

Abordaje teórico y metodológico sobre niveles de lectura en la Educación Superior¹

Ángela Rocío Murillo Pineda²
Zulma Martínez Preciado³
Universidad Pedagógica Nacional. UPN.

Artículo de reflexión derivado de investigación

Recibido: 21-05-2021- Aprobado: 25 -06-2021

Resumen

El artículo se deriva de la investigación titulada: “Manual didáctico para optimizar niveles de interpretación lectora en el marco del espacio académico Comprensión y Producción de textos I”, la cual surge de evidenciar debilidades respecto a la interpretación lectora que presentan los estudiantes que cursan dicho espacio académico perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. En este documento se expone: el contexto de la investigación, el estado del arte sobre la lectura en Educación Superior, los niveles de interpretación lectora y un modelo de taller útil a la hora de abordar la lectura académica en la educación superior.

Palabras clave

Lectura, niveles de lectura, manual didáctico, interpretación lectora, lectura en educación superior.

Theoretical and methodological approach to reading levels in higher education

Abstract

The article is derived from the research entitled: "Didactic manual to optimize levels of reading interpretation in the framework of the academic space Comprehension and Production of texts I", which arises from evidencing weaknesses regarding the reading interpretation presented by students who take this academic space belonging to the Faculty of Education of the National Pedagogical University. This paper presents: the context of the research, the state of the art on reading in higher education, the levels of reading interpretation and a workshop model useful when approaching academic reading in higher education.

¹ El presente artículo se basa en la investigación titulada: Manual didáctico para optimizar niveles de interpretación lectora en el marco del espacio académico Comprensión y Producción de Textos I realizada por las docentes Ángela Rocío Murillo y Zulma Martínez en el marco de la Convocatoria CIUP Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional 2015-II. La investigación se adscribe al Grupo de Investigación Educación Infantil, Pedagogía y Contextos en su Línea Formación, Pedagogía y Didáctica y se realizó desde el mes de septiembre de 2015 a diciembre de 2016.

² Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: amurillo@pedagogica.edu.co

³ Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Literatura de la Universidad Pontificia Javeriana. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: zmartinez@pedagogica.edu.co

Key words.

Reading, reading levels, didactic manual, reading interpretation, reading in higher education.

Abordagem teórica e metodológica dos níveis de leitura no Ensino Superior

Resumo

O artigo deriva da investigação intitulada: "Manual didático para otimizar níveis de interpretação de leitura no âmbito do espaço académico Compreensão e Produção de textos I", que surge da evidência de fraquezas relativamente à interpretação de leitura apresentada pelos estudantes que tomam este espaço académico pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Pedagógica Nacional. Este documento apresenta: o contexto da investigação, o estado da arte da leitura no Ensino Superior, os níveis de interpretação da leitura e um modelo de oficina útil quando se lida com a leitura académica no Ensino Superior.

Palavras-chave

Leitura, níveis de leitura, manual didático, interpretação de leitura, leitura no ensino superior.

Contextualización

El presente texto está basado en la investigación titulada: *“Manual didáctico para optimizar niveles de interpretación lectora en el marco del espacio académico Comprensión y Producción de textos I”* desarrollado en el marco de la convocatoria de investigación CIUP (Centro de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional) del 2015. Este trabajo surge al evidenciar dificultades respecto al proceso de interpretación lectora de estudiantes de nivel superior, identificadas a lo largo de la trayectoria como docentes del Núcleo Común de Comprensión y Producción de Textos de la Facultad de Educación. Ello permitió reconocer que los niveles de comprensión e interpretación lectora que poseían no eran congruentes con 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 universitarios.

El objetivo General del proyecto proponía “Identificar el nivel de interpretación lectora de los estudiantes del espacio académico Comprensión y producción de Textos I de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y diseñar e implementar un Manual Didáctico que optimice las debilidades detectadas”. Para la obtención de esta

meta se partió de realizar un diagnóstico por medio de dos pruebas (Prueba de Hábitos lectores e interacción con la lectura y la Prueba de Comprensión e Interpretación textual) que fueron diseñadas, revisadas, corregidas, aplicadas, analizadas e interpretadas. Luego, a través de los hallazgos obtenidos con las pruebas diagnósticas, se pasó al diseño y redacción del *Manual de Interpretación lectora*, en el que se hace una profundización teórica, se muestra el análisis e interpretación de las pruebas aplicadas, se presenta un estado del arte sobre la lectura en la Universidad, se proponen siete talleres que buscan innovar y potenciar las prácticas de comprensión e interpretación lectora y una serie de recomendaciones en torno a la lectura en la educación superior.

Es relevante señalar que la investigación partió de la hipótesis que plantea que: el nivel de interpretación lectora de los estudiantes a nivel de educación superior depende en buena medida de los instrumentos didácticos y metodológicos con los que cuenta un docente. Por ello, se pretendió mejorar los desempeños respecto a los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico-intertextual por medio de la elaboración del Manual en el que se intenta un enfoque renovado de la lectura y se proponen siete talleres de comprensión e interpretación. Estos se basaron en diversos textos elegidos, teniendo en cuenta las particularidades de diferentes tipologías textuales, como son 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: el texto (fragmento, capítulo o selección, imagen); una contextualización del autor y la obra; unas preguntas orientadoras para la lectura, que resultarán útiles al lector 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 el manual resulta ser una herramienta útil para el docente universitario, no sólo 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.

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 socio-culturales. Es de destacar, 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. Así, se comprende con Chevallard (1991) que: “En la universidad, no sólo debe manejarse una diversidad de fuentes bibliográficas, sino que se entra en contacto con el saber sabio o saber ilustrado”⁴, lo cual lleva a considerar que el estudiante cuando ingresa al sistema universitario se ve atiborrado por una serie de demandas y exigencias lecto-escriturales 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 Pérez 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 abstracción⁵.

Al respecto, resultan contundentes las conclusiones a las que llegan Pérez Abril y Rincón 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

⁴ Como se cita en Pérez Abril, M., y Rincón, G. (Coords.) *¿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. 2013, pág. 122.

⁵ *Ibíd.* pág 37-38.

sus estudiantes sobre las formas de utilizarlas provechosamente [...] enseñar a leer y escribir en una materia quita tiempo para enseñar los contenidos específicos”⁶.

Dichos planteamientos se pueden constatar en el caso de los estudiantes de la Facultad de Educación de la UPN cuando manifiestan, por ejemplo, que se abordan muchas lecturas, pero no hay un acompañamiento o direccionamiento adecuado para el abordaje de las mismas; 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.

Estos aspectos permitieron comprender el sentido e implicaciones de procesos cognitivos en los niveles de lectura, lo que llevó a que, en primera instancia, se pensara en una fundamentación teórica al respecto, para luego proponer a nivel metodológico los talleres buscando así superar el predominante nivel literal de comprensión que mostró la prueba diagnóstica realizada. Así, se configuró 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?

Estado del arte sobre lectura en la educación superior

Al hacer la pesquisa en torno a las publicaciones que sobre lectura en la educación superior se han realizado en los últimos años en Colombia, se encontraron algunos libros resultado de investigaciones, y artículos en los que se pudo constatar que la problemática de los bajos desempeños de lectura es generalizada y corresponde a factores de diferente índole: socio-cultural, educativo, pedagógico, metodológico y actitudinal 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

⁶ *Ibíd.*, pág. 125

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.

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 lecto-escriturales, entre otros), por ser aquellos donde se brindan las herramientas fundamentales para el ejercicio lecto-escritural 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 ilustrativos, el libro *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?*⁷ en el que se caracterizan las prácticas de lectura y escritura dominantes en la universidad colombiana como resultado de una investigación financiada por COLCIENCIAS y diecisiete universidades colombianas que contó con la asesoría internacional de reconocidos académicos como Paula Carlino y Anna Camps. Allí se señala, 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, 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.

⁷ Pérez Abril, M, y Rincón, G. (Coords.) 2013.Op. Cit.

Semejante a este texto, González, et al.⁸ realizaron un estudio multicaso, interinstitucional (trece 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 Cisneros⁹, realizada entre mayo del 2003 y junio del 2005 en la Universidad Tecnológica de Pereira, la cual 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.

⁸ González, B, Peña, L. B., Salazar, A. Et al. *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2015.

⁹ Cisneros, M. *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>. 2007

Andrade¹⁰ 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 2003). Se propuso un ejercicio de lectura que implicó el fortalecimiento de la competencia crítica y no sólo 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”¹¹ 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”¹². 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.¹³ En la que el eje central es la conciencia lingüística y el desarrollo cognitivo en la formación universitaria de la universidad EAFIT. 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 sociocultural 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”¹⁴ 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

¹⁰ Andrade, M. La Lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Revista Tabula Rasa*. 7, julio-diciembre, 2007. (págs.231-249).

¹¹ *Ibíd.*, pág.232.

¹² *Ibíd.*, pág. 241.

¹³ Camargo, Z. et al. *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. 2008.

¹⁴ *Ibíd.*, pág. 25.

lectura; además se explicita la necesidad de pensar en los programas desde particularidades discursivas de cada campo de conocimiento o en términos de Carlino¹⁵ (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.

Como se puede apreciar, 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.

NIVELES DE LECTURA

Concepción actual de lectura: de la comprensión a la interpretación

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 Fries¹⁶, un acto de básica decodificación, en el que un lector debía manejar el código lingüístico para hacer una

¹⁵ Carlino, P. Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2009.

¹⁶ Fries, C. Linguistics and reading, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston. 1962.

re-construcción del significado expresado¹⁷. Es así como en la década 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 (Smith¹⁸, Spiro et al., 1980. Como se cita en: Gordillo y Flórez¹⁹). 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 sólo a la reelaboración de significados explícitos, y por ello se da un salto que va de un enfoque centrado en la comprensión a un enfoque interpretativo donde el papel del lector es protagónico. En esta línea conceptual sobre la lectura están inmersos muchos autores actualmente. De esta manera, Isabel Solé en el texto *El placer de Leer*, 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 obligatoria²⁰.

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

¹⁷ Gordillo A., y Flórez, M. Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades pedagógicas*. 2009, pág. 95.

¹⁸ Smith, C. *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*, Madrid, Aprendizaje Visor. 1989

¹⁹ 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), pág. 55-107.

²⁰ Solé, Isabel. “El placer de leer”. *Revista latinoamericana de lectura*. Año 16, Número 3, septiembre. 1995. Pág.3.

se construye por parte del lector.”²¹. Asimismo, Yolanda Reyes, 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.”²². 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.

Por su parte, Fernando Vásquez Rodríguez 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”²³, es ir construyendo el sentido o sentidos que guarda el texto, gracias a las pistas que éste mismo va arrojándole al lector y que éste debe descubrir para que realmente se complete el proceso. Lo que significa entonces que en el ejercicio intelectual de leer no sólo 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 a la capacidad interpretativa, la cual se entiende como el momento semiótico del proceso. Por ello, Andrade 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”²⁴.

Ha de entenderse por tanto, que la complejidad del acto lector no estriba tan sólo en poner en juego a los actores del proceso de comprensión textual (texto, lector, contexto), los factores implicados y las habilidades de pensamiento 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.

²¹ Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*, 8°. Ed., Madrid, Graó. 1998, pág.. 2

²² Reyes, Yolanda. *La casa imaginaria*. Norma: Bogotá. 2007. pág. 25.

²³ Vásquez R., Fernando. *Lectura, abducción y pensamiento*. Bogotá: Javegraf. 1995, pág.1.

²⁴ Andrade, Martha Cecilia. *Leer y escribir en la Universidad. Una expedición para el mar académico*. Bogotá: Editorial, Colegio Mayor de Cundinamarca. 2013, pág. 84.

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”²⁵. Lo anterior supone una concepción de la lectura como la interacción entre sujeto/lector/cocreador, texto/mensaje y un autor/creador, enlazados en un contexto 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 Barthes²⁶ 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. 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.

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 esta investigación, se denominaron: Literal, inferencial y crítico-intertextual.

En los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana²⁷ basados a su vez en planteamientos de Smith²⁸, Van Dijk²⁹, Jurado y Bustamante³⁰, 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

²⁵ Mendoza, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro. 1998, pág. 45.

²⁶ Barthes, R. *El placer del texto y lección inaugural*. México: Siglo XXI. 2004.

²⁷ MEN. *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio. 1998.

²⁸ Smith, C.B. *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*, Madrid, Aprendizaje Visor. 1989.

²⁹ Van Dijk, T. *De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso*. *Beliar*, 2(6), 1995. págs. 20-40.

³⁰ Jurado, F y Bustamante, G. *Los procesos de lectura*. Bogotá: Ed Magisterio. 1995.

Dijk³¹, la comprensión lectora implica una correlación trídica 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.

Estos niveles se correlacionan con los planos de comprensión textual que postula Cassany³²: 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.

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 Castellana³³, corresponde a un nivel intratextual donde son recurrentes las estructuras sintácticas y semánticas, la microestructura³⁴, la macroestructura³⁵ y la superestructura³⁶. 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

³¹ Van Dijk, T. 1995. Op, Cit.

³² Cassany, D. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama. 2013.

³³ MEN. 1998. Op. Cit.

³⁴ 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 (Dijk, 1995). 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, 1980).

³⁵ “la macroestructura es de naturaleza semántica y corresponde a la representación abstracta de la estructura global de significado de un texto” (Van Dijk, 1980a, 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).

³⁶ Es el esquema lógico de organización de un texto por medio de categorías macro estructurales. 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).

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.

Gordillo y Flórez³⁷ (2009) explican que Lectura literal en un nivel primario se centra en el reconocimiento de las ideas e información explícita expuesta en el texto y en profundidad implica un reconociendo de las ideas que se suceden y el tema principal. Por su parte, Atehortúa³⁸ (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 muestreo³⁹, donde fundamentalmente se selecciona la información relevante, útil y necesaria, que exige al lector una permanente “actividad de elección” y “atención selectiva”.

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 predicciones⁴⁰ y deducciones (inferencias⁴¹), es decir identificando lo no dicho, lo que está implícito, estableciendo hipótesis de sentido. Se plantea en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana 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)”⁴²

³⁷ Gordillo, A y Flórez, M. 2009. Op. Cit.

³⁸ Atehortúa. *Mediador de lecto-escritura y técnicas de estudio*. Medellín: Divegráficas. 2010.

³⁹ 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).

⁴⁰ 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, pág. 74).

⁴¹ La inferencia, según Godman (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, pág.74)

⁴² MEN. 1998. OP. Cit., pág. 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 Dijk⁴³, 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 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.

También se puede decir que este nivel se ubica en lo que Cassany⁴⁴ 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 sólo 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 Flórez⁴⁵, 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.

⁴³ Van Dijk, T. Estructura Discursiva y Cognición Social. En *Discurso, Poder y Cognición Social*. Cali: Universidad del Valle (Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas. 1994. pág. 54-92.

⁴⁴ Cassany, D. 2013. Op. Cit.

⁴⁵ Gordillo, A y Flórez M. 2009. Op. Cit.

Nivel Crítico-intertextual

En este nivel se espera la asociación de conocimientos de diversas procedencias con el texto que se está leyendo (lectura intertextual⁴⁶), se habla entonces de la puesta en red de saberes de múltiples orígenes para potenciar la capacidad de deducción y de construcción de hipótesis en la configuración del sentido(s). En ello el lector está en capacidad de identificar la superestructura textual, las intencionalidades comunicativas y los componentes ideológicos, políticos y socio-culturales presentes en los textos. Igualmente, este nivel implica la toma de una postura crítica frente a lo leído. Según los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana:

Se trata de lo que Eco 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 ⁴⁷

estableciendo así 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 Flórez⁴⁸ (2009), los juicios pueden ser: 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 Cassany⁴⁹ (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 socio-cultural y en la que el lector es consciente de las implicaciones comunicativas del

⁴⁶ 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 culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores” (1998, pág. 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, pág. 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, pág. 83).

⁴⁷ MEN. 1998, Op. Cit., pág. 75.

⁴⁸ Gordillo, A y Flórez M. 2009. Op. Cit

⁴⁹ Cassany, D. 2013. Op. Cit.

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”⁵⁰, 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, 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.

Modelo de taller y preguntas en los tres niveles de lectura

A continuación, se presenta un modelo de taller y una pregunta por cada nivel, para generar una contextualización de la manera cómo se planteó el manual de interpretación. Se recuerda que los talleres no se situaron solo en el texto lingüístico sino en otros lenguajes. A continuación, se presenta como modelo el taller de Interpretación de una imagen. Este va acompañado de una contextualización del autor (artista para este caso) y de la obra de unas preguntas orientadoras, que tienen por función contextualizar, involucrar al lector, generar interés y vislumbrar caminos interpretativos.

Can't beat the feeling o Napalm girl. Artista: Banksy

Gráfico No. 4 No se puede superar la sensación o Niña napalm.



⁵⁰ *Ibíd.* pág. 19.

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. 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 esténcil (estampar algo con ayuda de plantillas):

Banksy es un artista muy polémico, por los mensajes que trasmite su obra, pero además por la manera repentina como aparecen sus trabajos en cualquier ciudad del mundo, así como también la desaparición de las mismas, ya que muchos de los muros intervenidos han sido censurados por poseer una carga crítica y sarcástica alta.

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 ésta se encuentra en la colección permanente de arte del Deutsche Bank, y se han hecho miles de reproducciones litográficas en diferentes formatos de la misma.



Gráfico No. 5 Fotografía La niña napalm

La fotografía aludida fue merecedora del premio Pulitzer en 1972, la cual fue tomada por el fotógrafo vietnamita Nick Ut. Ésta se convirtió en un ícono de los estragos de la guerra y un símbolo de la guerra del 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. El momento que inmortalizó el fotógrafo vietnamita Ut, quien cubría la Guerra de Vietnam para la agencia estadounidense Associated Press en esa instantánea tomada el 8 de junio de

1972, dio la vuelta al mundo y mostró los horrores del conflicto a la sociedad internacional.

Preguntas orientadoras:

1. ¿Quiénes son los personajes que aparecen en la imagen? Averigüe sobre su historia.
2. ¿Qué conoce de la guerra del Vietnam? Indague de ser necesario.
3. ¿Qué relación se establece entre Mickey Mouse, Ronald McDonald y la niña del 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?

Pregunta nivel literal

1. 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.

Pregunta nivel inferencial

2. 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.

Pregunta nivel crítico intertextual

3. ¿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 genera los estereotipos norteamericanos.
 - C. Por las secuelas que sufrió Kim Phuc -la niña vietnamita-.
 - D. Por el miedo que despierta el capitalismo salvaje.

Bibliografía

- Andrade, M. La Lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Revista Tabula Rasa*. 7, julio-diciembre, 2007. (págs.231-249)
- Andrade, M. *Leer y escribir en la Universidad. Una expedición para el mar académico*. Bogotá: Editorial Colegio Mayor de Cundinamarca. 2013.
- Atehortúa. *Mediador de lecto-escritura y técnicas de estudio*. Medellín: Divegráficas. 2010.
- Banksy. *Existencilism*. Londres: Weapons of Mass Distraction. 2002.
- Barthes, R. El placer del texto y lección inaugural. México: Siglo XXI. 2004.
- Camargo, Z. et al. *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. 2008.
- Carlino, P. *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2009.
- Cassany, D. *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós. 2009.
- Cassany, D. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama. 2013.
- Cisneros, M. *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>. 2007
- Fries, C. *Linguistics and reading*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston. 1962.
- González, B, Peña, L. B., Salazar, A. Et al. *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2015.
- Goodman, K. Proceso lector. En: Ferreiro, E y Palacio, M. *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. México: S. XXI. 1982.
- Gordillo A., y Flórez, M. Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades pedagógicas*. 2009.

- Jurado, F y Bustamante, G. *Los procesos de lectura*. Bogotá: Ed. Magisterio. 1995.
- MEN. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio. 1998.
- Mendoza, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro. 1998.
- Pérez Abril, M, y Rincón, G. (Coords.) ¿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, 2013.
- Smith, C. B. *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*, Madrid, Aprendizaje Visor. 1989.
- Solé, Isabel. “El placer de leer”. *Revista latinoamericana de lectura*. Año 16, Número 3, septiembre. 1995.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*, 8°. Ed., Madrid, Graó. 1998.
- Reyes, Yolanda. *La casa imaginaria*. Norma: Bogotá. 2007.
- Van Dijk, T. *La Ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós. 1980.
- Van Dijk, T. Estructura Discursiva y Cognición Social. En *Discurso, Poder y Cognición Social*. Cali: Universidad del Valle (Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas. 1994
- Van Dijk, T. De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso. *Beliar*, 2(6), 1995. (pág. 20-40).
- Vásquez R., Fernando. *Lectura, abducción y pensamiento*. Bogotá: Javegraf. 1995.