfeccionar la comprensión.

3.3.2. Selección y simplificación de la información

Es claro que el reconocimiento de palabras y la mera decodificación no permiten un verdadero ejercicio de comprensión e interpretación. Hay que proseguir entonces hacia una identificación, selección y simplificación de ideas o proposiciones, pues es a partir de la identificación de estas como logra generarse la apropiación y diálogo con el texto. Primero debe partirse de entender que un texto es una unidad significativa que desarrolla un tema determinado. Está compuesto de párrafos o segmentos discursivos que desarrollan subtemáticas en torno al tema general. A su vez los párrafos están constituidos por oraciones que son ideas o proposiciones que se desenvuelven cohesionada y coherentemente y contienen los mensajes y significados que se están expresando alrededor de la subtemática planteada. Entender la estructura general de todo texto, así como aprender a identificar la idea principal es una de las claves importantes que potencian y permiten el proceso de comprensión (véase figura 2). De modo que la selección y simplificación de la información puede darse si:

Figura 2. El párrafo



- a. Primero se hace una lectura general del texto que se va a analizar.
- b. En una segunda lectura, se identifica el tema o subtema que se desarrolla en cada párrafo.
- c. Se reconoce y selecciona la idea principal de cada uno de los párrafos. La técnica más utilizada para esto es el subrayado. En el subrayado pueden omitirse fragmentos o palabras que resulten innecesarios en la idea, de esta manera se realiza el ejercicio de simplificación.

Debe conocerse que la *idea principal* o central de cada párrafo es “aquella que facilita entender todo el párrafo globalmente” o, también puede entenderse como “la idea que aporta la información más importante haciendo que todo el párrafo tenga sentido” (González, 1998, p. 81). Al respecto de la idea principal es necesario conocer que ella puede ubicarse en diferentes lugares del párrafo. Así, si está al inicio se le denomina párrafo *deductivo*, si está en el medio se le denomina párrafo *inductivo-deductivo*, si la idea principal está al final se le llama *inductivo*. También puede ser que la idea principal no esté en un lugar específico del párrafo, sino que esté diluida o implícita en él y sea necesario deducirla, a este tipo de párrafo se le denomina párrafo *diluido* o *entreverado*.

3.3.3. Identificación de la estructura textual

La superestructura textual corresponde a la manera como está organizado el texto, a la forma como se disponen o estructuran las ideas. En sí, corresponde al esquema de composición textual o la forma como se organiza el contenido en partes reconocibles. Van Dijk lo define como: “la forma global de un discurso, que define la ordenación global de este, y las relaciones de sus respectivos fragmentos” (2005, p. 53). La superestructura subyace en el texto, es decir, no está explícita, sino que le corresponde al lector poder identificar cuál es la superestructura del texto que aborda, lo que le permitirá identificar con mayor facilidad el contenido relevante y la finalidad misma del escrito. El tipo de superestructura

depende del tipo de discurso que se desarrolle; así la superestructura no será igual si hablamos de una narración, de una exposición, de una argumentación o de una descripción. Los anteriores son los cuatro tipos básicos textuales existentes. En la siguiente tabla se aclara cada tipo textual:

Tabla 2. Tipologías textuales

| Tipos de texto | Función | Características | Superestructura (estructura de la organización de las ideas) | Subtipos o géneros |
|---------------------------|---|--|---|--|
| Expositivo Informativo | Exponer Informar Explicar Documentar Aclarar Difundir | De vital importancia en el ámbito académico Vinculados con la divulgación del conocimiento Utiliza la descripción y ejemplificación como recurso discursivo | <i>Introducción</i> <i>Desarrollo de ideas</i> <i>Conclusión</i> | Textos científicos Textos técnicos Manuales Artículos periodísticos Textos escolares Folletos, revistas, etc. |
| Argumentativo | Convencer Persuadir Dar opinión Justificar Sustentar Validar Apoyar | Se utiliza para desarrollar temas que provocan controversia Permite el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación sólida. Se mueve siempre sobre probabilidades nunca sobre certezas. | <i>Tesis: punto de vista sobre un tema</i> <i>Argumentos: ideas que sustentan la tesis</i> <i>Conclusión o cierre</i> | Ensayo Reseña Textos filosóficos Sociológicos, antropológicos, psicológicos, etc. Página editorial |
| Narrativo | Contar Relatar Divertir Crear Sensibilizar | Utilización de personajes y sucesos, tramas. Relata hechos ficticios o reales. Recurre a la descripción | <i>Inicio</i> <i>Nudo</i> <i>Desenlace</i> | Cuento Novela Mito Leyenda Fábula Crónica Anécdota |

| Tipos de texto | Función | Características | Superestructura (estructura de la organización de las ideas) | Subtipos o géneros |
|----------------|---|--|---|--|
| Descriptivo | Detallar Pormenorizar Representar Caracterizar | Dos tipos: técnica y literaria Se combina fácilmente con los otros tipos de texto | <i>Presentación del objeto o persona a describir</i> <i>Presentación de los rasgos o características</i> | Recetas de cocina Prosopopeya Etopeya Retratos Caricaturas |

3.3.4. Elaboración de la macroestructura textual

Teniendo conocimiento del tipo de texto que se está abordando, dado el hallazgo de su superestructura, habiendo identificado cada una de las ideas principales del texto, conviene hacer una reconstrucción de la idea(s) global (les) del texto leído. Según Van Dijk (2005), la macroestructura se puede entender como la reconstrucción del tema o el asunto del discurso en la que se hace “una representación abstracta de la estructura global de significado de un texto” (p. 45). Esta estructura es de naturaleza semántica y está relacionada con la identificación y selección de las ideas principales, las cuales al ser conjugadas y sintetizadas, constituirán el todo semántico de un discurso. El proceso de construcción o reconstrucción de la macroestructura de un texto se equipara a la elaboración de un resumen (véase figura 3). Para tal efecto Van Dijk establece una serie de macrorreglas apropiadas para realizarlo:

- a. *Macrorregla de supresión u omisión:* toda información irrelevante y superflua puede ser omitida. Implica omitir detalles, ejemplos, repeticiones. Omitir, en este caso, significa no subrayar.
- b. *Macrorregla de selección:* Se selecciona solo aquello que resulte relevante. Sobre todo se trata de identificar la idea principal y de subrayar solo lo indispensable y lo que contribuye a la comprensión del contenido, de las ideas secundarias. Esto se hace por párrafo.
- c. *Macrorregla de generalización e integración:* Se hace un ejercicio de síntesis y abstracción de lo relevante, tratando

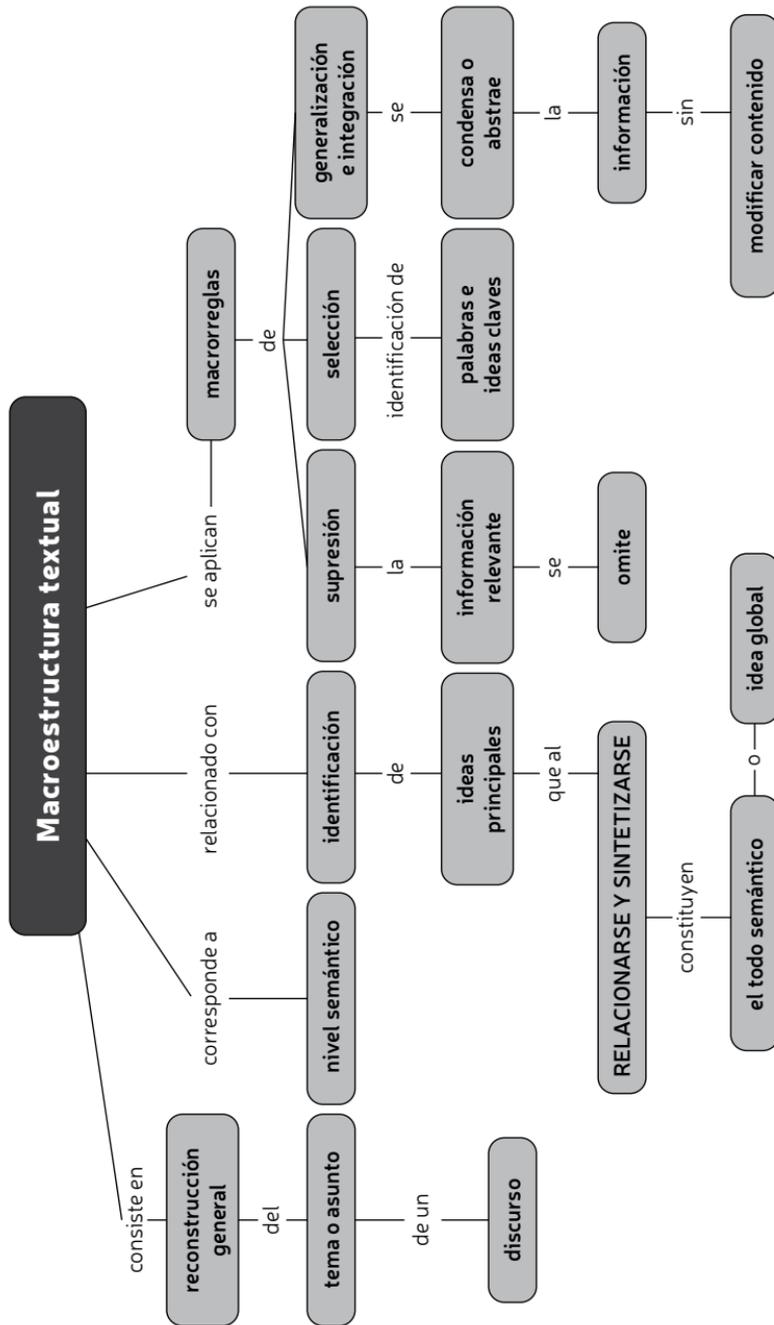
de expresar de manera concreta la información, sin que por ello se pierda la esencia semántica o se ponga en el escrito algo referido al punto de vista del lector.

3.3.5. Elaboración de nuevas ideas

Este es el momento del proceso de lectura más importante, dado que es aquí en donde se pasa completamente a interactuar, dialogar y crear a partir del texto abordado. Los pasos anteriores (reconocimiento de palabras, selección y simplificación de la información, identificación de la superestructura y elaboración de la macroestructura textual) suponían un diálogo y análisis del contenido explícito del texto, en cambio aquí se trata de identificar y sacar provecho al contenido implícito, ejercicio que comúnmente es denominado “leer entre líneas”, el cual consiste en identificar el trasfondo o las ideas que subyacen dentro del contenido propuesto por el autor y establecer una discusión, diálogo y valoración crítica de este en pro de la construcción de conclusiones y/o nuevas ideas. Este proceso está relacionado con algunos conceptos relevantes:

- **Conocimientos previos:** se refiere a la información que debe poseer el lector de manera anticipada con relación al contenido del texto leído, a aspectos propios de su realidad, al manejo del vocabulario, etc. Estos conocimientos entran en juego en el proceso de lectura aportando elementos para poder comprender e interpretar el texto. Por ello se plantea que “los autores de los textos esperan que parte de la información que no aparece en texto la ponga el lector... gracias a esta participación, el lector puede llegar a reconstruir el contexto social o las intenciones del autor” (González, 1998, p. 94), las cuales no aparecen de forma explícita o evidente en el texto.
- **Esquemas de conocimiento:** los conocimientos que cada lector tiene están almacenados o agrupados en unidades abstractas y variables denominadas esquemas, que sirven como andamiaje para el proceso lector (González, 1998, p. 95). Estos esquemas no son los mismos en todos los individuos, ya que corresponden a la configuración cognitiva que cada

Figura 3. Macroestructura textual



uno ha moldeado de acuerdo con las experiencias vividas, la instrucción recibida, las creencias e intereses que posee y la construcción que ha hecho de la realidad. De modo que cada sujeto posee un desarrollo cognitivo y una organización de datos interna diferente a la de los demás, de tal suerte que esto conduce a que un texto leído no tenga un único y universal significado, pues cada lector elabora su propia construcción de sentido o significado.

- **Inferencia:** es una habilidad cognitiva que consiste en poder establecer asociación entre la información dada por el texto y los conocimientos previos y esquema mental propio del cada lector, para poder sacar nuevas ideas o conclusiones no dichas en la lectura misma. Para inferir el lector debe ir más allá de lo que lee, creando puentes que le permitan entender el hilo textual y construir el sentido o sentidos inmersos en el texto. Así entre más información y organización cognitiva de esta posea el lector, más inferencias puede realizar. Ellas permiten hacer uso del pensamiento crítico que pueda emitir juicios valorativos e interpretar las ideas a la luz de las experiencias previas (Andrade, 2013).
- **Creación:** corresponde al momento pragmático de la lectura. En este el lector es capaz de generar un nuevo orden, nuevos conocimientos o reproducciones de lo leído, nuevas alternativas, respuestas o preguntas. Ello significa aportarle al texto, enriquecerlo y re-crearlo (Andrade, 2013, p. 78). Se espera que el acto lector lleve a la creación de nuevos textos o ideas o de actos creativos, pues se pretende que el lector pase a hacer algo con lo leído.

¿Cómo elaborar nuevas ideas para llegar a la instancia de lectura crítica?

Para elaborar nuevas ideas, realizar inferencias y desarrollar la capacidad crítica, puede responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué intención cree que tenía el autor con el texto, por qué lo escribió?, ¿cuándo?, ¿dónde?

- ¿Con qué aspectos, experiencias y/o situaciones del contexto nacional, internacional, familiar, personal universitario, etc., relaciona el contenido?
- ¿Con qué otros textos relaciona el contenido y en qué radica la asociación?
- ¿Qué adiciona o qué otro enfoque podría darle a los temas tratados en el texto?
- ¿Qué opina de lo expresado en el texto? Sustente su opinión.
- ¿Qué emociones le despierta la lectura?
- ¿Qué reflexión final le suscita el contenido del texto?
- ¿Cómo podría aplicar el contenido (para sí mismo, la comunidad, el mundo)?

Con todo esto logra entenderse que la lectura sobrepasa el ejercicio analítico de identificación de ideas relevantes o la reconstrucción global de su contenido, para llegar a producir una lectura interpretativa dada la colaboración y coconstrucción (coautoría) que realiza el lector en la interacción que genera con el texto mismo. Es en esta instancia y solo habiendo llevado el proceso completo, como el lector se logra convertir en un *lector crítico*, un lector que no lee solo para asimilar o recibir información sino un lector creador, un lector que discute y que potencializa el texto en la medida que le aporta y complementa su construcción.

3.4. Estrategias de comprensión e interpretación de textos

A continuación se presentan tres estrategias o técnicas de comprensión e interpretación textual que conducen a la lectura crítica. La primera llamada: *antes, durante y después de la lectura*, apunta a realizar una serie de actividades para cada momento del acto lector, transitando por los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico-intertextual. La segunda llamada: *del texto a la hipótesis y de la hipótesis al texto*, en la que se inicia el proceso haciendo un ejercicio de glosa, el cual consiste en despejar todas las dudas que

genera el texto para armarse de elementos previos, luego se realiza un análisis cuidadoso, que desemboca en la identificación de la idea central del texto para, por último, generar un diálogo texto-lector, en el que este último aporta toda su percepción del texto y del mundo, conjugando conocimientos que lo llevarán a revelar nuevas ideas y deducciones. Finalmente, se presenta un instrumento (RAE) que servirá para organizar la redacción y resultados de escritura obtenidos en cualquiera de las dos estrategias anteriores.

3.4.1. Antes, durante y después de la lectura

Una de las estrategias utilizadas es la propuesta por Isabel Solé en su libro *Estrategias de lectura* (1998). La autora concibe una serie de actividades para que el lector y/o su orientador realicen un trabajo completo que propenda por un proceso lector activo, intencionado, analítico, reflexivo, dialogado, valorativo y creativo. Igualmente, esta estrategia pretende hacer consciente al lector de su papel en el proceso de lectura, acondicionando, realizando y construyendo sus propias maneras de relacionarse con el texto. A continuación se presentan diversas actividades que pueden desarrollarse antes, durante y después de la lectura.

Antes de la lectura se aconseja

- Hojear el texto e identificar su organización (título, subtítulos, capítulos, etc.).
- Predecir el tipo de texto del que se trata.
- Predecir el contenido de acuerdo con el título, imágenes — si las hay—, palabras, ideas u otros textos que hagan referencia del texto a abordar.
- Identificar qué sabe sobre el tema que aborda la lectura.
- Identificar qué sabe del autor o buscar información sobre este.
- Identificar la fecha y lugar de publicación para ubicarse históricamente.
- Identificar por qué y para qué se lee el texto.
- Plantearse preguntas sobre el título, el tema identificado, el autor, etc.

Durante la lectura se recomienda:

- Identificar el vocabulario desconocido y anticipar su significado por contexto y corroborar la hipótesis buscando en el diccionario.
- Subrayar las ideas más relevantes.
- Predecir el contenido con el que prosigue el texto. Adelantar qué dirá el texto.
- Identificar palabras, expresiones, imágenes o ideas que sean indicios, pistas para desvelar sentidos.
- Presuponer o conjeturar sentidos a través de las pistas que hay en el texto.
- Asociar o relacionar las ideas que están en el texto.
- Asociar la información del texto con conocimientos previos.
- Plantear preguntas acerca del texto, es decir, continuamente formular predicciones, verificarlas y rechazarlas. Por ejemplo: “¿Qué le va a ocurrir al sastre?”.
- Identificar las causas y consecuencias del tema que se esté desarrollando.
- Ubicar temporalidad y espacialidad aludida en el texto.
- Aclarar posibles dudas, si es necesario devolverse.
- Revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y fallas.
- Identificar el tipo de texto y su estructura.
- Identificar el mensaje implícito.

Después de la lectura se recomienda:

- Reconstruir de manera sintética o resumida el texto.
- Hacer un gráfico que muestre, sintetice y organice las ideas relevantes.
- Establecer relaciones con otros textos (intertextuales): con situaciones de la actualidad, la cultura, con otras obras leídas, con el cine, la televisión, etc.
- Opinar, comentar y argumentar acerca de las ideas planteadas en el texto.

- Concluir y reflexionar sobre qué deja el texto (para sí mismo, la comunidad, el mundo).
- Identificar la intención del autor con las ideas expresadas en el texto.
- Identificar la ideología, creencia, visión de mundo que subyace en el texto.
- Expresar las experiencias y emociones personales relacionadas o que genera el contenido.
- Relacionar o aplicar las ideas leídas a la vida propia.
- Proponer un nuevo título o enfoque para el texto.
- Proponer algún tipo de acción o creación que se derive de lo leído.

Es importante finalizar diciendo que cada lector u orientador del proceso de lectura, decide cuáles de las estrategias mencionadas son adecuadas para cada lectura e incluso para cada sujeto.

3.4.2. Del texto a la hipótesis y de la hipótesis al texto: técnica de comprensión lectora³

Del texto a la hipótesis

Se proponen una serie de técnicas (palabras claves, glosa, campo semántico, estructura textual, etc.) que trabajan el texto de manera sistemática. Su finalidad es la enunciación de una hipótesis, cuyo grado de acierto dependerá de la comprensión efectiva de las ideas propuestas por el autor. Así, a través de este trabajo, se llega a establecer el sentido global del texto leído. Para esto se llevan a cabo los siguientes pasos:

Glosa: aquí se señala lo desconocido en el texto y se indaga sobre esto. Así, se identifica el vocabulario desconocido y se busca su significado —teniendo en cuenta que este se define de acuerdo con el contexto en el cual se está usando la palabra—. También

3 Esta es una propuesta del Departamento de Humanidades de la Universidad Central, de los docentes Aleida Gutiérrez, Adriana Rodríguez y Sergio González (2015).

se destacan los autores, personajes, datos, etc., que se ignoren y se busca información que permita contextualizarse sobre estos. Por otro lado, se anotan al margen todas las ideas, preguntas y comentarios que van surgiendo a través de la lectura. Así mismo, se pueden hacer los comentarios relacionados con otros textos y saberes, además se puede investigar sobre los posibles referentes sociales, filosóficos e históricos.

Análisis: en esta fase se hace una selección de las ideas importantes. Se puede realizar por medio del subrayado o por medio del hallazgo de los campos semánticos. *El subrayado* consiste en destacar las ideas fundamentales del texto; de esta manera, se debe señalar la idea o proposición principal de cada párrafo como las ideas secundarias más relevantes, haciendo un ejercicio de simplificación con el ánimo de enfatizar solo en lo importante. Recordemos que una proposición o idea es una unidad de sentido que está ubicada en una oración o a lo largo del párrafo. También es conveniente seleccionar las *palabras claves*, las cuales se identifican porque son las que permiten el desarrollo del tema y las que contienen el significado general del párrafo. *Los campos semánticos* son grupos de palabras o de imágenes relacionadas que sugieren una idea común. Se determinan a partir del análisis de todas las palabras claves encontradas en los párrafos. Estas palabras se van agrupando por afinidad en su significado, de esta manera se crean grupos de palabras a los cuales se les da un nombre que abarca la generalidad común a ellos. Esto sirve para entender de manera global la construcción de sentido que ha hecho el autor, además es el paso previo para determinar la estructura del texto.

Estructura: se presenta la estructura por medio de un esquema (se sugiere la utilización del mapa conceptual), ya que de una manera visual se puede tener una mayor claridad de la estructura significativa del texto. En el esquema se deben presentar las ideas de una manera ordenada y sistemática, lo que permite mostrar las relaciones entre ellas.

Hipótesis del autor: teniendo en cuenta el proceso de lectura que se ha llevado a cabo, se determina cuál es la hipótesis de

sentido o idea central que se desarrolla a lo largo del texto. Entendemos por hipótesis la idea que el autor desglosa e intenta demostrar a lo largo de su artículo y que está directamente relacionada con la intencionalidad del mismo. Determinar la hipótesis indica un grado mayor de comprensión del texto leído; por tanto, el acierto de la hipótesis dependerá de la comprensión efectiva de las ideas propuestas en el texto.

Sinopsis: finalmente, se realiza una síntesis del contenido del texto, que no debe exceder, en extensión, la tercera parte de la lectura realizada. Esta sinopsis no puede ser la copia literal de fragmentos del texto leído, es más una reconstrucción parafraseada —coherente, estructurada y cohesionada— de las ideas más destacadas que se desarrollan.

De la hipótesis al texto

En esta segunda fase se propone, mediante la interacción con las ideas expuestas en el texto, que el lector, desde su lectura subjetiva, desde su ideología, llegue a una interpretación posible. Dicho de otra manera, se busca que el lector cree su propia lectura del texto. Aquí se ponen a interactuar los saberes previos del lector o saberes enciclopédicos, con las ideas propuestas por el autor, para generar una construcción de sentido personal que enriquece el proceso de lectura. Para no caer en suposiciones o la mera opinión, se trata de producir un sentido coherente y contextualizado en la lectura misma. Se trata entonces de entablar un verdadero diálogo con lo leído, para así poder llegar a un nivel interpretativo óptimo.

3.4.3. Resumen analítico de estudio (RAE) como instrumento de comprensión e interpretación textual

| Formato para resúmenes analíticos de estudio (RAE) | | |
|--|--|--|
| Ficha # 1 | Libro y/o artículo: | Datos bibliográficos: Editorial, año de publicación, ciudad de publicación, páginas, etc. |
| | Autor: | |
| | Capítulo: en estas filas pone los datos del texto que leyó. | |
| Aquí se desarrolla la sinopsis o resumen del texto. No se trata de copiar literalmente fragmentos sino de parafrasear (decir con sus propias palabras lo que el autor expone), teniendo en cuenta las ideas fundamentales del autor, dando un orden lógico a lo que expone sin tergiversar o colocar puntos de vista personales y construyendo un texto coherente y cohesionado. | | Palabras claves: Términos o <i>palabras</i> que concentran todo el sentido y significado del texto. |
| Categorías emergentes: Ideas o proposiciones que resulten muy significativas, que pueden servir como eje para una futura investigación o para generar relaciones en una investigación vigente. | | Observaciones: se relaciona la bibliografía citada en el texto, que puede ser consultada más adelante. |
| Valoración o apreciación personal | | |
| Aquí plantea las inferencias que puede extraer del texto y su punto de vista con respecto al tema que se desarrolla. Para construir la redacción de ideas y/o párrafos de este apartado, puede empezar por responder a los siguientes interrogantes: 1. ¿Qué deduce, con qué relaciona, qué concluye de lo expresado en el texto? 2. ¿Qué adición o qué otro enfoque podría darle a los temas tratados en el texto? 3. ¿Qué opina de lo expresado en el texto? Argumente su opinión. 4. ¿Considera que lo planteado en el texto aplica para su contexto nacional, local, familiar, universitario, etc.? 5. ¿Qué propósito o intención tuvo el autor con lo expresado? | | |

En el cuadro anterior se presenta un instrumento que facilita la labor de comprensión e interpretación. Actualmente el resumen analítico de estudio (RAE) se configura como una herramienta excelente para el desarrollo de una investigación, por cuanto permite

organizar, sintetizar y valorar críticamente la información que se lee y con la que se podrá construir un marco teórico y/o un análisis.

3.5. Niveles de lectura

Existen tres grandes momentos en el proceso de lectura: decodificación, interpretación y creación. Comulga esto con el planteamiento de varios autores que coinciden con tres etapas o niveles en la lectura, presentando como diferencia la nominación que cada cual da a cada etapa. Para efectos de este manual, los denominaremos: literal, inferencial y crítico-intertextual que es como habitualmente se conocen y como se exponen en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998).

De esta manera, Estanislao Zuleta en el ensayo *Conferencia sobre la lectura* (1996), retoma la mirada que Nietzsche propone del proceso lector en *Así habló Zaratustra*. Arranca considerando una idea central de Nietzsche en la que expresa que para muchos lectores “existe la ilusión de haber leído, cuando todavía no se ha interpretado el texto” (p. 14), acentuándose con ello la idea de la complejidad del acto lector y de la falta de conciencia que se puede tener frente a este; pasa luego a demostrar como el espíritu del hombre se convierte primero en camello, luego en león y por último en niño. Zuleta (1996) explica que la capacidad de admiración, idealización, trabajo, labor, la asocia con el *camello*; la capacidad de oposición, crítica, rebelión, la asocia con el *león*, y, la capacidad de creación, de juego, de inocencia, lo asocia con el espíritu *niño*. De modo que establece que el pensamiento funciona con las tres categorías y si éstas se accionan funciona el pensamiento y por ende la lectura. De tal suerte que lo que Zuleta dice —en voz de Nietzsche— es que leer implica proceder iniciando con el análisis riguroso del texto, admirándolo, trabajándolo; luego estableciendo una discusión y valoración del mismo, de sus ideas, para llegar por último a una fase de desciframiento, creación y de transformación del lector. A esto le suma Zuleta que interpretar es *trabajar*, esto quiere decir construir y descifrar los códigos que

el texto impone o “determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos” (p. 17), es decir, poder desentrañar los significados de los códigos o indicios que plantea el texto. Así, camello, león y niño corresponden a las etapas por las cuales pasa el lector, según Zuleta, para acceder a la construcción de sentido.

En los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998) del Ministerio de Educación Nacional, basados a su vez en planteamientos de Smith (1989), Van Dijk (1997) y Jurado Valencia, Pérez Abril, Bustamante (1998), se propone que todo lector debe atravesar por tres niveles de lectura: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico intertextual. Desde lo expuesto en este texto, se puede inferir que para Van Dijk (1995), la comprensión lectora implica una correlación triádica entre discurso, cognición y sociedad, así, el nivel literal abarca una interpretación semántica y sintáctica de la lectura; el nivel inferencial o relacional, es aquel que establece un vínculo entre lo semántico y lo sintáctico y su correspondencia con la pragmática; y el nivel pragmático establece un análisis de los valores culturales y sociales propios del contexto. Es de resaltar que en esta clasificación prevalece una concepción estructuralista y generativa con vínculos hacia la psicología cognitiva.

Estos niveles se correlacionan con los planos de comprensión textual que postula Cassany (2010): leer las líneas, leer entre líneas y leer detrás de las líneas. Este autor afirma que comprender las líneas de un texto alude a entender el significado literal, o a la suma del significado semántico de todas sus palabras. Leer entre líneas se refiere a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho de manera explícita: inferencias, presuposiciones, ironías, dobles sentidos, etc. Y, por último, leer lo que hay detrás de las líneas corresponde a la ideología, al punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. Según Cassany y Alliagas (2009), las tres miradas sobre la lectura, no son excluyentes y acotan desde una perspectiva didáctica a combinar las tres en una práctica educativa integradora.

Por su parte, Eco (2000) habla de unos niveles de cooperación textual basado en el Modelo TeSWesT de la lingüística textual de

Janos Petöfi, donde logra explicar simultáneamente los aspectos internos del texto con los externos. Eco afirma que este modelo tiene el propósito de relacionar los códigos y subcódigos con las interpretaciones extensionales del mundo, es decir, integrar conceptos y relaciones de mundos diferentes al mundo normal (entendido como mundos posibles) con la lógica interna del texto⁴. Tiene en cuenta tres grandes niveles de cooperación textual, y aunque destaca un primer nivel de interpretación literal, hace énfasis que los tres niveles no están jerarquizados ni ordenados, pues en la lectura se presentan como un rizoma. Los tres niveles referidos son: la manifestación literal, nivel intencional y nivel extensional, estos a su vez tienen subniveles que dialogan cooperativa y productivamente en los procesos de la lectura.

En definitiva, los autores que se ponen en diálogo apuntan a una clasificación de los niveles de lectura que van desde aspectos formales de la lengua, los conocimientos previos, las asociaciones semánticas, las inferencias y deducciones, hasta llegar a niveles complejos de lectura como el componente relacional, intertextual y crítico. Cabe resaltar que para algunos autores estos niveles son secuenciales y para otros, como Eco, se dan de manera simultánea, se concatenan y se condensan de manera más compleja.

3.5.1. Nivel literal

Este nivel es entendido como el nivel básico o primario en la comprensión e interpretación textual. De acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), corresponde a un nivel intratextual donde son recurrentes las estructuras sintácticas y semánticas, la microestructura⁵, la macroestructura⁶

4 Para profundizar en torno al modelo de Petöfi, véase Eduardo Miranda. 1987. "La lingüística del texto de János Petöfi". *Documentos Lingüísticos y Literarios* 13: 23-28.

5 Hace alusión a la estructura local del discurso, es decir, a la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y coherencia entre ellas (Van Dijk, 1997). Además la microestructura está asociada con la secuencia compuesta de oraciones que satisfacen la condición de conexión y coherencia que puede constituir un texto o un párrafo, de allí que se hable también de coherencia lineal (Van Dijk, 1980a).

6 "La macroestructura es de naturaleza semántica y corresponde a la representación abstracta de la estructura global de significado de un texto" (Van Dijk, 1980a,

y la superestructura⁷. Es de resaltar que todas estas categorías corresponden a la lingüística del texto. En este nivel se llega a identificar el mensaje denotativo de lo leído y se espera que el lector pueda atribuir significado a las palabras e ideas del texto e identificar lo más relevante, para así dar cuenta de lo leído. En este documento se proponen dos variantes o modos de comprensión literal: la literalidad transcriptiva y la literalidad en modo paráfrasis. En la primera el lector solo hace un reconocimiento de palabras y frases, dándole una significación de tipo diccionario, asociándolas con su uso. En la literalidad por paráfrasis se “hace una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído le ayudan a retener el sentido” (p. 75), es decir, el lector recuenta el contenido del texto con sus palabras.

En algunos textos de Van Dijk (1980, 1992, 1997) se priorizan estudios sobre la formación de estructuras generales encontradas en la organización y en la coherencia textual que definían una relación de índole sintáctica y semántica. Esta primera aproximación al texto puede sugerirse como literal y él la llama interpretación local; sin embargo, en la comprensión del discurso también se da un proceso de interpretación global. Tal interpretación global es necesaria para que el lector pueda establecer el tema, el asunto o la esencia de un texto o un fragmento de texto, es decir, que cuando está leyendo y comprendiendo una secuencia de oraciones en un texto, el lector sabrá, o intentará saber, de qué se trata la secuencia en su totalidad. Este tipo de interpretación global se explicita en términos de macroestructuras semánticas que también son secuencias de proposiciones, pero en otro nivel de interpretación.

p. 55). Entre sus funciones permite la reconstrucción teórica del tema o del asunto del texto o del discurso. Cuando un texto es coherente puede hablarse de una macroestructura (Van Dijk, 1997, p. 45).

7 Es el esquema lógico de organización de un texto por medio de categorías macroestructurales. Puede caracterizarse como la forma global del discurso que define la organización global en términos de categorías y reglas de formación (Van Dijk, 1997). Puede decirse que las superestructuras son esquemas importantes desde el plano cognitivo porque organizan el proceso de lectura, la comprensión y (re)producción del texto o del discurso (Van Dijk, 1980a).

En consonancia con Van Dijk, Andrade (2013), Colomer (1997), Cassany y Alliagas (2009), apuntan a afirmar que este nivel se refiere básicamente a lo textual. Para la primera autora, implica por parte del lector una competencia lingüística que abarca los saberes del código de la lengua (sintáctico, gramatical, lexical y semántico). La segunda autora, expone que en este nivel se dan los microprocesos⁸ y los macroprocesos⁹; para los terceros, implica reconstruir la base de texto (lo dicho más lo presupuesto) y recuperar la argumentación implícita, entre otros aspectos; además, Cassany (2013), acota que el lector debe poseer una competencia gramatical para asumir el rol de procesador o desmontador del código, y, hace énfasis en la descodificación y la codificación del sistema escrito que incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, el formato de los diferentes discursos, etc.

Gordillo y Flórez (2009) explican que la *lectura literal en un nivel primario* se centra en el reconocimiento de las ideas e información explícita expuesta en el texto. El reconocimiento pueden ser de: ideas principales; secuencias: identifica el orden de las acciones; identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones. Así mismo, opinan que la *lectura literal en profundidad* implica un reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal. Por su parte, Atehortúa (2010), afirma que para este tipo de nivel —en el que se da la búsqueda de aquello que dice el texto— se requiere de una estrategia como el muestreo¹⁰, donde fundamentalmente se selecciona la información relevante, útil y necesaria, que exige

8 Para Colomer (1997) aluden a la comprensión de la información contenida en una frase e incluyen el reconocimiento de las palabras, la lectura agrupada por sintagmas y la microselección de la información que debe ser retenida, así como los mecanismos de cohesión.

9 En términos de la lingüística textual, corresponden al componente semántico, se orientan hacia la comprensión global del texto, y hacia las relaciones entre las ideas que lo convierten en un todo coherente, entre otros aspectos.

10 Goodman (1982) afirma al respecto: "el texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles; el lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles" (como se cita en Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, 1998).

al lector una permanente “actividad de elección” y “atención selectiva”. Además expone que presenta dos subniveles: un subnivel literal básico o primario donde se capta lo que dice el texto, se reproduce la información que el texto suministra de manera explícita y directa, y se identifican frases y palabras que operan como claves temáticas, y un subnivel literal avanzado o secundario, que consiste en explicar en otras palabras lo que el texto enuncia, y está integrado por dos prácticas: la paráfrasis y el resumen.

3.5.2. El nivel inferencial

En este nivel el lector logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual lleva a que no se haga alusión únicamente a lo dicho, sino que aquí se pretende encontrar el sentido del texto realizando predicciones¹¹ y deducciones (inferencias¹²), es decir identificando lo no dicho, lo que está implícito, estableciendo hipótesis de sentido. Se plantea en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) que: “el acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a completaciones de los intersticios textuales (cooperación textual, lo llama Eco)” (p. 75).

Puede decirse que este nivel se relaciona con varios aspectos de la concepción psicolingüística de la lectura, la cual pone el énfasis de la comprensión en los procesos inferenciales y la elaboración del significado. Van Dijk (1994), vincula dicho nivel con procesos de cognición; este autor habla de una lectura estratégica-hipotética en la que se da un proceso de cognición que tiene en

11 En los Lineamientos curriculares en Lengua Castellana (1998) *predicción* se define como: “la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto; por medio de ella se puede prever el desenlace de un cuento, una explicación o el final de una oración; es decir, la predicción permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto” (1998, p. 74).

12 La inferencia, según Goodman (1982) es: “un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante” (como se cita en Lineamientos Curriculares, 1998, p. 74).

cuenta una estructura discursiva y una estructura contextual y pone el ejemplo del lector que a medida que va buscando el significado palabra tras palabra (nivel literal), va formulando hipótesis y creándose expectativas sobre la estructura y el contenido que viene después. Como se puede apreciar, para este autor los niveles de lectura se van imbricando a medida que se comprende el texto, pues, en la comprensión estratégica, el lector trabaja varios niveles de manera simultánea: “Al leer un texto, el lector trabaja el nivel sintáctico y al mismo tiempo está trabajando el nivel semántico. De esta manera, ocurre que la información a nivel semántico ayuda a interpretar la estructura del nivel sintáctico y viceversa” (1994, p. 61).

También se puede decir que este nivel se ubica en lo que Cassany (2013) llama “leer entre las líneas” y que alude a la capacidad de recuperar los implícitos para construir el significado, de recuperar las connotaciones de las palabras. El autor subraya que solo se puede recuperar lo implícito si se trata de temas conocidos, de protocolos conocidos, de modo que se aclara que una de las condiciones para potenciar la capacidad inferencial se refiere a los conocimientos previos del lector.

Gordillo y Flórez (2009) hablan de este nivel como aquel que consiste en presuponer y deducir lo implícito. En ello se realizan operaciones como: relacionar conocimientos previos y experiencias anteriores para deducir ideas y formular hipótesis; integrar los nuevos conocimientos en un todo; inferir detalles adicionales; inferir ideas principales, no incluidas explícitamente; inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera; inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar; predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no; e interpretar un lenguaje figurativo para inferir la significación literal de un texto.

Andrade (2013), por su parte, señala que la lectura inferencial implica operaciones mentales como la interpretación, la deducción, la inducción y la abducción, al igual que Colomer

(1997) quien manifiesta que los procesos de elaboración llevan al lector más allá del texto a través de inferencias y razonamientos no previstos por el autor, donde son recurrentes las predicciones, la construcción de imágenes mentales, la respuesta afectiva, la integración de la información con los conocimientos del lector y el razonamiento crítico. Para acceder a este nivel Atehortúa (2010), arguye que se requiere una búsqueda profunda del significado del texto: lo que se quiere decir o lo que el texto calla, empleando métodos inductivos, deductivos y abductivos; y que para ello son fundamentales estrategias de predicción que se logran a partir de una enciclopedia cultural y estrategias de inferencia.

Cassany y Alliagas (2009) subrayan que el aprendiz debe aprender a recuperar el conocimiento previo requerido de la memoria a largo plazo, a formular hipótesis sobre lo que va a encontrar en el texto, a inferir los significados no literales, a reformular sus hipótesis cuando lo leído conduce hacia otras ideas, en definitiva, a elaborar la coherencia global. Para ello, la práctica intensiva de leer adopta una metodología particular, pues los textos se asocian con tareas como: hallar un dato concreto, buscar la idea principal, ordenar afirmaciones, recuperar inferencias, etc. Un ejemplo de inferencia, las expone Cassany al analizar una canción de Serrat que se denomina *Cada loco con su tema*: “El Rockefeller Center de Los Ángeles representa el dinero, la opulencia, la complejidad o la construcción humana frente a la mariposa, que es la simpleza, la modestia y la naturaleza” (2013, p. 61). Con esta canción, se deduce que el yo lírico no es compatible con los regímenes políticos autoritarios que controlan la ideología de las personas.

3.5.3. Nivel crítico-intertextual

En este nivel se espera la asociación de conocimientos de diversas procedencias con el texto que se está leyendo (lectura intertextual¹³), se habla entonces de la puesta en red de saberes de múltiples

13 Como se señala en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998), tiene que ver con: “la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y

orígenes para potenciar la capacidad de deducción y de construcción de hipótesis en la configuración del sentido(s): “Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase” (Lineamientos curriculares en Lengua Castellana, 1998, p. 81). En ello el lector está en capacidad de identificar la superestructura textual, las intencionalidades comunicativas y los componentes ideológicos, políticos y socioculturales presentes en los textos.

Para Atehortúa (2010), la intertextualidad es un factor fundamental para la comprensión e interpretación, que requiere prestar atención a los contextos y situaciones internas del texto. Este nivel se entiende como la interacción del lector con el texto, de tal manera que se complete el ciclo comunicativo iniciado por un autor en una cadena a la que teóricos como Umberto Eco, llamaban la *semiosis ilimitada*.

Igualmente, este nivel implica la toma de una postura crítica frente a lo leído. Según los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998): “se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee” (p. 75), estableciendo una valoración o juicio del texto con respecto a otros textos de la cultura, que van permitiendo dar sentido y significado a la lectura. Según Gordillo y Flórez (2009), los juicios pueden ser:

culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores” (1998, p. 62). Por otro lado, es de resaltar que el término *intertexto* se acuñó por vez primera por Julia Kristeva, cuando dijo que: “cada texto es construido como un mosaico de citas y cada uno es una absorción o transformación de otros textos [...] Un texto constituye una permutación de textos, una intertextualidad: en el espacio de un texto se cruzan y se neutralizan múltiples enunciados tomados de otros textos” (Arguello, 1992, pp. 79–82). Desde el plano semiótico y cultural, Lotman abordó también la intertextualidad: “la cultura sintetiza una serie de textos y produce a su vez otros textos” (Arguello, 1992, p. 83).

de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas; de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información; de apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo; de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

En Cassany (2013), este nivel se equipara con la expresión “leer detrás de las líneas”. Con ello hace alusión a la lectura que se concibe fundamentalmente como práctica sociocultural y en la que el lector es consciente de las implicaciones comunicativas del discurso al ser un arma poderosa con la que se pueden lograr múltiples fines como: convencer y manipular. De ahí que sea fundamental: “descubrir las intenciones con que se usa cada discurso, las artimañas que trama, las ideologías que esconde o las tergiversaciones que amaña” (p. 49), y para ello, nada mejor que reconocer el texto como un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político, cultural, que atiende a perspectivas de género sexual, etnia, clase social, cultura, etc., de ahí que este nivel se corresponda con el componente pragmático. Este punto de vista sugiere que la lectura es mucho más que la descodificación o incluso la comprensión, es una “práctica social” que exige comprender la ideología o el punto de vista del autor del texto bajo una mirada crítica en la que el significado es múltiple y se construye a través de diferentes relaciones de poder; mirada que para Cerezo y Ferrero (2009), es poliédrica por definición, ya que supone acercarse a la realidad para interpretarla, interrogarla y cuestionarla (como se cita en Cassany, 2009).

Cassany (2013) en el análisis de la canción de Serrat *Cada loco con su tema* —que anteriormente se mencionó— afirma que leer detrás de las líneas consiste en responder a preguntas como estas: “¿Qué pretende conseguir Serrat en ese fragmento?, ¿por qué lo escribió?, ¿cuándo y dónde?, ¿con qué discursos se relaciona?, ¿te gusta o no?, ¿estás de acuerdo?” (p. 62). Como se puede apreciar, desde esta perspectiva importan más los elementos extratextuales que le permiten al lector configurar sentido, los usos

sociales de los textos en contextos de comunicación, en aquello que Van Dijk denominó *coherencia pragmática*.

Esto lleva a pensar, que desde esta mirada, se configura un tipo particular de lector, que conectado con el texto-autor y el contexto, debe, según Cassany (2013), identificar el contexto de partida, reconocer el género discursivo, examinar el contexto de llegada y reaccionar en sus propios intereses para finalmente escribir, ya que un lector crítico se debe asumir como un escritor crítico porque: “*la escritura* ofrece potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines y las razones que esconden detrás de ese uso” (p. 85). Tales aspectos se relacionan con los que expone Andrade:

El lector crítico debe ser ante todo un pensador crítico que habitualmente es inquisitivo, bien informado; que posee un razonamiento confiable con mente abierta y clara, flexible, que evalúa con justicia. Es honesto, dispuesto a reconsiderarse, autorreconocedor de sus prejuicios, prudente en la emisión de juicios, ordenado en lo complejo, diligente en la búsqueda de información relevante, persistente y preciso en los resultados. Alguien con pensamiento crítico posee un juicio autorregulado que conduce a la interpretación, análisis, evaluación e inferencia. (2013, p. 100)

Puede derivarse de lo anterior, que para llegar a ser un lector crítico, se requiere de la autorreflexión que lleva a la metacognición, pues como señala Colomer (1997), son los procesos metacognitivos los que finalmente controlan la comprensión obtenida y es un tema esencial para la definición y programación de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Cortiñas (2009), por ejemplo, en la lectura no basta solo obtener información sino que es preciso leer de forma crítica, y esto supone tomar conciencia del proceso que supone elaborar una información y de lo que se esconde detrás de un texto, y pone el caso del texto periodístico, en el que la capacidad crítica se activa de una manera singular

porque este está provisto de varios recursos de persuasión que requieren por parte del lector, unas habilidades críticas para ver la realidad desde diferentes perspectivas. Así mismo, y siguiendo con el texto periodístico —texto que se recomienda abordar en la universidad para profundizar en el nivel crítico-intertextual—, Atienza y López (2009) plantean unas posibilidades didácticas para abordarlo. Sugieren, por ejemplo, que el estudiante, interprete la relación entre imagen presentada y contexto aludido, establezca conexiones entre la imagen y el conocimiento del mundo, se esboce interrogantes a partir de preguntas retóricas o formulación de hipótesis, rompa expectativas y adopte una postura de extrañamiento.

3.5.4. Nivel de cooperación textual: la mirada articuladora de Umberto Eco

Los niveles que aborda Eco (1999) imbrican y articulan simultáneamente aspectos internos del texto con los externos. De ahí, que no se puedan fragmentar en los niveles expuestos en los apartados anteriores, pues hay que resaltar que con este modelo intervinclante entran en diálogo varias estructuras, códigos, dimensiones en aras de lograr la interpretación extensional del mundo que parte del mundo (mundo posible) y de la lógica interna del texto. Como se mencionó, esa cooperación textual rizomática incluye la manifestación literal, el nivel intencional y extensional.

En este sentido, Eco (1990) plantea la importancia de la interpretación de carácter literal, a la que considera como un presupuesto indispensable para poder acceder al universo de las inferencias y de las conjeturas textuales, el cual implica para el lector una competencia lexémica. Este nivel lo denomina de manifestación literal y es donde el lector aplica al texto determinado sistema de códigos y subcódigos, los cuales tienen que ver con un diccionario básico (competencia enciclopédica), reglas de correferencias, selecciones contextuales y circunstanciales, mecanismos de hipercodificación retórica y estilística.

El diccionario básico tiene que ver con el reconocimiento de palabras y sus significados, los cuales coadyuvan a la interpretación en el plano estructural oracional: “el lector recurre a un léxico con forma de diccionario y localiza de inmediato las propiedades semánticas elementales de las expresiones, para poder intentar amalgamas provisionales, al menos en el nivel sintáctico” (1999, p. 110); en las reglas de correferencias (Eco, 1999) se establece un acto de desambiguación del contenido expresado del texto; con las selecciones contextuales y circunstanciales, un hablante normal puede inferir a partir de expresiones aisladas un posible contexto lingüístico y las posibles circunstancias de enunciación. De ahí que el contexto y la circunstancia sean indispensables para poder inferir a la expresión en su significado completo (Eco, 1999, 2000). Sin embargo, aclara Eco (1999) que aunque se renuncia a los significados de un análisis semántico de los términos aislados, no se abandona del todo, dado que se pasa de un análisis en forma de diccionario al análisis en forma de enciclopedia (competencia enciclopédica). Frente a la hipercodificación retórica y estilística subraya, que esta permite que el lector tenga condiciones para establecer inmediatamente, en forma automática y sin necesidad de ningún esfuerzo inferencial alguno, ciertas circunstancias y pone el ejemplo de la expresión “había una vez” donde puede deducir que: “(i) los acontecimientos de que se habla corresponden a una época indefinida, no histórica, (ii) que no hay que tomarlos como “reales”, (iii) que el emisor quiere contar una historia imaginaria con fines de entretenimiento” (1999, p. 112).

Dentro de este nivel, se encuentra un subnivel que Eco (1999, 2000) llama hipercodificación ideológica que consiste en aproximarse al texto desde una perspectiva ideológica personal que ya forma parte de su competencia, aunque el lector no sea consciente de ello. En este sentido, el texto prevé un lector modelo dotado de una determinada competencia ideológica que también interviene en los procesos semánticos más profundos, referidos a las estructuras actanciales y a las estructuras ideológicas del propio texto.

Como se puede apreciar, los aspectos formales sirven para hacer o no inferencias o deducciones que lleven a la configuración del significado, así como para acceder al plano pragmático e ideológico. Esto corrobora una vez más la imbricación de niveles en un acto de cooperación lectora que hacen necesario un *nivel de interpretación extensional*, que se centra en las relaciones entre las estructuras de mundo (mundos posibles), las previsiones¹⁴, los paseos inferenciales y las extensiones parentetizadas¹⁵. Para este autor, aquí resultan importantes las inferencias basadas en cuadros comunes¹⁶, las cuales condensan una historia o resumen de un texto y las *Inferencias basadas en cuadros intertextuales* que parten del hecho de que el lector al enfrentarse al texto ya posee la experiencia de otros textos, estableciendo así correlaciones dialógicas y analogías. La competencia textual en este caso especial de hipercodificación, abarca todos los sistemas semióticos con que el lector está familiarizado (Eco, 1999). Aquí el lector al leer una situación en el texto como una discusión entre una pareja celosa puede relacionarlo con una telenovela, o con una noticia presentada en la vida cotidiana o con una situación leída en otro texto.

Finalmente, *el nivel de la interpretación intencional* hace alusión a aquel en el que la interpretación lectora procura revelar las estructuras ocultas que están en diálogo con las extensiones del mundo, y para ello se requiere, en correlación con Van Dijk (1994),

14 Son las decisiones extensionales que buscan producir cambio en el estado del mundo narrado de modo que se puedan plantear nuevos desarrollos de acontecimientos. Prever es la capacidad de producir un cambio en el estado de cosas de la narración leída. Aquí el lector puede recurrir a las previsiones como anticipaciones o prefiguraciones de mundos posibles; es decir, que el lector puede construir un estado de la fábula alterna que puede contrastarse o confirmarse con el paso de la lectura hecha por este (Eco, 1999).

15 Según Eco (1999), hacen parte del juego cooperativo a partir de una serie de operaciones interlocutorias que para textos narrativos y no narrativos coincidirán con asignaciones definitivas de valores de verdad, donde el lector modelo actualiza unos índices referenciales, ya sean reales o posibles de la lectura realizada con la experiencia del mundo vivido.

16 Aquí el autor se refiere al término *frame* (cuadros- hechos comunes de representaciones de mundo) en el que el lector realiza actos cognitivos fundamentales como percepciones, comprensiones y acciones que determinan relaciones entre objetos personas, propiedades, relaciones o hechos (Eco, 1999).

una articulación de competencias y estructuras en los niveles de fábula del texto. Señala, por ejemplo, que la búsqueda de la estructura discursiva, la cual incluye el *topic*¹⁷, las isotopías¹⁸ y la reducción de cuadros comunes, debe actualizarse sobre hipótesis de tópicos textuales para dar paso al subnivel de las estructuras narrativas¹⁹ y de las estructuras actanciales²⁰ que permitan a su vez acceder al subnivel de las estructuras ideológicas, que se definen como una visión del mundo organizada y entendida como un residuo extrasemiótico que actúa en los procesos interpretativos como catalizador ajeno a la codificación (Eco, 2000). Es de resaltar que la estructura ideológica se manifiesta cuando ciertas connotaciones se asocian con un determinado número de estructuras actanciales o narrativas del texto; en ese sentido, la competencia ideológica consistirá en determinar desde una carga semántica, unos valores espirituales y materiales del texto (Eco, 1999). Así, dado que un texto supone un lector modelo, la competencia ideológica implicará colocar en crisis e inducir al lector a estructuras actanciales e ideológicas más complejas.

3.5.5. Criterios para la identificación y optimización de los niveles de lectura

Procurando generar una herramienta clara tanto para estudiantes como para docentes, de hecho para cualquier lector interesado en deambular por los diversos niveles del proceso de comprensión e interpretación lectora, se presenta a continuación la tabla 3 que permite identificar las acciones que podrían llevarse a cabo para

17 Se se entiende como el tema que esconde el texto unido por las flechas de inferencias discursivas (Eco, 1999).

18 Conjunto de categorías semánticas que le permiten al lector tener una lectura uniforme.

19 Es el esquema fundamental de la narración, que se resume en la lógica de las acciones y la sintaxis de los personajes (Eco, 1999).

20 Para Greimas (1990) el actante es quien realiza o el que realiza el acto y presenta diferentes roles como: héroe, villano, benefactor, oponente, etc. Eco (1999) señala que corresponde a los papeles actorales o a las funciones narrativas en el ámbito literario y para el caso de textos argumentativos, se refiere a categorías o esquemas que se presentan en la argumentación.

Tabla 3. Criterios de identificación niveles de lectura

| Autores | Literal | Inferencial | Crítico-intertextual |
|---|---|--|--|
| Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce el significado de palabras, oraciones e imágenes. 2. Resume o recuenta lo leído (parafrasea). 3. Identifica lo más relevante o principal (palabras, ideas). Es decir realiza muestreo. 4. Plantea una idea general o global del texto. 5. Identifica la secuencia de ideas y/o acciones. 6. Identifica tiempo, espacio explícito. 7. Identifica causa, consecuencias, razones explícitas. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Anticipa el contenido partiendo del título, imágenes, palabras, ideas u otros textos. Realiza predicciones. 2. Relaciona las ideas internas del texto con conocimientos previos y experiencias para establecer conclusiones no explícitas. Realiza inferencias. 3. Anticipa o prevé sucesos, conclusiones, explicaciones o partes del texto. 4. Deduce ideas principales no dichas. 5. Infiere relaciones de causa-efecto de un suceso o de ideas. 6. Predice e identifica qué tipo de texto va a leer. 7. Identifica la estructura y secuencia del contenido del texto. 8. Deduce el significado de palabras, ideas o imágenes de acuerdo con el contexto de lectura. 9. Presupone o conjetura sentidos a través de pistas que hay en el texto. 10. Identifica mensaje(s) y sentido(s) implícito en texto. 11. Interpreta un lenguaje figurativo, deduciendo su significado. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciona y compara con otros conocimientos u otros textos de la cultura y con su propia vida. 2. Identifica la función del texto, por qué dice lo que dice y para qué (intencionalidad-propósito). 3. Opina y valora en torno al contenido del texto 4. Propone un nuevo título para el texto. 5. Concluye y reflexiona sobre qué le deja el texto (para sí mismo, para la comunidad, para el mundo). 6. Identifica la ideología inmersa en el texto. |

| Autores | Literal | Inferencial | Crítico-intertextual |
|----------------------|--|---|---|
| Paula Carlino (2009) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Piensa el texto como un todo. 2. Distingue la tesis que defiende un autor. 3. Realiza un resumen del texto. 4. Identifica ideas principales. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Compara, sistematiza y distingue ideas del texto para sacar conclusiones. 2. Relaciona una idea central o nuclear del texto con el contexto de una asignatura o área disciplinar. 3. Identifica la postura del autor. 4. Identifica líneas de pensamiento con las que comulga el autor del texto. 5. Reconoce las posturas, argumentos y contraargumentos del autor y/u otros autores mencionados. 6. Deduce la postura de otro autor mencionado, por la referencialidad que de él se hace. 7. Pone en relación lo dicho en el texto, con otros textos leídos previamente. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica por qué y para qué lee el texto. 2. Sabe qué le puede aportar el texto. 3. Indaga sobre la fecha de publicación del texto y deduce elementos de ellos (contexto histórico, cultural, etc.). 4. Identifica a qué público está dirigido el texto y con qué propósito leería el lector previsto. 5. Sabe quién es el autor. 6. Valora los argumentos y la postura del autor. 7. Deduce por qué el autor toma determinada postura. 8. Deduce por qué el autor cita determinados autores. 9. Reconstruye el vínculo entre unas posiciones y otras. 10. Infiere las implicaciones que la postura del autor puede tener sobre otros contextos o el propio—. |

| Autores | Literal | Inferencial | Indicadores de desempeño por nivel de lectura | Crítico-intertextual |
|-----------------------------|--|---|--|----------------------|
| Daniel Cassany (2009, 2013) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer las líneas. 2. Comprende el significado literal del texto. 3. Procesa adecuadamente las estructuras sintácticas. 4. Construye la acepción correcta para cada palabra. 5. Reconoce cómo funciona el texto, con qué estructuras, cómo se usa cada recurso (recursos del código). | <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer entre líneas. 2. Deduce de lo expresado lo no dicho o implícito. Saca inferencias, presuposiciones, entiende ironía, dobles sentidos. 3. Recupera los implícitos y presupuestos, contribuyendo a construir el significado. 4. Recupera las connotaciones de las palabras. 5. Identifica cómo se construye el significado de un texto, cómo se conectan las ideas entre sí y qué sugiere cada contexto particular (Recursos del significado). 6. Reconoce y enumera los autores citados (voces), sean contradictores o seguidores. 7. Identifica y construye la definición de las palabras “disfrazadas”. 9. Puede identificar jerarquías en las ideas. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Leer detrás de las líneas. 2. Descubre la ideología que esconde el discurso, el punto de vista, la intención (Propósito del autor). 3. Identifica cuándo y dónde se escribió el texto, para qué se escribió, con qué discursos o sucesos se relaciona. 4. Determina si le agrada o no el texto y si se está de acuerdo o no. 5. Establece por qué lee el texto, qué busca, qué espera (propósitos del lector). 6. Determina acuerdos y desacuerdos con el texto. 7. Identifica quién es el autor, cuál es su visión de mundo y reconoce prejuicios que se puedan rastrear en el texto. 8. Reconoce qué hacer con el texto, cómo lo podría utilizar aquí y ahora y qué relaciones hay entre su uso y su construcción. (Recursos pragmáticos). 9. Identifica cómo le influye el texto, qué voces y estereotipos usa y cuál es la opinión al respecto (Recursos críticos). | |

| Autores | Literal | Inferencial | Crítico-intertextual |
|-------------------------------|--|---|---|
| Martha Cecilia Andrade (2013) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Posee competencia lingüística —nivel “intratextual”, enfoque lingüístico, lectura literal—. 2. Requiere destrezas gramaticales, semánticas, sintácticas y lexicales. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Posee competencia comunicativa. 2. Posee competencia analítica —nivel “intertextual”, enfoque psicolingüístico—. 3. Realiza operaciones mentales como la interpretación, deducción, inducción, abducción, que proporciona una lectura “inferencial”. 4. Posee competencia textual, pues indica cómo es el texto, su estructura, tipo de lenguaje y enunciado. | <ol style="list-style-type: none"> 10. Evalúa la solidez, flexibilidad y validez de los argumentos, los ejemplos o los datos. 11. Determina los efectos que puede tener el texto para sí mismo o para la comunidad. 12. Determina que va a hacer con el texto luego de leer (resumen, gráfico, crítica, etc.). |
| | | <ol style="list-style-type: none"> 1. Posee competencia pragmática —enfoque sociolingüístico y sociocultural—, nivel “extratextual”. 2. Relaciona el qué hacer con lo leído, identifica la intención del autor, del lenguaje y la visión de mundo. 3. Realiza una lectura crítica del texto. 4. Evalúa la relevancia y la idoneidad de lo expresado en el texto, manteniendo una actitud interrogadora. Realiza juicios críticos. | |

| Autores | Literal | Indicadores de desempeño por nivel de lectura | Crítico-intertextual |
|-----------------------|---|--|---|
| Teresa Colomer (1997) | <ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza microprocesos, es decir, comprende la información contenida en una frase, comprende palabras y realiza selección de la información que debe ser retenida. 2. Enlaza las frases o las proposiciones, para entender su significado, así como para hacer inferencias fundadas sobre el texto y sobre los conocimientos del lector sin apartarse del texto. 3. Realiza macroprocesos, es decir, establece el significado global del texto, haciendo las relaciones entre las ideas, para convertirlo en un todo coherente. 4. Identifica las ideas principales, hace resúmenes. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Establece inferencias y razonamientos no previstos por el autor. Se sitúan aquí las predicciones, la construcción de imágenes mentales, la respuesta afectiva, la integración de la información con los conocimientos del lector y el razonamiento crítico. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolla procesos metacognitivos, controlando la comprensión obtenida, ajustándose al texto y a la situación de lectura. Incluye la identificación de la pérdida de comprensión y su reparación. |

ingresar a cada nivel; más exactamente se trata de una serie de indicadores o criterios que enuncian qué debe lograr y/o hacer el lector para transitar por cada nivel. Esto se plantea desde la perspectiva de cinco de los autores y documentos mencionados en este manual, concretando los aspectos más relevantes de sus postulados.

3.6. Competencia lectora en la universidad

Si poseer un altísimo rendimiento en el proceso lector se convierte en una herramienta y un requerimiento fundamental en la vida escolar de todo individuo, cuando se trata de un nivel universitario se espera que el dominio y las competencias que se tengan apunten realmente a poseer habilidades que lleguen al nivel crítico-intertextual. Según Andrade (2013), se define competencia en lectura a “la capacidad de comprender y de usar las formas del lenguaje requeridas por la sociedad y valoradas por las personas. Se afirma que quienes tienen un buen nivel de competencia en lectura, son personas que construyen activamente sentidos, conocen estrategias efectivas de lectura; además tienen actitudes positivas frente a ella, y pueden leer tanto para distraerse como para adquirir información” (p. 91). Todo esto significa que el lector universitario sea realmente un individuo capaz de enfrentarse al texto decodificándolo, interpretándolo, descifrándolo, valorándolo, infiriendo de él y creando y re-creándolo en el diálogo constante que entabla con este, con su autor y el contexto. Estas actividades implican que el sujeto lector tenga *competencia lingüística* (conocimiento y dominio del carácter sintáctico, gramatical, semántico y lexical de la lengua), *competencia comunicativa* (uso e identificación de actos comunicativos eficientes, acordes a unas necesidades e intenciones, en uso pleno de los canales y códigos que tenga disponibles. También implica tener bagaje cognitivo, cultural y disciplinar), *competencia pragmática* (circunscribir adecuadamente el discurso a un contexto cultural, social y temporal específico y a un interlocutor(es) determinado) y una *competencia textual* (capacidad para construir y entender

estructural y semánticamente un texto de cualquier tipología). Además, debe poseer una *competencia tímica* (manejo de las emociones y afectividades) que posibilite un lector inquieto, indagador y ávido de conocimiento. Un lector con estas competencias no será un receptor o repetidor del conocimiento sino que tendrá la capacidad para apropiarse, interiorizar, rebatir, discernir, argumentar, crear y proponer a partir de una lectura realizada, de modo que sea un constructor y cocreador en el proceso de lectura.

En esta labor de construir sujetos hábiles para la lectura, el docente no puede ser un observador y calificador sino debe ser quien otorgue el acompañamiento y quien brinde las herramientas, insumos y estrategias necesarias para potencializar cada vez más la competencia lectora del discente universitario. Por ello, el docente debe ser un coparticipe y colector, un interlocutor válido que ayude a descifrar, a interpretar, a cuestionar el texto abordado, debe ser quien provea mecanismo para superar el orden de lo literal, haciendo vivencial el nivel inferencial y crítico. Andrade (2013) por esto insiste que el docente universitario debe “tener claridad a la hora de pedir a sus discípulos lecturas, debe precisar qué tipo de lectura desea que hagan con los textos que preestablece en su cátedra” (p. 97).

De acuerdo con lo manifestado, se espera entonces que a nivel universitario se propicien espacios académicos tendientes al desarrollo del pensamiento crítico, y por ende, a la existencia y cualificación permanente de lectores críticos, inquisitivos, bien informados, capaces de actuar activamente con la lectura. Esto sería posible si este lector crítico logra: desentrañar, identificar y construir sentidos; dialoga con las ideas del autor; establece relaciones, comparaciones e interpretaciones de lo leído con respecto a su realidad personal y social; aplica estrategias de lectura de acuerdo al tipo textual; marca el énfasis comprensivo-interpretativo en la identificación de la ideología subyacente y en la intención del autor; presta atención a la identificación de lo implícito; contrasta con varias fuentes. Estas todas características

enunciadas por Daniel Cassany (2010), al establecer diferencias entre el lector acrítico y el lector crítico.

3.7. Problemas y recomendaciones en torno a la lectura académica en la educación superior

Son variados los problemas que se evidencian en la lectura académica en la educación superior, los cuales incluyen factores asociados al tema de la comprensión e interpretación lectora por parte de los estudiantes (cognitivos, sociales, culturales, etc.), a las metodologías y didácticas empleadas por los docentes y a las condiciones académicas e institucionales donde son fundamentales aspectos como: mecanismos de inserción en la cultura académica y en las prácticas letradas propias del contexto universitario y la configuración de acciones gubernamentales, como políticas públicas de lectura en la educación superior, entre otros.

González y Vega (2010) exponen que frente a los problemas de lectura y la escritura en la educación superior, que son fundamentalmente de índole pedagógica, se hace necesario que todos los profesores desde sus diferentes disciplinas se asuman como responsables de dichos procesos; lo cual implica, por obvias razones, tener conocimiento de las metodologías y didácticas adecuadas a los diferentes contextos situacionales de la praxis académica. Como lo señalan González (2015) y Montaña (2014) es necesario que todos los maestros, y no solo los maestros encargados de las asignaturas en las que se enseña a leer, lleven a cabo prácticas de lectura en sus asignaturas. De ahí la necesidad de una disposición por parte del maestro que ama el objeto de enseñanza-aprendizaje (Montaña, 2014).

Es evidente que en la educación superior, se delegue la responsabilidad frente a temas como comprensión e interpretación textual a los cursos de lectura y escritura; si bien es cierto, estos cursos –que por lo general se ubican en la base del sistema educativo– brindan herramientas y propician el desarrollo de desempeños, no son suficientes, y se requiere de un trabajo

mancomunado desde el currículo, las disciplinas y a nivel institucional para propender por la formación de buenos lectores y escritores que puedan llegar a ser competentes profesionalmente.

Uno de los principales problemas frente a la lectura académica en la educación superior se da debido al colapso que genera el paso de la educación media a la educación superior, pues la inserción en la cultura académica y en las “prácticas letradas” choca con la formación con la que ingresan los estudiantes a la universidad, los cuales se ven atiborrados por una serie de demandas, pues como señala Morales y Cassany (2008), este tipo de prácticas son: “complejas, utilizan discursos altamente especializados y exigen saber construir significados de modo específico, de acuerdo con una tradición preestablecida” (p. 3). En este sentido, el término que emplea Peña (2010) de “estudiante como inmigrante” resulta bastante ilustrativo, pues el estudiante debe aprender un idioma, unos códigos y rituales para desenvolverse en el nuevo ámbito, así como adquirir las que para él son nuevas formas de hablar, escribir y leer.

Peña (2010) señala, también, que si bien las dificultades a la hora de enfrentarse a la lectura en la universidad, provienen de factores de tipo cognitivo o psicológico-emocional, también se deben a un escaso dominio de las herramientas intelectuales comunicativas. De igual forma que la lectura en la universidad por lo general responde a un tipo de práctica que cumplen los estudiantes por obligación, como algo lejano a sus intereses y a sus formas de pensar, que en la universidad se presentan ciertas exigencias lingüísticas muy distintas a las ya habitadas en el colegio, el internet o los chats; y que el estudiante universitario se enfrenta entonces al desafío de aprender el lenguaje académico e interiorizarlo en cuanto lo comprende como indispensable. También, que el estudiante debe estar en la capacidad de contrastar textos, analizar problemas de una manera reflexiva y crítica, y dirigirse a las fuentes bibliográficas que le permitan complejizar las situaciones, aspectos que se diferencian claramente de la lectura escolar, centrada en el libro de texto.

Todo esto corrobora, como plantean Carlino (2009) y Morales y Cassany (2008), la dimensión de las dificultades que se le presentan al estudiante al entrar en contacto con nuevas formas de acceder al conocimiento: “Para llegar a pertenecer a estas culturas, los alumnos deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos” (Carlino, 2009, p. 86).

Por otro lado, es de resaltar que en la universidad se enseñan fundamentalmente contenidos disciplinares y no se “enseña a leer textos”; por tal razón, el docente al asignar lecturas a los estudiantes, supone que estos cuentan con las estrategias para resolver los desafíos que le presentan dichos textos. Como señalan Morales y Cassany (2008), este aprendizaje es oculto y muchas veces los docentes y estudiantes no toman conciencia de las especificidades de los escritos, ni se hace un estudio más responsable y consciente, que dé cuenta de la magnitud de dicha empresa. Según estos autores, cada práctica letrada y cada género escrito es irrepetible. Frente a esta situación, se hacen necesarias investigaciones, proyectos de aula, didácticas, etc., que den cuenta de las particularidades de los géneros escritos en la que se incluyan sus estructuras y funciones. De esta forma, se estará en capacidad de “ofrecer en la universidad una formación inicial más eficaz y adecuada a las necesidades reales de los estudiantes” (p. 14).

Otra de las dificultades que se presentan respecto a la lectura académica en la educación superior radica en que debido a la cantidad de lecturas que se abordan por semestre, no queda tiempo para ahondar en la bibliografía emergente, y si a esto se le suma que la mayoría de textos que se leen son científicos: “elaborados por investigadores para hacer circular entre la comunidad de investigadores (artículos de revistas de investigación, tesis, ponencias presentadas en congresos, informes y proyectos de investigación, etc.) (Colomer, 2009, p. 87), el panorama de la comprensión lectora es aún más complejo. Este tipo de texto está destinado a “colegas” y supone una competencia lectora que difícilmente poseen los estudiantes de primeros semestres, pues implica tener unos preconceptos conceptuales, teóricos e

investigativos que se van adquiriendo mediante prácticas lectoras y escritoras cercanas a la praxis investigativa. Como expone Fernández (2004): “La comunidad científica comparte un conjunto de principios, acuerdos básicos epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos, que no es necesario explicitar cuando se escribe (como se cita en Carlino, p. 88). En este sentido, cuando el estudiante accede a este tipo de textos se ve ante el reto de una decodificación profunda, de un trabajo de búsqueda e indagación de significados que puede terminar por atiborrarlo, ya que no comparte los mismos códigos del lugar de enunciación del texto científico; lo cual deviene en un problema de interpretación, pues como lo expone Zuleta (1985): “Sin un término al que se le asigne un mismo sentido, no hay mensaje [...] Tenemos que descifrar el código de la manera como esa escritura lo revele” (Como se cita en Jurado y Bustamante, 1997, p. 19).

También es una constante que la circulación de textos en el ámbito universitario corresponde por lo general a extractos y a fotocopias fragmentadas. De ahí que como señala Peña (2010) sea necesario tener consciencia de los riesgos en la práctica lectora cuando se recurre a fragmentos, malas traducciones o copias, como fuente principal de conocimiento, pues se hace necesario acceder a libros originales. Estas condiciones de circulación, sin lugar a dudas, impiden al lector ubicarse dentro de lo que lee y tener una mirada en conjunto y contextualizada de los textos: “[...] es frecuente que estos materiales sean leídos fuera de la obra completa sin los capítulos precedentes ni posteriores, sin índices, sin prólogos ni introducciones, sin solapas que presenten a sus autores, ni contratapas que comenten el texto, sin referencias bibliográficas completas, ni fecha de publicación original, y, a veces, ¡sin siquiera el título y/o el nombre del autor!” (Carlino, p. 87).

Es necesario tener en cuenta, por otro lado, que el docente como agente dinamizador de procesos lectores debe tener claridad de los propósitos de la lectura en el marco de su curso, para que esta no se vuelva un relleno, una práctica etérea sin sentido o un simple hacer por hacer. Gottschalk y Hjortshoj (2004) muestran

que los problemas de lectura en los universitarios se deben a que no saben por qué están leyendo los textos asignados o a que la lectura se realiza con el vago fin de saber qué dice el texto (como se cita en Carlino, 2009, p. 67). Esto se debe en cierta proporción a una inactividad docente, pues este agente educativo no suele ocuparse por enseñar a leer ni menos aún, orientar la lectura con su experiencia lectora: “Los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio —ya que se les da para leer— y pueden contribuir con escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, justo porque están tratando de elaborarlos. Las dificultades para entender (y sostener la lectura) se vuelven inevitables si no se acompaña, desde cada cátedra, su actividad lectora” (Carlino, 2009, p. 69).

Finalmente, puede decirse que una problemática angular frente a la lectura académica se debe a la falta de implementación de políticas públicas que busquen subsanar las debilidades en el tema en cuestión y redimensionar dicha situación desde una mirada gubernamental, interinstitucional e institucional que incida de manera contundente en las instancias curriculares y extracurriculares:

Las políticas institucionales [...] podrían reformular sus prácticas de manera que fomenten en el aula estrategias que fortalezcan en el estudiante la reflexión, el análisis crítico y la evaluación de sus propios momentos de lectura; que apunten a una enseñanza más significativa de los discursos y a una verdadera transposición académica que prepare a los estudiantes [...] a “aprender a leer” y a “leer para aprender”. (González *et al.*, 2015, p. 100)

3.7.1. Diez rutas para la orientación de la lectura en la educación superior

Las recomendaciones que a continuación se presentan son producto de algunas estrategias que plantean autores reconocidos en el tema, así como de nuestra experiencia como docentes de cursos de lectura y escritura durante varios años. Hay que resaltar que

estas son sugerencias que sirven para optimizar procesos lectores, susceptibles de variarse de acuerdo a las necesidades de cada cátedra, texto, o intereses, de manera que no son camisa de fuerza. El docente debe tener en cuenta los contextos de los estudiantes, los objetivos del curso y las particularidades propias de las carreras en las que se imparte.

1. Realizar un diagnóstico que incluya hábitos, desempeños y habilidades lectoras para identificar debilidades y fortalezas. Para ello, puede emplear encuestas, cuestionarios y pruebas. Como afirma Cisneros (2007), es necesario que los maestros conozcan el estado en relación con la lectura y la escritura en que se inicia la educación superior, para poder partir de bases reales sobre las cuales diseñar estrategias orientadas al mejoramiento de los procesos de lectura y escritura. Estas deben ser acordes a la realidad y a las necesidades de los estudiantes. Por su parte, Ramírez *et al.* (2007) exponen que resulta oportuno el diagnóstico para crear un plan de acción pedagógica que desarrolle las estrategias lectoras en aras del éxito académico.
2. Para la fase de diagnóstico y para el desarrollo del curso de lectura, se recomienda empezar a abordar pruebas estilos Saber Pro y conocer los lineamientos de los mismos respecto al módulo de lectura crítica. Hay que tener en cuenta que estos, van cambiando cada año. Claro está que esta prueba no debe ser camisa de fuerza para el docente, pues es él quien debe evaluar la estructura, pertinencia y grado de complejidad de dichas pruebas. También se hace necesario que el docente diseñe pruebas signado por la creatividad y la crítica, pero, ante todo, teniendo en cuenta los objetivos del curso y las condiciones de los estudiantes. Muchas veces los docentes se limitan a bajar pruebas de internet o utilizar algunos módulos o educativos que pueden resultar descontextualizados o poco pertinentes.
3. Para abordar el nivel literal de lectura, se recomienda acudir a la estrategia de la glosa y el subrayado como técnica de estudio

y emplear la prueba tipo I (selección múltiple con única respuesta); para el nivel inferencial, la prueba tipo IV (análisis de relación) y de análisis de postulados; y, para el nivel crítico-intertextual, emplear estrategias que permitan establecer el diálogo con los textos, así como preguntas abiertas que focalicen en situaciones concretas, pues las respuestas, se pueden perder en divagaciones. Por otro lado, es necesario que el docente busque un equilibrio entre estos niveles a la hora de hacer ejercicios de comprensión lectora, dado que existe la tendencia a focalizar en aspectos formales del lenguaje (nivel literal) que resultan monótonos y descontextualizados y que son muy similares a prácticas academicistas que se emplean en la educación básica y media. Al respecto, resulta ilustrativo el planteamiento de Colomer (1997) quien menciona que el trabajo previo sobre el vocabulario debe redimensionarse; los profesores continúan resolviendo las palabras que les parecen difíciles sin considerar si el contexto en que aparecen es lo suficientemente rico como para que los alumnos las deduzcan. Además, señala que los docentes dedican las clases de léxico a la enseñanza directa de palabras y no a la enseñanza de estrategias útiles (como la deducción por el contexto o el análisis morfológico) y cuando plantean ejercicios sobre definición, estos se dirigen al aprendizaje formal y no a su uso para la comprensión de palabras en la lectura real de los textos. También, explica la tendencia por parte de los docentes a continuar prácticas tradicionales que no conducen a niveles superiores de lectura, pues: “los profesores se sienten más preocupados por la necesidad de enseñar a resumir, que por la promoción del razonamiento crítico o inferencial” (1997, p. 11).

4. Propiciar la lectura de diferentes tipologías textuales, formatos y códigos que incluyan variedad de temas y problemas. Si bien es cierto, existe la prelación por el abordaje de textos inherentes a las disciplinas de formación, es necesario hacerle ver al estudiante las ventajas de hacer lecturas holísticas que

coadyuven en su formación integral. También, aludiendo a Andrade (2013), se ve la necesidad de que el docente se actualice en las nuevas formas de lectura y escritura electrónicas, ya que es necesario conocer e interactuar con las nuevas dinámicas de comprensión y producción textual derivadas de las TIC. Colomer (1997) señala que la preparación también varía en función del tipo de texto, por ejemplo:

En los textos narrativos la preparación más efectiva es la utilización de técnicas orales que susciten intriga, ofrezcan una breve sinopsis de la historia y motiven la predicción. En los informativos parece más adecuada la exploración de las palabras claves, la formulación de hipótesis sobre los fenómenos tratados y la advertencia sobre las posibles discrepancias con los conocimientos propios. (p. 13)

Por otro lado, Morales y Cassany (2008), defienden la conveniencia de la enseñanza formal de los géneros discursivos propios de cada carrera en la formación inicial superior, lo cual implica aprender las convenciones culturales propias de cada entorno; y González y Vega (2010), plantean la necesidad de aclarar al estudiante cuál es la mejor forma de comprender, asociar e incorporar los códigos del discurso de sus disciplinas y profesiones.

5. Carlino (2009) plantea la estrategia de leer con ayuda de guías y poner en común el análisis bibliográfico. Expone que junto a la bibliografía, realiza una serie de preguntas que permiten a los alumnos enfocar el análisis del texto hacia las ideas fundamentales del curso: “en conjunto, reconstruimos las tesis centrales de cada artículo, a través de confrontar interpretaciones, explicitar las dudas, releer algún párrafo y aclarar las incomprendiones” (p. 77). Esta estrategia se puede complementar con la que plantea Andrade (2013) respecto a la precisión del tipo de lectura que el docente quiera que realicen sus estudiantes, a partir de los textos que preestablece en su cátedra.

6. Andrade (2007) menciona que el profesor deber tener en cuenta las etapas de la lectura, las cuales se relacionan con las de que postula Solé (1995). Esa son: prelectura, que corresponde al qué hacer y en la que se incluye la motivación hacia el texto con preguntas, pistas, mapa de comprensión, hipótesis, vínculos, etc.; la lectura, que corresponde al cómo hacerlo y en la que se abordan destrezas que permitan la producción de sentido, el desarrollo de los procesos mentales de interpretación e inferencia; y la poslectura, que responde a la pregunta ¿para qué hacerlo? y en la que se tiene en cuenta la producción, crítica y recreación de lo leído.
7. Es fundamental explorar los conocimientos previos de los alumnos antes de la lectura de los textos propuestos. En relación a esto, Colomer (1997) señala que relacionar lo que se lee es una práctica tan antigua como la enseñanza misma; sin embargo, es indudable que esta estrategia de enseñanza se ha beneficiado de los modelos ofrecidos por la investigación lectora y por la reflexión psicopedagógica que: “ha transformado la autointerrogación tradicional del profesor: “¿qué no saben los alumnos y cómo puedo enseñárselo?” por la más adecuada a las formas de aprendizaje: “¿qué saben los alumnos y cómo puedo ampliarlo o precisarlo?” (Colomer, 1997, p. 12). La autora sugiere, parafraseando a Gordon y Rennie (1987), una estrategia interesante y es combinar la lectura con actividades sobre el tema que obliguen a los alumnos a comparar y a distinguir entre los conocimientos propios y la información del texto; así como la discusión previa en el aula, actividad generalizada en la academia, pero con una eficacia mínima o nula porque deriva hacia en un diluvio disperso de ideas y opiniones, o bien porque se desvía hacia aspectos del tema que son secundarios. Es importante, según lo afirma la autora mencionada, centrarse en los aspectos esenciales y no limitarse a una simple interrogación abierta. Frente a esto, plantea una rutina de intervención que incluye tres fases: 1) Estimular la explicitación de conocimientos pertinentes, 2) ayudar a

- organizarlos agrupándolos por subtemas, interrogantes suscitados, etc., y 3) conducir cada uno de los apartados creados a la lectura del texto constatando si han obtenido más información o respuesta (Colomer, 1997).
8. Privilegiar el vínculo de la lectura con la oralidad y la escritura, ya que, Según Colomer (1997), la discusión colectiva enriquece la comprensión, pues permite conocer las interpretaciones realizadas por los demás, posibilita el desarrollo de la memoria a largo plazo y contribuye a mejorar la comprensión en profundidad y el pensamiento crítico; y la producción de textos ayuda a analizar y a entender muchos aspectos textuales, tales como las estructuras utilizadas o la importancia de los conectores.
 9. Reconocer y vincular a la praxis lectora nuevas tipologías y géneros textuales, lo cual lleva a pensar en el concepto de literacidad vernácula que expone Cassany (2009) y que hace referencia a prácticas letradas que surgen en la vida cotidiana de la gente y no se encuentran reguladas por las reglas formales y los procedimientos de instituciones sociales dominantes como la escuela, la familia, la iglesia, etc.). En este sentido, pone el ejemplo del análisis de sonetos y el estilo actual del rap para generar una nueva forma de cantar e insta al maestro a no desconocer ni minimizar el conjunto de prácticas que los estudiantes usan fuera del ámbito académico.
 10. Es fundamental que el maestro se comporte como lector, aludiendo a la premisa de Ferreiro (como se cita en Otero, 2015), de que es muy difícil que un maestro pueda transmitir un placer que nunca sintió y un interés por algo en lo que nunca se interesó. En este sentido, resulta relacional el aporte de García (2014) quien destaca la lectura y la escritura como prácticas fundantes y constitutivas de la formación del *homo pedagogicus*, en tanto maestro-lector, puesto que se necesita imaginar de nuevo a un profesor que lee apasionadamente un libro a sus estudiantes y les invite a compartir y discutir las interpretaciones creando así una comunidad de estudio y de lectores.

4. Talleres

4.1. Taller 1: *Persépolis* (“La dote”)

Marjane Satrapi

Contextualización

Sobre la autora: Marjane Satrapi es la hija única de una familia de Teherán. Esta familia la envió a estudiar al Liceo Francés hasta que fueron suprimidos los colegios bilingües por las autoridades islámicas que surgieron de la revolución de 1979. Ella y su familia, que simpatizaban con la revolución antes de que adquiriera carácter islamista, vivieron con dolor las restricciones de las libertades individuales, la represión, la imposición del velo femenino y el estallido de la guerra Irán-Iraq, que el nuevo régimen utilizó para consolidarse.

En 1984, cuando tenía 14 años, sus padres decidieron enviarla a estudiar al Liceo Francés de Viena (Austria), para que pudiera completar su educación laica y para permitirle desarrollarse en un ambiente menos opresivo que el de su país natal. Marjane no hablaba alemán, pero en ese momento era más fácil para un iraní conseguir un pasaporte para Austria que para Francia. Tras completar los estudios primarios, regresó a Irán para estudiar Bellas Artes, sin embargo, poco después decidió marcharse a Francia y desde entonces reside en París.

Marjane Satrapi se introdujo en el mundo del cómic de la mano del dibujante y guionista David B., quien le sugirió narrar de este modo sus recuerdos de infancia en Irán. Nace así la novela gráfica *Persépolis*, una obra autobiográfica que arranca en los momentos finales del régimen del Sha y que da cuenta de las dificultades de vivir bajo un estado teocrático y de las distintas formas de seguir viviendo una vida laica pese a la vigilancia de los *guardianes de la revolución* y de los vecinos oportunamente convertidos a un islamismo más militante que el del propio gobierno. La obra, publicada en cuatro volúmenes, alcanzó un gran éxito de crítica y público y fue adaptada por ella misma y Vincent Paronnaud al cine de animación (junio del 2007), motivando a su autora a seguir por el camino de la historieta.

En el 2003 publicó *Bordados*, un cómic sobre las mujeres iraníes que fue nominado para el premio al mejor álbum en el Festival del Cómic de Angulema del 2004. *Bordados* no obtuvo el premio, no obstante, sí lo hizo en el 2006 su siguiente obra, *Pollo con ciruelas*.

El 2 de febrero del 2009 Marjane Satrapi fue investida doctora *Honoris Causa* por dos universidades católicas de Bélgica. El día 16 de junio de ese mismo año, a raíz de los sucesos ocurridos tras las elecciones en Irán, disputadas entre entre Mahmud Ahmadineyad y Mir-Hosein Musaví, la historietista ofreció una conferencia en Bruselas criticando duramente el posible fraude electoral que provocaron dichos acontecimientos.

Sobre la obra: es una novela gráfica en blanco y negro escrita e ilustrada en forma autobiográfica por Marjane Satrapi. Consta de cuatro tomos, y un volumen integral que contiene los cuatro libros. En este la autora relata las etapas fundamentales que marcaron su vida, desde su niñez en Teherán durante la revolución islámica, hasta su difícil entrada a la vida adulta en Europa. En el 2007, la adaptación en largometraje de animación de *Persépolis*, obra de Vincent Paronnaud y la misma Marjane Satrapi, obtiene el Premio del Jurado del Festival de Cannes. Los dibujos se realizaron en blanco y negro. Los fondos de las viñetas

son generalmente negros o blancos, algunos son decorados de manera sencilla para dar mayor importancia al texto. La imagen se hace reflejo del texto, y no al revés, lo que es importante porque le evita tener solo un valor explicativo. La información está incorporada en el texto, lo cual refuerza la importancia del mismo. El lenguaje de esta historieta es utilizado en la multiplicidad de sus registros (familiar y estándar, dejando a veces sitio para la vulgaridad), mostrándole al público la diversidad y autenticidad de una vida cotidiana.

Sobre la novela gráfica: es una expresión que se usa para definir un nuevo tipo de historieta dirigida a un público maduro, que posee un formato de libro, pertenece generalmente a un único autor, relata una historia prolongada y posee una elevada aspiración literaria. Recoge características de la novela escrita, tales como: el subjetivismo autobiográfico, los diferentes tiempos narrativos, el desarrollo de la psicología de los personajes, la construcción de una atmósfera particular y envolvente que describe el ambiente y lo relaciona con el protagonista y los personajes secundarios de la historia, la exploración lógica y la motivación en el relato, el desarrollo de la relación causal de los hechos, entre otros. A nivel visual, la novela gráfica desarrolla una estética coherente con la descripción dinámica de una atmósfera, cuya misión es referir una acción concreta llevada a cabo por ciertos personajes. El modelo estético de una novela gráfica toma en cuenta el público maduro al cual va dirigido. Toma impulso en la década de los ochenta cuando el término se utiliza comercialmente para diferenciarlos de los cómics dirigidos al público juvenil, como *Maus de Art Spiegelman*, publicada en 1980, (esta obra se considera iniciadora del primer *boom* de la novela gráfica, junto a *Batman*), *The Dark Knight Returns* de Frank Miller, publicada en 1986 y *Watchmen* de Alan Moore y Dave Gibbons. A finales de la década de los noventa y a principios del nuevo siglo, se produce un segundo *boom*, avalado por obras de los nuevos autores norteamericanos como Chris Ware, Daniel Clowes, Seth o Craig Thompson, destacándose obras francófonas canadienses

como Pyongyang de Guy Delisle, publicada en el año 2004; obras francesas como *La ascensión del gran mal* de David Beauchard, publicada en 1996 o *Persépolis* de Marjane Satrapi, publicada en el año 2000; también destacan obras suizas como *Píldoras azules* de Frederik Peeters, publicada en el año 2001.

Orientaciones de lectura:

1. Profundice sobre las características de la novela gráfica, el cómic y los códigos semióticos.
2. Consulte en torno a la Revolución iraní, la República Islámica, el islam y el contexto político religioso en Irán.
3. Indague en torno a la condición de la mujer en Irán, desde la Revolución Islámica de 1979, hasta la actualidad.
4. Investigue en torno a la guerra entre Irán e Iraq.
5. Averigüe acerca de la dote en diferentes culturas.
6. Investigue sobre los conceptos de Mahr o Mehr sugeridos por el Corán.
7. Consulte sobre el Corán, Mahoma, Yihad y el Yihadismo.

Imágenes tomadas de: Satrapi, M. (2013) *Persépolis*. Norma: Barcelona. pp. 152-162.



LA DOTE



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19



20



21



22



23



24



25



*EL EQUIVALENTE A 5 EUROS.

26



27



28



29



30



31



32



33



34



35



36



37



38



39



40



41



42



43



44



45



46



47



48



49

ME DI CUENTA DE HASTA QUÉ PUNTO CONFÍABAN EN MÍ.



50



51



52



53



54



55



56



57



58



59



60



61



62



63



64



65



66



67



68



69



70



71



72



73



74



75



76

Preguntas de comprensión e interpretación

1. El planteamiento central del capítulo es:
 - A. Europa, a diferencia de Irán, ofrece mejores opciones para la educación de Marjane.
 - B. Las adversidades de Niloufar le pueden suceder a Marjane, si persiste en ser rebelde.
 - C. La posibilidad del casamiento de Marjane con un guardián de la revolución.
 - D. El exilio de Marjane, por el temor al arresto de oficiales de la República Islámica.
2. De acuerdo con el texto, se puede inferir que la dote es:
 - A. Un acuerdo entre el estado para vender a las mujeres menores de trece años a militares.
 - B. La ejecución que recibe una esposa después del matrimonio debido a su rebeldía.
 - C. Un pago simbólico y monetario que paga el esposo a la familia de la esposa.
 - D. Un intercambio de bienes materiales entre la familia del hombre y la mujer que se casan.
3. De las viñetas 8 a 13 se puede inferir que con la instauración de la República Islámica:
 - A. Cesaron los encarcelamientos.
 - B. Continuaron las ejecuciones.
 - C. Se instauró la paz republicana.
 - D. Incrementaron los presos políticos.
4. En la viñeta 10, la altura de los dos personajes principales revela:
 - A. Sumisión ante la maestra.
 - B. Igualdad ante la maestra.
 - C. Temor ante la maestra.
 - D. Desconcierto ante la maestra.

5. En la viñeta 13 se puede deducir que:
- A. Los aplausos van dirigidos a la maestra aunque las estudiantes miren hacia atrás.
 - B. Los aplausos van dirigidos a Marjane aunque se situen en el plano de la maestra.
 - C. Las miradas de las estudiantes están en contradicción con la dirección de los aplausos.
 - D. Las miradas de las estudiantes y la maestra, refuerzan la posición de Marjane.
6. En la viñeta 15, la metáfora visualizada¹ en la parte superior de la cabeza de la mamá de Marjane, significa:
- A. Asombro.
 - B. Rabia.
 - C. Confusión.
 - D. Admiración.
7. En la viñeta 21, las líneas ubicadas detrás de Marjane representan:
- A. Movimiento: la madre sacude a la niña.
 - B. Desvanecimiento: la niña va a desmayarse.
 - C. Impacto: la niña se ve afectada por la información.
 - D. Sombras: la niña posiblemente retrocederá.
8. En la viñeta 28 la cola del bocado con dos burbujas, significa:
- A. Una revelación.
 - B. Una maquinación.
 - C. Una estratagema.
 - D. Una elucubración.
9. En la viñeta 28 que aparezca la niña al lado de la cama de Marji cumple la función de:
- A. Ser una visión espectral que se le revela a Marji.
 - B. Traer a la memoria de Marji la imagen de su madre en la niñez.
 - C. Hacer un homenaje a las mujeres mártires como Linoufar.
 - D. Establecer un diálogo con Linoufar desde otra dimensión.

1 Expresa ideas mediante imágenes simbólicas. Sirven para graficar sensaciones, sentimientos y estados de ánimo de los personajes.

- 10.** De acuerdo con el planteamiento de la viñeta 28, se puede deducir que ser *mártir* implica:
- A. Una deshonra para la revolución.
 - B. Un mecanismo de represión.
 - C. Una hazaña patriótica.
 - D. Una norma del régimen islámico.
- 11.** En la viñeta 45, ¿cuál es la intención de Marjane de llevarse tierra de jardín?
- A. Establecer un vínculo con sus orígenes en el exilio.
 - B. Permitir que en Viena germinen sus valores ancestrales.
 - C. Cimentar una alianza entre Irán y Austria.
 - D. Recordar a los mártires del régimen islámico.
- 12.** En el capítulo se menciona que el tío de Marji fue un *preso político*. Esta expresión se refiere a:
- A. Un político que por no cumplir con sus funciones fue apresado.
 - B. Una persona que desde la cárcel participa de poderes políticos.
 - C. Una persona que por no compartir la política hegemónica fue arrestado.
 - D. Un gobernante que delinquiró en su país y por tanto fue encarcelado.
- 13.** De la viñeta 51 a la 56 se infiere que el olor del pecho de la abuela de Marjane:
- A. Representa una alianza de género.
 - B. Acrecenta la angustia por la partida.
 - C. Ratifica el significado de lo femenino.
 - D. Simboliza un reconocimiento a la maternidad.
- 14.** El capítulo retrata a una sociedad que:
- A. Castiga la rebeldía de la mujer.
 - B. Desvirtúa la participación de la mujer.
 - C. Condiciona el pensamiento de la mujer.
 - D. Sanciona los abusos contra la mujer.

15. En el capítulo, se puede deducir que la familia de Marjane es:
- Poderosa.
 - Progresista.
 - Intelectual.
 - Fundamentalista.
16. En la viñeta 26 el significado de los 500 tumanes entregados a los padres de Niloufar es:
- Devolver la dote a los padres de Niloufar.
 - Compensar el martirio que sufrió Niloufar.
 - Dar precio a la virginidad de Niloufar.
 - Humillar a la familia de Niloufar
17. En el capítulo de la dote se evidencia una forma de represión por parte de la maestra a las estudiantes. En el caso de la educación colombiana ¿Qué maneras de represión se presentan? Identifique tres situaciones y argumente su respuesta.
18. ¿De qué manera se puede relacionar el poema "Algunas veces el hombre se va cansando de morir"² de la poeta contemporánea turca Müesser Yeniay, con el capítulo de la dote?

Algunas veces el hombre se va cansando de morir

Algunas veces el hombre se va cansando de morir
Algunas veces se vuelve un país abandonado por todos

Como un país abandonado por todos algunas veces
Es abandonada una mujer

Un pez dentro del mar de la pena
Mientras golpea la orilla el mar se eleva

Para que nadie pueda ver mis heridas
Yo formo una costra, encima,

Si yo no fuera, la pena no sería.

2 *Revista de Poesía Prometeo* 98-99, Memoria del 24.º Festival Internacional de Poesía de Medellín, julio del 2014, pp. 286-287.

19. El contexto iraní que presenta el capítulo en torno a la dote es difícil para las mujeres. En el caso de Colombia ¿Qué implica para las mujeres de culturas como la wayúu, en las que aún se practican las dotes?
20. Establezca una relación entre el consejo de la abuela de Marjane en torno a la dignidad con las imágenes pictóricas, los ángulos, los contrastes de colores, el simbolismo de los jazmines y otros recursos pictóricos que se presentan en las viñetas 50 a la 60.

4.2. Taller 2: Interpretación de imagen

Can't beat the feeling o Napalm girl

Artista: *Banksy*

- * Las imágenes de Banksy fueron tomadas de <https://www.recreoviral.com/fotografia/bansky-mejores-obras-urbanas/> y <http://majmellow.wixsite.com/estetica>



Figura 4. *No se puede superar la sensación o Niña Napalm*

Contextualización

Sobre el artista: Banksy es el seudónimo del artista más representativo del Street Art (arte callejero) en la actualidad. También es conocido por su activismo político, sus incursiones como realizador cinematográfico y escritor. Los datos biográficos sobre él no son precisos, pues siempre ha mantenido su identidad oculta. Se cree que nació en una localidad cercana a Bristol en 1974 y que después se trasladó a la ciudad. Según un estudio en el 2008 realizado por la Universidad Queen Mary de Londres, se afirma que el nombre del artista es Robin Gunningham, que nació y se crio en Bristol y que inició en el mundo del grafiti callejero en la década de los años ochenta, dado que perteneció a lo que se denominó el *boom* del aerosol.

El trabajo de Banksy posee una fuerte carga simbólica, satírica y crítica respecto a la política, cultura pop, falsa moralidad y capitalismo salvaje del mundo occidental y, sobre todo, de las grandes potencias mundiales. Su arte combina escritura con imagen, haciendo uso de una técnica de estarcido o estencil (estampar algo con ayuda de plantillas), muy distintiva, similar a Blek le Rat, quien empezó a trabajar con estarcidos en 1981 en París. Banksy reconoció la influencia de Blek diciendo “cada vez que creo que he pintado algo ligeramente original, me doy cuenta de que Blek le Rat lo hizo mejor, solo que veinte años antes”.

Banksy es un artista muy polémico, por los mensajes que transmite su obra, pero además por la manera repentina como aparecen sus trabajos en cualquier ciudad del mundo, así como también su desaparición, ya que muchos de los muros intervenidos han sido censurados por poseer una carga crítica y sarcástica alta. Igualmente, se ha hecho reconocido por intervenir espacios y museos reputados, sin ser visto. Por ejemplo, recientemente sus pinturas han sido detectadas —y eliminadas con rapidez— tanto en el Louvre como en la Tate Britain. Sus obras se han hecho populares, de manera que se ha convertido en uno de los artistas más afamados en el mundo.

Sobre la obra: esta imagen corresponde a uno de los grafitis más representativos del artista callejero Banksy. En esta obra se reproduce la famosa fotografía de la niña vietnamita, Kim Phuc, corriendo sin ropa quemada por el napalm, quien es llevada de sus manos por Mickey Mouse y Ronald McDonald, dos de los símbolos de la cultura estadounidense. No se tiene claridad con respecto a la fecha y lugar en que se presentó esta obra por primera vez, no obstante, actualmente esta se encuentra en la colección permanente de arte del Deutsche Bank, y se han hecho miles de reproducciones litográficas en diferentes formatos de ella.



Figura 5. Fotografía de la niña Napalm

Esta fotografía fue merecedora del premio Pulitzer en 1972 y fue tomada por el fotógrafo vietnamita Nick Ut. Se convirtió en un ícono de los estragos de la guerra y un símbolo de la guerra de Vietnam. En la imagen se ve a la niña con parte de su cuerpo quemado. Kim Phuc tenía solo 9 años cuando un avión del ejército survietnamita bombardeó su pequeño pueblo de Trang Bang, cerca de Ho Chi Minh (entonces Saigón), en un ataque

coordinado con el mando estadounidense que trataba de controlar el abastecimiento por carretera entre Camboya y Vietnam. Los informes de Estados Unidos indicaban que no había civiles en la localidad, de modo que dieron luz verde al lanzamiento de misiles cargados de napalm, un combustible capaz de calcinar cualquier forma de vida, que convirtió el lugar en un infierno en llamas. El fuego de esas bombas, que alcanzaba 1.200 grados, carbonizó sus ropas y le causó quemaduras en el 65% de su cuerpo, especialmente en su espalda y brazo izquierdo, cuya piel se derretía por el calor. Phuc salió corriendo por la carretera, iba desnuda, con el rostro en llanto, igual que otros de sus parientes. Un momento que inmortalizó el fotógrafo vietnamita Ut, quien cubría la guerra de Vietnam para la agencia estadounidense Associated Press. Esa instantánea tomada el 8 de junio de 1972 le dio la vuelta al mundo y mostró los horrores del conflicto a la sociedad internacional.

Orientaciones de lectura

1. ¿Quiénes son los personajes que aparecen en la imagen? Averigüe sobre su historia.
2. ¿Qué conoce de la guerra de Vietnam? Indague, de ser necesario.
3. ¿Qué relación se establece entre Mickey Mouse, Ronald McDonald y la niña vietnamita?
4. ¿Qué representan cada uno de los personajes?
5. ¿Qué crítica está proponiendo Banksy con la imagen?
6. ¿Por qué la obra se titula *Can't beat the feeling*?
7. ¿Qué es plano, perspectiva, composición y línea de horizonte en el mundo del arte y las artes audiovisuales?



Figura 6. *Can't beat the feeling* o *Napalm girl*

Preguntas de comprensión e interpretación

1. En la imagen se evidencian dos planos³: un primer y casi único plano en donde aparecen los personajes (niña, payaso y Mickey Mouse) y otro plano que se entiende como el fondo de la imagen que se presenta como fondo infinito. ¿Qué genera la sensación de profundidad en la imagen?
 - A. La sombra proyectada de los personajes.
 - B. El contraste cromático en la imagen.
 - C. La expresión facial de los personajes.
 - D. La proporción o tamaño de los personajes.

3 *Plano* se entiende en el mundo del arte y el lenguaje audiovisual como la perspectiva física visual de los personajes, objetos y elementos de la(s) imagen(es) tal como los capta el observador desde un lugar determinado, abarcando el cuadro total (de encuadre), o cada corte a lo largo de la profundidad implícita en la imagen.

2. Se puede decir que la composición⁴ de los personajes de la obra es:
- A. Asimétrica.
 - B. Simétrica.
 - C. Temporal.
 - D. Arrítmica.
3. La técnica del estencil permite realizar figuras a partir de plantillas, utilizando contraste. En el caso de esta obra contraste negro-blanco. El tono negro, fuera de dar forma a la imagen, permite:
- A. Producir un mayor efecto estético.
 - B. Eliminar la sensación de textura.
 - C. Dar la sensación de volumen.
 - D. Crear armonía cromática.
4. En el siguiente fragmento escrito alusivo a la obra, ¿qué estructura discursiva sobresale?
- Se trata de tres siluetas en posición frontal, erguidas, caminando. La niña es el eje de lo que sucede a derecha e izquierda. Las dos figuras de los extremos son más altas, en cambio la del centro es baja. La distancia entre estas imágenes es equidistante. La de la izquierda es antropozoomórfica, la de la derecha es un hombre disfrazado de payaso y en el centro aparece una niña. Es claro que las figuras altas corresponden al género masculino y van vestidas. La niña, a diferencia de estos, va desnuda.
- A. Argumentación.
 - B. Comparación.
 - C. Enumeración.
 - D. Descripción.
5. En cuanto a la gestualidad, se observa que: "Las figuras masculinas aparecen sonrientes y van saludando, en un aparente desfile. La niña es llevada por estas figuras, ya que cada una la toma de sus manos; su expresión muestra angustia, la cual se

4 La composición es el factor que proporciona coherencia formal a la obra de arte. Se refiere a la manera como están dispuestos, distribuidos y organizados los signos visuales en la obra, es decir, objetos, seres, personajes, colores, luz, texturas, etc.

hace visible por el grito o llanto que refleja”. ¿cuál es la pre-tensión de este contraste?

- A. Generar atracción al lector de la obra.
 - B. Resaltar la actitud necia de los niños.
 - C. Mostrar dos perspectivas de una realidad.
 - D. Contraponer la alegría y la tristeza.
6. Un palabra que podría encerrar la intención que Banksy quiere expresar con la obra es:
- A. Denuncia.
 - B. Exposición.
 - C. Petición.
 - D. Desahogo.
7. Se observa que *Mickey Mouse* y *Ronald McDonald* son quienes llevan a Kim Phuc —la niña vietnamita— de sus manos. ¿Qué se infiere de este hecho?
- A. El consumismo estadounidense es perverso y desconoce totalmente el dolor ajeno.
 - B. El imperialismo americano le tiende la mano a los países tercermundistas.
 - C. Los dos personajes estadounidenses son símbolos de la espectacularización de la niñez.
 - D. La hegemonía del capital puede minimizar y manejar las emociones de otros.
8. ¿Por qué la obra se titula *Can't beat the feeling (No se puede superar la sensación)*?
- A. Por el sufrimiento permanente que se desprende de la obra.
 - B. Por el aturdimiento que generan los estereotipos norteamericanos.
 - C. Por las secuelas que sufrió Kim Phuc —la niña vietnamita—.
 - D. Por el miedo que despierta el capitalismo salvaje.

Preguntas de análisis de relación

Este tipo de preguntas consta de dos proposiciones así: una afirmación y una razón, unidas por la palabra PORQUE. Usted debe examinar la veracidad de cada proposición y la relación teórica que las une. Marque:

- A. Si la afirmación y la razón son VERDADERAS y la razón es una explicación CORRECTA de la afirmación.
- B. Si la afirmación y la razón son VERDADERAS, pero la razón NO es una explicación CORRECTA de la afirmación.
- C. Si la afirmación es VERDADERA, pero la razón es una proposición FALSA.
- D. Si la afirmación es FALSA, pero la razón es una proposición VERDADERA.

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

9. En esta obra, Banksy acude a recrear la fotografía de la niña Napalm, **porque** con ello quiere inmortalizar la incursión estadounidense en la guerra de Vietnam y hacer un homenaje a todas las víctimas de esta.

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

10. Todos los signos que aparecen en las obras de arte, como esta de Banksy, suelen cargarse de sentidos connotados, **porque** se hace uso de la metáfora al modificar el mensaje de los signos visuales o redimensionar sus significados.

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

11. Ronald McDonald es un ícono de la cultura anticapitalista y de las multinacionales **porque** es usado como la mascota principal de un famoso restaurante de comida rápida (McDonald's).

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

12. La obra de Banksy muestra la falsedad estadounidense en la dualidad inocencia-maldad representada en los dos íconos estadounidenses (Mickey Mouse y Ronald McDonald) porque somos víctimas y seguidores de un sistema, el cual nos termina lavando el cerebro hasta el punto de seguir lo que tanto criticamos.

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

13. ¿Qué imágenes del contexto nacional colocarías para reemplazar las del grafiti sin perder el sentido de este? Y, ¿por qué?
14. De acuerdo con las siguientes citas, opine en dos párrafos sobre el papel del grafiti como discurso contrahegemónico en Colombia. Tenga en cuenta la producción visual del colectivo de arte callejero Toxicómano.

Citas: Banksy en su libro *Existencilism*⁵, (2002), dice: “imagina una ciudad donde el grafiti no fuera ilegal, donde todos pudieran dibujar donde quisieran. Donde cada calle estuviera inundada con un millón de colores y pequeñas frases. Donde esperar el bus en el paradero no fuera aburrido, una ciudad que se sintiera como algo vivo, respirando, que pertenece a todos, no solo a las gentes del estado y a los hombres de negocio” (p. 22). Sobre ello, Saray Ibáñez (2013)⁶ en su artículo “Banksy y el arte urbano”, asegura que: “Escuchar el término “arte urbano” suele generar opiniones opuestas. Por un lado, nos encontramos con la ideología impuesta por el Estado, la cual considera a este tipo de arte como

5 Banksy (2002). *Existencilism*. Londres: Weapons of Mass Distraction.

6 Ibáñez, S. (2013). *Banksy y el arte urbano: del objeto a sujeto*. <http://blog.udlap.mx/blog/2013/04/banskyenlacapilladelarte/>.

vandálico, ya que afecta la imagen pública de la ciudad. Mientras que la postura de los artistas “callejeros” busca reapropiarse de los espacios públicos y a su vez expresar disgusto, antiestética o estilos de vida” (p. 1).

15. Realice una imagen o grafiti en el que plasme su inconformidad e indignación frente al tratamiento que se le ha dado al sistema de salud, sistema de transporte público y/o educación pública en nuestro país, haciendo uso del humor, el sarcasmo, la transposición del sentido, etc.

4.3. Taller 3: Interpretación de película

La tumba de las luciérnagas

* Todas las imágenes son capturas de la película original

| <p style="text-align: center;">Hotaru no Haka 火垂るの墓 (Grave of the Fireflies)</p> | |
|---|--|
| Título | <i>La tumba de las luciérnagas</i> |
| Ficha técnica | |
| Dirección: | Isao Takahata |
| Producción: | Toru Hara |
| Guion: | Isao Takahata, Akiyuki Nosaka |
| Basada en: | La novela <i>La tumba de las luciérnagas</i> de Akiyuki Nosaka |
| País: | Japón |
| Año de estreno: | 1988. En España en el 2003 |
| Género: | Animación |
| Duración: | 88 minutos |
| Estudio: | Studio Ghibli |
| Clasificación: | Mayores de 12 años |



Figura 7. Fotograma 1. La tumba de las luciérnagas
Isao Takahata (1988)

Contextualización

Sobre el director: Isao Takahata (高畑 勲) nació en Japón, el 29 de octubre de 1935. Es un director, productor y guionista de cintas y series de animación (anime) japonesa. Es uno de los creadores más importantes del género y cofundador, junto con su amigo Hayao Miyazaki, de los afamados estudios Ghibli. Takahata se graduó en literatura francesa en la Universidad de Tokio. Inició su carrera en los estudios de Toei Animation, como ayudante de dirección, donde dirigió su primera película, *Las aventuras de Hols: príncipe del sol*. Curiosamente, a diferencia de la gran mayoría de directores de anime, Isao Takahata no dibuja y nunca trabajó como animador antes de llegar a ser director. Entre 1974 y 1978, junto con Miyazaki, trabajó en Nippon Animation para series de animación para la TV basadas en clásicos de la literatura infanto-juvenil. La primera obra fue *Heidi, la niña de los Alpes* (1974), esta fue un sorprendente éxito mundial. Después dirigió otras dos series: *Marco* (De los Apeninos a los Andes) y *Ana de las tejas verdes*. Más tarde, él y Miyazaki se independizaron y fundaron Studio Ghibli en 1985, en donde ha dirigido cinco películas: *La tumba de las luciérnagas* (1988), considerada por muchos una de las obras maestras del cine animado japonés, *Recuerdos del ayer* (1991), *Pompoko* (1994), *Mis vecinos los Yamada* (1999) y *El cuento de la princesa Kaguya* (2013).

Sobre la película: fue escrita y dirigida por Isao Takahata y producida por el Studio Ghibli. Está basada en una novela semi-autobiográfica de Akiyuki Nosaka, *La tumba de las luciérnagas* (*Hotaru no haka*). Es un notable largometraje de animación sobre dos niños que quedan huérfanos: un adolescente de 14 años, Seita, y su hermana de 5 años de edad, Setsuko, durante el bombardeo estadounidense a su ciudad Kobe, y otras ciudades japonesas en la Segunda Guerra Mundial. Durante un tiempo, al muchacho ingenuo y tierno, junto con su hermanita, les es posible soportar las penurias y horrores producidos por la campaña de bombardeo de Estados Unidos, sin embargo, los estragos funestos de la guerra los llevan a un final lamentable. Estos ataques son uno de los crímenes de guerra menos conocidos de la Segunda Guerra Mundial. La campaña de bombardeo fue iniciada bajo el mando del general Curtis LeMay de la Fuerza Aérea Estratégica de Estados Unidos (USAF) en 1945, unos meses antes del bombardeo de Hiroshima y Nagasaki y de la rendición japonesa. La operación se inició a principios de marzo, con cientos de bombas B29s que soltaron toneladas de napalm, fósforo y otras incendiarias en decenas de ciudades. Estas detonaciones tenían el objetivo de provocar tormentas de fuego enormes contra las cuales los inadecuados servicios de emergencia de los japoneses eran incapaces de luchar; destruyeron la infraestructura urbana del país y produjeron la maximización de víctimas civiles. La campaña de LeMay duró 5 meses devastando más de 60 ciudades japonesas, mató a un estimado de 500.000 civiles, hirió a 400.000 y produjo cinco millones de personas sin hogar. La película, aunque sumida en un entorno bélico y catastrófico, se empeña por hacer un rescate del amor fraterno y del valor y goce de las cosas sencillas de la vida.

Orientaciones de lectura

1. ¿Qué efecto quiere conseguir en el espectador el director con la película?
2. ¿Cómo vivenciaron la segunda guerra los habitantes de los países del eje: Japón, Alemania e Italia?
3. ¿Qué consecuencias trajo consigo la guerra a la población civil y en especial a la niñez?
4. ¿Qué relación se puede establecer entre lo narrado en la película y el contexto nacional?
5. ¿Qué intenciones subyacen en la película?

Preguntas de comprensión e interpretación

1. La película comienza el 21 de septiembre de 1945, justo después de la rendición japonesa. El demacrado Seita es encontrado muerto por un limpiador de tren en la estación de Sannomiya de Kobe. Posteriormente, se da el mágico y fantasmal encuentro entre los hermanos. Después de esto, la historia cambia de escenario y se va a la incursión del bombardeo en Kobe, donde el joven se prepara para huir con su hermana Setsuko a un refugio antiaéreo y se relatan los acontecimientos desde allí. Al final, la historia retoma el inicio. ¿Cuál es la estructura de las acciones u organización narrativa que se evidencia?
 - A. Racconto, ya que corresponde a un retroceso extenso en el tiempo y un retorno al presente.
 - B. *Flash back* o analepsis, porque hay un retroceso temporal breve y a un retorno rápido al presente.
 - C. Contrapunto, porque varias historias se entrecruzan sin mantener una sucesión cronológica.
 - D. *Flash forward* o prolepsis, porque el narrador anticipa acciones, se adelanta en el tiempo.

2. La sucesión más acertada del desarrollo narrativo de la película puede sintetizarse en:
- A. Muerte, agonía, orfandad, abandono, muerte.
 - B. Agonía, muerte, bombardeo, encuentro, hambre.
 - C. Muerte, desamparo, refugio, hambre, reencuentro.
 - D. Reencuentro, muerte, bombardeo, refugio, hambre.
3. Muestra de amor fraternal de Setsuko, en su agonía —hacia el final de la película—, hacia su hermano Seita es:
- A. La búsqueda constante que hace de su propio alimento.
 - B. La independencia y manejo de sí que logra en el refugio.
 - C. Las bolas de tierra que prepara simulando bolas de arroz.
 - D. El no quejarse a pesar de su enfermedad y del hambre.



Figura 8. Fotograma 2. La tumba de las luciérnagas
Isao Takahata (1988)



Figura 9. Fotograma 3. La tumba de las luciérnagas
Isao Takahata (1988)

- 4.** Del comportamiento que tiene la tía hacia los niños se deduce:
- A. La indiferencia de los adultos frente a las problemáticas de la niñez.
 - B. La crueldad a la que puede llegar el ser humano en situación de guerra.
 - C. El odio que puede despertar la convivencia constante con otros.
 - D. El oportunismo al querer gozar de la compañía de otras personas.
- 5.** ¿Qué deja en evidencia la inutilidad del dinero en medio de la catástrofe y destrucción que genera una guerra?
- A. La posibilidad de ser seres humanos tolerantes y comprensivos para sobrevivir.
 - B. La negación del ser físico e ineficacia de la materialidad ante esta situación.
 - C. La recursividad de la gente para poder reconstruir su ciudad después de una guerra.
 - D. La igualdad entre los seres humanos, que manifiesta lo absurdo de las clases sociales.
- 6.** Momentos como ir al mar, caminar entre los sembrados, atrapar luciérnagas, bañarse en el río, reír juntos (los personajes principales), etc., ¿qué sugiere esto en la película?
- A. Negación total de lo trágico, idealizando el mundo.
 - B. Dualidad, vivir entre la serenidad y la convulsión.
 - C. Evasión para atenuar la realidad cruel.
 - D. Desconocimiento de la situación en la que vivían.
- 7.** Durante las ausencias de Seito del refugio del lago, la niña realiza actividades y juegos. Estos se convierten, para ella, en un mecanismo de:
- A. Creación de mundos posibles para liberarse.
 - B. Afianzamiento de los valores inculcados.
 - C. Interiorización de roles sociales preestablecidos.
 - D. Ocupación del tiempo para hacerlo más llevadero.



Figura 10. Fotograma 4. La tumba de las luciérnagas
Isao Takahata (1988)



Figura 11. Fotograma 5. La tumba de las luciérnagas
Isao Takahata (1988)



Figura 12. Fotograma 6. La tumba de las luciérnagas
Isao Takahata (1988)



Figura 13. Fotograma 7. La tumba de las luciérnagas
Isao Takahata (1988)



Figura 14. Fotograma 8. La tumba de las luciérnagas
Isao Takahata (1988)



Figura 15. Fotograma 9. La tumba de las luciérnagas
Isao Takahata (1988)

8. La caja de dulces acompaña a los personajes en toda su travesía, hasta convertirse en uno de los elementos fundamentales de la película. De modo que esta simboliza:
- A. El vínculo que existe entre los hermanos.
 - B. La sensibilidad de la niñez.
 - C. Conexión entre la vida y la muerte.
 - D. Ración alimenticia en tiempos de guerra.
9. ¿Qué significado adquieren los tonos sepia o tierra que predominan en la película?
- A. Regocijo.
 - B. Desolación.
 - C. Desesperanza.
 - D. Recuerdo.
10. La película se titula *La tumba de las luciérnagas* porque:
- A. Es una hipérbole que demuestra lo absurdo y cruel de las acciones humanas.
 - B. Es un símil en el que se puede equiparar la guerra con un estudio entomológico.
 - C. Es una analogía de los lazos fraternos entre la vida y la muerte en la guerra.
 - D. Es una metáfora de la fragilidad de la existencia y el deterioro de un país en guerra.
11. Los bombardeos realizados por los estadounidenses a Japón devastaron el país. Este es un evento poco difundido, por la magnitud que tuvo la bomba atómica en Hiroshima y Nagasaki, hecho que invisibilizó los ataques aéreos a las otras poblaciones. Desde su perspectiva ¿por qué no se ha difundido ampliamente este suceso histórico y quiénes están interesados en ello?
12. Sintetice en una imagen o producción visual (foto, cuadro, dibujo, etc.), su concepción sobre la guerra. La producción visual puede ser elaborada por usted o tomada de un artista u otra persona. Escriba un párrafo en donde exponga lo que quiere manifestar con la imagen.



Figura 16. Fotograma 10. La tumba de las luciérnagas
Isao Takahata (1988)



Figura 17. Fotograma 11. La tumba de las luciérnagas
Isao Takahata (1988)

- 13.** En la película, las vicisitudes a las que se ven enfrentados Seita y Setsuko dejan entrever una sociedad particular que no tiene en cuenta las secuelas de la guerra en la población infantil, y que no dista mucho de la sociedad contemporánea. Realice una reflexión en torno a la ausencia del Estado frente a esta problemática y contraste con la problemática de los niños en el conflicto armado en Colombia que conlleva al desplazamiento, la pérdida del hogar, la orfandad, etc. Indague acerca de la Ley General de Protección a los Huérfanos que se dio tras la Segunda Guerra Mundial.



Figura 18. Fotograma 12. La tumba de las luciérnagas
Isao Takahata (1988)



Figura 19. Fotograma 13. La tumba de las luciérnagas
Isao Takahata (1988)

- 14.** Cuando Setsuko cava una tumba para las luciérnagas y pregunta: “¿por qué mueren tan pronto las luciérnagas?” se presenta desde el punto de vista cinematográfico un paralelismo (contraposición de dos cosas o situaciones diferentes que no se corresponden en tiempo o en espacio para establecer una analogía), pues se muestra la secuencia cinematográfica de la madre arrojada a una fosa común junto a otras personas. Establezca una relación entre el simbolismo que encarna la tumba, las luciérnagas y la madre.

15. A partir del siguiente cuento de la escritora argentina Elsa Bornemann y de la película *La tumba de las luciérnagas* explique las concepciones de infancia que subyacen en los dos textos.

Mil grullas

Elsa Bornemann

Naomi Watanabe y Toshiro Ueda creían que el mundo era nuevo. Como todos los chicos.

Porque ellos eran nuevos en el mundo. También, como todos los chicos. Pero el mundo era ya muy viejo entonces, en el año 1945, y otra vez estaba en guerra. Naomi y Toshiro no entendían muy bien qué era lo que estaba pasando.

Desde que ambos recordaban, sus pequeñas vidas en la ciudad japonesa de Hiroshima se habían desarrollado del mismo modo: en un clima de sobresaltos, entre adultos callados y tristes, compartiendo con ellos los escasos granos de arroz que flotaban en la sopa diaria y el miedo que apretaba las reuniones familiares de cada anochecer en torno a la noticia de la radio, que hablaban de luchas y muerte por todas partes.

Sin embargo, creían que el mundo era nuevo y esperaban ansiosos cada día para descubrirlo.

¡Ah... y también se estaban descubriendo uno al otro!

Se contemplaban de reojo durante la caminata hacia la escuela, cuando suponían que sus miradas levantaban murallas y nadie más que ellos podían transitar ese imaginario senderito de ojos a ojos.

Apenas si habían intercambiado algunas frases. El afecto de los dos no buscaba las palabras. Estaban tan acostumbrados al silencio...

Pero Naomi sabía que quería a ese muchachito delgado, que más de una vez se quedaba sin almorzar por darle a ella la ración de batatas que había traído de su casa.

—No tengo hambre —le mentía Toshiro, cuando veía que la niña apenas si tenía dos o tres galletitas para pasar el me-

diodía—. Te dejo mi vianda —y se iba a corretear con sus compañeros hasta la hora de regreso a las aulas, para que Naomi no tuviera vergüenza de devorar la ración.

Naomi... Poblaba el corazón de Toshiro. Se le anudaba en los sueños con sus largas trenzas negras. Le hacía tener ganas de crecer de golpe para poder casarse con ella. Pero ese futuro quedaba tan lejos aún...

El futuro inmediato de aquella primavera de 1945 fue el verano, que llegó puntualmente el 21 de junio y anunció las vacaciones escolares.

Y con la misma intensidad con que otras veces habían esperado sus soleadas mañanas, ese año los ensombreció a los dos: ni Naomi ni Toshiro deseaban que empezara. Su comienzo significaba que tendrían que dejar de verse durante un mes y medio inacabable.

A pesar de que sus casas no quedaban demasiado lejos una de la otra, sus familias no se conocían. Ni siquiera tenían entonces la posibilidad de encontrarse en alguna visita. Había que esperar pacientemente la reanudación de las clases.

Acabó junio, y Toshiro arrancó contento la hoja del almanaque...

Se fue julio, y Naomi arrancó contenta la hoja del almanaque...

Y aunque no lo supieran: “¡Por fin llegó agosto!”, pensaron los dos al mismo tiempo.

Fue justamente el primero de ese mes cuando Toshiro viajó, junto a sus padres, hacia la aldea de Miyashima⁷. Iban a pasar una semana. Allí vivían los abuelos, dos ceramistas que veían apilarse vasijas en todos los rincones de su local.

Ya no vendían nada. No obstante, sus manos viejas seguían modelando la arcilla con la misma dedicación de otras épocas.

—Para cuando termine la guerra... —decía el abuelo.

7 Miyashima: pequeña isla situada en las proximidades de la ciudad de Hiroshima.

—Todo acaba algún día... —comentaba la abuela por lo bajo. Y Toshiro sentía que la paz debía de ser algo muy hermoso, porque los ojos de su madre parecían aclararse fugazmente cada vez que se referían al fin de la guerra, tal como a él se le aclaraban los suyos cuando recordaba a Naomi.

¿Y Naomi?

El primero de agosto se despertó inquieta; acababa de soñar que caminaba sobre la nieve. Sola. Descalza. Ni casas ni árboles a su alrededor. Un desierto helado y ella atravesándolo.

Abandonó el tatami⁸, se deslizó de puntillas entre sus dormidos hermanos y abrió la ventana de la habitación. ¡Qué alivio! Una cálida madrugada le rozó las mejillas. Ella le devolvió un suspiro.

El dos y el tres de agosto escribió, trabajosamente, sus primeros haikus⁹:

Lento se apaga el verano.
Enciendo lámpara y sonrisas.
Pronto florecerán los crisantemos
Espera, corazón.

Después, achicó en rollitos ambos papeles y los guardó dentro de una cajita de laca en la que escondía sus pequeños tesoros de la curiosidad de sus hermanos.

El cuatro y el cinco de agosto se lo pasó ayudando a su madre y a las tías ¡Era tanta la ropa para remendar!

Sin embargo, esa tarea no le disgustaba. Naomi siempre sabía hallar el modo de convertir en un juego entretenido lo que acaso resultaba aburridísimo para otras chicas. Cuando cosía, por ejemplo, imaginaba que cada doscientas veintidós puntadas podía sujetar un deseo para que se cumpliera.

La aguja iba y venía, laboriosa. Así, quedó en el pantalón de su hermano menor el ruego de que finalizara enseguida esa

8 *Tatami*: estera que se coloca sobre el piso, en las casas japonesas tradicionales.

9 *Haiku*: breve poema de 17 sílabas, típico de la poesía japonesa.

espantosa guerra, y en los puños de la camisa de su papá, el pedido de que Toshiro no la olvidara nunca...

Y los dos deseos se cumplieron.

Pero el mundo tenía sus propios planes...

Ocho de la mañana del seis de agosto en el cielo de Hiroshima.

Naomi se ajusta el obi¹⁰ de su kimono¹¹ y recuerda a su amigo: “¿Qué estará haciendo ahora?”.

“Ahora”, Toshiro Pesca en la isla mientras se pregunta: “¿Qué estará haciendo Naomi?”.

En el mismo momento, un avión enemigo sobrevuela el cielo de Hiroshima.

En el avión, hombres blancos que pulsan botones y la bomba atómica surca por primera vez un cielo. El cielo de Hiroshima.

Un repentino resplandor ilumina extrañamente la ciudad.

En ella, una mamá amamanta a su hijo por última vez.

Dos viejos trenzan bambúes por última vez.

Una docena de chicos canturrea: “Donguri-Koro Koro Donguri Ko...”¹² por última vez.

Cientos de mujeres repiten sus gestos habituales por última vez.

Miles de hombres piensan en mañana por última vez.

Naomi sale para hacer unos mandados.

Silenciosa explota la bomba. Hierven, de repente, las aguas del río. Y medio millón de japoneses, medio millón de seres humanos, se desintegran esa mañana. Y con ellos desaparecen edificios, árboles, calles, animales, puentes y el pasado de Hiroshima.

10 *Obi*: faja que acompaña al kimono.

11 *Kimono*: vestimenta tradicional japonesa, de amplias mangas, largas hasta los pies y que se cruza por delante, sujetándose con una especie de faja llamada *obi*.

12 *Donguri-Koro Koro*: verso de una popular canción infantil japonesa.

Ya ninguno de los sobrevivientes podrán volver a reflejarse en el mismo espejo, ni abrir nuevamente la puerta de su casa, ni retomar ningún camino querido.

Nadie será ya quien era.

Hiroshima arrasada por un hongo atómico.

Hiroshima es el sol, ese seis de agosto de 1945. Un sol estallando.

Recién en diciembre logró Toshiro averiguar dónde estaba Naomi. ¡Y que aún estaba viva, Dios!

Ella y su familia, internados en el hospital ubicado en una localidad próxima a Hiroshima, como tantos otros cientos de miles que también habían sobrevivido al horror, aunque el horror estuviera ahora instalado dentro de ellos, en su misma sangre.

Y hacia ese hospital marchó Toshiro una mañana.

El invierno se insinuaba ya en el aire y el muchacho no sabía si era frío exterior o su pensamiento lo que le hacía tiritar.

Naomi se hallaba en una cama situada junto a la ventana. De cara al techo. Ya no tenía sus trenzas. Apenas una tenue pelusita oscura.

Sobre su mesa de luz, unas cuantas grullas de papel desparramadas.

—Voy a morirme, Toshiro... —susurró, no bien su amigo se paró, en silencio, al lado de su cama—. Nunca llegaré a plegar las mil grullas que me hacen falta...

Mil grullas... o “Semba-Tsuru”¹³, como se dice en japonés.

Con el corazón encogido, Toshiro contó las que se hallaban dispersas sobre la mesita. Sólo veinte. Después, las juntó cuidadosamente antes de guardarlas en un bolsillo de su chaqueta.

—Te vas a curar, Naomi —le dijo entonces, pero su amiga no lo oía ya: se había quedado dormida.

13 *Semba-Tsuru (mil grullas)*: una creencia popular japonesa asegura que haciendo mil de esas aves —según enseña a realizarlo el origami (nombre del sistema de plegado de papel)— se logra alcanzar la larga vida y felicidad.

El muchachito salió del hospital, bebiéndose las lágrimas.

Ni la madre, ni el padre, ni los tíos de Toshiro (en cuya casa se encontraban temporariamente alojados) entendieron aquella noche el porqué de la misteriosa desaparición de casi todos los papeles que, hasta ese día, había habido allí.

Hojas de diario, pedazos de papel para envolver, viejos cuadernos y hasta algunos libros parecían haberse esfumado mágicamente. Pero ya era tarde para preguntar. Todos los mayores se durmieron, sorprendidos.

En la habitación que compartía con sus primos, Toshiro velaba entre las sombras. Esperó hasta que tuvo la certeza de que nadie más que él continuaba despierto. Entonces, se incorporó con sigilo y abrió el armario donde se solían acomodar las mantas.

Mordiéndose la punta de la lengua, extrajo la pila de papeles que había recolectado en secreto y volvió a su lecho.

La tijera, la llevaba oculta entre sus ropas.

Y así, en el silencio y la oscuridad de aquellas horas, Toshiro recortó primero novecientos ochenta cuadraditos y luego los plegó, uno por uno hasta completar las mil grullas que ansiaba Naomi, tras sumarles las que ella misma había hecho. Ya amanecía, el muchacho se encontraba pasando hilos a través de las siluetas de papel. Separó en grupos de diez las frágiles grullas del milagro y las aprestó para que imitaran el vuelo, suspendidas como estaban de un leve hilo de coser, una encima de la otra.

Con los dedos paspados y el corazón temblando, Toshiro colocó las cien tiras dentro de su *furoshiki*¹⁴ y partió rumbo al hospital antes de que su familia se despertara. Por esa única vez, tomó sin pedir permiso la bicicleta de sus primos.

14 *Furoshiki*: tela cuadrangular que se usa para formar una bolsa, atándola por sus cuatro puntas después de colocar el contenido.

No había tiempo que perder. Imposible recorrer a pie, como el día anterior, los kilómetros que lo separaban del hospital. La vida de Naomi dependía de esas grullas.

—Prohibidas las visitas a esta hora —le dijo una enfermera, impidiéndole el acceso a la enorme sala en uno de cuyos extremos estaba la cama de su querida amiga.

Toshiro insistió:

—Sólo quiero colgar estas grullas sobre su lecho, por favor... Ningún gesto denunció la emoción de la enfermera cuando el chico le mostró las avecitas de papel.

Con la misma aparentemente impasibilidad con que momentos antes le había cerrado el paso, se hizo a un lado y le permitió que entrara:

—Pero cinco minutos, ¿eh? Naomi dormía. Tratando de no hacer el mínimo ruido, Toshiro puso una silla sobre la mesa de luz y luego se subió.

Tuvo que estirarse a más no poder para alcanzar el cielorraso. Pero lo alcanzó. Y en un rato estaban las mil grullas pendiendo del techo; los cien hilos entrelazados, firmemente sujetos con alfileres.

Fue al bajarse de su improvisada escalera cuando advirtió que Naomi lo estaba observando. Tenía la cabecita echada hacia un lado y una sonrisa en los ojos.

—Son hermosas, Tosí-chan...¹⁵ Gracias...

—Hay un millar. Son tuyas, Naomi. Tuyas —y el muchacho abandonó la sala sin darse vuelta.

En la luminosidad del mediodía que ahora ocupaba todo el recinto, mil grullas empezaron a balancearse impulsadas por el viento que la enfermera también dejó colar, al entrea-brir por unos instantes la ventana.

Los ojos de Naomi seguían sonriendo.

15 *Tosí-chan*: diminutivo de *Toshiro*.

La niña murió al día siguiente. Un ángel a la intemperie frente a la impiedad de los adultos. ¿Cómo podían mil frágiles avecitas de papel vencer el horror instalado en su sangre?

Febrero de 1976.

Toshiro Ueda cumplió cuarenta y dos años y vive en Inglaterra. Se casó, tiene tres hijos y es gerente de sucursal de un banco establecido en Londres.

Serio y poco comunicativo como es, ninguno de sus empleados se atreve a preguntarle por qué, entre el aluvión de papeles con importantes informes y mensajes telegráficos que habitualmente se juntan sobre su escritorio, siempre se encuentran algunas grullas de origami dispersas al azar.

Grullas seguramente hechas por él, pero en algún momento en que nadie consigue sorprenderlo.

Grullas desplegando alas en las que se descubren las cifras de las máquinas de calcular.

Grullas surgidas de servilletas con impresos de los más sofisticados restaurantes...

Grullas y más grullas. Y los empleados comentan, divertidos, que el gerente debe de creer en aquella superstición japonesa.

—Algún día completará las mil... —cuchicheaban entre risas—. ¿Se animará entonces a colgarlas sobre su escritorio?

Ninguno sospechaba, siquiera, la entrañable relación que esas grullas tienen con la perdida Hiroshima de su niñez. Con su perdido amor primero.

Tomado de <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Mil-grullas-Elsa-Bornemann.pdf>

4.4. Taller 4: No hay preguntas estúpidas

Carl Sagan¹⁶

Párrafo 1

En el Este de África, en los registros de las rocas que datan de hace dos millones de años, se pueden encontrar una serie de herramientas talladas, diseñadas y ejecutadas por nuestros antepasados. Su vida dependía de la fabricación y el uso de esas herramientas. Era, desde luego, tecnología de la primera Edad de Piedra. Con el tiempo se utilizaron piedras de formas especiales para partir, astillar, desconchar, cortar y esculpir. Aunque hay muchas maneras de hacer herramientas de piedra, lo que es notable es que en un lugar determinado durante largos periodos de tiempo las herramientas se hicieron de la misma manera, lo que significa que *cientos de miles de años atrás debía de haber instituciones educativas, aunque se tratara principalmente de un sistema de aprendizaje*. Aunque es fácil exagerar las similitudes, también lo es imaginarse al equivalente de profesores y estudiantes en taparrabos, las clases de laboratorio, los exámenes, los suspensos, las ceremonias de graduación y la enseñanza postgrado.

Párrafo 2

Cuando no cambia la preparación durante inmensos periodos de tiempo, las tradiciones pasan intactas a la generación siguiente. Pero cuando lo que se debe aprender cambia de prisa, especialmente en el curso de una sola generación, se hace mucho más difícil saber qué enseñar y cómo enseñarlo. Entonces, los estudiantes se quejan sobre la pertinencia de lo que se les explica; disminuye el respeto por sus mayores. Los profesores se desesperan ante el “deterioro de los niveles educativos y lo caprichosos que se han vuelto los estudiantes. En un mundo en transición, estudiantes y profesores necesitan enseñarse a sí mismos una habilidad esencial: *aprender a aprender*.”

Párrafo 3

Excepto para los niños (que no saben lo suficiente como para dejar de hacer las preguntas importantes), pocos de nosotros dedicamos mucho tiempo a preguntarnos por qué la naturaleza es como es; de dónde viene el cosmos, o si siempre ha estado allí; si un día el tiempo irá hacia atrás y los efectos precederán a las causas; o si hay límites definitivos a lo que deben saber los humanos. Incluso hay niños, y he conocido algunos, que quieren saber cómo es un agujero negro, cuál es el pedazo más pequeño de materia, por qué recordamos el pasado y no el futuro y por qué existe un universo.

16 Sagan, C. (1998). *El mundo y sus demonios*. Bogotá: Planeta, pp. 347-350.

Párrafo 4

De vez en cuando tengo la suerte de enseñar en una escuela infantil o elemental. Encuentro muchos niños que son *científicos natos*, aunque con el asombro muy acusado y el escepticismo muy suave. Son curiosos, tienen vigor intelectual. Se les ocurren preguntas provocadoras y perspicaces. Muestran un entusiasmo enorme. Me hacen preguntas sobre detalles. No han oído hablar nunca de la idea de una “pregunta estúpida”.

Párrafo 5

Pero cuando hablo con estudiantes de instituto encuentro algo diferente. Memorizan “hechos” pero, en general, han perdido el placer del descubrimiento, de la vida que se oculta tras los hechos. Han perdido gran parte del asombro y adquirido muy poco escepticismo. Les preocupa hacer preguntas “estúpidas”; están dispuestos a aceptar respuestas inadecuadas; no plantean cuestiones de detalle; el aula se llena de miradas de reojo para valorar, segundo a segundo, la aprobación de sus compañeros. Vienen a clase con las preguntas escritas en un trozo de papel, que examinan subrepticamente en espera de su turno y sin tener en cuenta la discusión que puedan haber planteado sus compañeros en aquel momento.

Párrafo 6

Ha ocurrido algo entre el primer curso y los cursos superiores, y no es solo la adolescencia. Yo diría que es la presión de los compañeros contra el que destaca (excepto en deportes); en parte que la sociedad predica la gratificación a corto plazo; en parte la impresión de que la ciencia o las matemáticas no le ayudan a uno a comprarse un coche deportivo; en parte que se espera poco de los estudiantes, y en parte que hay pocas recompensas o modelos para una discusión inteligente sobre ciencia y tecnología... o incluso para aprender porque sí. Los pocos que todavía muestran interés reciben el insulto de “bichos raros”, “repelentes” o “empollones”.

Párrafo 7

Pero hay algo más: he visto a muchos adultos que se enfadan cuando un niño les plantea preguntas científicas. ¿Por qué la luna es redonda?, preguntan los niños. ¿Por qué la hierba es verde? ¿Qué es un sueño? ¿Hasta qué profundidad se puede cavar un agujero? ¿Cuándo es el cumpleaños del mundo? ¿Por qué tenemos dedos en los pies? Demasiados padres y maestros contestan con irritación o ridiculización, o pasan rápidamente a otra cosa: “¿Cómo querías que fuera la luna, cuadrada?” Los niños reconocen en seguida que, por alguna razón, este tipo de preguntas enoja a los adultos. Unas cuantas experiencias más como esta, y otro niño perdido para la ciencia. No entiendo por qué los adultos simulan saberlo todo ante un niño de seis años. ¿Qué tiene de malo admitir que no sabemos algo? ¿Es tan frágil nuestro orgullo?

Párrafo 8

Lo que es más, muchas de estas preguntas afectan a aspectos profundos de la ciencia, algunos todavía no resueltos del todo. Por qué la luna es redonda tiene que ver con el hecho de que la gravedad es una fuerza que tira hacia el centro de cualquier mundo y con lo resistentes que son las rocas. La hierba es verde a causa del pigmento de clorofila, desde luego —a todos nos han metido esto en la cabeza—, pero ¿por qué tienen clorofila las plantas? Parece una tontería, pues el sol produce su máxima energía en la parte amarilla y verde del espectro. ¿Por qué las plantas de todo el mundo rechazan la luz del sol en sus longitudes de onda más abundantes? Quizá sea la plasmación de un accidente de la antigua historia de la vida en la Tierra. Pero hay algo que todavía no entendemos sobre por qué la hierba es verde.

Párrafo 9

Hay mejores respuestas que decirle al niño que hacer preguntas profundas es una especie de pifia social. Si tenemos una idea de la respuesta, podemos intentar explicarla. Aunque el intento sea incompleto, sirve como reafirmación e infunde ánimo. Si no tenemos ni idea de la respuesta, podemos ir a la enciclopedia. Si no tenemos enciclopedia, podemos llevar al niño a la biblioteca. O podríamos decir: “No sé la respuesta. Quizá no la sepa nadie. A lo mejor, cuando seas mayor, lo descubrirás tú”.

Párrafo 10

Hay preguntas ingenuas, preguntas tediosas, preguntas mal formuladas, preguntas planteadas con una inadecuada autocrítica. Pero toda pregunta es un clamor por entender el mundo. No hay preguntas estúpidas.

Párrafo 11

Los niños listos que tienen curiosidad son un recurso nacional y mundial. Se los debe cuidar, mimar y animar. Pero no basta con el mero ánimo. También se les debe dar las herramientas esenciales para pensar.

Contextualización

Sobre el autor: Carl Sagan (Nueva York, 1934-Seattle, 1996) fue un astrónomo, astrofísico, cosmólogo, escritor y divulgador científico estadounidense que dedicó su vida a mostrar la astronomía y la ciencia misma desde el lenguaje más asequible al público en general. Fue autor del libro *Los dragones del Edén*, de la galardonada serie documental de TV *Cosmos: un viaje personal*, producida en 1980, del libro *Cosmos*, entre otros. Su ideario era un paralelo entre el realismo crítico y el realismo científico, donde primó su concepción de una educación pública de alto nivel científico. Desde su

escepticismo y postura agnóstica buscaba atacar los discursos que circulaban en la “cultura popular” norteamericana, sobre todo, aquellos animados por la pseudociencia, la anticiencia y la religión, los cuales atacó desde la lucidez de una visión amplia del mundo. Fue profesor de la Universidad de Berkeley, de Harvard y de la Cornell University. Fue fundador y presidente de The Planetary Society, la principal comunidad científica dedicada a los temas del espacio. Se le otorgaron muchas distinciones (Premio Pulitzer, Medallas de la Nasa, Premio Apollo, entre otros).

Sobre el texto: en este fragmento del capítulo 19 titulado “No hay preguntas estúpidas” del libro *El mundo y sus demonios* se rescata el valor de la pregunta como instancia que mueve el avance de la investigación científica. La lectura nos sitúa también en el carácter pedagógico, visionario para la educación de futuras generaciones, en la medida que coadyuva en la formación de un pensamiento crítico en estudiantes, que cuestionen desde valores sociales y democráticos.

Orientaciones de lectura

1. Establezca la diferencia entre institución educativa y sistema de aprendizaje.
2. ¿En qué difieren las preguntas de los niños de las preguntas de los estudiantes?
3. ¿Por qué es importante cualquier tipo de pregunta, así sea considerada como obvia?
4. ¿Cuál es la principal preocupación de Carl Sagan cuando argumenta que las instituciones educativas están acabando con el espíritu de la pregunta?
5. ¿Cuál considera que es el valor de la pregunta como recurso pedagógico en el aula de clase?

Preguntas de comprensión e interpretación

1. La tesis o idea central que se defiende en el texto es:
 - A. Las preguntas estúpidas son esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico.
 - B. Toda pregunta, por más estúpida que parezca, tiene valor científico y una explicación racional.
 - C. Las instituciones educativas deben incentivar en los estudiantes el valor de la pregunta.
 - D. Para descifrar el mundo es necesario formular preguntas como las que hacen los niños.
2. Del siguiente fragmento del párrafo 1: “lo que es notable es que en un lugar determinado durante largos periodos de tiempo las herramientas se hicieron de la misma manera, lo que significa que cientos de miles de años atrás debía de haber instituciones educativas, *aunque* se tratara principalmente de un sistema de aprendizaje” se puede sintetizar que:
 - A. Las herramientas son las causas de un sistema de aprendizaje.
 - B. Las herramientas son los efectos de las instituciones educativas.
 - C. Las herramientas son los efectos de un sistema de aprendizaje.
 - D. Las herramientas son las causas de las instituciones educativas.
3. La palabra *aunque* de la frase del párrafo 1 se convierte en un recurso discursivo que funciona como:
 - A. Un conector de comparación de ideas.
 - B. Un conector de consecuencia de ideas.
 - C. Un conector de contradicción de ideas.
 - D. Un conector de apertura de ideas.
4. En el párrafo 2 la idea “aprender a aprender” se plantea como:
 - A. Una habilidad individual de aprendizaje y autorreflexión.
 - B. Una alternativa de diálogo entre docentes y estudiantes.
 - C. Una forma de retroalimentación del aprendizaje autónomo.
 - D. Una reflexión colectiva sobre el papel del aprendizaje.

5. En el párrafo 4 la expresión “científicos natos” se refiere a :
- A. Nacidos para razonar.
 - B. Pequeños expertos.
 - C. Principiantes sin experiencias.
 - D. Científicos auténticos.
6. La estructura del párrafo 7: “Pero hay algo más: he visto a muchos adultos que se enfadan cuando un niño les plantea preguntas científicas. ¿Por qué la luna es redonda?, preguntan los niños. ¿Por qué la hierba es verde? ¿Qué es un sueño? ¿Hasta qué profundidad se puede cavar un agujero? ¿Cuándo es el cumpleaños del mundo? ¿Por qué tenemos dedos en los pies? Demasiados padres y maestros contestan con irritación o ridiculización, o pasan rápidamente a otra cosa: “¿Cómo querías que fuera la luna, cuadrada?” Los niños reconocen en seguida que, por alguna razón, este tipo de preguntas enoja a los adultos. Unas cuantas experiencias más como esta, y otro niño perdido para la ciencia. No entiendo por qué los adultos simulan saberlo todo ante un niño de seis años. ¿Qué tiene de malo admitir que no sabemos algo? ¿Es tan frágil nuestro orgullo?”, corresponde a la siguiente secuencia de ideas:
- A. Oposición, seriación, generalización, exhortaciones.
 - B. Contraargumento, preguntas retóricas, opiniones, ratificaciones.
 - C. Aseveración, modelos, postura personal, deducciones.
 - D. Testimonio personal, ejemplos, deducciones, confrontaciones.
7. Del párrafo 7 se puede deducir que la razón por la cual los adultos se enfadan porque los niños hacen preguntas consiste en que:
- A. Las preguntas son solo para científicos.
 - B. Las preguntas parecen tan ingenuas que irritan.
 - C. Las preguntas siempre son mal formuladas.
 - D. Las preguntas hechas no tienen coherencia.
8. El hecho de que los niños hagan preguntas sobre los detalles y los estudiantes de instituto tengan preocupación por hacer preguntas estúpidas, como se expone en los párrafos 4 y 5, lleva a pensar que:

- A. Los estudiantes deberían incorporar la curiosidad, la provocación y el asombro del niño en su proceso educativo.
 - B. Las preguntas que se formulan los niños siempre irán a ser incompatibles con las de los estudiantes.
 - C. El rigor intelectual propio de los estudiantes favorece el pensamiento científico, del cual es carente el niño.
 - D. El reconocimiento y la memoria son más importantes para el estudiante que el valor del divertimento del niño.
- 9.** Del párrafo 9: “Hay mejores respuestas que decirle al niño que hacer preguntas profundas es una especie de pifia social. Si tenemos una idea de la respuesta, podemos intentar explicarla. Aunque el intento sea incompleto, sirve como reafirmación e infunde ánimo. Si no tenemos ni idea de la respuesta, podemos ir a la enciclopedia. Si no tenemos enciclopedia, podemos llevar al niño a la biblioteca. O podríamos decir: “No sé la respuesta. Quizá no la sepa nadie. A lo mejor, cuando seas mayor, lo descubrirás tú”, se puede inferir que:
- A. Para el adulto siempre serán problemáticas las preguntas de los niños.
 - B. El adulto debe propender porque el niño formule preguntas espontáneas.
 - C. Las respuestas de los adultos deben reafirmar e infundir ánimo.
 - D. El adulto debe buscar alternativas para intentar dar respuestas al niño.
- 10.** El texto de Sagan resulta valioso para un docente, porque:
- A. Plantea estrategias para desarrollar el pensamiento crítico.
 - B. Invita a emplear la pregunta como recurso pedagógico.
 - C. Hace un llamado a no caer en prácticas pedagógicas tradicionales.
 - D. Replantea el sentido de las escuelas y de la formación científica.

- 11.** Al hacer una relación de los postulados de Sagan con los medios de comunicación como instancias forjadoras de opiniones, puede decirse que la tendencia cultural apunta a:
- A. Que los medios de comunicación dan preguntas a los espectadores para que estos busquen respuestas.
 - B. Que los medios de comunicación plantean preguntas y respuestas preestablecidas, que generan opiniones sesgadas.
 - C. Que los medios de comunicación dan todas las respuestas sin incitar a los espectadores al valor de la pregunta.
 - D. Que los medios de comunicación fomentan preguntas complejas para generar seres democráticos que se cuestionan.
- 12.** Frente a la situación: un niño en la escuela básica de formación primaria le hace la siguiente pregunta: ¿Por qué más allá de las estrellas no se ve el fondo? ¿A qué acción pedagógica acudiría para enfrentar la pregunta?
- 13.** Normalmente cuando los estudiantes se hacen preguntas científicas sobre la religión, algunos docentes penalizan esa situación porque en la escuela —institución de encierro en términos de Foucault—, por lo general, no se permiten cuestionar los valores cristianos. Si fuera el psicólogo orientador y le llega un docente con un estudiante irreverente que no quiere asistir a las clases de religión porque tiene una postura cercana al ateísmo: ¿cómo trataría la situación?
- 14.** Además de Sagan, algunos autores han incorporado la pregunta como un elemento esencial y constitutivo en la formación del ser humano. Es el caso de Paolo Freire (1986), quien en la pedagogía de la pregunta plantea que la curiosidad del estudiante puede desestabilizar el conocimiento del profesor, de ahí que al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario limite también la suya. Así mismo expone, que la pregunta libre que el alumno hace sobre un tema, le puede brindar al profesor un enfoque distinto, que posiblemente lo llevará a una reflexión más crítica. De acuerdo con lo anterior: mencione una pregunta desestabilizadora que en su vida académica (básica, media, universitaria) haya formulado a un docente y si usted fuera el docente

y le formularan la misma pregunta ¿a qué estrategia pedagógica acudiría?

15. Javier Naranjo en su libro *Casa de las estrellas* selecciona algunas respuestas que emitieron niños colombianos de básica primaria entre 4 y 12 años frente al significado de algunas palabras. Estas dejan entrever los imaginarios culturales inherentes al mundo de los niños, los cuales están permeados por la imaginación, poeticidad, recursividad, espontaneidad, juego e ingenio; factores inherentes al mundo de los niños, que el docente no debe desconocer. Elija uno de los conceptos y emita una explicación que le daría al niño, articulando sus definiciones con explicaciones científicas, religiosas, culturales o de otro orden.

A. Agua:

- “Es como si tuviera algo en la mano y como si no sintiera nada en la mano”, Alex Gustavo Palomeque, 7 años.
- “Transparencia que se puede tomar”, Tatiana Ramírez, 7 años.

B. Calor:

- “Es una cosa que lo hace ver a uno hasta el diablo”, Juan Esteban Buitrago, 9 años.

C. Cielo:

- “Donde sale el día”, Duván Arnulfo Arango, 8 años.

D. Distancia:

- “Es cuando uno está lejos y el otro está cerquita”, Jhon Alexander Ríos, 10 años.
- “Poner las manos al frente”, Weimar Román, 7 años.
- “La distancia es algo que nunca se puede unir”, Jorge Alejandro Zapata, 12 años.
- “Distancia de carrera, cuando uno va de último”, Andrés Felipe Sánchez, 9 años.

E. Eco:

- “Ecosistema donde uno trabaja la maquinaria”, Juan Camilo Osorio, 8 años.

F. Esqueleto:

- “Espíritu podrido”, Andrés Correa, 7 años.
- “Cuerpo podrido y tristeza”, Pablo Mejía Villa, 11 años.

G. Ritmo:

- “Es cuando uno le lleva la corriente a la música”, Víctor Alfonso Soto, 7 años.

H. Tiempo:

- “Es algo que todos usamos mientras estamos en partes diferentes”, Liceth Andrea Zuluaga, 11 años.
- “Es un reloj que mueve y mueve una mano hasta que se cansa”, David Jaramillo, 9 años.
- “El tiempo es la vida”, Alejandro Suárez, 6 años.
- “Es cuando Dios nació”, Juan Felipe Soto, 5 años.
- “Lo que nos divide”, Carolina Carder, 10 años.

I. Universo:

- “Casa de las estrellas”.

J. Político:

- “Es una persona que nos acaba o ayuda, depende de su situación económica”, Pastor Ernesto Castaño, 11 años.
- “Alguien que hace promesas y nunca las cumple”, Roger de Jesús Valencia, 9 años.
- “Persona que pone manos en sociedad”, Robinson Sepúlveda, 10 años.

K. Lluvia:

- “Es Jesús orinando”, Alejandro Mazo, 9 años.

L. Poesía:

- Hay veces que uno no tiene nada que hacer y se pone a escribir poesías”, Blanca Yuli Henao, 10 años.
- “Como estar cantando”, Mary Luz Arbeláez, 9 años.
- “Es igual a lo que decían en los años antiguos”, Luis Fernando Ocampo, 10 años.

M. Dios:

- “Como mi papá porque a todos los trajo”, Alex Gustavo Palomeque, 7 años.

- “Es una persona muy fuerte, porque aguanta muchas cosas de todos los cristianos”, Edison Hidalgo, 12 años.
- “Dios es el rey del mundo y el dueño de la religión”, Catalina Duque, 10 años.
- “Es una persona que le clavan clavos. Es joven”, Sebastián Uribe, 5 años.
- “Es una persona que nos maneja con control remoto como si fuéramos sus esclavos”, Juan Esteban Ramírez, 9 años.
- “Nació primero y después los indios, después la familia y después los hijos”, Carolina Álvarez, 7 años.
- “Es invisible y no sé más porque no he ido al cielo”, José Piedrahíta, 3 años.

N. Loco:

- “Persona que se cree algo distinto a lo que es”, Juan Carlos Mejía, 11 años.
- “Persona sentimental”, Héctor Alonso Arcila, 12 años.
- “Es como si la mente se le saliera de serie”, Estephanie Montoya, 9 años.

4.5. Taller 5: Lectura de texto digital

Columna 1: Youtubers, el espejo de una sociedad estúpida¹⁷

Diego Norea

| |
|--|
| Párrafo 1 |
| En Colombia (y en el mundo) hay un grupo de personas a las que poco o nada les importa los vaivenes de la economía o la política de la agitada actualidad del país. |
| Párrafo 2 |
| Sus protagonistas pueden tener incluso la misma influencia del doctor Uribe o el insípido Santos. Pocas veces protagonizan titulares de prensa, pero su influencia es gigantesca, casi tan grande como su inmadurez. |

¹⁷ Norea, D. (2016, 17 de abril), “Youtubers, el espejo de una sociedad estúpida. Una crítica a la nueva especie de famosos”. *Kienyke.com*. Recuperado de <http://www.kienyke.com/kien-escribe/critica-youtubers/>.

Párrafo 3

Son como una suerte de nueva clase de famosos cuyos seguidores son, en la mayoría de los casos, menores de edad o jóvenes que no lograron la mayoría de edad económica, como la describía Marx.

Párrafo 4

Son, como casi todos los famosos, insípidos. Su gracia radica en tener un celular de alta gama, un peluqueado mal hecho, y un discurso pobre: Hablan de amor, de bigotes y la forma de afeitarlo, de espíritus, de animales, de colores, de piojos... de todo, pero al mismo tiempo de nada.

Párrafo 5

Ver sus videos resulta un ejercicio torpe e incómodo, pero necesario para tratar de entender a esta especie.

Párrafo 6

Son como actores malos que fingen su risa, sus gestos y sus anécdotas. “Es la invasión de los idiotas”, como lo describió Umberto Eco.

Párrafo 7

El italiano consideraba que “las redes sociales le dan el derecho de hablar a legiones de idiotas que primero hablaban solo en el bar después de un vaso de vino, sin dañar a la comunidad. Ellos eran silenciados rápidamente y ahora tienen el mismo derecho a hablar que un Premio Nobel”.

Párrafo 8

Hay un agravante. Estos nuevos dueños de la verdad tienen dos cosas que hacen que su torpeza escale: Audiencia y canales de video.

Párrafo 9

Si antes la preocupación era que la televisión educara a los niños, ahora hay que preocuparse porque hay ‘muchas televisiones’ que lo están haciendo. Los youtubers se perfilan como los profesores de una sociedad cuyo principal valor será la estupidez.

Párrafo 10

“La televisión ha promovido al tonto del pueblo, con respecto al cual el espectador se siente superior. El drama de Internet es que ha promocionado al tonto del pueblo al nivel de portador de la verdad”, consideraba Eco.

Párrafo 11

La fama de por sí es un estado de insensatez que lleva a que un ser humano se sienta superior al otro solo porque aparece en televisión o prensa, pero si se puede rescatar algo de ese estado, puede ser que el famoso llegaba a ese nivel porque el mortal le reconocía algo. La forma como actuaba, jugaba fútbol, pintaba, hablaba de política o de economía, pero esta nueva fama, la de los youtubers, es gaseosa.

| |
|--|
| Párrafo 12 |
| Son famosos por hacer nada, por no hacer nada, por no ser nada. Y lo peor: Tienden a amasar fortunas. |
| Párrafo 13 |
| El año pasado, por ejemplo, un tal Vegeta, de España, llegó a ganar 42 mil dólares mensuales. |
| Párrafo 14 |
| Será un círculo vicioso difícil de detener. Entre más seguidores tengan, más poder tendrán. Aunque también es cierto que es un poder inofensivo, es poder y como todos, puede engeguecer, enloquecer, embrutecer. |
| Párrafo 15 |
| La solución no la tiene el ministro de Defensa, Luis Carlos Villegas, quien piensa (erradamente) que hay que judicializar a los que usen irresponsablemente las redes. La solución la tiene cada uno, porque eso es lo bonito de esto. Internet nos da el poder de decidir qué tan imbéciles queremos ser. |

Columna 2: El fenómeno “youtuber” según un muchacho de 19 años¹⁸

“Los adultos doctos hablaron, los jóvenes fanáticos hablaron. Ahora nos toca a quienes estamos en medio de las dos aguas”.

JUAN DAVID TRUJILLO

| |
|---|
| Párrafo 1 |
| No es necesario salir de varios medios de comunicación para enterarse de la controversia. Por un lado, los muchachitos alocados defendiendo a capa y espada a sus ídolos, los youtubers, las nuevas sensaciones del internet. Y por otro, los críticos, apoyados por blogueros y algunos columnistas, que repudian la nueva tendencia: que quienes publiquen videos en Youtube, quieran también publicar libros. Cada uno de los bandos ofrece argumentos a favor de su posición, argumentos que, dicho sea de paso, son casi fundamentalistas. |

18 Trujillo, J. (2016, 13 de mayo), “El fenómeno ‘youtuber’ según un muchacho de 19 años”. *Las 2 Orillas*. Recuperado de <http://www.las2orillas.co/el-fenomeno-youtuber-segun-un-muchacho-de-19-anos/>.

Párrafo 2

No, chicos idólatras. Germán Garmendia no es el mejor escritor del mundo. No, señores “letrados”. La humanidad no está perdida. Aún hay futuro

Párrafo 3

Creo que tengo ya experiencia como para aseverar ambas cosas. Porque soy joven (apenas tengo 19, y he visto mucho a los youtubers), y conozco lo suficiente de literatura para ofrecer una postura objetiva.

Párrafo 4

Inicio con una premisa que considero elemental: Los medios, sobre todo internet, se han convertido en nuestra fuente diaria de información, en aquello con lo que convivimos a diario. A pesar de que muchos han caído en la cuenta de lo anterior, los prejuicios continúan. Por ello quiero, desde la mirada de alguien que ha probado ambos terrenos, opinar sobre algunos argumentos de los bandos en disputa.

Párrafo 5

Los youtubers tienen razón. Era obvio: *Algo está pasando*. Y quienes no se hayan dado cuenta de ello, están sumidos en demasiada ignorancia. No es culpa de las estrellas de internet que haya gente que crea que aún vivimos en la época donde la radio era el medio estrella.

Columna 3: #JeSuisGerman! (en
defensa de los youtubers)¹⁹

Eduardo Arias

Párrafo 1

Para comenzar, debo decir que el pasado sábado 23 de abril formé parte del grupo de personas que maldijeron al youtuber Germán Garmendia por haber provocado la aglomeración de niños y adolescentes que hizo colapsar las instalaciones de Corferias. No tenía ni idea de quién se trataba. Jamás lo había oído mencionar. “Un youtuber... qué bajo ha caído el mundo”.

19 Arias, E. (2016, edición 192), #JESUISGERMAN! (en defensa de los youtubers). Soho. Recuperado de <http://www.soho.com.co/opinion/articulo/jesusgerman-en-defensa-de-los-youtubers/41692>.

Párrafo 2

Sin embargo, cuando me puse a reflexionar con más detalle acerca del episodio, mis argumentos en contra de la presencia de este tipo de personajes en una feria del libro empezaron a flaquear. Si un youtuber lanza un libro, ¿no tiene derecho a participar en un evento en el que conviven las grandes obras maestras de la literatura universal con tratados de cálculo diferencial, historias ilustradas para niños y libros de autoayuda, sociología, humor, ciencias naturales, sudokus, viajes y pintura en porcelana?

Párrafo 3

Fueron tantos los epítetos despectivos que escuché a lo largo de la tarde y la noche acerca de Germán por parte de diversos integrantes de la intelectualidad bibliocrática, que imaginé que se trataba de un mal elemento, de “una mala influencia para niños, niñas y jóvenes”, de un depravado que se dedica a promover los antivales. O, peor aún, de una mezcla de teletubi con Paulo Coelho que ha montado un *show* de emoticones, TQM y episodios en los que se pone pantuflas mientras les dice a sus seguidores algo tipo desiderata como “esfuérzate por ser feliz”.

Párrafo 4

Para saber qué clase de tipo era el tal Germán, el domingo entré muy prevenido al portal *Hola, soy Germán*. Resultó ser un joven chileno de 25 años y, para mi sorpresa, me gustó. Y bastante. *Histriónico, carismático, Germán Garmendia cuenta historias muy sencillas y tontas pero con gran eficacia*. Encontré una gran habilidad para aprovechar al máximo los muy pocos recursos técnicos de los que dispone para darle ritmo a sus presentaciones. Maneja con gran maestría el arte del montaje. Es ingenioso para insertar fragmentos musicales. Es un muy buen comediante y sigo preguntándome: ¿cuál es el pecado de Germán Garmendia? ¿Tener más de 27 millones de seguidores en su canal de Youtube, es decir, el equivalente a la población de Bogotá multiplicada por tres? ¿O su pecado es ser un joven talentoso del siglo XXI que en vez de escribir poesía o novelas ha sabido conectarse con el mundo hispanoparlante a través de una herramienta tecnológica?

Párrafo 5

Y si el pecado de Germán Garmendia es decir pendejadas en vez de “To be or not to be”, pues apague y vámonos, porque el arte supremo de las tan alabadas y admiradas series *Seinfeld*, *Friends* y *The Big Bang Theory* consiste precisamente en su capacidad para hacernos reír una y otra vez a partir de alguna insignificante idiotéz de la vida cotidiana.

Párrafo 6

Ah, que por su culpa el sábado 23 de abril colapsó el recinto ferial. ¿Entonces su pecado es convocar más gente que cualquier escritor, por más premio Nobel que este sea? ¿O su pecado es simple y llanamente ser un youtuber? Lo anterior me lo pregunto porque no recuerdo haber visto a nadie quejarse cuando Roberto Gómez Bolaños hizo colapsar la Feria del Libro del 2007 porque miles de personas querían que Chespirito les autografiara una biografía que acababa de publicar. “Ah, es que es diferente”. Claro. Criticar a Roberto Gómez Bolaños sería muy políticamente incorrecto. Pero las hordas que fueron por un autógrafo de Chespirito son tan ajenas al mundo y al negocio del libro como lo son los fans de Germán. ¿Y si el colapso lo provocara el Papa si le diera por venir a la feria a firmar su libro de tweets? ¿O si Pepe Mujica...? “Ah, sería muy diferente”.

Párrafo 7

El problema del pasado sábado 23, que ya se ha presentado en varias ocasiones, se resolverá cuando los organizadores del evento determinen que estos personajes con un inmenso poder de convocatoria hagan sus actos dentro del marco del evento pero por fuera del recinto de Corferias. Es decir, que firmen libros y atiendan a sus fanáticos en el Coliseo El Campín o en el Palacio de los Deportes.

Párrafo 8

Y mientras los cultos e inteligentes se siguen desgarrando las vestiduras por el infame atropello del youtuber austral al sacrosanto olimpo del libro, yo seguiré riéndome con sus tontas ocurrencias y su muy brillante manera de contarlas. #JeSuisGerman!

Contextualización

En la actualidad, es necesario volcar la mirada a la lectura de las TIC, pues estas dejan entrever las dinámicas propias de las lecturas contemporáneas, así como las configuraciones simbólicas propias de las generaciones emergentes. Si bien, ha habido defensores y detractores, le compete al maestro en formación tomar partido frente a esta discusión y asumir una postura crítica, pues se vive en un tiempo líquido centrado en la incertidumbre de los cambios vertiginosos donde se desplaza el orden natural de los modos de producción de bienes culturales hacia lo que algunos autores llaman cultura transmediática.

La fama de los youtubers es consecuencia de esta cultura transmediatizada por tecnología de la información. Los presentes

textos periodísticos publicados en internet recogen las distintas inquietudes sobre cómo los valores sociales y las tradiciones culturales son tocadas por este nuevo fenómeno. El primero, publicado por un columnista poco reconocido, en *KienyKe.com*, una revista digital independiente que presenta noticias de actualidad y cuenta con transmisión de audio y video en *streaming* a través de Kabina.fm y Kanalk.tv. La segunda, por un joven de 19 años en *Las2Orillas*, revista digital independiente conformada por diferentes periodistas colombianos que prioriza los relatos, investigaciones y análisis de la ciudadanía. El último texto, lo publica un reconocido columnista colombiano en *Soho*, una revista de entretenimiento masculina que se reconoce por la publicación de desnudos de mujeres de la farándula colombiana y los artículos de reconocidos autores latinoamericanos donde se tocan diversos temas de interés. Vale la pena resaltar que esta es la revista con segundo mayor tiraje en Colombia después de *TVyNovelas*.

Las tres lecturas reaniman el debate sobre la irrupción de las nuevas narrativas frente a las tradiciones, las dinámicas de los lenguajes que emergen en la era de la información, donde “Algo nuevo está pasando” y donde: “Las generaciones precedentes experimentan abruptos choques con el futuro” como lo sentencia Alvin Toffler (1995, p.8).

Orientaciones de lectura

1. Averigüe en torno a la constitución de la plataforma Youtube, sus características y formatos.
2. Consulte sobre los siguientes términos relacionados con el mundo de los youtubers: canal, suscripción, *partners*, *videoblog*, *game play*, *tag*, *comedia*, *videorreseña*, *like*.
3. Explique las razones por las que la plataforma *youtuber* ha tenido tanta repercusión en los jóvenes.

4. Analice las opiniones que se dieron en el 2016 en torno a la defensa y ataque a los youtubers. Vea los siguientes videoblogs
 - A. Daniel Samper Ospina: youtuber a los 40 (mi canal de youtubers viejos). www.youtube.com/watch?v=HWNFB0hsjQ8
 - B. Paulette: ¡Yo no me le “tiré” ninguna feria del libro! <https://www.youtube.com/watch?v=VXmxbqcfWxA>
5. Consulte en torno a los Youtube Awards y a los Premios Emmy para creadores de contenido (youtubers).
6. Indague en torno al “fenómeno booktuber”.

Preguntas de comprensión e interpretación

1. ¿Cuál es la idea principal del párrafo 4 de la primera columna?: “Son, como casi todos los famosos, insípidos. Su gracia radica en tener un celular de alta gama, un peluqueado mal hecho y un discurso pobre: Hablan de amor, de bigotes y la forma de afeitarlo, de espíritus, de animales, de colores, de piojos... de todo, pero al mismo tiempo de nada”.
 - A. Los youtubers solo se preocupan por tener celular de alta gama.
 - B. Los youtubers están al día en tecnología y dominan todos los temas.
 - C. Los youtubers manejan un discurso amplio pero sin profundidad.
 - D. Los youtubers son famosos porque no le dan importancia a su aspecto.
2. En la primera columna, párrafo 7, el autor cita al escritor y semiólogo Umberto Eco quien en una de sus columnas escribió que: “las redes sociales le dan el derecho de hablar a legiones de idiotas que primero hablaban solo en el bar después de un vaso de vino, sin dañar a la comunidad. Ellos eran silenciados rápidamente y ahora tienen el mismo derecho a hablar que un Premio Nobel”. De esta consideración se puede inferir que:

- A. Las redes sociales les dieron poder a las personas cultas e incultas para opinar sobre cualquier tema.
 - B. Las redes sociales les dieron la oportunidad de hablar a personas analfabetas y estultas.
 - C. Las redes sociales han democratizado el conocimiento al dar la voz a personas no instruidas.
 - D. Las redes sociales fomentan la proliferación de legiones de idiotas que corrompen a la comunidad.
3. En la primera columna, ¿a qué se refiere el autor cuando afirma que la fama de los youtubers es un círculo vicioso?
- A. A que la popularidad de los youtubers se debe a la proliferación de canales de video.
 - B. A que se pasó de la idiotez de la televisión a la idiotez de múltiples televisiones.
 - C. A que la sociedad actual promueve valores en los que prima el divertimento.
 - D. A que en la medida en que existan más seguidores de youtubers, más poder tendrán.

Preguntas de análisis de relación

Este tipo de preguntas consta de dos proposiciones así: una afirmación y una razón, unidas por la palabra PORQUE. Usted debe examinar la veracidad de cada proposición y la relación teórica que las une. Marque:

- A. Si la afirmación y la razón son VERDADERAS y la razón es una explicación CORRECTA de la afirmación.
- B. Si la afirmación y la razón son VERDADERAS, pero la razón NO es una explicación CORRECTA de la afirmación.
- C. Si la afirmación es VERDADERA, pero la razón es una proposición FALSA.

- D. Si la afirmación es FALSA, pero la razón es una proposición VERDADERA.

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

4. Los youtubers se perfilan como los profesores de una sociedad cuyo principal valor es la estupidez PORQUE debido al auge de los canales de video la torpeza de la audiencia ha escalado. (Primera columna)

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

5. Es preocupante el futuro de la educación PORQUE los youtubers están siendo los educadores de los niños y adolescentes.

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

6. La propuesta del ministro de Defensa de judicializar a los que usan de manera irresponsable las redes sociales es insensata PORQUE coarta la libertad de los internautas. (Primera columna)

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

7. Los libros escritos por los youtubers no pueden ser considerados de valor literario PORQUE una buena obra literaria debe ofrecer una base para avanzar hacia lo complejo. (Segunda columna)

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

8. La influencia de los youtubers es gigantesca, casi tan grande como su inmadurez PORQUE no les importa los vaivenes de la economía o la política de la agitada actualidad del país. (Primera columna)

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

9. En el párrafo 8, de la segunda columna, se afirma que: “la mayoría del contenido youtuber es insulso: Todo es superficialidad, incluso tontería aburridora en algunos casos. Hablan de temas tan, pero tan, pero tan comunes, que sencillamente no aportan nada a la formación de nada”, la palabra subrayada significa:
- Terco.
 - Vacío.
 - Soso.
 - Aburrido.
10. En la segunda columna, se expone que los youtubers tienen una enorme influencia sobre la nueva generación, lo cual supone que:
- Sus publicaciones deben ser pensadas con fines ideológicos.
 - Sus publicaciones deben contribuir al mejoramiento de la sociedad.
 - Sus publicaciones deben servir para ayudar en la crianza de los hijos.
 - Sus publicaciones deben llamar la atención de los jóvenes.
11. De acuerdo con el contexto de la tercera columna, las palabras subrayadas: “el infame atropello del youtuber austral al sacro-santo olimpo del libro”, significan:
- Mordaz, meridional, excelso.
 - Cruel, sureño, impoluto.
 - Vil, chileno, culto.
 - Ruín, invernal, distinguido.

12. En el párrafo 2 de la tercera columna, cuando el autor dice “Si un youtuber lanza un libro, ¿no tiene derecho a participar en un evento en el que conviven las grandes obras maestras de la literatura universal con tratados de cálculo diferencial, historias ilustradas para niños y libros de autoayuda, sociología, humor, ciencias naturales, sudokus, viajes y pintura en porcelana?”, se puede deducir que:
- A. La feria del libro, al privilegiar diversidad de libros, incluye los libros de los youtubers.
 - B. En la feria del libro, las publicaciones van desde ciencias exactas hasta libros de autoayuda.
 - C. Las publicaciones de los youtubers opacan las obras maestras de la literatura en la feria del libro.
 - D. Cualquier persona que publique un libro tiene derecho a participar en la feria del libro.
13. En el párrafo 6 de la tercera columna, se afirma que: “Criticar a Roberto Gómez Bolaños sería muy políticamente incorrecto. Pero las hordas que fueron por un autógrafo de Chespirito son tan ajenas al mundo y al negocio del libro como lo son los fans de Germán”, lo que el autor quiere decir es que:
- A. La feria del libro no debería ser el lugar donde firmen libros personas que no son escritores consagrados.
 - B. Criticar el evento de firma de libros de Chespirito es equivalente a criticar el evento del youtuber Germán.
 - C. La feria del libro está pensada para vender libros cultos y no deberían tener cabida los libros de literatura *light*.
 - D. El evento de firmas del youtuber Germán y de Chespirito, demuestran la cobertura que tiene la feria del libro.
14. En el párrafo 1 de la segunda columna se afirma que: “No es necesario salir de varios medios de comunicación para enterarse de la controversia. Por un lado, los muchachitos alocados defendiendo a capa y espada a sus ídolos, los youtubers, las nuevas sensaciones del internet. Y por otro, los críticos, apoyados por blogueros y algunos columnistas, que repudian la nueva tendencia: que quienes publiquen videos en Youtube,

quieran también publicar libros. Cada uno de los bandos ofrece argumentos a favor de su posición, argumentos que, dicho sea de paso, son casi fundamentalistas”, se puede inferir que la palabra subrayada hace referencia a:

- A. Argumentos emotivos.
- B. Argumentos ejemplares.
- C. Argumentos divergentes.
- D. Argumentos radicales.

15. Las palabras: youtubers, blogueros, *hashtag*, son:

- A. Neologismos.
- B. Latinismos.
- C. Anglicismos.
- D. Americanismos.

16. En la tercera columna, el escritor emplea uno de los eslóganes más utilizados en la historia en la red twitter: *Je suis*²⁰ ¿Cuál es su intención?

- A. Incorporar el eslogan francés en la comunidad hispana.
- B. Exhortar a reutilizar eslóganes conocidos en la publicidad.
- C. Reconocer la repercusión de los youtubers en los periodistas.
- D. Adscribirse a las estrategias persuasivas de un youtuber.

17. En la tercera columna, cuando el autor relaciona los videos de Germán Garmendia con las series *Seinfeld*, *Friends* y *The Big Bang Theory*. Pretende:

- A. Exaltar el nivel de las series extranjeras sobre los videos del youtuber.
- B. Exponer que los videos y las series divierten a partir de insignificancias.
- C. Reivindicar la calidad histriónica de los videos de Germán Garmendia.
- D. Dar a conocer la influencia de las series para crear contenidos.

20 Se inspira en el eslogan *Je suis Charlie*, creado por Joachim Roncin, el cual se dio a conocer luego del atentado contra el semanario *Charlie Hebdo*, y que se utilizó como homenaje a las víctimas. Ha sido tanta la repercusión de este eslogan, que se ha reutilizado en varios contextos.

18. Teniendo en cuenta los planteamientos de las columnas leídas, opine acerca del poder de convocatoria y la calidad de los servicios culturales de la FilBo en los últimos años.
19. Roland Barthes en *Sobre la lectura* expone que: “la lectura deseante aparece marcada por dos rasgos que la fundamentan. Al encerrarse para leer, al hacer de la lectura un estado absolutamente apartado, clandestino, en el que resulta abolido el mundo entero, el lector –el leyente– se identifica con [...] el enamorado y el místico; de Teresa de Ávila se sabe qué hacía de la lectura un sustituto de la oración mental; y el enamorado, como sabemos, lleva la marca de un apartamiento de la realidad, se desinteresa del mundo exterior. Todo esto acaba de confirmar que el sujeto-lector es un sujeto enteramente exiliado bajo el registro del Imaginario [...] en la lectura, todas las conmociones del cuerpo están presentes, mezcladas, enredadas: la fascinación, la vacación, el dolor, la voluptuosidad” (1994, pp. 45-46). Si bien es cierto, Barthes focaliza en la lectura de texto escrito, ¿de qué manera puede articular los preceptos que expone sobre la lectura deseante, con la lectura que como lector contemporáneo y mediático, hace de la plataforma Youtube?
20. Desde una mirada pedagógica ¿considera que la plataforma youtube puede ser un dispositivo pedagógico? Argumente su respuesta en dos párrafos y tenga en cuenta los siguientes apartados de una columna de la *Revista Semana* en torno a los booktubers:

En las ferias del libro de América Latina, los autores de video-reseñas se están robando la atención del público. Filas casi interminables de adolescentes en su busca ilustran el éxito de un fenómeno que comienza a expandirse en la región: los booktubers, menores de 25 años que cautivan a su generación con sus recomendaciones en línea sobre libros [...] en Colombia, más de 100 jóvenes forman parte de esta corriente. Sin embargo, no todos son constantes. Los que realmente mueven masivamente a la gente son seis. La más influyente es Juliana Zapata, de Medellín, que tiene más de 55.000 suscriptores en YouTube y este año está invitada a

la Feria Internacional del Libro de Bogotá (FilBo) para hablar con varios escritores sobre literatura juvenil. A ella le siguen Valentina Quiceno, de Medellín, con 17.233 suscriptores; Isabela Cantos, de Bogotá, con 15.994 seguidores; Wulfran Navarro, de Barranquilla, con 6.462 suscriptores; Diana Santamaría, de Bogotá, con 4.526 suscriptores, y William Francisco, de Putumayo, con 3.948 suscriptores. En menos de dos años se han ganado la credibilidad de un público, la mayoría adolescente, que busca conectarse con otras personas para conocer sus intereses e intercambiar información. Es posible verlos como “una evolución de los clubes de lectura o los blogueros literarios”, sostiene la escritora Laura Bell en un artículo para el portal *The Huffington Post UK*. O, como dice el periodista colombiano Mario Jursich, son una nueva encarnación de los viejos reseñistas de libros: “Cumplen una función informativa similar, aunque no creo que les interese la crítica literaria propiamente dicha. Tal vez eso aparezca más adelante”²¹.

21 “El fenómeno booktuber” (2016, 26 de marzo). *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/cultura/articulo/resenas-de-libros-en-youtube-causan-furor-en-colombia/466552>.

4.6. Taller 6: El factor Dios

José Saramago²²

Párrafo 1

En algún lugar de la India. Una fila de piezas de artillería en posición. Atado a la boca de cada una de ellas hay un hombre. En primer plano de la fotografía, un oficial británico levanta la espada y va a dar orden de disparar. No disponemos de imágenes del efecto de los disparos, pero hasta la más obtusa de las imaginaciones podrá “ver” cabezas y troncos dispersos por el campo de tiro, restos sanguinolentos, vísceras, miembros amputados. Los hombres eran rebeldes. En algún lugar de Angola. Dos soldados portugueses levantan por los brazos a un negro que quizá no esté muerto, otro soldado empuña un machete y se prepara para separar la cabeza del cuerpo. Esta es la primera fotografía. En la segunda, esta vez hay una segunda fotografía, la cabeza ya ha sido cortada, está clavada en un palo, y los soldados se ríen. El negro era un guerrillero. En algún lugar de Israel. Mientras algunos soldados israelíes inmovilizan a un palestino, otro militar le parte a martillazos los huesos de la mano derecha. El palestino había tirado piedras. Estados Unidos de América del Norte, ciudad de Nueva York. Dos aviones comerciales norteamericanos, secuestrados por terroristas relacionados con el integrismo islámico, se lanzan contra las torres del World Trade Center y las derriban. Por el mismo procedimiento un tercer avión causa daños enormes en el edificio del Pentágono, sede del poder bélico de Estados Unidos. Los muertos, enterrados entre los escombros, reducidos a migajas, volatilizados, se cuentan por millares.

Párrafo 2

Las fotografías de India, de Angola y de Israel nos lanzan el horror a la cara, las víctimas se nos muestran en el mismo momento de la tortura, de la agónica expectativa, de la muerte abyecta. En Nueva York, todo pareció irreal al principio, un episodio repetido y sin novedad de una catástrofe cinematográfica más, realmente arrebatadora por el grado de ilusión conseguido por el técnico de efectos especiales, pero limpio de estertores, de chorros de sangre, de carnes aplastadas, de huesos triturados, de mierda. El horror, escondido como un animal inmundo, esperó a que saliésemos de la estupefacción para saltarnos a la garganta. El horror dijo por primera vez ‘aquí estoy’ cuando aquellas personas se lanzaron al vacío como si acabasen de escoger una muerte que fuese suya. Ahora, el horror aparecerá a cada instante al remover una piedra, un trozo de pared, una

22 Saramago, J. (2001, 18 de septiembre). “Tribuna: las religiones y las matanzas. El factor Dios”. *El País. El periódico global*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2001/09/18/opinion/1000764007_850215.html.

chapa de aluminio retorcida, y será una cabeza irreconocible, un brazo, una pierna, un abdomen deshecho, un tórax aplastado. Pero hasta esto mismo es repetitivo y monótono, en cierto modo ya conocido por las imágenes que nos llegaron de aquella Ruanda- de-un-millón-de-muertos, de aquel Vietnam cocido a napalm, de aquellas ejecuciones en estadios llenos de gente, de aquellos linchamientos y apaleamientos, de aquellos soldados iraquíes sepultados vivos bajo toneladas de arena, de aquellas bombas atómicas que arrasaron y calcinaron Hiroshima y Nagasaki, de aquellos crematorios nazis vomitando cenizas, de aquellos camiones para retirar cadáveres como si se tratase de basura. Siempre tendremos que morir de algo, pero ya se ha perdido la cuenta de los seres humanos muertos de las peores maneras que los humanos han sido capaces de inventar. Una de ellas, la más criminal, la más absurda, la que más ofende a la simple razón, es aquella que, desde el principio de los tiempos y de las civilizaciones, manda matar en nombre de Dios. Ya se ha dicho que las religiones, todas ellas, sin excepción, nunca han servido para aproximar y congraciar a los hombres; que, por el contrario, han sido y siguen siendo causa de sufrimientos inenarrables, de matanzas, de monstruosas violencias físicas y espirituales que constituyen uno de los más tenebrosos capítulos de la miserable historia humana. Al menos en señal de respeto por la vida, deberíamos tener el valor de proclamar en todas las circunstancias esta verdad evidente y demostrable, pero la mayoría de los creyentes de cualquier religión no solo fingen ignorarlo, sino que se yerguen iracundos e intolerantes contra aquellos para quienes Dios no es más que un nombre, nada más que un nombre, el nombre que, por miedo a morir, le pusimos un día y que vendría a dificultar nuestro paso a una humanización real. A cambio nos prometía paraísos y nos amenazaba con infiernos, tan falsos los unos como los otros, insultos descarados a una inteligencia y a un sentido común que tanto trabajo nos costó conseguir. Dice Nietzsche que todo estaría permitido si Dios no existiese, y yo respondo que precisamente por causa y en nombre de Dios es por lo que se ha permitido y justificado todo, principalmente lo peor, principalmente lo más horrendo y cruel. Durante siglos, la Inquisición fue, también, como hoy los talibán, una organización terrorista dedicada a interpretar perversamente *links* sagrados que deberían merecer el respeto de quien en ellos decía creer, un monstruoso connubio pactado entre la Religión y el Estado contra la libertad de conciencia y contra el más humano de los derechos: el derecho a decir no, el derecho a la herejía, el derecho a escoger otra cosa, que solo eso es lo que la palabra herejía significa.

Párrafo 3

Y, con todo, Dios es inocente. Inocente como algo que no existe, que no ha existido ni existirá nunca, inocente de haber creado un universo entero para colocar en él seres capaces de cometer los mayores crímenes para luego justificarlos diciendo que son celebraciones de su poder y de su gloria, mientras los muertos se van acumulando, estos de las torres gemelas de Nueva York, y todos los demás que, en nombre de un Dios convertido en asesino por la voluntad y por la acción de los hombres, han cubierto e insisten en cubrir de terror y sangre las páginas de la Historia.

Los dioses, pienso yo, solo existen en el cerebro humano, prosperan o se deterioran dentro del mismo universo que los ha inventado, pero el `factor Dios´, ese, está presente en la vida como si efectivamente fuese dueño y señor de ella. No es un dios, sino el “factor Dios” el que se exhibe en los billetes de dólar y se muestra en los carteles que piden para América (la de Estados Unidos, no la otra...) la bendición divina. Y fue en el `factor Dios´ en lo que se transformó el dios islámico que lanzó contra las torres del World Trade Center los aviones de la revuelta contra los desprecios y de la venganza contra las humillaciones. Se dirá que un dios se dedicó a sembrar vientos y que otro dios responde ahora con tempestades. Es posible, y quizá sea cierto. Pero no han sido ellos, pobres dioses sin culpa, ha sido el “factor Dios”, ese que es terriblemente igual en todos los seres humanos donde quiera que estén y sea cual sea la religión que profesen, ese que ha intoxicado el pensamiento y abierto las puertas a las intolerancias más sórdidas, ese que no respeta sino aquello en lo que manda creer, el que después de presumir de haber hecho de la bestia un hombre acabó por hacer del hombre una bestia.

Párrafo 4

Al lector creyente (de cualquier creencia...) que haya conseguido soportar la repugnancia que probablemente le inspiren estas palabras, no le pido que se pase al ateísmo de quien las ha escrito. Simplemente le ruego que comprenda, con el sentimiento, si no puede ser con la razón, que, si hay Dios, hay un solo Dios, y que, en su relación con él, lo que menos importa es el nombre que le han enseñado a darle. Y que desconfíe del “factor Dios”. No le faltan enemigos al espíritu humano, mas ese es uno de los más pertinaces y corrosivos. Como ha quedado demostrado y desgraciadamente seguirá demostrándose.

Contextualización

Sobre el autor: José Saramago nació en la aldea portuguesa Azinhaga el 16 de noviembre de 1922. Era hijo de campesinos pobres. La familia se trasladó un tiempo a Argentina, y después se afincaron en Lisboa. Publicó su primera novela, *Tierra de pecado*, en 1947. Aunque con esta obra recibió muy buenas críticas, Saramago decidió permanecer sin publicar más de veinte años. Periodista y miembro del Partido Comunista Portugués, sufrió censura y persecución durante los años de la dictadura de Salazar. Se sumó a la llamada Revolución de los Claveles que llevó la democracia a Portugal, en el año 1974, pero mantuvo una postura ética y estética por encima de partidismos políticos. Obtuvo el Premio Nobel

de Literatura en 1998, siendo el primer escritor portugués en conseguirlo. Su obra se considera como una de las más importantes de la literatura contemporánea. Dentro de sus obras se cuentan: *Alzado del suelo* (1980), *La balsa de piedra* (1986), *Historia del cerco de Lisboa* (1989), *El evangelio según Jesucristo* (1991) y *Ensayo sobre la ceguera* (1995), obra en la que el autor desde planteamientos éticos advierte sobre “la responsabilidad de tener ojos cuando otros los perdieron”. Murió el 18 de junio del 2010.

Sobre la obra: “El factor Dios” es un ensayo publicado en el diario *El País* de España el martes 18 de septiembre del 2001, a propósito de los atentados de las torres gemelas en la ciudad de Nueva York y al Pentágono el 11 de septiembre del 2001. Allí, el autor hace una reflexión sobre este acontecimiento llamando la atención sobre el concepto de Dios y cómo se ha convertido en una disculpa para cometer actos de barbarie que se justifican solo porque se realizan en su nombre. Este texto causó gran indignación entre diversos sectores de la población mundial, tanto que los judíos llamaron a boicotear la venta de los libros del autor, porque lo consideraban blasfemo e irrespetuoso.

Orientaciones de lectura

1. Explique el significado de los términos: *obtuso*, *volatizados*, *abjecta*, *estertores* y *connubio*, de acuerdo con el contexto.
2. Consulte sobre los conflictos en el Medio Oriente entre israelitas y palestinos.
3. Identifique las repercusiones del expansionismo, la colonización y el fundamentalismo de acuerdo con el contexto de la lectura.
4. Lea sobre los acontecimientos ocurrido el 11 de septiembre del 2001 y las consecuencias que trajo esto al orden mundial en este siglo.
5. ¿Qué entiende por *factor* y por “factor Dios”?

Preguntas de comprensión e interpretación

1. La tesis o idea central que se defiende en el texto es:
 - A. Los dioses solo existen en el cerebro humano, prosperan o se deterioran dentro del mismo universo que los ha inventado.
 - B. La manera más absurda y criminal de matar, es aquella que manda matar en nombre de Dios.
 - C. El “factor Dios” está presente en la vida como si efectivamente fuese dueño y señor de ella.
 - D. El ateísmo es la opción más razonable para evitar que se generen crímenes contra la humanidad.
2. En el párrafo 1: “No disponemos de imágenes del efecto de los disparos, pero hasta la más obtusa de las imaginaciones podrá ‘ver’ cabezas y troncos dispersos por el campo de tiro, restos sanguinolentos, vísceras, miembros amputados”. La palabra subrayada significa:
 - A. Cruel.
 - B. Simple.
 - C. Aguda.
 - D. Torpe.
3. En el párrafo 2: “Durante siglos la inquisición fue también como hoy los talibán, una organización terrorista dedicada a interpretar perversamente textos sagrados que deberían merecer el respeto de quien en ellos decía creer, un monstruoso connubio pactado entre la religión y el Estado contra la libertad de conciencia y contra el más humano de los derechos: el derecho a decir no, el derecho a la herejía”. La palabra subrayada significa:
 - A. Arreglo.
 - B. Consorcio.
 - C. Derecho.
 - D. Convenio.

4. ¿Qué tipo de tipología textual posee la lectura?
- A. Narrativo.
 - B. Argumentativo.
 - C. Expositivo.
 - D. Descriptivo.
5. En el párrafo 2: “Dice Nietzsche que todo estaría permitido si Dios no existiese, y yo respondo que precisamente por causa y en nombre de Dios es por lo que se ha permitido y justificado todo, principalmente lo peor, principalmente lo más horrendo y cruel.” En este fragmento, la intencionalidad comunicativa es:
- A. Ratificar las ideas de Nietzsche.
 - B. Establecer una oposición de ideas.
 - C. Inducir a una ideología religiosa.
 - D. Ilustrar un concepto a partir de un ejemplo.
6. La intención de las siguientes ideas del párrafo 2 es: “Las fotografías de India, de Angola y de Israel nos lanzan el horror a la cara, las víctimas se nos muestran en el mismo momento de la tortura, de la agónica expectativa, de la muerte abyecta. En Nueva York, todo pareció irreal al principio, un episodio repetido y sin novedad de una catástrofe cinematográfica más, realmente arrebatadora por el grado de ilusión conseguido por el técnico de efectos especiales, pero limpio de estertores, de chorros de sangre, de carnes aplastadas, de huesos triturados, de mierda”.
- A. Contrastar crímenes de diferentes culturas.
 - B. Privilegiar el impacto del atentado en Nueva York.
 - C. Evocar diferentes episodios crueles en el mundo.
 - D. Exaltar el dramatismo de los atentados en Oriente.

Preguntas de análisis de relación

Este tipo de preguntas consta de dos proposiciones así: una afirmación y una razón, unidas por la palabra **PORQUE**. Usted debe examinar la veracidad de cada proposición y la relación teórica que las une. Marque:

- A. Si la afirmación y la razón son VERDADERAS y la razón es una explicación CORRECTA de la afirmación.
- B. Si la afirmación y la razón son VERDADERAS, pero la razón NO es una explicación CORRECTA de la afirmación.
- C. Si la afirmación es VERDADERA, pero la razón es una proposición FALSA.
- D. Si la afirmación es FALSA, pero la razón es una proposición VERDADERA.
7. Todos los actos que se hacen en nombre de Dios lo convierten en asesino por la voluntad y por la acción de los hombres **porque** los dioses solo existen en el cerebro humano, prosperan o se deterioran dentro del mismo universo que los ha inventado.

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

8. En nombre de Dios se ha justificado lo más horrendo y cruel **porque** la acción de los hombres, ha cubierto e insiste en cubrir de terror y sangre las páginas de la historia.

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

9. Los seres humanos hemos perdido la cuenta de cuántas personas han sido asesinadas por las razones más absurdas, pero la más criminal y absurda de todas es la que ordena matar en nombre de Dios **porque** todas las religiones buscan congraciarse y aproximar a los hombres.

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

Análisis de postulados

Las preguntas que encontrará a continuación constan de una afirmación VERDADERA (tesis) y dos postulados también VERDADEROS, identificados con POSTULADO I y POSTULADO II. Usted debe analizar si los postulados se deducen lógicamente de la afirmación y selecciona la respuesta en su hoja de cotejo, conforme a la siguiente instrucción:

- A. Si de la tesis se deducen los postulados I y II.
- B. Si de la tesis se deduce el postulado I.
- C. Si de la tesis solo se deduce el postulado II.
- D. Si ninguno de los postulados se deduce de la tesis.

10. Tesis: las religiones han sido causa de muchos sufrimientos, matanzas y violencias entre los seres humanos.

Postulado I: los creyentes de cualquier religión son intolerantes con quienes consideran que Dios es solo un nombre.

Postulado II: las doctrinas justifican todo tipo de crímenes.

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

11. Tesis: no es un dios, sino el "factor Dios" el que se exhibe en los billetes de dólar y se muestra en los carteles que piden para América (la de Estados Unidos, no la otra...) la bendición divina.

Postulado I: en nombre de Dios se ha justificado la muerte de un sinnúmero de seres humanos.

Postulado II: ideas fanáticas sobre Dios, traen como consecuencia actos de barbarie.

| A | B | C | D |
|---|---|---|---|
| | | | |

12. Explique por qué se compara la inquisición con los crímenes de los talibanes. Redacte su respuesta en un párrafo.
13. ¿De qué manera el “factor Dios” se puede relacionar con el atentado contra *Charlie Hebdo*? Recuerde que ese atentado se realizó en París a este diario el 7 de enero del 2015 como retaliación a algunas publicaciones contra el islam. Emita una respuesta en dos párrafos.
14. ¿Qué reflexión le suscita el hecho de que el atentado al semanario parisino haya generado un índice alto de ventas (7 millones de copias) frente a la venta habitual de 60.000 ejemplares?
15. ¿En qué radica la monstruosidad entre la religión y el Estado que plantea Saramago? ¿Cómo relaciona este planteamiento con el contexto colombiano?

4.7. Taller 7: El cataclismo de Damocles

Gabriel García Márquez²³

Párrafo 1

Un minuto después de la última explosión, más de la mitad de los seres humanos habrá muerto, el polvo y el humo de los continentes en llamas derroterán a la luz solar, y las tinieblas absolutas volverán a reinar en el mundo. Un invierno de lluvias anaranjadas y huracanes helados invertirá el tiempo de los océanos y volteará el curso de los ríos, cuyos peces habrán muerto de sed en las aguas ardientes, y cuyos pájaros no encontrarán el cielo. Las nieves perpetuas cubrirán el desierto del Sahara, la vasta Amazonia desaparecerá de la faz del planeta destruida por el granizo, y la era del rock y de los corazones trasplantados estará de regreso a su infancia glacial. Los pocos seres humanos que sobrevivan al primer espanto, y los que hubieran tenido el privilegio de un refugio seguro a las tres de la tarde del lunes aciago de la catástrofe magna, solo habrán salvado la vida para morir después por el horror de sus recuerdos. La creación habrá terminado. En el caos final de la humedad y las noches eternas, el único vestigio de lo que fue la vida serán las cucarachas.

23 Tomado de García Márquez, G. (1986), *El cataclismo de Damocles/The doom of Damocles*. San José: Editorial Universidad para la Paz, Editorial Universitaria Centroamericana.

Párrafo 2

Señores presidentes, señores primeros ministros, amigas, amigos: Esto no es un mal plagio del delirio de Juan en su destierro de Patmos¹, sino la visión anticipada de un desastre cósmico que puede suceder en este mismo instante: la explosión —dirigida o accidental— de solo una parte mínima del arsenal nuclear que duerme con un ojo y vela con el otro en las santabárbaras² de las grandes potencias.

Párrafo 3

Así es: hoy, seis de agosto de 1986, existen en el mundo más de cincuenta mil ojivas nucleares emplazadas. En términos caseros, esto quiere decir que cada ser humano, sin excluir a los niños, está sentado en un barril con unas cuatro toneladas de dinamita, cuya explosión total puede eliminar doce veces todo rastro de vida en la Tierra. La potencia de aniquilación de esta amenaza colosal, que pende sobre nuestras cabezas como un cataclismo de Damocles³, plantea la posibilidad teórica de inutilizar cuatro planetas más que los que giran alrededor del sol, y de influir en el equilibrio del sistema solar. Ninguna ciencia, ningún arte, ninguna industria se ha doblado a sí misma tantas veces como la industria nuclear desde su origen, hace cuarenta y un años, ni ninguna otra creación del ingenio humano ha tenido nunca tanto poder de determinación sobre el destino del mundo.

Párrafo 4

El único consuelo de estas simplificaciones terroríficas —si de algo nos sirven— es comprobar que la preservación de la vida humana en la tierra sigue siendo todavía más barata que la peste nuclear. Pues, con el solo hecho de existir, el tremendo apocalipsis cautivo en los silos⁴ de muerte de los países más ricos está malbaratando las posibilidades de una vida mejor para todos.

Párrafo 5

En la asistencia infantil, por ejemplo, esto es una verdad de aritmética primaria. El Unicef calculó en 1981 un programa para resolver los problemas esenciales de los quinientos millones de niños más pobres del mundo, incluidas sus madres. Comprendía la asistencia sanitaria de base, la educación elemental, la mejora de las condiciones higiénicas, del abastecimiento de agua potable y de la alimentación. Todo esto parecía un sueño imposible de cien mil millones de dólares. Sin embargo, ese es apenas el costo de cien bombarderos estratégicos B-1B, y de menos de siete mil cohetes Crucero, en cuya producción ha de invertir el gobierno de los Estados Unidos Veintiún mil doscientos millones de dólares.

Párrafo 6

En la salud, por ejemplo: con el costo de diez portaviones nucleares Nimitz, de los quince que van a fabricar los Estados Unidos antes del año 2000, podría realizarse un programa preventivo que protegiera en esos mismos catorce años a más de mil millones de personas contra el paludismo, y evitara la muerte —solo en África— de más de catorce millones de niños.

Párrafo 7

En la alimentación, por ejemplo: el año pasado había en el mundo, según cálculos de la FAO⁵, unos quinientos setenta y cinco millones de personas con hambre. Su promedio calórico indispensable habría costado menos que ciento cuarenta y nueve cohetes MX, de los doscientos veintitrés que serán emplazados en Europa occidental. Con veintisiete de ellos podrían comprarse los equipos agrícolas necesarios para que los países pobres adquieran la suficiencia alimentaria en los próximos cuatro años. Ese programa, además, no alcanzaría a costar ni la novena parte del presupuesto militar soviético de 1982.

Párrafo 8

En la educación, por ejemplo: con solo dos submarinos atómicos Trident, de los veinticinco que planea fabricar el gobierno actual de los Estados Unidos, o con una cantidad similar de los submarinos *Tifón* (*Typhoon*) que está construyendo la Unión Soviética, podría intentarse por fin la fantasía de la alfabetización mundial. Por otra parte, la construcción de las escuelas y la calificación de los maestros que harán falta al Tercer Mundo para atender las demandas adicionales de la educación en los diez años por venir, podrían pagarse con el costo de doscientos cuarenta y cinco cohetes Tridente II, y aún quedarían sobrando cuatrocientos diecinueve cohetes para el mismo incremento de la educación en los quince años siguientes.

Párrafo 9

Puede decirse, por último, que la cancelación de la deuda externa de todo el Tercer Mundo y su recuperación económica durante diez años, costaría poco más de la sexta parte de los gastos militares del mundo en ese mismo tiempo.

Párrafo 10

Con todo, frente a este despilfarro económico descomunal, es todavía más inquietante y doloroso el despilfarro humano: la industria de la guerra mantiene en cautiverio al más grande contingente de sabios jamás reunido para empresa alguna en la historia de la humanidad. Gente nuestra, cuyo sitio natural no es allá sino aquí, en esta mesa, y cuya liberación es indispensable para que nos ayuden a crear, en el ámbito de la educación y la justicia, lo único que puede salvarnos de la barbarie: una cultura de la paz.

Párrafo 11

A pesar de estas certidumbres dramáticas, la carrera de las armas no se concede un instante de tregua. Ahora, mientras almorzamos, se construyó una nueva ojiva nuclear. Mañana, cuando despertemos, habrá nueve más en los guararnes de muerte del hemisferio de los ricos. Con lo que cuesta una sola de ellas, alcanzaría —aunque solo fuera por un domingo de otoño— para perfumar de sándalo las cataratas del Niágara.

Párrafo 12

Un gran novelista de nuestro tiempo se preguntó alguna vez si la tierra no será el infierno de otros planetas. Tal vez sea mucho menos: una aldea sin memoria, dejada de la mano de sus dioses en el último suburbio de la gran patria universal. Pero la sospecha creciente de que es el único sitio del sistema solar donde se ha dado la prodigiosa aventura de la vida, nos arrastra sin piedad a una conclusión descorazonadora: la carrera de las armas va en sentido contrario de la inteligencia.

Párrafo 13

Y no solo de la inteligencia humana, sino de la inteligencia misma de la naturaleza, cuya finalidad escapa inclusive a la clarividencia de la poesía. Desde la aparición de la vida visible en la tierra debieron transcurrir trescientos ochenta millones de años para que una mariposa aprendiera a volar, otros ciento ochenta millones de años para fabricar una rosa sin otro compromiso que el de ser hermosa, y cuatro eras geológicas para que los seres humanos —a diferencia del bisabuelo Pitecántropo—, fueran capaces de cantar mejor que los pájaros y de morir de amor. No es nada honroso para el talento humano, en la edad de oro de la ciencia, haber concebido el modo de que un proceso multimilenario tan dispendioso y colosal, pueda regresar a la nada de donde vino por el arte simple de oprimir un botón.

Párrafo 14

Para tratar de impedir que eso ocurra estamos aquí, sumando nuestras voces a las innumerables que claman por un mundo sin armas y una paz con justicia. Pero aún si ocurre —y más aún si ocurre—, no será del todo inútil que estemos aquí.

Párrafo 15

Dentro de millones de millones de milenios después de la explosión, una salamandra triunfal que habrá vuelto a recorrer la escala completa de las especies, será quizás coronada como la mujer más hermosa de la nueva creación. De nosotros depende, hombres y mujeres de ciencia, hombres y mujeres de las artes y las letras, hombres y mujeres de la inteligencia y la paz, de todos nosotros depende que los invitados a esa coronación quimérica no vayan a su fiesta con nuestros mismos terrores de hoy. Con toda modestia, pero también con toda la determinación del espíritu, propongo que hagamos ahora y aquí el compromiso de concebir y fabricar

un arca de la memoria, capaz de sobrevivir al diluvio atómico. Una botella de naufragos siderales arrojada a los océanos del tiempo, para que la nueva humanidad de entonces sepa por nosotros lo que no han de contarle las cucarachas: que aquí existió la vida, que en ella prevaleció el sufrimiento y predominó la injusticia, pero que también conocimos el amor y hasta fuimos capaces de imaginarnos la felicidad. Y que sepa y haga saber para todos los tiempos quiénes fueron los culpables de nuestro desastre, y cuán sordos se hicieron a nuestros clamores de paz para que esta fuera la mejor de las vidas posibles, y con qué inventos tan bárbaros y por qué intereses tan mezquinos la borraron del universo.

NOTAS

1. Juan de Patmos es el nombre dado al autor del libro bíblico titulado el Apocalipsis. En la introducción, el autor declara que estaba desterrado en la isla griega de Patmos, cuando comenzó a recibir “la revelación de Jesucristo, que Dios le dio, para manifestar a sus siervos las cosas que deben suceder pronto”. Juan de Patmos también suele ser llamado Juan el Teólogo.
2. La santabárbara: es el entrepaño o paraje destinado en los buques para custodiar la pólvora u otros explosivos, así como la cámara por donde se comunica o baja a este pañol. Recibe este nombre por la imagen de Santa Bárbara, patrona de los artilleros, que generalmente está colocada en este lugar.
3. La alusión corresponde al mito griego de *La espada de Damocles*: cuenta que Damocles era un cortesano en el palacio de Dionisio II, el rey que gobernaba Siracusa en el siglo IV a.C. Damocles halagaba constantemente al rey, con la esperanza de que este le diera una posición de más poder en la corte. Un día hablaba con el rey y le dijo lo que envidiaba su posición: *Como hombre de poder y autoridad rodeado de magnificencia, eres un hombre verdaderamente afortunado. Al escuchar estas palabras, Dionisio no dudó en ofrecerle un trato: Damocles, dado que esta vida te deslumbra, ¿querrías saborearla por ti mismo durante un día para así juzgar la realidad de tus palabras?* Sin dudarle un instante, Damocles aceptó el trato. Al día siguiente, desde primera hora ocupó la posición del rey, mientras Dionisio y el resto de cortesanos lo atendían como si de cualquier otro día se tratase. Llegando el día a su fin, mientras estaba tomando la cena, Damocles alzó la vista para observar una pesada espada desnuda que tenía sobre la cabeza colgando de una crin de un caballo. En ese momento Damocles sufrió un ataque de pánico, ante el cual, Dionisio reaccionó calmándolo. Damocles preguntó a Dionisio la razón por la cual una espada tan pesada colgaba de algo tan frágil. El rey le explicó que la espada sobre su cabeza representaba lo que realmente es el poder.
4. Silo: depósito subterráneo donde se ocultan misiles.
5. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por su sigla en inglés: Food and Agriculture Organization), es un organismo especializado de la ONU que dirige las actividades internacionales encaminadas a erradicar el hambre.

Contextualización

Sobre el autor: Gabriel José García Márquez nació el 6 de marzo de 1927 en Aracataca, Magdalena, Colombia. El escritor creció conmovido por el entorno de sus abuelos, quienes influyeron en su futuro literario con sus historias, fábulas y leyendas. Estudió derecho, pero

la publicación de algunos de sus cuentos en diarios colombianos lo llevaron a decidirse por el periodismo, primero, y por la literatura, después, actividades que le valieron grandes reconocimientos y una presencia universal en las letras de habla hispana. Fue corresponsal del diario *El Espectador*; luego estaría trabajando en Ginebra, París, Roma, Checoslovaquia, Polonia, Rusia, Ucrania y Estados Unidos, al tiempo que escribía literatura. Finalmente, se radicó en **México**, país que lo acogió como suyo, al que **Gabo** adoptó como su segunda patria y donde, se dice, escribió *Cien años de soledad* (1967). García Márquez recibió numerosos premios, distinciones y homenajes por sus obras; el mayor de todos ellos, el Premio Nobel de Literatura en 1982. Según la laudatoria de la Academia Sueca, “por sus novelas e historias cortas, en las que lo fantástico y lo real son combinados en un tranquilo mundo de imaginación rica, reflejando la vida y los conflictos de un continente”. Algunas de sus obras más destacadas son: *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972), *El otoño del patriarca* (1975), *Crónica de una muerte anunciada* (1981), *El amor en los tiempos del cólera* (1985), *El general en su laberinto* (1989). En sus últimos años padeció de cáncer linfático, mal que provocó su muerte el 17 de abril del 2014, en Ciudad de México.

Sobre la obra: texto leído por Gabriel García Márquez el 6 de agosto de 1986 en Ixtapa (México), en una conferencia sobre desarme mundial, con motivo de la conmemoración de los 41 años de muerte de las víctimas de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki. En este texto García Márquez pone aviso del riesgo en el que nos encontramos y de la proliferación de la carrera armamentista, especialmente lo concerniente a la industria nuclear, lo que ha implicado una “inversión” monetaria y humana descomunal, demostrándose que la naturaleza bélica y destructiva del ser humano no se ha sosegado, muy a pesar de los desastres ya causados, sino que continúa con más fuerza e ímpetu. Nuestro Nobel denuncia la situación y a la vez plantea perspectivas para el cambio.

Orientaciones de lectura

1. ¿Qué sabe sobre el evento histórico al que se hace alusión en el texto (bombardeo a Hiroshima y Nagasaki)? Indague sobre el tema.
2. ¿Qué es un cataclismo? ¿Quién fue Damocles? ¿Cuál es el propósito del mito la Espada de Damocles? ¿Qué interpreta de este?
3. ¿Qué sentido tuvo hacer una conmemoración a las víctimas de la bomba atómica?
4. ¿Qué opinión le merecen los planeamientos que expresa García Márquez sobre la carrera armamentista en el mundo, la inversión que se hace para esta y las consecuencias que trae?
5. ¿Cuál es su opinión sobre la guerra?
6. ¿Por qué el texto se titula de esta manera?
7. ¿Qué relación establece entre el texto y las circunstancias actuales del país?

Preguntas de comprensión e interpretación

1. En el párrafo 12: “Un gran novelista de nuestro tiempo se preguntó alguna vez si la tierra no será el infierno de otros planetas. Tal vez sea mucho menos: una aldea sin memoria, dejada de la mano de sus dioses en el último suburbio de la gran patria universal. Pero la sospecha creciente de que es el único sitio del sistema solar donde se ha dado la prodigiosa aventura de la vida, nos arrastra sin piedad a una conclusión descorazonadora: la carrera de las armas va en sentido contrario de la inteligencia”, ¿cuál es la idea principal?
 - A. Un gran novelista se preguntó alguna vez si la tierra no será el infierno de otros planetas.
 - B. Tal vez sea mucho menos: una aldea sin memoria, dejada de la mano de sus dioses en el último suburbio de la gran patria universal.

- C. [...] la carrera de las armas va en sentido contrario de la inteligencia.
- D. La sospecha creciente de que es el único sitio del sistema solar donde se ha dado la prodigiosa aventura de la vida nos arrastra sin piedad a una conclusión descorazonadora.
2. En el párrafo 3 del texto: “Así es: hoy, seis de agosto de 1986, existen en el mundo más de cincuenta mil ojivas nucleares emplazadas. En términos caseros, esto quiere decir que cada ser humano, sin excluir a los niños, está sentado en un barril con unas cuatro toneladas de dinamita, cuya explosión total puede eliminar doce veces todo rastro de vida en la Tierra. La potencia de aniquilación de esta amenaza colosal, que pende sobre nuestras cabezas como un cataclismo de Damocles, plantea la posibilidad teórica de inutilizar cuatro planetas más que los que giran alrededor del sol, y de influir en el equilibrio del sistema solar. Ninguna ciencia, ningún arte, ninguna industria se ha doblado a sí misma tantas veces como la industria nuclear desde su origen, hace cuarenta y un años, ni ninguna otra creación del ingenio humano ha tenido nunca tanto poder de determinación sobre el destino del mundo”, una afirmación expuesta en este párrafo es:
- A. La vida humana tiene un precio equivalente a la de la carrera armamentista.
- B. Un cataclismo de Damocles podría apoderarse de cuatro planetas más.
- C. La carrera armamentista revela a la vez el ingenio humano y su capacidad destrucción.
- D. La humanidad está sentada sobre dinamita y por eso se desatará un cataclismo de Damocles.
3. En el siguiente fragmento del primer párrafo se puede observar (en las frases subrayadas) el uso de un recurso retórico del lenguaje. ¿Cuál es este?
- “[...] Un invierno de lluvias anaranjadas y huracanes helados invertirá el tiempo de los océanos y volteará el curso de los ríos, cuyos peces

habrán muerto de sed en las aguas ardientes, y cuyos pájaros no encontrarán el cielo. Las nieves perpetuas cubrirán el desierto del Sahara, la vasta Amazonia desaparecerá de la faz del planeta destruida por el granizo, [...]"

- A. Símil o comparación.
 - B. Metáfora o metonimia.
 - C. Ironía o sarcasmo.
 - D. Antítesis o contraste.
4. De acuerdo con el texto, lo único que podría salvarnos del desastre que puede volver a desatar la industria nuclear es:
- A. Fomentar y formar en la conciencia de las comunidades una cultura de la paz.
 - B. Utilizar los recursos invertidos en la guerra en salud, educación y alimentación.
 - C. Cancelar la deuda externa de todo el tercer mundo, para evitar enfrentamientos con países potencia.
 - D. Intentarse por fin la fantasía de la alfabetización mundial, para propiciar la equidad en el mundo.
5. En el párrafo 4, ¿qué función cumple el conector subrayado?: "El único consuelo de estas simplificaciones terroríficas –si de algo nos sirven– es comprobar que la preservación de la vida humana en la tierra sigue siendo todavía más barata que la peste nuclear. Pues, con el solo hecho de existir, el tremendo apocalipsis cautivo en los silos de muerte de los países más ricos está malbaratando las posibilidades de una vida mejor para todos".
- A. Proponer una comparación.
 - B. Justificar lo antes expuesto.
 - C. Explicar lo antes expuesto.
 - D. Objetar u oponerse a lo antes dicho.
6. La palabra *cataclismo* que aparece en el título puede reemplazarse por:
- A. Duda.
 - B. Desgracia.
 - C. Pesadumbre.
 - D. Odio.

7. Del siguiente fragmento del párrafo 12: “Un gran novelista de nuestro tiempo se preguntó alguna vez si la tierra no será el infierno de otros planetas. Tal vez sea mucho menos: una aldea sin memoria, dejada de la mano de sus dioses en el último suburbio de la gran patria universal”, se puede inferir que:
- A. La tierra no es más que un lugar atroz e infernal donde suceden los peores vejámenes.
 - B. En la tierra los seres humanos son olvidadizos, ello hace de este lugar el infierno universal.
 - C. La tierra no tiene protección divina, no por la ruindad sino por el olvido de los hombres.
 - D. La tierra es un suburbio universal por su ubicación y por la ausencia de dioses verdaderos en él.
8. En el siguiente fragmento del párrafo 15: “[...] para que la nueva humanidad de entonces sepa por nosotros lo que no han de contarle las cucarachas: que aquí existió la vida, que en ella prevaleció el sufrimiento y predominó la injusticia, pero que también conocimos el amor y hasta fuimos capaces de imaginarnos la felicidad”, se advierte que la información que se le dejaría a los que habitaran la tierra, en caso de una explosión atómica es:
- A. Que el ser humano es contradictorio.
 - B. Que los hombres hemos fabricado la destrucción.
 - C. Que el sufrimiento es inherente a los hombres.
 - D. Que la felicidad ha salvado a la humanidad.
9. ¿Qué tipo de texto es este?
- A. Descriptivo.
 - B. Expositivo.
 - C. Narrativo.
 - D. Argumentativo.
10. Los sucesos que se exponen en el primer párrafo se pueden comparar con:
- A. Los eventos del Apocalipsis de la Biblia.
 - B. La catástrofe de las armas en las guerras mundiales.
 - C. Las tragedias naturales que arrasan a grandes poblaciones.
 - D. Los desastres que puede ocasionar el calentamiento global.

- 11.** En el primer párrafo la frase: “la era del rock y los corazones trasplantados” hace referencia a:
- A. Los años sesenta, cuando inicia el rock.
 - B. Lo más representativo de la segunda mitad del siglo xx.
 - C. Al siglo xx, época de transformaciones.
 - D. A un periodo de cambios fuertes.
- 12.** Una palabra que podría simplificar o generalizar la idea fundamental planteada en los párrafos 12 y 13 es:
- A. Creación.
 - B. Autodestrucción.
 - C. Evolución.
 - D. Renovación.
- 13.** ¿Qué quiere decir García Márquez con la siguiente frase del párrafo 15?: “propongo que hagamos ahora y aquí el compromiso de concebir y fabricar un arca de la memoria, capaz de sobrevivir al diluvio atómico”.
- A. Pretende que los humanos reescribamos nuestra historia, recuperando nuestro legado.
 - B. Plantea una medida para guardar el legado más relevante de la humanidad.
 - C. Propone que debe fabricarse una caja resistente a la explosión atómica.
 - D. Concibe la creación de una protección para la humanidad en caso de bomba atómica.
- 14.** La palabra *memoria* aparece en el párrafo 12 y el 15 y se convierte en uno de los términos centrales del texto. ¿Qué significado se puede deducir a partir de este término?
- A. La memoria permite recuperar, reconocer lo que hemos hecho y, posiblemente, cambiarlo y repararlo.
 - B. Los seres humanos debemos trazar nuestro progreso en recuperar la información de los antecesores.
 - C. La evolución del hombre solo es posible si acude a la memoria para mejorar cada vez más.
 - D. Desconocer la historia ha sido el peor error humano, dado que estamos condenados a repetirla.

- 15.** ¿Cuál es el propósito de García Márquez con el texto?
- A. Despertar una reflexión en torno a la mala utilización de la racionalidad humana.
 - B. Iniciar un desarme mundial, de modo que deje de ser un flagelo para la humanidad.
 - C. Sensibilizar frente a la carrera armamentista mundial, para evitar otra devastación humana.
 - D. Resaltar el papel de la memoria en el devenir humano, para no retornar eternamente a los errores.
- 16.** ¿Qué relación se establece entre el mito *La espada de Damocles* y el texto *El cataclismo de Damocles* de García Márquez?
- A. En el mito se muestra al súbdito Damocles que sufre y en el texto se hace alusión a la humanidad que también sufre.
 - B. En el mito se muestra cómo Damocles está a punto de perecer y en el texto cómo la humanidad se encuentra al filo de su desaparición.
 - C. En el relato, en la espada se concentra el dramatismo de la problemática y en el texto está concentrado el dramatismo en la bomba atómica.
 - D. En el mito se ve el ansia desmedida de poder de Damocles y en el texto se ve el ansia de poder que poseen Estados Unidos y la Unión Soviética.
- 17.** De acuerdo con el título del texto y el mito alusivo, ¿qué o quiénes en la actualidad representarían a Damocles?
- A. Los gobernantes de las grandes potencias mundiales que han abusado del poder.
 - B. La población que subyugada a otros, no ha reconocido el peligro inminente.
 - C. La industria nuclear que malbarata las condiciones de vida de los humanos.
 - D. El armamento desarrollado y las consecuencias atroces que trae consigo.

- 18.** Según datos del Instituto Internacional para la Investigación de la Paz de Estocolmo (Sipri, por su sigla en inglés), el gasto militar de Estados Unidos alcanzó en el 2012 los 682.000 millones de dólares (el 39% del gasto mundial). El segundo puesto después de Estados Unidos, aunque a una distancia significativa, lo ocupa China (166.000 millones), seguido por Rusia (90.700 millones), Reino Unido (60.800 millones) y Japón (59.300 millones). El sexto en la lista es Francia (58.900), y a continuación figuran Arabia Saudita, India, Alemania, Italia, Brasil, Corea del Sur, Australia, Canadá y Turquía, que completan el top 15. Esto demuestra que la inversión realizada a nivel mundial en armamento es muy alta, entonces, ¿Por qué (razón) los gobiernos de todas las naciones y especialmente de las grandes potencias prefieren invertir recursos en armamento, en vez de hacer inversión social (salud, educación, alimentación, etc.)?
- A. Porque prima la obtención y mantenimiento del poder, antes que el bien colectivo.
 - B. Porque el ansia de poder pervierte a los seres humanos, llevándolos al egoísmo.
 - C. Porque las armas garantizan colonizar territorios para llevar allí su desarrollo.
 - D. Porque les interesa mantener protegido su pueblo y la inversión social no da esto.
- 19.** ¿Para qué (finalidad) cree que los gobiernos de las grandes potencias invierten estos descomunales recursos en armamento?
- A. Para incrementar su seguridad, pues está demostrado que siempre están amenazadas.
 - B. Para provocar a otras naciones de modo que sean estas quienes inicien un ataque.
 - C. Para fabricar productos que darán dividendos que podrán invertirse en la población.
 - D. Para amedrentar y a veces acabar poblaciones, apoderándose de sus bienes materiales.

20. ¿En cuál de las siguientes frases célebres sobre la guerra cree que se sintetiza mejor el sentido del texto *El cataclismo de Damocles*?

- A. Jamás penséis que una guerra, por necesaria o justificada que parezca, deja de ser un crimen. *Ernest Hemingway*
- B. El hombre tiene que establecer un final para la guerra. Sino, esta establecerá un fin para la humanidad. *John Fitzgerald Kennedy*
- C. No sé con qué armas se luchará en la Tercera Guerra Mundial, pero sí sé con cuáles lo harán en la Cuarta Guerra Mundial: Palos y mazas. *Albert Einstein*
- D. Una nación que gasta más dinero en armamento militar que en programas sociales se acerca a la muerte espiritual. *Martin Luther King*

Hoja de respuestas

Taller: Prueba de comprensión e interpretación textual (diagnóstico)

| | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| C | A | B | B | C | D | A | C |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | |
| C | B | C | C | A | B | B | |

Taller 1

| | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| D | C | D | B | B | A | A | D |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| C | D | A | C | C | A | B | D |

Taller 2

| | | | | | | | |
|---|----|----|----|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| A | B | C | D | C | A | A | D |
| 9 | 10 | 11 | 12 | | | | |
| C | A | D | B | | | | |

Taller 3

| | | | | | | | |
|---|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| A | C | C | B | D | C | A | C |
| 9 | 10 | | | | | | |
| B | D | | | | | | |

Taller 4

| | | | | | | | |
|---|----|----|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| B | C | C | A | D | D | B | A |
| 9 | 10 | 11 | | | | | |
| D | B | B | | | | | |

Taller 5

| | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| C | C | D | B | A | A | A | B |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| C | B | C | D | B | D | A | D |
| 17 | | | | | | | |
| B | | | | | | | |

Taller 6

| | | | | | | | |
|---|----|----|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| B | D | D | B | B | A | B | B |
| 9 | 10 | 11 | | | | | |
| C | A | D | | | | | |

Taller 7

| | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| C | C | D | A | C | B | C | A |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 |
| D | A | C | B | B | D | C | B |
| 17 | 18 | 19 | 20 | | | | |
| B | A | D | B | | | | |

Bibliografía

- Abril, M. y Rincón, G. (coords.) (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana y Colciencias.
- Aebli, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Andrade, M. (julio-diciembre, 2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Revista Tabula Rasa*, 7, 231-249.
- Andrade, M. (2013). *Leer y escribir en la universidad. Una expedición para el mar académico*. Bogotá: Editorial Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. París: Calmann-Lévy. (Paidós, 1993).
- Argudin, Y. y Luna, M. (1995). *Aprender a pensar leyendo bien*. México: Plaza y Valdés.
- Argüello, R. (1992) *La muerte del relato metafísico*. Bogotá: Signos e Imágenes.
- Arias, E. (2016, edición 192). #JESUISGERMAN! (En defensa de los youtubers). *Soho*. Recuperado de <http://www.soho.com.co/opinion/articulo/jesuisgerman-en-defensa-de-los-youtubers/41692>.

- Atehortúa, J. (2010). *Mediador de lectoescritura y técnicas de estudio*. Medellín: Divegráficas.
- Atienza, C. y López, C. (2009). El discurso de la mirada crítica. En D. Cassany, *Para ser letrados* (pp. 191-196). Barcelona: Paidós.
- Ayala, R. et al. (2010). Presentación de una propuesta de evaluación de niveles de lectura en el contexto de la educación superior. *Perfiles Libertadores* (6), 96-101.
- Banksy. (2002). *Existencilism*. Londres: Weapons of Mass Distraction.
- Barthes, R. (2004). *El placer del texto y lección inaugural*. México: Siglo XXI.
- Barthes, B. (1994). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Hurope S. L.
- Bornemann, E. (2015). *Mil grullas*. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de <http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/Mil-grullas-Elsa-Bornemann.pdf>.
- Camargo, Z. et al. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana*. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-248749_Estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_U.pdf.
- Carlino, P. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D. Cassany, *Para ser letrados* (pp. 13-22). Barcelona: Paidós.
- Cisneros, M. (2007). *Lectura y escritura en estudiantes universitarios: un estudio de caso en la universidad tecnológica de Pereira*. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/mireyacisnerosponascun07pdf-DZ16M-articulo.pdf>.

- Colomer, T. (enero-marzo, 1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos. Teoría y práctica de la educación* (20), 6-15.
- Cortiñas, S. (2009). Diez preguntas para leer críticamente la prensa. En D. Cassany, *Para ser letrados* (pp. 99-108). Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (1987). *Lector in fábula*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1990). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1992). *Interpretación y sobreinterpretación*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Eco, U. (1998). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- El fenómeno 'booktuber' (26 de marzo de 2016). *Semana*. Recuperado de: <http://www.semana.com/cultura/articulo/resenas-de-libros-en-youtube-causan-furor-en-colombia/466552>.
- Freire, P. (1986). *Por una Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fries, C. (1962). *Linguistics and Reading*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- García, G. (1986). El cataclismo de Damocles/The doom of Damocles. San José: Editorial Universidad para la Paz, Editorial Universitaria Centroamericana.
- García, N. (2014). La formación del *homo pedagogicus*: entre la lectura y la escritura. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 125-145.
- García, N. (julio-diciembre, 2008). Lectura, escritura, cultura académica y formación de docentes. *Rollos Nacionales*, 3(25), 81-91.
- García, N., Rojas, S., Maldonado, E., Lara, G., Fernández, P. y Marín, P. (2008). *Documento base construcción de un núcleo común para el área de comprensión y producción de textos*. En Anexo 31 del Documento entregado por la Licenciatura de Educación Infantil en el marco de su proceso de renovación de acreditación de alta calidad. Documentos Núcleos Comunes. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía (pp. 34-46). Bogotá.

- González, B. Peña, L. B., Salazar, A. et al. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- González, B. y Vega, J. (enero-junio, 2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Revista Civilizar* 10(18), 101-116.
- González, J. (1998). *Del aprieto verbal al conocimiento textual: manual de estrategias y técnicas de estudio*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Goodman, K. (1982). Proceso lector. En Ferreiro, E. y Palacio, M., *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto II*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Gordillo A. y Flórez, M. (enero-junio, 2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas* (53), 55-107.
- Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing*. Boston: Bedford, St. Martin's.
- Greimas, A. J. y Courtes, J. (1990). Actante. En *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Hameline, D. (1973). *Maitres et élèves*. París: Editions Ouvrières.
- Ibáñez, S. (2013). *Banksy y el arte urbano: del objeto a sujeto*. Recuperado de <http://blog.udlap.mx/blog/2013/04/banskyenlacapilladelarte/>.
- Imbert, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*. París: Esféditeur.
- Jolibert, J. et al. (2003). *El poder de leer*. Barcelona: Gedisa.
- Jurado, F. (1995). *Los procesos de lectura*. Bogotá: Magisterio.
- Jurado, F., Pérez, A. y Bustamante, G. (1998). *Juguemos a interpretar. Evaluación en competencias de lectura y escritura*. Bogotá: Plaza y Janés.

- Kant, E. (1980). *Réflexions sur l' éducation*. París: Vrin.
- Lane, H. (1979). *L'Enfant sauvage de l'Aveiron*. París: Payot.
- Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages*. París: Gallimard.
- Maxi. (2016). *10 frases para recordar la mordaz lucidez de Umberto Eco*. Recuperado de <http://naxio.com.ar/umberto-eco-memoria>.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Lineamientos curriculares en lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Miranda, E. (1987). "La lingüística del texto de János Petöfi". *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 13, 23-28.
- Montaño, J. (2014). *Lectura y universidad en la dinámica de las actividades académicas, investigativas*. Cuba: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Naranjo, J. (2013). *Casa de las estrellas*. Medellín: Corporación Rural Laboratorio del Espíritu.
- Norea, D. (abril 17 del 2016). Youtubers, el espejo de una sociedad estúpida. Una crítica a la nueva especie de famosos. *Kienyke.com*. Recuperado de <http://www.kienyke.com/kien-escribe/critica-youtubers/>.
- Otero, M. (21 de enero del 2015). Entrevista por Mariana Otero a Emilia Ferreiro. Si los docentes no leen, son incapaces de transmitir el placer de la lectura. *Canal cultura*. Recuperado de <https://canalcultura.org/2015/01/21/si-los-docentes-no-leen-son-incapaces-de-transmitir-el-placer-de-la-lectura/>.
- Paulette. (2016). ¡Yo no me le "tiré" ninguna feria del libro! Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VXmx bqcfWxA>.
- Peña, L. (2010). Leer y escribir en la universidad. Recuperado de http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Pena_L.B._El_proyecto_Leer_y_escribir_en_la_universidad.pdf
- Pérez, M. y Rincón, G. (coords.) (2013). *Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de*

- la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana y Colciencias.
- Ramírez, A. et al. (2007). Estrategias lectoras en educación superior. *Memorias. Revista de investigaciones*, 3 (10), 66-76.
- REDLEES. (2013). *Reflexiones y propuestas para pensar una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en Educación Superior de REDLEES*. [Versión Adobe Digital Editions]. Recuperado de http://www.academia.edu/6439839/Pol%C3%ADtica_institucional_para_el_desarrolloo_para_el_trabajo_con_la_lectura_y_la_escritura_en_Educaci%C3%B3n_Superior.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria*. Bogotá: Norma.
- Rincón C. (1995). *Bajo palabra*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, A., Gutiérrez, A. y González, S. (2015). *Módulo de técnicas*. Bogotá: Kimpres.
- Sagan, C. (1998). No hay preguntas estúpidas. En *El mundo y sus demonios* (pp. 347-350). Bogotá: Planeta.
- Samper, O. (2016). *Youtuber a los 40 (mi canal de youtubers viejos)*. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=HWNFB0hsjQ8>.
- Saramago, J. (18 de septiembre del 2001). Tribuna: las religiones y las matanzas. El factor Dios. *El País. El periódico global*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2001/09/18/opinion/1000764007_850215.html.
- Satrapi, M. (2013). *Persépolis*. Norma: Barcelona.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 16, 3, septiembre.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*, 8.ª edición. Madrid: Graó.
- Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Takahata, I. (1988). *La tumba de las luciérnagas*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3NgcGqK6NJ4>.
- Toffler, A (1995). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Trujillo, J. (mayo 13 del 2016). El fenómeno 'youtuber' según un muchacho de 19 años. *Las 2 Orillas*. Recuperado de

- <http://www.las2orillas.co/el-fenomeno-youtuber-segun-un-muchacho-de-19-anos/>.
- Van Dijk, T. (1980a). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1980b). *El procesamiento cognoscitivo del discurso literario*. México: Acta Poética.
- Van Dijk, T. (1980c). *Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso*. Xalapa: Semiosis.
- Van Dijk, T. (1994). Estructura discursiva y cognición social. En *Discurso, poder y cognición social* (pp. 54-92). Cali: Universidad del Valle (Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas).
- Van Dijk, T. (1995). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. *Beliar*, 2(6), 20-40.
- Van Dijk, T. (1988). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Vásquez R., F. (1995). *Lectura, abducción y pensamiento*. Bogotá: Javegraf.
- Yeniay, M. (2014, julio). Algunas veces el hombre se va cansando de morir. *Revista de Poesía Prometeo* 98-99 Memoria del 24 Festival Internacional de Poesía de Medellín.
- Zuleta, E. (1996). Conferencia sobre la lectura. En F. Jurado, *Los procesos de la lectura* (pp. 11-37). Bogotá: Magisterio.

RESCATES

Como quien rescata un tesoro sumergido en aguas o quien rastrea arqueológicamente antiguos códices, ofrendas, pinturas rupestres o sonidos del pasado, esta colección de libros pretende recuperar diversos textos que desde hace años seducen a lectores y renuevan perspectivas de estudio y conocimiento. Retomar autores y sus discursos, algunos de ellos convertidos en tradiciones del saber u otros inusitados, pero todos valiosos de fondos editoriales como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que se ha mantenido activo desde 1985. Esta es la apuesta de relectura que se ofrece a quien contempla esta serie de obras en sus anaqueles o en pantallas como una segunda oportunidad. Como educadora de educadores y productora de conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, la UPN presenta estas novedades del ayer para favorecer la apropiación social del conocimiento y la divulgación de la ciencia y la cultura del porvenir.

“Vale la pena resaltar que las dinámicas comunicativas del siglo XXI, la multiplicidad y complejidad de textos académicos con los que se enfrenta el estudiante al ingresar a la universidad y las prácticas de enseñanza de la lectura por parte de los maestros son factores decisivos en la interpretación lectora. Elaborar un manual didáctico responde a la hipótesis que el nivel de interpretación lectora de los estudiantes depende en buena proporción de los instrumentos didácticos y metodológicos con los que cuenta un docente. (...) Este manual resulta una herramienta útil para el docente no solo de las áreas de lenguaje y comunicación, sino de cualquier disciplina, porque brinda información y estrategias fundamentales a la hora de abordar la lectura académica en la educación superior, y con ello, puede hacer más productivo y significativo el acercamiento a la lectura en el aula clase. Esperamos que este manual sea una cartografía que brinde rutas exploratorias para acceder al fascinante mundo de la lectura”.

Rescatado de la introducción de la primera edición

ISBN: 978-958-5138-04-9



9 789585 138049