

UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA
La Universidad Católica de Loja

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL ECUADOR
Sede Ibarra

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE IBEROAMÉRICA PARA EL DESARROLLO DEL
TALENTO Y LA CREATIVIDAD I-UNITAC

HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS

GUÍA DIDÁCTICA

Galo Guerrero Jiménez

MÓDULO I

DIPLOMADO EN PEDAGOGÍAS INNOVADORAS

Loja-Ecuador
2007

HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS

Guía didáctica

Galo Guerrero Jiménez

© 2007, UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Diagramación, diseño e impresión:

EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Call Center: 593-7-2588730, fax: 593-7-2585977

C.P.: 11-01-608

www.utpl.edu.ec

San Cayetano Alto s/n

Loja-Ecuador

Primera edición

Reservados todos los derechos conforme a la ley.

Enero de 2007

ÍNDICE

1. Datos de identificación	6
2. Presentación	7
3. Objetivos	9
4. Contenidos	10
5. Bibliografía	13
6. Orientaciones para el estudio	23
7. Desarrollo de contenidos y ejercicios	24
Introducción general	24
Mecanismos que impiden el acceso a la lectura	24
LECTURAS ELEMENTALES	25
1. Lectura fonética	25
Ejercicio 1	27
Lectura 1: Las ventajas de saber leer, Galo Guerrero Jiménez	28
2. Decodificación primaria	30
Ejercicio 2	33
Lectura 2: Leer es una pasión, Galo Guerrero Jiménez	34
3. Decodificación secundaria	35
Ejercicio 3	37
Lectura 3: Animar a leer, Galo Guerrero Jiménez	39
4. Decodificación terciaria	41
Ejercicio 4	43
Lectura 4: Lectura y Aprendizaje	44
LECTURAS AVANZADAS	46
5. Lectura precategórica	46
Cinco pasos para la lectura precategórica	46
Ejercicio 5	47
Lectura 5: El homo legens, Galo Guerrero Jiménez	49
6. Lectura metatextual	50
Ejercicio 6	51
Lectura 6: El lector no nace, se hace, Galo Guerrero Jiménez	56
7. Cuestionario de autoevaluación	54
8. Glosario	61
ANEXOS	62
BREVES REFERENCIAS A LA LECTURA METATEXTUAL	
La lectura como proceso de desarrollo humano, Galo Guerrero Jiménez	63
1. La lectura extrínseca	63
2. Clausura y sentido del texto	64
3. El texto es un ser vivo	65
4. Vida y silencio en la lectura	66

5. Espíritu y lectura	67
6. La alegría de leer	68
7. El proceso formativo de la lectura	69
8. La lectura: aprendizaje y desaprendizaje	70
9. Leer para ser más	71
10. Lectura y valores éticos	72
11. Lectura, arte, tensión y conflicto	73
12. Texto y lector	74
13. La lectura relación de encuentro	74
14. El acto de leer	75
15. Leer para vivir	76
16. Lectura, escritura y mediación	77
17. Lectura, ficción y realidad	78
18. Algunos tipos de lectura	79
19. Armadura y lectura	80
20. El componente creativo de la lectura	81
21. El propósito de la lectura	82
22. Lectura e interpretación	83
23. Lectura y memoria	84
24. Lectura y sentido de reflexión	85
25. Magia y lectura	86
26. Niñez y lectura	87
27. Velocidad y comprensión lectoras	88
28. Vocación lectora	89
29. La lectura es un hábito pausado	90
30. Libertad y felicidad lectoras	91
31. Formas e impresiones lectoras	92
32. Interacción y lectura	94
33. El buen lector	95
34. El lector activo	95
35. Lectura e imaginación	97
36. Leer para aprender a leer	98
37. Lectura y éxtasis	99
38. Sicoética y lectura	100
39. Lectura y ciencia	101
40. ¿Cómo se lee un texto científico?	102
41. ¿Cómo se lee un texto filosófico?	103
42. La lectura de libros de ciencias sociales	104
43. ¿Cómo se lee un texto bíblico teológico?	105
44. Cómo se lee la Biblia desde los géneros literarios	106
45. La lectura de los Evangelios a través de las parábolas y de los relatos de milagro	107
UNA EXPLICACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA A LA LECTURA, Maryanne Wolf, Frank Vellutino y Jean Berko Gleason	109
Introducción	109
Historia de los sistemas de escritura	110

El alfabeto	112
Los elementos esenciales de la lectura	113
Sistemas representacionales en la identificación de las palabras	114
Procesos cognitivos implicados en la lectura y en todo aprendizaje	117
El desarrollo de la lectura	122
El período protoalfabético	122
Fases de alfabetización	124
Modelos de lectura fluida	127
Modelos descendentes de lectura dirigida por el contexto	128
Modelos ascendentes dirigidos por el estímulo	130
Modelos de palabras completas	130
Modelos de componentes grafémicos	131
Modelos multinivel y de sistemas de codificación en paralelo	132
Modelos de activación o de logogén	136
Modelos conexionistas y de activación interactiva	137
Modelos de búsqueda léxica	140
Resumen	142
Cuestiones para reflexionar	142
Actividades	145
 LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN, Galo Guerrero Jiménez	 145
1. Uso del punto	145
2. Uso de la coma	146
3. Uso del punto y coma	150
4. Uso de los dos puntos	151
5. Puntos suspensivos	153
6. Comillas y paréntesis	153
7. Signos de interrogación y admiración	156
8. La raya, el guión y la diéresis	158
Ejercicios	161
 Respuestas al cuestionario de autoevaluación	 164

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

INSTITUCIONES:	Universidad Técnica Particular de Loja Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ibarra
DEPENDENCIA:	IUNITAC y Escuela de Psicología de la UTPL
MODALIDAD:	A distancia, con un componente presencial y virtual
PROGRAMA DE ESTUDIO: MÓDULO I:	Diplomado superior de cuarto nivel Habilidades Psicolingüísticas: Teoría de las seis lecturas
GUÍA DIDÁCTICA:	Habilidades Psicolingüísticas: Teoría de las seis lecturas
PROFESOR:	Mg. Galo Guerrero Jiménez
Lugar y fecha:	Loja, Ecuador, enero de 2007

2. PRESENTACIÓN

Esta disciplina de **Habilidades Psicolingüísticas** es el primer módulo de estudio que corresponde al Diplomado en Pedagogías Innovadoras que la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra y la Universidad Técnica Particular de Loja a través de la Escuela de Psicología y del Instituto Universitario de Iberoamérica para el Desarrollo del Talento y la Creatividad I-UNITAC, le ofrecen a usted, distinguido estudiante y lector interesado en este tipo de temática intelectual.

El módulo está centrado en la lectura; por un lado, en la propuesta que Miguel De Zubiría Samper establece a través de su **Teoría de las seis lecturas**, y en la propuesta que modestamente expongo en el anexo de esta guía didáctica en cuanto esta disciplina debe ser entendida como un proceso de desarrollo humano.

En el primer tomo, Miguel De Zubiría Samper habla de los mecanismos del aprendizaje semántico, en consideración sobre todo a la educación preescolar y primaria. En la introducción general establece algunas concepciones sobre el largo proceso que la lecto-escritura ha tenido en la historia humana, y luego las implicaciones educativas que la lectura acarrea en la escolaridad y en todos los niveles del convivir humano.

En el capítulo I habla DE LOS GRAFISMOS A LAS PALABRAS LEÍDAS: LA LECTURA FONÉTICA. Aquí plantea el papel de los ideogramas y sus dificultades y cuales son los mecanismos del nivel fonético a la hora de la lectura. Para ello recurre a los métodos que los educadores emplean en la escuela para enseñar a leer fonéticamente.

En el capítulo II: LA DECODIFICACIÓN PRIMARIA se analiza como se pasa de las palabras a los conceptos a partir de la recuperación léxica y de los mecanismos especiales adicionales a la recuperación léxica: contextualización, sinonimia y radicación. El autor plantea, además, los trastornos que se presentan en la decodificación primaria: sublexicalidad, subcontextualización, subsinonimia y subradicación.

El capítulo III: LA DECODIFICACIÓN SECUNDARIA es el tercer nivel de la Teoría de las seis lecturas. Aquí se plantea el caso de las frases, oraciones y proposiciones, y se puntualizan los mecanismos y operaciones de este nivel: el problema de la puntuación, de la pronominalización, de la inferencia y del cromatismo.

El capítulo IV: LA DECODIFICACIÓN TERCIAria es el último capítulo de este primer tomo. Aquí se plantea el caso de las estructuras semánticas hasta llegar a la modelación a través de sus correspondientes mecanismos: extraer macroproposiciones, descubrir la estructura semántica y llegar a modelar la estructura.

El tomo II se preocupa de cómo enseñar a leer y a escribir ensayos a partir de los dos últimos niveles de Teoría de las seis lecturas. Se trata de una propuesta para los estudiantes de bachillerato y universidad.

El capítulo I: INTRODUCCIÓN A LA LECTURA PRECATEGORIAL es el quinto nivel de esta teoría. Para el dominio de una lectura avanzada se explica lo que es una estructura categorial, la tesis, argumentales, subargumentales, derivadas y definitorias.

El capítulo II: LA LECTURA PRECATEGORIAL establece los fundamentos de este nivel. Habla de cinco pasos necesarios: lectura, análisis elemental, síntesis elemental, análisis guiado por la síntesis y síntesis guiada por el análisis. Luego, a partir

de estructuras complejas, el autor plantea una serie de ejercicios que son los que llegarán a consolidar y a dominar este nivel de lectura.

El capítulo III: LA LECTURA METATEXTUAL es el último y el más avanzado nivel de lectura. Aquí entra en juego la metasemántica de las circunstancias socioculturales, la metasemántica del individuo, la crítica y otros procedimientos metatextuales que son los que nos llevan no sólo a la comprensión sino a la valoración y juzgamiento del texto leído.

Concluye el tomo II de Teoría de las seis lecturas con un anexo: LA LECTURA PRECATEGORIAL EN EL AULA con algunas recomendaciones pedagógicas.

Los contenidos de este módulo concluyen con los anexos que constan al final de esta guía. El primero de ellos hace alusión a BREVES REFERENCIAS A LA LECTURA METATEXTUAL entendida como un buen pretexto para la promoción de nuestro desarrollo humano. Temas como: lectura extrínseca, clausura y sentido del texto, el texto como un ser vivo, en silencio, activo, con espíritu, con alegría para la vida, leer para ser más, lectura y valores éticos, la lectura como arte, tensión y conflicto, texto y lector, la lectura como relación de encuentro, mediación, ficción, realidad, creatividad, propósitos, interpretación, proyección, sentido y reflexión, magia, velocidad, libertad, felicidad, vocación, imaginación, éxtasis sicoética y cómo leer un texto científico, filosófico, bíblico y de las ciencias sociales, son entre otros los temas que desde una óptica profundamente motivante y altamente humanística me he planteado para que el proceso lector tenga una razón de ser: es decir, formarnos académica y espiritualmente para encontrarle, como meta final y proactiva, un auténtico sentido a la vida.

El segundo anexo nos remite a UNA EXPLICACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA DE LA LECTURA. Desde el ámbito científico se explica qué es lo que le sucede al cerebro, a la memoria y a nuestra entidad personal cuando leemos. Se empieza por una historia de los sistemas de escritura, los elementos esenciales de la lectura: codificación fonológica, reglas de producción morfofonémica, codificación semántica, sintáctica gramatical y los procesos cognitivos implicados en la lectura y en todo aprendizaje. La atención, el aprendizaje perceptivo y asociativo, la transferencia intermodal, el análisis de patrones y aprendizaje de reglas, la memoria serial en los estudios de cognición, las fases y los diferentes modelos como procesos de activación de la memoria, son, entre otros, los componentes básicos de este interesante anexo que, a su debido tiempo, sabrá leerlo detenidamente.

El tercer anexo es sobre LA PUNTUACIÓN. Aquí se recoge todas las normas, con abundantes ejercicios sobre, por ejemplo, el punto, el punto y coma, la coma, los dos puntos y todos los signos auxiliares que corresponden a la puntuación, sistema, sin el cual, como sabemos, no sería posible entender una lectura ni producir ningún texto escrito.

Estos son los contenidos generales que es necesario estudiar en este módulo sobre Habilidades Psicolingüísticas. Contenidos que sabrá muy bien asumirlos si se deja orientar por los pasos que se sugieren en esta guía didáctica que le encarecemos que la lea detenidamente para que tenga todo el éxito del caso en esta propuesta sobre la lectura.

3. OBJETIVOS

3.1. GENERAL

Conocer, comprender, analizar y poner en práctica los procesos decodificadores de los seis niveles de lectura para el desarrollo de habilidades, destrezas, actitudes y operaciones intelectuales en el proceso de la lectura.

3.2. ESPECÍFICOS

- a. Reconocer la importancia que la lectura tiene para el desarrollo intelectual y espiritual de todo ser humano que desea potenciar el desarrollo de su vida personal y profesional.
- b. Comprender que los seis niveles de lectura propuestos son un buen recurso didáctico para el aprendizaje cognitivo, valorativo y expresivo.
- c. Poner en práctica los seis niveles de lectura como un recurso psicolingüístico válido para una lectura comprensiva, analítica y valorativa del conocimiento humano y de la vida en general.

4. CONTENIDOS

Introducción general

Mecanismos que impiden el acceso a la lectura

LECTURAS ELEMENTALES

1. Lectura fonética
Las ventajas de saber leer
2. Decodificación primaria
Leer es una pasión
3. Decodificación secundaria
Animar a leer
4. Decodificación terciaria
Lectura y Aprendizaje

LECTURAS AVANZADAS

5. Lectura precategorial
Cinco pasos para la lectura precategorial
El homo legens
6. Lectura metatextual
El lector no nace, se hace

BREVES REFERENCIAS A LA LECTURA METATEXTUAL

La lectura como proceso de desarrollo humano

1. La lectura extrínseca
2. Clausura y sentido del texto
3. El texto es un ser vivo
4. Vida y silencio en la lectura
5. Espíritu y lectura
6. La alegría de leer
7. El proceso formativo de la lectura
8. La lectura: aprendizaje y desaprendizaje
9. Leer para ser más
10. Lectura y valores éticos
11. Lectura, arte, tensión y conflicto
12. Texto y lector
13. La lectura relación de encuentro
14. El acto de leer
15. Leer para vivir
16. Lectura, escritura y mediación
17. Lectura, ficción y realidad
18. Algunos tipos de lectura
19. Armadura y lectura
20. El componente creativo de la lectura

21. El propósito de la lectura
22. Lectura e interpretación
23. Lectura y memoria
24. Lectura y sentido de reflexión
25. Magia y lectura
26. Niñez y lectura
27. Velocidad y comprensión lectoras
28. Vocación lectora
29. La lectura es un hábito pausado
30. Libertad y felicidad lectoras
31. Formas e impresiones lectoras
32. Interacción y lectura
33. El buen lector
34. El lector activo
35. Lectura e imaginación
36. Leer para aprender a leer
37. Lectura y éxtasis
38. Sicoética y lectura
39. Lectura y ciencia
40. ¿Cómo se lee un texto científico?
41. ¿Cómo se lee un texto filosófico?
42. La lectura de libros de ciencias sociales
43. ¿Cómo se lee un texto bíblico teológico?
44. Cómo se lee la Biblia desde los géneros literarios
45. La lectura de los Evangelios a través de las parábolas y de los relatos de milagro

UNA EXPLICACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA A LA LECTURA

Introducción

Historia de los sistemas de escritura

El alfabeto

Los elementos esenciales de la lectura

Sistemas representacionales en la identificación de las palabras

Procesos cognitivos implicados en la lectura y en todo aprendizaje

El desarrollo de la lectura

El período protoalfabético

Fases de alfabetización

Modelos de lectura fluida

Modelos descendentes de lectura dirigida por el contexto

Modelos ascendentes dirigidos por el estímulo

Modelos de palabras completas

Modelos de componentes gráfemicos

Modelos multinivel y de sistemas de codificación en paralelo

Modelos de activación o de logogén

Modelos conexionistas y de activación interactiva

Modelos de búsqueda léxica

LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

1. Uso del punto
2. Uso de la coma
3. Uso del punto y coma
4. Uso de los dos puntos
5. Puntos suspensivos
6. Comillas y paréntesis
7. Signos de interrogación y admiración
8. La raya, el guión y la diéresis

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. BÁSICA

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel: **Teoría de las seis lecturas**, tomo I, Fundación Alberto Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, segunda reimpresión, Bogotá, 1996.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel: **Teoría de las seis lecturas**, tomo II, Fundación Alberto Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, sexta reimpresión, Bogotá, 2004.

GUERRERO JIMÉNEZ, Galo: **Habilidades Psicolingüísticas**: guía didáctica, Universidad Técnica Particular de Loja, 2007.

5.2. COMPLEMENTARIA

AGUDELO, Álvaro: **¿Entendemos lo que leemos?**, Editorial San Pablo, Bogotá, 2002.

Se trata de un método de comprensión de lectura: lo que el texto dice, lo que sugiere o connota y lo que remite. Así, el autor se adentra en el análisis de lo que es un texto científico, técnico, literario, filosófico y bíblico-teológico.

AGUIRRE, Fausto: **Lectura y mediación**, Módulo II, Curso Superior de Formación de Mediadores de Lectura, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura, Universidad Técnica Particular de Loja, Quito-Loja, 2006.

En este texto se encuentran temas acerca de la lectura e interpretación, la mediación lingüística y sus implicancias, importancia de la lectura, la activación de las estructuras cerebrales, entre otros temas que nos permiten reflexionar sobre el papel de la mediación lectora.

ARISTIZÁBAL, Alberto: **Cómo leer mejor**, Ecoe Ediciones, quinta edición, Bogotá, 2001.

Este libro enseña a cómo ser un lector más eficiente a través técnicas nuevas, y “sugiere variadas formas para leer de manera inteligente: razonar, analizar, sintetizar, imaginar, reorganizar e integrar ideas, evaluar lo leído, aplicar la información extraída del texto”.

BECERRA, Reynaldo: **Saber leer hoy para mañana**, Ediciones Paulinas, Bogotá, 1991.

En este texto se hace un análisis de lo que es la lectura y sus razonamientos lógicos. Se lleva a cabo un análisis estructural con lecturas de textos literarios, además de un

buen escogimiento de textos selectos y de anexos en los que se analiza el problema de la lectura.

BERKO GLEASON, Jean y BERSTEIN RATNER, Nan: **Psicolingüística**, traducción de Ana María Esquinas Rychen, segunda edición, Mc Graw Hill. Madrid, 2000.

Este texto constituye una interesante introducción a la psicología del lenguaje. De manera clara, con un lenguaje asequible aborda temas sobre el papel de la psicolingüística, las bases biológicas de la conducta comunicativa humana, la percepción del habla, procesamiento de oraciones, la adquisición del lenguaje, una explicación psicolingüística de la lectura y bilingüismo y adquisición de una segunda lengua.

BETTELHEIM, Bruno y ZELAN, Karen: **Aprender a leer**, traducción castellana de Jordi Beltrán, Editorial Crítica, Barcelona, 2001.

“Por qué muchos niños no aprenden a leer en la escuela pese a desarrollar normalmente los demás aspectos de su escolarización? La incapacidad de aprender en la escuela que presentan muchos niños desazona a los padres preocupados por las graves consecuencias psicológicas de ese fracaso: ansiedad, baja estima de sí mismo, hiperactividad u otros síntomas diversos. En este libro –que se ha convertido en un clásico de la pedagogía moderna- el gran psicólogo infantil Bruno Bettelheim y su colaboradora Karen Zelan nos ofrecen sugerentes orientaciones pedagógicas para superar totalmente esa incapacidad e introducir al niño o a la niña en el fascinante mundo de la palabra escrita, que habrá de estimular sus ansias intelectuales y emotivas”.

BLOOM, Harold: **Cómo leer y por qué**, traducción de Marcelo Cohen, Ediciones Anagrama, Barcelona, 2002.

En la contratapa del libro se señala que “En una época en que los medios de comunicación electrónicos amenazan con eclipsar la lectura y la literatura, Bloom explora de un modo instructivo y práctico cómo y por qué hay que leer. Este ensayo, cuyos destinatarios son no sólo los eruditos y académicos, sino todos los amantes de la lectura en general, ofrece un brillante análisis de autores fundamentales como Shakespeare, Dickens, Hemingway, Jane Austen, Walt Whitman, Emily Dickinson o William Faulkner. Adentrándose en las obras de estos escritores, Bloom ofrece ilustrativas enseñanzas acerca de leer un texto y pone de manifiesto todo lo que semejantes lecturas pueden dar de sí: placer estético, formación de la personalidad y una vuelta a la subjetividad de los sentimientos acendrados y los pensamientos profundos”.

BOJORQUE PAZMIÑO, Miriam Eliana: **Lectura y procesos culturales. El lenguaje en la construcción del ser humano**, Palabra Magisterio, Bogotá, 2004.

“Esta obra se pregunta por la función y el destino de la lectura en nuestra civilización. Nos proporciona, en primer lugar, una visión histórica de la lectura en occidente y se centra en los vínculos que tiene con la cultura. Nos muestra de que manera el lenguaje nos constituye como seres humanos, cómo estamos hechos por palabras, por las voces de los otros que penetran en nuestro interior con la multiplicidad de significados.

“En un segundo momento, se pregunta sobre la experiencia de la lectura: en qué consiste leer, cuáles son los procesos que nos llevan a elegir una lectura en vez de otra, cómo somos inducidos y atraídos por ciertos textos y de qué manera ellos escogen a sus lectores.

“En una tercera instancia, el libro reflexiona sobre el papel de la lectura en la educación y entra a debatir las relaciones entre animación, promoción y mediación, para finalmente lanzar una mirada hacia el papel de la familia, los retrocesos y los terrenos recuperados a la tecnología para la lectura, como un instrumento de ‘emancipación mental’, promotora del desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo”. (Contratapa del texto).

CHAVARRÍA, Margarita: **Habilidades Psicolingüísticas** para desarrollar la comprensión lectora, texto-guía, Diplomado en Pedagogías Innovadoras, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, 2005.

Se trata de un texto-guía que recoge una propuesta metodológica de la Teoría de las seis lecturas de Miguel De Zubiría Samper. La autora ha tenido el cuidado de desarrollar esta propuesta con abundantes ejercicios, mentefactos, autoevaluaciones, ejemplos, evaluaciones formativas y lecturas selectas para una adecuada comprensión, asimilación y puesta en práctica de esta concepción teórica sobre la lectura.

CROWDER, Robert G.: **Psicología de la lectura**, versión española de Celina González, Alianza Editorial, Madrid, 1985.

El propósito de este libro es descubrir lo que sucede cuando un adulto cualquiera lee un artículo de periódico para sí. En este orden se analizan tres inmensos logros humanos: la evolución del lenguaje en nuestra especie, la lenta y tortuosa evolución del lenguaje escrito en la historia intelectual del ser humano y el desarrollo de la capacidad de leer y escribir en los primeros años escolares.

DAVIÑA, Lila R.: **Adquisición de la lectoescritura**, Ediciones HomoSapiens, Argentina, 2003.

Se trata de una revisión crítica de métodos y teorías de la lectoescritura, sobre las dimensiones de la alfabetización, de la adquisición de la lectoescritura y una mirada atenta sobre los libros de lectura. De manera especial, el libro se encarga de abordar “las principales líneas teóricas que dan cuenta de los aspectos involucrados en la adquisición del lenguaje escrito, distinguiéndolas de las fundamentaciones didácticas que orientan el aprendizaje”.

DELGADO SANTOS, Francisco: **Promoción de la lectura y formulación de proyectos**, Módulo III, Curso Superior de Formación de Mediadores de Lectura, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura, Universidad Técnica Particular de Loja, Quito-Loja, 2006.

Cómo promocionar la lectura y cómo elaborar proyectos a través de pasos muy concretos y con ejemplos precisos, algunos organismos que se encargan de promocionar la lectura tanto de carácter nacional como internacional, algunas revistas que promocionan la lectura y una bibliografía especializada es lo que consta en este interesante texto de promoción de lectores.

ECO, Umberto: **Lector in fabula**, la cooperación interpretativa en el texto narrativo, traducción de Ricardo Pochtar, Editorial Lumen, segunda edición, Barcelona, 1987.

En este texto se analiza el papel del lector como modelo, de los niveles de cooperación textual, de las estructuras discursivas, narrativas, actanciales e ideológicas. Se trata de un análisis muy profundo sobre el papel de la interpretación, fundamentalmente en textos narrativos.

ÉGÜEZ, Iván: **Aproximación a la lectura, La tímida batalla**, Módulo I, Curso Superior de Formación de Mediadores de Lectura, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura, Universidad Técnica Particular de Loja, Quito-Loja, 2006.

Desde su experiencia de escritor, Iván Égüez, con soltura y bien humor describe temas como: Acerca de la lectura, Poética del cuento, Lectura de las propuestas de Calvino, Algo sobre la minificción, La enseñanza de la literatura, Acerca de la literatura infantil, ¿Cómo subvertir esa sala funeraria llamada biblioteca? y Nostalgia y utopía de la lectura.

FRY, Ron: **Cómo sacar provecho a la lectura**, Círculo de lectores, Bogotá, 2004.

Se trata de un manual práctico para elaborar trabajos académicos de diversa temática; por lo tanto, se analizan temas como: Leer: la madre de las técnicas de estudio, Leer con un objetivo, En busca de la idea principal, considerar los hechos, El desafío de los textos científicos, Convertirse en un lector crítico, La lectura literaria, entre otros temas de interés sobre todo para lectores principiantes.

GUERRERO JIMÉNEZ, Galo: **Las ventajas de saber leer**, Cuadernos de la Casa, nro. 40, Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión Mora, Quito, 2004.

Este texto comprende 20 artículos acerca de la lectura desde el punto de vista metatextual. Entre algunos de los temas encontramos: Cómo disfrutar de la lectura, lectura y aprendizaje, el homo legens, la lectura extrínseca, clausura y sentido del texto, el texto es un ser vivo, vida y silencio en la lectura, espíritu y lectura, entre otros temas.

GUERRERO JIMÉNEZ, Galo: **Lectura y mediación**: guía didáctica para el Curso Superior de Formación de Mediadores de Lectura, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura, Universidad Técnica Particular de Loja, Quito-Loja, 2006.

Este documento aborda el problema de la mediación lectora desde el ámbito de la literatura como uno de los mejores pretextos para desde el campo humanístico formar lectores con un amplio sentido de reflexión y de validez humana. Analiza algunos aspectos tales como: ¿Por qué leer?, el proceso formativo de la lectura, lectura y sentido de reflexión, lectura e interpretación, el componente creativo de la lectura, interacción y lectura, los géneros literarios, para un taller de análisis y creación de textos narrativos según Manuel Corrales Pascual, los diversos tipos de narrador, manipulación poética del tiempo, el relato, el cuento, la novela, la poesía, el ensayo.

GUERRERO JIMÉNEZ, Galo: **Ortografía y composición**, segunda edición, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja, 2007.

Este libro trata todo el problema de la ortografía y de la composición. Es un texto de consulta para resolver dudas sobre el lenguaje. Contiene ejercicios y motiva al lector para que con seguridad redacte documentos de la naturaleza que crea pertinente.

HERRERA, Dalton: **Aproximación a la lectura, Guía didáctica**, Módulo I, Curso Superior de Formación de Mediadores de Lectura, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura, Universidad Técnica Particular de Loja, Quito-Loja, 2006.

Abundantes ejercicios sobre la base temática de **Aproximación a la lectura, La tímida batalla** de Iván Égüez, es lo que caracteriza a esta guía didáctica, muy oportuna para una aproximación teórica sobre la lectura.

ISER, Wolfgang: **El acto de leer. Teoría del efecto estético**, traducción del alemán por J.A. Gimbernat, traducción del inglés por Manuel Barbeito, Taurus Ediciones, Madrid, 1987.

Se trata de un texto elaborado con mucho rigor académico que apela a un conjunto de reflexiones provisionales para una teoría estética del efecto desde una perspectiva orientada del lector y las objeciones tradicionales, concepto del lector implícito y las teorías psicoanalíticas del efecto en la literatura. Se considera, además, la fenomenología de la lectura, los actos de comprensión del texto, las síntesis pasivas del proceso de la lectura, la interacción del texto y lector, la simetría del texto e impulsos de la actividad constitutiva.

KOHAN, Silvia Adela: **Disfrutar de la lectura**, Plaza Janés, Barcelona, 1999.

En la contratapa del texto se señala que: “Leyendo este libro se leerá mejor otros libros. Se entenderá que ser lector es conocer el juego e imponer reglas propias, saber con qué armas se cuenta, por qué se disfruta y cómo se disfruta. A los lectores apasionados les proponemos probar más formas de “ingresar” a un texto. A los que aún no han descubierto qué tipo de texto les puede seducir, descubrirlo y poder atravesarlo sin sentirse como un náufrago en esta travesía desde la palabra inicial hasta el punto final. A todos les ofrecemos las variadísimas formas de ser lector y las claves de cuarenta escritores fundamentales”. Cómo leer, el proceso de la lectura, vías de acceso al texto literario, la poesía, el relato: cuento y novela, ensayo, periódico, cine, leer para escribir y la biblioteca son los temas que este sabroso libro trata con erudición y con un estilo de fácil acceso para cualquier tipo de lector.

LOMAS PASTOR, Carmen: **Cómo hacer hijos lectores**, Ediciones Palabra, S.A., Madrid, 2002.

En la contratapa del texto se señala que: Este libro pretende facilitar a los padres una amplia selección de lecturas para sus hijos –con edades comprendidas entre los 4 y los 15 años-, de acuerdo con su edad, nivel lector e intereses. Y junto a esta selección de literatura infantil y juvenil, propone una serie de actividades lúdicas de “animación a la lectura” –sencillas y eficaces- que pueden realizarse en familia.

NELLIGAN PROVOST, Maurice: **El arte de leer y estudiar**, Editorial Diana, México, sin año de referencia.

Algunos de los temas tratados en este texto son: concentración y distracción, comprensión y criterio, la idea central, análisis e interpretación, la retención en la lectura, el arte de estudiar, el aprendizaje activo y usos y abusos en la lectura.

PALADINES, Carlos: **La obra de Espejo por González Suárez. Espejo y la lectura**, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura, Colección Luna de Papel, Ensayo, Quito, 2006.

Este texto consta de dos partes. En la primera se presenta la obra de Espejo por Federico González Suárez y en estudio biográfico y literario sobre Espejo; y, en la segunda parte se presenta a Eugenio Espejo y la lectura: la visión clásica, la descomposición del poder colonial, la autoafirmación de un sujeto ilustrado, hombre de letras, hombre de libros, las rupturas ante el saber vigente, la retórica, de libros, lecturas y bibliotecas entre otros interesantes temas que bajo la óptica de Carlos Paladines se robustece aún más la personalidad y la vigencia que mantiene Eugenio Espejo en el mundo de la intelectualidad y del humanismo en general.

Pennac, Daniel: **Como una novela**, traducción del francés de Moisés Melo, Grupo Editorial Norma, Bogotá, 1996.

Se trata de un ensayo-cuento que condensa lo mejor del humor y de la poesía de este escritor francés. En la solapa del libro se sostiene que se trata de un “texto provocador, que defiende entre otros el derecho a no leer; fue escogido como uno de

los 20 mejores libros del año por la revista LIRE, y ha sido traducido a varios idiomas”.

PRESSLEY, Michael, **Cómo enseñar a leer**, traducción de Daniel Menezo, Temas de Educación Paidós, Barcelona, 1999.

En la contratapa del texto se señala que “Esta obra constituye el primer análisis general sobre la enseñanza equilibrada de la alfabetización e introduce opiniones muy razonables en los actuales debates sobre la mejor manera de alfabetizar a los niños. Michael Pressley, conocido investigador en este campo, sintetiza diversos puntos de vista y recopila datos procedentes de diferentes perspectivas disciplinarias que nos proporcionan un sólido fundamento científico para abordar con rigor un enfoque ecléctico. Los temas tratados en el libro incluyen los diversos componentes tanto del lenguaje global como de la enseñanza de habilidades: la aplicación de un enfoque equilibrado en las aulas, la estimulación de la alfabetización desde los grados más primarios hasta los últimos cursos de la enseñanza elemental, los temas y estrategias motivacionales, etc. La obra, así, supone a la vez una valiosa aportación a la bibliografía pedagógica, un útil instrumento para profesionales de otros campos, un insustituible manual para quienes estudien los métodos de lectura y los materiales que requieren y, para finalizar, un texto impecablemente escrito, audazmente informativo y fácilmente comprensible para el lector no especializado”.

PUBIANO, Roberto: **Alquimia de escritor, La lectura, principio y fin de la escritura**, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura, Colección Luna de Papel, Ensayo, Quito, 2006.

Se trata de un ensayo sobre la literatura, la lectura, la escritura, los escritores, los géneros, la crítica; en fin, es el criterio de los grandes escritores que Pubiano recoge para escuchar de ellos el punto de vista sobre lo que hacen como escritores, como lectores, y ante todo, como seres humanos que llevan a cabo una las pasiones más grandes: verter en el papel lo más granado de su intelecto humano.

Revista: Capítulo aparte 1: **Revista sobre el tema de la lectura**, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura, Quito, 2002.

Su criterio sobre el acto de leer lo hacen aquí grandes escritores como: José Morais, Graciela Montes, C. S. Lewis, George Steiner, Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez, Jorge Enrique Adoum, Juan Cueva Jaramillo, Silvia Castrillón, Iván Éguez, Carlos Rojas R. y Carlos Carrión.

Revista: Capítulo aparte 3-4, **Memorias del Primer Congreso Internacional del Libro y la Lectura**, Campaña de Lectura Eugenio Espejo, Quito, 2003.

Esta revista recoge las ponencias que en abril de 2003 se presentaron ante el Primer Congreso Internacional del Libro y la Lectura, celebrado en Quito. Las ponencias sobre el tema de la lectura corresponden a destacados analistas, tales como: Bolívar

Echeverría, Jan Assmann, Enrique Rodríguez, Iván Égüez, Marina Colasanti, Roberto Bolaño, Johann W. Goethe, Miguel Donoso Pareja, Cecilia Ansaldi, Luis Suardíaz, Daniel Prieto Castillo, L. P. Leme Brito, Abdón Ubidia, José Juncosa, Moisés Melo, Verónica Montero, Sara Vanegas, Galo Guerrero Jiménez, Carlos Paladines, Gloria Rincón, Didier Álvarez, Mary E. Murillo, Soledad Fernández de Córdova, Thais Pinto de Valdivieso, Nilma Martins Rúa, María Fernanda Ampuero y Alfredo Ghiso.

Revista: Capítulo aparte 5: **Revista sobre el tema de la lectura**, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura, Quito, 2005.

Los temas que sobre la lectura se analizan en esta revista corresponden a Ítalo Calvino, Pedro Salinas, Tomás Eloy Martínez, Álex Grijelmo, George Steiner, Eliana Bojorque, Renata Égüez, Harold Bloom, W. H. Auden, Félix Manuel Burgos, Luis Bernardo Peña, Pedro León Cortez, Felipe García Quintero, Galo Guerrero Jiménez, Silvia Adela Kohan, Fabio Jurado Valencia y El Tiempo, periódico de Bogotá.

Revista: Capítulo aparte 6: **Revista sobre el tema de la lectura**, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura, Quito, 2006.

Tratadistas sobre el tema de la lectura como Germán Espinosa, Javier Ponce, Graciela Montes, Luz Mary Giraldo, Alejandro Gándara, Jaime Valdivieso, R. H. Moreno-Durán, Alicia Ortega, Francisco Romero, Lillian Álvarez Navarrete, Christiane Zschirnt y David Aguirre nos brindan su opinión sobre tan interesante tema.

Revista: Capítulo aparte 7: **Revista sobre el tema de la lectura**, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el libro y la lectura, Quito, 2006.

Leer sin prisa, Alegato a favor de la bibliodiversidad, Elogio de la lectura, El lugar de la literatura en la vida de un lector, Elogio de la biblioteca, Desde el otro lado de ese espejo, Una lectura de Ulises, Consejos para escritores, Reflexiones de un lector para un editor, entre otros son los temas de relevancia que expertos como F. Nietzsche, Fernando Aínsa, Javier Rodríguez Marcos, Yolanda Reyes, Nicolás Suescún, Harold Pinter, Jean-Francois Lyotard, Antón Chejov, Aidan Chambers, Juan Carlos Onetti, entre otros especialistas que recorren las páginas de esta interesante revista sobre el tema de la lectura.

SALGADO, Hugo: **Cómo enseñamos a leer y a escribir**, propuestas, reflexiones y fundamentos, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 2000.

“En Como enseñamos a leer y escribir, su autor lleva a cabo un sucinto repaso de lo que habitualmente se suele hacer en nuestras aulas para lograr la alfabetización inicial; se analizan varias propuestas y, fundamentalmente, se desarrolla una en particular que, de acuerdo con las experiencias realizadas, puede ser la más efectiva.

El trabajo está destinado a todos los maestros y maestras de habla hispana, y a todas aquellas personas que se sientan atraídas por la alfabetización inicial. Su lector es el educador común, el estudiante de magisterio, el aspirante a alfabetizador. La intención del autor ha sido la de entablar un diálogo tendiente a promover el intercambio, reflexionar sobre la práctica educativa y tratar de visualizar de manera un poco más consciente los criterios que subyacen en todas las actividades que, de uno u otro modo, se desarrollan diariamente en las aulas”. (Contratapa del libro).

TAMAYO, Guido: **Cuarto creciente, 40 cuentistas ecuatorianos**, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura, Colección Luna de Papel, Ensayo, Quito, 2006.

Este pensador colombiano hace un análisis muy concreto sobre cuarenta escritores ecuatorianos que la Campaña Nacional Eugenio Espejo ha venido publicando desde se creación sobre la literatura ecuatoriana en su colección Cuarto Creciente.

UBIDIA, Abdón: **Lectores, credo y confesiones**, Campaña Nacional Eugenio Espejo por el Libro y la Lectura, Colección Luna de Papel, Ensayo, Quito, 2006.

Agudos criterios sobre el lector y los nuevos soportes tecnológicos que debe enfrentar, de la televisión y los libros, literatura y cine, literatura y periodismo cultural, los nuevos talleres literarios, literatura y realidad, un siglo de relato ecuatoriano y veinte confesiones y un credo, es lo que Abdón Ubidia nos plantea en este interesante ensayo sobre lectores y confesiones personales.

5.3. DIRECCIONES ELECTRÓNICAS SOBRE LECTURA

CENTRO DE DIFUSIÓN E INVESTIGACIÓN DE LITERATURA INFANTIL,
ARGENTINA, (CEDILIJ)
www.cediljargentina.com.ar
cedilij@arnet.com.ar

ASOLECTURA, BOGOTÁ
www.asolectura.org
asolectura@cable.net.co

ESPANTAPÁJAROS, BOGOTÁ
www.espantapajaros.com
infotaller@espantapajaros.com

FUNDALECTURA, BOGOTÁ
www.fundalectura.org
contactenos@fundalectura.org.com

CAMPAÑA NACIONAL POR EL LIBRO Y LA LECTURA EUGENIO ESPEJO,
QUITO

campanae@uio.satnet.net

FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ, ESPAÑA

www.fundaciongsr.es

fgsr.salamanca@fundaciongsr.es

BANCO DEL LIBRO, VENEZUELA

centrodeestudio@bancodelibro.org

CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO Y LA LECTURA EN
AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CERLALC)

www.cerlalc.org

libro@cerlalc.org

INTERNACIONAL BOARD ON BOOKS FOR YOUNG PEOPLE (IBBY)

www.ibby.org

ibby@ibby.org

INTERNACIONAL READING ASSOCIATION (IRA)

www.ira.com

CUATROGATOS, MIAMI

www.cuatrogatos.org

cuatrogatosrevista@yahoo.com

ESPACIOS DE LECTURA, MÉXICO

fceedi@infoabc.com

IMAGINARIA, BUENOS AIRES, ARGENTINA

www.imaginaria.com.ar

boletin@imaginaria.com.ar

6. ORIENTACIONES PARA EL ESTUDIO

El referente de este primer módulo de Habilidades Psicolingüísticas del Diplomado en Pedagogías Innovadoras comprende el estudio de la teoría de las seis lecturas que Miguel De Zubiría Samper propone en dos tomos. El trabajo suyo, por lo tanto, consiste en leer detenidamente los dos tomos mencionados más esta guía didáctica que le llevarán de la mano al logro de los objetivos propuestos.

Al respecto permítanos algunas breves recomendaciones: Es bueno que empiece primero por la lectura de esta guía para que tenga una visión panorámica de qué es lo que se pretende lograr con el estudio de este módulo. Familiarícese, desde el inicio, con los datos de identificación, la presentación, los objetivos, los contenidos, la bibliografía, las orientaciones para el estudio, los ejercicios, la autoevaluación y los anexos que al final de la guía constan.

Luego sí, empiece con la lectura atenta, minuciosa y pausada del primer tomo. En él, como podrá apreciar, se habla de los mecanismos del aprendizaje semántico insertos en lo que el autor denomina lecturas elementales, y que son: lectura fonética, decodificación primaria, decodificación secundaria y decodificación terciaria. Estos niveles de lectura son aptos para los estudiantes de preescolar y educación primaria, o lo que hoy se denomina educación básica hasta el décimo año.

Sólo cuando haya terminado la lectura del tomo I, dedíquese a la lectura del tomo II. La segunda parte de esta teoría lectora está centrada en cómo enseñar a leer y a escribir ensayos a los alumnos de bachillerato y universidad. Este tomo se detiene en el análisis de los dos últimos niveles denominados lecturas complejas: Lectura precategorial o argumental y lectura metatextual.

Terminada la lectura de los dos tomos, remítase a los anexos de esta guía; en ellos encontrará más referencias sobre la lectura en general, y metatextual, fundamentalmente.

Luego de estas tres lecturas: tomo uno, dos y anexos de la guía, puede empezar el desarrollo de los ejercicios propuestos en los dos libros y en esta guía. Los ejercicios le sirven para consolidar su aprendizaje, no deje de hacerlos; es la única manera de saber si comprendió lo que leyó en torno a esta propuesta de lectura propia del modelo de pedagogía conceptual.

Sólo cuando esté seguro de haber desarrollado bien los ejercicios y el cuestionario de autoevaluación propuestos comience a desarrollar la evaluación a distancia. Los ejercicios y autoevaluación no debe remitirlos a la universidad, pero la evaluación a distancia sí. Esta evaluación a distancia tiene un valor del 30% y la evaluación presencial, del 70%.

Ahora sí, permítame extraer las ideas básicas que corresponden a la teoría de las seis lecturas, una por una, de manera que le sirvan como orientación para que reafirme lo aprehendido en el estudio de esta propuesta lectora de pedagogía conceptual.

7. DESARROLLO DE CONTENIDOS Y EJERCICIOS

INTRODUCCIÓN GENERAL

- Leer es algo que no le gusta a la gente.
- La principal causa del fracaso escolar es la incompetencia para la lectura.
- Leer es la llave de la puerta principal del conocimiento.
- Siempre habrá necesidad de leer.
- Los dos libros y la guía hablan sobre la necesidad de aprender a leer.
- En el centro del problema educativo está el problema de la lectura.
- En el centro del problema de la lectura está la escuela.
- La teoría de las seis lecturas nació del interés por “generar una teoría de nivel pedagógico que dé cuenta de los procesos psicolingüísticos involucrados en la lectura.
- En el centro del problema educativo está el problema de la lectura.
- En el centro del problema de la lectura está la escuela.
- La teoría de las seis lecturas nació del interés por “generar una teoría de nivel pedagógico que dé cuenta de los procesos psicolingüísticos involucrados en la lectura.
- Después del leer fonético, resta por convertir las palabras en conceptos, las oraciones en proposiciones, y el texto completo en estructura semántica.

Mecanismos que impiden el acceso a la lectura

- Individuos que no ingresan a la escuela.
- Individuos excluidos de la escuela por bajo rendimiento académico.
- Reducción de la enseñanza de la lectura a un año escolar.
- Es imposible aprender a leer durante primero de primaria.
- Los escolares no aprenden a leer puesto que no se les enseña.
- La mayoría de los alumnos escriben unas dos páginas de ensayo al año.
- El 31% de los alumnos sólo tienen una comprensión parcial de los textos y no pueden sacar conclusiones.
- La educación consiste en formar hábitos de pensamiento vigilantes, cuidadosos y rigurosos.
- La investigación educativa se asume como una actividad adicional al quehacer docente, nunca como actividad fundamental, continua y organizada.
- Enseñar a leer desde el preescolar hasta la universidad.
- La lectura es la herramienta privilegiada de la inteligencia, muy por encima del diálogo y de la enseñanza formal misma.
- El formar lectores no debe ser una tarea secundaria o marginal a la escuela.
- El leer y el autoactualizarse pasan a convertirse en virtudes de primer grado.
- Al ser la lectura la puerta de ingreso del conocimiento al cerebro, todos los profesores han de conocer sus mecanismos.
- Nadie podrá enseñar a leer si desconoce los mecanismos inherentes al acto lector.

- La lectura es un proceso cognoscitivo muy complejo que involucra el conocimiento de la lengua, de la cultura y del mundo.
- Leer supone dominar muchísimas más operaciones que el simple reconocer los significados de las palabras.
- Leer es poner en funcionamiento la inteligencia, sus operaciones de reconocimiento, análisis, síntesis, comparación, inferencia., etc.
- Las palabras sirven para activar los procesos mentales, lo que genera inferencias, presupuestos y expectativas.
- El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido, ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación.
- La mera semántica o aun la lingüística resultan insuficientes y son incapaces de abarcar la extrema complejidad del acto lector.
- La semántica sólo especifica las reglas abstractas de la interpretación de oraciones y textos, y no da cuenta de los procesos cognoscitivos utilizados en la producción y la comprensión del discurso real.
- Las operaciones requeridas para leer, de verdad, desbordan las habilidades lectoras elementales que todos aprendimos durante primero de primaria.
- Transmutar lo ideal-subjetivo, las ideas, en real-objetivo, escritos y palabras.
- Leer es la principal compuerta de ingreso al conocimiento, el mecanismo privilegiado para ampliar el horizonte intelectual del ser humano.
- Una vez el cerebro, por medio de la lectura fonética, identifica las palabras, restan todavía más de tres grandes tareas. Convertir las palabras escritas a sus respectivos conceptos; las oraciones en proposiciones, y el texto completo en una estructura semántica.
- Fue un gran invento introducir los espacios a fin de separar cada palabra.
- Las palabras no existen aisladas, sino contextualizadas.
- Las frases aparecen separadas mediante signos de puntuación.
- Fonemas, palabras, oraciones, párrafos (textos).

Seis niveles de lectura

- 1. Lectura fonética.
- 2. Decodificación primaria.
- 3. Decodificación secundaria.
- 4. Decodificación terciaria.
- 5. Lectura precategorial.
- 6. Lectura metatextual.

LECTURAS ELEMENTALES

1. Lectura fonética

1. La lectura fonética consiste en identificar las letras y las sílabas que arman la palabra.

2. A cambio de dibujar la idea misma la descomponemos en sus sonidos correspondientes, fonemas, y escribimos los fonemas que constituyen la palabra que representa a la idea en cuestión.
3. Leer fonéticamente constituye, antes que nada, un proceso secuencial muy rápido de ciclos analítico-sintéticos.
4. Inmediatamente después de haber desarmado e identificado los fonemas o grafemas, el mecanismo fonético recompone los fonemas en unidades silábicas: lec // tu // ra; hasta alcanzar las palabras completas.
5. ¿Cuál es la mejor manera de iniciar a los pequeños escolares en la lectura fonética?
6. ¿O privilegiar la síntesis (métodos globales), o privilegiar el análisis (métodos fonéticos)?
7. Sea cual sea el método de enseñanza, en las frases iniciales, el cerebro infantil siempre procesa analítico-sintéticamente los grafemas.
8. El método global favorece las operaciones sintéticas. Fuerza el cerebro a reconocer el patrón complejo de cada palabra como patrón complejo y único.
9. El método fonético favorece las operaciones analíticas. Induce al niño a descomponer las palabras en sus constituyentes elementales: los grafemas. Y con la práctica el niño aprende a desarmar velozmente las palabras.
10. Los datos experimentales sugieren que el sistema de procesamiento básico de las palabras escritas es simultáneamente/sintético. Unas veces mayormente analítico que sintético, otras veces lo contrario.
11. ¿Cuándo? Cuando la palabra resulta desconocida; en tal situación actúan los mecanismos analíticos.
12. La mejor manera de favorecer las operaciones analíticas es enfrentar al pequeño lector a ejercicios con palabras desconocidas.
13. La mejor manera de favorecer las operaciones sintéticas es sugiriendo a los niños leer palabras conocidas.

Ejercicio 1

Antes de desarrollar los ejercicios que a continuación constan, tenga presente que debe tener un dominio teórico aceptable de cada tema.

Luego de la revisión de esta guía, debió haber leído ya los dos tomos de Teoría de las Seis lecturas y los anexos de esta guía.

Una vez que ha leído bien, preocúpese por el desarrollo de estos ejercicios; si no los realiza, le va a resultar más difícil el dominio de la temática propuesta en torno a la lectura.

Los ejercicios aquí propuestos le sirven sólo a usted; no debe remitirlos a la universidad ni debe entregarlos a su profesor tutor. Insistimos en la necesidad de desarrollar estos ejercicios para un mejor logro de sus aprendizajes.

1. Subraye las sílabas que tienen las palabras siguientes:
Aéreo, guion, teoría, campeón, maestro, sierra, cooperativa, asiduo, núcleo, deontología.
2. Escriba diez palabras que tengan dos sílabas, diez que tengan tres sílabas y cinco con cuatro sílabas.
3. Escriba cuatro palabras con cada una de las letras: h, q, k, l, r.
4. Escriba palabras diferentes tomando la primera y la última sílaba de las palabras aquí propuestas:
Caperucita, tratado, pétalo, aguado, hotel, comercial, almacén, primaria.
Ejemplo: **Caperucita**: catalán, **tabla**.
5. Lea atentamente el siguiente fragmento y escriba la palabra que crea pertinente en los espacios vacíos, de conformidad con las palabras que aparecen en el recuadro de la parte inferior:

Alejo Carpentier: El español es una magnífica, en el sentido de que es la que deja el máximo de al escritor, sin que sus atrevimientos aparezcan como Uno inventa una en francés, por ejemplo, y resulta chocante, extraña, Uno puede inventar palabras en y todo el mundo las comprende, aunque no estén en los (Roberto Pubiano, **Alquimia de escritor. La lectura, principio y fin de la escritura**).

Autor	diccionario	canción	incorrecciones	Libertad	Ridícula
Lectura	Desde	español	palabra	Lengua	Escritura

Lectura 1

LAS VENTAJAS DE SABER LEER

Galo Guerrero Jiménez

Uno de los mayores deleites del intelecto humano es la lectura. Pero, aunque en teoría digamos que es el mayor deleite, la lectura sigue siendo una de las actividades menos practicadas. Es correcta la afirmación de que somos analfabetos funcionales, aunque sepamos leer y escribir. Se cree que por lo menos el 80% de la gente que “sabe leer y escribir” casi nunca lee nada. Hay gente que cuando toma un periódico apenas lee el horóscopo, la crónica roja o la página deportiva.

La actividad productiva del espíritu a través de la lectura es quizá una de las herramientas más extraordinarias para potenciar nuestro trabajo intelectual y de bienestar humano. ¡Cómo se enriquece nuestra vida con lecturas sabrosas, amenas, divertidas, serias y profundamente analíticas!

Desde luego que, como en toda actividad humana, si no nos llenamos de ilusión, de ideales, de objetivos claros para una convivencia sana, no resulta fácil llegar a adquirir el hábito para leer. Como dice la pedagoga española y especialista en literatura infantil, Carmen Lomas Pastor, es necesario adquirir un entusiasmo contagioso en el amor por la lectura; entusiasmo que, en primera instancia, sólo los padres de familia y los educadores pueden impregnar en los niños y jóvenes mediante la selección adecuada de lecturas que sean atractivas, que llamen la atención y el interés, con temas, lenguaje y estilo adecuados a la edad de estos noveles lectores.

Si los padres de familia y educadores lograron despertar en los niños y jóvenes el deseo y el gozo de leer, se puede, con toda seguridad, esperar mucho de ellos; por ejemplo, que aprendan a tener una excelente competencia comunicativa; y que a la par que leen para instruirse, están aprendiendo a formarse para adquirir un pensamiento crítico. Los hábitos de la reflexión, del análisis riguroso, de la concentración, de la recreación, del gozo y del placer estético, los llevarán a entretenerse y a distraerse hasta llegar, como lo señala Pedro Salinas, a “leer por leer, por puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estar con él horas y horas, lo mismo que se quedaría con su amada.”

Si el lector adquiere el hábito de leer, la lectura será una actividad elegida libremente; y, justamente, por ser libre, le posibilitará la capacidad de pensar, de mejorar el lenguaje, de interrelacionarse y enriquecer las relaciones personales, de aumentar su bagaje cultural, de expresar sus puntos de vista con espíritu crítico.

La lectura, en definitiva, cambia y enriquece el sentido de nuestra vida. Claro, siendo un medio de entretenimiento y distracción, nos impulsa a satisfacer la curiosidad intelectual y científica, nos despierta aficiones e intereses, nos halaga en el esfuerzo y voluntad personales en virtud de la participación activa y dinámica que el acto de leer provoca.

Asimismo, la capacidad de atención, de concentración y de observación le son inherentes al buen lector. Y si, nuestras lecturas favoritas son dentro del ámbito del arte literario, es decir de la buena literatura de ficción, su lectura nos potenciará la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad, tan venida a menos en una sociedad que,

urgentemente, necesita de mucha creatividad para que aprenda a ser productiva en los diferentes campos del conocimiento humano.

2. Decodificación primaria

1. Luego de la lectura fonética, que convierte cada grupo de signos tipográficos separados por espacios en blanco en palabras percibidas visualmente, tiene lugar la decodificación primaria.
2. Su propósito es transformar las palabras percibidas a sus respectivos conceptos, una a una.
3. Tras el significado de la palabra, en cada etapa están presentes diferentes procesos psíquicos.
4. Cada palabra encarna y condensa todo el conocimiento acumulado en la evolución de la humanidad.
5. Las palabras poseen una doble historia. Una historia social y una historia individual.
6. Al iniciarse la decodificación primaria, las operaciones lectoras se ocupan de transformar cada una de las palabras en conceptos o en ideas.
7. La decodificación primaria dispone de los siguientes suboperadores: léxico, sinonimia, contextualización y radicación.
8. Al conjunto de solicitudes ininterrumpidas para activar los conceptos o ideas exigidos y asociados con cada término que entra se denomina recuperación léxica.
9. **Léxico** es el nombre dado al volumen total de términos que está en posibilidad de interpretar un hablante en particular.
10. El léxico tiene que ver con la calidad y con la cantidad de palabras significativas para un hablante.
11. El léxico se adquiere de dos fuentes: los diálogos y las lecturas.
12. El léxico no viene incorporado desde el nacimiento, debe ser adquirido.
13. El léxico soporta la parte principal de la actividad lectora, aunque es obtenido en gran medida, curiosamente, por fuera de ella.
14. El léxico es la mejor medida de la inteligencia de una persona.
15. Los mecanismos que asisten al recuperador lexical se denominan mecanismos auxiliares, y son tres: contextualización, radicación y sinonimia.
16. **Contextualizar** una palabra significa descubrir el significado desconocido de un término no conocido previamente tomando pistas del contexto en el cual se encuentra inserto.
17. Un simple término desconocido podría bloquear el proceso de interpretación semántica.
18. La contextualización rastrea el posible significado del vocablo desconocido recurriendo a las otras palabras acompañantes del término desconocido.
19. Contextualización: todas las palabras contienen múltiples acepciones.

20. **La radicación** funciona intentando develar el significado del término desconocido descomponiéndolo en sus raíces etimológicas.
21. Radicación: reconocer el significado del prefijo o sufijo ayuda en grado sumo a inferir el posible significado de cualquier palabra desconocida.
22. Radicar un término consiste en descubrir su significado a partir de su análisis morfológico.
23. En español cada palabra está formada por una raíz o radical que permanece invariable, y el sufijo que es el que se agrega a la última letra de la raíz.
24. Ciertas palabras tienen también un prefijo que es la letra o letras que se anteponen a ellas para formar otras palabras. Los prefijos pueden ser de origen latino, griego o del mismo español.
25. Algunos prefijos de origen griego:
 - Anti = contra: anticuerpo, antihéroe, antiliberal, antigripal.
 - Endo = internamente: endocardio, endocarpio, endogénesis.
 - Epi = sobre: epiglotis, epicentro, epígrafe, epílogo, epitelio.
 - Exo = fuera: exobiología, éxodo, exógeno, exonerar, exocrino.
 - Hiper = exceso: hipérbole, hipertenso, hiperemia, hiperoxia.
 - Hipo = debajo: hipocentro, hipocausto, hipófisis, hipodérmico.
 - Meta = más allá de: metafísica, metáfora, metatarso, metaplasmo.
 - Para = junto a o contra: paranormal, parapeto, paraplejía.
26. Algunos prefijos de origen latino:
 - Ab, abs = separar, evitar: abstemio, abdicar, abducción, abscisa.
 - Ante = delante: antesala, antepié, anteposición, antepecho.
 - Bi, bis = dos o doble: bifurcación, biplano, bipolar, bisiesto.
 - Ex = que ha dejado de ser: excarcelar, excéntrico, excluir.
 - Extra = que rebasa: extramuros, extraer, extraordinario.
 - Infra = por debajo de: infrarrojo, infravalorar, infrahumano.
 - Pre = anterioridad: prefijar, prehistoria, preclaro, precaver.
 - Yuxta = junto a: yuxtalineal, yuxtaponer.
27. Algunos sufijos de origen griego:
 - Agónico = lucha, combate: antagónico, protagónico.
 - Céfalo = cabeza: acéfalo, encéfalo.
 - Foro = llevar: semáforo, fósforo.
 - Geno = que engendra: patógeno, hidrógeno.
 - Metro = medida: decámetro, parámetro.
 - Teca = caja o archivo: videoteca, discoteca, musicoteca.
28. Algunos sufijos de origen latino:
 - Cola = cultivo: agrícola, avícola.
 - Or = formación de nombres: doctor, tractor, celador.
 - Triz = femenino: emperatriz, institutriz.
29. **La sinonimia** busca reducir los términos desconocidos a los conocidos por similitud conceptual o semántica: encontrar términos equivalentes.

30. La elección del significado inmediato de la palabra está determinada por muchos factores, tanto lingüísticos como psicológicos.
31. Cada palabra evoca un campo semántico, está unida a una red de asociaciones que aparecen involuntariamente.
32. El lenguaje es polisémico y al serlo cada término evoca no uno solo y único concepto, sino varias clases relacionadas de conceptos.
33. La palabra genera no solamente la indicación de un objeto determinado, sino que inevitablemente provoca la aparición de una serie de enlaces complementarios.
34. La palabra se convierte en el eslabón o nudo central de toda una red de imágenes evocadas.
35. La versatilidad hace posible enriquecer y poetizar los actos de habla.
36. La memoria semántica se organiza siguiendo un proceso lento y jerárquico.
37. Cada palabra no sólo designa un objeto, sino que aísla su característica esencial.
38. Empobrecida la habilidad sinonímica, se entorpece el procesamiento fluido de la información y la velocidad lectora decae.
39. Debido a la dificultad para producir significados diversos, disminuye la lectura efectiva.
40. Si los mismos profesores no leen, no gozan leyendo, es imposible lograr dicha virtud en sus alumnos.
41. La polisemia es una propiedad inherente y bella del lenguaje, que lo torna humano.
42. Las palabras son más fáciles de percibir en un contexto significativo que en el vacío.

Ejercicio 2

1. Emplee su léxico personal con las palabras que a continuación constan. A cada una de ellas relaciónela al menos con cinco palabras más:
lectura:
alfabeto:
aula:
ciudad:
apellido:
libro:
decodificación:
2. En los paréntesis de la columna de la derecha escriba la letra que corresponda, según a cada palabra le corresponda el respectivo sinónimo:

a. desafío	() tousco
b. estocada	() bebida
c. faro	() linterna
d. infusión	() adorno
e. joya	() puñado
f. manojo	() grabado
g. obtuso	() rivalidad
h. sello	() cuchillada
	() pócima
	() limitado
	() comprimido
3. Escriba los antónimos de:
Severo, tapizar, unión, ratero, persistir, notario, incierto, evidente, crucial, chiflado.
4. Escriba cinco palabras con cada prefijo:
Exo, meta, infla, ab, yuxta.
5. Contextualice las palabras que están subrayadas del siguiente fragmento:

Los filósofos presocráticos emprendieron ese camino hacia el desocultamiento de la razón del logos de modo ejemplar. Y aunque más adelante el pensar griego se detuvo en los entes, deja abierta la invitación a seguir pensando más allá de ellos (Manuel Maceiros , **Para comprender la filosofía como reflexión hoy**).

Lectura 2

LEER ES UNA PASIÓN

Galo Guerrero Jiménez

Aunque parezca exagerado, si cambiásemos las horas de televisión por horas de lectura, ¡cómo nos vendría bien a todos! Las lecturas, bien elegidas, favorecen el desarrollo de las virtudes. Claro, cuántas cosas buenas puede usted descubrir, modelos para admirar e imitar; ideas sesudas, profundas, vivientes que nos promueven para ver la vida de otra manera. Lea, lea y lea y creará su propio espíritu de grandeza y de modestia, de análisis y de reflexión, de actividades libres, pero también de compromiso.

La lectura nos afina y nos refina el espíritu estético y nos educa la sensibilidad, el carácter y la afectividad.

Toda la riqueza interior que de por sí le es inherente al ser humano, se engrandece a la luz de las buenas lecturas.

El espíritu lector no sólo le compete a la cabeza, al intelecto en sí: la persona entera se ve envuelta en un emporio de entusiasmo y de deleite que hace que toda su estructura humana vibre de emoción ante tamaña actividad que la experiencia humana la absorbe por entero, sin presiones ni imposición alguna. Pues, cuando la lectura se vuelve una actividad deseada, no impuesta, voluntariamente elegida, entonces sí, el lector tendrá la certeza y la disposición anímica para gozar y sufrir, para pensar con rigor y discernir, para enriquecerse y transformarse, para nacer de nuevo, pero también para hacerse actuando y amando con mayor facilidad que si lo hiciere desde la orfandad lectora.

Desde luego que, la pasión por la lectura no nace sola, no nos viene como por arte de magia, no nos cae del cielo. Es necesario, al inicio, poner todo nuestro esfuerzo humano hasta adquirir este precioso hábito lector. Es cierto que en un ambiente familiar o educativo nocivo no se hacen buenos lectores. Tampoco se logra buenos lectores a través de la imposición. ¿Cuál es la receta, entonces? No la sé exactamente. Sólo sé que hay que proponernos contagiar esta pasión, inculcarla diaria, asidua y pacientemente, pero sin poses intelectuales de vanidad. La sugerencia de los buenos libros que sí los hay en las bibliotecas o a través de préstamos entre amigos, cuando no hay dinero para comprarlos continuamente, hacen posible tener el libro en nuestras manos.

En clase o en el hogar, el contagio lector a los niños y jóvenes, se lo puede lograr leyéndoles pasajes selectos o contándoles la historia del libro seleccionado, pero con entusiasmo, con deleite, con fervor, para que descubran toda la riqueza valorativa que encierra el texto; y, ante todo, que logren experimentar el goce lector que el profesor o padre de familia siente al transmitirles su lectura.

Algún día, en algún momento de gracia, se habrá logrado que una alma adolescente, joven o adulta quizá, haya penetrado en el cielo de la lectura, no en la de obligación ni en la meramente fonética, sino en aquella en la que sienta que realmente vive y que ha pasado a ser parte de su existencia vital.

3. Decodificación secundaria

1. Durante la lectura secundaria, el campo de acción y de procesamiento se traslada desde las palabras sueltas hacia las frases.
2. Encontrar las proposiciones subyacentes en las frases.
3. Las unidades auténticas del leer y del pensar son las frases y las oraciones, nunca las palabras aisladas.
4. Las palabras conducen a los conceptos; los conceptos componen los pensamientos, y los pensamientos se expresan mediante frases u oraciones compuestas por palabras.
5. La oración pertenece al orden del discurso; mientras que las ideas (proposiciones, pensamientos, enunciados o sentencias) pertenecen al orden del pensamiento.
6. Una proposición es el significado que subyace en una cláusula u oración simple.
7. Proposición es aquello que queda cuando se renuncia a las palabras: la idea pura contenida en las palabras ordenadas en forma de oración o de frase.
8. Las proposiciones son, pues, unidades elementales de información que subyacen al texto superficial.
9. El concepto es la reunión de las cualidades comunes y esenciales, no particulares, que posee un conjunto cualesquiera de cosas.
10. Los pensamientos son enlaces entre conceptos.
11. Si la palabra es el elemento del lenguaje, la frase es la unidad de la lengua viva.
12. Toda proposición o pensamiento consta de un sujeto, predicado y conector.
13. Las proposiciones serían únicamente una herramienta práctica de codificación formal de los textos, o un modo conveniente de describir la información contenida en el texto.
14. Es tarea del lector descubrir la proposición bajo las cadenas de palabras que configuran cada oración: entresacarle a cada frase el correspondiente pensamiento.
15. Los pensamientos subyacen ocultos tras las frases y el lector ha de extraerlos.
16. Los mecanismos decodificadores secundarios son cuatro: puntuación, pronominalización, cromatización e inferencia proposicional.
17. **Puntuación:** a fin de percibir la frase como unidad, el lector aprendiz deberá comprender la función especial de cada signo de puntuación.
18. Puntuación mecánica: pausas para descansar, para respirar y entonar adecuadamente.

19. puntuación semántica: distinciones significativas que se establecen gracias a la puntuación.
20. **Pronominalización:** los pronombres rempazan a conceptos o a términos anteriormente mencionados.
21. La pronominalización permite identificar al sujeto de la oración que a veces está remplazado por un pronombre o sobreentendido.
22. Insisten infinidad de pronombres, tales como:
 - Pronombres personales:** yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos, ella, me, mí, te, ti, le, la, lo, les, las, los.
 - Pronombres demostrativos:** éste, ése, aquel, aquella, aquello, en sus formas masculinas y femeninas.
 - Pronombres posesivos:** lo mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro, en sus formas masculinas y femeninas.
 - Pronombres relativos:** cual, cuyo, que, quien, el cual, el que.
 - Pronombres indefinidos:** alguien, nadie, cualquiera, quienquiera, otro, algo, nada, nunca.
 - Pronombres numerales:** Cardinales: uno, dos, tres, cuatro... ordinales: primero, segundo, tercero, cuarto, quinto... fraccionarios: mitad, onceavo, doceavo, treceavo, catorceavo, quinceavo... multiplicativos: doble, triple, simple, cuádruple, quíntuple.
 - Pronombres interrogativos y exclamativos:** qué, cuál, quién, cuánto.
23. Al fallar el mecanismo pronominalizador, mentalmente, las oraciones aparecen con “huecos”, llenas de términos vacíos y tales oraciones “agujereadas” se tornan muy difíciles de comprender.
24. **La cromatización** consiste en identificar matices intermedios que se dan en e el lenguaje entre las frases afirmativas y negativas.
25. Descubrir el exacto matiz cromático de cada pensamiento es esencial.
26. Inferencia proposicional: operación de descubrir el pensamiento desnudo adscrito a la frase leída.
27. Cuando se hace inferencia proposicional es bueno preguntarse de quien se habla y qué se está diciendo.
28. La puntuación señala los límites (intra) e interoracionales; la pronominalización descubre los vocablos anteriores sustituidos. Ya está preparado todo a fin de inferir el exacto pensamiento contenido en la frase. La cromatización establece el orden de afirmación o negación propio de la frase.
29. La actividad decodificadora secundaria tiene por finalidad única y última “descubrir” el pensamiento contenido en las frases u oraciones.

Ejercicio 3

1. Coloque los signos de puntuación en donde corresponda:

Abre los ojos y miras a tu alrededor como si fuera la primera vez ¿qué ves? ¿El cielo donde brilla el sol o flotan las nubes árboles montañas ríos fieras el ancho mar...? No antes se ofrecerá otra imagen la más próxima a ti la más familiar de todas (en el sentido propio del término) la presencia humana El primer paisaje que vemos los hombres es el rostro y el rastro de otros seres como nosotros la sonrisa materna la curiosidad de gente que se nos parece y se afana cerca de nosotros las paredes de una habitación (modesta o suntuosa pero siempre fabricada o al menos arreglada por manos humanas) el fuego concedido para calentarnos y protegernos instrumentos adornos máquinas quizá obras de arte en resumen los demás y sus cosas Llegar al mundo es llegar a nuestro mundo al mundo de los humanos Estar en el mundo es estar entre humanos vivir —para lo bueno y para lo menos bueno para lo malo también— en sociedad.

(Fernando Savater, **Política para amateur**, Ariel, 1.ª edición en AULA, Barcelona, 2004, p. 21).

2. Subraye los pronominalizadores del siguiente relato:

Pígmalión **Augusto Monterroso**

En la antigua Grecia existió hace mucho tiempo un poeta llamado Pígmalión que se dedicaba a construir estatuas tan perfectas que sólo les faltaba hablar.

Una vez terminadas, él les enseñaba muchas de las cosas que sabía: literatura en general, poesía en particular, un poco de política, otro poco de música y, en fin, algo de hacer bromas y chistes y salir adelante en cualquier conversación.

Cuando el poeta juzgaba que ya estaban preparadas, las contemplaba satisfecho durante unos minutos y como quien no quiere la cosa, sin ordenárselo ni nada, las hacía hablar.

Desde ese instante las estatuas se vestían y se iban a la calle y en la calle o en la casa hablaban sin parar de cuanto hay.

El poeta se complacía en su obra y las dejaba hacer, y cuando venían visitas se callaba discretamente (lo cual le servía de alivio) mientras su estatua entretenía a todos, a veces a costa del poeta mismo, con las anécdotas más graciosas.

Lo bueno era que llegaba un momento en que las estatuas, como suele suceder, se creían mejores que su creador, y comenzaban a maldecir de él.

Discutían que si ya sabían hablar ahora sólo les faltaba volar, y empezaba a hacer ensayos con toda clase de alas, inclusive las de cera, desprestigiadas hacia poco en una aventura infortunada.

En ocasiones realizaban un verdadero esfuerzo, se ponían rojas y lograban elevarse dos o tres centímetros, altura que, por supuesto, las mareaba, pues no estaban hechas para ella.

Algunas, arrepentidas, desistían de esto y volvían a conformarse con poder hablar y marear a los demás.

Otras, tercas, persistían en su afán, y los griegos que pasaban por allí las imaginaban locas al verlas dar continuamente aquellos saltitos que ellas consideraban vuelo.

Otras más concluían que el poeta era el causante de todos sus males, saltaran o simplemente hablaran, y trataban de sacarle los ojos.

A veces el poeta se cansaba, les daba una patada en el culo y ellas caían en forma de pequeños trozos de mármol.

3. Subraye los cromatizadores del fragmento siguiente:

No existen muchos escritores sapienciales que nos ofrezcan un cielo despejado. Goethe, afablemente ecléctico, observó que “Al investigar la naturaleza somos panteístas, al escribir poesía somos politeístas, en la moral somos monoteístas”. El poeta y dramaturgo austro-húngaro Hugo von Hofmannsthal observó en una ocasión que Goethe podría reemplazar toda la cultura y darte una educación completa. En el mundo de habla inglesa del siglo XIX, eso era cierto: Carlyle y Emerson coincidían en ello, a pesar de sus grandes discrepancias. A principios del siglo XXI, ya no podemos hablar de Goethe como educador. Los intérpretes de la naturaleza son ahora los biofísicos y no la gente de letras. Las “investigaciones científicas” de Goethe se ven ahora como el estudio de las metáforas, mientras que la “ciencia” de Freud es una enorme estructura figurativa que constituye un poderoso poema, sin más autoridad que la que poseen Goethe o William Blake. Goethe, Blake, Freud se han convertido en profetas de la sensibilidad o en maestros de sabiduría. Su lema común podría ser el de Blake:

La sabiduría se vende en el mercado, donde nadie va a comprarla, o en el campo agostado, donde el campesino ara en vano para obtener el pan.

(Harold Bloom, *¿Dónde se encuentra la sabiduría?*, traducción de Damián Alou, Taurus, México, 2005, p.167).

4. ¿Cuál es el pensamiento puro (la idea central) que subyace en el enunciado siguiente?:

Otra cosa que nos enseña el lenguaje de los sueños es que durante el sueño aprendemos mucho más sobre los demás y sobre nosotros mismos que lo que sabemos en estado de vigilia. En el sueño (...) somos en cierto modo más irracionales, pero en otros aspectos también mucho más sabios, tenemos una percepción mucho más aguda que en la vigilia. Esto también lo muestra el ejemplo de Freud: él tenía apenas conciencia de ese rasgo esencial suyo, como puede deducirse de su propio análisis, pero en el sueño se le hizo clara su posición contradictoria y ambigua respecto de lo que la flor simbolizaba.

(Erich Fromm, *El amor a la vida*, traducción de Eduardo Prieto, Paidós, Barcelona, 1985, p. 105).

Lectura 3

ANIMAR A LEER

Galo Guerrero Jiménez

En una sociedad que no lee, la tarea no radica en obligar sino en animar a leer. Ninguna tarea obligada implica un acto de reflexión. Y el acto de leer exige reflexión, gozo pleno, interrogación, soledad para poder degustar con una mirada interior, contemplativa y de profunda interiorización toda la riqueza que el texto nos ofrece.

El libro no sólo debe formar parte de la educación escolarizada sino también de la familia. En la familia el libro se hace uno más en actitud de nexo y de gozo. Así como para la familia y los amigos uno tiene un sitio de preferencia y de afecto, en la misma medida debe haber esa preferencia y ese afecto para el libro. En la familia se habla de todo, pero menos de libros ¿Por qué no incorporar el tema de los libros en la conversación de la familia? La familia debe estar preparada, educada para recibir a este nuevo miembro, que si se lo interroga, hablará bien y mucho.

Para comer, para dormir, para ir al baño tenemos en la casa un lugar específico; de igual manera debe haber un espacio adecuado para leer. Si los padres no valoran la lectura, difícilmente los hijos lo harán, con mayor razón si sabemos la deficiencia que hay en la educación escolarizada para la animación a la lectura.

Insistimos, debe haber un sitio de preferencia en la vida de familia para el libro. Pero este espacio debe ser habitual y asumido de manera natural. No se puede obligar a leer, a decir, por ejemplo: ahí están los libros, léelos. No hay mejor ejemplo de animación a la lectura que la que nuestros hijos nos vean leer. La presencia del libro en la casa debe ser viviente, de uso común.

Que cuando haya que regalar algo, el regalo habitual sea un buen libro; que debemos despertar en los niños y jóvenes el interés y cuidado por el libro, son aspectos que ningún padre y madre de familia deben descuidar. Y qué mejor, así como uno va con su familia a un determinado lugar para divertirse, debería también acudir con los hijos a una librería, a una biblioteca, a una feria. En fin, hay tantos detalles de la familia, del educador para con el libro y los noveles lectores que, aunque parezcan intrascendentes, ayudan mucho para un proceso de formación en la lectura.

De ahí que, dentro de este ámbito de formación y animación a leer desde la familia, no se puede permitir que se imponga sin más ni más las lecturas, peor tomar la lectura como castigo. De nada sirve también que se esté recordando a cada instante lo bueno que es leer cuando ni los educadores ni la familia lo hacen. A veces se trata de motivar a fuerza de insistir de que debe leerse para no sacarse malas notas, de que es necesario leer para no quedarse como un mediocre, etc. etc. de “consejos” que no favorecen la motivación lectora. Como se dice comúnmente, el remedio a veces resulta peor que la enfermedad. Por ejemplo, a veces por querer hacer mejor las cosas, se le dice al niño que apague la televisión para que vaya a leer. En este caso, al igual que los anteriores, la lectura aparecerá ante la mente del niño o del joven como algo impuesto y no gratificante; así, pues, no se motiva a leer. Asimismo, si ya el niño y el joven comenzó a leer un libro y no lo terminó, no se puede exigir que lo terminen; como tampoco se puede exigir que lean los libros

clásicos, por excelentes que sean, porque mucho dependerá de la madurez lectora que en ellos haya para valorar un libro.

En igual medida, si se piensa que estamos animando a leer por el hecho de mandarles una tarea académica para que realicen del libro leído, también nos habremos equivocado. Con las tareas se impone y hasta se aprende, pero no se anima a leer. Mucha gente piensa que leer para hacer un trabajo o manifestar una opinión por escrito es la mejor manera de acercar al niño y al joven al libro.

Como vemos, las sugerencias que a veces hacemos para ganar lectores, no son las más oportunas. Lo que sí es cierto es de que hay un libro y un momento adecuados para un lector que, inducido y animado por alguien –padre-madre-educador-, emprende en un acto de lectura voluntaria.

4. Decodificación terciaria

1. Encontrar la estructura básica de ideas del texto.
2. Los textos poseen una estructura semántica.
3. La estructura semántica es una organización de proposiciones relacionadas entre sí, mediante diversos conectores entre las proposiciones: causales, temporales, espaciales, de implicación, de equivalencia, etc.
4. El pensamiento humano, en sí mismo, es directo y transparente, sin embargo, los seres humanos, hemos preferido adornar los pensamientos principales e incluirlos en medio de un sinnúmero de frases secundarias.
5. En virtud de la redundancia proposicional, el lector se encuentra continuamente con ideas secundarias, las cuales oscurecen las ideas principales.
6. La función de limpieza ideativa se denomina extraer macroposiciones.
7. Modelar la estructura: convertirla en un esquema, preferiblemente gráfico.
8. La modelación se hace con fines mnemotécnicos, de apoyo a la memoria.
9. Las personas comprenden las cosas y razonan sobre ellas empleando modelos mentales.
10. Sin modelos, por excelente comprensión que se posea, le resulta imposible a la memoria almacenar las macroposiciones extraídas de los textos leídos.
11. El proceso es simplemente eliminar los pensamientos accesorios y convertir las macroposiciones resultantes en su contenido esencial, eliminando los aspectos sintácticos accesorios.
12. Las macroposiciones deben ser extraídas teniendo en cuenta la estructura semántica de conjunto.
13. Un lector establece la coherencia no sólo con base en las proposiciones expresadas en el discurso, sino también a base de las que están almacenadas en su memoria, es decir, las proposiciones de su conocimiento.
14. Un escrito posee cohesión y coherencia, constituye una unidad, no un conjunto independiente de frases dispuestas al azar.
15. La estructura es un conjunto ordenado.
16. Pero ¿en qué consiste el mecanismo terciario de modelación?
17. Se ocupa de resumir, de la manera más gráfica posible, la estructura.
18. Luego de leer cualquier ensayo o libro, es la estructura esquematizada la que debe quedar consignada.

19. El “modelo” más adecuado para almacenar la estructura en la memoria de largo plazo depende de las características mnemotécnicas de cada cerebro, de cada subjetividad.
20. En síntesis, la decodificación terciaria consiste en extraer la síntesis de un texto.
21. Algunos nexos o conectores para unir macroproposiciones:
- Nexos lógicos:** si, entonces, de donde, luego, se deduce que, se sostiene que, se argumenta que, de conformidad con lo establecido.
- Nexos temporales:** luego, tan pronto, hace un año, desde siempre, para entonces, poco tiempo, por último
- Nexos espaciales:** aquí, allí, allá, acá, ahí, ese lugar, ese.
- Nexos de implicación:** por tal razón, por este motivo, en tal virtud.
- Nexos de equivalencia:** igual, parecido, similar, de la misma manera.
- Conjunciones:** y, e, ni, que, pero, o.
- Otros conectores:** consecuentemente, entonces, sin embargo, no obstante, en suma, de modo que, en conclusión, por ende, por las razones señaladas, así que, no queda sino asegurar que, de suerte que, por tal motivo, en virtud de lo cual, por las razones señaladas, no hay más remedio que.

Ejercicio 4

Lea atentamente el siguiente texto:

LA MINIFICCIÓN Y SU LECTURA LAURO ZAVALA

Tal vez el auge reciente de las formas de escritura itinerante propias del cuento brevísimo, y en particular las del cuento ultracorto, son una consecuencia de nuestra falta de espacio y de tiempo en la vida cotidiana contemporánea, en comparación con otros períodos históricos.

Y seguramente también este auge tiene alguna relación con la paulatina difusión de las nuevas formas de la escritura, propiciadas por el empleo de las computadoras.

La última palabra, necesariamente breve, la tiene otro escritor, Irving Howe: “Los escritores que hacen cuentos breves tienen que ser especialmente audaces. Lo apuestan todo a un golpe de inventiva”.

Lo que se apuesta, a fin de cuentas, es el placer cómplice de cada lectura, un placer que tal vez se prolongue más allá de ese momento, y que tal vez afecte la identidad del lector. Esa posibilidad, entre otras, provoca que autor y lector compartan la creencia de que vale la pena seguir apostando todo a “un golpe de inventiva” en cada lectura.
(Capítulo aparte 7, pp.155-156).

1. Extraiga las proposiciones.
2. Identifique el tipo de relaciones que hay entre las proposiciones.
3. Modele la estructura del texto. Es decir, dibuje o esquematice mediante el gráfico que crea pertinente, lo esencial de la lectura.

Lectura 4

LECTURA Y APRENDIZAJE

Galo Guerrero Jiménez

Es indiscutible que la lectura se convierte en una de las funciones más elevadas del cerebro humano y, por lo mismo, en una de las funciones más importantes de la vida, en virtud de que casi todo lo que se aprende tiene su punto de partida en las habilidades que cada persona tiene para leer.

Cuando a más temprana edad el niño aprende a leer, mucho más efectiva será su capacidad para adaptarse e interpretar el mundo que le rodea. Hay que desterrar la idea errónea de que, si más temprano el niño aprende, más rápido se cansa, y que por eso luego no le gusta la escuela o el colegio.

Los neurólogos y fisioterapeutas especializados en el desarrollo cerebral infantil sostienen que en un ambiente sano y de educación prolija, los niños ya pueden leer palabras cuando tienen un año; cuando tienen dos, pueden leer frases, y a los tres años pueden leer ya libros completos. Claro que en su primer año de vida todavía no conocen el abecedario, pero aprenden a reconocer las palabras. Se cree que no sólo la vista sino el oído aprende a interpretar las palabras, en la medida en que sólo el cerebro humano puede hacerlo. Tan admirablemente está diseñado el cerebro humano que hasta un niño con lesión cerebral severa puede aprender a leer, y a veces hasta mejor que en las condiciones en que aprende un niño normal.

Una vez más es necesario insistir en la valoración y motivación que debe imprimirse en la formación del niño para fomentar en ellos el amor por aprender. Con mayor razón si partimos de la certeza de que el niño pequeño tiene un vivo deseo y afán ilimitado por aprender. Y este afán por aprender se incrementa en la medida en que los mayores (padres y madres de familia y educadores, sobre todo) tengamos la entereza para levantar tantas y tantas restricciones físicas que a los niños les hemos impuesto, pensando que con ello logramos una mejor formación.

Si hoy la ciencia afirma que el niño no sólo aprende justo después de nacer, sino desde el mismo vientre de su madre, y que cuando tiene ocho años el proceso de crecimiento de su cerebro está ya completo, es necesario, entonces, confirmar que su formación debe ser la más prolija en esta etapa de su crecimiento. Por eso, a los seis años habrá aprendido ya prácticamente toda la formación básica sobre su familia y sobre sí mismo. ¿Y por qué aprende tan fácilmente si aún no tiene experiencia?, se preguntarán muchos. Sencillamente porque su curiosidad no descansa y porque aún no se ha llenado de la cantidad de prejuicios que los mayores tenemos para aprender. La actividad lúdica, es decir el juego, es otra enorme ventaja que el niño tiene para aprender. De ahí que, Glenn Doman asegura que “el proceso de aprendizaje debería ser prioritariamente divertido, ya que es el más fabuloso juego de la vida.”

Si de hecho el niño aprende a través del juego, debe tener oportunidades casi ilimitadas de movimiento para la exploración física y la experimentación. Es en medio de esta insaciable movilidad, curiosidad y de juego cuando se estampa el componente del conocimiento y de su sello intelectual. Pensemos que todo este aparente entretenimiento está orientado a aprender. De ahí que, es éste el período de su vida, y no otro, el indicado

para que aprenda a leer de forma natural y sencilla. La lectura en esta etapa, por lo tanto, es una necesidad vital.

LECTURAS AVANZADAS

5. Lectura precategorial

1. Toda lectura de un nivel avanzado contiene estructuras argumentativas.
2. Es una lectura de planteamientos teórico-científicos.
3. Consta de tesis, argumentales, subargumentales, derivadas y definitorias.
4. La tesis es la esencia de un escrito o un ensayo; de ahí salen todas las demás proposiciones de un texto.
5. La tesis es el núcleo del escrito.
6. La tesis puede encontrarse en el título, al inicio, en la mitad o al final de un escrito.
7. Una tesis afirma o niega algo.
8. Las argumentales son proposiciones que justifican o dan razón a la tesis.
9. No puede haber argumentales sin tesis.
10. Las argumentales son razones, justificaciones o explicaciones que sirven para validar o sostener a la tesis.
11. Las subargumentales son proposiciones que justifican a una argumental.
12. Las derivadas son consecuencia de la tesis.
13. Las definitorias son significados precisos de un término dado en una proposición.

Cinco pasos para la lectura precategorial

1. Lectura atenta: entender lo que quiere decir el autor.
2. Análisis elemental: Descomponer el texto en proposiciones en proposiciones desde la más importante hasta la más elemental.
3. Síntesis elemental: localizar la tesis.
4. Análisis guiado por la síntesis: verificar analíticamente la tesis, confrontándola con el resto de proposiciones argumentales, derivadas y definitorias.
5. Síntesis guiada por el análisis: organizar las proposiciones en una estructura o mapa categorial.

Ejercicio 5

1. Lea atentamente el texto que abajo consta y extraiga:

- a. Las proposiciones.
- b. La tesis.
- c. Las argumentales y subargumentales si hubiere (no olvide la fórmula: la tesis más el conectivo porque, seguido de la argumental).
- d. Las derivadas (la fórmula en este caso es: el condicional –si– más la tesis, más el conectivo entonces y luego la derivada.
- e. observe si existen definitorias.
- f. Elabore el mentefacto categorial.

SACRALIZACIÓN DE LO MUNDANO

En cada civilización, en cada época se inventan y sacralizan ciertos espacios en los que una comunidad se encuentra a sí misma y donde deifica sus valores. Son recintos en los que se dramatizan las grandes emociones de una colectividad. El teatro lo fue en la Grecia clásica; el coliseo en la Roma de los césares; la catedral gótica en la Edad Media; el parlamento en la Inglaterra de Cromwell; la plaza de toros en los pueblos de España. Y acá, en el Ecuador y durante los siglos coloniales, lo fue el templo, recinto en el que chapetones y criollos, así como el vulgo más ignaro acudían, por igual, a escuchar al orador de fama que, en culterano estilo, discurría acerca de los misterios de la fe. Y más tarde, ya en la República y hasta hace sólo una media centuria, lo fue la plaza pública donde se congregaba el pueblo para escuchar al caudillo local que, a fuerza de palabrería buscaba alcanzar el poder político (“Dadme un balcón –decía Velasco Ibarra– y ganaré las elecciones”). En el Ecuador de hoy, ese recinto que congrega a las masas para un ritual simbólico, lo es sin duda el estadio de fútbol.

El fútbol, con sus normas y escenario, con su fanfarria y su mímica, con sus actores, corifeos y espectadores, muestra ser una imagen de esa sociedad que lo ha erigido en espectáculo predilecto de la masa, en pasatiempo relajante, en rito sacralizado. El fútbol configura un relato que da cuenta de quiénes y cómo somos, en qué nos conocemos, reconocemos y autopercebimos. Al igual que cualquier otro gesto de la vida cotidiana (como el bailar, el comer, el hablar o el trabajar), el fútbol está lleno de ese profundo significado que guarda siempre lo mundano, pues solo el jugarlo nos retrata, nos define, nos resume. Por la variedad humana y regional de los integrantes de la Selección Nacional puede decir que el Ecuador entero está en ella representado ya que lo conforman serranos y costeños, negros y mestizos, capitalinos y provincianos.

(Juan Valdano, *Identidad y formas de lo ecuatoriano*, Eskeletra Editorial, 2da. reimpresión, Quito, 2006, pp. 12-13).

2. Encuentre la tesis de los enunciados siguientes:

- a. De acuerdo con los hedonistas, la felicidad es, sin duda alguna, el fin del hombre y, es lógico, defender que la bondad de un acto viene determinada por su propiedad intrínseca, es decir, el placer, que nos acerca al fin del hombre. El bien es un medio para la realización del hombre en la felicidad. Se consideran como

moralmente malas las acciones que producen dolor y que perturban nuestra felicidad.

(Andrew C. Varga, **Bioética, principales problemas**, traducción de Alfonso Llano Escobar, S. J. Editorial San Pablo, Bogotá, 1998, p. 20).

- b. A pesar de la fragilidad de la evidencia subjetiva los logros de la ciencia van a depender de la habilidad con que sepamos utilizar tan débil fundamento. Tenemos que saber explotar nuestra evidencia subjetiva con la misma tenacidad, talento y cautela con que se explota una mina difícil.

(José Antonio Marina, **Ética para náufragos**, tercera edición, Compactos Anagrama, Barcelona, 2001, p.76).

3. Escriba dos argumentales y dos derivadas de la siguiente tesis:

Nuestra inteligencia es lingüística. Pensamos, proyectamos, nos comunicamos fundamentalmente en palabras.

(José Antonio Marina, **La selva del lenguaje**).

4. Escriba un miniensayo a partir de la siguiente tesis:

“La invención del lenguaje resulta una hazaña inexplicable”.

(José Antonio Marina, **La selva del lenguaje**).

Lectura 5

EL HOMO LEGENS

Galo Guerrero Jiménez

El homo legens hace referencia al hombre que lee. Se trata de una frase que dice mucho, según el estudioso Bolívar Echeverría, un filósofo y ensayista ecuatoriano que presentó una ponencia sobre el papel de la lectura con el tema “Leer, pese a todo”, en el Primer Congreso Internacional del Libro y la Lectura celebrado en Quito desde el 14 al 17 de abril de 2003. Para este intelectual no necesariamente todo el que lee es un homo legens. Para serlo se necesita estar loco por la lectura, como el Quijote. Es decir, la vida entera del ser humano debe estar afectada por la lectura. Si uno no es otro leyendo, no es nadie.

El homo legens no se hace en la escuela. Se forma, debe formarse antes de entrar en ella. La misma televisión que siempre es satanizada favorece la lectura de los infantes: viendo los anuncios de la televisión cuando muestran palabras grandes y claras y escuchando, los niños inconscientemente están aprendiendo a leer. Y qué impresionante vocabulario de la lectura adquieren con sólo leerles en voz alta.

En un ambiente favorable, el homo legens empieza en la cuna. Cuando más temprana sea la lectura, se marcará en el niño una gran influencia intelectual y afectiva en el rendimiento futuro de su vida.

Cuánta gente que dice leer no es propiamente un homo legens porque la habilidad lectora no existe. Si en una lectura más o menos densa no se aprende a crecer, a crear, a descubrir y a discutir, se es un analfabeto funcional, es decir, un homo no legens. A decir de Álvaro Agudelo “el texto tiene una especie de corriente, de luz, de sombras, de coloridos, de senderos, de espacios y laberintos secretos, que es imposible recorrer sin unas estrategias especiales.”

Todo escrito parte necesariamente de un buen manejo del lenguaje, y por simple que el escrito sea, siempre es portador de un significado que puede moverse en el plano de la denotación o de la connotación. Hay textos que dicen lo que textualmente aparece en el escrito; sus componentes son directos y por ende no pueden sufrir ninguna distorsión o alteración; su sentido es por lo tanto denotativo. En cambio, hay textos que sugieren, que van más allá de lo escrito. El lector debe aprender a descubrir el sentido que se oculta detrás de las palabras; este es el plano de la connotación. En ambos casos el texto siempre dialoga con el lector, diálogo que no será fructífero si el lector no tiene un conocimiento del contexto cultural, histórico e ideológico del momento en que se produce el texto y del momento en que se lo lee. Incluso, como sostiene Agudelo: “El hecho de que un texto se ofrezca en el plano de la connotación no da derecho al lector a tomarlo y rehacerlo con el criterio de subjetividad” que puede ocurrírsele al lector no lector, por así decirlo.

En este orden, y según el criterio de Bolívar Echeverría, hay todo un largo proceso de formación para llegar a ser homo legens, indistintamente de si se es varón o mujer. De ahí que, la tesis de Glenn Doman es evidente: los niños deberían aprender a leer en casa de la misma manera que aprenden a escuchar en casa. Y si, como sostiene este estudioso, la lectura, o el lenguaje escrito, antes que una asignatura es una formación cerebral exactamente igual que lo es el lenguaje hablado.

En conclusión, si la lectura es una función cerebral, se aprende a ser homo legens desde que se nace, si la familia, por supuesto, así lo decide y contribuye para ello.

6. Lectura metatextual

1. La decodificación metatextual nos lleva a conocer en profundidad la cultura de dónde procede el escrito que se lee.
2. ¿Qué es lo que el autor ha puesto de sí en la obra escrita?
3. ¿Qué pretende el autor cuando dice algo?
4. Hay que descubrir al autor detrás de los escritos.
5. La lectura metatextual va más allá del escrito.
- 6.
7. La lectura metatextual “consiste en hacer corresponder el sistema de ideas del texto con otros sistemas de ideas, con ideas de la sociedad, autor y otros escritos.
8. Subhabilidades: Contextualización del autor, sociocultural, de la obra, del pensamiento y del lector.

Ejercicio 6

1. Extraiga las ideas básicas del anexo *Aproximaciones a la lectura metatextual*, de Galo Guerrero Jiménez. Extraiga dos o tres proposiciones de cada tema.
2. Aplique la decodificación metatextual al Himno Nacional del Ecuador (si es extranjero, hágalo con el himno nacional de su país).
3. ¿Se puede hablar de metatextualidad al leer el tema *Una aproximación psicológica de la lectura* que consta en el anexo de esta guía? ¿En dónde? ¿De qué manera? ¿O de qué se puede hablar? Argumente su respuesta con comentarios personales y en consonancia con la presente propuesta de lectura.
4. ¿Qué debe hacer para metatextualizar el siguiente texto? Explique cómo debe procederse.

CONSEJOS PARA ESCRITORES

Anton Chejov

- a. Uno no termina con la nariz rota por escribir mal; al contrario, escribimos porque nos hemos roto la nariz y no tenemos ningún lugar al que ir.
- b. Cuando escribo no tengo la impresión de que mis historias sean tristes. En cualquier caso, cuando trabajo estoy siempre de buen humor. Cuanto más alegre es mi vida, más sombríos son los relatos que escribo.
- c. Dios mío, no permitas que juzgue o hable de lo que no conozco y no comprendo.
- d. No pulir, no limar demasiado. Hay que ser desmañado y audaz. La brevedad es hermana del talento.
- e. Lo he visto todo. No obstante, ahora no se trata de lo que he visto sino de cómo lo he visto.
- f. Es extraño: ahora tengo la manía de la brevedad: nada de lo que leo, mío o ajeno, me parece lo bastante breve.
- g. Cuando escribo, confío plenamente en que el lector añadirá por su cuenta los elementos subjetivos que faltan al cuento.
- h. Es más fácil escribir de Sócrates que de una señorita o de una cocinera.
- i. Guarde el relato en un baúl un año entero y, después de ese tiempo, vuelva a leerlo. Entonces lo verá todo más claro. Escriba una novela. Escríbala durante un año entero. Después acórtela medio año y después publíquela. Un escritor, más que escribir, debe bordar sobre el papel; que el trabajo sea minucioso, elaborado.
- j. Te aconsejo: 1) ninguna monserga de carácter político, social, económico; 2) objetividad absoluta; 3) veracidad

en la pintura de los personajes y de las cosas; 4) máxima concisión; 5) audacia y originalidad: rechaza todo lo convencional; 6) espontaneidad.

- k. Es difícil unir las ganas de vivir con las de escribir. No dejes correr tu pluma cuando tu cabeza esté cansada.
- l. Nunca se debe mentir. El arte tiene esta grandeza particular: no tolera la mentira. Se puede mentir en el amor, en la política, en la medicina, se puede engañar a la gente e incluso a Dios, pero en el arte no se puede mentir.
- m. Nada es más fácil que describir autoridades antipáticas. Al lector le gusta, pero sólo al más insoportable, al más mediocre de los lectores. Dios te guarde de los lugares comunes. Lo mejor de todo es no describir el estado de ánimo de los personajes. Hay que tratar de que se desprenda de sus propias acciones. No publiques hasta estar seguro de que tus personajes están vivos y de que no pecas contra la realidad.
- n. Escribir para los críticos tiene tanto sentido como darle a oler flores a una persona resfriada.
- o. No seamos charlatanes y digamos con franqueza que en este mundo no se entiende nada. Solo los charlatanes y los imbéciles creen comprenderlo todo.
- p. No es la escritura en sí mismo lo que me da náusea, sino el entorno literario, del que no es posible escapar y que te acompaña a todas partes, como a la tierra su atmósfera. No creo en nuestra *intelligentsia*, que es hipócrita, falsa, histérica, maleducada, ociosa; no le creo ni siquiera cuando sufre y se lamenta, ya que sus perseguidores proceden de sus propias entrañas. Creo en los individuos, en unas pocas personas esparcidas por todos los rincones —sean intelectuales o campesinos—; en ellos está la fuerza, aunque sean pocos.

(Capítulo aparte 7, pp.133-135).

Lectura 6

EL LECTOR NO NACE, SE HACE

Galo Guerrero Jiménez

La lectura es el acto más solidario que pueda haber por la correspondencia que se da entre el lector y el texto. Se trata de una correspondencia activa: tanto el talento del escritor como el del lector se ponen en juego para brindar y recibir lo más granado de ese acto personalísimo que implica escribir (para el autor) y leer (para el lector).

Y tan solidario es el acto de leer porque nos prepara para escuchar al otro, a su autor, el cual, a través del texto, está listo para que lo rebatan si es preciso, puesto que la lectura al ser un acto de unión libre entre el texto y quien lee, se supone que el lector asume también el papel de creador, de recreador, de cuestionador, de pensador. No puede haber lectores que se contenten así, sin más, con la simple apariencia física del texto.

Y aunque aparentemente la lectura quizá no subsane nada, sin embargo, constituye una campaña de valores y nos capacita para entender mejor la vida. Como sostiene Iván Égüez en sus “Diez vagaciones acerca de la lectura”, la lectura “está en el campo de la superación personal, aumenta la confianza en uno mismo. Ayuda a no ver las cosas en blanco y negro, a no ser tajante sino embrionario, a oír al otro.”

Todo hecho de ciencia, de humanismo, de técnica, y en fin, todo adelanto y descubrimiento que hoy vemos y que se traduce en beneficio para el hombre, ha requerido y requerirá siempre de sendas lecturas, de lecturas activas y profundas, las cuales, siendo tan personales se convierten en un proceso social por todas las reacciones, esperanzas y compromisos que el acto de leer produce en cada buen lector.

Y el compromiso social y de solidaridad es mejor en la medida en que el libro antes que generarnos respuestas puntuales nos siembra dudas, y cuanto más profundas, mejor. Y si bien es cierto que no todo cuanto se lee queda en el lector, qué gratas que son las diversas sensaciones y los recuerdos memorables que, como un tálamo, quedan en cada lector.

Y si bien es cierto que la lectura es, debe ser, un placer tan personal e íntimo, no cabe duda que esos momentos agradables van acompañados de una clara diferenciación para comprender, por ejemplo que, cuando se lee un texto, se está leyendo el mundo; pues, en el texto se manifiesta la vida y sus lenguajes y un incesante intercambio de sentidos si se trata de un texto de arte, de literatura, especialmente; reflexión, discusión y discernimiento, si se trata de un texto filosófico; creencia y comunicación, si se trata de un texto místico-teológico; descubrimiento, definición, rigor, simbolización, invención, creación, pero en cuanto sinónimo de ordenamiento, si se trata de un texto científico; denotación y literalidad, si se trata de un texto técnico.

Placer, diferenciación, compenetración y esfuerzo llevan al lector a que día tras día se haga. Su comportamiento lector no dependerá, por lo tanto, por el simple hecho de haber nacido y aprendido el alfabeto, sino por ese esfuerzo constante para formarse como lector, como cualquier ser humano que, si quiere aprender una profesión u oficio, tiene que aprender a formarse, a hacerse en el día tras día de la vida.

7. CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

El cuestionario que a continuación consta busca reafirmar sus conocimientos teóricos y prácticos. Se trata de un autoanálisis para que compruebe el esfuerzo formativo emprendido por usted. Si desarrolla a conciencia este cuestionario, podrá detectar el dominio de sus conocimientos, de manera que pueda, luego, revisar aquellos contenidos que aún no han sido comprendidos suficientemente.

Escriba (v) verdadero o (f) según corresponda

INTRODUCCIÓN GENERAL DEL TEXTO BÁSICO

1. ____ Con el auge de las computadoras ya no habrá necesidad de leer.
2. ____ La teoría de las seis lecturas da cuenta de los procesos psicolingüísticos involucrados en la lectura conceptual.
3. ____ La teoría de las seis lecturas sirve desde el preescolar hasta la universidad.
4. ____ Es completamente imposible aprender a leer durante primero de primaria.
5. ____ Los niños procedentes de sectores pobres sufren muchísimo más las lesiones del aparato escolar.
6. ____ Al ser la lectura la puerta de ingreso del conocimiento al cerebro, todos los profesores, sin distinción de área o de especialidad, han de conocer sus mecanismos.
7. ____ Leer supone dominar muchísimas más operaciones que el simple reconocer los significados de las palabras.
8. ____ El reconocimiento, el análisis, la síntesis, la comparación, la inferencia, etc. son operaciones de la inteligencia lectora.
9. ____ Escribir consiste en crear y en transferir al papel universos simbólicos.
10. ____ El escritor convierte sus ideas en palabras escritas; el lector convierte las palabras escritas en ideas.
11. ____ La imagen remplazará a la lectura, tal como anhelan algunos promotores de la incultura.
12. ____ Después de la lectura fonética ya no queda ninguna tarea por cumplir.
13. ____ Fue un gran invento introducir los espacios a fin de separar cada palabra.
14. ____ Las palabras no existen aisladas sino contextualizadas.
15. ____ La realidad subjetiva del pensamiento comporta una estructura composicional ascendente, de tipo conceptual.
16. ____ Un simple término desconocido podría bloquear por completo el proceso de interpretación semántica.

LA LECTURA FONÉTICA

17. ____ Descubrir Esas intrincadas relaciones entre las cosas, las palabras y las imágenes ocupó a nuestros antepasados por tres millones de años.
18. ____ Leer fonéticamente es un proceso secuencial muy rápido de ciclos analítico/sintéticos.

19. ____ A partir del reconocimiento humano automático de patrones completos de palabras, la cuestión lectora se simplifica muchísimo.
20. ____ El método global favorece las operaciones analíticas.
21. ____ El método fonético favorece las operaciones sintéticas.
22. ____ La mejor manera de favorecer las operaciones sintéticas es sugiriendo a los niños leer palabras conocidas.
23. ____ El tálamo es un mecanismo perceptual asociado con la visión.

DECODIFICACIÓN PRIMARIA

24. ____ El elemento fundamental del lenguaje es la palabra.
25. ____ La palabra es la célula del pensamiento.
26. ____ Las palabras son instrumentos de conocimiento.
27. ____ Todas las palabras poseen independencia sintáctica.
28. ____ Léxico es el volumen total de términos que está en posibilidad de interpretar un hablante en particular.
29. ____ El léxico tiene que ver con la calidad y con la cantidad de palabras significativas para un hablante.
30. ____ La cuestión de la lectura no es cosa de segundo orden: está en la base de problemáticas de orden social, político y cultura.
31. ____ La decodificación primaria a fin de transformar cada palabra o término que ingresa a su respectivo concepto aplica el mecanismo de recuperación lexical.
32. ____ Contextualizar una palabra significa descubrir el significado desconocido de un término no conocido previamente tomando pistas del contexto en el cual se encuentra inserto.
33. ____ La contextualización rastrea el posible significado del vocablo desconocido recurriendo a las otras palabras acompañantes del término desconocido.
34. ____ El lenguaje no es polisémico, por eso cada término sólo evoca un único concepto.
35. ____ El lenguaje vivo emplea numerosas palabras intercambiables conceptualmente, que remiten, en lo fundamental, al mismo concepto.
36. ____ Diversos vocablos, cuyo referente conceptual es semejante, asociados con un mismo concepto, se denominan sinónimos.
37. ____ Reconocer el significado del prefijo o sufijo ayuda en grado sumo a inferir el posible significado de cualquier palabra desconocida.
38. ____ Radicación y sinonimia pertenecen a la decodificación terciaria.
39. ____ La memoria semántica de todo ser humano nace desnuda.
40. ____ La raíz de teléfono y telégrafo es tele.

DECODIFICACIÓN SECUNDARIA

41. ____ Sin poseer la capacidad efectiva de transmutar las palabras escritas en conceptos, es imposible cualquiera de los restantes cuatro niveles lectores.
42. ____ Las unidades auténticas del leer, y del pensar, son las frases y las oraciones, nunca las palabras aisladas.

43. ____ Para Aristóteles las proposiciones contenidas en las frases son diferentes a las frases mismas.
44. ____ A oraciones diferentes corresponde una y solo una proposición, pensamiento o sentencia.
45. ____ Todas las proposiciones se reducen a solo cuatro clases: una proposición universal o particular, afirmativa o negativa.
46. ____ Las frases configuran el hábitat donde existen, materialmente, los pensamientos o los enunciados.
47. ____ Las proposiciones son unidades elementales de información que subyacen al texto superficial.
48. ____ Una proposición es una entidad predicativa mínima que consta de dos o más ideas (al menos un argumento y un predicado) entre las cuales se postula una relación.
49. ____ Un pensamiento consiste en una coordinación o enramado de conceptos.
50. ____ Los pensamientos son enlaces entre los conceptos.
51. ____ Un concepto es la reunión de las cualidades comunes y esenciales, no particulares, que posee un conjunto cualesquiera de cosas.
52. ____ Los pensamientos subyacen ocultos tras las frases.
53. ____ Si no se comprende la función de cada signo de puntuación, en nada se ve afectada la forma como se percibe una frase.
54. ____ Los pronombres remplazan a conceptos o a términos anteriormente mencionados.
55. ____ La cromatización consiste en localizar los verbos que cada oración tiene.
56. ____ La inferencia proposicional convierte la serie verbal en un pensamiento, en una proposición plena de significado.

DECODIFICACIÓN TERCIARIA

57. ____ Descubrir o descifrar la estructura semántica del texto consiste en capturar los enlaces entre las proposiciones principales (o macroproposiciones) a fin de obtener una visión global y completa de las ideas principales en sus relaciones.
58. ____ Más allá de los mecanismos de sinonimia, de contextualización, de cromatización, lo que importa, la finalidad última y suprema consiste en ser capaces de transferir sistemas ideativos entre dos individuos: el escritor y el lector.
59. ____ Sin modelos, por excelente comprensión que se posea, le resulta imposible a la memoria almacenar las macroproposiciones extraídas de los textos leídos: fin último de la lectura.
60. ____ Un modelo es una representación gráfica, simplificada que esquematiza la estructura de las macroproposiciones, un diagrama que sintetiza las ideas extraídas durante la lectura.
61. ____ El “modelo” más adecuado para almacenar la estructura en memoria de largo plazo depende de las características nemotécnicas de cada cerebro, de cada subjetividad.
62. ____ Las macroproposiciones corresponden a las proposiciones esenciales entre las proposiciones esenciales.
63. ____ El lector genera la macroestructura del texto, es decir, una representación semántica de naturaleza global que refleja el sentido general del discurso.

64. ____ El mecanismo terciario de modelación se ocupa de resumir, de la manera más gráfica posible, la estructura, es decir, las macroproposiciones con sus respectivas relaciones.
65. ____ Luego de leer un libro es la estructura esquematizada la que debe quedar anulada en la memoria del lector.

LECTURA CATEGORIAL

66. ____ Buena parte de las proposiciones que componen la mayoría de los escritos que leemos son de carácter argumental.
67. ____ El núcleo de un texto es la derivada.
68. ____ La tesis constituye la esencia, el núcleo del ensayo.
69. ____ Las definiciones delimitan algunos términos o conceptos.
70. ____ El siguiente enunciado es una tesis: Constreñir significa compeler por fuerza a alguien a que haga y ejecute alguna cosa.
71. ____ Luego de la tesis, las proposiciones en importancia corresponden a las definitorias.
72. ____ Cualquier proposición argumental puede ella misma también ser argumentada por otra proposición, la cual recibe el nombre de subargumental.
73. ____ Sin la operación categorial de derivar, el pensamiento humano resultaría casi estéril.
74. ____ Las derivadas condensan y contienen las consecuencias categoriales teóricas y prácticas que se desprenden de la tesis, de su verdad argumentada.
75. ____ La forma SI, ENTONCES es la forma corriente adoptada por las proposiciones derivadas.
76. ____ La síntesis elemental tiene por finalidad hallar la tesis del ensayo.
77. ____ La síntesis guiada por el análisis tiene por objeto develar o descubrir la manera según la cual se organizan las macroproposiciones.
78. ____ La síntesis guiada por el análisis, pone de relieve la organización en que las macroproposiciones restantes se reúnen alrededor de la tesis.
79. ____ La lectura categorial o argumental consta de tesis, argumentales, subargumentales, derivadas y definitorias.
80. ____ El siguiente enunciado es una tesis: La alegría de amar.
81. ____ Dada la tesis: La lectura es una necesidad vital, una argumental puede ser: El libro impulsa al lector a educarse.
82. ____ Dada la tesis: La lectura es una necesidad vital, una derivada puede ser: la lectura otorga dignidad.

LECTURA METATEXTUAL

83. ____ Los elementos de un texto pueden hacer referencia a datos que están fuera del texto.
84. ____ La decodificación metatextual rechaza el sistema de ideas representadas por el texto con otros sistemas de ideas.

85. ____ La sociedad, el autor y el resto de escritos son totalmente ajenos al texto creado.
86. ____ Cada quien es en gran medida el conjunto de creencias que ha adoptado a lo largo de su vida; sin sus ideas dejaría gran parte de sí mismo.
87. ____ El análisis metatextual busca explicar la conexión de la obra con otros sistemas de ideas.
88. ____ Para Nicolás de Lira hay cuatro niveles de interpretación en un texto bíblico: literal, ético histórico y místico.
89. ____ los textos son productos individuales/colectivos, no exclusivamente individuales.
90. ____ El texto es escrito no sólo por el escritor, procede de y está enraizado en las circunstancias históricas, políticas y culturales en las cuales vive el escritor.
91. ____ el texto refleja el reflejo según el cual el autor refleja sus propias circunstancias de vida.
92. ____ La lectura metatextual se opone al grado de cultura del lector.
93. ____ Al lector no le compete descubrir qué afirma el texto, sino que pretende el escritor cuando afirma lo afirmado.
94. ____ Al “rastrear al escritor se empobrece la comprensión del texto.
95. ____ Avanzar hacia el porqué es una vía negativa para entender con profundidad al texto.
96. ____ Se considera una actitud crítica cuando se contrapone las ideas de otros textos y las ideas contenidas en el texto leído.
97. ____ Criticar supone comparar algo contra otro algo, que es asumido como modelo o patrón comparativo.
98. ____ El lector es parte totalmente ajena de la obra que lee.
99. ____ Al lector avanzado le corresponde, luego de la lectura elemental, descubrir la tesis del ensayo y descubrir sus nexos, generalmente ocultos o implícitos.
100. ____ Indagar la forma y el estilo de la obra no corresponde a la lectura metatextual.

BREVES REFERENCIAS A LA LECTURA METATEXTUAL

101. ____ Las enciclopedias son un tipo de lectura extrínseca.
102. ____ Todo texto dice más de lo que ya dice.
103. ____ La lectura es una habilidad cognitiva que no exige ningún esfuerzo.
104. ____ En el mayor silencio el texto habla y dice mucho.
105. ____ Todo libro es una obra de arte.
106. ____ A través de la lectura es posible la creación de diversas formas de encuentro.
107. ____ Se puede desaprender desde la lectura.
108. ____ Si no hay una adecuada cultura, ni siquiera es posible formarnos para un correcto ejercicio de la libertad.
109. ____ Leyendo, el hombre se afirma en lo que es.
110. ____ Con la lectura nos volvemos más indiferentes con la vida.
111. ____ El texto genera conflictos y tensión al lector.
112. ____ Profunda, analítica, reflexiva y subversiva es la manera de percibir el mundo a través de la lectura.
113. ____ La vinculación con el texto nos exige una relación de encuentro.
114. ____ La lectura debe ser tomada como un acto vital.

- 115.____ El libro anula nuestros deseos de vivir.
- 116.____ El acto de leer es tan serio como lo es la moral.
- 117.____ La lectura superficial, selectiva, comprensiva y reflexiva constituyen una misma realidad de análisis.
- 118.____ El libro es nuestra parte y es el otro.
- 119.____ El lector creativo desestima lo que lee.
- 120.____ Si al leer no se convierte las palabras en significados, no tiene sentido leer.
- 121.____ Cada lector tiene su propio nivel de capacidades de almacenamiento y de recuperación de lo leído.
- 122.____ A la larga se lee para reflexionar profundamente sobre el sentido humano.
- 123.____ Para muchos la experiencia de la lectura es un hecho vacío.
- 124.____ La lectura que más se lee con rapidez es la científica.
- 125.____ Ninguna meta profesional ni de vocación humanística puede alcanzarse así de fácil sino se desarrolla una vocación lectora.
- 126.____ La lectura siempre será un hábito pausado.
- 127.____ El ejercicio de la libertad es auténticamente pleno si al leer me veo obligado a hacerlo.
- 128.____ El lector activo se identifica con lo leído.
- 129.____ El éxtasis en la lectura siempre es negativo.
- 130.____ La lectura contribuye a enaltecer la potestad personal del prójimo.
- 131.____ Enamorarse de la ciencia a través de la lectura es enamorarse del mundo.
- 132.____ El contenido de un texto científico siempre es definitivo.
- 133.____ La lectura de un texto filosófico es la que menos nos obliga a pensar.
- 134.____ Las ciencias sociales son disciplinas ortodoxas, por eso su lectura es fácil.
- 135.____ La palabra del texto sagrado se la siente en el corazón.
- 136.____ A la Biblia se la puede leer bien sólo cuando se la interpreta al pie de la letra.
- 137.____ Hay una actitud propia para la lectura de un texto sagrado.
- 138.____ Saber descubrir el trasfondo histórico, la postura crítica y espiritual del lenguaje es una actitud permisiva en la Biblia.
- 139.____ Hay varias clases de formas narrativas cuando se lee la Biblia.
- 140.____ No son las ideas del lector las que deben colocarse en el texto bíblico, es más bien descubrir el sentido que a través de la inteligencia, del corazón, de la sencillez y de la imaginación, está latente en cada palabra escrita.

UNA EXPLICACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA DE LA LECTURA

- 141.____ Los sumerios utilizaron pictogramas o pequeños dibujos para representar objetos o conceptos.
- 142.____ El alfabeto es un conjunto de grafemas que representa a cada fonema de la lengua.
- 143.____ Aprender a leer y escribir aumenta la probabilidad de distinguir como individuos entre lo que realmente sabemos que es un hecho y aquello que únicamente creemos o suponemos que lo es.
- 144.____ A medida que el niño aprende a leer, las palabras impresas se van gradualmente invistiendo de diversas propiedades lingüísticas.
- 145.____ Los códigos fonológicos son representaciones mentales de los sonidos de las palabras escritas y habladas.

- 146.____ Los códigos semánticos son las representaciones mentales interconectadas de los significados asignados a las unidades de la lengua.
- 147.____ Los códigos sintácticos son representaciones abstractas de las reglas que sirven para ordenar las palabras de la lengua.
- 148.____ El acceso infantil a la habilidad de la lectura no tiene ninguna vinculación con su capacidad en la lengua oral.
- 149.____ En el terreno fonológico, la lectura introduce la rima, la aliteración y la segmentación del sonido.
- 150.____ La lectura depende de forma crítica de la facilidad para reconocer las palabras.
- 151.____ La facilidad para reconocer palabras puede verse afectada por la congruencia semántica entre el texto y la palabra a reconocer.
- 152.____ Los lectores experimentados hallan muchas dificultades en reconocer palabras impresas que aparecen en tamaños y tipos distintos.
- 153.____ El reconocimiento de las letras es condición necesaria para el reconocimiento de palabras.
- 154.____ Una palabra escrita actúa como un estímulo que activa un código o conjunto de códigos que representan la palabra en la memoria.
155. ____ El término logogén sirve para caracterizar una entidad neuronal inferida que representa una palabra escrita.
- 156.____ Los logogenes funcionan como dispositivos de detección por umbrales que van incrementando la información registrada procedente tanto del input sensorial como del contexto lingüístico.
- 157.____ Los logogenes que representan palabras de frecuencia elevada tienen umbrales de activación más altos que los logogenes que representan palabras de baja frecuencia.
- 158.____ El reconocimiento de las palabras es el resultado de la interacción competitiva entre activaciones excitatorias e inhibitorias de detectores de tipo logogén.
- 159.____ Los modelos de activación postulan que las palabras escritas se identifican mediante la activación pasiva y automática de detectores de letras y palabras.
- 160.____ Los modelos de búsqueda postulan que la identificación de las palabras es la culminación de un búsqueda activa y ordenada de localizaciones léxicas donde se encuentra almacenada la información sobre determinadas palabras.

8. GLOSARIO

Análisis: División y separación de las partes que forman un todo para llegar a conocer sus principios o elementos.

Aprender: Referido a una idea o a un conocimiento, asimilarlos o comprenderlos.

Contexto: Entorno del cual depende el sentido y el valor de una palabra, de una frase o de un fragmento de un texto.

Decodificación: Aplicación inversa de las reglas de un código para recuperar la forma primitiva de un mensaje codificado.

Enunciado: Conjunto de palabras emitidas en un acto de comunicación.

Estructura: Distribución u orden que tienen las partes que forman un todo.

Fonética: Sistema de escritura que se caracteriza porque sus letras o símbolos representan los sonidos de cuya combinación resultan las palabras.

Frase: Conjunto de palabras que tienen sentido.

Grafema: Unidad mínima e indivisible de la escritura de una lengua.

Grafía: Letra o conjunto de letras con que se representa un sonido en la escritura.

Inferencia: Deducción de un juicio desconocido a partir de otro conocido.

Macroestructura: Estructura general que engloba otras estructuras.

Macroproposición: Idea pura.

Modelo: Ejemplar o patrón que sirve de pauta en la realización de algo. Lo que se considera un ejemplo a seguir por su perfección o por sus cualidades.

Morfema: En una palabra, unidad mínima sin significado léxico, que sirve para derivar palabras nuevas o para dar forma gramatical a un lexema.

Operación: Realización o ejecución de algo.

Oración: Palabra o conjunto de palabras que tienen un sentido gramatical completo.

Polisemia: Pluralidad de significados en una misma palabra.

Prefijo: Referido a un morfema, que se une por delante a una palabra o a una raíz para formar derivados o palabras compuestas.

Proposición: Expresión verbal de un juicio.

Psicolingüística: Ciencia que estudia el lenguaje y el comportamiento verbal en relación con el mecanismo psicológico que lo hace posible.

Semántica: Estudio del significado de las palabras.

Sinonimia: coincidencia de significado entre varias palabras.

Síntesis: Composición de un todo por la unión de sus partes.

Subyacente: Que subyace. Estar oculto detrás de algo.

Sufijo: Referido a un morfema, que se une por detrás a una palabra o a su raíz para formar derivados o palabras compuestas.

Tálamo: En los hemisferios cerebrales, cada uno de los dos núcleos de tejido nervioso situados a ambos lados de la línea media, por encima del hipotálamo.

Transmutar: Referido a una cosa, cambiarla o convertirla en otra.

(CLAVE: **Diccionario de uso del español actual**, Proyecto Editorial y Dirección de Concepción Maldonado González, prólogo de Gabriel García Márquez, Segunda Edición, Editorial s m, Madrid, 1997)

ANEXOS

El presente material ha sido
reproducido con fines netamente
didácticos, cuyo objetivo es brindar al
estudiante mayores elementos de juicio
para la comprensión de este módulo;
por lo tanto, no tiene ningún fin
comercial.

BREVES REFERENCIAS A LA LECTURA METATEXTUAL

La lectura como proceso de desarrollo humano

Galo Guerrero Jiménez

1. LA LECTURA EXTRÍNSECA

El lector atento goza con la lectura de un buen libro. Sin embargo, hay lecturas que por su complejidad o porque el lector no es experto en el tema, necesita leer ese texto a la luz de otros. El lector, en este caso, requiere de una ayuda externa para una plena comprensión del texto.

Por ejemplo, acudir a un texto que guarde estrecha relación con aquel que se está leyendo, resulta muy útil. En algunos casos no es fácil leer cualquier texto que caiga en nuestras manos. Si se trata de un texto moderno, bien vale la pena acudir a uno más antiguo que en el mismo orden nos dé luces sobre el texto actual. Por sentido común, y hasta como regla básica, por ejemplo, si se está leyendo una historia de la literatura del siglo XX, debe, necesariamente, acudirse a la historia literaria anterior a ese siglo; sólo así la literatura del siglo XX resultará mucho más inteligible. Este orden de lectura, de lo más antiguo a lo más moderno, por citar un caso, es tan pertinente dado que, por lo regular, los escritores de épocas anteriores ejercen cierta influencia sobre los de épocas posteriores que en ese orden les sigan.

Otro tipo de lectura extrínseca, cuando no se ha entendido el texto, o cuando quedan dudas, o cuando no se está satisfecho con lo que se lee, o simplemente por el gusto de querer aprender o indagar más, consiste en acudir a los comentarios y críticas eruditos que realizan los especialistas acerca de la temática que se está leyendo. Sólo que, en estos casos, es aconsejable leer primero el texto que interese y luego sí acudir a la lectura extrínseca. Sólo se acude primero a los prólogos e introducciones cuando se trata de una lectura intrínseca. Pero, si de lo que se trata es de resolver preguntas e inquietudes o aspectos que no se entiende, por lógica, primero se debe leer el texto, por difícil que nos resulte, y luego sí, presto debe acudirse a la lectura complementaria.

Los resúmenes constituyen también una gran cantidad de lectura extrínseca, sólo válida, asimismo, cuando se ha leído el libro original íntegro. En este orden, el resumen nos ayuda a refrescar la memoria respecto al contenido de ese texto. En este caso es aconsejable que el mismo lector elabore el resumen del libro leído; aunque no deja de ser una ayuda valiosa leer el resumen que otro autor haya hecho. Un resumen jamás puede sustituir a la lectura de un libro; sin embargo, este mal se ha generalizado en la mayoría de los profesores de todos los niveles educativos: por eso en educación tenemos resultados tan deplorables con profesores que casi nunca han acudido a las fuentes primigenias para nutrirse intelectualmente.

Otro tipo de lectura extrínseca la constituyen los libros de consulta, los diccionarios y las enciclopedias. En el caso de los libros de consulta, éstos no nos sirven si no sabemos a qué clase de preguntas nos pueden responder. El lector debe saber qué desea saber de ese libro de consulta, en qué libro encontrar lo que busca, cómo encontrar lo que busca y si, en

general, esos libros o autores gozan de prestigio científico y/o académico intelectual como para acudir a ellos. Y si uno desconoce totalmente el libro de consulta al que se pretende acudir, debe primero enterarse de los consejos del editor para poder adentrarse en sus páginas.

Por consiguiente, si el lector no tiene un conocimiento general de los tipos principales de libros de consulta, no sabrá dónde averiguar lo que desea saber, ni cómo está organizada la información, ni qué tipo de libros de consulta le ofrece las respuestas más adecuadas. Pues, su ignorancia lo llevará a perderse en un mar de incertidumbres, de pérdida de tiempo y de malos momentos; o, lo que es peor, el haber obtenido información que no es la más pertinente para sus intereses, es decir, para la plena satisfacción de sus inquietudes intelectuales.

2. CLAUSURA Y SENTIDO DEL TEXTO

Todo texto, y de manera especial el de las ciencias socio-religioso-humanísticas, dice más de lo que ya dice. El texto no es un depósito cerrado, siempre exige una relectura fecunda.

El texto no se presta para una lectura concordista, es decir literal. Por más que el texto nos lleve a una dirección precisa, el lector siempre tiene “un algo”, un aporte personal que abre el sentido para decirnos más de lo que a simple vista podríamos detectar. Como receptor-actor, el lector ejerce un proceso de asimilación que desde el texto mismo exige una interpretación de conformidad con el código lingüístico que el emisor-actor haya elegido en la estructura del texto.

Vale decir que la clausura del texto no está en el lector sino en el autor. Y cuanto más riqueza semántica tenga el texto, más alejado queda el autor, tanto del texto como de la mente del lector. Es decir, concluido el texto por parte de su autor, el texto está clausurado, y por ende su autor está “muerto”, puesto que ya no interviene más en él, sino el lector, que es el que lo saca de la clausura; es decir, el lector es el que revive al texto, pero ya no a su autor, porque éste está alejado. Un texto, por lo tanto, tiene significación más por lo que en él se dice que, por quien lo dice.

En este orden, clausurar un texto desde el lector implica perder toda la riqueza que él tiene. Como dice José Severino Croatto en su **Hermenéutica bíblica**: “Todo texto queda abierto a muchas lecturas, ninguna de las cuales es repetición de la otra”; y esta razón se da sencillamente porque toda lectura es portadora de un discurso, y por lo tanto de un sentido; pero no de un solo sentido, dado que el texto siempre es susceptible de decir muchas cosas a la vez; es decir, el lector se mueve en una pluralidad de lecturas no tanto porque el texto sea ambiguo sino porque su contenido es la producción de un determinado discurso a partir de ese texto.

Para comprender mejor nuestra tesis, la producción del discurso que el texto genera, no es otro que ese mundo de sentidos que de por sí el texto tiene, por pobre que éste sea, o por pobre que sea la actitud lectora del receptor. La clausura del texto por el autor, en cuanto él lo presenta como acabado, es justamente lo que genera ese mundo de sentidos que no son otra cosa que la potencialidad de su polisemia que lo “abre hacia delante”, como dice Severino Croatto, dada su condición implícita de estructuración lingüística que el texto tiene. Estos códigos lingüísticos son los que generan nuevas lecturas o la producción de

sentidos que promueven interpretaciones en cadena, siempre de manera ascendente y nunca repetitiva.

No existe, entonces, una sola lectura. El lector no puede clausurar el sentido del texto porque es una actitud muy empobrecedora. Hay que recordar que uno no lee al autor sino al texto, el cual es producto de una cosmovisión llamada acontecimiento. La palabra escrita del texto surge, por lo tanto, del acontecimiento, que es el que produce un sentido, en virtud de que el acontecimiento es interpretado por el lector desde su propio mundo de experiencias; lo cual, de alguna manera, genera una cierta recreación que no permite detener la interpretación.

Desde esta óptica, una buena lectura siempre tendrá una fecundidad insospechada, motivada por la captación de las grandes líneas de sentido que, a partir justamente de la clausura del texto por parte del autor, el lector puede potenciar.

3. EL TEXTO ES UN SER VIVO

La lectura es una habilidad cognitiva que no exige aparentemente mayor esfuerzo si se la ha incorporado como un placer personal.

Cognición, arte, individualidad y colectividad son realidades lectoras que hacen posible que el texto pase a ser un ser vivo. El texto en manos del lector le brindará – dependiendo del tipo de texto– sabiduría, comprensión, reflexión, emoción, análisis, regocijo, imaginación, ensoñación y sentimientos inesperados que muchas veces llevan al lector a lo inaudito. En fin, se lee por tantas y tantas razones que a veces lo único que le basta al lector es saborear la belleza del lenguaje. Roland Barthes nos dice que leer es mordisquear, Nietzsche habla de digerir y José Morais de una lectura para soñar y para aprender a soñar.

Ahora bien, por más que se conciba a la lectura como un placer personal, no deja de ser un hecho social, a decir de José Morais, puesto que cuando se lee, de alguna manera se comparte: el hecho personal se vuelve público. La lectura, aunque sea sólo como placer, es un medio para adquirir información, por lo tanto, forma parte de un acto social.

Y como no todas las individualidades lectoras son las mismas, porque no todos leemos de la misma manera, entonces estamos frente a un hecho social. El texto arrinconado, puesto en un lugar determinado de la casa, está como al acecho, esperando que el lector lo tome para que, con sus manos, con el cerebro y con el corazón se encargue de “resucitarlo”, de sacarlo del abandono y hasta del empolvamiento. Basta con tocarlo y éste empieza a recobrar la vida. De objeto inerte pasa a tener vida en abundancia. Y lo bueno es que tiene diferentes tipos de vida porque se manifiesta de conformidad con las condiciones lectoras de su “resucitador”.

En manos del lector el texto –ya vivo– se hace querer o rechazar, se puede sentir su atracción a medias o por completo. Para José Morais, en su artículo “El desafío de la lectura”, tiene al respecto una interesante reflexión: “Hay lecturas respetuosas, analíticas, lecturas para oír las palabras y las frases, lecturas para reescribir, imaginar, soñar, lecturas narcisistas en las que uno se busca, lecturas mágicas en las que se materializan seres y sentimientos inesperados que saltan ante nuestros ojos”, frente a un texto que, por aparentemente inútil que sea, tiene toda una calidad de vida por delante, con mayor razón si el lector es un “brillante actor”. Por la misma naturaleza de ente vivo que es el texto, no

puede haber lectura meramente receptiva: el lector es actor o simplemente no es lector. El texto siempre llama la atención al lector, el cual debe ponerse “las pilas”, sobre todo si descubre que el texto palpita, clama, suda, respira, interpela, anima, habla, grita, calla, asombra, canta, deleita, cuenta, informa...

Esta es la realidad del texto: objeto-vida, que penosamente, a veces, cae en manos de lectores agónicos que matan la calidad de vida del texto. Por desgracia este tipo de lectores no lectores abunda en todas partes, de manera especial en la educación formal, aunque parezca contradictorio decirlo. Y en esta maltrecha situación está aquel que dice no leer porque no tiene libros, otro que sostiene que no tiene tiempo, otro que no lee porque no le gusta leer, y otro que aparentemente no tiene la culpa, porque nadie le enseñó a leer en el amplio sentido de la palabra. Parecería que en estos casos no hubo el mediador social adecuado para que le dé vida al texto (y al lector) que siempre estará esperándonos, como un ser querido, con los brazos y el corazón abiertos para compartir con él.

4. VIDA Y SILENCIO EN LA LECTURA

Cuando se lee, las palabras sólo tienen valor en la medida en que el lector deja que “estén” para que pasen a “significar”, a tener sentido, dependiendo no sólo del texto sino del contexto. El discernimiento y la sensibilidad dan paso del “estar” al significar. Si un lector carece de sensibilidad se contentará sólo con extraer los hechos del texto. Esta penosa realidad, en la que a duras penas se le presta la mínima atención al texto, ahuyenta la capacidad de aprender a extraer lo que las palabras nos sugieren, lo que, en su sonido, en su forma, en su esencia y en su sentido nos están expresando continuamente.

El libro, más bien dicho la lectura, nos potencia, a la par que lo abrimos físicamente, a abrirnos mentalmente. Su llamada es una llamada silenciosa, insistente, cuestionadora, penetrante. Como sostiene el pensador parisiense George Steiner: “(...) en cada libro hay una apuesta contra el olvido, una postura contra el silencio que solo puede ganarse cuando el libro vuelve a abrirse”. En este abrirse hay una continua manifestación de vida, de renovación mental. Pues, la palabra, ventajosamente, goza de longevidad, de una larga vida que la potencia a ser más en la medida en que el lector sabe compenetrarse responsablemente al abrir y cerrar el texto para que siga viviendo.

El texto tiene vida de múltiples maneras. Aun arrinconado sigue viviendo a la espera de que algún momento, en su larga longevidad alguien lo sacuda del letargo y del olvido al que injustamente lo sometieron. En ese silencio que el libro desparrama está la esencia de su larga vida; pues, se trata de un silencio vibrante. En el mayor silencio habla y dice mucho. Su silencio es un silencio a gritos, para que, en silencio, en el mayor de los silencios, el lector pueda apreciar y valorar todo el potencial de vida genuina que el lector genuino puede extraer desde el mayor de los silencios. Que importante apreciar que, desde el mejor de los silencios, desde la soledad absoluta, desde la calma, pero poblada por la fortaleza y la vida de la palabra, el texto nos favorece continuamente: nos ofrece un ceremonial de “irreverencias” porque conduce al buen lector a la construcción de su propia cosmovisión.

De alguna manera, el lector le da al texto varios retoques de vida. La presencia de los lectores no siempre es la misma frente al texto. Pero este contacto de lectura plural es altamente significativo no sólo para el lector, que aprende a tener vida con el texto, sino para el texto, que también aprende a tener vida, es decir a seguir existiendo al calor y al

contacto de su lector. La presencia es viva y es vida para ambos. Entre lector y texto se genera y se regenera una continua vitalidad que, desde la mejor interioridad del silencio, la verdad de la palabra se dignifica por sí misma y dignifica al lector en su esencia de actor y de ente dinámico que con la lectura hace posible una relación de reciprocidad. La respuesta de vida que el texto respira desde el sopor del silencio es brillante; se trata de un acto genuino de relación vibrante que provoca la necesidad de un encuentro matrimonial: el texto y el lector, el lector y el texto mantienen un largo ceremonial de afecto, de encuentro, de creatividad y de diálogo absoluto y para siempre.

5. ESPÍRITU Y LECTURA

La lectura es una forma de felicidad muy especial. ¡Y cómo no va a ser así si en los libros están los mejores espíritus de la humanidad! Bernard Shaw decía que todo libro ha sido escrito por el Espíritu, haciendo alusión, posiblemente, a la idea de que todo texto va más allá de la intención de su autor; además de que, y por malo que sea un autor para escribir, pone en juego todo su mundo interior, toda su gran riqueza espiritual, su sabiduría, para sacar a flote el universo de la palabra que, a decir de Jorge Luis Borges, es una obra divina.

Claro, es tal la naturaleza interior que subyace en cada escrito para dar forma a la alegría, que contagia sin mayor esfuerzo a un buen lector, como si se tratase de la venida del Espíritu Santo para irradiar de la sabiduría que el autor desparrama a sus lectores. En verdad, cuando el lector se deja “poseer” por el Espíritu Santo, su corazón, su ser entero rebota de felicidad porque de hecho goza y aprende de ese “espíritu santo” al cual le oye la voz delegada en cada palabra escrita del autor; pues, penetra con suavidad, con armonía, con gusto en cada alma lectora, si ésta, desde luego, está dispuesta a dejarse invadir por ese espíritu del escritor que siempre será tan especial como en verdad lo es el auténtico Espíritu Santo al cual cristianamente se hace alusión cuando de sentir la presencia de Dios en nuestras vidas se trata.

Desde luego que la felicidad lectora se posa en el lector si lee un libro que le agrada; pero, ante todo, la felicidad no nace tanto en la lectura, sino en la relectura, la cual se deriva, desde luego, de la lectura. Esta relectura que es el goce más pleno, el más sublime quizá de todos los goces mundanos, se asemeja a lo que ya el mismo Borges decía: que “el libro tiene todavía cierta santidad que debemos tratar de no perder”. Es decir, hay un marcado respeto por la palabra atenta, penetrante y enriquecedora que en cada relectura fluye hasta inundar al lector de una alegría sin par.

Y es tal la santidad borgiana del libro, es decir el Espíritu que posee, que el lector no sólo encuentra felicidad sino sabiduría. Y lo bueno es que en cada lectura el libro y el lector cambian, tal como sucede con la santidad real que una persona posee, que en la medida en que se siente iluminada por Dios, su conducta, sus actuaciones, van mejorando y por ende su accionar es de un gozo y de una paz interior que es la que la fortalece para vivir continuamente en santidad.

Con el libro y el lector sucede lo mismo: la connotación de las palabras que el lector percibe cada vez que acude a la lectura, a la relectura, a ese aliento mágico que lo inunda cada que abre el libro, producen un cambio, una elevación del espíritu. Desde luego que la santidad, el espíritu, el aliento mágico, la felicidad que el libro respira en cada poro de sus páginas no es tal si el lector no abre el libro.

El libro sólo adquiere vida, es decir ese algo sagrado y divino que posee, en el momento en que las manos “mágicas” del lector se acercan para abrirlo y sentir, a través de la mente, ese espíritu acogedor que en cada línea subyace para enriquecer al lector, a la par que también se enriquece el texto en cada apertura lectora.

6. LA ALEGRÍA DE LEER

El escritor mexicano José Emilio Pacheco afirma categóricamente de “que quien ha adquirido desde muy temprano la alegría de leer puede tener la certeza de que nunca será completamente desdichado.” ¡Qué gran diferencia que existe entre tener la alegría de leer!, que leer por obligación, como una carga y a veces hasta como tortura.

Quien lee por placer a sabiendas de que la lectura enriquece y embellece, debe comunicar su entusiasmo lector para que los demás aprendan a obtener el placer que los libros bien leídos nos brindan.

Es cierto que para llegar a obtener un placer estético lector entran en juego muchos factores. Muchísima gente no tiene las condiciones necesarias para llegar a ser buen lector, pero a pesar de todo está en él, y en nadie más, el que en algún momento llegue a descubrir y a potenciar su capacidad de apreciación en una obra de arte.

Todo libro es una obra de arte, y de manera especial los de la literatura que son los que más goce estético nos acarrearán, sobre todo porque nos conducen a un mundo diferente del mundo cotidiano que vivimos. La forma de conocimiento que la literatura tiene es diferente a la que nos puede ofrecer la ciencia. Y el goce que sentimos al leer no significa de ningún modo una forma de escape de la realidad en la que estamos inmersos ni es un mero pasatiempo que el lector asume para no aburrirse de la vida, o para que el tedio no lo aniquile. Si se quiere, se podría hablar de un pasatiempo honesto que nos lleva al cultivo y desarrollo del espíritu.

Esto es lo bueno de la lectura que nos causa placer estético; se trata de un goce infinito, sublime, en el que el lector se extasía con el otro que es el libro, es decir el autor, el próximo o prójimo, que sé cómo piensa, qué hace, qué propone, qué me cuenta y qué razones sostiene de manera tan bien escrita para que como lector haya podido entrar a ese mundo maravilloso del paraíso de la escritura, que sólo se convierte en alegría, en el momento de la lectura.

Si no existiese el libro en cualquiera de sus formas, no habría lectura, y por lo tanto estaríamos condenados a no saber del otro. Todo diálogo estaría anulado; la palabra estaría como muerta; yo mismo, no lector, no tendría palabras para llegar al otro. Como dice José Emilio Pacheco: “Un mundo sin lectura es un orbe en que el otro sólo puede aparecer como el enemigo.” Es decir, al no saber lo que los demás piensan, porque no hay la cultura de la palabra escrita, se percibiría a los demás como inexistentes o también como una amenaza.

Ventajosamente esto no es así, aunque haya muchísima gente que aún no conoce la lectura como placer, a veces ni siquiera como aproximación para entrar en diálogo con ese otro yo que es el autor, peor aún para que pueda apreciar que el universo entero está a mi alcance.

Que nos demos cuenta que al leer no sólo que le canto a la alegría de vivir, sino que me regocijo sabiendo que aprendo a pensar mejor, porque en el momento del tiempo lector, todo ese universo del texto está a mi alcance, dentro de mí, es decir de mi fuente de placer espiritual que me hace ver que, al menos por un instante, ese universo, al estar en mí, me hace sentir que soy también el otro.

7. EL PROCESO FORMATIVO DE LA LECTURA

Vivir sin leer sabiendo leer reviste especial gravedad porque se deteriora el nivel intelectual y de desarrollo humano al que toda persona está llamada a ejercer hasta adquirir a través de valores superiores el logro de nuestras mejores expresiones de vida.

Si como seres humanos somos la única especie que tiene el privilegio de saber que podemos crecer y que tenemos que saber hacerlo bien, porque es un ideal de vida que nos sirve no sólo para vivir sino para saber vivir, es lógico pensar que no podemos darnos el lujo de malograr nuestra vida en aspectos y circunstancias que nos deterioran. La lectura, en este sentido, es un vínculo de creatividad, de encuentro, porque crea ámbitos de vida muy hondos y fecundos que nos ayudan a configurar nuestra vida de manera plena.

A través de la lectura es posible la creación de diversas formas de encuentro. La novedad de un texto está en la expresión de realidades nuevas, novedosas y originarias que nos sorprenden por la riqueza de vida creativa y de formación humana que es posible detectar y asumir también creativamente.

La lectura enamora, atrae, fascina e inspira si uno como lector crea espacios de encuentro apropiados que se convierten en fuente de luz para vivir creativamente desde lo más valioso, de manera que cada lectura, cada párrafo, cada idea, nos otorgue un sentido pleno, es decir promocionante en cuanto transmisión de formación humana.

La lectura proporciona siempre nuevos modos de sentir. El texto no es un mero objeto: el lector sabe que en cada pasaje encontrará una vertiente de la realidad o de su realidad. Más concretamente, la lectura es un campo de iluminación; en el texto se descubren hechos, acontecimientos, significados, y sobre todo el sentido de las cosas que es el que al lector le lleva a configurar la vida humana desde diversas vertientes.

Captar la vinculación de la palabra del texto con las realidades de vida dentro de una relación de encuentro, es sacarle pleno partido a cada realidad textual. Desde una actitud de apertura el lector se pone a disposición de esa fuente de energía que el texto emite no solo por el conocimiento, la belleza y el orden que posee, sino por la experiencia de éxtasis a la que nos trasporta, puesto que nos saca de sí para elevarnos a categorías de vida mucho mas valiosas y de satisfacción personal. Claro que a través de la creación imaginadora, el lector no mira por fuera las ideas del texto; se trata de una mirada penetrante, por dentro, de manera que se pueda vivir un auténtico proceso de realización de esa realidad. No es la mera información la que penetra en el lector, sino la capacidad que éste tiene para recrear y pasar por la inteligencia y el corazón esas diversas realidades que a mediano o a largo plazo configurarán un cambio interior porque ese buen lector tendrá un nuevo estilo para concebir el mundo y la vida.

Por lo tanto, el lector siempre albergará en su mundo interior una forma especial de organización para enriquecer su vida en la medida en que sabe crear vínculos de relación con el texto. Cuanta mayor es la relación, el alma humana vive con más intensidad por la sencilla razón de que el arte de la lectura se hace más viviente, puesto que se llega a crear no meras conmociones subjetivas sino auténticos ámbitos de vibración humana, dado que permiten revalorizar el conocimiento, la emotividad y el sentimiento. Pues, si el lector

percibe en forma nítida esta realidad, entonces sí, es cierto que la lectura promueve procesos formativos auténticamente humanos.

8. LA LECTURA: APRENDIZAJE Y DESAPRENDIZAJE

La lectura es un quehacer que se prepara al andar. Se trata de una decisión conscientemente asumida y profundamente anclada en el sujeto lector. Si el sujeto no está centrado y concentrado, es decir, si no hay un ambiente recreado, no hay lectura conscientemente asumida. La lectura nos permite apropiarnos del mundo desde el deseo e interés del lector que, debidamente motivado, quiere conocer y saber lo que sabe el otro; quiere reconocerse en esa otredad textual para saber lo que desde esa otredad se piensa, se siente y palpar la calidad discursiva y recreativa que es capaz de aportar.

Por lo tanto, en ese querer captar o apropiarse de lo que el otro dice, hay toda una construcción cognitivo-psico-socio-cultural que no se activa como por arte de magia en el momento exacto de la lectura, sino que se trata de un proceso que con el andar del tiempo se construye de manera singular, íntima e intrasubjetivamente hasta configurar sentidos y significados que involucran conductas de aprendizaje pero también de desaprendizaje debido a que los nuevos conocimientos generan –según el especialista argentino Alfredo Ghiso- “deseos, pensamientos, intereses, decisiones, significados, sentidos, interacciones, ambientes y bienes materiales y simbólicos” que llevan al lector a obtener nuevos esquemas mentales que lo motivan y/o lo obligan a recontextualizar esos conocimientos y saberes adquiridos.

¡Qué agradable que es desaprender desde la lectura! Cuántas cosas, hechos, fenómenos, etc. de circunstancias y realidades que se las tiene como ciertas, resulta que, en la medida en que conscientemente me adentro en la lectura, y que paulatinamente me voy empapando de la otredad textual, comprendo que hay mucho por aprender y sobre todo por readecuar en mis esquemas mentales, no tanto para sacar y desechar un conocimiento y almacenar otro quizá más novedoso, sino para, desde la intensidad de mi sentir íntimo y desde las interacciones sociales y apropiaciones culturales personales, promover sentidos y ámbitos de realidades que desde la cognición y sentir emocional pueda reconocer con una amplia disponibilidad de apertura, lo que siempre he tenido por cierto, lo incierto, lo novedoso, lo nuevo, las recreaciones, las invenciones y etc. de nuevos caminos que la otredad textual nos proporciona, para que desde el aprendizaje-desaprendizaje esté, como lector, en condiciones de favorecer el desarrollo y aprehensión del conocimiento, de la sabiduría y de la formación humana que son los que, como un poder, nos permitirán, desde el ejercicio de una postura ética, apropiarnos del mundo.

Si la lectura contribuye significativamente al desarrollo de la memoria, de la imaginación y de la inteligencia cognitiva y creativo-emocional, por supuesto que no resulta difícil apropiarse del mundo, porque de hecho se entiende que como lector se asume un papel más activo, más humano, de compromiso y de encuentro creativo con el mundo que nos rodea, y del cual somos responsables porque es nuestro deber dejarlo mejor de lo que está.

9. LEER PARA SER MÁS

Sin perder nuestra esencia personal, leyendo se es de otro modo, se es mejor, se es más. Leyendo somos alguien en el mundo: podemos influir mejor en él. Cada libro, cada escrito, de una o de otra manera, se adentra en la vida del lector. Nuestro ser se transforma; pues, son cantidad de mundos y de posibilidades humanas que los libros nos regalan. Mediata o inmediatamente la realidad humana se ve afectada por la realidad de los libros.

Son tantas y tantas las ideas, unas más lúcidas que otras, que acerca de la realidad y de la imaginación impactan al lector hasta lograr enriquecerlo, igual que de enriquecido está el libro. Sobre todo, los libros de la literatura en cualesquiera de sus géneros son los que más nos enseñan a ver la vida de un modo distinto, ante todo a tratar de descubrirla y cómo vivirla, o al menos cómo interpretarla, cómo enfrentarla de manera más humana.

Como sostiene Camila Henríquez Ureña: “Se leen obras literarias para adquirir de ellas cierta experiencia, para satisfacer en parte ese anhelo de algo más que sienten todos los seres humanos”. Es evidente que la literatura, como ninguna otra disciplina, está cargada de significados. Ese peculiar modo de realidad que tiene para presentarse ante el lector a través de sus personajes literarios coherentemente recreados por el escritor, nos lleva a que nos sensibilicemos, a que modifiquemos nuestra conducta, a que nos recreemos, a que nos hagamos una idea de su valor estético, de su valor cultural y de su valor ideológico. Sicológicamente y de manera íntima tenemos la gran oportunidad de dialogar con cada personaje literario, de suerte que su recuerdo y su influencia nos puede acompañar a lo largo de la vida.

Desde luego que, si no hay una adecuada lectura, ni siquiera es posible formarnos para un correcto ejercicio de la libertad. Al respecto, valga la oportuna apreciación de Pedro Laín Entralgo: “La libertad es una de las más esenciales notas constitutivas de la realidad humana; pero el efectivo ejercicio de ella requiere conquista y aprendizaje, porque sólo es libre de hecho quien ha sabido conquistar la realización del libre albedrío y ha aprendido luego a usarlo para la personal edificación de su vida.”

En este orden, y no sólo para la literatura, sino para cualquier otra disciplina, sino ha sido posible adentrarse en el mundo de la lectura a través de la conquista de un continuo aprendizaje, como dice Laín Entralgo a propósito de la libertad, no puede haber una auténtica edificación personal, primero para ser uno mismo, y luego para valorarme y valorar la vida.

Que dentro de este ejercicio de la libertad para la lectura seamos capaces de asentir y de discrepar, es decir, de acercarnos y de enfrentarnos a las ideas y planteamientos de su autor para, sin dejar de ser nosotros mismos, aprender a ser de otro modo, es ya una gran conquista, al menos intelectual, porque la lectura va mucho más allá.

Pues, con sólo tomar estos dos aspectos, el de asentir y el de discrepar, es posible realizarme mejor, con más holgura, con la libertad plena de que puedo, por ejemplo, aprender a ser generoso, más solidario y, ante todo, a tener la más absoluta voluntad para ser más humano, porque, con el ejercicio de mi libertad, puedo comprometerme a ser mejor para los demás.

Con mucha certeza el mencionado Pedro Laín Entralgo nos asegura que: “Leyendo, el hombre se afirma en lo que es, atisba lo que puede y debe ser, va siendo de modo distinto y se hace, en definitiva, más él mismo y más hombre, porque la lectura es el acto en cuya virtud entramos en comercio visual con la palabra”, de manera que aprendamos a descubrir todas las ricas posibilidades que la lectura nos puede brindar: convivencia, paz, rebeldía, esperanza, y ante todo: amor y sabiduría a raudales.

10. LECTURA Y VALORES ÉTICOS

De buenas a primeras me permito afirmar que la falta de lecturas selectas incide directamente en la indiferencia con que se asume la vida a través de valores éticos y personales. No podemos poner en duda que la lectura lleva implícito un carácter formativo, antes que de mera instrucción.

La lectura no sólo recepta datos: en primera instancia se trata de una información que hay que procesarla para que, en segunda instancia, se convierta en materia de conocimiento; luego sí, desde ese conocimiento, en una tercera instancia, la lectura nos lleva a un comportamiento que debe ser de placer, para que desde esa actitud se desarrolle ese proceso creativo-activo-formador que es el que garantiza la generación de juicios de valor que tanta falta nos hacen para proyectar en los demás, en la vida misma, nuestra más excelsa especificidad humana.

Con la lectura nos volvemos más comprometidos con la vida; a partir de ella aprendemos a crecer, a construirnos y a descubrirnos como sujetos creadores y co-creadores de ámbitos en los que la convivencia y la toma de decisiones nos permitan el robustecimiento de nuestro ser personal.

La incidencia en la formación de la personalidad humana se da cuando no sólo me quedo en la conducta de aprender, sino que del aprender paso al “aprender a aprender”; es decir, no sólo que leo para memorizar sino para comprender; no sólo que incorporo información sino que aprendo a discriminarla para tener una visión de conjunto penetrante y autónoma.

La lectura nos da un vigor especial porque nos pone ante nuestra vista, ante nuestra inteligencia y ante el corazón perfiles auténticos de vida de lo que está sucediendo, de manera que, por su contundencia expresiva, esos hechos textuales no sólo que se convierten en un medio de conocimiento y de comunicación, sino fundamentalmente en vehículos de co-creatividad, porque el lector asume unos modos de saber pensar, de saber hacer y de actitudes que incluyen normas y valores, dado que –según Alfonso López Quintás- esas normas y valores se desprenden de la exigencia del conocimiento de las realidades más relevantes.

Por lo tanto, el conocimiento que del acto de leer se desprende, debe, irremediable y moralmente, ir unido a la acción creativa y al amor como la más alta expresión de compenetración humana que el hombre –varón y mujer- tiene para formarse y prepararse adecuadamente como ser humano.

Que la lectura, de otra parte, o concomitante con lo antes dicho, nos enseñe a saber quien es uno mismo como persona y sobre todo llegar a serlo, es un valor implícito de por sí profundamente formativo, dado que cuando se adquiere conciencia de sí, es decir de uno mismo, se desarrolla el juicio y el sentimiento moral, básicos para la conformación de

ámbitos de convivencia en los que aprender a comportarse connota valoraciones éticas que nos enseñan a convivir, y sobre todo a ser personas como parte esencial de nuestro quehacer humano.

11. LECTURA, ARTE, Tensión Y CONFLICTO

La lectura es arte, es tensión y es conflicto. Es arte por las habilidades mentales que el lector tiene para descubrir estéticamente los valores y sentimientos humanos que el texto posee.

Es tensión porque implica poner en juego los cinco sentidos para descubrir todos los enigmas del ser que, de una o de otra manera, son evidentes en un texto explícita o implícitamente.

Y es conflicto por los avatares y artificios propios del ser humano que el texto genera en cada lector. Y no sólo que el lector descubre los vericuetos que el texto conlleva, sino que a partir de él, y de manera personal, se gestan diversidad de pasiones, miedos, ideas, angustias, fantasías, absurdos, secretos y misterios humanos que el texto genera en el proceso de la lectura, no sólo con el grado de madurez que como lector cada persona tiene, sino con el porte que de su madurez personal tiene para significar –con sus conflictos y tensiones– la diversidad de discursos que sobre la vida el escritor desparrama en cada modelo de escritura.

Pues, la tensión, el conflicto y el arte nos posibilitan la extracción de las verdades más estables, o, al menos, la certeza de construir, de a poco, mi propia subjetividad a partir del rescate de lo más sano que posee todo ser humano: por un lado, como sostiene Cecilia Ansaldi, la elección del lenguaje de mi individualidad más personal; de otra parte, el grado de madurez psicológica que, como producto de la lectura, se va gestando poco a poco. Cada lectura bien aprovechada deja sus marcas indelebles, de manera que, día tras día, nos va fortaleciendo en su capacidad de seducción, de apropiación, de interpretación, de fantasía, de convivencia, de armonización, de antagonismo y de ascendencia a los niveles de abstracción más significativos que, con inteligencia, la mente humana puede generar en cada lector por excelencia.

Si la lectura no produce ningún efecto, no tiene sentido leer. La lectura me enseña a pensar y a repensar la realidad, no sólo la propuesta en el texto sino la que como lector individual poseo del mundo que me rodea. La lectura no sólo me proyecta a recrearme, a disfrutar y a conocer para aprender, sino a erigirme en una persona muy especial, con actitudes mentales altamente positivas y de apertura para comprender que de los libros a la vida el paso es enormemente significativo.

La realidad textual y la realidad del mundo son mucho más asequibles desde una posición lectora adecuada. El lector no es un intelectual condenado a recibir pasivamente lo que lee. Está llamado a pasearse activamente por el mundo para conocer, disfrutar, expresar, sentir, enseñar, soñar, criticar, denunciar y encontrarse con todos los seres humanos para, desde una higiénica actitud mental lectora, aplicar su experiencia y cultura lectora a la cátedra de la vida y, sobre todo, para satisfacer ese anhelo de comunicación, de encuentro mutuo, de afecto y de significación que de los actos humanos aprecia y valora todo ser racional.

12. TEXTO Y LECTOR

Profunda, analítica, reflexiva y subversiva es la manera de percibir el mundo a través de la lectura. La amistad del texto con el lector es de una profunda transparencia que trasciende en componentes de fidelidad, de vinculación, de compromiso y de lealtad para apropiarse y participar mutuamente -texto y lector- de la decodificación que la lectura entraña en clave de interpretación, de ensoñación, de actitud mágica, de certeza, de incertidumbre y de esfuerzo “humano-cerebral” que en cada línea el texto exige.

Cada texto exige ser oído, lo llama al lector con urgencia para dar de sí todo lo que tiene y lo que de él se puede extraer, porque siempre habrá algo significativo más allá de los renglones del texto e incluso de las posibilidades y limitaciones de cada lector.

Cada lector queda marcado por la sudoración del texto, por esa atracción invisible que genera emociones especiales en cada lector. El alma del texto, su esencia se adhiere al lector hasta que quede impregnado todo su ser de la multiplicidad de formas maravillosas, a veces terribles, que el texto tiene para narrar sus verdades, su sabiduría, sus penas, sus dolores que de la vida cotidiana recoge para enriquecerla.

La lectura construye, pero también destruye, es magia, pero también es riesgo, es anuncio pero también es silencio, es perennidad pero también fugacidad, es memoria y es olvido. Todas estas variaciones formales de gracia, de libertad, de democratización y de autonomía lectoras vibran en cada experiencia humana de conformidad con los contenidos del texto y según sean las posibilidades recreativas, gratificantes y de goce estético que el lector descubre en el subtexto del texto.

Desde cualquiera de los nuevos medios audiovisuales, la lectura es el medio más eficaz, el más idóneo, el más humano no sólo para crecer como personas, sino para ser más libres. En este orden, la lectura es quizá el paso más trascendental de nuestra educación, incluso superior a toda la educación formal que la sociedad monta justamente a partir de la lectura.

Desde la lectura hacemos nuestra la realidad. El valor de las palabras nos llevan a encontrar en los libros las respuestas que necesitamos –como dice Marina Colasanti- para fortalecernos frente a la vida.

Y es que, la lectura, en ese diálogo abierto con el libro, siempre nos conducirá al placer y al conocimiento, al deleite para los sentidos y para el espíritu, a la promoción de una cultura y de un pasatiempo agradable y útil. O, como sostiene Alison Lurie, a propósito de Peter Pan, a un manifiesto en pro de los derechos de la imaginación y en contra de la irracionalidad.

13. LA LECTURA, RELACIÓN DE ENCUENTRO

La lectura es luz porque nos enseña a pensar, a razonar y a comportarnos para la toma de decisiones, dado el carácter formativo y de creatividad que, por lo regular, respira con frecuencia el buen lector.

La lectura incide en la formación de la personalidad humana, dado que el lector no sólo se instruye, sino que se educa a través de procesos que le permiten prever, orientar e

iluminar su vida. A la luz de la lectura todas las actividades cotidianas adquieren un alto valor; pues, las concepciones teóricas lectoras no sólo se quedan en conceptos sino en pautas y procedimientos que lo llevan al ser humano a asumir normas y valores que lo inducen a la adquisición de modos o maneras para saber hacer, y sobre todo para analizar críticamente el mundo y poder compenetrarse de él a través de sus más hondos valores humanísticos.

La vinculación con el texto nos exige una relación de encuentro, es decir de un conocimiento cabal de las realidades más relevantes. El lector sabe que el conocimiento que se adquiere es algo muy elevado; no es una mera información que se recibe como si se tratase de cualquier cosa. La relación de encuentro se activa cuando ese conocimiento va unido –como señala Alfonso López Quintás- a la acción creativa y al amor. Si no se vive creativamente resulta difícil aprender a pensar adecuadamente. La lectura nos proyecta a pensar con rigor, pero desde una actitud de vida creativa por parte del lector. Es decir, hay una relación de encuentro cuando en el lector se ha fomentado una actitud penetrante en cuanto enriquece su vida ordinaria de manera abarcadora, con horizontes e ideales que favorezcan su madurez personal; pues, la fecundidad personal, por el compromiso que el lector adquiere para compenetrarse en tareas ilusionantes y de sentido en todas sus acciones, es lo que confiere validez a la acción de leer.

La lectura debe llevarnos, necesariamente, a una experiencia de éxtasis, es decir, a extraer la máxima fecundidad de vida para el desarrollo de su ser personal y para un compromiso activo en la educación de la virtud, puesto que a través de ella se desencadenan procesos de vigor, de fuerza, de voluntad, de ánimo y de bondad para perfeccionar la capacidad de discernimiento y poder responder ante el mundo con un alto sentido ético.

La relación de encuentro, entonces, va a la par con todo el conjunto de valores, con el sentir ético, con el sentido de iniciativa y de creatividad y con la necesidad de crecer de forma reflexiva, crítica y altamente autónoma para pensar con rigor, de manera que la fundación de vínculos de vida nos proyecte a pensar que interiormente somos libres para actuar y crear ámbitos de convivencia que contribuyan a la regulación de nuestra conciencia, de manera que aprendamos a encontrarle sentido a la vida, es decir a lo que hacemos cotidianamente.

En este orden, no hay homenaje más sentido de proyección humana que a través de la lectura, el mejor encuentro de relación sea el de haber aprendido a decidir, de manera que, como dijo M. Buber, toda vida verdadera se convierta en un encuentro.

14. EL ACTO DE LEER

Parecería que, a menor lectura, la amenaza sobre el género humano es contundente. La lectura se sigue practicando, pero no como hecho de vida, sino como una actividad ocasional, de segundo grado. Los políticos, los maestros, los estudiantes y los profesionales universitarios en general han expulsado al libro como hecho prioritario de vida. Para esta gente, la vida entera debería estar revestida de la cultura del libro en virtud de la realización culminante que para la profesión y para un desarrollo humano integral implica la posición de ser una persona leída o de libros.

Desde luego que no se trata de leer por leer, al estilo de los cánones impuestos por el sistema educativo formal, o de leer para matar el tiempo. La lectura debe ser tomada

como un acto vital. Pensemos que la existencia misma tiene su esencia de ser en el acto de leer. Enrique Rodríguez Pérez sostiene que “leer es despejar la existencia en un horizonte simbólico”, porque —a decir del mismo autor— “no sólo se lee un libro; se lee el libro de lo real”. Es decir, se lee la vida, se lee el mundo, se lee uno mismo. La palabra escrita lo invade todo: lo real, lo efímero, los sueños, las realizaciones, las frustraciones, la ficción, en fin, como dice Edmond Jabés: “El mundo existe porque el libro existe”. Quien lee aprende a vivir y quien sabe vivir a plenitud es porque sabe leer. El sentido del ser humano se enaltece, crece, se ameniza, se hace realidad gracias al acto de leer.

La lectura es producto de la creatividad del lenguaje que a través del signo escrito se refleja el que escribe y el que lee. La escritura convertida en arte es como un espejo —a decir de Jorge Luis Borges— que nos revela nuestra propia cara. A través del ejercicio de la interpretación lectora podemos sentir, comprender y hablar de las diversas experiencias que del mundo genera el texto escrito. Entonces, no sólo el escritor es creador, lo es también el lector. Todo lector, en este orden, debe asumir una actitud creadora, sobre todo porque ninguna lectura a primera vista es verdadera dado el sentido de pluralidad que es evidente en el texto. Desde una actitud creadora, el lector es un interpretador, un descifrador de la escritura; en su accionar está percibir lo oculto, evocar la no presencia, elevarse intelectual y espiritualmente, salirse de lo real para adentrarse en la fugacidad de lo efímero.

La persona entera, con toda su escala de valores (pero también con sus debilidades, sus complejos, sus temores, sus tensiones, sus pasiones, sus preocupaciones, sus simpatías, sus odios, sus envidias, sus vicios, sus esperanzas, su trascendencia, etc.) despliega todo su ser en el acto de leer hasta lograr encumbrarse a lo más alto de su transparencia humana. En este sentido, el lector deconstruye el texto, como si se tratase de un relojero que desarma, pieza tras pieza, el complejo mecanismo que el reloj tiene hasta que vuelva a funcionar gracias al conocimiento y habilidad que su relojero tiene. El texto, como si se tratase de un reloj, se deconstruye, es decir se desarma pieza por pieza, dada la apertura de horizontes y de sentidos múltiples que a través de la interpretación el lector ejerce gracias al macrocosmos que de su libertad hace uso en cada línea que lee, hasta que, deconstruido el texto, pueda a plenitud extraer el potencial de su riqueza que, a veces más, a veces menos, siempre tiene.

15. LEER PARA VIVIR

En medio de la gran masa humana, el hombre de hoy vive la angustia existencial de la soledad. Necesita identificarse plenamente con alguien: su familia, el trabajo, el estudio, los amigos, la religión, un alguien o un algo que lo saque de esa espantosa soledad a la que el hombre postmoderno se ve sometido.

El escritor ecuatoriano Jorge Enrique Adoum, uno de los grandes exponentes de nuestra cultura nacional, sostiene que la mejor manera de enfrentar la soledad es a través de la lectura. Para él ya ni siquiera es el placer del texto, sino la necesidad de la compañía de ese ser tan extraordinario como es el libro, con sus autores y personajes, sin los cuales nos dice que le resultaría muy difícil vivir: los libros son los únicos que nos dan la sensación de que uno no está solo; son como una palmada de estímulo en el hombro —sostiene— para seguir vivo y seguir viviendo.

El libro, por lo tanto, fundamenta, cimenta nuestros deseos de vivir. Saber que nos brinda conocimientos, belleza, creación, imaginación, fantasía, ideas, riqueza espiritual,

liberación, inteligencia, progreso, sabiduría, es llegar a asociar su grandeza con el poder del pensamiento transformador, dador de vida para la individualidad lectora, pero también para la solidaridad, es decir para la transformación comunitaria.

¡Qué calidad de vida que tiene el libro! El lector la absorbe y se nutre con esa vida del texto. Todas las moléculas del texto penetran, a veces con facilidad, en otros casos con mucha esfuerzo, por cada uno de los poros del lector que feliz se deja nutrir de esa savia que lo fortalece con la luz de la energía que le permite mejorar su calidad de vida, es decir, su calidad educativa, de autonomía y de ciudadanía crítica.

Insistimos, la savia que el lector recibe del texto lo proyecta a la obtención de una educación apasionada por las ciencias de la naturaleza o por las ciencias del hombre. Una educación cuyos principios son (deben ser) auténticamente humanístico-formativo-intelectuales. Esta es la calidad de vida que el texto ofrece. Así, la soledad no nos traiciona, no nos envejece, no nos asalta para clavarnos su daga despiadada; pues, más potente es la vida que el texto transmite que la muerte que la soledad respira.

Tiene mucha razón Jorge Enrique Adoum al sostener la necesidad que el hombre siente por el libro como un auténtico acompañante para que le permita seguir viviendo a ese lector que sabrá ubicarse humanamente en el centro de las más fervientes preocupaciones, porque le hará ver que la lectura –aparte de salvarlo de la soledad, es decir de la muerte- es un instrumento útil, dado su profundo sentido de vida y de valores humanos que el texto posee.

Así es. Un lector que sabe que el espacio de la lectura es real y significativo, sabe que, fundamentalmente, se está tratando como sujeto, puesto que se sitúa ante el mundo externo con una interioridad, con una riqueza y capacidad de acción únicas, porque le permite autodeterminarse con libertad y autonomía hacia un fin trascendente: su afán de decidir sobre sí mismo y ponerse con dignidad frente al mundo, serán evidentes.

16. LECTURA, ESCRITURA Y MEDIACIÓN

No hay mediación lectora si el maestro o el promotor lector no tiene su base en los saberes científico-humanísticos, que son los que le hacen llenar de sentido y esperanza la vida de los lectores. El sicólogo y educador español Lorenzo Tébar Belmonte, en su libro **El perfil del profesor mediador**, sostiene que “la mediación es una fuente de transmisión cultural, significativa, afectiva. Mediar es orientar el pensamiento causal, es establecer relaciones, adelantar los efectos de un acto.”

En efecto, y en el caso concreto de la lectura, enseñar a leer es enseñar a aprender y sobre todo ayudar a comprender. El mediador, según Lorenzo Tébar, “pondrá los medios, marcará los ritmos y dosificará todo el proceso modificador: su presencia es imprescindible al ser el auténtico transformador de los estímulos que llegan al educando.” En el fondo, un buen mediador potencia el desarrollo de habilidades para lograr una autonomía lectora.

El profesor como mediador es un intelectual que no sólo está para preparar clases de lectura, de literatura o de lenguaje; está para hacerse leyendo y escribiendo. Muy poca obra intelectual es la que producen los profesores y promotores dedicados a la motivación y mediación lectoras. En este caso, los estudiantes, al igual que su profesor, lo que hacen es consumir la información escrita por otros.

El nivel de lectura en estudiantes y profesores es bajo sencillamente porque ni se lee ni se escribe. Si de la lectura se tiene recelo para asumirla como algo normal, con mayor razón sucede con la escritura. Hay un temor generalizado del estudiante a no querer escribir porque el profesor nunca escribe. No puede el profesor obligar para que haya un proceso de creación en la escritura si él nunca lo hace.

Como sostiene el profesor argentino Daniel Prieto Castillo: “La escritura puede dar lugar al aprendizaje significativo cuando permite la expresión de la propia experiencia y de las propias maneras de comunicar, cuando acerca la letra a la vida” (...). Es muy interesante este punto de vista porque desde la escritura se podría acercar al alumno a la lectura. Pues, al tratar de expresar sus experiencias en la escritura, a la par que se estimula la mente para comunicarse y para dar rienda suelta a su imaginación, el alumno va revalorizando sus actuaciones y relaciones en el acto de aventurarse para ser más libre.

Aquí, el papel del maestro como mediador es esencial, porque en la medida en que más capacitado esté científica, pedagógica y humanísticamente, podrá conocer mejor a sus interlocutores, es decir a sus estudiantes, para adentrarlos en el funcionamiento de la concentración contemplativa para que descubran sus propias maneras de percibir, de imaginar, de crear y de dar lugar a aprendizajes significativos para que con las habilidades personales y recursos del lenguaje puedan poner lo mejor de sí, bien sea al leer o al escribir.

Que el mediador les haga ver a sus discípulos que cada palabra necesita su justificación, su reflexión, su búsqueda adecuada para que el acto de pensar, al leer y al escribir, esté con uno, es decir, que aflore la “concentración contemplativa” que no es otra que el ejercicio de la serenidad, de la seriedad, de la capacidad de asombro y de admiración ante la vida misma y de la reflexión profunda para expresar nuestras capacidades individuales en el uso tanto de la lectura como de la escritura.

En definitiva, el mediador –nos dice Reuven Feuerstein, impulsor de la teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado- “elegirá aquellos comportamientos que estime apropiados transmitir al educando, a través de la imitación, la enseñanza y la creación del ambiente espiritual (...) que permite al ser humano reconocerse como un ser modificable.”

17. LECTURA, FICCIÓN Y REALIDAD

Cesare Pavese decía que quien ama a los libros y no ama a los hombres es un condenado. Y es que el acto de leer es tan serio como lo es la moral, la política o la teología. Quien no ama al leer es como si estuviese muerto al amor y a la vida. Y es tan fácil suponer que quien no tiene humildad, incluso seguridad en sí mismo, y quien siente aversión por el prójimo, el libro siempre le resultará un ser extraño. Dejemos de leer y estaremos desvalorizando a los demás.

De manera supina el no lector prefiere idiotizarse a través de las imágenes que sin respuesta crítica y de manera pasiva recibe de la televisión. No le importa el mundo, ni siquiera el suyo. Ha sido violado sin que repare en el dolor ni en la brutalidad que este hecho causa, si nunca se le ha enseñado o no ha querido hacerse cargo críticamente de la cultura de la imagen, peor aún de la cultura del libro.

¿Acaso la satisfacción material ha dejado satisfecho el espíritu de los seres humanos? ¿No es necesario, dada esta circunstancia, acercarnos al texto para que este

mundo de la cultura visual, globalizada y materializada, tenga un sentido más humano? No es sólo el placer de la comodidad material o el de la voluptuosidad el que nos hace felices.

El placer intelectual y el placer del espíritu, es decir el placer de la belleza interior que se puede descubrir a través de la lectura, nos encamina al disfrute emocional en sus distintas intensidades. Por ejemplo, el hecho de que a través de un texto de ficción viajemos hacia el mundo de lo imaginario, nos vemos gratamente obligados a salir de lo real y de lo cotidiano, hasta lograr que la ficción penetre en nuestro mundo de ensueños, y lo imaginario se exprese a través de la palabra que nos lleva mucho más allá de lo que ella dice literalmente.

Es justamente este salir de la realidad cotidiana a través de lo imaginario lo que nos lleva al éxtasis del gran placer que la lectura nos produce.

Y es que lo imaginario, la ficción, es como el sueño; más bien dicho, como dice Carlos Carrión Figueroa: “Lo soñado es más hermoso que lo real.” Es aquí propiamente donde se origina el gran placer. ¡Y cómo no vamos a disfrutar!, si la ficción la sacamos de lo real, nos explica mucho de lo real y nos dice verdades muy contundentes de esa realidad. Como señala la escritora ítalo-brasileña Marina Colasanti: “Lo más que real se sitúa en lo imaginario. Porque lo imaginario brota de la esencia misma del ser.”

En conclusión, y en palabras de la misma Colasanti, sólo lo imaginario puede conducirnos hacia lo real más que real. El disfrute, entonces, de este lenguaje de ensueños, de imaginarios, de parábolas, de metáforas, nos encaminan a realizarnos en la verdad de la vida y en la verdad del amor. Sí, el amor, en este caso el de la lectura que nos lleva a renunciar a tantos egoísmos humanos, es decir a renunciar a una parte de uno mismo para adquirir una parte del otro, en este caso de la escritura, de su sabiduría, de su amor (de su amor, porque cuanto más bello es un libro, más gozo, más tensión y dolor hay en quien lo escribe) entre tantos otros aspectos que nos llevan a una intensa y maravillosa transformación con el otro mediante al gran caudal de todas las posibilidades humanas que un texto, sobre todo de ficción, contiene en su inagotable caudal de verdades auténticamente recreadas.

18. ALGUNOS TIPOS DE LECTURA

El buen lector sabe que de conformidad con el propósito que se tenga para leer, aparecen los diversos tipos de lectura.

Si el propósito es el de tener una idea global de un tema determinado, el tipo de lectura es el **superficial**; la lectura, en este caso, será de manera rápida, a vuelo de pájaro, como se dice. En este tipo de lectura el objetivo no es otro que captar la idea general de lo leído.

En otros casos, la lectura no sirve para otra cosa que sólo para buscar datos específicos; no interesa leer todo, sino exactamente aquello que se busca. En este caso estamos frente a una **lectura selectiva**; pues, se prescinde del resto de información. La vista, de manera rápida ejecuta una lectura de búsqueda, pero sin leer propiamente.

Pero hay lecturas en las que se hace imprescindible volver sobre los contenidos. El lector trata de asegurarse de su mensaje a como dé lugar. Ésta ya no es una lectura rápida, sino lenta, pausada, de muchas interrogantes. Aquí se trata de interpretar lo que significa cada bloque o contenido de lectura. Es indudable que estamos frente a una **lectura**

comprensiva. El papel de la interiorización permite un auténtico estudio, un adentramiento cabal de la temática y de lo que en verdad quiere decirnos el autor.

Hay también otro tipo de lectura que se la realiza de forma lenta y reposada, de manera especial en textos filosóficos, teológicos y de ensayos humanísticos o experienciales. Esta **lectura es reflexiva** y está en manos de personas muy interesadas en la problemática existencial humana y mundana. Aquí se necesita de un pensamiento profundo, de análisis exhaustivo de cada idea leída. El pensador trata de extraer toda la riqueza posible para meditar y reflexionar sobre la calidad, la riqueza y el mundo de posibilidades y de sugerencias que en el texto se vierten en torno a los grandes problemas de la vida y del universo que aún no tienen una solución definitiva. Aquí el lector no se queda en la literalización del texto. Pone en juego su actitud cognitiva para, al reflexionar, cotejar, comparar, relacionar, buscar afinidades, contrastes, aproximaciones, diferencias y etc. de ideas que siempre son de utilidad en un lector de esta naturaleza.

El lector también puede disfrutar mucho con la **lectura recreativa**. Dependiendo de las circunstancias, a veces se puede leer por puro placer; en este caso, el propósito es el de entretenerse y dejar volar la imaginación a partir de lo que se lee. El placer nos lleva a descubrir la belleza del lenguaje. Hasta para tratar los temas más abruptos, siempre la riqueza expresiva y la calidad del estilo, las figuras literarias y todos los recursos técnicos que el autor emplea, llevan de la mano al lector que –desde luego tiene una cierta cultura y un conocimiento adecuado de nuestra lengua- desea recrearse y a su vez formarse desde la literatura, en especial de la poesía, del cuento y de la novela como los géneros más idóneos para la lectura de recreación.

También hay una lectura en la que se necesita retener los contenidos leídos. Esta lectura es también pausada, lenta, de concentración y de comprensión para poder asimilar lo que se lee. Se trata de la **lectura de estudio**, la que sirve para instruirnos y formarnos en una profesión o en algún campo específico del saber humano. A más de la comprensión, la lectura de estudio exige una postura reflexiva y crítica, tan venida a menos sobre todo en los estudiantes de nivel medio y universitario. Desde luego, si existe una excelente motivación intrínseca, la lectura de estudio se convierte en una lectura de placer.

19. ARMADURA Y LECTURA

En un relato muy difundido del escritor Robert Fisher, **El caballero de la armadura oxidada**, hay una bonita metáfora que nos permite introducir este artículo sobre la lectura: “A todos alguna armadura nos tiene atrapados.” Esta armadura, según la naturaleza humana y los problemas personales de cada individuo, simboliza los prejuicios y los impedimentos de diferente índole que no le permiten a la persona adentrarse en algún asunto importante de su vida para desarrollar su calidad humana.

Es bueno que hagamos el esfuerzo por descubrir qué armadura, es decir, qué problema nos tiene atrapados que no nos permite, en este caso, tomar a la lectura como una fuente de enriquecimiento personal. La resistencia a leer, sabiendo leer, es una resistencia a no querer dejarse ayudar para ser mejor en la vida, en la profesión y en la familia.

El momento en que la armadura desaparezca, nuestra ascensión para sacar a luz la diversidad de enseñanzas que el acto de leer provoca, será tan real que el lector aprenderá a darse cuenta que no nació con esa armadura, sino que él mismo, como una tortura, se la impuso, tal vez desde siempre. Desde una lectura pausada y conscientemente asumida,

comprenderá que es fácil desprenderse de tan pesada carga. Sin la armadura, el lector aprende a conectarse a la fuente de la vida.

Con la armadura, la mente se vuelve muy limitada, la inteligencia se siente atrapada, y por lo tanto, la verdad aparece como un insulto.

Si se está con la armadura, se lee, pero no se siente lo que se lee; es como querer demostrar que se es bueno, generoso y amoroso, como dice Fisher, cuando no hay razón para demostrarlo, sino para vivirlo.

Lo bueno es que sin la armadura uno aprende a ver, lo que antes viendo no comprendía. Y es que se aprende a ver la vida realmente cuando algo bulle en mi interior que me motiva, con voluntad y hasta con tenacidad, a conocer, reconocer y valorar todo lo que antes no era capaz de darle sentido porque nada me llegaba ni a la cabeza ni al corazón.

Limpios la cabeza y el corazón de toda maleza, las ilusiones, los proyectos y las proyecciones humanas se convierten en hermosas experiencias que desde la lectura nos permiten descubrir las bondades y las oportunidades que la vida nos brinda para realizarnos, hasta tal punto que nos podemos dar cuenta que no sólo uno, sino los demás y todo cuanto existe es maravilloso.

Fisher sostiene que como la mayoría de la gente está atrapada en su armadura, entonces pone barreras para protegerse de lo que cree que él es. Desde esta óptica, muy pocos llegan a comprender la verdad, y por eso no pueden ser felices ni llegar a descubrir que “somos todos parte el uno del otro.”

El libro es nuestra parte y es el otro; por eso nos promueve y nos conmueve, nos humaniza, nos proyecta y nos llena de esfuerzos, porque a través de la lectura, vemos como nuestra mente, y sobre todo nuestra alma, es decir, nuestra realidad interior, se nutre de la savia de la verdad y de la felicidad; porque, dentro del maravilloso mundo de la lectura, nuestra vida se enriquece hasta el punto en que –como dicen Bruno Bettelhem y Karen Zelan- es uno el que elige ser una persona instruida, aunque para ello haga falta mucha aplicación.

20. EL COMPONENTE CREATIVO DE LA LECTURA

Si el lector llega al nivel de comprensión crítica del texto leído, aparece ya el lector creativo, aquel que puede desarrollar nuevas ideas para la elaboración de proyectos que estén vinculados a la obra leída o que sirvan de estímulo para la realización de otros proyectos que el lector-creador considere pertinente.

El lector creativo estima altamente lo que lee, por eso puede crear novedades como la de generar nuevos pensamientos, sentimientos de alta madurez emocional y experiencias que lo motivan a buscar lo interesante, lo oculto, a descubrir significados implícitos en el texto, a potenciar el carácter de investigación, dado que puede relacionar sus propias ideas con las del autor y generar experiencias diferentes a las leídas en el texto.

El componente personal y afectivo es el que imprime el sello de lector creativo, puesto que sale de la receptividad de las ideas presentadas por el autor para mantener una actividad mental que lo motiva a transformar la información leída en un potente ser activo y creativo para producir nueva información, puesto que ya no basta sólo con criticar esa información sino que, gracias al componente emocional y de reacción experiencial que el

lector tiene, se generan cambios, puntos de vista, actitudes y conductas para reconstruir significados a través de nuevas situaciones no sólo de análisis y de síntesis, sino de creación y de representación del mundo a través de las diferentes fuentes del conocimiento que el lector creativo sabe relacionarlas muy bien con su actuación postlectora.

El lector creador es un asiduo proponente de hipótesis; antes y en la lectura misma, y de manera paulatina, se generan expectativas acerca de la calidad y del contenido de la información. Lo que dice el texto y los conocimientos del lector permiten crear una serie de puentes entre lo nuevo y lo conocido, y es en este orden en que aparecen una serie de suposiciones, de propósitos que validan o invalidan el texto leído a través de estrategias de verificación o de comprobación de esas hipótesis iniciales o de aquellas que se van generando en la medida en que se avanza en la lectura.

El lector creativo siempre pone en juego la curiosidad, la imaginación, las expectativas y los conocimientos previos que de hecho genera todo texto, por objetivo que sea. Estos elementos permiten visualizar una serie de circunstancias, de conjeturas, de puntos de vista, de situaciones y de proyecciones en torno a mundos posibles que desde la investigación, la creatividad, la intelectualidad, la ciencia y la cultura se pueden potenciar, y sobre todo aplicar en los diversos contextos en que el lector interactúa.

El sentido de creatividad del lector desarrolla sentimientos de compromiso personal, de experiencias metacognitivas y de conductas comunicativas que le permiten guiar una serie de razonamientos en pos del mejor aporte humano e intelectual que como persona puede brindar para mejorar las circunstancias de su contexto personal y comunitario.

21. EL PROPÓSITO DE LA LECTURA

La falta de comprensión de un texto se debe, a veces, a que no hay un propósito lector. Cuando se lee, debe uno pensar para qué se lee. Los problemas o las fallas que se tiene al leer, el lector debe autorregularlas, de manera que al tomar las medidas necesarias pueda autosupervisar su comportamiento lector.

Uno de los grandes propósitos lectores radica en la toma de conciencia para descubrir todas las claves necesarias que el texto posee, de manera que el lector pueda interpretarlo de conformidad con sus experiencias personales y culturales.

Si se lee con una actitud en la que el tema no parece interesarnos o si se está pensando en lo aburrido o complejo que resulta una lectura, de antemano nos hemos puesto barreras que no nos van a permitir interactuar con el texto.

Si un alumno lee obligado o bajo situaciones de competencia, no le resultará muy fácil proponerse qué es lo que dice el texto; por ejemplo, qué es lo que puede comprender, qué no más puede extraer de él, cuáles son las ideas esenciales, qué es lo que se puede aplicar a contextos reales y en qué medida resulta de utilidad lo que se está leyendo.

Si como lector siempre opto por una actitud crítica a partir de mis conocimientos previos y de mis reacciones afectivo emocionales, la intervención con el texto será tan activa, que no me resultará difícil saber los propósitos que el texto tiene, los aspectos que me parecen pertinentes, aquello que me parece interesante, las claves de interpretación que me propone el autor, las implicaciones que el texto tiene, las críticas que puedo hacerle y lo valioso o poco valioso que puedo descubrir en él.

Si se quiere atribuir sentido y construir algún significado es porque se tiene un propósito de lectura. A veces, el propósito no es otro que el de encontrar información; en

otros casos se lee para realizar algún procedimiento para saber actuar frente a contextos específicos; también se lee para aprender como en el caso de los estudios escolarizados o para comprender un tema determinado para objeto de evaluación.

En todo caso, sea cual fuere el propósito, no puede el lector descuidar algunas estrategias específicas de lectura para enfrentar el proceso de comprensión de una forma que le permita adentrarse adecuadamente en el texto. Por ejemplo, no puede haber descuido en activar debidamente los conocimientos previos, en elaborar predicciones y preguntas que le lleven luego a responder esas inquietudes una vez leído el texto. Fijarse en cuáles son las partes relevantes del texto y la identificación de la o las ideas principales, conjuntamente con la intención de elaborar un resumen y de estrategias de apoyo como las de subrayar, tomar notas aparte o al margen del texto, volver a leer, etc., son entre algunas de las estrategias que se debe considerar tanto antes, durante y después de la lectura.

En todo caso, bien sea que se lea para aprender, para adquirir información, por distracción o con sentido reflexivo y crítico, siempre se requerirá de una atención total, minuciosa, activa y consciente de cada palabra, de cada línea, de cada cláusula o párrafo y de cada capítulo o tema y del texto en general que es el que en definitiva debe ser motivo de sentido y de significado.

22. LECTURA E INTERPRETACIÓN

Si al leer no se convierte las palabras en significados, no tiene sentido leer. No es sólo la vista, la mirada en la palabra la que nos lleva a un proceso lector. La actividad lectora precisa de altas dosis de concentración, de una atención en la que el interés no permite extraviar el curso de lo que puedan significar los niveles de un proceso receptivo, comprensivo y altamente creativo.

Quien lee bien, es decir, quien logra procesar debidamente la información que recibe, no sólo que entra en contacto con esa cantidad de información sino que los procesos de intercambio con el mundo de la comunicación interpersonal y social son altamente significativos.

Si bien es cierto que los ojos cumplen un papel vital para el procesamiento de la información textual, no es menos cierto que sólo los componentes cognitivos son los que convierten en unidades con significado a cada palabra leída. En este orden, las habilidades semánticas son las que sacan al lector de la forma impresa de la palabra que la capta a través de los ojos para que luego se haga una imagen léxica o de contenido de lo que esa palabra leída significa.

Reconocer las palabras y adentrarse en el mensaje textual a través de su componente cognitivo o mental implica tener al menos cuatro niveles de comprensión: el primero, elemental pero importante, es el de la comprensión cero que consiste en identificar cada letra y palabra escrita, indistintamente de que se capte o no su significado.

Un segundo nivel es el de la comprensión literal, en donde, sin salirse propiamente de lo que la palabra dice o significa, se logra obtener un grado de comprensión superficial, es decir, de apenas una identificación de las palabras en cuanto una significación explícita de identificación de lo que el texto manifiesta en forma directa. Las relaciones gramaticales y sintácticas que el lector conozca son importantes para que haya una comprensión literal de cada cláusula o párrafo.

Ahora bien, de estos dos primeros niveles no se saca mayor provecho si siempre al leer el lector se queda en ellos, como les sucede a muchos lectores que no están motivados ni logran interesarse ni apasionarse por lo que leen.

Es necesario avanzar a la comprensión inferencial, es decir a aquella actitud lectora que nos lleva más allá del texto explícito, porque lo que importa es descubrir el o los sentidos implícitos que subyacen en el texto. Es necesario que el lector pueda interpretar lo que el lector quiere manifestar más allá de las palabras textuales que en el texto constan. El autor siempre tiene juicios y puntos de vista que a través de la comprensión inferencial el lector debe descubrirlos.

Por último, es necesario llegar a la comprensión crítica, dado que aquí se aprecia el mayor grado de madurez para valorar y enjuiciar lo leído. Como sostiene Fuensanta Hernández Pina y su equipo de investigadores de la Editorial Océano: “Este nivel supone deducir implicaciones, obtener generalizaciones no establecidas por el autor, especular acerca de las consecuencias, distinguir entre hechos y opiniones, entre lo real y lo imaginario, y elaborar juicios críticos sobre las fuentes, la credibilidad y la competencia del autor.”

Si el lector llega a este nivel de comprensión crítica, pasando, por supuesto, por los anteriores, que son de vital importancia, puesto que a través de ellos se llega a este nivel, entonces sí, es posible un juzgamiento adecuado de las ideas expresadas por el autor; y, por lo tanto, ya no le resultará difícil asumir el componente de la lectura como un proceso creativo.

23. LECTURA Y MEMORIA

Si bien es cierto de que cuando se lee no es posible memorizar todo al pie de la letra ni recordar renglón tras renglón como si el lector fuese una grabadora, también es cierto de que es necesario recordar lo esencial de lo que se lee. De una de otra manera, se lee para aprender, y no hay aprendizaje si no se une la comprensión y la memoria. Retener y recordar son ingredientes vitales en toda lectura, más bien dicho en todo buen lector.

Cada lector tiene su propio nivel de capacidades de almacenamiento y de recuperación de lo leído. Como dice el Evangelio, con los talentos que a cada cual le corresponde, el lector desarrolla habilidades que le permiten retener y recordar la mayor cantidad de datos y de información en general que le sea posible.

Una persona puede controlar su memoria bien para almacenar información o para olvidar. Hay lectores que cuando leen, por lo regular no retienen nada; esto se debe a que, en unos casos, no hay interés para hacer significativo lo que leen; en otros casos porque no tienen ningún deseo de querer recordar; también porque se ha perdido el hábito de aprendizaje y la voluntad para diferenciar entre lo importante y lo que no tiene mayor repercusión y, sobre todo, porque estos lectores no se han trazado horizontes significativos para llegar a valorar el proceso lector como una oportunidad para formarse no sólo intelectual sino humanísticamente.

Cuando hay interés, se puede retener la información aplicando algunas técnicas, tales como:

Atención: Poner todo el esfuerzo posible de atención en lo que se lee para concentrarse bien, de manera que lo que se asimila se convierta en una experiencia positiva de aprendizaje.

Interés: El interés tiene que ver con el valor que para el lector representa lo que está leyendo. Si lo que se lee no tiene relevancia, se aleja el interés, no aparece la concentración ni se puede estar atento.

Organización: Para retener la información es bueno también buscar alguna organización interna que permita estructurar con lógica lo leído; por ejemplo, el uso de mapas conceptuales, esquemas, cuadros sinópticos, mentefactos, organizadores gráficos, en fin, ayudan a retener la información.

Asociación: Asociar lo leído con alguna otra información anterior o con alguna experiencia o realidad vivida ayuda también a recordar y retener la información leída.

Visualización: elaborar visualizaciones mentales que permitan hacernos una imagen de los conceptos más representativos, permite también reforzar la retención.

Revisión: Revisar una vez más lo leído (retroalimentación) para relacionarlo con lo que en ese momento se está leyendo, es de una gran ayuda.

Discusión: Comentar y discutir con otros lectores los mismos temas o temas similares nos permite estar atentos para que los comentarios sean de altura o para aprender de la otra persona.

Notas y subrayado: Tomar notas al margen del texto, al final del capítulo o del libro, subrayar lo que al lector le interesa son técnicas también que permiten retener la información.

Ahora bien, no sólo que basta retener la información, sino cuánto y cómo recordar en el momento en que necesitamos hacer uso de esa información, es también vital para un buen desenvolvimiento académico-profesional y de estudio en general. Sobre todo para que la información quede en la memoria a largo plazo, es bueno, por ejemplo, acostumbrarse a escribir resúmenes, reseñas, síntesis, comentarios y/o críticas, organizándolos por temas y ordenándolos según el interés lector; utilizar fichas mnemotécnicas y la formulación constante de preguntas mentales o por escrito, el planteamiento permanente de objetivos para que lo leído tenga una finalidad direccional, serán, entre otros, recursos oportunos que harán, a corto o a largo plazo, que no sólo se sea buen lector, sino buen ciudadano, listo para aportar al desarrollo social, productivo y de promoción humana que es lo que hoy en día más se necesita para que la vida y el desarrollo humano tengan sentido.

24. LECTURA Y SENTIDO DE REFLEXIÓN

El texto sugiere sentidos y significados que el lector debe descubrir a través del uso activo del conocimiento previo y de las estrategias de lectura que de manera flexible haya logrado incorporar, a fin de que la interacción sea efectiva entre texto y lector.

El texto sugiere significados que el lector trata de representar de conformidad con el talante de su personalidad; esto es, el nivel de sus conocimientos, de su cultura, de su afectividad, de su voluntad, de sus actitudes, de su situación social y del contexto son los que marcan la lectura de un texto de manera tan personal, que es difícil que un mismo texto pueda lograr una representación de interpretación idéntica.

Pero, así como el lector tiene sus características especiales, también las tiene el texto a partir de lo que su autor representa dentro del contexto específico de su personalidad. De

ahí que el proceso de comprensión de la lectura es una actividad interactiva que exige saber leer bien, aunque sepamos que no hay una sola manera de leer bien.

El texto es como una vela que ilumina; en él, según Frida Díaz y Gerardo Hernández, se encuentra el contenido temático, una estructura textual, un nivel de dificultad y extensión, la significatividad lógica y psicológica, el formato y las ayudas y señalamientos que el lector, con sus habilidades psicolingüísticas, con sus conocimientos previos y con su actitud emocional será “capaz de leer humanamente, con todo su ser”, como señala Harold Blom.

Y aunque se lea sólo para pasar el tiempo, para divertirse o por necesidad, a la larga se lee para reflexionar profundamente sobre nuestra condición humana. Para ello es necesario que el lector participe activamente no sólo siguiendo el curso de la linealidad textual, sino –como dice Díaz y Hernández- “probando interpretaciones, verificándolas, depurándolas, decantándolas y dándoles seguimiento para construir conscientemente la representación textual y el modelo de la situación del texto”. Y el interés por leer se reavivará cuando tengamos la convicción de entender bien todas las palabras, de relacionar las ideas nuevas, y sobre todo cuando nos damos cuenta de que no perdemos el hilo de lo que estamos leyendo.

Cuando le encontramos sentido al modelo de la situación a la que el texto se refiere, es decir, cuando nos hacemos una representación en cuanto comprensión de lo que hemos leído, entonces si resulta fácil aplicar lo leído a nuestras diversas situaciones de realidad mundana y humana.

La reflexión, que es la mayor capacidad de sentido textual, nos motivará para la toma de conclusiones, dado que, cuando se es consciente de lo que se lee, se puede construir interpretaciones no “para contradecir o impugnar, ni para creer o dar por sentado, ni para hallar tema de conversación o de disertación, sino para sopesar y reflexionar”, según el agudo criterio de Samuel Johnson en boca de Harold Bloom.

En conclusión, el sentido de reflexión sólo es posible cuando nos hemos apropiado de lo leído, cuando sentimos que lo leído está próximo a nosotros. Desde esta óptica la realidad textual es una realidad de riqueza, de juego creador y de contemplación en sus múltiples formas de encuentro expresivo, de luz, de belleza y de capacidad de sorpresa que el lector vive intensamente hasta lograr –según Alfonso López Quintás- un cambio espiritual en la forma de concebir el mundo y la vida.

25. MAGIA Y LECTURA

Para muchos, y de manera especial para los niños, la experiencia de la lectura es un hecho vacío, sin ninguna trascendencia, que cada vez que puedan evitar leer, lo hacen sin ningún empacho.

Resulta que, para el niño, la lectura no le significa nada, no tiene ningún propósito. Puede, incluso, haber desarrollado muy bien las habilidades para leer bien, pero sólo lo hace porque el maestro le exige y no porque se sienta fuertemente motivado para disfrutar y enriquecer su vida.

Es más, la lectura le resulta una experiencia totalmente ajena a su ego, cuando el niño descubre que al profesor y a sus padres lo único que les importa es que pueda leer

técnicamente bien, sin equivocarse, sin importarles si su pequeña o gran personalidad se identifica con el encanto, contenido y mensaje de la lectura.

Desde luego que, saber leer bien técnicamente, es de una enorme utilidad práctica en la sociedad actual en la que el mundo de la información y de la comunicación nos invade por todos los lados del convivir humano; pero, en tratándose de los niños, Bruno Bettelheim y Karen Zelan sostienen que “lo que se necesita para hacer que el niño desee aprender a leer no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino la firme creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despegarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino. Porque es la fe la que enciende la imaginación y nos da fuerza para emprender las tareas más difíciles, aunque de momento uno no entiende cómo, por ejemplo, la lectura puede proporcionarle todas estas oportunidades maravillosas”.

Que el niño sienta que se transporta a mundos desconocidos, que se fascine con los acontecimientos imaginarios y el poder mágico que despiertan las historias; pues, la magia y el lenguaje secreto ejercen un poder fascinante en los niños que los motiva a leer con deleite y a encontrarle sentido a lo leído.

Desde esta perspectiva, la lectura se convierte para el niño en algo importante, no sólo porque están en juego las más conmovedoras experiencias estéticas, sino porque la mente se estimula al más alto grado, de manera que, en estas condiciones, el niño se encuentra apto para aportar significativamente en el entorno de su pequeño mundo.

El asombro infantil ante el poder atrayente de una historia que encierra magia y ensueños influye tan hondamente que una persona puede verse afectada para toda la vida ante el mundo del arte en general; pues, siempre nos sentiremos tocados por esa magia que, incluso, desde una atracción irracional, nos conmueve en nuestras más hondas raíces, de suerte que a través de nuestras emociones nos proyectamos mediante la evocación en tantas de nuestras experiencias infantiles.

No es, por tanto, la lectura con carácter utilitario la que forma al niño; si no ve cierto poder mágico en lo que lee, el pequeño no muestra interés. La finalidad, en consecuencia, sobre todo en el campo de la literatura, debe poseer este poder mágico que es el deseable a los ojos y a la mente del niño.

Cuantas más atrayentes sean las propensiones mágicas, mucho más fácil le resultará leer. Y la clave de esta realidad radica en que el niño no aprende a leer porque alguien le enseñe, sino que él –y esto es lo enriquecedor- por su cuenta aprende a leer dada la fascinación y los potenciales descubrimientos que, desde el ámbito de la ensoñación mágica, puede, con agrado descubrir.

26. NIÑEZ Y LECTURA

Fundamentalmente, cuando el niño se le enseña a leer, los esfuerzos pedagógicos del maestro deberían centrarse en la formación en cuanto desarrollo de una actitud interior que el niño debe aprender a desarrollar paulatinamente, antes que dedicarse al esfuerzo solamente de las habilidades lectoras. Los expertos señalan que el peor método para enseñar a leer al niño es el del desarrollo exclusivo de las habilidades, sobre todo la de aprender a descifrar. Bruno Bettelheim señala que “nada resulta más aburrido que tener que emplear el tiempo y concentrar la energía mental en cosas como los fonemas, el reconocimiento visual, el descifrado de palabras y la lectura de combinaciones sin sentido y

de pesadas repeticiones de palabras. ¡Todo ello cuando el niño podría dedicar el mismo tiempo a la ‘entretenida diversión’ de leer una historia verdaderamente absorbente!”.

No es que sea malo el adiestramiento para leer; pero, como señala Edmund Huey, debe separarse el adiestramiento o enseñanza de leer con la lectura como un mero ejercicio: debe primar siempre el interés en cuanto valor intrínseco de lo que se lee. En este orden, lo que importa es la obtención del significado de frases enteras y no el énfasis en la pronunciación, por importante que ésta sea.

Y como los textos que vienen en los libros de lectura escolar están preparados más para la consideración de meros ejercicios, es que el niño termina por rechazarlos, excepto cuando se trata de textos de literatura auténtica que muestran las experiencias, los encantos y el pensamiento propiamente de los niños. El niño no es tonto, como algunos creen, por su tierna edad; por eso, cuando se le presenta historias que siempre terminan bien, es decir con un final feliz, no las acepta; enseguida nota la insipidez de la historia. Es bueno presentarle leyendas populares y cuentos de hadas (nos estamos refiriendo a los niños de primero y segundo grados, fundamentalmente). Pues, estas historias, a más de su atractivo universal, son cuentos que traen conflictos, avatares, triunfos, luchas, risas, llanto, dolor; es decir, lo que como humano atañe a cualquier persona y con mayor razón a los niños que, por la sensibilidad de sus sentimientos, saben receptar y analizar las realidades del mundo; y por ende, si la historia leída tiene sentido humano, el niño aprende a compenetrarse no para leer para aprender a leer sino que aprende a leer sobre algo que para él tiene significado mientras aprende a leer.

Cuando el niño descubre que el libro de lectura que le dan para que aprenda a leer es aburrido, le es más difícil aprender a leer.

Mientras al niño no se le enseñe a percibir significados, y si no se lo motiva para que responda personalmente al contenido de la historia hasta que aprenda a sentirse a gusto descubriendo mensajes bien sea aceptándolos, rechazándolos o modificándolos, pues, el simple descifrado de las letras, la corrección y la mera pronunciación de las palabras, no irán más allá de meros ejercicios que no aportan nada nuevo para el niño y por ende serán lecturas carentes de todo interés.

Cuando el niño interviene con toda su personalidad, el proceso de aprender a bien leer es mucho más fácil; por eso rechaza el hecho de que sólo se lo obligue a aprender a través de ciertas habilidades que, si se le enseñase por amor a la habilidad misma, de manera que a través del sentido humano de la historia y de su capacidad de interiorización aprenda a amar lo que lee, porque se da cuenta que es de su interés.

27. VELOCIDAD Y COMPRENSIÓN LECTORAS

Por lo regular, los que mejor captan el sentido de lo leído, son los lectores que más rápido leen. Y los que más rápido leen son siempre los buenos lectores que por su condición de lectores formados, captan más significados y retienen mejor la información.

¿Por qué el lector rápido capta mejor la información? Porque normalmente sigue el curso natural del pensamiento, recepta con mayor prontitud la relación interna del texto, está capacitado para llevar con prontitud el ritmo que requiere la lectura, las palabras al ser signos que representan ideas, el lector rápido capta globalmente el significado de las frases como un todo, porque posee un vocabulario amplio, lo cual le permite leer con fluidez,

procura mantener al máximo la concentración en lo que está leyendo; y, sobre todo, porque el buen lector tiene unos conocimientos previos y una experiencia vital que le facilita leer con toda la rapidez que le es posible.

Ahora bien, lo importante es de que cuando se adquiere el hábito de leer rápido, se adquiere un nivel óptimo de comprensión; caso contrario la lectura rápida no tiene sentido. También es cierto que la lectura que más se lee con rapidez es la selectiva y recreativa, en tanto que las lecturas que exigen reflexión, comprensión y estudio analítico, requieren una cierta lentitud por parte del lector.

Si al leer rápido se entiende y se interpreta adecuadamente un texto, y sobre todo si se descubre lo que el autor quiere comunicar, entonces, la lectura rápida tiene sentido.

La rapidez de la lectura tiene que ver también con la interacción que se produce entre el lector y el texto; esta interacción es la que constituye el fundamento de la comprensión, dado que el lector sabe relacionar con facilidad la información que el autor le presenta con la que el lector tiene almacenada en su mente; la elaboración de nuevos conocimientos permite una mayor interacción.

También es verdad que la rapidez y la comprensión lectoras se ven favorecidas por la actitud positiva que el lector tiene frente al texto, por el propósito que se haya fijado y por el estado físico y afectivo que le permite, sin problemas, concentrarse mejor ante la lectura.

Sin experiencia previa muy difícilmente puede haber lectores rápidos que comprendan la información que el texto les ofrece. La experiencia permite valorar los contenidos y emitir juicios críticos, sobre todo para saber si lo que se lee tiene sentido o no.

El buen lector lee rápido porque parte de aquello que ya sabe, piensa, valora y siente. Y descubre también qué mensajes son manifiestos y cuáles son encubiertos, y cuándo y en qué dirección tanto los sentimientos, las preferencias y la posición ideológica del autor se expresa a favor o en contra de algo.

Leer rápido, entonces, no radica en leer por leer, sino en saber comprender, a través de la interacción, lo que el texto quiere comunicar, de manera que el lector pueda elaborar el o los significados correspondientes.

28. VOCACIÓN LECTORA

El día en que el lector seleccione el libro que prefiere y no el que le imponen, se habrá incorporado a la vivencia de varios cultos: a la de la libertad, a la de su vocación lectora, a la de la resistencia, a la de las oportunidades sociales y, sobre todo, a la del elogio de la grandeza humana.

Una gran mayoría de gentes en el mundo, millones de millones de personas no han podido aún, sabiendo leer y escribir, descubrir su vocación lectora: dificultades económicas, problemas de desigualdad social, y ante todo la ausencia de una auténtica formación familiar y de educación escolarizada han alejado a la población de los libros y de la lectura.

Al alejarse de este gran condimento de vida y de progreso humano, nuestra civilización se ha empobrecido al extremo de llegar a cerrar los horizontes de grandeza y de riqueza humanas que el hombre –varón y mujer- bien puede desarrollar desde la cultura de la lectura.

Dada la ausencia del libro, no porque no haya libros, sino porque no se los lee, vivimos un analfabetismo funcional que está llevando a una gran mayoría de la población a experimentar un tiempo vacío, deshumanizado, despersonalizado y lleno de hastío porque la gente no le encuentra sentido a la vida.

Ninguna meta profesional ni de vocación humanística puede alcanzarse así de fácil sino se desarrolla una vocación lectora. Muchas profesiones se lamentan por no tener éxito en su profesión, y por lo regular son siempre aquellos que no han hecho de la lectura un proyecto de vida. Al respecto, valga el siguiente pensamiento de la escritora brasileña Ana María Machado: “Si en el principio era el Verbo, palabra divina capaz de crear todo, ese verbo convertido en palabra humana no se realiza al ser escrito sino al ser leído.”

El ocio bien entendido -sobre todo en una cultura como la nuestra, dada siempre a la ley del menor esfuerzo-, nos proporciona espacios valiosos para la lectura. Claro está que el gusto por la lectura no es algo que nos viene ya dado, es algo que se aprende paulatinamente, poco a poco y con esfuerzo y dedicación. Y si somos capaces de entender que la lectura es el paso más trascendental de la educación: lectura, educación y ocio se pueden muy complementar para dar paso a una auténtica vocación humanística, es decir, para dar paso al desarrollo de una real convivencia humana que es lo que nos hace falta, y con urgencia, hoy en día.

La especialista en animación a la lectura, Cynthia Hertfelder, a propósito del ocio, señala que: “El ocio es un valor de nuestra cultura, pero el ocio verdadero no es hacer nada, sino aprovechar el tiempo libre para realizar actividades que, además de permitirnos descansar de nuestro trabajo, nos diviertan y nos permitan desarrollarnos mejor como personas.”

El objetivo, entonces, es claro: ser mejor como personas a través de una vocación lectora adecuada, puesto que el acto de leer siempre, y desde cualquier ángulo humano, “implica al hombre entero –como dice Hertfelder-, a su inteligencia, a su voluntad, a sus sentimientos, modificándolo desde lo más profundo.”

En este orden, no cabe duda de que la vocación lectora es un auténtico camino de realización y proyección humanas.

29. LA LECTURA ES UN HÁBITO PAUSADO

No es leyendo rápido ni leyendo cualquier cosa como se humaniza uno, cuando de aprender a vivir se trata a la luz de los buenos libros. La lectura siempre será un hábito pausado que desde el reposo mental activo nos lleva a la construcción de nuestras propias realidades.

Como en ninguna otra actividad la lectura exige concentración profunda, y esto toma tiempo, madurez y reflexión para pensar y repensar lo leído. La lectura como actividad intelectual –siguiendo a Daniel Prieto Castillo- “es un vino raro que hay que cultivar para que madure, lo cual significa tomarse tiempo para pensar.”

Si el escritor cuando escribe construye su propia obra, el lector al leer también construye su obra. Dicho de otra manera, el escritor escribe y el lector co-escribe o co-recrea: sólo así la lectura tiene sentido. Como señala Michael Heim, el pensamiento rápido da poca posibilidad al funcionamiento de la concentración contemplativa. Por ello, cuando se aconseja que debe leerse rápido, es un absurdo porque así ni se comprende ni se disfruta. No es la rapidez, sino el reposo, o más bien dicho la disposición de un tiempo adecuado

para, desde el ámbito de los cinco sentidos, desde la serenidad y desde una tranquilidad absoluta, aprender a ser más como persona y luego en las situaciones laborales y profesionales.

Los espacios públicos y privados que ocupamos, las relaciones humanas que manifestamos al calor de cada encuentro interpersonal, nuestras hechuras culturales, nuestros principios morales, la forma como asumimos la ciencia y los quehaceres cotidianos se ven modificados, en gran medida, a la luz de la lectura de los buenos libros que hayamos frecuentado. Por ello, a mayor concentración contemplativa, la riqueza que del texto se extraiga siempre será objeto de una relación directa a situaciones determinantes de la vida de las personas.

El espacio de la lectura, en este orden, sólo desde la soledad nos permite adentrarnos humanamente en la colectividad. Esta soledad, en cuanto aislamiento para enamorarnos del texto, sólo es vivible en la medida en que más nos enamoremos de él, es decir, en la medida en que más nos adentremos en esa soledad en la que sólo el texto y yo buscamos un espacio de reflexión no como un ritual del simple estar, sino como una oportunidad de encuentro profundo que luego nos lleva más allá de nuestra soledad y de nuestro individualismo, porque la lectura nos permite crear las condiciones necesarias para desarrollar nuestra riqueza personal y nuestra vocación humana en la excelsitud del prójimo, de esa colectividad que siempre espera lo más granado de nuestras acciones humanas.

El lector, por lo tanto, es una promesa en el tiempo, y no tanto por la habilidad que logre desarrollar para descifrar símbolos, sino por esa capacidad para comprender que la lectura es una necesidad que requiere conocimiento, esfuerzo, concentración, paciencia y disciplina hasta lograr adquirir un comportamiento de “espiritualidad laica” –como dice Iván Égüez- que nos permita ver y comprender el mundo no con inercia sino con la firme convicción de que la lectura como proceso dialógico nos encamina a ser capaces –según la lingüista Verónica Montero- “de leer en forma crítica y activa, es decir, de analizar, de relacionar, predecir, hacerse preguntas y buscar respuestas, de fragmentar y volver a juntar. En fin, se trata de co-crear.” Co-crear en el sentido de que como lector no me quedo sólo en lo que el texto dice. Junto con el texto, o como buen pretexto de él, me promociono a través del camino de la abstracción para captar “lo otro en los otros” como ese algo vital de nuestra especificidad humana para el compromiso auténtico y la comprensión del mundo circundante.

30. LIBERTAD Y FELICIDAD LECTORAS

Cuántas tentaciones, cuántos secretos y formas propias de pensar el mundo se aproximan frente al acto provocativo de la lectura. Saber que leyendo se afianza y se ejercita la memoria, la imaginación y la reflexión de una manera autónoma hasta sentir que leyendo se vive el mundo, es, ante todo, saber que hay una gran oportunidad para encontrar respuestas que la vida y la realidad cotidianas no nos ofrecen de ninguna manera.

El ejercicio de la libertad es auténticamente pleno si al leer no me veo obligado a hacerlo; por el contrario, me asalta un acto de felicidad que pone a circular todo el deseo que como lector tengo para, desde la mayor y mejor privacidad, confrontar el texto, no

tanto para encontrar un mensaje unidireccional, sino para encontrar múltiples significaciones.

Y las diversas significaciones se dan porque no es posible encontrar un lector idéntico a otro. Cada lector tiene el derecho de disfrutar de la manera en que, de conformidad con el conjunto de su personalidad, le es posible hacerlo. Como dice Silvia Adela Kohan, habrá lector: “Obediente, desvergonzado, atento, indiferente, erudito, exaltado, morbosos, atrevido, anárquico, dominante, tímido, narcisista, culposos, soberbio.” En fin, cada lectura, dependiendo de la actitud del lector, deja una huella que, si no es imborrable, al menos nunca más se vuelve a ser el mismo después de cada lectura.

Desde luego que, no es que el libro nos resuelve todos los problemas; lo bueno es la invitación atenta, a veces furiosa, atrevida, motivante, resuelta, que la lectura provoca para imaginar, soñar y explorar el mundo de una manera muy diferente a como lo hiciéramos sin la compañía del texto.

Ahora bien, la felicidad y la libertad para leer no se la consigue de la noche a la mañana. Lograr que el texto sea un territorio atractivo es afianzar la espontaneidad lectora a través de un entrenamiento cognitivo permanente, de manera que cada símbolo gráfico sea transformado y procesado en el cerebro en conceptos e ideas intelectuales que permitan la confrontación crítica con las ideas que el autor manifiesta en el texto.

Se es feliz cuando se lee, si el lector sobrepasa la mera recepción, es decir, cuando de la pasividad se logra una intensa actividad cerebral que permite distinguir, clasificar, discrepar, analizar, almacenar y procesar la información leída; claro está, esta actividad es un acto privado, no puede ser impuesto, porque, automáticamente, la libertad y la felicidad desaparecen. En este orden, desde la libertad, el gozo es mayor cuando el lector descubre que una lectura jamás es igual a otra, incluso del mismo texto.

Sólo cuando el lector se abstrae del mundo para encontrarle sentido a la lectura, el gozo es grande y el hecho de la libertad aparece como un acto no sólo de recepción ni de procesamiento intelectual y espiritual, sino de creación permanente, porque del texto, el lector puede hacer lo que él quiera; pues, si su intención es sólo conocer, que conozca; si de descubrir se trata, que descubra; si de saber, que sepa; si de vivir otras vidas, que las viva; si de remover sus emociones para distraerlo, divertirlo, transformarlo, que lo haga; si de leer para pasar el tiempo se trata, adelante; si de recordar o de olvidar es la intención, que así sea.

Libertad y felicidad lectoras no son cualquier cosa; y, si, en buena medida, se trata de un placer sensual, es bueno saber, como señala Silvia Adela Kohan, que no se trata de “un placer en si mismo, sino apareado al conocimiento del mundo, al encuentro de respuestas.”

31. FORMAS E IMPRESIONES LECTORAS

Hay muchas razones por las cuales un lector ingresa al territorio del texto. Lo importante es que, sean las razones que fueren, esté siempre motivado para que el texto le abra un campo novedoso en provecho de su bienestar personal, familiar, social, profesional y espiritual en cualesquiera de los frentes de impresión que el lector, con entera libertad asume.

Por ejemplo, asumir la lectura como medio de profundizar la vida es tan saludable como alimentarse para seguir viviendo.

Como acto de libertad, es quizá una de las más fundamentales formas lectoras, porque, como lector, elijo el tipo de lectura que más me place y, sin que haya presión de ninguna naturaleza, me doy el lujo de mantener un diálogo privado con el texto, sin que nadie interfiera ni ponga condiciones que no sean las que mi propia naturaleza humano-lectora las establezca con mi interlocutor: el texto.

Otra forma lectora es la de saber movilizar activamente el pensamiento, puesto que, como lector, hago todo un esfuerzo mental para entender lo que el texto me sugiere, más allá de lo que directamente aparece en él.

La activación de la mente me lleva a ejercer una práctica de la crítica; de una o de otra manera, llega un momento en que estoy en condiciones de analizar, cuestionar y discutir, claro está, a mi manera, lo que el autor me propone en el texto.

En otros casos, la única forma de lectura consiste en encontrar respuestas que no me es posible encontrar en ningún otro lugar. Encontradas las respuestas, no me interesa continuar con la lectura del texto.

De otra parte, frente a la soledad, el texto me sirve como una elección de alguien muy especial para convivir con él dignamente; así, evito la modorra, la incertidumbre, el tedio y el mismo cansancio a la vida que la soledad me provoca. En este orden, el texto se convierte en una especie de tabla de salvación frente a lo adverso que la vida puede representarme personalmente. En este caso, el texto no es ni forma de conocimiento ni de placer propiamente; es, más bien, tomar al texto como forma de compañía.

Silvia Adela Cohan nos dice que otra forma para asumir la lectura es como modo de registrar la realidad; a través del texto puedo enterarme de momentos históricos especiales, de lugares, de personas y de hechos que en mi realidad pueden llegar a ser muy representativos.

Como forma fascinante de compenetración en otros mundos de fantasía, de aventuras, de conocimiento, de exploración, de investigación, o por la simple curiosidad de adentrarme en lo desconocido, son también formas lectoras interesantes.

Desde una actitud estética, puede ser simplemente el goce de la palabra escrita la que me lleva a distraerme, a divertirme, y sobre todo, a sentirme bien interiormente, porque la palabra bien escrita, elegante, finamente expuesta, absorbe, atrapa; como un imán me atrae, y me obliga a meterme, sin resistencia, en la historia que me seduce por el encanto y la belleza que las palabras ejercen, no tanto porque de ellas aprendo, sino más bien porque me complazco leyendo.

En fin, a veces se lee para averiguar qué es lo que el texto me está comunicando o, sencillamente, porque quiero confirmar lo que sé que de alguna manera es así. En otras ocasiones, lo que me interesa es revivir emociones experimentadas o conocer la diversidad de reacciones humanas que en el campo de las ciencias humanas y experienciales han podido recoger cantidad de autores y expertos a lo largo de la historia humana.

Finalmente, pueda que haya lectores que toman al texto como desafío o como único medio para mantener viva, despierta y activa su mente. En la lectura, pues, toda búsqueda, forma o impresión, debe ser siempre respetada.

32. INTERACCIÓN Y LECTURA

La interacción nos lleva a una comprensión lectora bastante adecuada. El lector, en este caso, ha podido adquirir algunas técnicas que le ayudan a comprender lo que lee. Por ejemplo, y aunque parezca sencillo, descubrir la tesis, es decir, la idea principal y diferenciarla de las ideas secundarias y de los demás detalles del texto, es quizá uno de los mayores logros lectores. Reconocer el valor que tiene una lectura, saber elaborar el resumen, desarrollar el espíritu crítico e identificar los distintos tipos de estructura de un texto, facilita enormemente la comprensión.

De manera especial, ¡cómo se potencia la interacción! si el lector transforma permanentemente el texto en preguntas: dónde y cómo está conformada la tesis, por qué es importante esa tesis o idea principal, cuáles son los detalles más significativos que acompañan a esa tesis, cómo ha organizado la información el autor, es coherente o no dicha organización, qué aspectos son los que al lector más le interesan, qué significan exactamente las ideas; y, en fin, todas las preguntas que permanentemente pueda hacer el lector mientras lee, le serán siempre de vital importancia porque así la lectura y el texto tendrán sentido, y por lo tanto podrá dársele la validez que al texto le corresponde.

El lector que comprende un texto sabe que los detalles le dan credibilidad a la tesis o idea principal. Por ejemplo, las descripciones, el aporte de hechos concretos y de razones o explicaciones en torno a la tesis son detalles que cuando el autor sabe puntualizarlos, se convierten en ideas secundarias que, aunque no tienen la misma importancia que la tesis, permiten apuntalar, precisar y confirmar el valor que esa idea principal o tesis tiene en el desarrollo de la lectura.

La interacción también es posible gracias a la comprensión de los términos específicos que en el mundo humanístico, científico y técnico cada disciplina maneja como una jerga o vocabulario especial que el lector debe dominar para que comprenda lo que está leyendo. Cuando se desconoce los términos específicos de la disciplina que se está leyendo, el grado de comprensión prácticamente se anula.

El buen lector conoce también que los autores a veces se sirven de clasificaciones, de relaciones de causa-efecto, de comparaciones, de contrastes, de secuencias y de ejemplos que sirven para organizar el texto, para categorizarlo en contenidos y apartados apropiados, para presentar consecuencias, resultados, productos, para establecer nexos entre conceptos abstractos e ilustraciones, para buscar diferencias o similitudes, para presentar acontecimientos de forma lógica y cronológica y etcétera de circunstancias que como estrategias el autor concreta con miras a que su texto sea entendible y ante todo comprensible, y cumpla los objetivos propuestos, en manos, claro está, de un buen lector.

Ahora bien, la interacción no se queda sólo en la comprensión. El buen lector sabe que tiene que ir más allá de la lectura literal y de comprensión. Una vez que analiza la información leída, la transforma o traduce en pensamientos propios para, desde su concepción personal, adentrarse en el mundo que le rodea.

Insistimos: adquirir información para lograr conocimientos así porque sí, no tiene sentido sino se llega a una auténtica interacción, que es la que le permite al lector educarse para un cambio conceptual que le permita enfrentar el mundo desde una óptica más racional y humana.

33. EL BUEN LECTOR

Si cuando al leer se descubre la vida en los libros y, al igual que en el amor, nos realizamos en la medida en que encontramos lo que nosotros mismos llevamos, entonces es porque es posible vivir mejor.

Leer, releer o volver al libro es adentrarse con el espíritu absorto, igual que cuando el ser amado se compenetra consciente y amorosamente en su consorte con el ánimo de afirmarse y conocerse a profundidad.

Atreverse a abrir un texto hasta llegar a la libre y consciente elección de que poseo el deseo de leerlo es un objetivo que confirma mi inclinación no sólo para leerlo sino para abandonarlo cuando quiera, sin que por ello me quede culpa alguna.

La libertad al leer es tal que leo cuando me apetece, sin importar el lugar, la hora, la edad, el sexo, el maltrato, el entorno; en fin, lo importante es de que apetece leer sin que importe sino sólo el deseo de querer leer, sin intermediarios de ninguna clase, y sin importar el tipo de lector que uno sea: realista, romántico, intelectual, espiritual, humanista, cientista, estético, etc.

El proceso lector nos crea la necesidad de ampliar el contacto con el mundo exterior; pues, la curiosidad, la reflexión, la creatividad, la fantasía y el pensamiento riguroso le son inherentes al buen lector que, a través de la imaginación, de la memoria, de su sentido crítico y artístico, puede llegar a aportar y a crear condiciones personales muy especiales para enfrentar el mundo real con el mayor sentido humano que desde la generosidad y la responsabilidad puede brindar todo lector activo.

El buen lector no es el que más lee, aunque lea mucho, desde luego; ni es aquel que toma la lectura como vicio; su atención plena al sentido de lo que lee lo hace que aprenda a hacerse persona, leyendo. Y no se trata de leer cualquier cosa. Existe cantidad de basura que no debe leerse. Sólo el buen lector puede discriminar lo que debe y no debe leer. Sólo el buen lector tiene sus intereses y sabe por qué los tiene. Sólo el buen lector es el que logra desarrollar un buen gusto por la vida y un sano amor por todo lo que hace.

Con la lectura es cuando más se activa el cerebro, desde luego si no se trata de una lectura mecánica. La lectura, cuando es activa, promueve la asimilación, la calificación y la interpretación en lo más hondo del espíritu humano. En este orden, el buen lector es un ente activo que apunta a la comprensión no para “tragarse” la información sino, especialmente, para recrearla y procesarla hasta el punto de llegar a reconstruir la obra. Así es, el buen lector, en cierta medida, se convierte en coautor: primero porque aprende a compartir la validez del texto; segundo porque aprende a expandir y a completar su sentido; y, tercero, porque una buena lectura siempre implica la consumación de un mensaje abierto, dada la disposición creadora y de colaboración que el buen lector tiene para, al leer, no agotar su sentido en una sola lectura, es decir, en una sola interpretación.

34. EL LECTOR ACTIVO

El lector activo no se contenta con lo que literalmente ven sus ojos en el texto; se convierte en parte del texto para completar su sentido. El lector activo, si se trata de lectura

de ficción, se recrea leyendo; en cambio, el lector pasivo “se traga” el texto; no lo digiere para disfrutar sino para simplemente pasar las hojas. En el caso del resto de lecturas de no ficción, el lector pasivo se contenta con localizar la información que le obligan a leer; en cambio, el lector activo lee no sólo para informarse, sino para comprender y aportar desde la investigación y la reflexión, poniendo en juego su más alta capacidad de imaginación y de interiorización humanas.

El lector activo posee un alto grado de colaboración y de “hechura” del texto, puesto que no asiste para ver pasar las líneas que, repletas de palabras, no dicen nada, sino da pie a la interpretación que el lector activo encamina desde el ángulo de sus objetivos hasta lograr del texto un pertinaz desciframiento creativo.

El lector activo se identifica con lo leído, incluso, hasta cuando no está de acuerdo con lo que el autor expone. Hablamos de identificación en el sentido de conocer y auscultar a profundidad la información para discrepar, objetar y cuestionar esa información, si fuere del caso.

El lector activo se emociona, se divierte, se fascina no sólo porque asimila y analiza sino porque pone en juego su imaginación para apreciar, en primer lugar, el carácter estético de la obra, y en segundo lugar, porque es capaz de, consciente e interiormente, interpretar, desde su ideología, desde su historia y desde su condición social, lo leído, que en la medida en que más se emociona o se adentra en la obra, más lecturas provoca.

De otra parte, el lector activo más lee del contexto que del texto. Se diría que cada lector lee su propio texto; por lo tanto, esa lectura es intransferible. Cada lector, sobre todo el activo, tiene sus propias lecturas, dada su condición personal que para organizar y evaluar lo leído, tiene.

Desde esta óptica, el lector activo siempre encontrará cosas no dichas directamente en el texto; y esto es lo enriquecedor, puesto que sabe descifrar lo que subyace a través de alguna vía, y sobre todo de la intuición que logre aflorar mientras recorre atentamente cada línea y párrafo del texto.

Entonces, no se trata sólo de detenerse en el argumento narrado, en el resumen o en el mensaje: éstas son limitantes que no corren para el lector activo, puesto que desde estos aspectos muy poca capacidad de interpretación y de reflexión puede extraerse.

Y así como cada texto es único e intransferible, también lo es el lector activo. Pues, cada lector activo posee sus propias características y tiene pautas adecuadas para construir su camino lector.

Por lo tanto, no hay recetas que sirvan para leer. El lector se hace leyendo. Y aunque se empiece por el significado literal de los signos, con el andar del tiempo y con empeño se aprende a interpretar culturalmente la realidad, no sólo la del texto, sino la de la vida en general. Así es, en algún momento, sin necesidad de recetas, aprendemos a trascender el significado de los signos, es decir, aprendemos a leer contextualmente, porque hemos intentado penetrar en aquello que se esconde detrás de cada palabra, frase, oración, cláusula o párrafo.

En conclusión, el lector activo, es decir el buen lector, no es el que lee textualmente, sino –aunque lo textual le sirve de principio- el que lee contextualmente.

35. LECTURA E IMAGINACIÓN

Cuando se lee, no sólo que se asimila y se analiza; la lectura exige una actividad fundamentalmente imaginativa y por ende recreativa que exige de cada lector deducir significaciones más allá de lo escrito. De alguna manera, se diría que se coteja lo leído con los criterios propios que le son característicos a cada lector.

La capacidad imaginativa de cada lector conduce al buen lector a descifrar lo que subyace, lo que no consta literalmente en el texto. Y, aunque el texto tiene su propio nivel discursivo, el lector lee, no textual sino contextualmente, hasta hacerse también su propio nivel discursivo, porque el texto y el contexto le permiten al lector llegar a obtener una línea de pensamiento que no necesariamente coincide con lo que el autor propone en su texto.

Incluso, antes del mismo contacto con el texto, ya existe un espacio imaginativo, debido a que nuestro pensamiento se pone en juego justamente para poder llegar al texto. El texto evoca muchas asociaciones e inquietudes de diferente índole. ¿Qué ideas contiene? El carácter emotivo, ideológico, sociológico, intelectual, cuestionan al lector a la hora o antes de la lectura.

Ya en el texto, el poder de la imaginación lleva al lector a abstraerse del mundo real hasta adentrarse en el mundo textual y encontrarle sentido a través de un acto de creación permanente.

La lectura es un acto silencioso que proyecta espacios luminosos que rompen con la linealidad y la lógica del propio texto de conformidad con la capacidad imaginativa del lector.

Las palabras se bifurcan, se resemantizan, adquieren diferentes guiños. A veces parecería que el texto es un juego recreativo que dice mucho en lo poco que aparece en él. Pues, el texto siempre dice más de lo que dice y, a veces, según sea la calidad del lector, puede expresar algo distinto.

El texto, para Silvia Adela Kohan, “enuncia y anuncia, pronuncia lo que creías impronunciable, festeja tu llegada: atraviésalo y déjate atravesar, después planifica tu partida definitiva o tu perpetuo deambular por él, tu eterno retorno (¿tu periódica recreación?).”

La imaginación y la creatividad no son fortuitas. El festejo de la llegada del texto, como sostiene la autora en mención, se da porque, luego de un buen recorrido lector, la mente se convierte en una representación potente y profunda que permite, luego, aplicar lo leído a diversas situaciones, de conformidad con el nivel de reflexión que conduce al lector a la derivación de conclusiones sobre el texto leído.

Por eso, cuando de recreación, de imaginación o de creatividad lectora se habla, es porque de antemano, el lector ya posee unas habilidades de descodificación textual que son las que –según Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas- hacen “tomar conciencia de que leer consiste en construir interpretaciones a partir de la información contenida en los textos.”

En conclusión, imaginar y recrearse con el texto es saber interactuar con él de conformidad con las experiencias personales y culturales que son las que mediatizan el encuentro de realización con el texto.

36. LEER PARA APRENDER A LEER

En la educación escolarizada en general muy poco se aprende a leer en cuanto la lectura se la sienta como un goce estético, sencillamente porque se ha convertido más en un objeto de evaluación que de enseñanza.

Si se quiere aprender a leer bien, se lo hará desde la no restricción y desde la ausencia de la evaluación en cuanto medición o sanción. Se aprende a leer leyendo en la más absoluta libertad. No son las normas ni las recetas las que nos enseñan a leer. La necesidad de leer se la llena leyendo. No hay fórmulas mágicas que nos enseñen a leer si no es leyendo.

Desde luego que las lecturas programadas que se aprenden en la escuela deben servirnos para un contacto permanente con la vida social. Y desde ese ángulo se aprende equivocándose, deletreando, atrancándose, gozando, teniendo rabia, etc., pero sobre todo a partir de los conocimientos previos que el alumno tiene y, como señala la lingüista colombiana Gloria Rincón Bonilla, “hasta haciendo intertextualidad con conceptos abordados en otras áreas.” Aquí, el papel del profesor como mediador es importante, pero en la medida en que el lector no dependa exclusivamente de la interpretación del maestro. Es necesario que el mediador aprenda a confiar en las posibilidades de interpretación del niño o joven lector, por equivocadas que éstas sean. Poco a poco, a mayor libertad en la interpretación, el lector aprenderá a ser responsable de la construcción para interpretar y hacer inferencias de diferente índole. Por eso, a mayor lectura, más posibilidades de autonomía y de búsqueda de caminos para validar las concepciones teóricas textuales y de hechos de vida.

Aprender desde la lectura es aprender a vivir desde una significación intensa que le abrirá campos insospechados de posibilidades para realizarse personal, social y profesionalmente. Son espacios de privilegio porque a través del esfuerzo lector se constituyen en encuentros de salvación, de compromiso y de una enorme responsabilidad formativa dada la vía de unión que el lector establece con lo cognitivo, con lo emotivo, con la necesidad de identidad y con la vida misma en cuanto el lector tiene la enorme posibilidad de aprender a escoger lo que le sirve y no le sirve de la realidad.

Si leo para aprender a leer estoy también aprendiendo a humanizarme, es decir, estoy aprendiendo a significar el ser, la vida, el prójimo, el Absoluto, la supervivencia, la trascendencia. En fin, leyendo se abren las puertas de la fantasía pero también de la realidad. Como dice Mary Edith Murillo Fernández: “Basta con escoger el libro que nos hechizará, abrirlo y leerlo, no es más, el resto... es aventura.”

Así es, no es más que leer y leer hasta lograr que la destreza de la lectura se vuelva necesaria para el manejo de la información, del conocimiento y ante todo como una actividad humana que propicie el desarrollo de cómo aprendo, qué aprendo y de qué manera fomento el desarrollo del pensamiento creativo, crítico, humanístico e independiente, de manera que no sólo me vea competente para adentrarme en el vasto mundo del conocimiento y de las habilidades para navegar en el océano de la información, sino, fundamentalmente, que aprenda a ilusionarme, a tener sueños e ideales y proyectos de vida que me hagan ver que el horizonte de la vida es tan bueno y saludable que me siento con la suficiente capacidad para aprender de la vida, porque leyendo soy capaz de aprender a realizarme como ser humano toda la vida.

37. LECTURA Y ÉXTASIS

La lectura es de una enorme dimensión creadora y recreadora en la medida en que de ella el lector puede asumir los más significativos valores y principios humanísticos que son los que animan el acontecer intelectual y humano de todo buen lector.

La lectura es, por consiguiente, enaltecadora de los valores trascendentes del hombre porque le permite ir mucho más allá del estado normal que uno tiene antes de leer; se trata de un estado de plenitud, es decir de una conciencia extática, activa, en la que, gracias al poder de concentración mental del lector, le es posible extasiarse, dado que el lector experimenta intensos sentimientos de recreación, de admiración, de inspiración, de contemplación, y de una hermosura bellamente sentida dada la calidad que el texto representa.

No se trata de un éxtasis para quedarse embobado, sin ánimo, o de una salida de sí que causa enajenación y pérdida de dominio de sí. Como sostiene el filósofo español Fernando Rielo: “El éxtasis es un estado activo en virtud del cual el hombre aparece transido de un apetito insaciable para alcanzar un fin perfecto para sí mismo y para la comunidad.”

Puede espantarnos el hecho de que a través de la lectura se alcance un fin perfecto. Si se entra en éxtasis, el alma o la realidad interior está animada y profundamente motivada para hallar la mayor plenitud de realización lectora. Pues, en este estado, el lector puede entender y extraer lo substancial del texto según sean los propósitos lectores. La perfectibilidad está en ese esfuerzo de superar los propios límites de comprensión y de asimilación textual para compenetrarse progresivamente mucho más allá de lo que el texto dice e ir en pos de aquellas realidades que con iniciativa y alto poder creativo el lector puede descubrir para que, al realizarse personalmente, pueda proyectarse con la mayor plenitud en cuanto sugerencias, aspectos nuevos, propuestas y un cúmulo de ideas y valores que pueden surgir no para el gozo del ensimismamiento personal sino para la atención y dimensión trascendente.

Y es que ninguna lectura puede quedarse con el lector; pues, el peligro del engreimiento, de la vanidad y del orgullo pueden ser tan perjudiciales para el lector que en vez de extasiarse puede llegar a embrutecerse a tal grado que sus conocimientos no le sirven para realizarse sino para que su condición de persona se deteriore: su riqueza interior llega a perderse.

El éxtasis, en la lectura o en cualquier otra actividad humana, siempre es positivo, es decir, nos lleva a actuar con sentido de responsabilidad y de entrega generosa para promovernos, en este caso, a través de la lectura, a otras actividades de carácter socializante. Por algo el éxtasis proyecta a la persona fuera de sí para ir en busca del tú para valorarlo y servirlo

El esfuerzo vivido y la pasión positiva de la lectura se dan gracias a ese poder extático que nos envuelve con su capacidad creativa para encaminarnos en nuestras distintas aspiraciones hacia dimensiones personalizantes, en las que nuestro espíritu humano es capaz de experimentar los más altos ideales de realización humana en orden a la perfección trascendente de cada uno de nuestros actos lectores y de las diferentes actividades personales en general.

38. SICOÉTICA Y LECTURA

La sicoética es una disciplina nueva que trata de formar, desde la más alta consideración humanística, la conciencia extática de cada ser humano para que alcance el mayor desarrollo de su educación.

La sicoética no trata de unir dos disciplinas para que cada una por su lado aporte lo que desde su ángulo de acción ha venido aportando. No se trata de dos disciplinas yuxtapuestas, es más bien desde su interactividad cómo la sicoética busca las mejores formas de trato y de acercamiento personal para ponerse a la disposición del otro para, a partir de un conocimiento pleno, ayudar a promocionarlo como ser humano. Es la capacidad, la competencia y la aptitud humana las que se ponen al servicio del otro para ofrecerle toda la ayuda posible desde una actitud creadora y desde los más altos valores espirituales y morales que al otro pueda ofrecérsele.

Cada ser humano tiene siempre algo valioso que ofrecer, y si es desde su conciencia extática, es decir, desde ese salir de sí, para, sin reservas, elevarse al plano de la trascendencia para compartir con el otro su estado espiritual, ético y psicológico y enriquecerlo en esa relación interpersonal que conduce al plano de los más altos ideales que un ser humano puede irradiar a través de sus formas de actuar, entonces, la conciencia será portadora de la verdad, el bien y la hermosura humanas que con una auténtica madurez un ser humano puede proporcionar a otro ser humano, que no es uno más por el hecho de ser hombre al estilo de un animal racional, sino fundamentalmente por ser más en cuanto homo homini sacralitas, es decir, como hombre que debe ser sacralidad para el hombre, porque llana y sencillamente es portador de la divina presencia constitutiva del Ser Absoluto.

Esta verdad es tan profunda, que es más que suficiente para, con sentimientos de admiración y júbilo, valorar en su más alta dignidad humana la presencia del otro.

En este orden, la lectura contribuye a enaltecer la potestad personal del prójimo, dado que el texto nos promueve experiencialmente hacia la consecución de una formación integral; pues el texto, al ser creado dentro de los cánones del más profundo amor y de sabiduría humanos, motiva al lector para, como decíamos en un artículo anterior, desde la conciencia del éxtasis, no sólo el lector exprese su íntima concepción de ser, sino que, desde esa actitud, renazca una visión bien formada sobre el complejo campo de la valoración ética, educativa, cultural y de compromiso personal que brota de las estructuras síquicas del ser humano. Por consiguiente, cuando somos conscientes de nuestra condición de lectores bien formados, podemos responsabilizarnos de nuestras acciones morales, comportamentales y espirituales (sicoética) que son las que nos otorgan la mayor riqueza para el fortalecimiento de nuestra personalidad.

La lectura, por lo tanto, antes que encasillarse sólo en el desarrollo de la intelectualidad, debe ser codificada interior y espiritualmente; por supuesto, abriendo nuestra inteligencia para que la sabiduría del texto se convierta en un acto de amor, es decir, de promoción humana. Pues, no hay nada más enaltecedor que, desde la lectura, entender y valorar al prójimo en clave espiritual.

Leer para tomar en serio la presencia del otro, es proyectarnos hacia una acción fundante de una ética y de una psicología en la que el ser humano lector se fragua una forma de trato y de acercamiento al otro para, desde una personal conciencia extática, “ponerse a

su disposición –como dice Fernando Rielo-, conocerlo, ayudarlo en sus necesidades espirituales, psicológicas, morales y sociales”, es decir, desde una actitud sicoética.

39. LECTURA Y CIENCIA

En la educación formal se aprende poca o mucha ciencia, pero mal. A ello se suma que no sólo se aprende ciencia porque alguien la transmita en forma de conocimiento teórico en un salón de clase, sino fundamentalmente porque se aprende leyendo, y como estamos en una cultura de la superficialidad, en donde la mayoría de la gente rehúye de la práctica del pensamiento profundo, entonces, poco o nada se hace.

Si de los norteamericanos, que son los que generan la mayor cantidad del conocimiento científico, se dice que el 95% de la población son analfabetos científicos, qué decir de nuestra sociedad ecuatoriana y latinoamericana en general que no ha podido sumarse ni siquiera a la adquisición teórica de esos conocimientos elementales de la ciencia, peor aún a la creación y producción de un auténtico conocimiento científico.

Y como ni siquiera se lee la información que es de más fácil acceso, peor aún se lee ciencia que implica, en algunos casos, niveles más avanzados de lectura para que haya una real comprensión de esta disciplina apasionante y altamente comprometida con el desarrollo humano, y que para los estudiosos es una abierta manifestación de una gran sensación de prodigio.

El científico Carl Sagan asegura que las consecuencias del analfabetismo científico son mucho más peligrosas hoy en día que en cualquier otra época. El ciudadano común y corriente –nos dice- mantiene “su ignorancia sobre el calentamiento global, la reducción del ozono, la contaminación del aire, los residuos tóxicos y radioactivos, la lluvia ácida, la erosión del suelo, la deforestación tropical, el crecimiento exponencial de la población”, entre otros aspectos que debilitan la educación formal que todo ciudadano debe tener para que a través de ellos aprenda a pensar mejor, y al hacerlo, a mejorar la calidad de vida personal y de la sociedad en general.

Como dice Carl Sagan: “La ciencia es un intento, en gran medida logrado, de entender el mundo, de conseguir un control de las cosas, de alcanzar el dominio de nosotros mismos, de designios hacia un camino seguro.” En definitiva, el conocimiento auténtico de la ciencia nos hace más humanos, más hacendosos, más amantes de la vida; y, sobre todo, se llega a desarrollar el espíritu de investigación que es el que, a la postre, permitirá formar científicos.

En este orden, no cabe duda que la ciencia es una fuente de espiritualidad profunda, dado el esfuerzo permanente de investigación que los estudiosos ejercen en su diaria labor para desentrañar los secretos de la naturaleza a través de sus concepciones teóricas y experimentales que constantemente ponen en juego para demostrarnos toda la belleza y sutileza que la vida tiene.

Ser buenos lectores de ciencia es, entonces, nuestro deber, puesto que en el texto científico encontraremos la verdad, aunque no definitiva, sí aproximada de los aspectos más profundos de la naturaleza y su destino, de nuestra especie y de la vida en general. Cuántas falsas posturas, creencias arraigadas, supersticiones, arrogancias, intolerancia dogmática y posiciones pseudocientíficas e ignorancia a raudales distorsionan el camino de la ciencia,

simplemente por no ser lectores o lectores poco formados para comprender cuánta luz nos puede dar la ciencia aún en medio de muchos misterios que le queda por resolver.

Enamorarse de la ciencia a través de la lectura, es enamorarse del mundo y, particularmente, de la vida humana, a la cual es necesario defender, porque todos salimos ganando.

40. ¿CÓMO SE LEE UN TEXTO CIENTÍFICO?

El libro siempre dialoga con el lector. Lo que pasa es que a veces no puede dialogar porque el lector no tiene los conocimientos y el cuidado previos que debe tener, dependiendo del tipo de texto que vaya a leer.

Este diálogo con el libro no es otro que un acto de conversación mental en el que el lector aprende de su interlocutor, es decir, del texto, a leer el mundo de manera razonada y crítica. Y así como en la vida cotidiana las personas en muchas ocasiones establecen diálogos infructuosos, sin condumio, sin sustancia, también “el lector no lector” mantiene una bajísima correspondencia con el texto cuando, por ejemplo, no entiende lo que lee.

Cada texto tiene sus propias líneas de acción y por ende de interpretación. Así, si se trata de un texto científico, el lector debe saber que su contenido no es definitivo, y que en ciencia no hay nada acabado, es decir, no hay verdades científicas eternas. La propia naturaleza de las ciencias es su provisionalidad. Y si bien es cierto que el texto científico describe definiciones razonadas, objetivas, concretas y verificables, en virtud de que son el resultado de una observación, análisis e investigación lógica y juiciosa, el lector no puede asumir esas definiciones como acabadas e inmodificables, con mayor razón si la investigación o el fenómeno descubierto es en el ámbito de las ciencias sociales, en donde por la naturaleza misma de esta disciplina las definiciones son mucho más transitorias y provisionales. En las ciencias naturales sí se puede hablar de definiciones más acabadas, a veces dogmáticas y, por supuesto, con mayores limitaciones conceptuales. Las ciencias naturales son mucho más rigurosas en virtud de que sus realidades se orientan hacia la medición, dada la verificación que de los fenómenos del mundo, en esencia, esta disciplina exige.

Por lo tanto, dentro de las mismas ciencias, el lector debe aprender a establecer las diferencias y niveles de lectura que hay en cada disciplina científica. Debe saber, por ejemplo, que en las ciencias sociales no existen los conceptos puros, acabados, perfectos, aunque ambas ciencias, las sociales y las naturales, buscan confirmaciones y reafirmaciones de la realidad, desde luego, con un enfoque de perspectiva propio en cada disciplina. En todo caso, el lector debe saber que las conclusiones que cualquier clase de texto científico emite, son provisionales.

Claro que el lector que recién empieza a dialogar con el texto científico se preguntará que por qué las verdades y las definiciones no son acabadas, tal como sucede con los textos teológicos cuyas verdades son eternas, aespaciales y atemporales por convicción. Las verdades de los textos científicos no son eternas porque la investigación de los fenómenos sociales, naturales y físicos obedecen a que la “ciencia avanza por acumulación de conocimientos y/o por crisis”, como sostiene Álvaro Agudelo. Las realidades y los fenómenos que se investiga son cambiantes; determinados fenómenos

necesitan de una percepción mucho más refinada que otros, y los métodos con los que el investigador trabaja también difieren de una ciencia a otra para extraer leyes y/o principios que luego de un tiempo talvez ya no son los más idóneos, debido a que por la misma necesidad de seguir investigando se arriban a conclusiones mucho más refinadas para verificar otras variantes sobre el fenómeno o problema de estudio.

Desde luego que, la lectura de textos científicos, como la de cualquier otro texto, no es para lectores profanos. Pues, si no hay un conocimiento previo y una motivación intrínseca, no habrá manera de dialogar con estos grandes amigos de la ciencia.

41. ¿CÓMO SE LEE UN TEXTO FILOSÓFICO?

Para que un lector se adentre en la lectura de un texto filosófico debe tener una gran capacidad de asombro, de sorpresa, de curiosidad, y con una inquietante agitación mental para plantearse preguntas profundas en la misma medida en que lo hacen los niños.

La actitud del lector debe ser objetiva frente al texto, aunque los puntos de vista del autor sean subjetivos. Si el lector no se ubica en una perspectiva adecuada, en una especie de “limpieza mental”, no podrá apreciar los postulados y puntos de vista del autor.

El lector debe saber que al filósofo no le preocupa el significado directo de las palabras; algunos términos tienen una significación especial que el lector tendrá que descubrirla paulatinamente en la medida en que se familiarice con las pautas y las ideas rectoras que estarán explícita o implícitamente en el texto. A veces el filósofo recurre a imágenes para ilustrar su postura intelectual frente a hechos que por su nivel de abstracción y de problematización, necesitan de respuestas concretas. Esta postura del filósofo sirve para sensibilizar al lector sobre los referentes y puntos de vista planteados en la obra.

Un escrito filosófico plantea un problema de manera sistemática para tratar de resolverlo, y utilizando términos que deben ser entendidos dentro de un contexto muy puntual; pues, dentro de ese contexto el autor presentará argumentos que deben ser leídos desde la óptica en que son presentados. En este orden, el lector debe tener una actitud desapasionada y objetiva. Y si bien es cierto que el texto filosófico ofrece al lector la posibilidad de la oposición, de la discusión y de la discrepancia, pero sólo en la medida en que el lector sepa retomar, y ante todo descubrir los puntos de apoyo del filósofo; es decir, el lector debe caminar, sin prejuicios, por el sendero que el filósofo ha trazado en su escrito para lograr su objetivo. Sólo así el lector podrá aceptar con cierta objetividad el problema planteado.

Ahora bien, si el lector no logra descubrir las ideas rectoras del escrito, pues nada tiene que hacer frente al texto. De ahí que se vuelve imprescindible y muy útil leer obras de otros filósofos que hayan tratado el mismo problema. Es necesario “escuchar” detenidamente cada texto, cada párrafo, cada línea, cada palabra, para luego sí poder obtener una opinión propia y poder juzgar el escrito.

De otra parte, el lector debe también comprender que la lectura de un texto filosófico le obliga a pensar, a tomar la lectura como un reto, en virtud de que este tipo de texto no es una obra de arte acabada. Si el lector ejerce a satisfacción el arte de pensar con rigor más allá del texto descubrirá que no siempre hay una satisfacción absoluta en el descubrimiento de los principios rectores de la obra. Su insatisfacción le obliga a establecer conexiones entre enunciados del mismo texto y de otros que haya leído para que pueda

extraer sus propios argumentos con un cuidado tal que si logra, por su cuenta, descubrir plenamente las ideas que rigen al texto, no le será difícil decidir si se adhiere o no a los enunciados o principios propuestos en el escrito.

Si el lector ha leído debidamente una obra filosófica, su responsabilidad mayor consiste en formarse su propia opinión: esa es la mejor cosecha que como lector se puede extraer. Debe recordarse que una buena obra filosófica no es un tratado científico ni demagógico. Su interés se centra en explicar la naturaleza de las cosas a través de argumentos y de abstracciones que tratan de llegar hasta las causas últimas de los fenómenos.

42. LA LECTURA DE LIBROS DE CIENCIAS SOCIALES

Aunque no hay una sola manera para leer bien, no hay mejor método que el que uno mismo se va labrando, hasta llegar a ser plenamente uno mismo, a fuerza de querer leer bien y con pasión en el ámbito que sea de nuestro mejor interés.

En el caso de las ciencias sociales, disciplina que, fundamentalmente, comprende algunos campos: antropología, economía, política, sociología, historia y sicología, exige un estilo de escritura expositivo un poco parecido al de la literatura, es decir, de carácter narrativo, lo cual, aparentemente, presenta una cierta facilidad de lectura.

Las ciencias sociales no son disciplinas ortodoxas; por lo tanto, la actitud del lector no debe ser “canónica” en cuanto implique que su lectura deba ser asumida con suma reverencia. Una actitud ortodoxa le exige al lector extraer una sola opinión correcta y acabada; no hay, en este caso, sino un solo sentido para descubrir la verdad del texto.

La lectura ortodoxa no corre para las ciencias sociales en virtud de que su campo de acción se enmarca en el género ensayístico mixto; en consecuencia, basta partir de este hecho para comprender que su lectura no es tan fácil; pues, el autor tendrá opiniones y puntos de vista sobre un tema que el lector a veces no comparte; o, porque, por ejemplo, si se trata de definir o de cuestionar aspectos de la economía o de la política nacional, el lector puede llegar a cuestionar la terminología y el enfoque empleados por el autor. El científico social, el especialista o ensayista escritor sabe que la disciplina que maneja no es una ciencia pura como puede ser la matemática, la física, la química o las ciencias naturales. Las ciencias sociales mezclan ciencia, filosofía, historia, y en algunos casos hasta se sirven de la ficción. El caso de la historia, por ejemplo, se mueve entre la ciencia y la ficción; el lector, por lo tanto, debe ser consciente de este hecho.

Frente a esta mezcla de disciplinas, que le son casi inevitables a las ciencias sociales –pues, se diría que esa es su naturaleza–, el lector debe preguntarse continuamente la clase de libro que está leyendo. Debe ponerse en la perspectiva de enfrentar al libro desde la óptica de saber identificar todos los hilos y los vericuetos que contiene el texto. Pueda que el punto de estudio sea uno solo, pero los problemas que le atañen a esa temática son varios; la tarea, radica, entonces, en identificar y unir los hilos que componen el asunto motivo de la lectura.

El lector debe saber que, si no está de acuerdo con el autor, al menos, en ese largo camino que hay que recorrer para llegar a la comprensión del texto, le queda la esperanza de llegar a un entendimiento común de los términos, proposiciones y argumentos que el autor maneja. Sobre todo, el enfoque y las conclusiones no siempre convencen al buen lector, inclusive así se trate de un buen libro.

Desde luego que, la tarea para saber si estamos frente a un buen libro, sólo le es posible al lector que tiene la costumbre de leer varios libros sobre el tema. Y en las ciencias sociales esta realidad es inevitable dada la amplitud que esta disciplina tiene y el grado de complejidad que por naturaleza le es inherente. De ahí que no existe obra con la suficiente autoridad, por versado que un autor sea, como para que nos impida acudir a la lectura de otras obras. A las ciencias sociales siempre les resultará difícil verter concepciones definitivas; y de esta realidad, tanto el autor como el lector, deben estar siempre conscientes.

43. ¿CÓMO SE LEE UN TEXTO BÍBLICO-TEOLÓGICO?

No es posible leer un texto bíblico y/o teológico en la misma medida en que se lee un texto filosófico, científico, literario o de cualquier otra índole. Aunque escrita por hombres, la Biblia es palabra de Dios, a diferencia de cualquier otro texto que es palabra humana.

El lector de textos sagrados debe ubicarse en un contexto muy especial: creyentes o no creyentes si no asumen una actitud propia para la lectura no sólo de la Biblia sino de cualquier otro texto sagrado de otras religiones, no será posible obtener lo que en esencia existe en estos textos en los que Dios actúa, obra, realiza y habla con actos que necesariamente no corresponden al lenguaje humano solamente, por más que sea el hombre inspirado por Dios el que los haya escrito.

Como ninguna otra palabra escrita, o, si se prefiere, en mayor medida que otros textos, la palabra del texto sagrado produce efectos que el lector antes que verlos en la palabra los siente en el “corazón” mediante una acción tan personal que en la medida en que se compenetra de la lectura, logra obtener una apertura de sentido a la existencia a través de respuestas que le revelan que esa palabra no es especulativa al estilo filosófico, ni es comparable al estilo científico, ni es de imágenes para negar la realidad o ir más allá de ella al estilo literario, aunque haya infinidad de recursos literarios explícitos en la obra.

La palabra sagrada de la Biblia y el texto teológico es palabra viva, totalmente actuante porque hace referencia a los actos de Dios. El lector debe comprender que en cada renglón Dios se manifiesta actuando. En ese actuar Dios nos comunica su presencia y su misterio que siempre es inteligible si el lector se ubica desde un momento histórico concreto y en correspondencia con unas formas específicas de escritura y narración.

Saber descubrir el trasfondo histórico, la postura crítica y espiritual del lenguaje, los géneros literarios utilizados, la cultura y la postura salvífica que el texto anuncia es tan vital para entender y sentir adecuadamente lo que el escritor sagrado quiso afirmar en sus escritos. El Concilio Vaticano II “afirma que hay que atender cuidadosamente tanto a las formas nativas usadas de pensar, de hablar o de narrar vigentes en los tiempos del hagiógrafo, como a las que en aquella época solían usarse en el trato mutuo de los hombres”.

Es necesario insistir, en consonancia con lo antes expuesto, en la realidad histórica objetiva y literaria de escritura que el texto sagrado contiene, pero no para confrontar mentalmente sus propias opiniones como si se tratase de un texto filosófico y/o científico. El texto sagrado y teológico nos obliga a dejar de lado nuestras convicciones y criterios, incluso intelectuales, para dejarnos llevar sin ningún prejuicio, de manera que podamos sentirnos iluminados hasta llegar a reconocer en la palabra un acto de revelación cuyo sentido le permita al lector entender y descubrir lo que significa ese acto.

La lectura bíblica y teológica, según los puntos que venimos describiendo, debe dejar en el lector una huella muy profunda, de interpelación y de cuestionamiento, de manera que cada palabra-acto de Dios tenga resonancia en la vida del lector hasta descubrir que esa palabra-acto de Dios tiene repercusión en su realidad hasta conmocionarlo, de manera que lo esencial, parafraseando al autor de la conocida obra narrativa de *El Principito*, se vuelva invisible a los ojos para aprender a ver bien con el corazón.

44. CÓMO LEER LA BIBLIA DESDE LOS GÉNEROS LITERARIOS

Así como no es posible leer una novela tomándola al pie de la letra como si fuese una historia real, o leer un código de leyes como si se tratase de un romántico conjunto de poemas, tampoco se puede leer la Biblia interpretándola al pie de la letra o leerla a toda ella desde una misma clase de género literario, como por ejemplo, si creyésemos que toda la Biblia es de género profético.

Los textos de ciencia, dado el carácter de su objetividad, gozan por lo regular de una misma forma de escritura, no así el resto de disciplinas humanísticas, en especial la literatura, y dentro de ella el conjunto de libros de la Biblia, que, de conformidad con la intención que el escritor tenga para comunicarse, lo hará en diversidad de formas, es decir de géneros, a las que puede acudir para la redacción de sus escritos.

Así como en la literatura el escritor puede servirse de la poesía, del ensayo, de la narrativa o de la dramática, según sea la predilección por el género y el tipo de interés para conseguir su objetivo de escritura, lo mismo sucede con la Biblia: cada libro tiene un modo especial para presentar su realidad.

El lector debe tener, por lo tanto, especial cuidado para reparar en la forma literaria en que está escrito el texto bíblico; con mayor razón si sabemos que estos extraordinarios libros se escribieron hace tantos siglos, con criterios culturales y de lenguaje propios de la época.

La Conferencia Episcopal Ecuatoriana a través de su “Catecismo católico ampliado”, intitulado *En Camino hacia el Reino de Dios*, señala que la Biblia es todo un arsenal de géneros y de formas literarias. Y en su numeral 128 nos indica que “la exégesis moderna distingue en la Biblia el relato histórico, la saga, el mito, el cuento, la fábula, el sermón, la exhortación, la confesión de fe, la narración didáctica, la parábola, la sentencia profética, jurídica o sapiencial, el refrán, el discurso, la oración, el canto, etc.”, a más de un exquisito lenguaje figurado que se reparte entre hipérboles: “Moisés extendió su mano sobre el mar y Yavé hizo soplar durante toda la noche un fuerte viento del Oriente que secó el mar.” (Ex.14,21); prosopopeyas: “Les respondió la higuera: ¿Voy a renunciar a mi dulzura y mi sabroso fruto, para ir a mecarme por encima de los árboles?” (Jue. 9,11); y otros recursos del lenguaje como el tropológico que mediante sinécdoques, metonimias, símiles, metáforas, imágenes y adjetivaciones hacen de la Biblia un armónico conjunto poético para demostrar mediante este lenguaje escogido, toda la riqueza en cuanto historia de la salvación que en cada texto subyace.

Si consideramos la forma narrativa, hay varias clases; a modo de ejemplo puntualicemos algunas de ellas:

La narración folklórica o popular.- Tiene el objetivo de ponderar las gestas de los pueblos y de sus héroes épicos como el caso de la historia de Sansón y las plagas de Egipto.

La saga.- Es otra forma narrativa que pretende, a través de la transmisión oral de generación tras generación, conservar las vivencias y vicisitudes más destacadas de una generación y de un pueblo concreto, tal es el caso de la historia de los patriarcas.

La narración didáctica.- No se sirve de la historia sino de la ficción y del invento para darnos lecciones muy profundas de que Dios, por ejemplo, es infinitamente misericordioso, tal como se puede apreciar en los libros de Jonás, Job y Rut.

La narración histórica.- Valora e interpreta los hechos reales tratando de descubrir, a la luz de la fe, cuál es el sentido último de esos datos. Son históricos la mayoría de los relatos evangélicos y el libro de los *Hechos de los Apóstoles*.

La narración confesional.- Va más allá del dato histórico. Se trata de una convicción absoluta que movida por un profundo espíritu de fe, el autor transmite no sólo el dato objetivo dado sino la certeza de que, por ejemplo, Jesús es el Mesías enviado. La anunciación del nacimiento y luego la muerte y resurrección de Jesús no son un dato meramente histórico: es el misterio más profundo y fehaciente que nos invita a valorar desde lo más íntimo de nuestra fe la presencia salvífica, real y efectiva de que Dios es Dios.

45. LA LECTURA DE LOS EVANGELIOS A TRAVÉS DE LAS PARÁBOLAS Y DE LOS RELATOS DE MILAGRO

Es indudable que la luz, la fe y la fuerza de Dios tienen un sentido especial en la Biblia. El lenguaje es el encargado de fortalecer la intención que subyace en cada texto. Por lo tanto, hay una forma específica de lenguaje que desde su lectura nos introduce en la transmisión de la verdad revelada.

Entender las formas en que la Biblia está escrita nos lleva no sólo a tener información de ella sino a encontrar un sentido de transformación plena para vivir. Su lectura no debe llevarnos a un “biblismo conservador” ni de opresión; y aunque el resultado de la lectura no sea igual para todos, sí debe quedarnos una experiencia de su sentido espiritual en cuanto nos promueva a sentirnos libres para captar la sabiduría que explícita o implícita descansa en sus múltiples formas de expresión; formas que no deben ser asumidas como al lector le dé la gana. No son las ideas del lector las que deben colocarse en el texto bíblico, es más bien descubrir el sentido que a través de la inteligencia, del corazón, de la sencillez y de la imaginación, está latente en cada palabra escrita.

Así, conocer que en el Nuevo Testamento, por ejemplo, “Jesús por ser Hijo de Dios, es novedad, es vida, es camino, actividad siempre nueva. Él mismo dijo: ‘Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida. Nadie viene al Padre sino por mí’ (Jn 14, 6). Su vida está en referencia al padre Dios, origen y fundamento de toda su vida humana. Su anuncio del Reino de Dios es un llamado a vivir la relación de filiación con el Padre y a practicar la fraternidad con nuestros semejantes. Esta vida se actualiza en una práctica de justicia, igualdad y fraternidad, de la cual Jesús nos dio testimonio, hasta el sacrificio de su vida por los demás” (Conferencia Episcopal Ecuatoriana: *En camino hacia el Reino de Dios*, apartado 982).

Aprecie, por lo tanto, amigo lector, cuántos criterios se ponen en juego a la hora de la lectura. El sentido de la humildad y el conocimiento pleno, insistimos, de sus formas de expresión, como el de las parábolas, los relatos de milagro, las controversias, las

anunciaciones, las sentencias enmarcadas, el midrás, la oración, el sermón, las paradojas, etc., nos aseguran un mejor acercamiento e interpretación, en este caso, a la figura de Jesús y por ende a la del Padre.

Sabrosa, por decir lo menos, es la lectura de los Evangelios desde el conocimiento de una **parábola**. La intención de Jesús, en este caso, es llevarnos a deducir, por comparación o semejanza, una verdad trascendente, a partir de la narración de un suceso inventado o fingido por Él, cuya intención radica, fundamentalmente, en que el lector llegue a emitir un juicio valorativo y de entendimiento sobre el asunto que en esencia está explicando. Así lo confirman las parábolas del hijo pródigo, del sembrador, del grano de mostaza, la de los dos hijos, la de los talentos, entre otras.

Otro asunto frecuente en los Evangelios son los **relatos de milagro** a través de curaciones, exorcismos y de diversas intervenciones que Jesús lleva a cabo para demostrar no tanto de que Él es el hijo de Dios sino para demostrar de que cuando se tiene fe, todo es posible.

La intención del evangelista para contar un relato de milagro tiene una forma propia, sobre todo la del evangelista Marcos, la cual se remite a cinco pasos. El primero consiste en una brevísima introducción en la que se puntualiza o se presenta la situación. En el segundo paso alguien interviene pidiendo la consecución de algo. Luego, tercer paso, de manera breve, interviene Jesús. En el cuarto paso se produce el efecto de manera inmediata. Finalmente se da una reacción en los espectadores.

Puede usted constatar estos pasos, por ejemplo, en Lucas 1, 23-27; 1,40-44; 4, 37-41; 7, 32-36.

(Algunos artículos han sido tomados de **Las ventajas de saber leer**, y otros del libro inédito **El proceso formativo de la lectura**).

UNA EXPLICACIÓN PSICOLINGÜÍSTICA DE LA LECTURA

Maryanne Wolf

Universidad de Tufos

Frank Vellutino

Universidad del Estado de Nueva York, Albano

Jean Berko Gleason

Universidad de Boston

INTRODUCCIÓN

Así como el desarrollo del lenguaje oral nos convierte en una especie única, la adquisición del lenguaje escrito modificó nuestra especie de diversas formas. Cambió nuestra capacidad cognitiva (Olson, 1980, 1986); cambió la clase de conocimientos que podíamos obtener (Havelock, 1976); e incluso puede haber cambiado nuestra neuroanatomía (Geschwind, 1974). Quizás ninguna otra actividad humana ha alterado tanto el rumbo del desarrollo individual y cultural. La estructura y desarrollo del lenguaje escrito y nuestra notable capacidad para procesarlo -para leer- constituyen el contenido del presente capítulo. Comenzaremos por un breve *repaso histórico de los sistemas de escritura*. Irá seguido de *una explicación psicolingüística de los procesos subyacentes a la lectura*. En un tercer apartado, describiremos el *curso natural de la adquisición del lenguaje*. El capítulo concluye con un comentario sobre los *modelos actuales de lectura fluida*. En diversos puntos proporcionamos ejemplos de lo que ocurre cuando el lenguaje escrito resulta prácticamente inaccesible, por ejemplo, en las personas que padecen **dislexia**. Nuestro objetivo consiste en subrayar e ilustrar la extraordinaria complejidad del proceso lector y poner de manifiesto el valioso lugar que ocupa en la actividad humana.

A lo largo de este capítulo, tendremos en cuenta las conexiones entre el desarrollo del lenguaje oral y el escrito, ya que únicamente cuando se estudian estos dos sistemas en relación se puede entender en toda su complejidad el desarrollo del lenguaje escrito.

HISTORIA DE LOS SISTEMAS DE ESCRITURA

La historia del lenguaje escrito es relativamente reciente y presenta variaciones en su cronología; las primeras escrituras parecen haber evolucionado de forma independiente en diversas partes del mundo. El primer sistema del que tenemos noticia fue creado hacia el 3100 a.C. por los antiguos sumerios, que vivieron en Mesopotamia, entre los ríos Tigris y Éufrates. Los sumerios utilizaron **pictogramas** o pequeños dibujos para representar objetos o conceptos. Estos antiquísimos precursores de la escritura eran inscripciones cuneiformes realizadas sobre pequeñas tablas de arcilla; cuneiforme significa «en forma de cuna», del latín *cuneus*, «cuña», que describe la forma característica de los trazos hechos al presionar con un estilete sobre la arcilla húmeda. Los sumerios utilizaban su sistema de escritura con fines prácticos, por ejemplo, para llevar la cuenta del ganado enviado del campo a la ciudad. Un documento sumerio típico podía consistir en un listado de animales, con marcas delante de cada uno para saber su número y el nombre del propietario. Si los sumerios tenían una tablilla especialmente importante que deseaban conservar, la cocían. Unos 100 años después, los egipcios que vivían en el valle del río Nilo desarrollaron también un sistema pictográfico de escritura. En el sistema egipcio gráfico más antiguo, el concepto «buey» por ejemplo, se representaba mediante un pequeño dibujo de la cabeza de este animal.

Los **ideogramas** chinos (dibujos que simbolizan ideas u objetos pero que no designan palabras concretas) se han descubierto en huesos y caparazones de tortuga que datan del segundo milenio a. C. Apparently, se usaban para realizar preguntas a los dioses –preguntas que quizás era mejor no formular empleando la lengua oral–. Entre los mayas surgió también un primitivo sistema pictórico de escritura como medio para realizar la crónica de los sucesos de importancia. Cada uno de estos sistemas precursores de la escritura se convirtió en una forma de preservar, acumular y transmitir el conocimiento cultural a través del tiempo y del espacio (Wang, 1991), una hazaña que la comunicación oral no podía realizar.

Con el tiempo, estos primeros sistemas se hicieron menos parecidos a dibujos y comenzaron a representar palabras de la lengua, y no objetos o ideas. Este paso hacia «una palabra, un símbolo» marcó el principio de los auténticos sistemas de escritura (Ellis, 1984, p. 3). Varios estudiosos han propuesto una progresión relativamente ordenada en el desarrollo de los sistemas de escritura, que comienza por los pictogramas concretos. El paso histórico siguiente fue el desarrollo de los **logogramas**, algo más abstractos, como los jeroglíficos egipcios que equivalen a palabras y a sonidos. La escritura china actual es, asimismo, logográfica (véase Figura 9.1). Los desarrollos más recientes han sido los **silabarios** (por ejemplo, el sistema de escritura japonés Kana, donde un símbolo escrito representa cada sílaba de la lengua), y los **alfabetos** como el nuestro, donde un conjunto de **grafemas**, o letras escritas, representan cada fonema de la lengua.

Una importante suposición de los historiadores de la escritura fue que con cada una de estas transformaciones los sistemas de escritura se hacían más abstractos, más eficaces y, al mismo tiempo, se hacían cognitivamente más exigentes para el aprendiz. La realidad es más compleja. Como apuntó Schmandt-Besserat (1991), incluso los antiguos sistemas sumerios se utilizaron para diversas

transacciones y pueden haber sido abstractos en cierta medida, dado que es posible que no representaran palabras concretas. Es más, los sistemas logográficos, de los que el sistema chino actual constituye un ejemplo, son cognitivamente bastante exigentes. Plantean exigencias fonológicas mayores de lo que se creía (Mann, 1986), y obligan al aprendiz a realizar inmensos esfuerzos de memoria. Por ejemplo, para obtener el nivel básico de alfabetización¹ en chino han de aprenderse al menos 3.000 símbolos (Stevenson, Stigler, Tucker, Lee, Hsu y Ketanusa, 1982). Los silabarios, en comparación, plantean exigencias relativamente escasas de memoria, y el alfabeto aun menos; por tanto, estos sistemas incrementan en cierto modo la eficacia cognitiva. Por otro lado, el alfabeto exige mayores esfuerzos en lo que respecta a las *capacidades de representación* del aprendiz, especialmente durante las fases de adquisición.

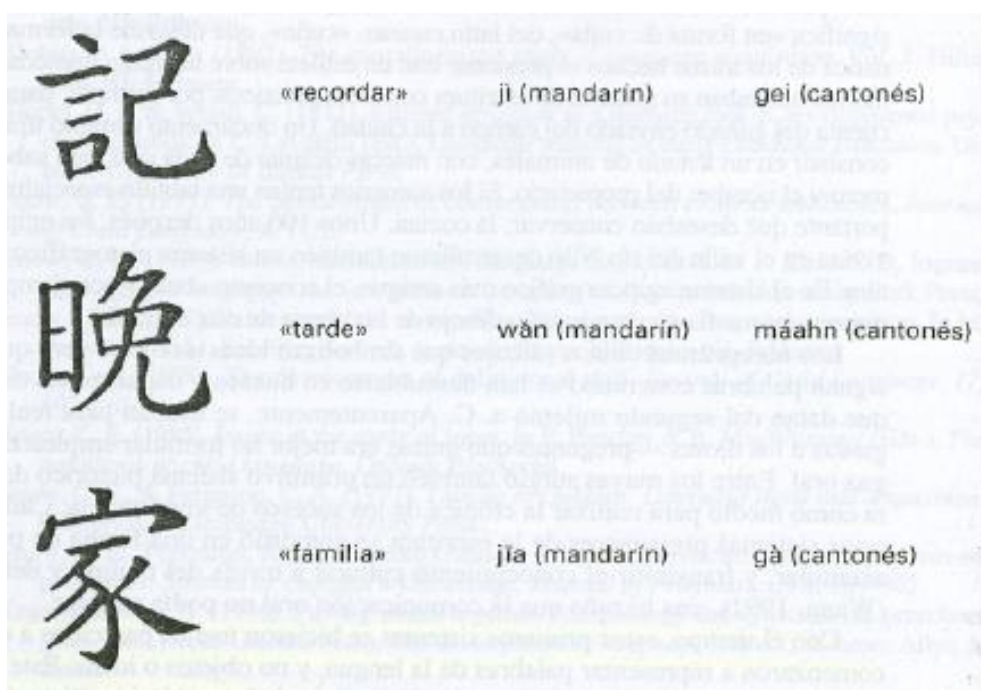


Figura 9.1. Logogramas chinos. .

El chino actual emplea un sistema logográfico de escritura en el que los caracteres representan palabras completas. En estos ejemplos, los caracteres representan palabras que se pronuncian de forma bastante diferente en mandarín y cantonés.

Este breve comentario sobre la escritura incluye dos puntos críticos: en primer lugar, los sistemas de escritura utilizados actualmente en el mundo representan la lengua oral de modos bastante diferentes que plantean distintos requerimientos al aprendiz. En segundo lugar, como Adams (1990, p. 43) observó,

¹ En adelante, utilizamos el término 'alfabetización' en el sentido lato de «aprender a leer y escribir», independientemente del sistema de escritura utilizado. (N. de la T.)

el descubrimiento de que «los símbolos pueden representar los sonidos de la lengua en lugar de sus referentes» ha transformado la historia de la escritura.

EL ALFABETO

En ningún lugar es más obvia esta transformación que en la introducción del uso del alfabeto griego, en el que se basan todos los alfabetos modernos. El surgimiento del alfabeto griego representó «una revolución psicológica y epistemológica» (Havelock, 1976, p. 49) en la cultura y el pensamiento occidentales. Los griegos tomaron un sistema fenicio basado en sílabas, lo adaptaron, de forma que a cada fonema le correspondiera un carácter diferente, e inventaron el principio alfabético (Ellis, 1984). Havelock propuso tres condiciones para un auténtico alfabeto:

1. Todo fonema de la lengua debe estar representado en el sistema de escritura.
2. Idealmente, debería existir una correspondencia biunívoca no ambigua entre fonema y grafema.
3. El número total de grafemas debe ser limitado para no sobrecargar los procesos de memoria. Un número ideal estaría entre los 20 y los 30 si la alfabetización es «democrática» (es decir, si está al alcance de la mayoría de los miembros de la sociedad).

Havelock añadió que si se cumple la última condición, el acto de leer puede alcanzar la categoría de «reflejo inconsciente» (1976, p. 24) o lo que las teorías cognitivas y psicolingüísticas denominan **automaticidad** o **fluidez** (véanse los comentarios en LaBerge y Samuels, 1974; Logan, 1988; Stanovich, 1990; Wolf, 1991a). El alfabeto griego consiguió reunir las tres condiciones y, en el proceso «inventaron la alfabetización y los fundamentos alfabéticos del pensamiento (occidental) moderno» (Havelock, 1976, p. 44).

Con la diseminación del principio alfabético, la escritura comenzó a hacer explícitos algunos de los aspectos *tácitos* del conocimiento transmitido por vía oral (Olson, 1980). El proceso dio lugar a dos consecuencias críticas en las distintas culturas: por un lado, tuvo lugar una ordenación y por tanto un replanteamiento del conocimiento previo. Por otro, el lenguaje escrito facilitaba el nacimiento de una nueva distinción entre la información sobre los hechos y la interpretación de dicha información (Olson, 1986). Olson explicó que la escritura «fraccionó el proceso de comprensión en dos partes: una parte preservada por el texto, lo dado, y... la interpretación» (1986, p. 120). Las consecuencias de este fraccionamiento son la base, según afirmó, de la ciencia moderna y de la conciencia de la subjetividad, dos de los aspectos fundamentales en la educación y pensamiento occidentales. Aprender a leer y escribir aumenta la probabilidad de distinguir como individuos entre *lo que realmente sabemos que es un hecho* y *aquello que únicamente creemos o suponemos que lo es* (véase Figura 9.2). En ausencia de esta distinción el pensamiento científico no es posible.

Además de las abrumadoras contribuciones del principio alfabético al crecimiento intelectual, es necesario considerar también los costes cognitivos. El principio alfabético puede ser de difícil adquisición, en función de la lengua. Por

ejemplo, el serbocroata escrito es mas fácil de aprender que el inglés, ya que incorpora una relación transparente entre la ortografía y la pronunciación de una palabra. Es decir, existe una correspondencia menos variable entre los grafemas del serbocroata escrito y los fonemas de esta lengua. La ortografía inglesa con sus numerosas pronunciaciones irregulares apenas satisface la segunda condición de Havelock (1976) para un alfabeto, la correspondencia biunívoca no ambigua entre el grafema y el fonema. Una de las principales razones para esta aparente carencia de correspondencia es histórica: el sistema ortográfico trata de representar todos los fonemas del sistema de sonidos y de preservar al mismo tiempo las relaciones léxicas o etimológicas entre sus morfemas (Chomsky y Halle, 1968; C. Chomsky, 1972). Por tanto, palabras como *signature* [firma] y *sign* [signo], *bomb* [bomba] y *bombardier* [bombardero] se encuentran conectadas ortográficamente de forma tal que sus relaciones etimológicas se ponen claramente de manifiesto, lo que no sería el caso si se escribieran estrictamente según la forma fonética -por ejemplo, no se reconocería la relación entre *sign* y *signature* si las palabras se pronunciaran *sayn* y *signahcher*.

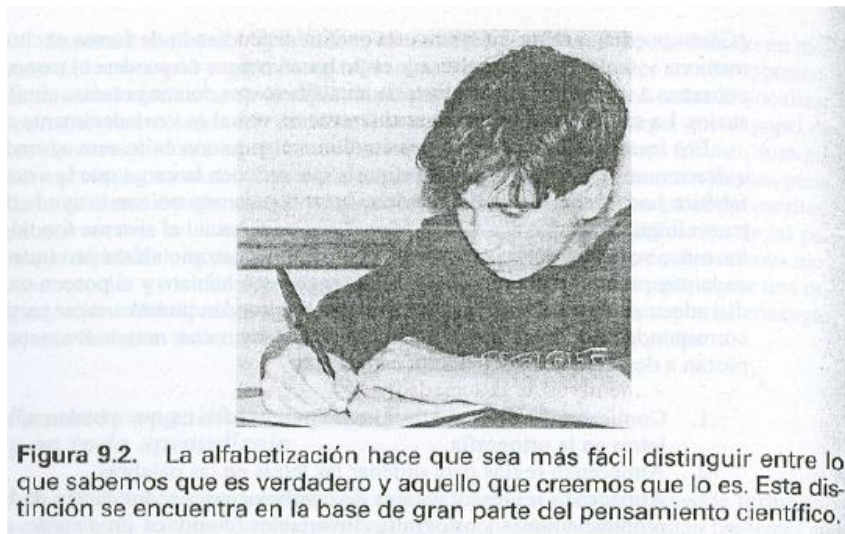


Figura 9.2. La alfabetización hace que sea más fácil distinguir entre lo que sabemos que es verdadero y aquello que creemos que lo es. Esta distinción se encuentra en la base de gran parte del pensamiento científico.

LOS ELEMENTOS ESENCIALES DE LA LECTURA

El número de procesos involucrados en la lectura, su compleja naturaleza y las desalentadoras exigencias impuestas por su rápida interacción nos ayudan a comprender la dificultad que supone la adquisición del principio alfabético. Este comentario estará dividido en una descripción de los *sistemas representacionales*, que permiten el *reconocimiento de la palabra* dentro de una ortografía alfabética, y de los *sistemas cognitivos* implicados en la lectura y en el aprendizaje.

Sistemas representacionales en la identificación de palabras

Sistemas de aprendizaje. A medida que el niño aprende a leer, las palabras impresas -al principio meros trazos sobre el papel- se van gradualmente invistiendo de diversas propiedades lingüísticas, que pueden ser más o menos llamativas, dependiendo del estadio de desarrollo lector en que se encuentre el niño. Estas propiedades se derivan de los correspondientes *códigos* lingüísticos, que son las *representaciones mentales abstractas* de los diferentes subsistemas del lenguaje descritas en los capítulos anteriores: *códigos fonológicos*, *códigos semánticos* y *códigos sintácticos/gramaticales*.

Codificación fonológica. Los códigos fonológicos son representaciones mentales de los sonidos de las palabras escritas y habladas (fonemas) y de las reglas implícitas que estipulan su orden y combinación (Chomsky y Halle, 1968). (...) Para poder adquirir las palabras de una lengua, los niños han de ser capaces de discriminar y representar los fonemas de dicha lengua. En otras palabras, tienen que poder codificar fonológicamente la información.

La capacidad de codificación fonológica es también importante a la hora de aprender a identificar las palabras impresas. El conocimiento de la fonología simplifica la tarea de asociar como unidad global, la cadena de letras de una palabra impresa a la forma oral de una palabra ya conocida. La codificación fonológica también ayuda a la **segmentación** de las palabras habladas y escritas y facilita, por tanto, la detección y el uso de la correspondencia grafema-fonema y de otras correspondencias ortografía-sonido que pueden emplearse para la descodificación de palabras (por ejemplo, para distinguir, entre *gato* y *gamo*, *cromo* y *tomo*). Además, facilita el uso de los sonidos de las letras para ayudar a la discriminación y secuenciación de las letras dentro de las palabras (por ejemplo, *son* y *nos*). Promueve el desarrollo de las **reglas de producción morfofonémica**. Estas reglas ayudan al niño a conseguir una pronunciación correcta de las *palabras derivadas* -palabras con una raíz común que difieren, sin embargo, en la clase de forma (por ejemplo, *decidir* [verbo], *decisión* [nombre]-. Una última función de este conocimiento fonológico es que colabora en el proceso de asociación de los sonidos apropiados a segmentos de frecuente aparición, como los morfemas ligados en la lengua inglesa (-*ed*, -*ing*) y sílabas (-*ove* en *love*, 'amor' [IΛv] y *dove* [dəŮv] 'se zambulló'). Así pues, el grado de sencillez de la codificación fonológica posee una importancia crítica a la hora de aprender a identificar las palabras en una ortografía con base alfabética.

Codificación semántica. Los códigos semánticos son las representaciones mentales interconectadas de los significados asignados a las unidades de la lengua. Estos códigos se refieren o bien al significado de cada palabra concreta o bien a significados más amplios transmitidos por grupos de palabras. Para poder aprender a asociar una palabra hablada con su equivalente ortográfico, los niños deben poseer una adecuada percepción del significado de esa palabra, tanto dentro como fuera de

contextos oracionales. También han de ser capaces de establecer diferencias nítidas entre el significado de una palabra y los significados de otras, distinguiendo, por ejemplo, entre palabras que son semejantes en su significado referencial (por ejemplo, *perro* y *cachorrito*) o en su significado funcional (*encima* y *sobre*, *yo* y *me*). El conocimiento adecuado de la significación de las palabras orales es importante en el estadio inicial de la lectura, porque el niño, mientras aprende a identificar los primeros vocablos con los que se encuentra, se apoya en gran medida en los significados probables de las palabras (Biemiller, 1970; Ehri, 1992; Vellutino, Scanlon y Tanzman, 1990; Vellutino, Scanlon, DeSetto y Pruzek, 1981; Weber, 1970). La codificación semántica adquiere una importancia creciente a medida que aumenta el número de palabras impresas nuevas a las que se enfrenta, especialmente al aprender a identificar aquellas que no pueden decodificarse utilizando reglas de correspondencia ortografía-sonido regulares (por ejemplo, la forma escrita *zapato* frente a [*sapáto*], o *casa* frente a [*káθa*] en los casos de seseo y ceceo respectivamente)².

Codificación sintáctica/gramatical. Los *códigos sintácticos* son representaciones abstractas de las reglas que sirven para ordenar las palabras de la lengua -las reglas para construir oraciones-. Los *códigos gramaticales* representan la clase o categoría a la que pertenece una palabra (por ejemplo, nombre o verbo) y definen su función en las oraciones. Relacionadas con ambos códigos se encuentran las representaciones de morfemas ligados (normalmente, morfemas flexivos), que modifican las palabras en relación al caso, género, tiempo, modo, etc. El niño debe aprender a aplicar las reglas sintácticas a fin de segmentar las oraciones en sus constituyentes gramaticales y determinar después cómo se relacionan estos constituyentes entre sí. Los constituyentes gramaticales contienen los componentes sustanciales de la oración y las reglas sintácticas los ordenan de forma que se facilite su comprensión.

La competencia en la gramática y la sintaxis de una lengua facilita la identificación de las palabras al menos de tres maneras diferentes. En primer lugar, la competencia ayuda al niño a comprender las oraciones y a utilizar el contexto oracional para anticipar qué palabras podrían aparecer en determinados marcos oracionales. En segundo lugar, la competencia colabora en el proceso de asignar a las palabras escritas lo que podríamos denominar *códigos de función*. Los códigos de función son representaciones que marcan el papel único que desempeña una palabra en las oraciones. Los códigos de función son especialmente importantes a la hora de distinguir entre palabras funcionales, carentes de contenido, como *si*, *y*, *para*, *desde* y *de*. Éstas, junto con los códigos fonológicos, también son importantes en la adquisición de las reglas de producción morfofonémica que facilitan la pronunciación correcta de las palabras derivadas como *economía* y *económico*, y flexiones como *-ado* y *-o*. El conocimiento de las reglas de producción morfofonémica es una tercera forma en que la competencia sintáctica y gramatical ayudan a la identificación de las palabras escritas.

² En la norma del español hablado en el norte peninsular no es tan visible la importancia de esta función de codificación semántica como lo es en la norma del sur peninsular, Canarias y en la pronunciación del español de América, donde la correspondencia grafema-fonema es todavía más ambigua. (*N. de la T.*)

El sistema visual. Para poder aprender a leer, los niños deben ser capaces de discriminar entre miles (literalmente) de palabras escritas, algunas de las cuales difieren tan sólo en el rasgo mínimo de una letra (por ejemplo, *lobo* y *lodo*) o en la forma en que éstas se ordenan (por ejemplo, *son* y *nos*). Los niños también han de aprender a reconocer palabras escritas en tamaños, tipos de letra y estilos diferentes.

¿Cómo pueden realizar los niños esta proeza dependiendo de forma exclusiva de la memoria visual? La respuesta es que no lo hacen porque no pueden; al menos, no si se enfrentan a una ortografía derivada de un alfabeto que contenga tantas similitudes visuales. La carga que supondría para la memoria visual es verdaderamente excesiva.

Los lectores incipientes que están desarrollando con éxito este aprendizaje adquieren numerosas estrategias de síntesis que reducen la carga que la ortografía alfabética hace recaer sobre la memoria visual. Lo consiguen con la ayuda de los sistemas lingüísticos que acabamos de explicar, en especial el sistema fonológico. Si a los niños se les enseña o descubren y utilizan el principio alfabético (que una letra en la página representa un sonido de la lengua que hablan) y si poseen una capacidad adecuada para la codificación fonológica, aprenden pronto a sacar partido de las correspondencias ortografía-sonido que encuentran con mayor frecuencia y empiezan a desarrollar las siguientes estrategias:

1. Comienzan a almacenar reglas sobre el orden en que pueden aparecer las letras en la ortografía.
2. Almacenan reglas para ordenar las letras en las palabras.
3. Almacenan representaciones de combinaciones redundantes de letras con pronunciaciones y ortografías invariables (como *-ct-* en *dictado*, o *-mb-* en *ambición*).
4. Realizan discriminaciones cada vez más sutiles entre palabras visualmente semejantes.
5. Almacenan representaciones unificadas de unidades morfofonémicas menores que la palabra que posee en pronunciaciones y ortografías invariables (como *-cion* o *-ado*).
6. Almacenan en forma de unidad representaciones de combinaciones redundantes de letras (por ejemplo, *qu*, *ch*, *ll*).
7. Comienzan a identificar palabras nuevas de forma generativa y a través de la recombinación de los elementos que ya conocen.

Cada una de estas ayudas permite aligerar de forma ligeramente diferente la carga que recae sobre la memoria visual. En conjunto, constituyen un poderoso conjunto de mecanismos que no sólo ayudan al niño en la gestión del sistema escrito, sino que también le son útiles en el proceso de interiorización de las representaciones para identificar las palabras que le son familiares y las que no.

La investigación indica que en la identificación de las palabras el sistema visual toma el mando de los sistemas lingüísticos. Los sistemas lingüísticos confieren un sentido a los símbolos visuales que representan las palabras escritas y determinan cómo se analizarán e interpretarán. Los sistemas lingüísticos también

permiten al niño sintetizar las ingentes cantidades de información visual que han de ser almacenadas a fin de adquirir fluidez en la identificación de palabras. Todo esto sugiere que la lectura puede ser adquirida por niños con una amplia gama de diferencias individuales en cuanto a capacidad visual, si poseen la capacidad de codificación lingüística adecuada para sacar partido de las redundancias letra-sonido de la ortografía y para usar estrategias de identificación de palabras orientadas al código y basadas, asimismo, en el significado.

Sistemas motores. Normalmente los niños aprenden a leer utilizando un método de lectura oral y aprenden a relacionar los símbolos visuales con las representaciones interiorizadas de las *ejecuciones motoras del habla* utilizadas al vocalizar los nombres asociados con estos símbolos. Es posible, sin embargo, que el papel de los sistemas motores en el aprendizaje de la lectura realmente sea ínfimo. Aunque las representaciones motoras vocales y visuales pasan normalmente a formar parte de la información almacenada en la memoria concerniente a las palabras escritas, existen escasas evidencias que indiquen que el éxito en la identificación de las palabras dependa de la disponibilidad de acceso a representaciones de ejecuciones motoras vocales y visuales de alta calidad. Como requisito previo para lograr una organización alfabética apropiada es más importante para el niño captar el concepto de que las letras tienen sonido, que articular físicamente esos sonidos.

Procesos cognitivos implicados en la lectura y en todo aprendizaje

Además de los sistemas representacionales y procesos involucrados de forma específica en la lectura, los procesos cognitivos generales también están presentes en el aprendizaje de la lectura, así como en todo proceso de aprendizaje. Se sospecha que la disfunción en alguno de estos procesos pueda ser la causa de algunos trastornos lectores.

Atención. El éxito al aprender cualquier tipo nuevo de relación, como el aprender a leer, depende de nuestra capacidad para *atender selectivamente* a los atributos distintivos de aquello que estamos intentando aprender. También es importante que lleguemos a distinguir entre *dimensiones variables* e *invariables*, de modo que aumente nuestra eficacia en la manera de buscar estos atributos distintivos. Gibson (1969) denomina a este tipo de procesamiento **aprendizaje perceptivo**. Ahora bien, como ella misma señala, la eficacia no está asegurada simplemente por mirar o escuchar nuestro objetivo. Una atención selectiva eficaz requiere un extenso período de análisis que se ve influido por tres contingencias relacionada entre sí:

1. Un estado afectivo o emocional que hace posible la atención.
2. Motivación consciente por aprender.
3. Conocimiento suficiente para facilitar la atención y realizar discriminaciones críticas.

La primera contingencia está relacionada con la integridad de los componentes del sistema nervioso central responsables del grado de activación emocional. La segunda contingencia está relacionada con la volición del niño y su propósito deliberado. Sin el suficiente interés por adquirir conocimientos en un área determinada, al niño le resultará difícil prestar atención de una forma que optimice la probabilidad del aprendizaje. Sin duda, muchos niños encuentran dificultades en aprender a leer debido a la carencia de motivación inherente. La tercera contingencia es más sutil. Hace referencia al papel que desempeñan los conocimientos previos en las situaciones nuevas de aprendizaje. Por ejemplo, los niños pequeños de habla inglesa familiarizados con la palabra escrita *lion* [león] cuando encuentran por primera vez la palabra *loin* [lomo] tienden a confundirla debido a su experiencia previa con la palabra anterior, visualmente semejante. Una vez que han añadido *loin* a su vocabulario comienzan a prestar atención a la disposición de las letras centrales en ésta y en la palabra *lion*. En consecuencia, su modo de procesar estas dos palabras cambia de tal forma que se asegura la atención selectiva al orden de las letras centrales.

Durante las primeras fases de la discriminación, el procesamiento requiere grandes cantidades de esfuerzo cognitivo, pero con el tiempo se vuelve *automático*. LaBerge y Samuels (1974) han mostrado que la discriminación precisa de los atributos distintivos y la atención selectiva y sin esfuerzo a dichos atributos son puntos de referencia relacionados dentro del procesamiento automático de las letras y las palabras (véanse también Perfetti, 1985; Stanovich, 1991; Wolf, 1991b). Por el contrario, una discriminación más imprecisa de los atributos diferenciadores y una atención menos selectiva y con más esfuerzo al buscar estos atributos son puntos de referencia del procesamiento no automático. De esto, se sigue que el niño que no consigue adquirir de modo sistemático y continuo los tipos de conocimientos que conducen a un análisis más ajustado de la ortografía (conocimientos como los significados de las palabras, reglas de ortografía-sonido, etc.) tendrá dificultades a la hora de atender selectivamente a las diferencias críticas tanto en letras como en palabras. El niño que adquiere este conocimiento se vuelve cada vez más eficaz en la atención selectiva a las distinciones entre letras y entre palabras.

Aprendizaje asociativo. La capacidad para asociar una entidad con otra es un mecanismo cognitivo básico, que posee una importancia crítica en el aprendizaje en general y para la identificación de las palabras en particular. Es la base de nuestra capacidad para establecer vínculos entre las palabras escritas y sus correspondientes en la lengua oral. En un sentido real la **asociación** se halla en la base de una de nuestras capacidades cognitivas fundamentales, la capacidad de *simbolizar*.

Cuando simbolizamos tenemos un elemento que representa a otro; y cada uno de ellos puede evocar una reacción común a ambos. Por ejemplo, asignamos el mismo significado a una palabra, independientemente de si es oral o escrita. La forma en que aprendemos las relaciones asociativas -si lo hacemos a través de un descubrimiento intuitivo de los atributos distintivos y mediadores, o por medio del aumento gradual de *vínculos conectivos* a través de la práctica y el refuerzo- es un tema controvertido con una larga historia que no necesitamos abordar aquí (Gibson, 1969). Las teorías contemporáneas del aprendizaje y la memoria sugieren que cada una de estas conceptualizaciones puede tener alguna validez.

El aprendizaje asociativo parece implicar una forma de búsqueda y de «descubrimiento» de **mediadores implícitos** (denominados con frecuencia *pistas de recuperación*) que vincula dos elementos asociados en un componente de memoria llamado **red semántica** (Tulving y Pearlstone, 1966). El aprendizaje asociativo a menudo parece ser gradual, quizás por la necesidad de eliminar la competencia entre elementos asociados de parecidos atributos. Los niños parecen desarrollar esta capacidad asociativa de un modo bastante natural.

Transferencia intermodal. Cuando se establecen vínculos conectivos entre la información codificada almacenada en diferentes sistemas representacionales, y cuando el acceso a un tipo de información desde la memoria proporciona la ocasión de acceder a la otra, tenemos lo que se ha dado en llamar alternativamente **transferencia intermodal** o **integración intersensorial** (Bryant, 1974; Gibson, 1969). La lectura supone la conexión de representaciones almacenadas en un sistema (como la representación mental de una palabra hablada) con las representaciones almacenadas en otro (como la representación mental de una palabra escrita). La conexión de estas representaciones auditivas y visuales es un tipo de transferencia intermodal.

Esta capacidad de asociar símbolos que se encuentran almacenados en diferentes sistemas de representación es un mecanismo básico para el aprendizaje que aparece de forma temprana (Bryant, 1974; Gibson, 1969). La lectura supone normalmente, el uso de conjuntos bastante arbitrarios de símbolos visuales, pero podría suponer igualmente el uso de otros tipos de símbolos, como los *símbolos táctiles* del Braille. Las relaciones intermodales varían dependiendo del sistema de escritura. Por ejemplo, los tipos de equivalencia establecidos en un sistema logográfico de escritura como el chino son diferentes de los establecidos en un sistema alfabético de escritura como el español. Los sistemas logográficos dependen principalmente de los nombres de las palabras y de los significados para formar vínculos conectivos entre los símbolos visuales y lingüísticos, mientras que los sistemas alfabéticos están basados fundamentalmente en las conexiones entre los símbolos visuales y los sonidos de las letras.

Análisis de patrones y aprendizaje de reglas. Una de las habilidades cognitivas más importantes que poseemos es la capacidad para detectar los *patrones invariantes*. Incluso un bebé, por ejemplo, aprende rápidamente que su madre posee determinadas características invariantes (como los rasgos faciales), así como rasgos que varían de un día a otro (como su ropa). Gibson (1969) sugiere que los humanos poseen una inclinación natural a buscar rasgos invariantes en situaciones nuevas de aprendizaje que ayuden a reducir la cantidad de información que, de otra forma, tendrían que almacenar y nos permite detectar los atributos distintivos en sujetos que poseen rasgos superpuestos. También sugiere que estamos dotados de forma natural con mecanismos que nos capacitan para almacenar representaciones de relaciones invariantes en forma de reglas que podemos utilizar productivamente. Respecto a la lectura, alega que la capacidad para detectar y utilizar los patrones invariantes implica que el desarrollo de la identificación de palabras es algo más que un simple aprendizaje de pares asociados. Sugiere que, incluso sin una instrucción específica y dado que están *programados* de forma natural para buscar

invariantes, los lectores en proceso de aprendizaje llegarán a detectar y a utilizar las correspondencias letra-sonido y otras formas de redundancia ortográfica.

Memoria serial. La **memoria serial** plantea un interrogante de cierta importancia para los estudiosos de la cognición ¿cómo recordamos el orden en que aparecen los elementos? Una pregunta del mismo estilo es si el recuerdo de los elementos individuales dispuestos en una serie determinada o sistema es diferente del recuerdo del orden en que estos elementos aparecen. Algunos sugieren que la memoria serial es una capacidad generalizada que determina el orden según el cual procesamos toda la información. Por ejemplo, basándose ampliamente en estudios clínicos de personas adultas con trastornos neurológicos, algunos investigadores (véase Luria, 1966) han supuesto que la memoria serial en general es una capacidad basada en estructuras neurológicas, que depende de la integridad del hemisferio izquierdo (Das, Kirby y Jarman, 1975). Según este punto de vista, el hemisferio izquierdo es responsable de la representación y el procesamiento de la información ordenada de todo tipo (véase Tzeng y Wang, 1984). Esto incluye la representación de varios tipos de información, como el orden en el que se presentan los elementos de una serie ordenada de estímulos en tareas de memoria, las reglas de ordenación de sistemas complejos, como los sistemas del lenguaje, sistemas matemáticos, etc. Según esta misma explicación, el hemisferio derecho es responsable de la representación y procesamiento de información serial presentada de forma simultánea, por ejemplo, los conceptos espaciales. Esta división del trabajo se ha denominado, respectivamente, *procesamiento sucesivo* y *simultáneo* (Luria, 1973).

Un punto de vista alternativo de la memoria serial es el que considera la existencia de diferentes estructuras neurológicas que sustentan las capacidades de secuenciación *específicas de una modalidad* (Johnson y Mykelbust, 1964). Por ejemplo, se cree que la capacidad de secuenciar la información visual es diferente de la capacidad de secuenciar la información auditiva.

Por tanto, algunas descripciones clínicas sobre el recuerdo ordenado han mostrado que la memoria serial es una capacidad general, mientras que otras indican que puede tratarse de un conjunto de capacidades *específicas de la modalidad sensorial*. La investigación llevada a cabo por psicólogos cognitivos, sin embargo, apoya la conclusión de que el procesamiento serial es, de hecho, una función cognitiva genérica, pero que varía en función del tipo de información serializada. También está claro que la manera en que representamos el orden serial según el cual aparecen los elementos es diferente de la forma en que representamos los propios elementos (véanse Bower y Minaire, 1974; Healy, 1974; Houston, 1976, para una documentación experimental). Esta faceta de la cognición se ve ilustrada por la distinción entre los componentes sintácticos y semánticos del lenguaje: la sintaxis incorpora las reglas abstractas para la ordenación de las palabras en frases gramaticales, y la semántica incorpora el significado de las palabras en términos de sus atributos conceptuales.

En lo que a esta discusión se refiere, encontramos una ilustración más relevante en la distinción entre el orden invariante en el que aparecen las letras de una palabra escrita y las propias letras por separado. Las reglas que gobiernan la ordenación de las letras en las palabras son inherentes al sistema de escritura y no a las representaciones codificadas de las propias letras. El sistema de escritura

contiene convenciones ortográficas determinadas en gran medida por las diversas formas en que los caracteres alfabéticos se asocian a sus correspondientes sonidos. Otra generalización importante que ha surgido del estudio sobre el procesamiento del estímulo y del orden es que no existen formas invariantes para codificar la información serial. La información en forma de patrones se serializa de forma típica gracias a reglas implícitas inherentes a un sistema representacional determinado. Por ejemplo, las reglas sintácticas que ordenan las palabras en una lengua son muy diferentes de las reglas matemáticas que ordenan las cantidades en un sistema numérico. Necesitamos conocer las reglas de ordenación de un sistema particular antes de poder codificar el orden serial de la información en ese sistema. Sin embargo, cuando tenemos que serializar información que carece de reglas inherentes de orden debemos diseñar estrategias que variarán, tanto con las propiedades únicas del conjunto ordenado, como con nuestras propias capacidades concretas de organización y codificación. Dichas estrategias estarán, por tanto, muy individualizadas.

Las estrategias que utilizamos para serializar elementos ordenados aleatoriamente han sido objeto de amplia investigación por parte de los investigadores de la memoria (véase Bower y Hildgard, 1981, para una revisión). Dos estrategias utilizadas con frecuencia para serializar series aleatorias son el *agrupamiento* (*chunking*) y la *recodificación*. El agrupamiento supone la reducción de una serie por medio de la reunión de la información en unidades que sean más fáciles de codificar. Por ejemplo, el hecho de dividir un número de teléfono en varios «paquetes» lo hace más fácil de recordar. Tres grupos de cifras como (617) 555-1212 son más fáciles de recordar que la «cadena no agrupada» 6175551212. La remodificación supone asignar a estas unidades códigos supraordinados que faciliten tanto la recuperación de su posición como la información sobre el objeto.

Estos últimos puntos nos llevan a centrar la atención en una generalización final que ha surgido del estudio de la memoria serial: el recuerdo serial se basa casi siempre en reglas. Si el material que va a ser ordenado no excede del límite de la memoria a corto plazo (alrededor de 7 ítems, más o menos 2), entonces el recuerdo serial es posible sin tener que recurrir a mecanismos de organización. Pero cuando el material a ordenar excede los límites de la memoria a corto plazo se ordena mediante reglas implícitas, inducidas o inventadas en el momento. El niño aprende el orden serial de las letras en las palabras escritas en gran parte gracias a las representaciones codificadas de relaciones letra-sonido y de redundancia ortográfica y no merced a ninguna capacidad inherente de serializar en sentido general.

Dos preguntas surgen inevitablemente como resultado de esta explicación de los procesos que conforman el reconocimiento de la palabra. La primera es, ¿cómo utiliza el niño estos sistemas subyacentes en las distintas fases de la adquisición de la lectura? En segundo lugar, ¿cómo interactúan estos procesos con la rapidez necesaria para producir una lectura eficaz? Estas dos cuestiones constituirán el marco de los dos próximos apartados sobre el desarrollo de la lectura y los modelos del proceso de la lectura.

EL DESARROLLO DE LA LECTURA

El período protoalfabético

El acceso infantil a la habilidad de la lectura está estrechamente vinculado con su capacidad en la lengua oral. Barron (1992) denominó *período protoalfabético* a este período temprano en el que se asientan los precursores del lenguaje escrito. Varias décadas de investigación transcultural indican que los dos predictores más potentes en lo que respecta a la posterior adquisición de la lectura son las capacidades fonológicas del niño y su habilidad para reconocer las letras (Adams, 1990; Bradley y Bryant, 1983, 1985; Chall, 1967, 1983; Liberman, Shankweiler, Fischer y Carter, 1974; Roswell y Natchez, 1971; Snow, 1973; Vellutino y Scanlon, 1987; Vellutino, Scanlon y Spearing, 1995).

Quizás la mayor influencia sobre el desarrollo de estas capacidades consista en leer al niño en voz alta. Esta experiencia aparentemente simple le ayuda a comprender que lo que está impreso en una página está relacionado con palabras que pueden pronunciarse; esto le prepara para extraer un significado de lo escrito (Marsh y Desberg, 1983). En el terreno fonológico, la lectura introduce la rima, la aliteración y la segmentación del sonido: el niño comienza a comprender que las palabras están compuestas por unidades fonológicas. Bradley y Bryant (1983) han mostrado que dicho conocimiento es un potente predictor de la lectura precoz (véase también Bowey y Patel, 1988; Bryant, MacLean y Bradley, 1990). Por último, los niños a los que se les lee desarrollan vocabularios más extensos.

Marsh y Desberg (1983) sugieren que algunas de las experiencias de lectura más tempranas tienen lugar cuando el niño pasa de escuchar a los demás a realizar intentos de leer por su cuenta los textos escritos; estas *conjeturas lingüísticas* constituyen la base de la comprensión inicial del niño de las conexiones entre lo escrito y el significado. Otro tipo importante de adivinanza lingüística que puede preparar a los niños para la lectura se encuentra en la *escritura inventada* que practican algunos niños (Read, 1981). Read (1981) y Snowling (1987) demuestran que los primeros escritos de los niños a menudo reflejan lo que escuchan o *no* escuchan en la corriente del discurso. Por ejemplo, las consonantes nasales son difíciles de detectar en el habla y se omiten con frecuencia en las palabras inventadas por los niños: *numbers* [números] se escribe *nubrs* (en niños de habla inglesa). En esta lengua es asimismo frecuente que los niños utilicen el nombre de la letra como base de sus ensayos: *lady* se escribe *lade* (el grafema *e* se lee /i/) y *genius* se convierte en *gnus* (el grafema *g* se lee /dFi/) (Bissex, 1980; Treiman, 1993).

Habilidades fonológicas. Durante el período protoalfabético surge la conciencia fonológica, no como algo global sino más bien como un conjunto de habilidades diversas. Por ejemplo, Snowling (1987) y Treiman (1985) han mostrado que las habilidades de segmentación no son un fenómeno de todo-o-nada. La capacidad para segmentar en *sílabas* se adquiere en primer lugar, seguida de un nivel intermedio donde se aprende el *comienzo* (por ejemplo, la consonante inicial

de la sílaba) y la *rima* (por ejemplo, las vocales y las consonantes finales), seguidos de una última capacidad consistente en segmentar los fonemas individuales.

Barron sugiere que cada nivel dentro de las capacidades de segmentación mantiene una relación especial con diferentes aspectos del desarrollo de la lectura. Él y otros han hecho hincapié en el *carácter bidireccional* (Barron, 1992) de la relación segmentación lectura, por el que algunos niveles en la habilidad de segmentación influyen en la adquisición de la lectura y algunos reciben a su vez la influencia de la práctica lectora (Bertelson y De Gelder, 1989; Dickinson, Wolf y Stotsky, 1993; Perfetti, Beck, Bell y Hughes, 1987). Un ejemplo sorprendente de este carácter bidireccional se observa en las comparaciones transculturales de las habilidades de segmentación. Los hablantes adultos de chino que saben escribir en su sistema logográfico (Read, Yun-Fei, Hong- Yin y Bao-Qing, 1986) y los niños japoneses que emplean con fluidez los silabarios (Mann, 1986) no pueden al principio segmentar las palabras en el nivel fonético, mientras que los niños de lengua inglesa son capaces de hacerlo en 2.º curso tras haber aprendido el alfabeto. Otro ejemplo se encuentra en un estudio realizado por Vellutino y Scanlon (1987), que mostró que el entrenamiento en segmentación puede mejorar el proceso de adquisición de la lectura en lectores jóvenes con incapacidades. Así pues, observamos la naturaleza evolutivamente interactiva y específica de cada nivel de las relaciones entre las habilidades fonológicas y la lectura posterior.

Conocimiento del vocabulario. Similares relaciones evolutivas y de tipo bidireccional con la lectura aparecen en la formación tanto del vocabulario como de las habilidades de reconocimiento/denominación de letras. Beck, Perfetti y McKeown (1982) sugirieron que el desarrollo del conocimiento del vocabulario representa un continuo donde las palabras aisladas pasan de desconocidas a conocidas, y de ahí a formar parte de categorías establecidas (véase también Kameenui, Dixon y Carmine, 1987). Este desarrollo del vocabulario impulsa la adquisición de la lectura y, asimismo, es impulsado por ésta.

Curtis (1987) también describió la interconexión entre el desarrollo de la lectura y el del vocabulario: los avances en aquella influyen en los producidos en éste. Por el contrario, Stanovich (1986) describió una relación de *causación recíproca* que existe en lectores de más edad con algún trastorno, en la que estas personas desarrollaban problemas en el conocimiento del vocabulario como resultado de retrasos en la lectura, que después se veía aún más dificultada debido a déficits crecientes en el vocabulario.

Capacidades de reconocimiento de letras y velocidad de denominación. Numerosos estudios sobre reconocimiento de letras han mostrado la naturaleza predictiva y aparte de las habilidades fonológicas, de la simple capacidad de reconocer las letras (Vellutino y Scanlon, 1987). Stanovich y West (1989) han mostrado que, incluso en el período adulto, la habilidad para reconocer las letras explicaba, en gran medida, la variación observada en el reconocimiento de palabras -bastante independiente de las capacidades fonológicas-. Barron (1992) trató la importancia predictiva concreta de un tipo de habilidad protoliteraria: el conocimiento de la diferencia entre las letras y sus nombres (la Z denominada *zeta*), y las letras y sus sonidos (la B pronunciada *bh*) (Barron. 1992, p. 16).

El valor predictivo de la *denominación de las letras* -que requiere la integración rápida del reconocimiento de las letras, de las asociaciones ortografía-sonido, y de las habilidades fonológicas- ha sido objeto de considerable polémica (Walsh, Price y Cunningham, 1988). En un estudio longitudinal de siete años de duración, Wolf (1991a) demostró que en los niños de jardín de infancia la *velocidad* de denominación de letras o números era un potente predictor de la capacidad posterior de lectura, especialmente del reconocimiento de palabras. Wolf y sus colaboradores (Wolf, Bally y Morris, 1986) han demostrado que una vez que el lector medio ha adquirido la lectura, su velocidad de denominación de las letras alcanza rápidamente niveles casi adultos de fluidez o automaticidad, un hallazgo que sugiere la influencia bidireccional de la lectura sobre la denominación. Un déficit en la velocidad de denominación es un déficit *específico* (independiente de problemas fonológicos) observado en los lectores disléxicos desde el jardín de infancia hasta la edad adulta y este temprano déficit en la velocidad de denominación puede estar ligado a fallos posteriores en las habilidades ortográficas.

Lo que emerge de la investigación del período protoalfabético es que el niño lleva al proceso de aprendizaje de la lectura un gran número de habilidades fonológicas, semánticas y ortográficas que influyen en su desarrollo y, a la vez, se ven influenciadas por éste a medida que estas habilidades se van practicando, integrando y asentándose con el tiempo.

Fases de alfabetización

Las fases reales de adquisición de la alfabetización constituyen un tema de continuada polémica. Existe una considerable variabilidad en el aprendizaje de la lectura, debida a factores como el contacto temprano con la escritura, las estrategias individuales de aprendizaje, patrones de esfuerzo o déficit, y método de enseñanza. Dentro de este contexto consideraremos tres explicaciones teóricas de las fases del desarrollo de la lectura -las de Chall (1983), Ehri (1985) y Frith (1985)-. Estas teorías aportan tanto áreas donde sus explicaciones se superponen, lo que contribuye a un refuerzo recíproco, como diferencias, que las complementan entre sí proporcionando un modelo más global.

La fase más temprana de la lectura, según Ehri (1985) y Chall (1983) se centra en la discriminación y conocimiento de las letras; el niño puede reconocer algunas palabras rudimentarias como su propio nombre. Ehri y sus colaboradores (Ehri, 1985; Ehri y Wilce, 1985) sugerían que los niños pequeños construyen un repertorio de asociaciones letra-sonido que proporciona la base para la transición de prelectores a lectores. Chall (1967, 1983) enfatizó la importancia de la denominación de las letras en esta fase y de las habilidades ya tratadas con anterioridad (Wolf, 1991 a).

En la siguiente fase, que Frith (1985) caracterizó como la **fase logográfica**, el niño reconoce visualmente las palabras muy familiares, pero encuentra inaccesibles las palabras nuevas o desconocidas. Bradley y Bryant (1978) demostraron que durante este período general puede tener lugar una disociación entre las estrategias de lectura y de escritura. Algunos lectores emplean estrategias *visuales* (palabras completas) para leer pero estrategias fonológicas (letra-sonido)

para la escritura. Estos niños avanzan en la escritura inventada, pero no pueden leer las palabras que ellos mismos están escribiendo. Otros niños escasamente escriben durante esta fase. Las *estrategias semi-fonéticas* de Ehri surgen durante este período, a medida que el niño empieza a aplicar algunos de sus conocimientos fonémicos tanto a la lectura como a la escritura.

El primer estadio formal de lectura en el modelo de Chall (1983) viene a continuación: comienza cuando el niño inicia un aprendizaje y aplicación más sistemáticos de estas reglas grafema-fonema. Frith (1985) se refiere a este período como la *fase alfabética*. La descodificación es el proceso principal (en las tres teorías) a medida que las habilidades de nivel inferior en la lectura (por ejemplo, la extracción de rasgos, reconocimiento de letras/patrones, correspondencia grafema-fonema, reconocimiento de palabras y la recuperación del léxico) se van practicando y se convierten en automáticas.

Este estadio alfabético se caracteriza por cambios tanto en la lectura como en la escritura. El niño ha comenzado a aprender las conexiones específicas entre las letras concretas y los sonidos (por ejemplo, las reglas de correspondencia grafema-fonema).

Poseemos un conocimiento insuficiente de los mecanismos que originan la transición de la fase logográfica a la fase alfabética, cuando los niños aprenden las reglas de correspondencia y «descifran el código» (Snowling, 1987, p. 40). Esta transición es más o menos difícil dependiendo de la naturaleza invariante de la correspondencia en los diferentes sistemas lingüísticos. El inglés contiene, según Gough y Hillinger (1980) alrededor de 577 reglas de correspondencia letra-sonido. (Recordemos la famosa queja de George Bernard Shaw sobre la lengua inglesa: *ghoti* por escrito puede representar *fish* [pez] si *gh* se lee como en *laugh* [-f], o como en *women* [-i-], y *ti*, como en *-tion* [-j-]). Aunque la ortografía inglesa, como ya hemos señalado con anterioridad, incorpora una historia etimológica viva, la ausencia resultante de reglas invariantes de correspondencia es un impedimento fundamental en el aprendizaje de la lectura de los niños ingleses. Gough y Hillinger (1980) señalaron que en estos primeros períodos de adquisición contemplamos la lectura como un «acto antinatural» que inevitablemente precisa de la intervención (enseñanza) de un agente externo, que impulsa al niño hacia un procesamiento analítico a partir de una forma de aprendizaje inicial basado en pares asociados. Dicha caracterización se encuentra en la base de una importante disputa histórica sobre la teoría de la lectura: se trata de determinar si el progreso en la consecución de las habilidades que permiten el reconocimiento de palabras se realiza por medio de «procesos ascendentes de descodificación ortografía-a-sonido y reconocimiento visual directo, o (de) procesos de tipo descendente de generación de expectativas y predicción contextual» (Stanovich, 1992, p. 2).

Es importante considerar la pregunta de cómo los lectores en proceso de aprendizaje acceden a su léxico mental dentro de un marco evolutivo. Muchos modelos de lectura fluida (Coltheart, 1982; Humphrey y Evetts, 1985) sugieren la posibilidad de rutas dobles al léxico mental. Dentro del enfoque de doble ruta existen dos procedimientos posibles de acceso durante la lectura. En la ruta indirecta (no léxica) hacia el significado a través de la fonología, la representación fonológica de la palabra se ensambla mediante la aplicación de reglas de correspondencia ortografía-sonido; la ruta directa (ortográfica o léxica) supone una

remodificación no fonológica y hace uso del registro del input ortográfico para acceder al significado de la palabra (Bertelson, 1986, p. 14). De un modo más sencillo, en la ruta fonológica o acceso indirecto, el lector debe acceder a la representación fonológica de la palabra para obtener su significado. En los modelos de acceso directo, el lector va directamente desde la palabra escrita hasta su significado, sin tener que acceder a la representación fonológica de la palabra.

Barron (1986) revisó la evidencia existente que apoyaba a las diversas hipótesis sobre si los niños emplean una ruta directa o indirecta o si, de hecho, utilizan ambas en el proceso de adquisición de la lectura. Encontró que el «conocimiento rudimentario de ortografía-sonido/nombre y el conocimiento obtenido por aplicación de analogías» (por ejemplo, el aprendizaje de palabras nuevas haciendo uso de las similitudes entre el sonido y la escritura de la palabra nueva y de una palabra ya conocida) era un elemento clave en el proceso de la lectura (Barron, 1985, p. 110) (véase el estudio sobre las analogías de Goswami, 1985; Marsh y Desberg, 1983). Estas clases de conocimiento corresponden por su parte a dos tipos básicos de unidades ortográficas utilizadas por los niños: 1) unidades de letra-sonido (por ejemplo, las consonantes), y 2) unidades de letra-grupo fónico que representan las partes central y final de una sílaba. Barron (1985) sostuvo que ni la ruta directa ni la indirecta constituían «una caracterización satisfactoria de estas unidades en el léxico ortográfico de los lectores incipientes» (p. 111). Continuaba con la sugerencia de un modelo de acceso al léxico basado en una ruta única, que permitiría: 1) la recuperación de diferentes niveles de unidades ortográficas, 2) la aplicación de reglas de correspondencia grafema-fonema en los distintos estadios del desarrollo, y 3) la interacción entre la información fonológica y ortográfica.

El debate sobre si los niños aprenden a leer utilizando una ruta indirecta ascendente, o una directa descendente o ambas en diferentes momentos se ha polarizado debido a las implicaciones para los métodos de enseñanza de la lectura (Adams, 1990; Chall, 1967, 1983). Los educadores que asumen la ruta indirecta ascendente hacen hincapié en la instrucción fónica en la enseñanza explícita (véase el trabajo de Liberman, Liberman, Mattingly y Shankweiler, 1980). Aquellos que se inclinan por la ruta directa descendente utilizan explicaciones del tipo «mira y di» (también denominadas explicaciones de palabra completa o lenguaje global) (véase el trabajo de Goodman y Goodman, 1980; Raines y Canady, 1990; Smith, 1980). La mejor prueba hasta la fecha -la complejidad del proceso de lectura y las diferencias evolutivas individuales entre los lectores- apoya la combinación cuidadosa de *ambos* tipos de explicación (véanse Adams, 1990; Nicholson, 1991; Vellutino, 1991 b).

Muchos investigadores creen que las transiciones sujetas a influencias evolutivas -caracterizadas por la dependencia de uno u otro de los procedimientos de acceso- dependen de la estrategia individual de aprendizaje del niño, de su historia y de su experiencia instructiva (véanse también las revisiones de Bertelson, 1986; Jorm y Share, 1983). Para dar idea de alguna de las complicaciones en juego, solo se necesita imaginar a un niño normal con exposición significativa a material escrito que comienza con una estrategia rudimentaria de acceso directo basada en pares asociados para identificar las palabras; después, a medida que progresa la enseñanza fonética, va cambiando hacia una estrategia más analítica, más indirecta,

para identificar la mayoría de las palabras, pero no todas. Por último, al tiempo que adquiere fluidez en la identificación de las palabras, pueden predominar los procedimientos de acceso directo, complementados por los procedimientos indirectos cuando se encuentra con palabras poco frecuentes o difíciles.

La última etapa en la adquisición de la alfabetización se caracteriza por una fluidez creciente en la identificación de las palabras, a la vez que se incrementa el énfasis sobre los procesos de comprensión. En el esquema de Frith este paso hacia una **fase ortográfica** final se caracteriza por el uso de analogías, reglas de pronunciación dictadas por el contexto, conocimientos morfofonémicos y lo que ella denomina *lectura fluida, ortográfica*. Ehri (1985) enfatizó tanto el uso de las *estrategias morfémicas* como el salto consecuente del vocabulario visual a las *vecindades ortográficas* (en el sentido de *parecido* ortográfico) de palabras relacionadas durante esta transición. Chall (1983) divide este período en varios estadios: el estadio 2 (comprende desde la mitad del segundo curso al cuarto) donde la atención se centra de forma creciente en el significado y el uso de habilidades inferenciales; el estadio 3 (del cuarto curso al octavo) donde los procesos de nivel inferior están consolidados y la punta central lo constituye la comprensión de diversos tipos de materiales; el estadio 4 (estudios secundarios) donde la inferencia y el reconocimiento de la perspectiva dominan los procesos de comprensión; y estadio 5 (universidad y superior) donde la comprensión supone la síntesis activa, integración y análisis crítico de los distintos cuerpos del conocimiento y la formación de pensamientos originales.

El estadio final de Chall sobre la lectura en el período adulto hace referencia a los certeros estudios de Havelock (1974) y Olson (1986) sobre las contribuciones últimas de la alfabetización —es decir, la producción de «afirmaciones nuevas o inesperadas, desconocidas anteriormente e incluso 'no enseñadas'—». (Havelock, 1976, p. 50.) En nuestro último apartado sobre los modelos de lectura consolidada examinaremos la complejidad de la lectura adulta fluida, base real de la producción de la mayor parte de los pensamientos nuevos e innovadores.

MODELOS DE LECTURA FLUIDA

La investigación realizada con lectores experimentados se ha fijado principalmente en la cuestión concerniente a la forma en que reconocemos e identificamos las palabras escritas. Esta orientación constituye una excelente motivación debido a que la lectura depende de forma crítica de la facilidad para reconocer las palabras (Just y Carpenter, 1987; Perfetti, 1985; Rayner y Pollatsek, 1989). Por tanto, describiremos brevemente los modelos principales sobre reconocimiento de palabras. Cada uno de estos modelos se ocupa de una o varias de las cuestiones que exponemos a continuación:

1. ¿Se reconocen las palabras mediante el acceso a representaciones de palabra completa en el léxico mental, o gracias a representaciones parciales de las palabras como los rasgos, letras o sílabas?
2. ¿Se identifican las palabras a través del acceso directo a sus significados o, a través del acceso mediado fonológicamente a estos significados?

3. ¿Supone el reconocimiento de las palabras un procesamiento de las letras en serie o en paralelo (simultáneo)?
4. ¿Constituye el reconocimiento de palabras un proceso dirigido por el contexto y descendente, o se trata de un proceso dirigido por el estímulo y ascendente? ¿O es interactivo?
5. ¿Supone este reconocimiento el uso de un único mecanismo para el acceso al léxico, o existen múltiples mecanismos para cumplir esta función?
6. ¿Tiene lugar el reconocimiento de palabras por medio de la activación, o a través de procesos de «búsqueda»?

Debido a limitaciones de espacio, la presentación que realizaremos de los distintos modelos ha de ser necesariamente breve. Es más, no expondremos aquí modelos de comprensión de lectura, por lo que referimos al lector a los comentarios sobre comprensión del lenguaje del capítulo 5 sobre procesamiento de oraciones (véase también una revisión excelente en Just y Carpenter, 1987).

Modelos descendentes de lectura dirigida por el contexto

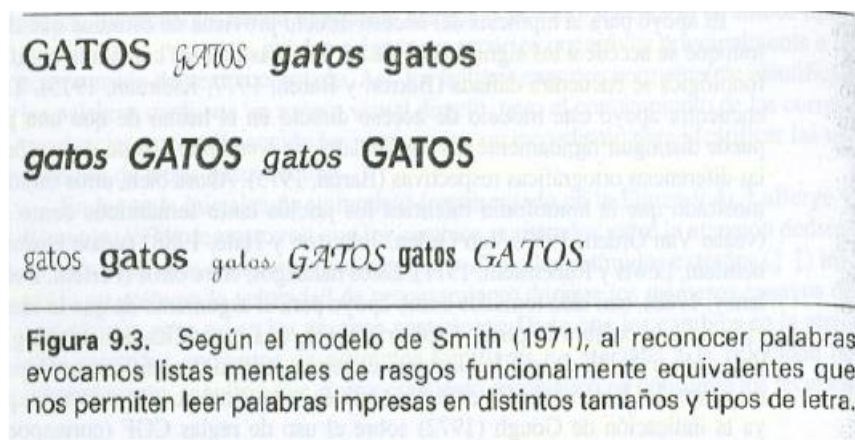
Los modelos descendentes de reconocimiento de palabras consideran que la información acerca del contexto puede afectar directamente a la forma en que se percibe e interpreta la información estimular de nivel inferior. La información contextual incluye conocimientos específicos del área, de las restricciones semánticas y sintácticas inherentes a la lengua y conocimiento implícito de las redundancias y restricciones ortográficas (por ejemplo, la *q* siempre va seguida de *u*; *-ción* aparece con mucha frecuencia; la combinación *xz* no aparece nunca).

Smith propuso un modelo prototípico dirigido por el contexto (1971). En este modelo, las representaciones que definen las palabras escritas de forma única en la memoria son los rasgos (líneas, curvas, ángulos, etc.) que definen las letras de estas palabras; se postula, asimismo, la existencia de unas «listas de rasgos funcionalmente equivalentes» independientes para las letras cuando se presentan en tamaños y tipos de letra diferentes, como las palabras de la Figura 9.3.

Cuando se encuentra una palabra escrita, se extraen simultáneamente los rasgos de todas las posiciones de las letras y el reconocimiento de la palabra tiene lugar cuando se empareja con éxito un conjunto de rasgos, formado en función de unos *criterios*, con el conjunto equivalente presente en la memoria. Sin embargo, la extracción de rasgos es un proceso selectivo —se ve influido por el conocimiento de la estructura ortográfica y por la capacidad de utilizar el contexto lingüístico para predecir las palabras que siguen en el texto que se está leyendo (<<El gato perseguía al _____>>). En este modelo por tanto, el reconocimiento de las palabras consiste sobre todo en confirmar las predicciones que uno realiza sobre lo que es la palabra y ni el reconocimiento de letras ni la remodificación fonológica (el acceso a los nombres de las palabras) están relacionados con este proceso.

El apoyo empírico para el modelo de Smith es débil. El papel del contexto lingüístico recibe algún sustento procedente de estudios que demuestran que la facilidad para reconocer palabras puede verse afectada por la congruencia semántica entre el texto y la palabra a reconocer (Morton, 1964; Perfetti y Roth, 1981;

Stanovich, 1980; Tulving y Gold, 1963; Tulving, Mandler y Bauml, 1964). Aun así, el papel del contexto tiene que ser limitado, ya que incluso los lectores consumados pueden predecir como mucho una de cada cuatro palabras encontradas en el texto (Gough, Alford y Holley-Wilcox, 1981). Es más, los estudios basados en el movimiento ocular han mostrado de forma concluyente que incluso los lectores de gran destreza hacen un uso escaso de la predicción, dado que fijan su vista virtualmente en todas las palabras de un párrafo, excepto en los funtores breves y de frecuente aparición, como *the* (Rayner y Pollatsek, 1989; Just y Carpenter, 1987).



También se ha demostrado que la identificación de palabras entre lectores experimentados es un proceso *modular* ejecutado de forma rápida. Un proceso modular como el reconocimiento de las palabras es relativamente *autónomo*, es decir, «no está controlado por procesos de nivel superior o complementado mediante información procedente de estructuras de conocimiento que no se hallan incluidas en el propio módulo» (Stanovich, 1990, p. 82). Perfetti (1985, 1992) Y Stanovich (1980, 1990) han mostrado, de hecho, que la mayoría de los efectos contextuales son efectos de comprensión que tienen lugar una vez que se han identificado las palabras.

El otro argumento de Smith, según el cual la familiaridad con la *redundancia ortográfica* facilita el reconocimiento de palabras, ha sido validado en múltiples ocasiones (por ejemplo, Adams, 1979; Massaro, 1975; Smith, 1969). Además, se ha demostrado repetidamente que los lectores experimentados hallan escasas dificultades en reconocer palabras impresas que aparecen en tamaños y tipos distintos e incluso mezclados, lo que concuerda con la afirmación de Smith relativa a que el reconocimiento de palabras supone la utilización de listas de rasgos funcionalmente equivalentes (Coltheart, 1981; Rayner, McConkie y Zola, 1980; Smith, Lott y Cronnell, 1969). Sin embargo, estos resultados también pueden tomarse como apoyo a la posibilidad de que las letras de una palabra constituyan unidades de reconocimiento, en lugar de los rasgos que definen a estas letras. Por tanto, el modelo de Smith se muestra en cierta medida poco sólido.

Modelos ascendentes dirigidos por el estímulo

Una presuposición básica de los modelos dirigidos por el estímulo es que el reconocimiento de la palabra depende principalmente de la información contenida en el estímulo, la palabra impresa concreta, y no del contexto lingüístico. Un segundo supuesto es que el reconocimiento tiene lugar en estadios discretos, ordenados jerárquicamente y no interactivos. La información de un estadio se *codifica* (transforma) para su utilización en el estadio siguiente. Prácticamente, todos los modelos ascendentes postulan la existencia de un *estadio sensorial*, en el cual se extraen los rasgos visuales, un *estadio de reconocimiento*, donde se accede a la representación de la palabra, y un *estadio interpretativo*, en el cual se accede al significado de la palabra. Los modelos difieren, sin embargo, en las conceptualizaciones que realizan sobre la forma en que representamos e identificamos mentalmente las palabras impresas.

Modelos de palabra completa

Los modelos de palabra completa sobre reconocimiento de palabras dan por sentado normalmente que las palabras escritas se representan mentalmente en forma de todos psicológicos indivisibles y que una palabra se reconoce en virtud de unos patrones únicos formados por las letras que la componen, de idéntica manera a como una cara es reconocida por su patrón de rasgos. El modelo de *patrón unitario* de Johnson (1977) es prototípico (véanse también Cattell, 1886; Theois y Muise, 1977). Este modelo postula que los rasgos del estímulo se extraen en paralelo de las posiciones de todas las letras, pero que las propias letras no son percibidas, debido a que se asigna a sus rasgos colectivos una *codificación unitaria* durante el estadio sensorial del procesamiento. Esta representación mental se compara con la palabra estímulo y si concuerdan, la palabra es reconocida y se accede a su significado. En los casos en los que no se encuentra la concordancia para una secuencia de letras, dicha secuencia de letras se analizaría utilizando las reglas ortográficas que asignan codificaciones a unidades de nivel inferior. Así, *xqz* se codificaría en forma de letras individuales y *cortar* lo sería en unidades algo más grandes, permitiendo la descodificación de secuencias extrañas.

El apoyo para el modelo del patrón unitario provino de la investigación clásica, que sugería que podría percibirse más rápidamente una palabra que sus elementos constituyentes (Cattell, 1886). El efecto de superioridad de la palabra (Reicher, 1969) es especialmente prominente -un fenómeno muy fiable por el que una letra inserta en una palabra a la que se observa durante un período muy breve (*vals*) puede ser verificada (<< ¿Contenía la palabra la letra / o / ?>>) de forma más precisa que si se encuentra en el interior de una secuencia que no constituye una palabra (*Qrk*) o que si se presenta aislada. Éste, entre otros hallazgos (Johnson, 1977), condujo a la especulación de que una palabra posee unas propiedades perceptivas cohesivas que trascienden a sus letras. Sin embargo, estudios posteriores

(por ejemplo, Mesrich, 1973; Johnston, 1981) mostraron que el efecto de superioridad de la palabra tenía lugar solo con exposiciones muy breves y en condiciones de **enmascaramiento retrógrado** (por ejemplo, cuando la palabra estímulo se borra mediante patrones de ruido casi a continuación de la observación), lo que indica que podría no tratarse de un efecto perceptivo verdadero, sino más bien un efecto de la memoria a corto plazo facilitado por la habilidad de cada persona para recordar el nombre de la palabra estímulo. Este y otros hallazgos (véase Vellutino, 1982) debilitaron sobre manera el modelo de patrón unitario, de tal forma que prácticamente ya se ha desechado. El punto de vista actual es que una palabra no obtiene su cohesividad del patrón visual proporcionado por las letras que la componen, sino de la información cognitiva y lingüística de nivel superior ligada a dichas letras.

Modelos de componentes grafémicos

Los modelos basados en los componentes grafémicos postulan que las palabras escritas se representan como series de grafemas con un orden único y que para poder reconocer una palabra todas las letras de ésta deben ser reconocidas. Por ejemplo, Gough (1972) sugiere que la extracción de rasgos y el reconocimiento de letras tienen lugar gracias al *procesamiento en serie* (letra a letra) y que la identificación de la palabra tiene lugar a través de una remodificación fonémica por turno de cada letra, utilizando *reglas de correspondencia grafema-fonema (CGF)*, para poder acceder a los nombres de las palabras y a sus significados (Venezky, 1970). Por el contrario, Massaro (1975) sugiere que la extracción de rasgos y el reconocimiento de las letras tiene lugar por *procesamiento en paralelo* (simultáneo) y que las personas emplean los conocimientos implícitos de la redundancia ortográfica para facilitar la percepción de las letras que no han sido procesadas por completo (por ejemplo, las letras centrales enmascaradas por las letras adyacentes). Este proceso de *reconocimiento primario* constituye el input para un *proceso de reconocimiento secundario* que permite el acceso directo a los significados de las palabras, en lugar de por mediación fonológica.

La evidencia para estos modelos es mixta. La suposición común a todos ellos de que el reconocimiento de las letras es un requisito previo para el reconocimiento de las palabras, se ve apoyada por los estudios citados con anterioridad, que demuestran que las palabras pueden reconocerse rápidamente en presentaciones de tamaños y tipos de letra diferentes o mezclados, y en la actualidad existe un acuerdo general en que el reconocimiento de las letras es condición necesaria para el reconocimiento de palabras.

Sin embargo, el componente de procesamiento serial del modelo de Gough (1972) se ve cuestionado por estudios que demuestran que las palabras no se reconocen con facilidad cuando las letras son presentadas de dos en dos (Ko1ers, 1970; Travers, 1973). Estos hallazgos se encuentran más en consonancia con la idea apuntada por Massaro de que las letras de una palabra se procesan en paralelo, una hipótesis ampliamente aceptada.

Del componente de recodificación fonológica del modelo de Gough no puede prescindirse con la misma facilidad (Gough, 1984). A pesar de que las

pruebas indican que la activación del código fonológico es un componente de la memoria operativa que facilita la comprensión de la lectura (véanse Daneman, 1991; y Perfetti, 1985, para algunas revisiones), subsiste cierta polémica, como ya señalamos con anterioridad, sobre si la activación del código fonológico tiene lugar antes de que se acceda al significado de la palabra, o después del acceso. La hipótesis que prevalece es que los lectores expertos acceden al significado de la palabra directamente, pero existe apoyo empírico para ambas hipótesis.

El apoyo para la hipótesis del acceso directo proviene de estudios que demuestran que se accede a los significados de las palabras incluso cuando la codificación fonológica se encuentra dañada (Barron y Baron, 1977; Kleiman, 1975). También encuentra apoyo este modelo de acceso directo en el hecho de que una persona puede distinguir rápidamente los significados de *homófonos* como *vaca* y *baca* por las diferencias ortográficas respectivas (Baron, 1973). Ahora bien, otros estudios han mostrado que la homofonía ralentiza los juicios tanto semánticos como léxicos (véase Van Orden, 1987; Van Orden, Johnston y Hale, 1988) (véase también Rubenstein, Lewis y Rubenstein, 1971). Estos hallazgos, entre otros (Perfetti, Bell y Delaney, 1988), han sido tornados como apoyo para el argumento de que la identificación de una palabra implica, necesariamente, una remodificación fonológica. La típica observación de que los lectores expertos pueden decodificar *seudopalabras* mejor que los lectores menos expertos también se ha citado como evidencia que apoya la indicación de Gough (1972) sobre el uso de reglas CGP (correspondencia grafema-fonema) para identificar palabras reales (Gough y Tunmer, 1986). Aun así, tendemos a identificar las palabras reales de un modo más rápido que las *seudopalabras* (Foster y Chambers, 1973; Perfetti y Hogaboam, 1975), lo que está más en consonancia con el enfoque del acceso directo. Es más, el hecho de que las reglas CGP fallen con muchas palabras actúa en contra de proponer cualquier versión fuerte de la teoría de la recodificación fonológica y algunos (por ejemplo, Coltheart, 1978) han tornado dicha inconsistencia como una prueba de la coexistencia de mecanismos de acceso tanto directo como mediado fonológicamente, como veremos más adelante. Así pues, el asunto es controvertido y continúa abierto.

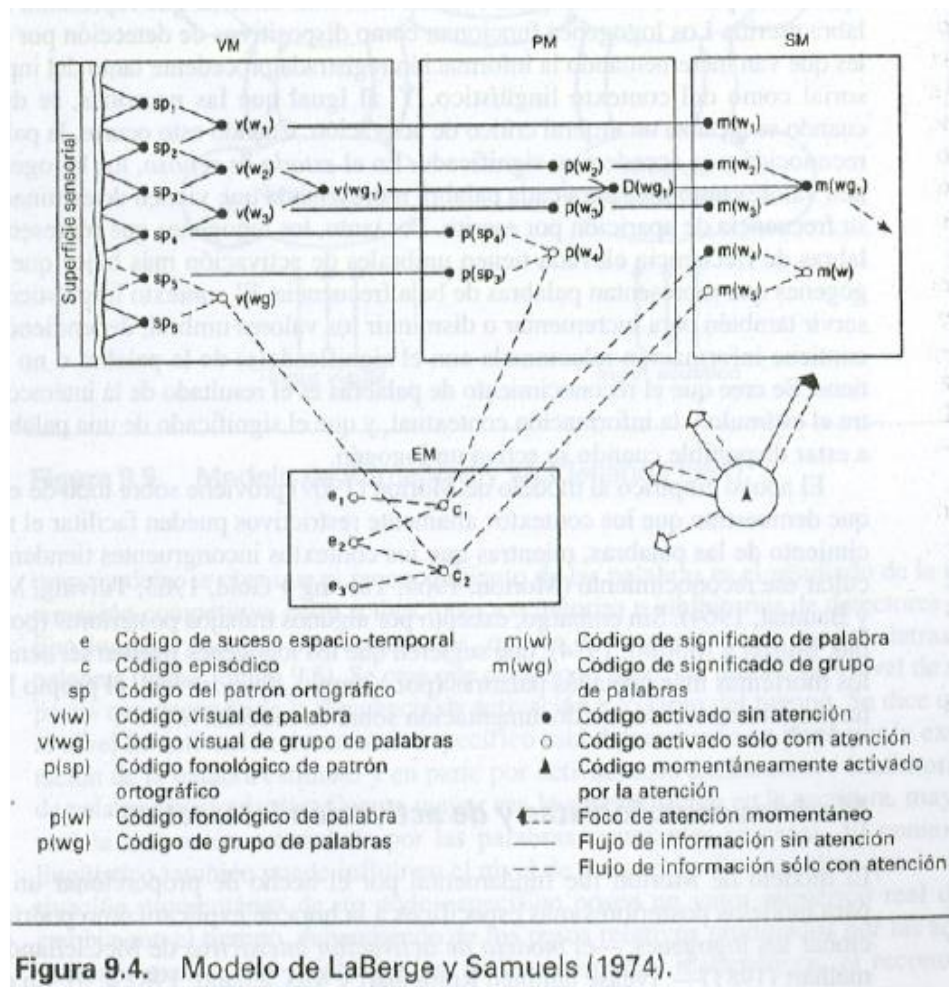
Modelos multinivel y de sistemas de codificación en paralelo

Estos modelos difieren de los ya expuestos, debido a que cada uno postula más de una unidad de reconocimiento, en lugar de una sola, y cada uno incorpora métodos alternativos de identificación de palabras.

Modelo de codificación multinivel de LaBerge y Samuels. El modelo de LaBerge y Samuels (1974) incluye «códigos» ordenados jerárquicamente (representaciones) para los rasgos, letras, patrones ortográficos y palabras. A través de un proceso denominado *aprendizaje perceptivo*, los códigos de orden inferior se integran y transforman en unidades (se perciben como una unidad) para formar un nuevo conjunto de códigos en cada nivel sucesivo. El aprendizaje perceptivo implica atención focal, que se concibe como una fuente cognitiva limitada que no puede distribuirse simultáneamente entre dos procesos. Como nuestra capacidad

para reconocer códigos basados en unidades en un determinado nivel se *automatiza*, volvemos a concentrar nuestra atención en la tarea de transformar el código en unidades en el siguiente nivel. La aparición gradual de códigos de palabras y de elementos inferiores a la palabra, y la integración de sus homólogos visuales y auditivos, facilita la utilización de métodos directos y mediados fonológicamente para identificar las palabras por parte de los lectores incipientes. Los lectores expertos, sin embargo, tienen totalmente integrado un vasto inventario de ambos tipos de códigos y, por tanto, pueden asignar sus recursos cognitivos principalmente a la comprensión del texto conectado. Así, los lectores expertos normalmente identifican las palabras mediante un acceso visual directo, pero el conocimiento de las correspondencias ortografía-sonido les proporciona un mecanismo para identificar las secuencias de letras desconocidas.

En los tests iniciales de su modelo (representado en la Figura 9.4), LaBerge y Samuels (1974) demostraron que los cambios registrados entre la atención dedicada a los estímulos familiares (por ejemplo *b-d*) y a los estímulos extraños ($\uparrow$ $\downarrow$) imponía un coste en la velocidad de procesamiento durante los primeros ensayos de aprendizaje, pero no en los ensayos posteriores. Dado que los cambios en la atención entre dos conjuntos de estímulos familiares *no* afectaba a la velocidad de procesamiento, se infirió que el procesamiento automático no consumía los recursos atencionales y podía ser definido a partir de este criterio. (Para una hipótesis alternativa –que la automaticidad es un continuo– véanse Logan, 1988; Stanovich, 1991). La consideración de LaBerge y Samuels (1974) sobre que los códigos de nivel inferior se ven integrados de forma gradual en los códigos de nivel superior recibe algún apoyo por parte de estudios que muestran que las disparidades en la velocidad de procesamiento de palabras largas, en contraposición a palabras cortas, son significativas en los niños de los primeros cursos escolares, pero no en los niños de cursos superiores (véase Samuels y Kamil, 1984, para una revisión).



El apoyo para la existencia de códigos de nivel intermedio proviene de estudios que señalan que en el reconocimiento de palabras podrían funcionar los grupos de letras y las sílabas (Adams, 1979; Greenberg y Vellutino, 1988; Petersen y LaBerge, 1977; Prinzmetal *et al.*, 1988; Spoehr y Smith, 1973; Taft, 1979). Por tanto, este modelo goza de un apoyo empírico considerable.

Modelos de sistemas de codificación en paralelo. El *modelo de sistemas en paralelo* prototípico es el *modelo de doble ruta* de Coltheart (1978). Tratado brevemente en el apartado sobre desarrollo, la suposición central de este y otros modelos relacionados (Carr y Pollatsek, 1985; Rayner y Pollatsek, 1989) es que existen sistemas de codificación separados que llevan a cabo operaciones de reconocimiento de forma independiente. Coltheart (1978) postula dos de estos sistemas: uno que utiliza asociaciones específicas de palabras para acceder directamente a las representaciones léxicas, y otro que emplea reglas de correspondencia grafema-fonema (CGF) para acceder a estas de modo indirecto. Ambos sistemas se activan ante una secuencia de letras y dependiendo de la naturaleza de esta secuencia, uno u otro de los sistemas puede conducir a la identificación. Así, las palabras muy familiares se identificarían por medio de la ruta visual directa, mientras que palabras menos familiares y las pseudopalabras se

identificarían a través de una ruta indirecta utilizando reglas del tipo CGF. Pero, dado que los códigos de salida del sistema CGF deben ser *ensamblados* antes de que tenga lugar la identificación, es el más lento de los dos procesos.

Se han citado dos tipos diferentes de evidencias que apoyan el modelo de la doble ruta. Un tipo proviene de estudios realizados en pacientes con daño cerebral que han sufrido aparentemente una pérdida selectiva de la ruta de acceso directo visual o de la ruta de acceso mediada fonológicamente. Un grupo de pacientes—denominados *disléxicos profundos*— parece ser capaz de leer la mayoría de las palabras pero muestra limitaciones graves en la capacidad para leer seudopalabras, comete muchos errores de confusión semántica (por ejemplo, llaman *minino* a *gato*, *sinfonía* a *orquesta*) y tiene dificultades para leer las palabras funcionales (por ejemplo, *si*, *y*, *pero*). Este patrón de síntomas sugiere que la vía directa está intacta en estos enfermos, mientras que la vía mediada, fonológicamente, se encuentra deteriorada (Coltheart, Patterson y Marshall, 1980). Los *disléxicos superficiales*, por el contrario, decodifican con frecuencia seudopalabras y palabras de forma ortográfica regular (como *cat*, '*gato*', *fat* '*gordo*') más rápidamente que palabras ortográficamente irregulares (por ejemplo, *epoch*, '*época*', *ache* '*dolor*') y a menudo *regularizan* palabras con pronunciaciones excepcionales (como los verbos *have* [hæv] cuya pronunciación «regular» sería [heirv] y *put* [put] cuya pronunciación «regular» sería [pAt]), lo que parece indicar que han perdido las conexiones específicas de palabra que les permiten el uso de la ruta de acceso directo (Patterson, Marshall y Coltheart 1985). Dado que los aspectos fuertes y débiles observados en la ejecución de estos pacientes de dislexia adquirida son relativos más que absolutos (su actuación no era nunca totalmente deficiente ni tampoco adecuada por entero), los críticos de este modelo han sugerido que sus patrones de actuación en las tareas de descodificación y de denominación de palabras podían reflejar simplemente tipos y niveles de deterioro distintos de un único mecanismo de acceso basado en el léxico, en lugar del deterioro selectivo de uno de los dos mecanismos establecidos (por ejemplo, Humphrey y Evetts, 1985; Van Orden, Pennington y Stone, 1990).

Un segundo tipo de evidencia que apoya la existencia del modelo de doble ruta proviene de las tareas de pronunciación con lectores expertos (que implicaría averiguar la pronunciación de la palabra presentada, y (2) su lectura en voz alta). Se ha encontrado, de manera consistente, que los lectores expertos son más rápidos al pronunciar palabras escritas que al decodificar (leer en voz alta) seudopalabras y que tardan menos tiempo en pronunciar palabras de frecuencia elevada que palabras de baja frecuencia (por ejemplo, Broadbent, 1967; Forster y Chambers, 1973; Perfetti y Hogaboam, 1975). Esto parece indicar que las palabras conocidas «usan» la ruta directa, mientras que las palabras menos familiares y las seudopalabras utilizan la ruta de ensamblaje. También se ha encontrado de forma consistente que las palabras regulares en general, se pronuncian más rápidamente que las palabras excepcionales. (por ejemplo, Baron y Strawson, 1976). Pero, mientras que las palabras, regulares o excepcionales, de frecuencia elevada se pronuncian con igual rapidez, las palabras regulares de baja frecuencia se enuncian más rápido que las palabras excepcionales de baja frecuencia (Seidenberg, Waters, Barnes y Tannenhaus, 1984; Waters y Seidenberg, 1985). Presumiblemente, la ruta directa siempre «gana la carrera» en el caso de palabras de frecuencia elevada. Con

palabras menos familiares de baja frecuencia la ruta indirecta se encuentra en mejor posición para competir con la vía directa, y este conflicto afecta más a las palabras excepcionales que a las palabras regulares.

Puede que esta explicación esté excesivamente simplificada. Glushko (1979) encontró que se necesita más tiempo para pronunciar una pseudopalabra como *tave*, que se escribe de una forma muy parecida al verbo inglés de pronunciación irregular *have*, que para una pseudopalabra como *feal*, cuyos «vecinos» (ceranos en el sentido de parecido fonológico) reales tienen pronunciaciones regulares (por ejemplo, *heal* /hi:l o *real* /ri:l!). Glushko (1979) también encontró que las palabras regulares, cuyos «vecinos» tienen todas pronunciaciones consistentes, se enuncian de forma más rápida que las palabras regulares cuyos «vecinos» incluyen palabras con pronunciaciones inconsistentes. Además, Seidenberg *et al.* (1984) encontraron que las palabras de baja frecuencia regulares/consistentes eran pronunciadas más deprisa que las palabras de baja frecuencia regulares/inconsistentes. Glushko (1979) y otros (Humphreys e Evetts, 1985; Seidenberg *et al.*, 1984; Van Orden *et al.*, 1990) han interpretado estos resultados como evidencia de un único mecanismo de acceso al léxico (véase también Barron, 1986) que identifica una palabra gracias a «síntesis de patrones de activación» de otras palabras con ortografía similar (por ejemplo, identifica *fat* 'gordo' por analogía con *cat* 'gato' y *fan* 'abanico'). La implicación consiste en que este mecanismo imita las propiedades aparentemente basadas en reglas que se suponen características del mecanismo de CGF. Por tanto, continúa la controversia sobre esta cuestión que permanece sin resolver.

Modelos de activación o de logogén

La mayoría de los modelos tratados hasta el momento implican que una palabra escrita actúa como un estímulo que activa un código o conjunto de códigos que representan la palabra en la memoria. Ahora bien, ninguno de estos modelos ha descrito de modo explícito el proceso de activación. El tipo de modelos, que ilustramos a continuación son más explícitos en este asunto.

El modelo del logogén de Morton. Los modelos de activación se diseñan básicamente según el modelo de reconocimiento de palabras propuesto en un primer momento por Morton (1969). Morton acuñó el término logogén (del griego *logos*, «palabra») para caracterizar una *entidad neuronal* inferida que representa una palabra escrita. Los logogenes funcionan como dispositivos de detección por umbrales que van incrementando la información registrada procedente tanto del input sensorial como del contexto lingüístico. Y, al igual que las neuronas, se disparan cuando se alcanza un umbral crítico de activación. Cuando esto ocurre, la palabra es reconocida y se accede a su significado. En el *estado de reposo*, los logogenes tienen valores umbrales para cada palabra representada que vienen determinados por su frecuencia de aparición por escrito. Por tanto, los logogenes que representan palabras de frecuencia elevada tienen umbrales de activación más bajos que los logogenes que representan palabras de baja frecuencia. El contexto lingüístico puede servir también para incrementar o disminuir los valores umbral, dependiendo de si contiene información relacionada con el significado(s) de la

palabra o no la contiene. Se cree que el reconocimiento de palabras es el resultado de la interacción entre el estímulo y la información contextual, y que el significado de una palabra pasa a estar disponible cuando se activa un logogén.

El apoyo empírico al modelo de Morton (1969) proviene sobre todo de estudios que demuestran que los contextos altamente restrictivos pueden facilitar el reconocimiento de las palabras, mientras que los contextos incongruentes tienden a dificultar ese reconocimiento (Morton, 1964; Tulving y Gold, 1963; Tulving, Mandler y Bauml, 1964). Sin embargo, excepto por algunos trabajos posteriores (por ejemplo, Murrell y Morton, 1974), que sugieren que los logogenes pueden ser sensibles a los morfemas más que a las palabras (por ejemplo, *delmostr/ar*), el propio Morton ha proporcionado escasa documentación sobre su modelo.

Modelos conexionistas y de activación interactiva

El modelo de Morton fue fundamental por el hecho de proporcionar un marco para modelos posteriores más específicos a la hora de explicar como podrían funcionar los logogenes —el *modelo de activación interactiva* de McClelland y Rumelhart (1981)—, (véase también Rumelhart y McClelland, 1982 a, b). En este último modelo, se cree que el reconocimiento de las palabras es el resultado de la interacción competitiva entre activaciones excitatorias e inhibitorias de detectores de tipo logogén (*nodos*) interconectados, que se corresponden con rasgos, letras y palabras (véase Figura 9.5).

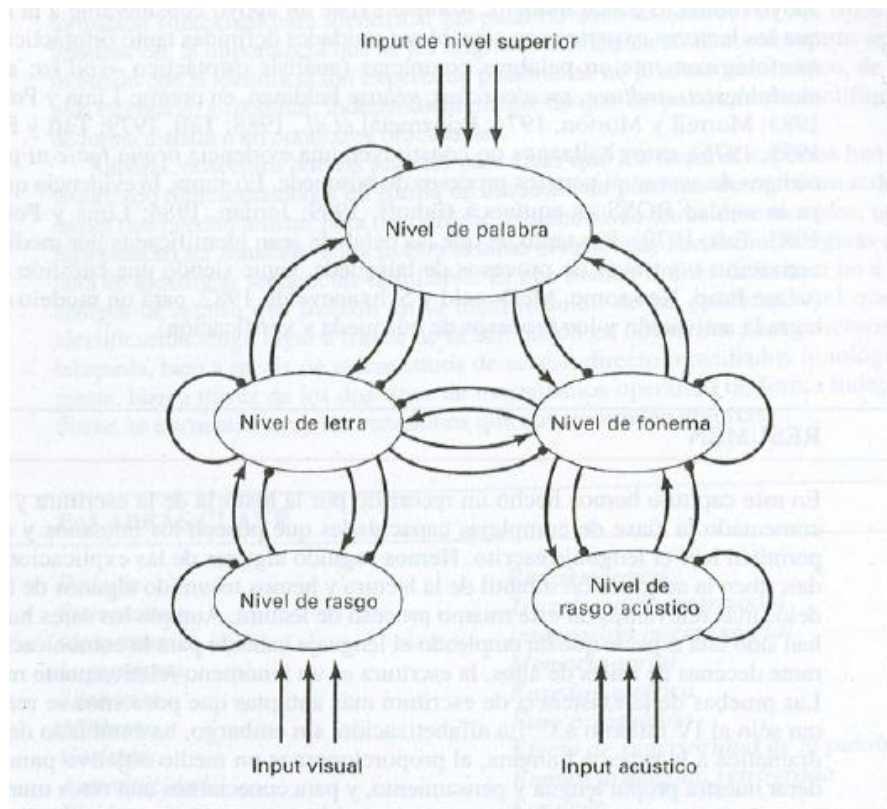


Figura 9.5. Modelo de Rumelhart y McClelland (1981).

Se cree que cada nodo posee un umbral de «nivel de reposo» que depende de la frecuencia de activación a lo largo del tiempo. Se dice que el nivel de activación de un nodo específico está determinado en parte por la excitación de la palabra estímulo y en parte por activaciones excitatorias e inhibitorias de palabras circundantes. Cuanto mayor sea la superposición en la escritura, mayor será la activación estimulada por las palabras semejantes cercanas. El contexto lingüístico también puede influir en el nivel de activación. Se considera que la activación momentánea de un nodo específico posee un valor numérico real que cambia con el tiempo, dependiendo de los pesos relativos producidos por las activaciones excitatorias e inhibitorias. Así, en términos matemáticos, el reconocimiento de palabras se encuentra determinado por la suma algebraica de todos los inputs excitatorios e inhibitorios, que produce como resultado un valor de activación de la red que es la media ponderada simple de estos inputs. Debido a que las activaciones excitatorias provocadas por un estímulo de la palabra escrita son normalmente superiores a las activaciones inhibitorias provocadas por palabras colindantes, el logógeno de esa palabra se dispara y se produce el reconocimiento de la palabra.

La evidencia crucial que apoya a este modelo conexionista (el término refleja sus rasgos estructurales) proviene sobre todo de impresionantes simulaciones informáticas de algunos de los fenómenos de reconocimiento de palabras más importantes documentados por la investigación empírica (McClelland y Rumelhart, 1981; Rumelhart y McClelland, 1982 a, b). El más notable es el efecto de superioridad de la palabra, ya tratado con anterioridad, por el que las letras insertas

en palabras son verificadas de forma más precisa que aquellas letras insertas enseudopalabras (Reicher, 1969). Es más, el modelo acomoda de un modo bastante eficaz el hallazgo de Glushko (1969) en relación a que se necesita más tiempo para pronunciar lasseudopalabras escritas como palabras con pronunciaciones inconsistentes (*fave/have*) que para lasseudopalabras escritas como palabras con pronunciaciones consistentes (*feal/real*). Las suposiciones que subyacen a este modelo concuerdan en cierta medida con el argumento de Glushko de que las palabras son identificadas mediante la síntesis de patrones de activación procedentes de palabras con ortografía similar.

Pero, para complicar las cosas, existe una versión revisada de forma radical del modelo de activación interactiva, propuesta por McClelland y Seidenberg (1989), que prescinde por completo de los nodos del nivel de palabra y los sustituye por un formato de procesamiento distribuido en paralelo (PDP), por el que los nodos de patrones ortográficos de tres letras se encuentran conectados directamente con los nodos de los valores de los fonemas para esos patrones de escritura (por ejemplo, la palabra *heat* 'calor', se representaría por *-he, hea, eat, at-*, donde los guiones representan las fronteras entre palabras). Por tanto, no existe un léxico mental y no se hacen suposiciones sobre el papel del contexto lingüístico en la identificación de las palabras. Además, utilizando parámetros de procesamiento parecidos a los detallados por McClelland y Rumelhart (1981), Seidenberg y McClelland (1989) fueron capaces de simular un rango aun más amplio de fenómenos de reconocimiento de palabras –por ejemplo, la interacción entre la frecuencia de las palabras y la regularidad en el patrón ortográfico de éstas, documentada por Seidenberg *et al.* (1984)–; los efectos de pronunciación deseudopalabras y palabras regulares/excepcionales, documentado por Glushko (1979), etc. Seidenberg y McClelland (1989) concluyen que las palabras son identificadas utilizando un único mecanismo de codificación no léxica, que hace uso de representaciones distribuidas que codifican las redundancias escritura-sonido inherentes a la ortografía.

Sin embargo, conviene señalar que el corpus de palabras utilizado por McClelland y Rumelhart (1981) y por McClelland y Seidenberg (1989) en las simulaciones que presentan incluía solo palabras de cuatro letras; por tanto, sus resultados pueden no ser fácilmente generalizables a palabras más complejas. Es más, en una crítica al modelo PDP, Besner, Twilley, McCann y Seergobin (1990) compararon las simulaciones de Seidenberg y McClelland (1989) con la actuación de lectores expertos en pruebas que estos investigadores no había presentado, y encontraron que los dos conjuntos de datos no se encontraban tan próximos como debieran. Por ejemplo, el modelo no nombrabaseudopalabras tan adecuadamente como los lectores expertos. Basándose en estos hallazgos, entre otros, Besner *et al.* (1990) concluyeron que el modelo estándar de la doble ruta todavía proporciona una explicación mejor para la mayoría de los fenómenos de reconocimiento de palabras que el modelo PDP. (Véase la respuesta a estas críticas en Seidenberg, 1992.)

Modelos de búsqueda léxica

Mientras que los modelos de activación postulan que las palabras escritas se identifican mediante la activación pasiva y automática de detectores de letras y los *modelos de búsqueda* postulan que la identificación de las palabras es la culminación de una búsqueda activa y ordenada de localizaciones léxicas donde se encuentra almacenada la información sobre determinadas palabras. Un modelo de este tipo fue propuesto inicialmente por Forster (1976) y ampliado más tarde por Taft (1979). En el modelo actual, se asume que la localización léxica de una palabra está situada en un **fichero de acceso ortográfico**, en una de las diversas «cajas» o pilas que contienen las representaciones de las palabras con descripciones ortográficas similares. Las entradas dentro de cada pila están ordenadas en función de la frecuencia: aquellas que representan palabras de frecuencia elevada se encuentran en la parte superior de la pila y las que representan palabras de baja frecuencia en la parte inferior. La pila que contiene la localización léxica de una palabra se localiza a su vez con la ayuda de un código de acceso, definido como la primera sílaba de un morfema raíz. Esta unidad –denominada *estructura silábica ortográfica básica* (*basic orthographic syllable structure*, BOSS)– se aísla por medio de análisis iterativos de izquierda a derecha que mantienen la integridad morfológica y *ortográfica*. En las palabras prefijadas, el análisis comienza una vez se ha despojado a la palabra de su prefijo. Así, la BOSS de *prefijo es fi-*, y la BOSS de *vodka* es *vod* (las divisiones *vo/dka* y *vodk/a* no son legítimas). De forma similar, la BOSS de *salpimentar* es *sal*, ya que el proceso analítico otorga a los morfemas un *status* preeminente. Cuando se halla la pila que contiene la localización léxica de la palabra estímulo, se cotejan todos los códigos de la pila con la palabra por orden de frecuencia. Cuando se encuentra el código adecuado, se accede a la localización léxica de la palabra y se encuentra disponible la descripción ortográfica completa del morfema raíz. Se realiza un chequeo post-acceso para comparar esta representación con la palabra estímulo, y si encajan la palabra se identifica y se accede a su significado.

Las pruebas en favor de este modelo de búsqueda provinieron, en un primer momento, de las observaciones de Forster y Chambers (1973) acerca de que las palabras reales pueden ser identificadas más rápidamente que las seudopalabras y las palabras de frecuencia elevada pueden ser identificadas de forma más que las palabras de baja frecuencia. Ahora bien, estos hallazgos también se explican mediante los modelos de activación (McClelland y Rumelhart, 1981; Seidenberg y McClelland, 1989). Es más, la mayor parte de las investigaciones realizadas con la intención de evaluar el modelo de búsqueda se ha dedicado a la validación del código de acceso, y dicha investigación proporciona únicamente un apoyo indirecto a este modelo. Aunque existe un apoyo considerable a la idea de que los lectores expertos son sensibles a unidades definidas tanto ortotáctica como morfológicamente en palabras complejas (análisis ortotáctico *-vod/ka*; análisis morfológico *--and/uve*, *saca/corchos*; véanse Feldman, en prensa; Lima y Pollatsek, 1983; Murrell y Morton, 1974; Prinzmetal *et al.*, 1988; Taft, 1979; Taft y Forster, 1975, 1976), estos hallazgos no constituyen una evidencia *prima facie* ni para los códigos de acceso ni para los procesos de búsqueda. En suma, la evidencia que

apoya la unidad BOSS es equívoca (Inhoff, 1989; Jordan, 1986; Lima y Pollatsek, 1983; Taft, 1979). Por tanto, el que las palabras sean identificadas por medio de la activación o a través de procesos de búsqueda, sigue siendo una cuestión abierta (véase Paap, Newsome, McDonald y Schvaneveldt, 1982, para un modelo que integra la activación y los procesos de búsqueda y verificación).

RESUMEN

En este capítulo hemos hecho un recorrido por la historia de la escritura y hemos comentado la clase de complejas capacidades que poseen los humanos y que les permiten leer el lenguaje escrito. Hemos seguido algunas de las explicaciones que describen la adquisición infantil de la lectura y hemos resumido algunos de los modelos más relevantes de este mismo proceso de lectura. Aunque los seres humanos han sido una especie que ha empleado el lenguaje hablado para la comunicación durante decenas de miles de años, la escritura es un fenómeno relativamente reciente. Las pruebas de la existencia de escritura más antiguas que poseemos se remontan tan solo al IV milenio a.C. La alfabetización, sin embargo, ha cambiado de forma dramática a la especie humana, al proporcionarnos un medio objetivo para considerar nuestra propia lengua y pensamiento, y para conectarnos con otros mundos de conocimiento, a través del tiempo y del espacio.

Como observó el gran lingüista Edward Sapir, el lenguaje oral es el manantial del que brotan todas las demás formas del lenguaje. Y la escritura no es una excepción. La escritura occidental se basa en un principio alfabético: cada letra representa un sonido de la palabra hablada. Este es el principio fundamental que los niños deben captar. Cuando han entendido este principio, ponen en juego diversas y complejas habilidades a medida que avanzan a través de los estadios de la adquisición alfabética.

El estudio del proceso de la lectura supone, en parte, contestar a las preguntas acerca de como se reconocen las palabras escritas. Muchas de las cuestiones que han motivado el estudio del reconocimiento de las palabras permanecen sin contestar, pero al hacérselas, de todos modos, hemos aprendido mucho sobre como los lectores expertos reconocen e identifican las palabras escritas. Sabemos, por ejemplo, que las palabras no son reconocidas por medio de sus formas o de patrones mayores que una letra, que el reconocimiento de las palabras depende al principio del reconocimiento de las letras, y que las letras de una palabra son reconocidas en paralelo y no a través de un procesamiento en serie de izquierda a derecha. También sabemos que, aunque el lector experto puede utilizar tanto el estímulo como la información contextual para identificar las palabras escritas, dados los dos tipos de información, la importancia que se les asigna es asimétrica en tanto en cuanto se ha mostrado que la identificación experta de palabras es un proceso automático, de rápida ejecución, y modular, independientemente de que las palabras se identifiquen de forma aislada o en contextos oracionales.

Además, poseemos buenas razones para creer que los lectores expertos han interiorizado representaciones en forma de unidades de patrones de escritura

redundantes que pueden utilizar para decodificar secuencias de letras desconocidas; también parecen ser sensibles, a las fronteras tanto ortotácticas como morfológicas a la hora de identificar secuencias familiares. El que dichos límites definan o no a los códigos de acceso que median en la identificación de las palabras, o el que la identificación tenga lugar a través de la activación en oposición a los procesos de búsqueda, bien a través de mecanismos de acceso directo o mediados fonológicamente, bien a través de los dos tipos de mecanismos operando de forma independiente, se encuentra entre las cuestiones que aun continúan abiertas.
(...)

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. Los métodos de enseñanza que hacen hincapié en la fonética, ¿se concentran en procesos «descendentes» o «ascendentes»? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de esta aproximación?
2. Describa la clase de experiencias que los adultos pueden proporcionar a los niños para incentivar sus logros en la lectura. ¿Cuáles son (algunos de) los predictores tempranos del éxito infantil posterior en la lectura?
3. Explique las ventajas intelectuales que supuso para la humanidad el establecimiento de la escritura, con referencias concretas a la clase de pensamientos que se encuentran a disposición de las sociedades alfabetizadas y que no pueden encontrarse en culturas exclusivamente orales.
4. Los modelos del procesamiento de la lectura se han vuelto cada vez más complejos y variados. ¿Cuáles son algunos de los componentes básicos de la mayoría de los modelos, y por qué son importantes los modelos teóricos para los niños?

ACTIVIDADES

1. Interpretación de una «sencilla» señal:

Observe esta imagen:

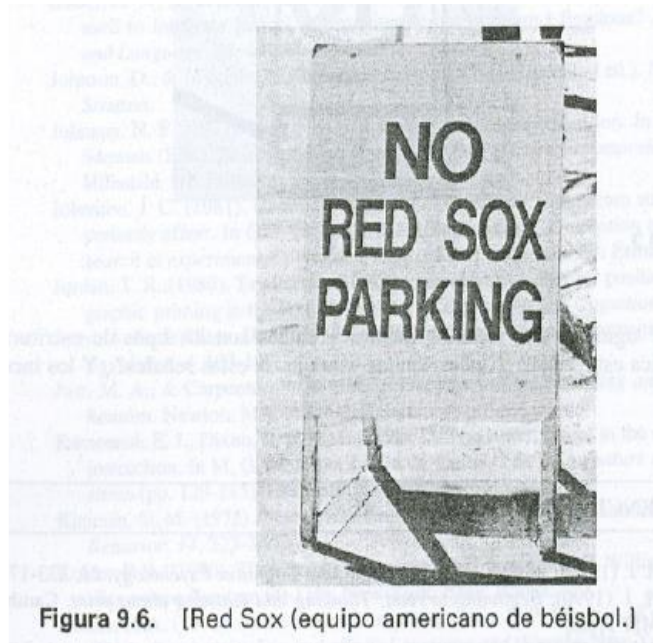


Figura 9.6. [Red Sox (equipo americano de béisbol.)]

Si un visitante de Marte aterrizara por casualidad en Boston, ¿con qué clase de información debería hacerse para leer e interpretar de forma correcta esta señal? Haga un modelo que incluya un léxico mental, procesamiento de rasgos de tipo «ascendente » y procesamiento inferencial.

2. Escritura del departamento de Tráfico:

Estudie la siguiente señal:

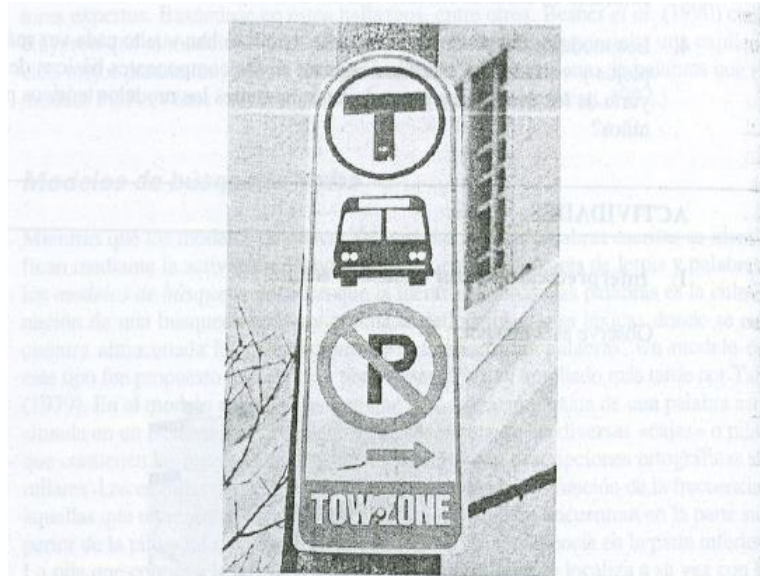


Figura 9.7.

¿Qué significa esta señal? ¿Cuántos y cuáles son los tipos de escritura que ejemplifica esta señal? ¿Cuáles son las ventajas de estas señales? ¿Y los inconvenientes?

(BERKO GLEASON, Jean y BERSTEIN RATNER, Nan: **Psicolingüística**, pp. 433-468)

LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Galo Guerrero Jiménez

1. Uso del punto

El **punto** es la representación gráfica que en el escrito señala la mayor pausa sintáctica de toda la ortografía.

El **punto** está directamente relacionado con la conexión de las ideas y su distinción en principales y secundarias. Como signo ortográfico, el punto nos señala el fin de una oración. Por tanto -como muy bien lo señala Susana Cordero de Espinosa, no pongamos nunca un punto *si no hemos comprobado previamente que lo hacemos junto a una oración completa, de claro significado* (“Paratodos”, p. 2).

Hay tres clases de puntos: punto y aparte, punto y seguido y punto final.

Se usa **punto y aparte** al final del párrafo, cuando se cambia de tema o cuando se enfoca el mismo tema desde otra perspectiva. Si lo que estamos escribiendo se refiere a algo diferente de lo que se venía tratando con anterioridad, lo escribimos en punto y aparte.

El **punto y seguido** va entre dos oraciones o períodos estrechamente relacionados entre sí, que tienen que ver con el mismo asunto, aunque expresen ideas distintas. Con el punto y seguido el texto continúa en el mismo renglón. Si el punto y seguido termina al final del renglón, el siguiente empieza sin blanco inicial o sangrado*.

El **punto final** es aquel que se pone para indicar el fin de un escrito. Con él puede indicarse el fin de un libro, de un opúsculo, de un artículo, de un capítulo, módulo, unidad, lema o segmento.

El **punto** se usa también para indicar el final de oraciones sueltas, en las iniciales de nombres y apellidos y al final de las abreviaturas.

Recuerde que la palabra que viene después del **punto** se escribe siempre con inicial mayúscula.

No se pone **punto** después de los signos de interrogación y admiración; dichos signos hacen las veces de punto y seguido si es que no hay otros signos ortográficos como la **coma, punto y coma, dos puntos, etc.**

Tampoco se pone **punto** después de los puntos suspensivos (que son tres y nada más).

En el caso de los paréntesis, de la raya, de las comillas de cierre, el **punto** va después.

Observe atentamente el siguiente fragmento de *El principito* de Antoine de Saint-Exupéry y analice la utilización del punto con los aspectos teóricos aquí expuestos:

La primera noche dormí sobre la arena, a unas mil millas de distancia de todo lugar habitado. Me encontraba más aislado que un náufrago en una balsa en medio del océano. Pueden imaginar entonces mi sorpresa, cuando al amanecer me despertó una simpática vocecilla que decía:

- ¿Por favor... dibújame un cordero!
- ¿Qué?
- ¡Dibújame un cordero!

Me levanté de un salto como si hubiera sido alcanzado por un rayo, me restregué los ojos y miré a mi alrededor detenidamente, descubriendo a un extraordinario hombrecito que me observaba gravemente.

2. Uso de la coma

La **coma** nos sirve para expresar una pausa breve. ¡Pero cuánta confusión al utilizarla! Muchos hacen pausas de la manera más arbitraria y hasta ridícula, por decir lo menos. Una **coma** bien utilizada nos evita equívocos y una serie de ambigüedades. Suprimir la **coma** o colocarla en un lugar que no corresponde, interrumpe la oración en el lugar más inadecuado, produciéndose verdaderos dislates. Observe, por ejemplo, el siguiente enunciado:

*Señor, muerto está, tarde llegamos.
Señor muerto esta tarde llegamos.*

Está claro que, en el primer caso, las **comas** nos ayudan a entender la tardanza con que ciertos individuos llegan al lugar donde acaba de morir el sujeto, motivo del diálogo. Pero en el segundo caso, la oración se altera totalmente, sólo por haber suprimido las comas. Da la idea de que quienes llegan están hablando con el muerto.

Hay quienes acostumbran colocar coma entre el sujeto y el verbo, haciendo una pausa después del sujeto, lo que obliga a realizar una pausa innecesaria. Ejemplos:

*Ismael, acaba de entrar en la oficina.
Su regreso sorpresivo, dejó atónitos a todos.
La alfabetización nacional, comenzará a rendir sus beneficios...*

Tanto en el primer caso, **Ismael**, que es sujeto simple, como en los otros casos: su regreso sorpresivo y la alfabetización nacional, que son sujetos compuestos, no hay razón para colocar coma entre el sujeto y el verbo por largo que sea el sujeto de la oración, porque se interrumpe la oración; pues, se está expresando la acción que realiza el sujeto.

Observemos, en cambio, estos ejemplos:

*Antonio, apresúrate que llegamos tarde.
Luisa, no discutas adrede.
Tú decidirás, Alberto, si sales o no.
Nosotros llevaremos tus cartas, Inés.*

En estas oraciones la **coma** es imprescindible; no podemos omitirla, sea al inicio, en medio o al final de la oración. Se está recurriendo directamente a una persona o cosa, nombrándola, invocándola, llamándola.

La diferencia entre los ejemplos anteriores y estos últimos, está en que a los primeros, a más de invocar a la persona o cosa, el verbo nos indica una acción que se realiza en este instante, o que está por realizarse o se ha realizado ya; mientras que en el

segundo bloque de oraciones, la acción bien puede realizarse o no: se trata de oraciones imperativas. **Antonio** bien puede apresurarse o no, **Luisa** puede seguir discutiendo o dejar de hacerlo, lo mismo puede pasar con la decisión de **Alberto**, o **Inés** aceptar que le lleven o no las cartas.

Nos damos cuenta, entonces, que la coma en cada vocativo queda justificada, para evitar algún equívoco o mal entendido. Si decimos: **Juan trae los libros**. Estamos dando a entender **que Juan ya viene con los libros**, cuando lo que se quiere decir es que estoy ordenando o rogando a Juan que me traiga los libros. **Juan, trae los libros**. La pausa que hacemos en **Juan** a través de la coma nos conlleva a pensar que la acción de mandato o favor bien puede realizarse o no. Depende de **Juan** que cumpla o no lo que se le dice; en tanto que al suprimir la coma, la acción está realizándose en ese momento.

2.1. ¿Cómo utilizar correctamente la coma en las oraciones adjetivas explicativas y determinativas?

Existen adjetivos y participios (el participio es la forma adjetiva del verbo) que son, unos, *explicativos*, y otros, *determinativos*.

a. El **adjetivo explicativo** siempre va entre comas (una sola si está al final de la oración). Observe los siguientes ejemplos:

- *¡Quisiera ser artista!, exclamó Virgilio, eufórico.*

- *Me iré a pesar de todo, dijo Jacinta, indignada.*

Mi hijo, llorando, se retiró a su dormitorio.

Loja, que es fría, goza de un clima agradable.

Si tomamos como ejemplo la última oración, vemos que la frase que es fría así escrita entre comas, expresa una cualidad propia del sustantivo **Loja**. Por lo tanto, es una oración adjetiva y explicativa. Inclusive, se la puede suprimir, y la oración no sufre alteración alguna:

Loja goza de un clima agradable.

Pero los adjetivos no sólo pueden formarse con adjetivos o locuciones adjetivas, sino también con frases enteras y largas, que por supuesto, hay que separarlas con comas. Veamos:

A muchos les gusta leer el suplemento "Agenda", en el que semanalmente se publican trabajos de escritores lejanos.

El perro se durmió junto a la puerta, al lado de su amo.

Empecé a palidecer, de puro nervioso que estaba.

Además, todas estas oraciones explicativas son subordinadas, porque lo que va después de la coma (**de puro nervioso que estaba**), es un complemento que explica lo que va antes de la coma (**empecé a palidecer**).

b. Las **oraciones adjetivas determinativas**, en cambio, nunca llevan comas porque sirven únicamente para señalar y distinguir, como por ejemplo:

*El caballo cojo cayó de bruces.
Las revistas que compramos son muy ilustrativas.
Mi casa vieja se fue al suelo.*

Hay oraciones adjetivas *determinativas* que si las escribimos entre comas se transforman en adjetivas *explicativas*, cambiando totalmente su significado:

*Los muchachos que trabajaron recibieron buenos salarios.
Los muchachos, que trabajaron, recibiendo buenos salarios.*

En la primera oración la locución adjetiva **que trabajaron** es *determinativa*, porque determina al antecedente *muchachos*, y expresa que tan sólo *los que trabajaron recibieron buenos salarios*. En el segundo ejemplo, la locución **que trabajaron**, escrita entre comas, significa que todos los muchachos trabajaron, por lo tanto es *explicativa*.

c. Las **subordinadas condicionales** que llevan el término **si**, se equiparan casi a las subordinadas *explicativas*, por lo tanto se separan entre comas. Veamos:

*Para el próximo mes, si Dios lo permite, estaré en Buenos Aires.
La cacería va a resultar todo un éxito, si es que no llueve, por supuesto.
Nunca debes copiar, porque, si el profesor te descubre, es capaz de anularte el examen.*

2.2. Otros casos en el uso de la coma

a. En las oraciones **elípticas** se usa la **coma** en el lugar donde se ha omitido el verbo. Ejemplos:

*Félix es ateo; Pedro, creyente.
Tú lleva los libros; yo, los cuadernos.
Ciertos niños son traviesos y llorones; otros, callados y tristes.*

En el primer ejemplo, después de **Pedro** se ha suprimido el verbo **es**; en el segundo, a continuación de **yo**, falta el verbo **llevo**; en el tercero, después de **otros**, falta el verbo **son**. Los verbos omitidos en estos tres ejemplos han sido remplazados por comas.

b. La **coma** también es necesaria para encerrar expresiones que aclaran o explican algo:

*Se presentó muy furiosa, sin embargo, poco a poco fue calmándose.
Habló más de la cuenta, por último, nos dejó hasta insultando.
Se adelantó, pues, sin que se le haya ordenado.
Comprendo tu confusión, no obstante, debes tranquilizarte.*

En estos ejemplos vemos que las expresiones encerradas entre comas son: **sin embargo, por último, pues no obstante**. Y existen otras como: **es decir, por lo tanto, por consiguiente, esto es, finalmente, generalmente**, etc.

- c. Se usa la **coma** para separar oraciones que van enlazadas con la conjunción **y**, en la que el sujeto de la segunda oración depende del sujeto de la primera. Ej.:

La importación de arroz fue confiada a los funcionarios de la ENAC, y el gerente se burló del hambre del pueblo ecuatoriano.

El muchacho observaba atento la pelea, y su hermano que se incomodaba conforme transcurrían los minutos.

Javier apostaba con su esposa, y Cornelio, su hijo, con el vecino.

- d. Se pone **coma** después de cada palabra o frase de una misma especie o clase, cuando ésta va colocada sucesivamente, menos entre las dos últimas porque va enlazada por una conjunción:

Creo que esta mujer habla dos, tres, cuatro o cinco idiomas, según he oído.

La buena disposición, constancia, estudio, responsabilidad y puntualidad fortalecen la personalidad del estudiante en la escuela.

Repartió carrizos, piola, goma, papel, tijeras, tela e hilos para armar la cometa.

- e. La **coma** sirve para separar frases y oraciones cortas. Veamos:

Algunos lloraban, otros rezaban, varios se arrodillaban, todos desesperábanse.

Saldré a caminar, tomaré el sendero estrecho, me internaré y llegaré al bosque.

Lo que detesto es su mal proceder, su modo de vestir, de sentarse a la mesa, de mirarme e inclinarse cuando lo observo.

- f. Las frases u oraciones en aposición, intercaladas o incidentales, van entre **comas**:

Judas, el apóstol, traicionó a Cristo.

Los periodistas, dijo el director, deben siempre propender a ser moderados y prudentes.

Virgilio, que escribe en el diario La Hora, es mi amigo.

Miguel Riofrío, escritor lojano, es el autor de La Emancipada.

- g. Y algo sencillo, y que a veces no se cumple, es colocar **coma** para separar en las cartas la localidad de la fecha (y no hay justificación gramatical para escribir con mayúscula la primera letra de los meses, a no ser que se trate de una fecha cívica o de carácter histórico o de trascendencia):

Loja, 1 de abril de 1989

Catamayo, 2 de agosto de 1992

Y como podrá apreciar, no hay necesidad de colocar un punto después del uno (1), en los años: 1989, 1992.

h. Cuando se invierte el orden normal de una oración, colocando al principio lo que debería ir al final, debe ponerse una **coma** al final del elemento o parte que se antepone:

*Escribe magníficos e interesantes artículos sobre Naún Briones, Ecuador
Espinosa Sigcho.*

Si vas al cine, te acompañaré.

Quiero que lleves estos periódicos, Eduardo.

Finalmente, es necesario acotar que no debe ponerse coma cuando la oración no se presta a equívocos. Y si por alguna razón no estamos seguros de aplicar algunas de las normas que existen al respecto, la entonación que demos a la oración o frase es la mejor indicadora para colocar coma en el lugar que creamos preciso.

3. Uso del punto y coma

Hoy por hoy existe cierta tendencia a desplazar el empleo del **punto y coma**, y más bien se prefiere utilizar la coma, o, a su vez, el punto. Posiblemente hace falta conocer con precisión cuándo se emplea el **punto y coma** y, sobre todo, lo que más necesitamos es practicar.

El **punto y coma** indica una pausa mayor que la coma, y se emplea en los siguientes casos:

a. Para separar períodos relacionados entre sí, siempre y cuando éstos no vayan enlazados por una conjunción o una preposición. Leamos atentamente los siguientes ejemplos:

Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida (Julio Cortázar).

Corvito no se movió de la cama; empezaba sus clases a la tercera hora.

Estoy a las órdenes de usted; soy el nuevo empleado de esta oficina.

b. Se emplea el **punto y coma** para separar períodos que guardan una cierta conexión lógica entre sí; pero cuando de antemano se han colocado comas:

Mouche, de pronto se sintió resfriada; me hizo tocar su frente (Alejo Carpentier).

Al andar tenía un aire frágil, como de poco peso; parecía que marchaba por la tierra como podía hacerlo una ninfa o un ser fantástico (Pío Baraja).

Tanto había disciplinado su sufrimiento que había días en que su boca se encontraba riendo con los demás muchachos del pueblo, con la misma risa de ellos, como si

jamás la vida la hubiese traicionado; únicamente las noches rompían su tercera voluntad de no sufrir (Carlos Carrión).

- c. El **punto y coma** es necesario antes de ciertas conjunciones: **pero, mas, aunque, sin embargo, sino, no obstante**, etc., cuando la oración o período que le antecede es algo extenso. Si la oración o período que antecede es corto, se usará la **coma**:

Cada vez que yo pasaba por allí cerca, me metía en su bar a tomar una copa; pero, en realidad, nunca habíamos sido grandes amigos (Truman Capote).

Hoy que lo veía transportar papelitos, quiso por lo menos saludarlo; pero el loquito en ese estado no conocía a nadie.

Ellos fueron, vestían la misma ropa que hoy tienen; aunque, como estaba oscuro, estoy abrigando cierta inseguridad.

Salió con pie firme, pasando a igual altura que los primeros; mas, al llegar, tropezó.

- d. Se usa **punto y coma** para separar oraciones yuxtapuestas:

Juan cosecha uvas; su familia, manzanas.

Ellos trabajan para su sustento diario; nosotros, para divertirnos.

Unas regresaban furiosas; otras, avergonzadas y hasta llorando.

- e. Finalmente, se usa **punto y coma** para evitar confusiones, cuando en una oración o período hayamos utilizado comas solamente:

El primer partido fue emocionante; el segundo, pésimo; el tercero, sinceramente resultó una estafa.

El rey y la reina son, desde todos los puntos de vista, un modelo de antítesis.

Él, pesado; ella, ligera; él, torpe; ella, ágil, él, tibio; ella, desbordante; él, apático; ella, con nervios como llamas (E. Sabeté).

4. Uso de los dos puntos

Por lo regular, los **dos puntos** se colocan antes de la cláusula que constituye una aclaración de la precedente, bien sea para enumerar, citar, enunciar, resumir o para razonar lo que se quiere dar a conocer; lo cual demuestra que el pensamiento enunciado no termina todavía.

Observemos algunos casos:

- a. Se utiliza **dos puntos** en la correspondencia y los discursos, después del saludo inicial:

Querida y recordada mamacita:

Distinguido señor:

Señorita Directora de la Dirección Provincial de Educación de Loja, señores supervisores, apreciados colegas profesores, señores padres de familia, distinguidos alumnos, señoras y señores:

- b. Se usa los **dos puntos** cuando hay necesidad de citar frases o pensamientos textuales (y no debemos olvidar que la cita extraída comienza con inicial mayúscula y lo citado va entre comillas):

Marguerite Yourcenar dice en su novela Memorias de Adriano: "Mucho me costaría vivir en un mundo sin libros, pero la realidad no está en ellos, puesto que no cabe entera".

Un ilustre filósofo dijo: "Sabemos demasiado poco y aprendemos mal: por ello tenemos que mentir".

- c. Los **dos puntos** son necesarios después de las frases: **acuerda, por ejemplo, considerando, decreta, informa, resuelve, certifica**, etc. Se coloca los dos puntos y en renglón aparte se enumera lo que sigue. Veamos:

El Rector de la Universidad Central de Quito, certifica:

Que una vez revisado el expediente...

Oswaldo Hurtado Larrea,

Presidente Constitucional de la República,

Considerando:

Que mediante Decreto Ejecutivo No...

En uso de la facultad que le concede el Decreto N° 277-B de 2 de abril de 1982,

Resuelve:

Art. 1°. Conceder a la empresa N. N., el derecho a...

- d. Son válidos los **dos puntos** ante una enumeración:

Alejandro Carrión ha escrito algunos libros: La manzana dañada, La espina, Esta vida de Quito, Galería de retratos, entre otros.

El cantón Loja tiene varias parroquias rurales: El Cisne, San Lucas, Malacatos, Vilcabamba...

- e. Se coloca **dos puntos** delante de una frase u oración que completa una afirmación o que se presenta como resumen de lo expresado previamente. Observemos:

La gramática tiene un objeto: enseñar a hablar y escribir correctamente.

Jesucristo es el redentor de los hombres: murió para salvarnos de la esclavitud del pecado.

En resumen: el acto resultó malo; los artistas, pésimos; el poeta, mediocre, y la sala, casi vacía.

5. Puntos suspensivos

Antes que nada ¿cuántos puntos suspensivos se escriben? sólo tres, no más (...).

Los **puntos suspensivos** se utilizan en los siguientes casos:

- a. Cuando se desea que la cláusula, período u oración quede incompleto y el sentido suspenso:

*Tienes razón, la amo profundamente, pero...
Es que si lo hago... imagínate.
Será posible que tú...*

- b. Los **puntos suspensivos** también sirven para crear duda, temor o para sorprender al lector:

¡Cállate!, de lo contrario...

Y cuando todas estábamos dispuestas para saludarla... se puso a llorar.

- c. Se pone **puntos suspensivos** en el lugar en donde se omite parte de un texto que no se desea extraer íntegro. Si la omisión se hace al principio, los **puntos suspensivos** han de ir separados de la primera palabra de la cita e inmediatamente después de las comillas de apertura. Si el corte u omisión se hace en medio o al final de la cita, los **puntos suspensivos** han de ir entre paréntesis y con blancos de separación a ambos lados:

"... La multitud será un instrumento de barbarie o de civilización según carezca o no del coeficiente de una alta dirección moral (...). La civilización de un pueblo adquiere su carácter, no de las manifestaciones de su prosperidad o de su grandeza material, sino de las superiores maneras de pensar y de sentir que dentro de ellos son posibles (...).

(José Enrique Rodó, Ariel).

6. Comillas y paréntesis

6.1. Comillas

- a. Las **comillas** se emplean cuando vamos a extraer una cita textual:

Juan Montalvo, en uno de sus libros, nos dice: "Desgraciado el pueblo donde los jóvenes son humildes con el tirano, donde los estudiantes no hacen temblar al mundo".

- b. Cuando escribimos el nombre de un artículo, disertación o conferencia:

El artículo “Muertos vivos”, escrito por Emilio Palacio el domingo 22 de octubre de 2006, en el diario El Universo de Guayaquil, es el fiel reflejo de una politiquería que causa vergüenza a los buenos ecuatorianos.

Disertarán sobre "El problema de la drogadicción en Ecuador".

- c. Las **comillas** son útiles cuando es nuestro deseo distinguir vocablos en lengua extranjera, palabras o frase arcaicas (anticuadas), dialectales (relativo a un dialecto) o barbarismos (empleo de vocablos impropios) Veamos:

Los "tests" no arrojaron los resultados esperados.
¿Por qué me "aguaitas" así?
Esta "pelada" es simpática.

- d. Cuando lo que se cita tiene varios párrafos, se utiliza **comillas** sólo al inicio de cada uno de ellos. Se las cerrará al final del último párrafo:

Rosa María Torres en su formidable libro **Aula adentro**, en uno de sus artículos, nos dice:

“¿Qué es entonces lo que puede hacer el sistema educativo para desarrollar este pensamiento y esta actitud científicos entre los alumnos?

“Estimular en ellos la curiosidad, la necesidad de saber, de preguntar, de explorar, de comprobar, de experimentar, de perfeccionar, de aprender por deseo, no por miedo ni por obligación.

“Fomentar el sano hábito de la duda, la insatisfacción con la primera evidencia, con la primera respuesta, con la solución.

*“Enseñar a los alumnos a construir, formular y expresar con libertad sus preguntas, sobre todo las que empiezan **con por qué**”.*

- e. Con las **comillas** se indica también que una palabra o frase se la utiliza en un sentido diferente al normal, indicando con ello que se la ha seleccionado intencionalmente y no por error. Las palabras con sentido irónico o sarcástico, van entre comillas:

Me "quiere" tanto que si por él fuera me bota el carro encima.
Si le "guiñas" el ojo, te atiende.

Ahora bien, ¿el punto final va dentro o fuera de las **comillas**? En el ejemplo del literal **d** el punto está dentro de las **comillas**. Se procede así cuando el punto pertenece a lo citado. Pero si lo que se cita no lleva punto al final de lo citado, entonces lo colocaremos fuera de las comillas. Así;

Alguna vez dijo un eminente pensador que “*nuestros centros docentes son edificios sin alma: dan, a lo sumo, el saber; pero no infunden el amor al saber*”.

6.2. Uso del paréntesis

A pesar de que el uso del **paréntesis** está perdiendo vigencia, debido a la utilización de la raya o de las comas, creemos necesario hacer unas breves consideraciones para su correcta utilización.

- a. El **paréntesis** sirve para encerrar dentro de él una palabra, frase u oración aclaratoria o incidental de menor importancia para la comprensión de lo que se está escribiendo:

Los indígenas Huao (*Huaorani*), asentados en las provincias de Napo y Pastaza, hablan el idioma huao tirino.

El decimocuarto número de “*punte*” (*publicación de la Asociación de Profesores de la Universidad Técnica Particular de Loja*) se encuentra ya en circulación.

- b. Cuando un enunciado va entre **paréntesis** y aclara a otro que va entre comas, lo correcto es colocar la coma después del paréntesis:

Don Jacinto, que se las sabía completas (*ante todo por su experiencia, según sus palabras*), era un viejo muy agradable.

El escritor Abdón Ubidia (*autor de “Sueño de lobos”*), visitó en días pasados nuestra ciudad.

- c. Si la oración, frase o palabra va entre **paréntesis** al terminar la cláusula o párrafo de un escrito, el punto irá fuera del paréntesis:

“el CEDEP ha lanzado en estos días un folleto (ID + DP ¿Qué mismo le toca al pueblo?) y una revista (“*Bemba colorá*” N° 1)”.

“... Vale la pena subrayar lo que dice Simón Espinosa en su artículo “La jaula y la libertad de prensa”, en la revista “Bemba Colorá” de reciente edición (*cualquier parecido con la realidad es pura coincidencia*)”.

- d. Pero hay ocasiones en que el punto va dentro del **paréntesis**, como en el siguiente ejemplo:

“ ¡Y echarme a mí la culpa!. Y (*vacilación en la voz de P., pensar en sus ojos, manos trémulas. N. del A.*) y el soplete colgado de la viga...”. (**Retrato de Grupo con Señora**, Heinrich Böll).

Madre Ubú. (*Encogiéndose de hombros.*) ¡Mierda!

Padre Ubú. (*Echa mano a un pollo asado.*) ¡Vaya, tengo hambre!...

...¿Dónde te has metido? (*El criado se presenta y hace una inclinación.*)
Anda, saca el dictionary y busca la palabra palace (*Alfred Jarry, **Todo Ubú**.*)

- e. Entre **paréntesis** se coloca también ciertos datos aclaratorios y la explicación de siglas y abreviaturas:

"El gobierno, a no ser que sea abiertamente dictatorial, coarta la libertad (*de prensa*) por medios más velados..."

Pío Baroja nació en San Sebastián (*España*) en 1872.
La Editorial "Bruguera" de España publicó en la CLUB (*Colección de Literatura Universal Bruguera*) cien obras selectas de la literatura mundial.

- f. Cuando un **inciso*** va dentro de otro inciso, se pone entre **paréntesis** el primero, y entre rayas el segundo:

Los escritores del Grupo de Guayaquil (*Joaquín Gallegos Lara, Enrique Gil G., José de la Cuadra, Alfredo Pareja Diezcanseco -autor éste muerto últimamente- y Demetrio Aguilera Malta*), antes que poetas fueron principalmente excelentes narradores.

- g. Se escribe entre **paréntesis** los datos que completan un texto, como número de página, fecha de nacimiento y muerte de un autor, o para señalar determinados periodos de tiempo:

En "Ariel" (p. 32), José Enrique Rodó nos habla de que "aun dentro de la esclavitud material hay la posibilidad de salvar la libertad interior: la de la razón y el sentimiento".

Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616) escribió su genial "Quijote de la Mancha".

En la presidencia de Rodrigo Borja (1988 - 1992) se aplicó la Ley del Gradualismo.

7. Signos de interrogación y admiración

Aunque parezca sencillo utilizar los signos de **interrogación** y **admiración**, a veces no resulta así. En las ocasiones hay olvido o descuido en colocar, por ejemplo, el signo de interrogación al principio de la oración:

¿Cómo estás?

¿Qué pasó con el informe?

La gramática de la **Academia** dice que los signos de **interrogación** y **admiración** deben ponerse tanto al principio como al final de la oración que deba llevarlos:

¿Cómo estás?

¿Qué pasó con el informe?

¡Qué belleza de cuadros!

Otro error frecuente es el de colocar punto después de un signo de **interrogación** o **admiración**, cuando luego de éstos se sigue escribiendo o no:

*¿Por qué no sales?. No se me permite pasar.
¡Quisiera tantas cosas!. Sí, algún día las conseguiré.*

Los signos de **interrogación** y **admiración** sirven de punto final: no hay justificación para volver a colocar punto (Sólo cuando a los signos le siguieren las comillas, raya o paréntesis, la frase debe terminar con la colocación del punto):

*¿Por qué no sales? No se me permite pasar.
¡Quisiera tantas cosas! Sí, algún día las conseguiré.*

Pero el que omitamos el punto, no excluye el uso de los demás signos de puntuación.

Veamos:

¿Desde cuándo estás en Cuenca?, preguntó Alfredo.

*Tienes que tranquilizarte, ¿me entiendes?, tranquilízate.
¡Por Dios!, exclamó la madre.*

Otro error es el de poner el segundo signo de **admiración**, antes que la oración termine, o al final de la oración cuando el sentido admirativo no corresponde a toda la oración:

*¡Vaya!, qué prepotencia de hombre
¡Claudio, qué placer volver a saludarte!*

en vez de

*¡Vaya, qué prepotencia de hombre!
¡Claudio!, qué placer volver a saludarte.*

Si en un párrafo utilizamos varias oraciones *interrogativas* o *admirativas* seguidas, se coloca la **mayúscula sólo al inicio de la oración primaria**;

*¿Qué te sucede? ¿estás cansado? ¿o es que no quieres trabajar? Responde, no te quedes callado.
¡Dios mío! ¡qué vergüenza! ¡quién lo hubiera creído!*

Ciertas oraciones, aunque no son frecuentes, son **interrogativas** y **admirativas** a la vez. Al inicio se coloca el signo de interrogación y al final el de exclamación, o viceversa:

¿Qué sucede, Dios bendito!
¡Qué sea posible, después de tanto tiempo de haber esperado?

Si la intensidad de la carga afectiva es muy fuerte, los signos de **admiración** pueden duplicarse y triplicarse tanto al abrirlos como al cerrarlos:

¡¡¡Qué barbaridad, santo cielo!!!

8. La raya, el guión y la diéresis

8.1. La raya

La **raya** o pleca (–) es un guión largo denominado por algunos como **guión mayor** y equivale, en ciertos casos, al uso de la coma y el paréntesis. Entre algunas de sus funciones anotamos las siguientes:

- a. Se emplea para sustituir paréntesis en frases aclaratorias o incidentales.

En este caso, la raya va junto o pegada al inicio y al final de la frase aclaratoria:

"... la fe –si bien no señala un camino específico– veta algunos caminos que otros hombres sí piensan poder recorrer (...)". (Luis González Carvajal, Teología para universitarios).

- b. Para señalar diálogos, al inicio de la frase, sin cerrarla. Pero si se indica la persona que habla, se cierra la aclaración si está intercalada. Al abrir el diálogo, la **raya** siempre va junto a la primera inicial de la palabra. Observe atentamente el siguiente ejemplo:

–Gracias, –me dijo–. Le pido a Dios que esta importunidad mía sea cambiada para Ud. en un recuerdo puro.

Miró el pequeño reloj que ardía sobre su articulación nevada y agregó: – Márchese a su oficina; llegará con retraso (César Dávila Andrade, Trece relatos).

- c. Si se desea escoger entre usar comas o la **raya** (en una frase aclaratoria o incidental), es preferible utilizar comas si la frase es corta:

Mañana, lunes, 23 de agosto, será un día muy especial.

Si la frase es larga, se usa la **raya o paréntesis**, dependiendo de las preferencias del autor:

En muchas de las frases en las que interviene un verbo –es decir, en muchas oraciones–, se establecen sintagmas o agrupaciones de formas verbales en las que una de ellas se usa en forma personal (es decir, realizada por una persona) y la segunda en forma no personal (infinitivo, gerundio o participio). Estas formas se llaman **perífrasis verbales**, en las que el primer término modifica el segundo. (Guillermo Díaz-Plaja, **Lengua y literatura española**).

8.2. El guion

Se denomina guión menor por cuanto es más pequeño que la **raya**. Se lo utiliza en los siguientes casos:

- a. Para separar las sílabas de una palabra cuando no entra al final de renglón:

*Estuvieron todos a tiem-
po en el lugar indicado.*

- b. En palabras compuestas que señalan oposición o contraste. Por lo regular los compuestos se forman por dos adjetivos, el primero de los cuales conserva su terminación masculina singular, en tanto que el segundo concuerda en género y número con el nombre correspondiente;

*Aquella dama es soviético-norteamericana.
Aquel señor es soviético-norteamericano.
La lección fue teórico-práctica.
El acuerdo colombo-ecuatoriano...
Nuestra realidad histórico-crítica-bibliográfica es deplorable.*

Si los elementos se han fusionado formando un significado nuevo y diverso del compuesto, se escriben unidos, sin guión:

*Hispanoamericano.
Latinoamericano.
Checoslovaco.*

- c. Para separar fechas cuando se indica un período determinado:

*1959-1993
1830-1912*

- d. Entre una palabra en siglas o inicial y un número:

*Expo-94
Aula G-102*

Pero nunca entre una palabra completa y un número:

- e. La inicial de la segunda palabra unida por **guión** se escribe en minúscula a excepción de los nombres propios:

Me matricularé en la carrera de Filosófico-sociales.

8.3. La diéresis o crema

La **diéresis** o **crema** son los puntos que se colocan sobre la vocal **u** de las sílabas **gue** y **gui**, para indicar que la **u** debe ser pronunciada:

<i>desagüe</i>	<i>Égüe</i>
<i>vergüenza</i>	<i>güiti</i>
<i>bilingüe</i>	<i>argüi</i>
<i>cigüeña</i>	<i>pingüino</i>
<i>lingüista</i>	<i>averigüe</i>

Antiguamente los poetas utilizaban la diéresis sobre cualquier vocal por necesidades métricas para conseguir una sílaba más en el verso, destruyendo el diptongo, aun en contra de las reglas gramaticales:

*¡Qué descansada vida
la que huye del mundanal ruido
(Fray Luis de León).*

En este caso, la palabra **ruido** debe contabilizarse como trisílaba: **ru-i-do**.

EJERCICIOS

1. Saque en limpio todos los signos de puntuación que existen en la lectura, explicando, en cada caso, la razón por la que se los ha utilizado.

Don Joaquín sin vacilar mucho, había esperado la noche para volver a desembuchar lo mismo y lo mismo donde el Cura. Que la longa Berta no saldría ni en andas de su casa. Que ya la tenía secuestrada allá por Tambillo o Machachi. Que solo pensar en ella constituía un crimen de lesa moral, y que no se quedaría el mitayo del novio con su intentona.

De paso se dio a enumerar por su orden, y sin faltar una, las haciendas de su propiedad, con el consabido propósito de evidenciarse como hombre de poderío y de innegable influencia.

—Si tiene usted la paciencia suficiente, ponga atención: “Rumiñahui”, “Huarcopata”. “Condado”, “San Agustín”, “Sta. Ana”, “Sto. Domingo”, “Sigsipamba”, “Callo”, “Yerba azul”, “Sauco-pata”, “S. Ildefonso”, “Chilcal”, “Los Molinos”, “Inga rumi”, “Chilcapamba”, etc., etc.

—¿Quiere decir entonces que usted tiene jurisdicción abierta en algunas provincias?

—En algunas. Y eso que no menciono los nombres de fundos, no míos, sino de la Beneficencia, que los manejo yo en persona. Mire: “Paico-loma”, “Los alisos”, “Ovejería”, “Yerba prieta”. Uno que otros están a cargo de mis dos hijos naturales.

—Es algo que me espanta, amigo mío. ¿Es posible que un solo hombre se alcance con tanta tierra laborable?

—Se hace lo que se puede.

—Vamos a lo que vamos, ¿es posible —digo yo— que disponga usted del tiempo suficiente? Se necesita de una iniciativa colosal y contar con un cuerpo administrativonumeroso. (*Sergio Núñez Santamaría, Juego de Haciendas*).

2. Coloque la coma en donde corresponda, leyendo detenidamente el siguiente fragmento;

Éramos una tropa de treinta y tres adolescentes próximos a la mayoría de edad. Minutos antes cantábamos casi sin preocupaciones tratando de evadir el frío. En Aloag de repente la tarde se había transformado en noche cerrada y el grito de las indias vendiendo allullas y café caliente se apagó. Desde el bus los costados de la carretera eran desolados terrenos donde habitaba una niebla espesa. Pero ya Machachi estaba cerca y su nombre era para nosotros una mezcla sin proporciones fijas de agua bendita y agua mineral, de olor a frituras y olor a santidad. Después de todo se trataba de una experiencia en la Casa. (*Raúl Vallejo, Manía de contar*).

3. Ponga los dos puntos y los puntos y coma donde corresponda y explique por qué hemos utilizado los puntos suspensivos entre paréntesis:

El hipócrita entibia toda la amistad con sus dobleces nadie puede confiar en su ambigüedad recalcitrante. Día por día afloja sus anastomosis con las personas que

le rodean su sensibilidad escasa impide caldearse en la ternura ajena (...) No pudiendo confiar en nadie, viven cegando dos fuentes de su propio corazón no sienten la raza, la patria, la clase, la familia, ni la amistad, (...) El hipócrita mide su generosidad por las ventajas que de ella obtiene la beneficencia como una industria lucrativa para su reputación (...). (*José Ingenieros, El hombre mediocre*).

4. Escriba paréntesis donde corresponda:
 - a. Los Ministros de Gobierno e Información Santos y Vera sufrieron un atentado.
 - b. La cita del numeral anterior de **El hombre mediocre** p. 130 es del escritor argentino José Ingenieros.
 - c. El escritor Raúl Vallejo 1959 fue Ministro de Educación en el gobierno del Dr. Rodrigo Borja Cevallos.
5. Restituya las comillas en los siguientes enunciados:
 - a. Gabriel García Márquez nos dice que Los seres humanos no nacen para siempre el día en que sus madres los alumbran, sino que la vida los obliga otra vez y muchas veces a parirse a sí mismos.
 - b. Oswaldo Hurtado disertará sobre La Modernización del Estado.
 - c. El Comercio, El Universo y el diario Hoy son periódicos de circulación nacional.
 - d. Le disparó con un mauser y el man ni se mosqueó.
 - e. La Universidad Andina Simón Bolívar tiene subsele en Quito.
6. Utilice adecuadamente los signos de interrogación:

Las interrogantes más sencillas son las más profundas. Dónde has nacido dónde está tu hogar a dónde vas qué haces Plantéatelos de tiempo en tiempo y, observa cómo cambian tus respuestas (**Richard Bach**).

Por qué suponemos que lo mejor en este mundo está arriba y no abajo, en lo alto y no en lo más profundo de la naturaleza (**Eduardo Caballero Calderón**).

Que creéis que era el Arca de Noé El corazón del hombre Allí está Dios con todas sus criaturas. El resto se ahoga y desaparece en el fondo, pero el corazón navega sobre las aguas con su carga. El corazón del hombre lo sabe todo perfectamente No os riáis (**Nikos Kazantzakis**).

Todos somos hermanos, todos, pero no lo saben, y por eso se persiguen unos a otros... Cuántas alegrías, cuántos abrazos, cuánta felicidad habría si lo supieran (**Nikos Kazantzakis**).

La política ah la política No hay pasión más ciega ni más inconsiderada que la política (**Federico González Suárez**).
7. Utilice raya en donde corresponda:

Por fortuna, mientras exista en el mundo la posibilidad de disponer dos trozos de madera en forma de cruz es decir, siempre, la humanidad seguirá creyendo que el amor es el fundamento de todo orden estable y que la superioridad jerárquica en el orden no debe ser sino una superior capacidad de amar (**José Enrique Rodó**).

¿Y por qué voy a callarme?

Pueden oírte
¿Y qué?
No quiero. Y no me sigas tocando.
¿Por qué?
Pues porque ya está bueno, y se acabó, entiendes, somos primos y no está bien,
Pero es lindo.
Qué lindo ni qué alforjas. Y ahora, lárgate por la puerta de atrás.
Ella se compuso las faldas. Se arregló el pelo y procuró quitarse algunas cañitas
secas de cebada. Después se quedó inmóvil.
El lunes se va, pensó, hoy es viernes. Y permaneció con la vista fija en sus manos
como recién escapadas de las manos de él.
(Jorge Dávila Vásquez, *Viernes sin historia*).

8. Busque dos ejemplos –que no sean los mismos del texto– por cada uno de los literales planteados sobre el guión y escríbalos en su carpeta de trabajo, y elabore oraciones con cada uno de ellos.
9. Elabore una oración con cada una de las palabras que llevan diéresis. A parte de las que constan en el texto, busque diez más y trabaje con ellas.

(**Ortografía y Composición**, 2da. edición, UTPL, Loja, 2007)

RESPUESTA AL CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN

1. f.
2. v.
3. v.
4. v.
5. v.
6. v.
7. v.
8. v.
9. v.
10. v.
11. f.
12. f.
13. v.
14. v.
15. v.
16. v.
17. v.
18. v.
19. v.
20. f.
21. f.
22. v.
23. v.
24. v.
25. v
26. v.
27. f.
28. v.
29. v.
30. v.
31. v.
32. v.
33. v.
34. f.
35. v.
36. v.
37. v.
38. f.
39. v.
40. v.
41. v.
42. v.
43. v.
44. v.

45. v.
46. v.
47. v.
48. v.
49. v.
50. v.
51. v.
52. v.
53. f.
54. v.
55. f.
56. v.
57. v.
58. v.
59. v.
60. v.
61. v.
62. v.
63. v.
64. v.
65. f.
66. v.
67. f.
68. v.
69. v.
70. f.
71. f.
72. v.
73. v.
74. v.
75. v.
76. v.
77. v.
78. v.
79. v.
80. f.
81. v.
82. v.
83. v.
84. f.
85. f.
86. v.
87. v.
88. v.
89. v.
90. v.
91. v.

92. f.
93. v.
94. f.
95. f.
96. v.
97. v.
98. f.
99. v.
100. f.
101. v.
102. v.
103. f.
104. v.
105. v.
106. v.
107. v.
108. v.
109. v.
110. f.
111. v.
112. v.
113. v.
114. v.
115. f.
116. v.
117. f.
118. v.
119. f.
120. v.
121. v.
122. v.
123. v.
124. f.
125. v.
126. v.
127. f.
128. v.
129. f.
130. v.
131. v.
132. f.
133. f.
134. f.
135. v.
136. f.
137. v.
138. f.

- | | |
|------|----|
| 139. | v. |
| 140. | v. |
| 141. | v. |
| 142. | v. |
| 143. | v. |
| 144. | v. |
| 145. | v. |
| 146. | v. |
| 147. | v. |
| 148. | f. |
| 149. | v. |
| 150. | v. |
| 151. | v. |
| 152. | f. |
| 153. | v. |
| 154. | v. |
| 155. | v. |
| 156. | v. |
| 157. | f. |
| 158. | v. |
| 159. | v. |
| 160. | v. |

Loja, 07 de enero de 2007