

IV. ANÁLISIS DE LAS PRUEBAS

A continuación se ejemplifica y explica, utilizando uno o dos ítems para cada caso, cada uno de los aspectos evaluados en cada modo de lectura. Se hace un breve análisis de las razones por las cuales el ítem pertenece al nivel correspondiente. Al final del análisis de cada nivel, se señalan algunas orientaciones posibles para el trabajo en el aula, con la claridad que el trabajo pedagógico en la escuela es muy complejo y a la vez mucho más rico en posibilidades de exploración de los textos y la lectura. En cada caso se ubican más ítems que ejemplifican cada aspecto evaluado, de tal modo que el docente pueda profundizar en el análisis.

En cada uno de los ítems existe una opción más pertinente que las demás, respecto a la solicitud realizada en el enunciado. Lo anterior significa que es posible que encontremos que dos de las opciones son válidas, son correctas, pero una de ellas dará cuenta de manera más adecuada a la solicitud del enunciado. En algunos casos es posible que todas las opciones sean “correctas”, pero siempre habrá una que responde de manera clara a la solicitud del enunciado. Así, es recomendable no hablar de respuestas correctas, sino más bien de opciones más o menos válidas, más o menos pertinentes.

Vale la pena recordar que en las pruebas se trabaja sobre un grupo de textos. Sobre cada uno de ellos se realizan lecturas literales, inferenciales y críticas y también se exploran las relaciones y comparaciones entre las temáticas y las características básicas de los diferentes textos (lecturas intertextuales).

4.1. LA LECTURA LITERAL

Este modo de lectura explora la posibilidad de leer la superficie del texto, lo que el texto dice de manera explícita. Concretamente,

se refiere a la realización de una comprensión del significado local de sus componentes. Este es un primer nivel de ingreso al texto y a su información de superficie, en el que se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su significado directo y la identificación de relaciones explícitas entre los significados de las diferentes unidades del texto. Dicho de otro modo, leer literalmente puede entenderse como la identificación de las características básicas del código en el cual se presenta el texto. Como puede verse, este es un modo relativamente elemental de acceso al texto y es la base para poder realizar lecturas más complejas, como las lecturas inferenciales y/ o críticas. Leer literalmente implica, además, reconocer, en la situación de comunicación en que aparece el texto, quién o quiénes hablan.

Es importante anotar que la historia de la evaluación en Colombia nos ha mostrado que los estudiantes no presentan grandes dificultades en este modo de lectura. Sin embargo, es necesario decir que en la escuela se debe trabajar este tipo de lecturas, de manera permanente, para garantizar el acceso a los demás modos de leer.

A continuación veremos uno o dos ejemplos de cada uno de los aspectos que se evalúan en este primer modo de lectura y luego señalaremos posibles orientaciones pedagógicas y didácticas para abordar el trabajo escolar sobre lectura literal. En cada caso quedan ubicados ítemes ejemplo, para que el docente realice análisis en otro momento.

Modos de Lectura	Texto: (Dimensión Semántica - Sintáctica) ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?
Lectura Literal	1. Identificar en el texto el significado local de una palabra, una frase, un párrafo, un gesto o un signo (en el caso del lenguaje de la imagen): 34 y 35 (3º); 26, 27, 28 32, 35 y 40 (5º); 31 y 56 (7º).

Ejemplos:

Ítem 35. Grado tercero 2002

El plumaje del pájaro es de color

- a. azul claro
- b. azul marino.
- c. azul metálico.
- d. azul oscuro.

Ítem 40. Grado quinto 2002.

En el cuento, la diadema se le cayó a la princesa en el estanque porque

- a. se sentó, aburrida en una de sus orillas.
- b. se agachó a recoger un barco.
- c. olvidó algo de su hermano menor.
- d. inclinó la cabeza, aburrida.

Ítem 31. Grado séptimo 2002

De acuerdo con el primer párrafo del texto anterior, la fábula tradicional se define como

- a. un texto breve, escrito en prosa, con una enseñanza moral representada a través de una acción imaginaria.
- b. un relato corto, escrito en verso, cuyos personajes son animales, objetos animados o personas, y que concluye con una moraleja.
- c. una acción imaginaria desempeñada por personajes que, en algunos casos, son animales y, en otros, seres humanos.
- d. una enseñanza que se encuentra en textos cortos, en verso o en prosa, y se expresa a través de acciones imaginarias.

Como hemos anotado, la lectura literal implica la identificación de la información básica del texto y la comprensión del significado local de sus elementos. Este carácter local y la petición de identificación de la información se evidencian en el tipo de enunciado que se utiliza.

En el ejemplo del grado tercero, se trata de la pura identificación del significado de una palabra, en el caso del grado quinto, implica la reconstrucción del significado de una frase al interior de un párrafo. En el grado séptimo se requiere la comprensión total del párrafo. Pero nótese que en los tres casos no se está explorando más allá de la identificación de información local, ni se exige ir más allá de la información dada. En este sentido, una clave para saber si se está frente a un ítem que indaga la lectura literal, es que debe evidenciarse que la información solicitada esté dicha de manera explícita en el texto.

Es importante anotar que los textos de estos tres grados se han seleccionado siguiendo los criterios antes explicados, de tal modo que podemos hablar de una mayor complejidad en cuanto a los textos a medida que avanza el grado escolar.

Modos de Lectura	Texto: (Dimensión Semántica - Sintáctica) ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?
Lectura Literal	2. Elaborar paráfrasis entendidas como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal: 32 (7°).

Ejemplo. Ítem 32 Grado séptimo 2002

Según el texto anterior, la diferencia fundamental entre la fábula tradicional y el cuento apólogo es

- la extensión, porque la fábula es breve y el cuento apólogo es largo.
- la intención, porque la fábula contiene enseñanza y el cuento apólogo no.
- la forma, porque la fábula se escribe en verso, y el cuento apólogo, en prosa.
- el contenido, porque la fábula es real, y el cuento fantástico, imaginario.

Además de identificar información explícita en el texto, leer en el modo literal implica la posibilidad de realizar

paráfrasis, es decir, poner en otras palabras un texto sin alterar su significado y su sentido original. De este modo, las paráfrasis pueden comprenderse como formas de la sinonimia, en el sentido de no alejarse del significado dado.

Los enunciados que se utilizan para explorar este aspecto de la lectura literal, se caracterizan por hacer referencia directa al contenido del texto que es objeto de lectura, nótese esta característica en el enunciado del ejemplo.

De otro lado, las paráfrasis se pueden realizar sobre un fragmento del texto, es el caso del ejemplo; sobre una palabra y en algunos casos sobre la totalidad del texto.

Al igual que el caso de la identificación de información local, la historia de la evaluación en nuestro país nos muestra que este aspecto no presenta mayores dificultades para los estudiantes.

Modos de Lectura	Texto: (Dimensión Semántica - Sintáctica) ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?
Lectura Literal	3. Identificar relaciones semánticas explícitas en el texto, entre los componentes de una oración o de un párrafo: 47, 48 (5).

Ejemplo: Ítem 47 grado 5º 2002

En el cuento, la princesa se burló de lo propuesto por el sapo, porque

- a. poco creía en los cuentos de hadas.
- b. le parecía chistosa la voz del sapo.
- c. quería conquistar al sapo.
- d. creyó en lo que el sapo le decía.

Se trata de evidenciar la capacidad para identificar relaciones de significado entre palabras, o entre secuencias de oraciones, pero estas relaciones deben estar enunciadas de manera clara en el texto.

En el ejemplo, se toma como base la oración: "...se burló la princesa, pues ya no creía en los cuentos de hadas..." y se explora

la posibilidad de identificar la causa de la burla de la princesa, que está marcada por el uso de la palabra “pues”. Como puede verse, la identificación de la relación no implica poner en juego saberes enciclopédicos o realizar inferencias. Se requiere simplemente asignar significado a las diferentes palabras y frases y reconocer las relaciones entre ellas.

Modos de Lectura	Texto: (Dimensión Semántica - Sintáctica) ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?
Lectura Literal	4. Identificar relaciones de semejanza y diferencia entre el lenguaje de la imagen (gráfico, icónico) y el lenguaje verbal. 33 (3º); 30 y 31 (5º); 58 (7º).

Ejemplos:

ítem 30 grado quinto 2002.

Cuando en el texto escrito se habla de “signos convencionales”, se nos está diciendo que

- a. son signos que sólo el dibujante conoce.
- b. son signos que todos podemos conocer.
- c. son signos que tienen poca utilidad.
- d. son signos que pueden ser usados por una sola persona.

Ítem 58 grado séptimo 2002.

En el texto anterior, las imágenes de una llama olímpica y un balón de football, refuerzan la idea de

- a. jornada olímpica.
- b. jornada interescolar.
- c. jornada de integración.
- d. jornada cultural.

Como hemos anotado, leer literalmente consiste en identificar informaciones dadas en el texto, identificar relaciones explícitas entre dichas informaciones y realizar paráfrasis. Además de estos aspectos, la lectura literal implica reconocer las características básicas del código en el cual se realiza el texto, pues este reconocimiento también es condición de ingreso al

texto. Es importante aclarar que identificar las características consiste en reconocerlas, no necesariamente en explicarlas, este último aspecto se evalúa en otro modo de lectura. En la lectura literal, principalmente se explora el reconocimiento de características, semejanzas y/o diferencias entre el lenguaje verbal y el lenguaje de la imagen.

Como puede verse, en los dos ejemplos se explora, desde la información dada en dos textos, la posibilidad de reconocer aspectos claves que diferencian el lenguaje verbal de aquel de la imagen. En el primer caso, se explora el concepto de convencionalidad como una característica, tanto del lenguaje verbal como de la imagen. En el segundo caso, se trabaja sobre las funciones que se asignan a dos elementos gráficos en un texto que utiliza el lenguaje de la imagen y el lenguaje verbal (un afiche). Como puede verse, en el segundo ejemplo las dos imágenes cumplen la función de reforzar la información expresada a través del lenguaje verbal, esta misma función se cumple en el lenguaje verbal a través de reiteraciones, frases aclarativas, metáforas...

Es importante que los estudiantes identifiquen este tipo de diferencias y semejanzas entre el lenguaje verbal y el de la imagen, pues formarse como lector no se reduce sólo a comprender textos codificados en código lingüístico (valga el pleonismo).

Modos de Lectura	Contexto: (Dimensión Pragmática - Discursiva) ¿Quién lo dice? ¿Para qué lo dice? ¿Desde dónde lo dice? ¿En qué momento lo dice?
Lectura Literal	15. Reconocer quien o quiénes hablan en los textos o situaciones comunicativas: 42 (5º) y 58 (9º); 26(3º) prueba 2003.

Ejemplos:

ítem 42 grado quinto 2002

En el cuento, la expresión “la iban a ahorcar”, es dicha por

- a. la princesa.
- b. el narrador.
- c. el sapo.
- d. el rey.

Este aspecto resulta un poco más complejo para los estudiantes en la medida que se trata de reconocer las diferentes voces que están presentes en un texto. Hay textos en los cuales se habla desde una sola voz pero hay textos muy complejos en este aspecto, sobre todo textos narrativos y algunos textos periodísticos. Pero dado que nos encontramos explorando la lectura en el modo literal, lo que se pide al estudiante es reconocer quien o quienes hablan en el texto (personajes y/o fuentes señaladas de manera explícita en el texto, por ejemplo a través del uso de guiones, fuentes citadas, discurso indirecto...) e identificar expresiones que son dichas por ellos.

En el ejemplo, hay un narrador y unos personajes (la princesa, el sapo...). El ítem explora la posibilidad que tiene el estudiante de diferenciar entre las expresiones dichas, de modo literal, por el narrador o por alguno de los personajes. Este ejemplo nos muestra que es importante conocer algunas marcas del texto, como por ejemplo, los guiones, pues estos indican la entrada en un diálogo, de uno de los personajes.

REFLEXIONES PARA EL TRABAJO DE AULA

Una primera reflexión que debemos hacer es que la diferenciación de los modos de lectura realizada para efectos de la evaluación masiva, no significa que en los procesos pedagógicos, estos modos de lectura, y los aspectos correspondientes a cada uno de ellos, se den de manera

atomizada, aislada. Es claro que leer es un acto complejo en el cual no hay una secuencia de pasos, unas rutinas o unas mecánicas homogéneas, pues cada lector es un caso particular y cada texto sugiere, también, posibilidades diversas de acceso. Por lo anterior, es importante tener presente que esta estructura de niveles, que implica una separación de componentes, es una reducción metodológica que no describe el proceso lector, esta es una condición de la evaluación masiva, y tal vez sea de utilidad para hacer seguimiento del trabajo en el aula, pero no puede convertirse en parámetro para el diseño de unidades o secuencias didácticas.

La función del docente, frente a los textos, es ganar a los alumnos como lectores e involucrarlos en procesos de interpretación cada vez más complejos. En este sentido, el reto de la escuela consiste en lograr que los estudiantes disfruten de los textos que leen y que tengan razones para hacerlo. Una vez esto se logra, se puede avanzar en aspectos puntuales y técnicos de la lectura, pero no es recomendable realizar ejercicios de lectura si no se cuenta con una razón para leer, con un propósito de lectura.


En este marco, lo más importante en el trabajo de aula consiste en generar situaciones de lectura con sentido. Por ejemplo, adelantar proyectos frente a intereses temáticos comunes, involucrar a los estudiantes en investigaciones sobre temas de su interés, realizar proyectos editoriales, como la elaboración de un periódico o de un libro.... Un docente que logra esta condición inicial, ya ha ganado a sus estudiantes como lectores, el resto del trabajo consiste en asignar complejidad a los procesos de lectura, que probablemente fluirán muy bien, pues si existe el interés de lectura, existe una razón para leer.

De otro lado, es necesario decir que la lectura de un texto puede iniciarse por cualquier ángulo, en función del interés de lectura y en función de la complejidad misma del texto. Así, no necesariamente se debe abordar el texto comenzando por lecturas de tipo literal. Es posible que un relato policiaco exija iniciar la

lectura haciendo algunas inferencias que se requieren y que luego se pase a lecturas de tipo literal. En fin, la estructura de modos de lectura, insistimos, no puede ser un parámetro rígido para organizar el trabajo pedagógico en el aula.

Como puede verse, resulta difícil sugerir ejemplos de actividades para trabajar en el aula, porque se corre el riesgo de que se interpreten como las rutinas que se deben seguir. Además, es posible, que las condiciones y variables del contexto de cada escuela, hagan posible que lo sugerido resulte muy elemental o poco posible. A pesar de esta dificultad, nos atrevemos a sugerir algunos caminos, con la claridad de que se trata sólo de ejemplos para aspectos específicos que se podrán trabajar una vez los estudiantes se hayan involucrado en proceso de lectura de su interés. Veamos algunas sugerencias.

- Identificar palabras o frases claves, señalando estas con algún recurso gráfico (color, convención...), puede servir para un primer acercamiento a la información literal.
- Trabajar en la distinción entre información presentada de manera explícita e información no dicha, pero que se puede inferir del texto (inferencias permitidas por el texto) puede servir para distinguir entre lecturas literales y lecturas inferenciales. Con estos dos tipos de información se pueden realizar, por ejemplo, tablas comparativas y cotejarlas entre estudiantes. También se pueden abrir discusiones sobre los límites de la literalidad, es decir, analizar y discutir dónde terminan las lecturas literales y comienzan las reelaboraciones, inferencias y/o los juicios personales sobre la información dada.
- Invitar a los estudiantes a realizar paráfrasis de un fragmento del texto, sin alterar su significado original, puede ser un buen camino para explorar este modo



de lectura. También es posible invitar a los estudiantes a parafrasear un texto completo, un cuento breve, por ejemplo. Se pueden hacer variaciones en la forma de narración (comenzar la narración por el final de la historia...), sin alterar la información del texto. Como puede verse, para efectos del trabajo didáctico, es posible abordar el plagio (escribir como tal escritor...) como un escenario posible de la paráfrasis, con la claridad que plagiar puede servir para apropiarse las estructuras canónicas de los tipos textuales, así como los estilos, pero de ningún modo puede verse como un fin. Este tipo de juegos nos permite en el aula marcar los límites entre las reglas de funcionamiento de los textos y las posibilidades de ir más allá de las mismas. Permítasenos aquí una breve reflexión sobre la creatividad: en esta lógica, ser creativo implicará conocer las reglas de funcionamiento de los textos, para poder ir más allá. En otros términos, diríamos que no es posible ser creativos si se desconocen las estructuras existentes. Esa es la noción de transgresión planteada por Derrida, transgredir es subvertir la regla, lo cual implica su conocimiento básico.

- Este mismo tipo de actividades y juegos puede trabajarse para el caso de lectura de textos gráficos e icónicos. Por ejemplo, en el caso de la lectura de un cómic o una historieta. Ver los ítems 32 y 35 de grado quinto 2002.
- Para efectos del reconocimiento de las diferentes voces en un texto, se puede trabajar con noticias tomadas de la prensa escrita, y pedir a los estudiantes señalar fuentes, frases dichas por diferentes actores, reconocer cuándo habla quien redacta la noticia y cuándo habla una fuente.

Es importante insistir en que en el trabajo de aula estas actividades, y otras similares, sólo tienen sentido si existe un propósito de lectura del texto, pues la actividad por la actividad misma difícilmente genera aprendizaje; puede convertirse en una

mecánica y una rutina, que tal vez resulte agradable y divertida, pero sin sentido pedagógico.

Es muy frecuente ver que los estudiantes se involucran en juegos, concursos y otro tipo de actividades que implican reto, y dado que se evidencia un alto interés en participar de éstas, hay una apariencia de aprendizaje. Pero es claro que para que se cumpla con un propósito de aprendizaje, necesariamente debe ser evidente para todos el propósito de lectura.

4.2. LA LECTURA INFERENCIAL

En este modo de lectura se explora la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, o en la situación de comunicación. Por otra parte, este tipo de lectura supone una comprensión global de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto.

A diferencia de la lectura en el modo literal, la lectura inferencial implica trabajar en el análisis de las informaciones presentadas en el texto, ya no con el fin de reconocer la información, sino con el propósito de acceder a conclusiones no dichas de modo explícito en el texto. Dicho de otro modo, la lectura inferencial trabaja sobre la información no dicha en el texto, pero cuyos significados y sentidos son permitidos y sugeridos por el mismo.

De otro lado, la realización de inferencias supone poner en juego, como parte del proceso de lectura, unos saberes enciclopédicos de diferente tipo: saberes lingüísticos, conocimientos sobre historia, geografía, literatura, conocimientos sobre tipologías de textos (saber si se está frente a un texto narrativo, argumentativo, explicativo, informativo, etcétera). Este

modo de lectura también supone la explicación del funcionamiento de fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto...), etcétera.

Como puede notarse, este modo de lectura permite explorar aquellos conocimientos que la escuela aporta al estudiante, pero la indagación se realiza en función de la interpretación de un texto. Esta es una característica central del trabajo sobre los conocimientos, desde la noción de competencia entendida como un saber hacer, pues esos conocimientos tienen sentido si se ponen en juego en un proceso comunicativo, en este caso la comprensión de un texto. Nótese también que este enfoque permite evaluar el dominio de los saberes específicos (los llamados contenidos lingüísticos) en función de un proceso lector sin indagarlos directamente, en abstracto, por fuera de proceso comunicativo alguno.

Las evaluaciones masivas se ocupan de manera amplia de este modo de lectura, debido a que es donde se concentra la mayor parte de conocimientos y competencias que la educación formal básica trabaja de manera sistemática. Por esta razón este modo de lectura tendrá aquí un desarrollo más extenso.

Veamos los aspectos evaluados en este modo de lectura.

Modos de Lectura	Texto: (Dimensión Semántica - Sintáctica) ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?
Lectura Inferencial	5. Identificar el significado y la temática global del texto (macroestructura, Coherencia global, progresión temática): 36 (3º); 36 (7º); 43, 45, 46, 55 (9º).

Ejemplos:

Ítem 36 grado séptimo 2002

El texto anterior trata de

a. el origen y el estado actual del cuento apólogo.

- b. los principales exponentes del género de la fábula.
- c. la diferencia entre la fábula antigua y la moderna.
- d. la definición y la caracterización general de la fábula.

Ítem 43 grado noveno 2002

En el texto anterior se puede ver

- a. las transformaciones que sufre una ciudad cuando llueve.
- b. el proceso por el cual una isla se transformó en ciudad.
- c. las diferencias que existen entre un deseo y la realidad.
- d. el poder de la imaginación para transformar la realidad.

En el primer ejemplo se explora el reconocimiento de la temática global del texto, es decir, la identificación de la macroestructura. Para realizar este reconocimiento, el lector debe comprender la información local de las diferentes unidades del texto y desde allí rastrear cuál es la temática dominante y englobante. Nótese que dicha temática no está dicha de modo explícito en el texto. La identificación de la temática global supone un trabajo de selección de información relevante, identificación de relaciones de subordinación, coordinación o complementariedad entre la información presentada en el texto.

En el segundo ejemplo se explora el seguimiento de un eje temático (progresión temática) a lo largo del texto, pero al igual que el caso anterior, ese eje temático es necesario inferirlo a través del análisis de los tópicos relevantes en cada una de las unidades del texto.

La posibilidad de realizar inferencias puede explorarse de múltiples formas en la evaluación masiva. Por ejemplo, se puede indagar por un título que de cuenta de la temática del escrito o se pueden proponer frases que condensen el tema global. Ver los demás ejemplos señalados.

Modos de Lectura	Texto: (Dimensión Semántica - Sintáctica) ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?
Lectura Inferencial	6. Inferir el tipo de texto, su estructura, tipo de información y modo como se presenta: 38, 45, 54, 57 (7º); 53, 56, 57 (9º).

Ítem 53 grado noveno 2002

Por la manera como se presenta la información, podemos concluir que el texto anterior es de tipo

- a. argumentativo.
- b. descriptivo y poético.
- c. poético y narrativo.
- d. narrativo.

Uno de los aspectos que presenta dificultades a los estudiantes en Colombia es la identificación del tipo textual. La complejidad radica en que para reconocer un texto como perteneciente a un tipo, es necesario contar con conocimientos sobre las características, semejanzas y diferencias entre las diversas clases de textos. Al parecer este no es un aspecto muy trabajado en la escuela y resulta prioritario abordarlo, pues formarse como lector implica reconocer los tipos y géneros textuales que tienen legitimidad en la comunicación social, pues la comunicación ocurre a través de tipos textuales que se seleccionan en función de las necesidades comunicativas. En los procesos de lectura, no basta con comprender la información de los textos, es necesario reconocer su pertenencia a un tipo, las funciones comunicativas que le subyacen y los contextos en que circulan. Dicho en otras palabras, leer es también interpretar el tipo textual y su relación con el contexto social y comunicativo de aparición del mismo.

El trabajo sobre los tipos textuales supone manejar conceptos como el de superestructura textual. La lingüística del texto define la superestructura como el principio lógico de organización de la información en el escrito. Así, en un ensayo tendremos una tesis o punto de vista que se defiende, unos argumentos que apoyan dicha tesis, unas conclusiones a las que se accede, derivadas de

los argumentos y sus relaciones. Para el caso de la noticia escrita, la información se organiza en función de preguntas como: ¿qué pasó?, ¿dónde pasó?, ¿cuándo pasó?, ¿cómo pasó?, ¿quiénes intervinieron? En el caso del texto narrativo (el cuento, por ejemplo), se cuenta con una situación inicial, un desequilibrio de la misma y un nuevo equilibrio.

En el ejemplo, se hace referencia a la forma como se organiza la información del texto, para poder inferir el tipo textual del que se trata. Es claro que el texto “La ciudad como evocación” tiene carácter argumentativo, en la medida que se postula una tesis, se presentan argumentos en su defensa y se accede a algunas conclusiones. Así, estamos frente a una exploración del tipo textual.

Es importante señalar que las pruebas se diseñan buscando explorar diferentes tipos de textos, bajo el criterio de diversidad textual indicado en los lineamientos curriculares vigentes para el área.

Modos de Lectura	Texto: (Dimensión Semántica - Sintáctica) ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?
Lectura Inferencial	7. Reconocer, analizar y explicar los mecanismos de textualización que garantizan la coherencia y cohesión del texto: conectores, correferencias, pronombres (anafóricos, catafóricos), marcas espaciales, temporales, de orden, funciones de los signos de puntuación, las comillas, los guiones, los paréntesis...; reconocer y explicar, también, unidades de significado como párrafos, oraciones, estrofas, versos.... Analizar también los mecanismos análogos empleados en el cómic, la historieta y otros textos gráficos e icónicos: 34, 39, 55 (7º); 59, 64 (9º); 43(5º); prueba 2003.

Ejemplos

Ítem 39 grado séptimo 2002

En el tercer párrafo del texto, la expresión por el contrario, permite

- a. afirmar el enunciado anterior.
- b. ejemplificar el enunciado anterior.
- c. contrastar dos enunciados.
- d. sintetizar varios enunciados.

Ítem 59 grado noveno 2002

En el texto anterior, la información se organiza en

- a. seis párrafos.
- b. seis versos.
- c. seis estrofas.
- d. seis líneas.

La realización de inferencias implica identificar y analizar los diferentes mecanismos a través de los cuales en texto produce la coherencia y la cohesión. Estos son mecanismos de textualización que es necesario reconocer y analizar en cuanto a su sentido y sus funciones, como parte del proceso de lectura. Dicho en otros términos, leer es también interpretar los mecanismos de textualización.

Veamos un ejemplo (“llegué tarde *porque* había mucho tráfico”) en el que la relación de cohesión entre los dos enunciados puede marcarse a través del uso de una conjunción (porque), puede señalarse con un signo de puntuación (el punto, la coma o el punto y coma) o se puede utilizar otro recurso. Lo que interesa explorar es la capacidad para indicar la relación entre los enunciados, y no necesariamente el saber enciclopédico y definicional sobre las conjunciones o la puntuación. En el ejemplo, se marca una relación causal entre el enunciado 1 “llegué tarde” y el enunciado 2 “había mucho tráfico”. Más concretamente, se establece una relación consecuencia - causa. Esta misma relación puede indicarse utilizando un signo de puntuación, es más se podría marcar a través de más de un signo de puntuación, sin alterar el tipo de relación: “llegué tarde, había mucho tráfico” “llegué tarde. Había mucho tráfico” “llegué tarde; había mucho tráfico”. De igual forma, esta misma relación se puede marcar invirtiendo el orden de los enunciados y utilizando otro nexo. Por ejemplo “había mucho tráfico, por esa razón, llegué tarde”. Como puede verse, existen muy variadas formas de señalar las relaciones entre enunciados, para efectos de producir coherencia

y cohesión. Esto es lo que realmente interesa evaluar: la capacidad de producir cohesión y coherencia.

Como puede verse, este enfoque permite que los diferentes recursos lingüísticos sean trabajados en función del uso efectivo de los mismos, más que de un modo rutinario y mecánico, tipo memorización de definiciones. La memorización de definiciones parece no ser la vía más acertada para formar buenos usuarios de la lengua escrita, porque por esta vía el conocimiento de la definición no está asociado con la construcción de una función, referida a los procesos de lectura y/o escritura en los que el sujeto se ve implicado.

La forma como se evalúa el dominio de estos recursos de textualización es muy variada. Por ejemplo, se puede ver si el estudiante identifica una función lógica de un signo de puntuación o de un nexos (primer ejemplo). También se puede explorar la posibilidad de usar giros sintácticos diversos para señalar funciones de cohesión comparables, etcétera. Para el caso del trabajo sobre la pronominalización, se explora la capacidad del estudiante para reemplazar un pronombre (sea anafórico o catafórico) por aquello que es reemplazado.

En algunos ítemes se indaga por la posibilidad de cambiar un nexos por un signo de puntuación, sin alterar el sentido, o se pide explicar la función de alguno de los recursos de textualización, extraído del texto que es objeto de análisis (segundo ejemplo).

Modos de Lectura	Texto: (Dimensión Semántica - Sintáctica) ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?
Lectura Inferencial	8. Inferir información y acceder a conclusiones que no están dichas de modo directo en el texto, con base en el análisis de la información dada: 37, 50 (5°); 39, 40, 41, 51, 63, 67 (9°).

Ítem 37 grado quinto 2002

De la lectura del texto “¿Cómo se lee una historieta?” se puede deducir que una historieta es

- a. una secuencia corta de palabras convencionales.
- b. una historia narrada con imágenes y signos de otras historias.
- c. una secuencia narrativa formada por cuadros, imágenes y signos.
- d. una narración breve que carece de movimiento.

Ítem 39 grado noveno 2002

En el texto anterior el enunciado “Hoy por la noche cuando vea un lucero, le pediré otro deseo” nos permite

- a. inferir el origen de la transformación de la ciudad.
- b. conocer lo que piensa el autor sobre la ciudad.
- c. conocer lo que sienten los habitantes de la ciudad.
- d. inferir el origen del segundo deseo en la ciudad.

La lectura inferencial, como se ha anotado anteriormente, consiste en acceder a conclusiones no dichas de modo directo en el texto, para lo cual el lector debe analizar la información y ponerla en relación. La evaluación masiva en Colombia nos muestra que hay una tendencia a tomar por inferencia válida cierta información que es verdadera desde el punto de vista del “sentido común” , pero que no se deriva del análisis de la información del texto que es objeto de lectura. También existe una tendencia a tomar por inferencia válida ciertos juicios de valor “justos” desde el punto de vista moral, o ciertas “verdades” del mundo de la ciencia, pero que tampoco son conclusiones permitidas por el texto. Por lo anterior, es importante anotar que para realizar inferencias válidas, es decir, permitidas por el texto, es necesario diferenciar la información cuya fuente es “el sentido común” o “la moral” o “la verdad científica”, y la información derivada del análisis de la información del texto.

En términos de Umberto Eco, se hablaría, en el caso de las inferencias, de lecturas permitidas por el texto y, en los otros casos, de lecturas

aberrantes. También es importante diferenciar entre lo que son las inferencias y lo que son los juicios o puntos de vista sobre el texto, pues estos últimos no necesariamente son conclusiones de la información presentada en el texto.

Los ítems que indagan por las inferencias, generalmente, incluyen en el enunciado (primer ejemplo) o en las opciones (segundo ejemplo) palabras como “conclusión”, “deducción” o frases como “según el texto, o el párrafo tal... se puede afirmar que...” Este aspecto, entre otros, permite diferenciar si se está frente a peticiones de lectura literal o inferencial.

Las inferencias pueden implicar el análisis de la totalidad de información del texto (primer ejemplo) o de una parte del mismo (segundo ejemplo).

Modos de Lectura	Texto: (Dimensión Semántica - Sintáctica) ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?
Lectura Inferencial	9. Utilizar los saberes enciclopédicos (conocimientos de historia, literatura, historia literaria, arte...) con que cuenta el lector: 29 (5º); 33, 40 (7º); 65, 66 (9º).

Ítem 29 grado quinto 2002

En el último párrafo del texto anterior se sintetiza una enseñanza que se le quiere dejar al lector; dicha enseñanza se conoce con el nombre de

- tema.
- comentario.
- moraleja.
- argumento.

Ítem 40 grado séptimo 2002

En el texto anterior se mencionan algunas fábulas de reconocidos autores. Michin es el protagonista de una de ellas cuyo título es

- “el cascabel y el gato”.
- “el gato y los ratones”.
- “el perro que se llamaba gato”.
- “el gato bandido”.

Además de las inferencias que se derivan del análisis y puesta en relación de la información dada en el texto, hay cierto tipo de inferencias que supone la puesta en juego de los saberes enciclopédicos con que cuenta el lector para acceder a las mismas. Por ejemplo, si en un texto se cita “el poderío del imperio Inca”, la interpretación del texto será más profunda si se sabe ubicar dicho imperio en un periodo de tiempo, en un contexto geográfico y si además se conocen las características de dicho imperio. Es claro que las inferencias a que puede acceder un lector que cuenta con esa información serán cualitativamente diferentes de las de aquel que no cuenta con esos saberes. Los saberes que se ponen en juego para realizar inferencias son de diverso tipo, en función de la temática del texto: conocimientos básicos de historia literaria, de historia, de geografía, de ciencia.... Las pruebas exploran la puesta en juego de diverso tipo de saberes enciclopédicos básicos.

En el primer ejemplo se pone en juego un saber sobre el funcionamiento de la fábula y sus características. En el segundo caso, se exige el conocimiento sobre una fábula muy conocida, generalmente trabajada en la educación básica colombiana.

Modos de Lectura	Contexto: (Dimensión Pragmática - Discursiva) ¿Quién lo dice? ¿Para qué lo dice? ¿Desde dónde lo dice? ¿En qué momento lo dice?
Lectura Inferencial	16. Inferir la intencionalidad comunicativa que subyace al texto o a una parte del mismo: informar, persuadir, explicar, narrar, argumentar, describir... 35, 37 y 44(7º); 36(9º).

Ejemplos

Ítem 37 grado séptimo 2002

La intención del texto anterior es

- a. definir y caracterizar, de forma general, la fábula.
- b. narrar unos sucesos fabulosos de la antigüedad.
- c. argumentar una posición en torno a la fábula moderna.
- d. informar sobre una novedosa concepción de la fábula.

No es usual que un texto comience diciendo algo como “la intención de este escrito es argumentar en favor de...” o “tengo como propósito explicar las ventajas de la teoría de la relatividad...”. Generalmente, las intenciones comunicativas de los textos se deben inferir, con base en la información presentada en el texto, así como en la forma como esta se organiza y según el tipo de texto que se emplea. También es necesario tener en cuenta a quién se dirige el escrito.

Por lo anterior, tenemos que decir que leer implica también estar en condiciones de notar lo que se pretende con el texto, además de comprender la información que presenta. Es posible encontrar lectores que interpretan adecuadamente la información de los textos que leen y no reconocen las intenciones comunicativas que les subyacen.

En el ejemplo, estamos frente a un típico texto expositivo, cuyo propósito no va más allá de caracterizar la fábula.

Modos de Lectura	Contexto: (Dimensión Pragmática - Discursiva) ¿Quién lo dice? ¿Para qué lo dice? ¿Desde dónde lo dice? ¿En qué momento lo dice?
Lectura Inferencial	17. Reconocer el tipo de auditorio o interlocutor al que se dirige el texto. 37(7°) prueba 2003.

Ejemplo

Ítem 37 grado séptimo 2003

El texto «Imagina» está dirigido a alguien capaz de

- vivir en el paraíso.
- imaginar y soñar con posesiones.
- ser muy creyente y religioso.
- imaginar y soñar un mundo en paz.

Los textos configuran su interlocutor, esta es una condición de la escritura. En algunos casos, como por ejemplo, en la carta, el interlocutor se señala de manera directa. En otros casos es más viable hablar de auditorio, para referirse a un interlocutor colectivo, conformado por cierto tipo de lectores o receptores de los textos. Por ejemplo, la noticia, a pesar de no estar dirigida directa y explícitamente a un tipo de lector, si supone un auditorio delimitado de sujetos que tienen como hábito leer este tipo de textos con fines informativos. De otro lado, el tipo de interlocutor también delimita las condiciones del texto en cuanto a su léxico, su estructura, su extensión, por citar algunos criterios. De este modo, no es usual encontrar noticias demasiado extensas ni recargadas de elaboraciones conceptuales y citas bibliográficas, mientras que en una disertación académica estos elementos son una condición.

En otros casos, el texto configura un lector, un interlocutor, en atención a elementos estéticos o referencias a la subjetividad y los gustos. Así, un poema simbolista estará, probablemente, orientado un lector que ha realizado un cierto recorrido por la poesía que le permitirá asignarle sentidos distintos de aquel que recién se inicia en la lectura de poesía.

En el ejemplo, el texto prefigura un lector con una sensibilidad particular, más bien lejana del los gustos propios del mundo del consumo; un lector con una posición crítica frente a los cánones de la vida regida por el orden económico. Si pensamos en el autor; Lenon, y en el contexto de aparición de ese texto, será relativamente fácil reconstruir el interlocutor. Nótese que para realizar este tipo de lectura resulta muy adecuado echar mano del saber enciclopédico.

De algún modo podríamos decir que el texto elige a su lector. La prueba explora la posibilidad de reconocer esos diferentes tipos de lector, en función de las características y la información presentada.

REFLEXIONES PARA EL TRABAJO DE AULA

1. Una forma didáctica para trabajar sobre el dominio de los recursos de textualización consiste en tomar un texto y eliminar dichos recursos (eliminar puntuación, nexos, segmentación de párrafos....) y pedir a los estudiantes que hagan propuestas de reconstrucción de la coherencia, la cohesión, la puntuación la segmentación de párrafos.... sustentando y explicando cada una de las hipótesis. Este tipo de ejercicio es más conveniente realizarlo de manera colectiva en un primer momento, con el fin de avanzar de modo concertado en la construcción de conceptos. Por supuesto que este trabajo deberá hacerse en algunos momentos de modo individual, pero lo importante es que se dé un proceso de reflexión sobre los mecanismos de textualización que permita avanzar hacia una conceptualización común.

Otra variante del ejercicio anterior consiste en tomar un texto (por ejemplo del periódico), pedir a los estudiantes identificar los diferentes recursos cohesivos y los signos de puntuación y explicar las razones de uso de los mismos. También se pueden hacer ejercicios de reemplazo de los recursos por otros, sin alterar las condiciones iniciales del texto.

Una herramienta muy pertinente para el trabajo sobre los mecanismos de textualización es el uso de los procesadores de texto de computador. Como sabemos, estos procesadores cuentan con una herramienta que señala los problemas de concordancia, giros sintácticos no permitidos, usos agramaticales de términos, etcétera. Una opción es pasar por el procesador de textos un escrito con anomalías, de tal modo que los fenómenos señalados por el procesador sean explicados por el estudiante.

Como puede verse, este es un uso didáctico del procesador, que además de servir para restaurar el texto puede ser un espacio de puesta en escena de diversas hipótesis sobre los fenómenos de textualización. Este uso del procesador es pertinente también para el caso de la ortografía, pues se puede pedir a los

estudiantes presentar hipótesis explicativas de cada fenómeno, antes de corregir. Esta herramienta es legítima si pensamos que el proceso de explicación de los fenómenos es una actividad metalingüística muy compleja, que va mucho más allá del dominio y uso de reglas, sin demeritar las ventajas que tiene el conocimiento de estas últimas.

Dado que no en todas las aulas se puede contar con el computador, el trabajo de explicación de los fenómenos de textualización se puede abordar, por ejemplo, en el ejercicio de revisión de un texto por parte de un estudiante, a otro estudiante, o el caso de revisión del texto por parte del docente. Es común que el trabajo de revisión (corrección) que le docente adelanta se reduce a señalar las faltas y regresar el escrito al estudiante. En algunos casos, se hace la petición de reelaborar el texto, “corrigiendo” las faltas. Resulta muy importante que antes de restaurar el texto, el estudiante explique cada una de las anomalías señaladas por el docente, este ejercicio puede ser mucho más provechoso que la restauración mecánica del texto, que al fin y al cabo es una actividad rutinaria que no implica proceso alguno de reflexión metalingüística.

2. Para el trabajo de identificación de tipos textuales en función de su superestructura, es recomendable realizar comparaciones entre los diversos tipos, caracterizando cada una de las estructuras y estableciendo, entre los textos, semejanzas y diferencias de orden estructural, temático, léxico..... Una forma didáctica para reconocer la estructura y superestructura textual consiste en realizar representaciones gráficas de los diferentes componentes. Por ejemplo, utilizando rectángulos de diferente tamaño para indicar si se está frente a información más global o más puntual; y utilizando tipos de trama para indicar las diferentes subtemáticas del texto. El uso de recursos gráficos como el tamaño de los rectángulos y tipo de trama resulta muy adecuado para visualizar con los estudiantes las estructuras textuales. Pero es importante agregar que cualquiera de estos ejercicios deberá siempre finalizar con una conceptualización sobre las características de cada tipo de texto.

Un juego para trabajar sobre los tipos textuales consiste en tomar un texto, por ejemplo narrativo, y convertirlo en texto explicativo, argumentativo, instructivo, sin variar la información presentada..... El tránsito de una superestructura a otra implicará una reflexión sobre cada tipo y será un buen escenario para construir los conceptos correspondientes. También se puede explorar la producción de un tipo textual partiendo de ciertas frases que abren cada uno de los componentes de la superestructura textual. Por ejemplo, para el caso del cuento, se pueden presentar inicios para los componentes como:

En un lugar lejano.....

Cuando de pronto....

Finalmente.....

Nótese que estas tres entradas corresponden a los tres elementos de la superestructura del texto narrativo. De igual modo se puede abordar juegos con los otros tipos textuales.

Otra forma de trabajo para el aula puede ser la siguiente: identificar en el texto el inicio y fin de cada uno de los componentes de la superestructura. Por ejemplo, en el texto argumentativo, reconocer donde se postula el punto de vista o tesis, dónde se presentan los argumentos y dónde se señalan las conclusiones.

3. Para abordar la identificación de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, vale la pena señalar el trabajo de David Perkins, quien insiste en que es importante que en el aula se desarrolle un trabajo sistemático de reflexión sobre el significado de las palabras que aluden a procesos de pensamiento. Es el caso de términos como hipótesis, conclusión, inferencia, o de frases como “estoy seguro de”, “pienso que”, “considero que”, “me atrevería afirmar que”. En cada caso se estará frente a procesos de pensamiento de diverso orden, que van desde la conjetura hasta el juicio documentado. Es necesario conceptualizar para fijar los límites y las diferencias en cada caso. Este tipo de trabajo es muy pertinente en la vía de formar buenos

lectores de inferencias e intencionalidades comunicativas. Es recomendable que cada vez que se utilice una de estas palabras o frases, se haga una pausa para reflexionar sobre su sentido y para conceptualizar.

4.3. LA LECTURA CRÍTICA

Este tipo de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición documentada y sustentada al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos políticos e ideológicos. Leer críticamente implica también analizar la pertinencia de recursos como el estilo, el tipo de léxico, la estructura textual, en atención al propósito comunicativo.

Modos de Lectura	Texto: (Dimensión Semántica - Sintáctica) ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?
Lectura Crítica	10. Tomar posición, por parte del lector, es decir, definir un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto, de manera documentada: 49 (9º).

Ejemplo

Ítem 49 grado noveno 2002

En el texto anterior, se plantea que

- a. la literatura resucita lo que el progreso destruye.
- b. la literatura inicia lo que el progreso desarrolla.
- c. la literatura evoca lo que el progreso crea.
- d. la literatura origina lo que el progreso arrasa.

Tomar posición frente a un texto no puede verse como sinónimo de opinar. La opinión sin sustento no puede considerarse un punto

de vista fundamentado, pues es claro que si estamos frente a la lectura de un texto, la información que este brinda debe ser el referente para apoyar dicho punto de vista. Dicho en otras palabras, es necesario diferenciar entre la opinión, “a secas” y tomar posición de manera documentada, es decir con referencia al texto.

La evaluación masiva nos indica que se tiende a confundir entre esos dos aspectos, de tal modo que luego de leer un texto se tiende abandonar, totalmente, sus planteamientos, y emitir opiniones desligadas del mismo. Vale la pena marcar de manera clara esa diferencia entre opinar y tomar posición de manera documentada. En el ejemplo, se explora la posibilidad de que el estudiante tome una posición frente la función crítica de la literatura frente al desarrollo de la sociedad. Si bien esta posición es un punto de vista, entre otros posibles, nótese que la misma está basada en las posibilidades interpretativas que el texto permite. Dicho de otro modo, no estamos frente a una mera opinión, sino más bien frente a un punto de vista sustentado en las afirmaciones del texto.

Modos de Lectura	Texto: (Dimensión Semántica - Sintáctica) ¿Qué dice? ¿Cómo lo dice?
Lectura Crítica	11. Analizar en los textos la pertinencia de elementos como el estilo, el tipo de léxico, los recursos gráficos, la estructura: 62 (9°).

Ejemplo

Ítem 62 grado noveno 2002

En el poema anterior, la mirada que hace el personaje sobre su lugar de origen cambia de perspectiva en tanto su descripción se hace

- del pasado al presente y del presente al futuro.
- del futuro al presente y del pasado al presente.
- del presente al pasado y del pasado al futuro.
- del pasado al futuro y del futuro al presente.

La lectura crítica, además de trabajar sobre la toma de posición documentada y fundamentada, implica también analizar la pertinencia de aspectos como el tipo de léxico, la forma cómo se estructura el texto, la utilización de recursos gráficos y simbólicos, en función de la intención comunicativa que el texto persigue. Nótese que estos elementos son trabajados, tanto en la lectura literal como en la inferencial, pero a nivel de identificación y análisis de su significado y su función lingüística y textual. En la lectura crítica se hace análisis de la pertinencia de estos elementos en función de la intención de comunicación o del efecto discursivo y/o estético que se desea producir en el lector, esa es la diferencia, pues en este caso estamos frente a un análisis del sentido discursivo de dichos elementos y no sólo de su comprensión.

En el ejemplo, se indaga por las características de la perspectiva narrativa empleada en el texto, con el propósito de producir un efecto estético asociado al tono que Benedetti quiere dar al texto. Utilizar otra perspectiva narrativa, probablemente altere el sentido del poema, de ahí la importancia de buscar más allá de la lingüística la razón de uso de estos recursos.

Modos de Lectura	Contexto: (Dimensión Pragmática - Discursiva) ¿Quién lo dice? ¿Para qué lo dice? ¿Desde dónde lo dice? ¿En qué momento lo dice?
Lectura Crítica	18. Identificar el universo de intereses y elementos políticos, simbólicos e ideológicos que circulan en los textos. 46 (7°).50 (9°), 38 (7°) prueba 2003.

Ejemplos

Ítem 38 grado séptimo 2003

El texto de John Lennon puede entenderse como un himno a

- la guerra.
- la religión.
- la hermandad.
- la soledad.

Ítem 50 grado noveno 2002

Cuando en el texto se habla de “lugares perdidos, desaparecidos bajo la pala del progreso” se está afirmando que el progreso

- trae consigo los secretos del pasado del hombre.
- conserva los espacios creados por el hombre.
- sepulta los espacios que dan identidad al sujeto.
- trae cambios positivos para la identidad del hombre.

Desde el punto del análisis del contexto de aparición del texto, la lectura crítica implica reconocer las variables de orden ideológico, político y/o simbólico presentes en el contexto en que el texto circula, y que son relevantes para completar el sentido del mismo. En el primer ejemplo, si se piensa en el contexto histórico de aparición del texto de Lennon, diríamos que dicho contexto se definía por elementos como el humanismo y la crítica al orden social. Estos elementos brindan una clave de producción del sentido del texto.

En el segundo ejemplo, se busca poner en relieve la connotación crítica que el texto plantea frente a la noción de progreso.

Modos de Lectura	Contexto: (Dimensión Pragmática - Discursiva) ¿Quién lo dice? ¿Para qué lo dice? ¿Desde dónde lo dice? ¿En qué momento lo dice?
Lectura Crítica	19. Analizar las funciones que cumplen los diferentes interlocutores, enunciadores, narradores... en los textos y situaciones comunicativas. 49, 50(7º); 42; 44, 60(9º),

Ejemplos

Ítem 49 grado séptimo 2002

En la fábula anterior, que la conclusión esté en voz del lobo indica que el narrador

- comparte la forma de pensar del lobo.
- cuenta la historia desde la mirada del lobo.
- considera que el lobo es muy inteligente.
- cree que la vida del perro no es ejemplar.

Como hemos señalado, la lectura crítica consiste fundamentalmente el tomar posición de manera sustentada y documentada frente a un texto. Lo anterior supone estar en condiciones de identificar los roles y funciones de quienes hablan en los textos, así como las posiciones que cada uno de ellos asume, para luego, como lector, definir un punto de vista.

El ejemplo nos señala la diferencia que existe entre poner la conclusión del escrito en voz de un personaje o en voz de otro, pues cada uno de ellos juega un rol y simboliza una posición, sea de orden moral, ético o social. En muchos casos, se tiende a confundir el punto de vista de un personaje, con el punto de vista del autor del escrito. Estas distinciones son fundamentales para poder avanzar en la toma de posición del lector.

Modos de Lectura	Contexto: (Dimensión Pragmática - Discursiva) ¿Quién lo dice? ¿Para qué lo dice? ¿Desde dónde lo dice? ¿En qué momento lo dice?
Lectura Crítica	20. Analizar la pertinencia del tipo de texto y/o tipo de enunciado respecto de la situación de comunicación (situación de enunciación). 59 (7°).

Ejemplo

Ítem 59 grado séptimo 2002

En el texto anterior, las expresiones “¡Oye tú!..... ¡sí, tú!.... “, “Ven!” y “¡No faltes!” tienen como intención común

- reiterar la información más importante.
- hacer más agradable y comprensible la lectura.
- llamar la atención sobre el cartel.
- comprometer al lector para que asista al evento.

Desde el punto de vista de un enfoque comunicativo, los textos están asociados a contextos de uso, o dicho en otras palabras, la situación de comunicación exige la utilización de ciertos tipos de textos en atención a los propósitos comunicativos. Desde esta perspectiva, se puede hablar de textos más o menos adecuados a

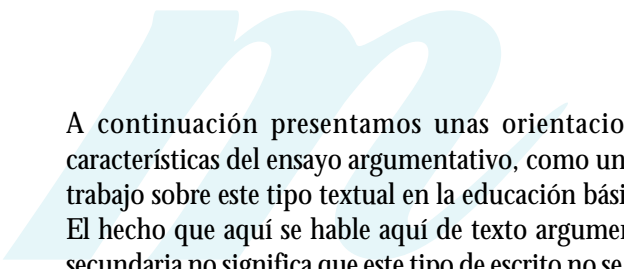
la situación comunicativa. Por ejemplo, frente a la necesidad de pedir información, es más recomendable preparar una carta que hacer un poema. O si se desea convencer a una persona sobre las ventajas de una teoría, tal vez sea más recomendable hacer un ensayo que una carta. En fin, la situación de comunicación supone la elección de un tipo textual, así como de un léxico, un estilo, etcétera.

En el caso del ejemplo, dado que se está frente a un afiche o un cartel, el uso de expresiones como las presentadas en el enunciado, son propias de este tipo de texto en la medida que buscan capturar la atención del lector para que se interese por la información que el afiche presenta. De este modo, estamos frente a un uso pertinente de los enunciados, respecto del propósito comunicativo.


REFLEXIONES PARA EL TRABAJO DE AULA

Tal vez la forma más adecuada para trabajar la lectura crítica en el aula sea la producción del texto argumentativo, como resultado del proceso de lectura de un texto o de un grupo de textos. Por lo anterior dedicaremos el espacio para sugerencias del trabajo de aula solo a esta dinámica, pero con cierta profundidad.

Es importante insistir en que los textos que se producen en el aula deben contar con lectores concretos, de tal modo que se cumpla el circuito comunicativo. Así, es posible que el docente asigne a cada estudiante un grupo de lectores que deben hacer comentarios escritos a los textos elaborados por X estudiante, de tal modo que esta dinámica genere un proceso de argumentación y mejora del escrito, así como de avance en la consistencia argumentativa. También es importante señalar que la producción de un tipo particular de texto implica la definición y acuerdo básico sobre las características del dicho texto.



A continuación presentamos unas orientaciones sobre las características del ensayo argumentativo, como un aporte para el trabajo sobre este tipo textual en la educación básica secundaria. El hecho que aquí se hable aquí de texto argumentativo para la secundaria no significa que este tipo de escrito no se pueda trabajar en primaria. Al contrario, es muy importante que desde los primeros grados los estudiantes se familiaricen con la producción de textos en los que deben plantear un punto de vista y defenderlo con argumentos. Las exigencias formales del ensayo argumentativo de la secundaria no pueden constituirse en una limitante para la producción de argumentación en la básica primaria. Hecha esta aclaración, veamos algunas orientaciones para el trabajo sobre ensayo argumentativo en secundaria, que presenté en el libro “Competencias y Proyecto Pedagógico”.



La palabra ensayo cuenta con muchas connotaciones en el ámbito educativo colombiano. Este hecho conduce a que exista una multiplicidad de criterios a la hora de enfrentar la producción y la valoración de las prácticas de escritura. Es necesario plantear, discutir y acordar algunos criterios básicos para la producción de ensayo, y en general para la escritura de cualquier tipo de texto, antes de enfrentar la práctica escritural misma. No quiere decir esto que una vez acordados algunos elementos, quede cerrada la discusión. Se trata de plantear unas reglas de juego iniciales, que se ajustan sobre la marcha. Tampoco se trata de definir una estructura rígida para la elaboración de ensayos, pues este es un principio errado, desde el punto de vista pedagógico, en la medida en que elimina el proceso de búsqueda de estructura, la exploración y puesta a prueba estrategias argumentativas y en última instancia anula la búsqueda de un estilo.

Este apartado tiene como propósito presentar algunos elementos básicos de referencia para la producción de ensayos argumentativos en el contexto educativo y debe tomarse como un punto de partida.