

BIBLIOGRAFÍA

- BERNARDEZ, ENRIQUE. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe, Madrid.
- BROWN Y YULE (1993). *Análisis del discurso*. Visor: Madrid.
- COMBETTES, BERNARD. (1977). "Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte". *Pratiques*, N° 13. Larousse, París.
- COMBETTES, BERNARD (1978). "Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants". *Langue Française*, N° 38. Larousse, París.
- COMBETTES, BERNARD (1989). *Quelques jalons pour une pratique textuelle de l'écrit*. CEFISEM de Clermont-Ferrand, París.
- COMBETTES, BERNARD Y ROBERTE TOMASSONE (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Prisme, Bélgica.
- CHAFE, WALLACE (1976). *Significado y estructura de la lengua*. Planeta, Barcelona.
- CHAROLLES, MICHEL (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. En *Langue Française*. N° 38. Larousse, París.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975). Estructura y función del lenguaje. En J. Lyons (comp.) *Nuevos horizontes de la lingüística*. Alianza, Madrid.
- HALLIDAY, M.A.K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica, México.
- IRWIN, J. (1986). "Cohesión y comprensión". *Lectura y Vida*. Año 7, N° 4. IRA: Argentina.
- KAUFMAN, ANA Y MARIANELA RODRÍGUEZ (1993). *La escuela y los textos*. Santillana, Argentina.
- LAVANDERA, BEATRIZ (1990). *Curso de lingüística para el análisis del discurso*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- LEE, D. (1992). "La cohesión lingüística". Irwin y Doyle (comp.). *Conexiones entre lectura y escritura*. Aique, Argentina.
- MARTÍN MARTÍNEZ, SALVIO (1993). *Gramática textual*. Plus Ultra, Buenos Aires.
- OBREGÓN, HUGO (1993). *Fisiología de la entrevista periodística*, UPEL-IPEMAR, Maracay.
- SÁNCHEZ, IRAIDA (1989). "Lingüística, gramática y pragmática". Páez, Fernández y Barrera (comp.). *Estudios lingüísticos y filológicos en homenaje a María Teresa Rojas-U.S.B.*, Miranda.
- SÁNCHEZ, IRAIDA (1993). "Coherencia y órdenes discursivos". *Letras 50*. UPEL-IPC, Caracas.
- USLAR PIETRI, ARTURO (1980). "La invención de Venezuela". einticinco ensayos. *Monte Ávila*, Caracas.
- VAN DIJK, TEUM (1984). *Texto y contexto*. Cátedra: Madrid.
- VAN DIJK, TEUM (1990). *La noticia como discurso*. Paidós, Barcelona.
- VAN DIJK, TEUM (1992). *La ciencia del texto*. Paidós: Barcelona.
- VILLEGAS, CÉSAR (1993). *Estrategia instruccional para desarrollar habilidades en el lenguaje escrito: la progresión temática*. Trabajo para el seminario sobre competencias en la lengua escrita, de la maestría en Lingüística. UPEL-IPC, Caracas.
- VILLEGAS, CÉSAR (1996). *Progresión temática y macroestructura semántica en la producción escrita de textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales*. Tesis de maestría, sin publicar. UPEL-IPC, Caracas.
- VILLEGAS, CÉSAR (1997). "Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias de aprendizaje". *Letras 55* (en prensa). UPEL-IPC, Caracas.

LECTURA FLUIDA Y CONTEXTO FAMILIAR

Víctor Villa Mejía
Universidad de Antioquia

Resumen

Los diversos grados de acceso a la lectura fluida (desempeño eficiente en la prueba escrita "síntesis-análisis" -resumen y comentario-) de los estudiantes de primer semestre en el programa Ingeniería Informática del Politécnico Colombiano de Medellín obedecen a la experiencia familiar diferenciada en pedagogías visible o invisible, según los estratos de clase. La lectura académica pone en marcha una pedagogía invisible que resulta extraña a los estudiantes de primer semestre, mayoritariamente a los pertenecientes a los estratos uno a tres. Para remediar tal falencia, se propone una alianza estratégica entre todos los docentes de primeros semestres para practicar en las distintas asignaturas las técnicas del resumen -en pos de la polifonía- y del comentario -en pos de la autonomía: garantes de la re-escenarización semiótica de los estudiantes procedentes de pedagogías visibles. Con ello se reinicia el proceso de la lectura fluida, el cual no necesariamente culminará en los primeros semestres de la carrera.

Abstract

The different degrees of accessibility to fluent reading (satisfactory performance on the "Synthesis-Analysis" written test -summary and commentary-) of first semester information systems engineering students at the Politécnico Colombiano of Medellín are due to the varied family experience in visible or invisible pedagogies, according to social class status. Academic reading triggers an invisible pedagogy which is unknown to these students, mainly to those in levels 1, 2 and 3 of social stratification. To remedy this, a strategic alliance is proposed among all the faculty members teaching first semester students so that practice in summary and commentary writing techniques be provided in the different courses -to allow for polyphony and autonomy, respectively, for these are the key features of semantic reconstruction in students pertaining to visible pedagogies. This is intended to restart the fluent reading process which will not necessarily end upon completion of the first semester of the study program.

INTRODUCCIÓN

El tema de la lectoescritura, y los subtemas periféricos -el aprendizaje, el beneficio curricular, el bajo rendimiento y el fracaso escolar-, configuró en los últimos años una verdadera avalancha editorial. Para el observador desprevenido toda avalancha desencadena estados de anonadamiento e indefensión. La dimensión de tal avalancha se aprecia nítida en el siguiente inventario, llevado a cabo bajo dos criterios más o menos neutrales: el cronológico y la disponibilidad documental.

Compilación Uno: 1995. *Los procesos de la lectura*. Cooperativa Editorial Magisterio. Fabio Jurado y Guillermo Bustamante, compiladores. Los textos reunidos se desprenden de campos diversos como las teorías del discurso, la filosofía, el psicoanálisis, las ciencias cognitivas y la pedagogía¹.

Compilación Dos: Octubre de 1995. *Lectura comprensiva y escritura*. I Foro Interno. Universidad Autónoma de Manizales. Las miradas sobre la lectura son tan disímiles, que el diálogo interautores queda lamentablemente interrumpido.

Compilación Tres: 1996. *La lectura: una ventana abierta a la imaginación*. Memorias Segundo Encuentro de Egresados y Estudiantes de Educación: Español y Literatura. Universidad de Antioquia. Los artículos son, en líneas generales, fieles al lema del Encuentro.

Compilación Cuatro: 1996. *Los procesos de la escritura*. Cooperativa Editorial Magisterio. Fabio Jurado y Guillermo Bustamante, compiladores. Los artículos seleccionados se instalan en cuatro ámbitos ilustrantes de sendas condiciones de la escritura: sociales, individuales, textuales y pedagógicas.

Compilación Cinco: Marzo de 1997. *La lectura*. Editorial Universidad del Valle. Emma Rodríguez y Elisabeth Lager, compiladoras de traducciones. Los textos, en su mayoría, se refieren al proceso interactivo de la lectura tanto en L1 como en L2.

Compilación Seis: "La lectura". *Revista Universidad del Valle*. No. 16, abril de 1998. *La escritura*. No. 19, abril de 1998.

Compilación Siete: Abril de 1997. *Los procesos de la lectura y la escritura*. Editorial Universidad del Valle. María Cristina Martínez, compiladora. La preocupación de la compiladora gravita alrededor de cómo debe ser el desarrollo de la comprensión y producción textuales en los diferentes

¹ En el anexo 1 se reportan los artículos reunidos en cada compilación.

niveles de escolaridad, que lleve al logro de una verdadera competencia discursiva. Las respuestas se inscriben en diversas perspectivas: discursiva, psicolingüística, didáctica, interactiva, funcional, y pedagógica.

Compilación Ocho: Junio de 1997. "Reflexiones sobre la lectura". *Revista Interamericana de Bibliotecología*. El dossier del Vol. 20, No. 1, incluye cuatro miradas: la psicoanalítica, la artística, la bibliotecológica y la poética.

Compilación Nueve: Noviembre de 1997. "Lectura y escritura en secundaria". *Educación y Cultura*. El editorialista del No. 45 hace una generalización sobre los estudiantes latinoamericanos: "Tienen dificultades para escribir lo que expresan oralmente, para resumir un texto o discernir entre ideas, para seguir una línea argumentativa, y para hacer lecturas críticas". Los artículos incluidos aspiran a que los estudiantes, con la mediación de los docentes, "lleguen a sintetizar, tener rigor analítico, reconstruir el conocimiento, profundizar los campos del saber, pensar por sí mismos, trascender las circunstancias inmediatas de la enunciación, prefigurar la acción, evitar que la discusión racional comience cada vez desde cero, proseguir discusiones abiertas, cuestionar las pretensiones de validez del discurso y de sus usuarios, y constituir una identidad cultural menos deletable".

Compilación Diez: 1997. *Entre la lectura y la escritura*. Cooperativa Editorial Magisterio. Guillermo Bustamante y Fabio Jurado, compiladores. Los textos se apuntalan en dos orientaciones investigativas; de un lado la psicogénesis y la psicología cognitiva; y de otro, las teorías del discurso (polifonía de la enunciación, pragmalingüística y sociolingüística).

Una vez hecho el arqueo, se ve claro desde los titulares de los 75 artículos que la alusión a la relación familia-escuela sólo aparece explícita en el texto "La lectura, la familia y la escuela", de Conrado Zuluaga (compilación tres). Alusiones implícitas aparecen en "La promoción de la lectura como trabajo de carácter sociocultural", de Didier Álvarez (compilación ocho), y en la editorial de la compilación nueve (Lectura y escritura en secundaria).

Un segundo rastreo muestra que el aporte de Zuluaga (1996:49) se localiza en la siguiente premisa retórica, la cual no desarrolla: "Es evidente que la lectura se puede desarrollar tanto en la familia como en la escuela, y cada día se afianza más el convencimiento de que es necesario el concurso entusiasta de esas dos esferas, con el fin de proporcionar todas las posibilidades y opciones para hacer de los miembros de una sociedad buenos lectores o, al menos, usuarios ocasionales del libro". Por su parte, Álvarez (1997:53) hace una declaración genérica, en la cual tanto la familia como la

escuela fungen de constituyentes inmediatos del sistema sociocultural, mas no los presenta interrelacionados: "El sistema sociocultural que capacita al individuo para que se haga lector está integrado, por un lado, por las instituciones formales y no formales que coparticipan en el proyecto educativo de una sociedad: familia, escuela, biblioteca, y grupos de actividad civil y religiosa (clubes, iglesias, cooperativas, etc.) y, por el otro, las metodologías y prácticas pedagógicas dirigidas a la formación de lectores".

El propósito de este texto es abordar nuevamente la problemática de la lectura y la escritura; en esta ocasión desde la teoría de Basil Bernstein sobre la transmisión cultural y desde las aplicaciones del grupo ESSA - Estudios Sociológicos da Sala de Aula, de Lisboa.

Esta mirada a la lectura y a la escritura dirigida es filial de las intuiciones de algunos investigadores que, al constatar en la escuela el beneficiamiento desigual de los procesos de la lectura y la escritura, insinúan una estrecha relación entre el contexto familiar y la lectura escolar. Piaton (1979:20), por ejemplo, se centra en la incompatibilidad entre los lenguajes de los textos familiares y escolares:

El ámbito material y afectivo que rodea al niño -sus condiciones de vida- desempeña un papel esencial en el acceso a la lectura y en su desenvolvimiento ulterior (...). Dos niños educados en medios diferentes no conocerán el mismo destino: aquel que vive en una familia culturalmente rica y desde su más tierna edad, con la lengua llamada culta que esté en uso; mientras que el otro, menos favorecido por la suerte o la situación económica, deberá no sólo aprender a leer, sino también adaptarse a un lenguaje y a modos de comunicación que no pertenecen a su vida cotidiana.

Asimismo, Puig et al. (1984) estudiaron en Medellín el contexto familiar como variable concurrente del rendimiento académico de bachilleres. Una de las conclusiones es la siguiente: "Los estudiantes de SP [sectores populares] y algunos de PB [pequeña burguesía] tienen dificultades para resolver sus tareas escolares y realizar algunas actividades de lectura, ya que carecen de biblioteca familiar -así ésta esté compuesta por textos escolares-. Esto se convierte en una desventaja académica y a la postre lingüística, para los estudiantes pertenecientes a estos sectores" (1984:56). El siguiente cuadro ilustra tal aserto:

INDICADORES	Sectores Populares	Pequeña Burguesía	Clases Dominantes
Tiene biblioteca	47%	83%	100%
Compra libros de estudio	43%	66%	91%
Lee textos científicos	38%	67%	75%
Predominio de textos	De estudio	De consulta	Literat. y ciencia
Compra el periódico diaria/	7%	70%	87%
Lo compra los domingos	19%	9%	0%
Va a cine	53%	67%	88%

Cuadro 1. Lectura y contexto familiar por sectores de clase, según Puig et al. (1984).

La incidencia desfavorable de los contextos familiares con orientación restringida del significado y con visible clasificación fuerte del espacio familiar, se verá nítida al entrecruzar las (in)habilidades del pensamiento con las (in)habilidades de la lectura, a propósito de dos operaciones específicas: el resumen y el comentario (o reseña crítica). Este estudio se realizó durante el semestre 98/1 en el primer nivel de la carrera Ingeniería Informática del Politécnico Colombiano, institución universitaria de Medellín.

MARCO TEÓRICO

Del cuerpo teórico sobre la reproducción cultural, elaborado por Basil Bernstein (1990, 1994), dos desprendimientos son pertinentes: el uno sobre la (in)visibilidad pedagógica, y el otro sobre la noción de código pedagógico. De las pedagogías visible e invisible -cf. Villa, 1997-, y su relación con los espacios familiares, dice Bernstein (1994:90):

Las reglas mediante las que se construye, señala y ordena el espacio contienen mensajes cognitivos y sociales implícitos. En el caso de la familia que opere con una pedagogía visible, cada habitación tiene su función propia; dentro de las habitaciones, puede haber lugares fijos para los objetos, y espacios reservados para categorías especiales de personas. Existen reglas explícitas claras que regulan el movimiento de los objetos, las prácticas, y la comunicación de un espacio a otro. Este espacio está clasificado de manera muy fuerte y la clasificación es necesariamente visible.

Sin embargo, en el caso de la familia que ponga en práctica una pedagogía invisible, la rejilla espacial es muy diferente. Respecto al espacio de la pedagogía visible, está mucho menos marcado. Las reglas para el movimiento de los objetos, personas, prácticas, y comunicaciones son menos

limitadoras (...) La rejilla espacial de la pedagogía invisible facilita y estimula las representaciones individuales, en el sentido de mostrarlas y revelarlas. Este espacio lleva consigo mensajes cognitivos y sociales y no es probable que las familias en situación de desventaja, por motivo de clase o etnia, dispongan y construyan espacios de este estilo.

Para la noción de código pedagógico, Bernstein (1994:59) hace referencia a una regulación cultural específica de la realización de competencias compartidas en contextos comunicativos específicos. Por eso, Neves y Morais (1994:93) consideran que el proceso de socialización familiar es una modalidad específica de código pedagógico: "Cualquier modalidad de código pedagógico es una realización de las relaciones de poder y control en contextos específicos de transmisión/adquisición, es decir, en contextos instruccionales y regulativos". Al respecto, afirma Díaz (1996:5):

El aprendizaje en la familia se deriva de diversos tipos de actividades y experiencias que se dan en los contextos rutinarios de la vida cotidiana; es a través de la inserción en esas actividades que el niño internaliza las reglas de reconocimiento y de realización (...) Las reglas de reconocimiento permiten reconocer la especialidad de un concepto, y las reglas de realización regulan la creación y producción de relaciones especializadas dentro de dicho contexto".

En la familia son posibles dos tipos de código pedagógico: uno, en el que los significados culturalmente adquiridos pueden traducir una orientación restringida o particularista; y otro, en que los significados traducen una orientación elaborada o universalista. (A diferencia de la escuela, que presenta sólo una orientación del significado, la elaborada, manifiesta a nivel tanto de formas específicas de realización contextual como de los significados mismos -cf. Holland, 1987-). La orientación restringida o elaborada depende de la interiorización de las reglas de reconocimiento y de realización. Díaz sintetiza la cadena generativa código-reglas-orientación, así:

El código se internaliza como una serie de reglas -de reconocimiento y de realización- que regulan la producción de textos (...) Estas reglas interiorizadas en el proceso de interacción -y que hace parte de lo que Bernstein denomina práctica tácita- habilitan al sujeto para seleccionar una cierta orientación hacia los significados y producir los textos adecuados en un contexto determinado. Estas reglas adquieren valores diferentes según el grupo social de procedencia del niño y tienen implicaciones importantes tanto para las prácticas pedagógicas escolares como para la comprensión de las formas de transmisión en la familia.

Puede decirse que, en relación con la lectura escolar, la tenencia de un código pedagógico familiar restringido (OR) es causante de alguna forma de conflicto, dado que el código pedagógico escolar de los textos tiene una orientación elaborada (OE) -cf. Neves, 1992-. Las diferencias entre unas y otras formas comunicativas radican tanto en "lo que se transmite" en la lectura escolar (cf. Bernstein, 1994:84), como en lo "extra-ordinario" de la escrituralidad escolar, tal como lo plantea Mockus (1995:127):

En las instituciones educativas conversamos mucho; pero nuestra conversación es extraordinaria en un doble sentido: por un lado, recurrentemente se plasma en escritos (incluso el óptimo de racionalidad se alcanza tal vez en el análisis y comentario escrito sobre algo escrito); y por otro lado, se vale de lo ya escrito, de lo ya publicado, para hacer intervenir en esa conversación a interlocutores que no están físicamente presentes.

Dicho en otras palabras, la escuela habla y escribe diferente a como lo hace la familia. Sin embargo, esa diferencia en el habla y en la escritura está anclada en la socialización primaria o contexto familiar, y ésta a su vez en la clase social, como se verá más adelante.

OBJETO DE ESTUDIO

Ante la reducción del habla y la escritura -presuntas capacidades activas-, y/o de hablar-escuchar y escribir-leer a las únicas habilidades lingüísticas, la incorporación de la habilidad del pensamiento introduce otro rumbo en el análisis de la lectura y sus procesos conexos. Las cinco habilidades lingüísticas básicas son planteadas por Tobón (1997:6) de la siguiente manera:

El lenguaje es o implica lo siguiente: 1) El pensamiento en tanto lenguaje interior; 2) La oralidad en tanto interlocución; 3) La escrituralidad en tanto interacción textual; 4) La escucha en tanto silencio y respeto al turno del que habla; 5) La lectura en tanto comprensión del texto escrito (...) El proceso de codificación de la significación se produce en 1 y los procesos de enunciación -oral y escrita- se dan en 2 y 3, manteniendo una necesaria correlación con 4 y 5 respectivamente. Los procesos de la enunciación convierten en drama social lo que antes fuera solamente codificación. Este drama es lo que llamamos comunicación. Drama donde se escenifican los más diversos factores, funciones, conflictos, y determinaciones del sentido, que no necesariamente existían antes del acto comunicativo.

Desde esta perspectiva, en el proceso complejo de enunciación la lectura es a la vez escritura, por tratarse de dos operaciones concomitantes al mismo código: quien posee la capacidad de encodificar -escribir- agencia



también la capacidad de desencodificar -leer-, y viceversa. Y es también lenguaje interior -pensamiento- en tanto proceso de significación, i.e. elaboración intencional de oraciones, frases y textos, y comprensión de oraciones, frases y textos elaborados por otros.

Por ello, es posible hablar de dos operaciones o habilidades del pensamiento relacionadas con la lectura y la escritura: la síntesis y el análisis², convencionalmente llamadas "resumen" y "comentario", respectivamente, por la tecnología (didáctica) lectoescritural.

El resumen y el comentario están inscritos en una dimensión comunicativa en la que el autor y el lector son sujetos de interlocución, más que simples usuarios de técnicas lingüísticas inherentes al ciframiento y al desciframiento. Si bien separados para propósitos didácticos, ambas configuran una unidad indisoluble de síntesis-análisis-síntesis, y en esa capacidad descansan las competencias lingüísticas y comunicativas mínimas requeridas para acceder a la fluidez lectoescritural o competencia académica³.

La concurrencia de la síntesis y del análisis en el género discursivo del comentario (reseña crítica) es insinuada por varios autores. Mockus, en la cita anterior, ha dicho que "el óptimo de racionalidad se alcanza [en las instituciones educativas] en el análisis y comentario escrito sobre algo escrito". Por su parte, Ospina (1996:25) dice que al reseñar críticamente se interrelacionan tres dimensiones de significado: el existente en el texto, del autor; el proyectado por el texto, que le llega al reseñista; y el interpretado, que se configura en el comentario. Y Narvaja et al. (1997:233), al cotejar ambas técnicas, concluyen: "Mientras el resumen nace claramente de otro texto, el comentario se construye en torno de un texto objeto; si el resumen supone una reducción, el comentario constituye una expansión; el uno acelera el tiempo, el otro adquiere morosidad reflexiva; el primero jerarquiza los aspectos nucleares, el segundo autoriza la disgresión; el resumen excluye toda marca de la nueva situación de enunciación, en cambio el comentario se muestra como la operación interpretativa de un sujeto sobre un texto".

² Constitutivas de, por lo menos, dos funciones del lenguaje: la heurística y la matética. Cf. Oviedo, Tito Nelson (1997). *Educación: lenguaje y constitución de sujetos sociales*. Cali, Universidad del Valle, inédito.

³ Genéricamente asociada con el razonamiento lógico y con la aptitud verbal. Otras competencias o prácticas discursivas de la vida social y profesional pasan por la misma exigencia: el llamado "crítica" de arte, el comentario deportivo, la editorial y la columna del periódico son paradigmas de la operación análisis-síntesis-análisis.

Pero más aportativo para los intereses de este texto es la acepción de lectura que ofrece Arboleda (1983): leer es tanto comprender (resumir) como evaluar (comentar). El comentario se convierte así en la máxima manifestación de la competencia comunicativa académica, y funge de enlace inexorable entre las dos agencias de transmisión cultural: la familia y la academia.

EL RESUMEN

Para que sea acto de comunicación, en el resumen el lector debe cumplir dos requisitos de aprestamiento: uno de ellos es aclimatarse al contenido del texto, ya que sin ese conocimiento previo es virtualmente imposible encarar los procesos de selección y condensación; el otro requisito es inscribirse en las lógicas de la comunicación escrita, diferentes de las de la comunicación oral, las cuales recurren a reglas pragmáticas y retóricas "que permiten que los resúmenes puedan ser textos autónomos y no simples esquemas de texto" (Rincón, 1997:60).

En Colombia se han realizado varios estudios evaluativos del resumen. Uno de ellos es el de Arboleda (1993). En una investigación realizada con una población de 20 estudiantes de primer semestre de la Universidad de Los Andes identificó (1993:149) ocho fallas en la operación de resumir, distribuidas porcentualmente así:

1. Distorsión del pensamiento del autor (resultante de transformar o suprimir expresiones, con el sano propósito de abreviar o de darle originalidad al resumen, cuando aún no se ha logrado una cabal comprensión del texto): 44%;
2. Presencia de elementos secundarios o complementarios: 22%;
3. Presencia de ideas acerca del tema propias de quien resume: 10%;
4. Acumulación de enunciados no relacionados (resultante de la selección de oraciones que se transcriben confiando únicamente en la intuición del momento y no en la captación del referente del texto y de las partes en las que el autor lo ha analizado): 8%;
5. Ausencia de ideas centrales del texto: 7.0%;
6. Presencia de modalizadores del contenido: 7.0%.
7. Toma de una parte por el todo: 1%;
8. Presencia de comentarios de quien resume: 1%.

Otro estudio sobre el resumen fue realizado por Rincón (1997). En una población de 20 docentes de básica secundaria de la ciudad de Cali, llegó a las conclusiones siguientes: los bloques de texto (introducción, desarrollo, conclusión) aparecieron sólo en dos resúmenes; en el uso de las macro-

reglas (elisión, permutación, adición) se encontraron dificultades en la organización secuencial de las ideas; la no fidelidad al contenido mostró que la sustitución de información crea significados diferentes a los que se encuentran en el texto base. Así, el promedio ponderado de resúmenes eficientes fue de sólo 10%.

EL COMENTARIO

El comentario, como acto de comunicación, fue evaluado por Arboleada, en el artículo citado. Su punto de partida fue la doble consideración del comentario como proceso y como producto: "Como proceso corresponde a la valoración de la información y de la forma de expresión presentadas en el texto (...) y como producto, son las composiciones en que se vierten las conclusiones de la valoración" (1983:157). En un curso para profesores de español del Distrito, los profesores elaboraron comentarios con base en un documento del Ministerio de Educación Nacional sobre los programas de español y en un artículo de prensa (de El Siglo) sobre el mismo tema. El autor concluye, lacónicamente, que "tanto la estructura semántica como el comentario tienen deficiencias".

Otra evaluación del comentario es la del grupo de Narvaja (1997), de la Universidad de Buenos Aires. En una población de 34 estudiantes del curso introductorio de Semiología, observaron que el 7% correspondió a proposiciones no dependientes del texto base (autonomía), y que el 53% alude a otros enunciadores distintos del autor del texto base (polifonía). Con base en los datos concluyeron que "si comentar es 'dar juicio o parecer sobre alguna persona o cosa', como lo consigna el Diccionario de la RAE, sólo el 29% de los estudiantes muestra su condición de opinantes a través de modalizaciones o juicios evaluativos". También concluyen que "comentar con sesgo argumentativo coloca al alumno ante las posibilidades de disenso" (1997:237). Es, precisamente, el disenso la meta del comentario o reseña. La réplica, la contrargumentación, la discrepancia, el disentimiento, son modalidades discursivas que apuntan a la consecución del consenso como ideal de la práctica comunicativa académica.

APARATO CONCEPTUAL

De las anteriores consideraciones se pueden desprender los siguientes parámetros para el resumen, indicadores certeros de la selección y la

condensación: *Presencia de bloques de texto -apertura, desarrollo, clausura-; *Uso de macrorreglas -elisión, permutación, adición-; *Fidelidad al contenido; y *Extensión moderada. Esos parámetros derivan dos premisas, garantes de la *comprensión topográfica y topológica*, a saber:

a. El libro es un texto, al igual que la residencia. Las distintas salas de la residencia (de recibo, de estudio, de alimentación, de culinaria, de dormitorio, de aseo) configuran microtextos, como lo hacen los preliminares, los capítulos y los paratextos en el libro. Percibir los linderos de los microtextos es comprender el texto, en sentido topográfico.

b. Leer y residir -vivir en- es comunicarse con alguien. Ser lector es aceptar la interlocución con un autor, como el residente hijo acepta vivir en casa de su padre. La comunicación intratextual está jerarquizada entre el autor, los autores citados y el propio lector. En el intratexto familiar esta comunicación se jerarquiza por edad, dignidad y gobierno de los residentes. Percibir las jerarquías es comprender el texto, en sentido topológico.

Para el comentario, los parámetros indicadores de la síntesis y del análisis crítico son los siguientes: 1) síntesis conceptual; 2) intertextualidad o polifonía; 3) criticidad o autonomía; y 4) aplicabilidad -ver anexo 2-. Los parámetros 2) y 3) derivan otras dos premisas, garantes de la *comprensión hermenéutica y exegética*, a saber:

c. La lectura y la residencia son, en principio, escenarios democráticos. Ello implica que la criticidad sea inherente a ambos textos, y que la acriticidad -modalidad de silencio- devenga condición óptima para el surgimiento de la dictadura (del autor o del padre). Leer y vivir democráticamente es comprender el texto, en sentido hermenéutico.

d. Si el libro o la residencia no enriquecen la vida intelectual o la vida familiar, i. e. si producen disenso, tanto al lector como al residente les sobreviene el compromiso de construir argumentadamente el consenso. El consenso es, entonces, debilitamiento consciente del individualismo, del egocentrismo y del autismo. Leer disensual y consensualmente es comprender el texto, en sentido exegético.

Y el parámetro 4), junto con la recursividad ortotipográfica, es garante de la *comprensión estética* y derivan una última premisa, a saber:

e. La construcción del consenso invoca la utilización de estrategias civilizadas, de estéticas pertinentes y de retóricas favorecedoras de la dialogicidad, de la co-loquialidad y de la co(n)vivencia. La corte-

sía es ese plus de la comunicación al que recurren siempre el bien-decir y el bien-vivir. Recurrir a la cortesía (al paralenguaje y a la ortotipografía) es comprender el texto, en sentido estético.

Como se observa, los parámetros del resumen se concentran en el parámetro 1) del comentario: síntesis conceptual. Esto equivale a decir que la síntesis conceptual -en relación con el texto base- deviene nuclear para el comentario, al igual que los restantes tres parámetros (intertextualidad, criticidad, y aplicabilidad).

Leer con fluidez equivale, entonces, a *comprender*, en las acepciones inherentes que muestran las cinco premisas derivadas.

METODOLOGÍA

La población soporte de esta investigación -estudiantes de primer semestre de la carrera Ingeniería Informática del Politécnico Colombiano de Medellín- inicialmente estuvo representada por 73 estudiantes matriculados en la asignatura Procesos Semióticos. Esta cifra se redujo a 25, al ser excluidos los residentes del Valle de Aburrá (porque el estrato de sus residencias no se correspondía con la estratificación de Medellín), los casados (porque la investigación no estaba interesada en la relación conyugal sino en la relación filial), y los residentes posteriores a 1990 (porque al cotejar el estrato y el resultado del Examen de Estado el puntaje promedio del estrato tres superaba los puntajes promedios de los estratos cuatro y cinco, aunque a la postre esta 'irregularidad' se sostuvo). A los 25 estudiantes se les aplicó una encuesta panorámica, en la que básicamente se pedían datos sobre la distribución espacial de la residencia, y las especializaciones territoriales -ver anexo 3-; también se les hicieron entrevistas breves, en las cuales se precisaban algunos datos de la encuesta.

Ni el género ni la jornada (matutina y nocturna) tuvieron valor discriminativo. La edad sí estratificó, así: 17-20: 14 estudiantes (56%); 21-24: 5 estudiantes (20%); 25-28: 0 estudiantes; 29-32: 6 estudiantes (24.8%). El estrato, como se dijo antes, es un indicador irregular por razones probablemente imputables a la fuerte movilidad exhibida por la población residente en Medellín. Por eso, al cotejar el estrato con los rendimientos en la prueba de síntesis-análisis, la aptitud y el Examen de Estado, se capta una cierta irregularidad en los estratos cuatro y cinco, es decir, la pertenencia al estrato no significó correspondencia uno a uno en términos de incremento o decremento:

ESTRATO	EQUIVALENCIA	# DEL ESTUD.	DISTRIB.	PROM. PRUEBA	PROM. APT.	PROM. EX. EST.
2	Baja-alta	2	8%	60	115	251
3	Media-baja	14	66%	119	120	274
4	Media-alta	7	28%	111	104	255
5	Alta-baja	2	8%	78	110	245
PROM.	Media-media			92	112	256
TOTAL		25	100%			

Cuadro 2. Correspondencia entre estrato y promedios de la prueba, las aptitudes (verbal y matemática) y el examen de Estado.

En relación con el objeto de estudio, los estudiantes fueron sometidos a la prueba del resumen y a la prueba del comentario, ambas sobre el mismo texto: un artículo de Mario Bunge titulado "Sociedad electrónica: ¿realidad o fantasía?", publicado por el suplemento Dominical de El Colombiano el 15 de diciembre de 1996 -anexo 4-. Los criterios de evaluación fueron explícitos (a partir del instructivo de Bojacá y Pinilla, 1996 -ver anexo 5-). El resultado de las dos pruebas se detalla a continuación, enfrentado al rendimiento de los estudiantes en el Examen de Estado:

No.	RESUMEN	No.	COMENT.	No.	PRUEBA	No.	AP. VERBAL	No.	AP. MATEMÁT.	No.	APTITUDES.	No.	EX. ESTAD.
1	38	11	40	11	189	4	71	1	73	22	139	22	331
19	38	31	37	17	176	22	71	22	68	1	136	14	311
25	37	13	37	8	175	11	64	3	66	8	126	8	302
4	36	8	35	4	166	1	63	12	65	11	126	11	299
9	34	4	32	13	165	8	62	5	65	14	121	4	287
11	33	14	32	14	157	17	61	11	61	4	120	19	285
8	32	23	30	23	132	14	60	14	61	5	120	17	283
15	32	22	28	15	128	2	58	23	60	3	119	1	281
17	31	15	23	3	125	19	56	7	59	17	118	3	279
18	31	3	23	22	122	20	56	8	58	12	117	21	279
3	30	7	23	22	122	5	55	8	58	19	115	13	275
14	30	6	20	7	107	10	55	6	58	20	110	10	270
5	27	Media	20	6	102	15	55	Media	58	10	107	Media	264
10	27	10	15	10	93	3	53	17	57	10	106	3	263
16	27	16	13	1	92	15	55	21	57	17	106	2	255
24	26	18	12	19	92	25	53	25	57	2	105	12	255
6	25	1	10	18	88	3	53	25	56	23	105	7	254
3	24	19	10	16	84	12	52	3	56	15	104	15	251
12	22	25	10	9	82	18	48	18	56	21	104	23	251
20	2	5	10	21	77	19	48	19	55	13	104	6	246
2	18	9	5	75	7	44	25	4	54	7	103	25	235
7	18	12	8	12	61	20	46	20	54	25	103	1	233
23	18	2	8	2	55	18	45	10	52	6	101	16	230
22	16	24	5	20	44	15	44	15	49	18	101	16	224
24	16	20	4	24	41	24	36	2	47	16	84	24	223
								16	40	9	83	20	212
								9	39	24	74	9	
								24	38				

Cuadro 3. Localización de las medias de la población en el resumen, el comentario, el ponderado de ambas (prueba síntesis-análisis), las aptitudes verbal y matemática y el resultado del total del examen de Estado.

La columna Prueba equivale a la ponderación del resultado del resumen (30%) y del comentario (70%). El rendimiento de la prueba síntesis-análisis se lee de la siguiente manera: 41-70: Deficiente, 71-100: Regular, 101-130: Suficiente, 131-160: Eficiente, 161-190: Excelente. Las columnas aptitud verbal y aptitud matemática fueron tomadas del examen de Estado, y luego sumadas para configurar la columna Aptitud. Al cotejar el resultado de la prueba con el resultado de la aptitud (74-86: deficiente, 87-99: regular, 100-112: suficiente, 113-125: eficiente, y 126-139: excelente), se observa el entrecruce mediante la prueba de contingencia⁴.

PRUEBA	APTITUD (Examen de Estado)				
	Deficiente	Regular	Suficiente	Eficiente	Excelente
Deficiente	16%	12%			
Regular		36%	0%		
Suficiente			24%	44%	
Eficiente				8%	28%
Excelente					16%

Cuadro 4. Contingencia entre el resultado de la prueba síntesis-análisis y la aptitud en el examen de Estado.

Lo interesante de la contingencia es que muestra agrupamientos cercanos en los puntajes mínimos (16 y 12%), y pleno en los puntajes máximos (16%); además, sitúa a por lo menos un estudiante dentro de los mismos agrupamientos (el no. 24 para la categoría 'deficiente', y el no. 8 para la categoría 'excelente'). Los puntajes máximos y mínimos de la prueba de síntesis-análisis (con sendos 16%) tienen las siguientes características características ac-

⁴ La contingencia estadística no pretende validar el examen de Estado, ni tampoco convalidar la prueba síntesis-análisis. Se ha practicado sólo para observar el entrecruce de las categorías deficiente-excelente en ambas pruebas.

No. DEL ESTUDIANTE	PRUEBA	APTITUD	EXAMEN DE ESTADO
			299
11	189	126	283
17	176	118	302
8	175	126	287
4	166	120	264
Media	109	106	255
12	61	117	255
2	55	105	223
20	44	83	224
24	41	74	

Cuadro 5. Cotejo de los máximos y mínimos de la prueba con máximos y mínimos del examen de Estado y el rendimiento promedio de la población.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al cotejar los resultados evaluativos obtenidos por las investigaciones citadas sobre el resumen y el comentario con la actual indagación, la categoría de *excelente* representada por el 16% de los estudiantes puede ser interpretada como satisfactoria.

Sin embargo, la presencia de otro 16% en la categoría de *deficiente* y de un 36% en la categoría de *regular*, debe ser motivo de preocupación. Este 52% está por debajo de la media de la población y, como es obvio, representa más de la mitad del grupo objeto de la investigación.

Los trece estudiantes de las categorías regular y deficiente (52% de la población) vienen de una pedagogía visible (clasificación fuerte), ocasionada por el confinamiento espacial -¿y comunicativo?- de la vida familiar. El hecho de que casi todos lean, escriban y estudien en un mismo lugar, así lo insinúa.

No.	ESTRATO	EDAD	GÉNERO	TRABAJA	VIVE CON	BIBLIOT.	LEE EN	ESCRIBE EN	ESTUDIA EN
10	3	19	F	no	5				
1	3	18	M	no	5	mueble	alcoba	comedor	comedor
19	4	17	F	no	6	mueble	sala	alcoba	alcoba
25	5	34	F	si	5	si	alcoba	biblioteca	biblioteca
18	4	30	M	si	6	no	alcoba	comedor	alcoba
16	4	19	F	no	3	no	alcoba	alcoba	alcoba
9	3	19	F	no	2	mueble	comedor	comedor	comedor
2	3	17	M	no	4	no	alcoba	comedor	alcoba
5	2	18	F	no	4	si	alcoba	biblioteca	biblioteca
12	5	20	F	no	3	no	alcoba	alcoba	alcoba
2	3	24	F	no	6	si	sala	comedor	comedor
20	2	20	M	no	2	no	comedor	comedor	comedor
24	3	18	M	no	5	no	sala	sala	sala
					3	si	parque	biblioteca	biblioteca

Cuadro 6. Relación entre actividad académica y espacio familiar de los estudiantes ubicados en las categorías 'regular' y 'deficiente'.

Como se observa, el estrato es irregular no sólo frente al rendimiento de la prueba síntesis-análisis sino también en relación con la distribución y apropiación de los espacios. Lo cierto es que por haber obtenido una calificación de regular y deficiente (entre uno y dos en la escala tradicional), la comprensión textual-topográfica, topológica, hermenéutica, exegética y estética- queda hecha añicos. Lo que mostraron las encuestas y las entrevistas es que, en general, estos estudiantes exhiben preocupantes síntomas de desconexión familiar, e incluso grupal, originados en el consuetudinario desconocimiento del padre o de los hermanos mayores.

Con ellos hay que implementar una pedagogía invisible que reordene el espacio del aula y ponga reglas diferenciadoras del espacio familiar. Esta opción ha de tener muy en cuenta la paradoja señalada por Bernstein (1994:90) sobre el hecho de que una pedagogía invisible puede brindar libertad, pero reducir la intimidad; a diferencia de la pedagogía visible, que "a menudo puede proporcionar intimidad dentro de sus límites especializados". De otro lado, tal opción debe considerar que se trata de estudiantes de primer semestre (como en las investigaciones de Arboleda y Narvaja) cuyo rendimiento en la prueba síntesis-análisis no los inscribe aún en el caso extremo de la atrofia simbólica⁵; pero sí los convoca a jugar los nuevos juegos de la academia, en los términos en que lo he planteado en otro texto (Villa, 1998):

⁵ La propuesta es de Navarro (1995:82): "Indudablemente, para una buena lectura debe existir un buen manejo técnico, entendido como la habilidad para manipular el material que se presenta a los ojos del lector. Pero esa habilidad no es meramente mecánica, y no se incrementa por

La academia escenifica el gran juego del conocimiento. Allí los sujetos cognoscentes se inscriben en diversos juegos lingüísticos, en los cuales conjugan saberes adquiridos en juegos extraescolares con juegos académicos que apenas empiezan a aprender a jugar.

La dificultad de la academia radica, precisamente, en la comprensión de las diferencias existentes entre los juegos lingüísticos extraescolares y los propios de la cultura académica. Según Martínez (1990) lo connatural a la universidad es el cultivo de ciertas formas de comunicación, las propias de la cultura académica; para ello dispone de "juegos lingüísticos de diferente estructura y usos diversos, cuyas reglas y propósitos son por tanto de carácter particular a cada uno de ellos". No aprender los conceptos del juego académico de la ingeniería o de la institución universitaria es confundir los juegos, pongamos por caso dama china con ajedrez; esa confusión es un no-saber fatal para los jugadores, y en especial para los estudiantes.

Un corolario casi evidente es que quien no logre aclimatarse al juego de la cultura académica, quien no discrimine entre un juego académico y otro según sus reglas, será relevado (excluido) por otros jugadores mejor dotados para la acción comunicativa, para el beneficio de la tradición escrita y para ejercer la autopoiesis.

La razón de tal exclusión la ofrece Wittgenstein (1984:116), cuando afirma: "En cada juego de lenguaje se está en posesión de un determinado uso de conceptos aprendidos en tal juego". Esto mismo es aplicable a la incapacidad de discriminación entre juegos académicos y extra-académicos, en cuyo caso el resultado es el mismo: bajo rendimiento académico o deserción inexorable.

Las técnicas del resumen y del comentario devienen óptimas para que los docentes del primer semestre reconceptualicen en sus asignaturas la noción de autor (y de pronto la imagen perdida del padre), muy deteriorada tanto en el resumen como en el comentario. La tarea que se pone al orden del

simple repetición. Se puede leer a diario y leer mal durante toda la vida. Es posible que en el momento en que se aprenda a descifrar el alfabeto -al establecer una relación biunívoca entre el grafema y el fonema- se esté comenzando paradójicamente a entorpecer el proceso de lectura y se esté iniciando al niño en todos los vicios propios del lector adulto medio. Muchos de esos vicios persistentes obedecen a atrofias de la habilidad técnica (lentitud, lectura de palabra por palabra, pobreza de vocabulario, incapacidad para comprender, etc.), pero pueden obedecer también a atrofias de la habilidad simbólica. No sólo en el sentido literal de incapacidad para ubicarse a nivel de símbolos, sino también y especialmente la incapacidad manifiesta del sujeto para ubicarse a nivel de sus fantasías inconscientes en un mundo de signos del cual él forma parte puesto que lo constituye como humano, pues toda la cultura es significante. Esta incapacidad "simbólica", que es además incapacidad de simbolización, no es una deficiencia psicológica, individual, sino más bien una estructura de relación frente al lenguaje, de la cual difícilmente se escapa y hace que casi todos nosotros nos contentemos con las lecturas más simples, puramente denotativas".

día es la de trabajar en el análisis textual las nociones de polifonía y autonomía; autonomía personal, en la radicalidad de González (1996):

Defender ante la juventud una autoridad clara y segura en lo relativo al ser y al pensar es contribuir a que supere el despotismo que actualmente exhibe, y a que alcance la conquista más valiosa de todas las que puede lograr un ser humano: la autonomía personal (...) La tiránica omnipotencia del joven actual habla también del adulto de nuestros días: exponente de una permisibilidad que delata una posición culpable ante la propia vida y, en consecuencia, vergonzante frente a su papel de agente de la ley (...) Ser agente de la ley, como lo son un padre o un maestro, es estar investido de la autoridad para representarla y transmitirla (...) La ley no se reduce a la función positiva de definir un campo de posibilidades al brindar unas reglas para obrar, construir y comunicar [sino que] coloca al hombre en el espacio de la genuina libertad, que consiste en poder disentir creativamente de lo establecido y no hacerlo como mera rebelión.

Es posible que el primer semestre sólo llegue a las comprensiones topográfica y topológica. Con ello se ha empezado el proceso de la lectura fluida y, así, la validación de una de las premisas derivadas: *Leer y residir - vivir en- es intercomunicarse con alguien. Ser lector es aceptar la interlocución con un autor, como el residente hijo acepta vivir en casa de su padre. La comunicación intratextual está jerarquizada entre el autor, los autores citados y el propio lector. En el intratexto familiar esta comunicación se jerarquiza por edad, dignidad y gobierno de los residentes.*

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, DÍDIER (1997). "La promoción de la lectura como trabajo de carácter sociocultural". *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Medellín, Vol. 20, No. 1, p. 47-60.
- ARBOLEDA, RUBÉN (1983). "Sobre la enseñanza de la lectura". *Revista Colombiana de Lingüística*. Bogotá, Vol 2 Nos. 2-3, p. 146-162.
- BERNSTEIN, BASIL (1990). *Poder, educación y conciencia*. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona, El Roure.
- BERNSTEIN, BASIL (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid, Morata.
- BOJACÁ, BLANCA Y PINILLA, RAQUEL (1996). *Talleres para la producción y evaluación de textos*. Santafé de Bogotá, Universidad Distrital - Colciencias, 4 v.
- DÍAZ, MARIO (1996). *Códigos sociolingüísticos y procesos de enseñanza-aprendizaje*. Cali, Universidad del Valle, inédito.
- GONZÁLEZ, CARLOS MARIO (1996). "Autoridad y autonomía". *Pensamiento y Cotidianidad*. Medellín, No. 11, p. 41-46.
- MARTÍNEZ BOOM, ALBERTO (1990). "La enseñanza como posibilidad de pensamiento". En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá, Corprodic, p. 151-173.

- MOCKUS, ANTANAS (1995). "Lugar de la pedagogía en las universidades". En: *Reforma académica. Documentos*. Santafé de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, p. 125-134.
- NAVARRO, JAVIER (1995). "Lectura y literatura". En: Jurado, F. - Bustamante, G. -comps.-. *Los procesos de la lectura*. Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, p. 79-91.
- NARVAJA, ELVIRA ET AL. (1997). "Relación entre estrategias y consignas discursivas en situación de examen: el caso del comentario". En: Bolívar, A. y Bentivoglio, P. -ed-. *Actas del I coloquio de analistas del discurso*. Caracas, Universidad Central de Venezuela, p. 233-237.
- NEVES, ISABEL PESTANA (1992). "Contributo para um análise sociológica de livros de texto". En: Morais A. M. et al. *Socialização primaria e prática pedagógica I*. Porto, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 201-209.
- NEVES, ISABEL PESTANA Y MORAIS, ANA MARÍA (1994). "Las prácticas pedagógicas en el contexto socializador de la familia y los logros escolares". *Substratum*. Barcelona, Vol 2 No. 5, p. 91-123.
- OSPINA, LUZ JANETH (1996). *La reseña crítica*. Medellín, Grupo Impresor.
- PIATON, GEORGES (1979). *El niño aprende a leer*. Buenos Aires, Huemul.
- PUIG, JULIO ET AL. (1984). *Clase social y lenguaje. Investigación en bachilleres de Medellín*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- RINCÓN, GLORIA (1997). "Tarea: hacer un resumen. ¿Y los maestros saben hacerlo?". En: Bustamante, G. y Jurado, F. *Entre la lectura y la escritura*. Santafé de Bogotá, Cooperativa Magisterio, p. 45-84.
- TOBÓN FRANCO, ROGELIO (1997). *Lenguaje, lingüística y educación*. Medellín, Universidad de Antioquia, inédito.
- VILLA MEJÍA, VÍCTOR (1997). "Sobre el currículo oculto y otras opacidades". *Lectiva*. Medellín, No. 1, p. 83-89.
- VILLA MEJÍA, VÍCTOR (1998). "Los juegos de lenguaje y el devenir de la ingeniería". *Punto de Control*. Medellín, No. 1, p. 37-45.
- ZULUAGA, CONRADO (1996). "La lectura, la familia y la escuela". En: *Segundo encuentro de egresados y estudiantes de Educación: Español y Literatura*. Memorias. Medellín, Universidad de Antioquia, p. 49-56.
- WITTEGENSTEIN, LUDWING (1984). *Los cuadernos azul y marrón*. Madrid, Tecnos.

ANEXOS

CONTENIDO DE LAS COMPILACIONES

Comp. 1: Conferencia sobre la lectura, de Estanislao Zuleta; *Lectura, incertidumbre, escritura*, de Fabio Jurado; *Aproximación a un modelo interactivo de lectura: un enfoque semántico-comunicativo*, de Lucy Mejía; *Reflexiones sobre el proceso de comprensión de lectura*, de Jairo Guevara; *Lectura y literatura*, de Javier Navarro; *La lectura en cinco movimientos*, de Luis Bernardo Peña; *Exigencias para la escritura o una lectura exigente*, de Óscar Castro; *Notas sobre la lectura y la escritura*, de Guillermo Bustamante; *Lectura y abducción, escritura y reconocimiento*, de Fernando Vásquez.

Comp. 2: *La escritura como poética*, de Germán Guarín; *La lectura y sus tres transformaciones*, de Patricia Giraldo et al.; *La lectura como pragmática*, de Diego Alberto Cobaleda; *La lectoescritura, una expresión de vitalidad humana*, de José Rubén Castillo; *Sobre las competencias*, de José William Montes; *Y Pensamiento, lenguaje y escritura*, de Pedro Antonio García.

Comp. 3: *Leer, o el tránsito de la epifanía a la abducción*, de Mauricio Vélez; *Procesos de lectura y escritura, formación del docente, desarrollo de lectores y escritores*, de María Eugenia Dubois; *La lectura, la familia y la escuela*, de Conrado Zuluaga; *El libro de imprenta y el "libro electrónico"*, de Blanca Ruth Montoya; *Una experiencia de lectura desde el aula*, de Yudyth Mejía; *Lectura, pensamiento e imaginación*, de Ana Victoria Saldarriaga; *Lectura recreativa*, de Lucy Mejía.

Comp. 4: *Escuela, conocimiento y lenguaje escrito*, de Amparo Escobar et al.; *¿Informática sin escritura?, el problema para la educación*, de Antanas Mockus et al.; *La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia*, de Fabio Jurado; *Constructivismo y lengua escrita*, de Juan Carlos Negret y Adriana Jaramillo; *Escritura e investigación*, de Rodrigo Navarro; *De la narratología a la semiótica: escritura, lectura enunciación y narración*, de Eduardo Serrano; *La escritura como proceso*, de Clemencia Cuervo y Rita Flórez; *El manejo del lenguaje escrito*, de Rosa Julia Guzmán.

Comp. 5: *El papel de la conciencia en la comprensión de la lectura*, de J. Spiro; *Hacia la comprensión de la comprensión*, de D. Rumelhart; *Estructuras discursivas en las diferentes áreas del conocimiento*, de R. Calfee y R. Curley; *Revaloración del término «interactivo»*, de W. Grabe; *Dictar al adulto: una práctica que lleva al dominio de la lecto-escritura*, de O. Delefosse; *La hipótesis del «corto circuito» en la lectura en inglés como segunda lengua -o cuando la compe-*

tencia lingüística interfiere en la lectura-, de M. Clarke; *Saber leer hoy: de la definición a la evaluación del saber-leer*, de R. Pierre; *La evaluación del saber-leer: un asunto más de competencia que de actuación*, de J. Tardiff; *Principios y métodos de una evaluación didáctica del saber-leer*, de E. Dabéne; *Traducción-interacción: lecturas interactivas e interaccionales como preparación a la traducción*, de D. Dancette.

Comp. 6: Algunos artículos del No. 16 sobre la lectura: *Lectura y cuidado de sí*, de Anthony Sampson; *Apocalipsis no*, de Fernando Cruz Kronfly; *Biblioteca: escrutinio de la memoria*, de R. H. Moreno Durán; *Una buena lectura*, de George Steiner; *La lectura y la revolución digital*, María Fernanda Trujillo; *Lectura y escritura*, de Giovanna Carvajal; *Algo sobre la lectura y los libros*, de Carlos José Reyes; *De las lecturas urbanas*, de Elizabeth Lozano; *Lecturas juveniles y canon literario*, de Sonia Muñoz; *Sobre la lectura*, de Juan Manuel Cuartas; *Discurso sobre la lectura*, de Guillermo Sánchez; *Qué es un libro*, de Emmanuel Kant. Y algunos del No. 19 sobre la escritura: *La crítica literaria y la escritura ante la agonía del estilo*, de Fernando Cruz Kronfly; *Narrar: escritura e identidad*, de Neyla Graciela Pardo; *Bueno profe, usted que tiene un poquito más de condiciones en palabras, ¿en qué nos puede ayuda?*, de Gloria Rincón; *Emergente de un sentido de la escritura en la educación*, de Clemencia Cuervo y Rita Flórez; *La reescritura de textos o el reconocimiento del sujeto escritor*, de Banca Lilia Bojacá; *El público el nuevo imaginario de la escritura*, de Renán Silva; *Soledad Acosta de Samper y la escritura femenina*, de Patricia Aristizábal.

Comp. 7: *El desarrollo de estrategias discursivas a nivel universitario*, de María Cristina Martínez; *Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: tiempo de lectura*, Lilian Montenegro y Ana M. Haché; *La escritura en la lectura: apuntes y subrayado de representaciones de textos*; de Elvira de Arnoux y Maité Alvarado; *La toma de turnos en el texto escrito: implicaciones para la lectura*, de Adriana Bolívar; *La enseñanza de los géneros como proceso*, María Cecilia Colombi; *La lectura y la escritura como procesos psicolingüísticos de aproximación pedagógica*, de Lucía Fraca; *La metacompreensión y la lectura*, de Gladys López.

Comp. 8: *Elementos para una teoría de la lectura*, de Luis Fernando Pérez; *La lectura abierta*, de Jorge Alberto Naranjo; *La promoción de la lectura como trabajo de carácter sociocultural*, de Didier Alvarez; *y Leer poesía*, de Luis Fernando Macías.

Comp. 9: *Ocho preguntas sobre la lectura en secundaria*, de Carlos Sánchez; *La lectura y la escritura: debates y alternativas*, de Gloria Rincón; *¿Se enseña a leer?*, Óscar Collazos; *La lectura en secundaria*, del Grupo de lenguaje de la

Asociación Distrital de Educadores; *La clase como taller permanente*, de Rudy Correa; *Estrategias metacognitivas y prácticas de escritura*, de Mauricio Pérez; *No tengan miedo de los libros*, Daniel Pennac; *Lectura, nuevas tecnologías y escuela: ¿guerra, complementariedad o convivencia?*, de Alfonso Rodríguez.

Comp. 10: *Algunos estereotipos escolares sobre la lectura*, Guillermo Bustamante; *Lengua escrita y rendimiento escolar*, de Rubén Arboleda; *Tarea: hacer un resumen ¿Y los maestros saben hacerlo?*, de Gloria Rincón; *La lectura: los movimientos interpretativos son movimientos evaluativos*, de Fabio Jurado; *El discurso escrito, base fundamental de la educación y la polifonía del discurso pedagógico*, de María Cristina Martínez; *El desarrollo de la conciencia discursiva y su incidencia sobre los procesos de la lectura y la escritura*, de Gladys Jaimes; *Imaginerías de la lectura*, de Mauricio Vélez.

NÚCLEOS DE LA RESEÑA CRÍTICA (OSPINA, 1996:36-38)

Síntesis conceptual: ¿Quién es el autor del texto? ¿Cuál es el título del texto? ¿En qué contexto se produce? ¿Cuáles son los objetivos del autor? ¿Qué se propone el reseñista? ¿Cuál es la tesis del autor? ¿Cuáles son los planteamientos generales del texto? ¿Cuáles son los conceptos claves del texto? ¿Cuáles son los términos claves del texto? ¿Cuál es la referencia bibliográfica del texto? ¿Qué ejemplos intra y extratextuales sustentan el pensamiento del autor?

Criticidad: ¿Cuáles son los vacíos teóricos del texto? ¿Qué interrogantes suscita el texto? ¿Cuáles se han quedado sin responder? ¿Cuáles son las contradicciones que se encuentran en el texto? ¿Fueron todas tratadas por el autor? ¿Hay controversia en el texto? ¿Qué suscita controversia en el texto? ¿Cuál es la estructura argumentativa del texto?

Intertextualidad: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos del texto? ¿Con qué autores y planteamientos es posible comparar el texto? ¿Con qué autores y planteamientos es posible contrastar el texto? ¿Qué asociaciones produce el texto?

Aplicabilidad: ¿Cuál es la proyección del texto? ¿Cómo se pueden vincular los elementos teóricos en un contexto práctico? ¿Qué ejemplos muestran la aplicación de las ideas expuestas en el texto?.

ENCUESTA

*** INFORMACIÓN PERSONAL**

Nombre: _____ Edad: _____ Género: _____
 Municipio: _____ Estrato: _____
 Dirección de la residencia: _____ Total: _____
 Puntajes del Examen de Estado. Aptitud verbal: _____ Aptitud matemática: _____ Cargo: _____
 Trabaja: Si _____ No _____ Empresa: _____
 Egresado de colegio: Oficial _____ Privado _____

**** INFORMACIÓN FAMILIAR**

No. de personas con quienes vive: _____ Parentescos: _____ De la madre: _____
 Lugar entre los hermanos: _____ Oficio del padre: _____
 Oficios de los hermanos mayores: _____ Con la madre: _____ Con los hermanos mayores: _____ Con vecinos: _____ Con amigo (as): _____
 Conversaciones (horas/semana) con el padre: _____ Con los hermanos menores: _____
 En la familia se celebran: Tertulias _____ Viernes (sábado) cultural _____ Visitas de vecinos _____ Reuniones con parientes _____ A ratos _____
 Usted interviene en: Todas _____ Algunas _____ Ninguna _____

***** INFORMACIÓN SOBRE LA VIVIENDA**

Descripción física (sala, comedor, alcobas, biblioteca): _____
 ¿Cómo es la biblioteca? _____ Lugar de estudio: _____
 Lugar de lectura: _____ Lugar de escritura: _____ Cama _____ Modular _____
 Donde lee hay (si o no): Mesa _____ Nochero _____ Escritori o _____ Computador _____ Nintendo _____
 Artefactos disponibles (si o no): Máquina de escribir _____ Sostiene correspondencia: Postal _____ E-mail _____
 Tvcable _____ Parabólica _____ Internet _____
 Si tiene computador ¿qué programas maneja? _____ Revistas (suscripciones) _____
 Material de lectura: Periódico diario _____ Los domingos _____
 Del periódico ¿qué sección(es) lee? _____

4. TEXTO-BASE DE LA PRUEBA

“Hace pocos años, al empezar a popularizarse las computadoras electrónicas y, sobre todo, al introducirse el Internet, nació una nueva utopía: la sociedad electrónica o virtual. Se trataría de una sociedad en la que las relaciones cara a cara serían reemplazadas por comunicaciones a través de la pantalla. Todos viviríamos en el ciberespacio.

Según esta utopía, la gente ya no se reuniría en cafés, clubes, comités políticos o iglesias, sino que se comunicaría entre sí a distancia. En las

empresas se eliminaría la sala de reuniones. Las oficinas funcionarían sin papel. En las escuelas, las aulas se convertirían en talleres en que cada estudiante estaría frente a una pantalla, sin ver jamás a sus instructores. (Mejor aun: las aulas desaparecerían y todos aprenderíamos sin salir de casa). Las bibliotecas serían desplazadas por el Internet. Las canchas de fútbol, por juegos electrónicos. Ni siquiera habría ciudades.

Quizá incluso las relaciones familiares pasarían por la pantalla. Por ejemplo, los esposos se comunicarían entre sí por computadora dentro de la misma casa, acaso dentro de la misma habitación. El amor electrónico reemplazaría al de carne y hueso.

Mas aún, el mundo entero se convertiría en lo que el primer gurú de la revolución informática, Marshall McLuhan, llamo la "aldea global". Cada cual podría comunicarse con cinco mil millones de congéneres, sin necesidad de interacciones personales.

También se ha profetizado que la difusión de Internet perfeccionara la democracia. No es verdad. Primero, porque quienes tienen acceso a la red constituyen una élite. Segundo, porque el debate racional que puede lograrse en una asamblea bien moderada es imposible a través de Internet: aquí cada cual dice lo que se le antoja, cuando se le antoja y en el tono que se le antoja. Tercero, porque todo artefacto cuyo uso requiere pericia y dinero, aumenta la desigualdad entre la gente.

La idea subyacente a la teoría de la cibersociedad es que lo único que mantiene unida a la gente es la comunicación: ésta sería la argamasa de la sociedad. Este mito se popularizó en la década del 60. En particular, Karl Deutsch, sociólogo y politólogo de Harvard, definió un pueblo como "un cuerpo de individuos que pueden comunicarse entre sí a grandes distancias y acerca de múltiples asuntos".

Si esto fuese cierto, todos los usuarios de correos, teléfonos o redes informáticas constituirían un pueblo. Pero no es verdad: para que exista un pueblo se necesita mucho más y mucho menos. Se necesita una multitud de lazos económicos, culturales y políticos. En cambio, las comunicaciones globales, aunque ayudan, no son necesarias para constituir un pueblo: baste pensar en los pueblos primitivos, que carecieron de redes de información.

(Un par de décadas atrás, en una reunión convocada por la Unesco en París, sostuve que la idea de que todos los vínculos sociales se reducen a la comunicación es peregrina. La comunicación, con ser importante, no es sino un medio. No reemplaza el trabajo ni las interacciones cara a cara, motores de la sociedad, sino que lo complementan. El profesor Deutsch, que estaba

presente, se escandalizó: "¡Cómo se le ocurre decir esto en el recinto de la Unesco". Afortunadamente este incidente no empañó nuestras relaciones personales).

Más recientemente, el filósofo y sociólogo de sillón Jürgen Habermas, exponente de la llamada teoría crítica, abrazó esa idea y escribió un libro, tan pesado y opaco como voluminoso, sobre lo que llamó "acción comunicativa"; o sea, hablar y escribir, que es lo que sabe hacer un profesor libresco. Pero ¿quién crea la riqueza de la que salen los sueldos de los profesores? Y ¿qué es lo que genera la necesidad de comunicarse?

La sociedad electrónica o virtual, en que sólo nos comunicaríamos a través de la red global, es una utopía irrealizable. Todos, con excepción de los pacientes aquejados de autismo, necesitamos ver a nuestros interlocutores, estrecharles la mano, espíar lo que nos dicen con el movimiento del cuerpo, aunque sea, caminar juntos en silencio. Al fin y al cabo somos animales, no autómatas.

Todos necesitamos amar y odiar, cooperar y competir. Y los amigos y enemigos no se consiguen sin esfuerzo: hay que ganárselos. Para hacerse de amigos o conservarlos hay que ofrecer o pedir ayuda. Hay que pelear para hacerse de enemigos que le acucien a uno a mejorarse. Hay que apasionarse por una idea para investigarla con tesón. Hay que odiar una idea para combatirla con eficacia.

Nacemos animales sociables y nos hacemos sociales, del mismo modo que nacemos con la capacidad de hablar y aprendemos a hablar. Por esto, uno de los peores castigos es la privatización de compañía, en particular el confinamiento solitario.

Clifford Stoll es un astrónomo aficionado al ordenador y asiduo visitante de Internet. Más aún, es el inventor del Arpanet, predecesor de Internet. Es, pues, cualquier cosa menos un tecnófobo. Pues bien, Stoll acaba de publicar un libro advirtiéndolo contra la falacia de la sociedad virtual: *Silicon Snake Oil* (New York: Anchor Books, 1995). Una traducción posible del título es *La droga milagrosa del silicio*. En este libro Stoll afirma que las redes de ordenadores son armas de doble filo.

Por una parte, permiten acceso rápido y barato a montañas de información útiles. Por otra, "nos aíslan a los unos de los otros y devalúan la importancia de la experiencia real. Actúan contra el alfabetismo y la creatividad. Socavan nuestras escuelas y bibliotecas".

En toda familia que contiene cultores de Internet suceden episodios como el siguiente:

—Te invito a dar un paseo por el parque.

—No puedo. Estoy contestando una carta electrónica.

Un rato después:

—¿Vamos al teatro?

—¿Estás loca? ¿No ves que estoy leyendo mi correo electrónico?

Algo más tarde:

—Ven a ayudar a Pancho a hacer su tarea.

—No puedo. Estoy "surfing" y acabo de encontrar una "home page" (página doméstica) deliciosa, que no me quiero perder. Dile a Pancho que busque en Internet la instrucción que necesita.

La afición a Internet puede degenerar en adicción. Esta no es una mera sospecha, sino resultado de una investigación realizada por la Dra. Kimberley Young, de la Universidad de Pittsburg, y publicada en un número reciente de la revista de la Asociación Médica Canadiense.

La Dra. Young, quien ha examinado a cuatrocientos adictos a Internet, ha encontrados que los mismos pasan tantas horas frente a la pantalla como en el trabajo, y se aíslan de sus familias y de sus amigos. Además, cuando se les priva del acceso a la red, exhiben un síndrome de retraimiento parecido al que sufren los drogadictos privados de la droga.

Afortunadamente los infoadictos (o redalcoholistas) son y siempre serán una ínfima parte de la población. Hay dos motivos para ello: utilidad restringida y costo restringido.

El primero es que la enorme mayoría de las tareas que realizamos en la vida diaria no requieren el uso del ordenador. Ejemplos tomados al azar: aprender a caminar y a respetar al prójimo; lavar ropa y clavar un clavo; saludar al vecino y escribir un poema; jugar a la pelota y asistir a una asamblea.

El segundo motivo por el cual Internet siempre será una herramienta de élite es que un sistema compuesto por ordenador y "módem" cuesta cerca de mil dólares, suma superior a la que gana por año la mayoría de los habitantes del Tercer Mundo.

Ya por una de estas razones, ya por la otra, no nos encaminamos a la cibernsiedad, la sociedad sin ciudades, locales de reunión, ni campos de juego: colección amorfa de individuos encerrados en sus casas, cada cual sentado frente a su pantalla, comunicándose con centenares de personas sin cara.

Bill Gates, el hombre más rico del mundo, es el dueño de Microsoft, uno de cuyos programas uso para escribir este artículo. Recientemente viajó a China y, contra su costumbre, no llevó consigo su "laptop" u ordenador portátil. No lo llevó porque quiso ver gente de carne y hueso, no imágenes

en la pantalla, para estimar las posibilidades del mercado chino. A su regreso declaró que los campesinos chinos necesitan tractores, no ordenadores. No están maduros par la revolución informática: antes tienen que terminar de salir de la Edad de Piedra. Opino que Bill Gates tiene razón en este punto. Y nadie podrá acusarle de padecer la tecnofobia.

Concedido: los ordenadores se han vuelto indispensables y debemos estar agradecidos con sus inventores y fabricantes. También Internet se ha tornado indispensable para algunos millones de individuos, quienes lo usan para intercambiar informaciones importantes.

Pero la enorme mayoría de la gente no trabaja en la industria del conocimiento, de modo que no tiene necesidad de ordenador ni, aún menos, de Internet. Más aún: esta red internacional será siempre inaccesible a quienes más lo necesitarían: los náufragos de la sociedad. Estos son los marginados totales, que no tienen parientes ni amigos, trabajo ni techo. Ellos sí podrían usar la red para conseguir amigos u ocupación.

Aunque estemos enchufados a Internet, no estamos construyendo la sociedad virtual: ésta es tan imposible como las ciudades fantásticas que imaginara Ítalo Calvino. Ni, por lo tanto, estamos destruyendo las sociedades actuales que, aunque muy defectuosas, por lo menos son reales.

Ningún ciberespacio puede reemplazar a los espacios físico y social. La imaginación puede complementar la realidad pero no sustituirla. Usémosla para mejorar la realidad, no para escapar de ella (EFE).

5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN (BOJACÁ Y PINILLA, 1996)

DEL RESUMEN

Superestructura: ¿Las categorías del texto explicativo-problema, causas, solución, conclusión- están presentes en el resumen?

Punto de vista pragmático: ¿La finalidad de resumir está implicada en el texto? ¿Aparecen posiciones/comentarios personales del productor del resumen? (unidad global). ¿Prima la aserción sobre otros actos de habla? (unidad secuencial). ¿En los actos de habla se identifican las intenciones de explicar y resumir? (unidad local).

Punto de vista semántico: ¿La información suprimida no hace falta para comprender el texto? ¿La generalización es suficiente para comprender el texto? ¿Aparece información particular innecesaria? (unidad global). ¿Se expresan adecuadamente -desde el punto de vista comunicativo- las relaciones de causa/efecto? ¿Es pertinente el uso de conectores para expresar las

diferentes relaciones? (unidad secuencial). ¿Se identifican los referentes con facilidad? ¿La expresión de la relación entre objetos y eventos contiene los elementos pertinentes? (unidad local).

Punto de vista morfosintáctico: ¿El orden sintáctico expresa de manera pertinente la intención de explicar? ¿Las relaciones semánticas globales se expresan en las categorías sintácticas adecuadas? (unidad global). ¿Los pronombres y artículos mantienen la referencia? ¿La división en unidades de sentido se corresponde con los párrafos? ¿Los signos de puntuación relacionan adecuadamente la secuencia de unidades de texto? (unidad secuencial). ¿La estructura oracional es completa? ¿El orden gramatical expresa adecuadamente el significado? ¿La ortografía es satisfactoria? (unidad local).

Expresión gráfica: El resumen es más corto que el texto original? ¿El texto en su conjunto es legible? ¿La distribución del texto en la página es adecuada?

DEL COMENTARIO

Superestructura: ¿Las categorías de tesis, justificación y reafirmación o conclusión, están presentes?

Punto de vista pragmático: ¿El propósito de convencer al lector está presente en el texto? ¿Es clara la intención de llevar al lector a asumir una posición a favor o en contra del punto de vista de partida? (unidad global). ¿Priman los actos de habla representativos? ¿Las relaciones entre los actos de habla concuerdan con el propósito e intención del texto? (unidad secuencial). ¿Se expresa la intención de persuadir en cada acto de habla? (unidad local).

Punto de vista semántico: ¿Los contenidos de los diferentes argumentos o razones apoyan el punto de vista de partida? ¿El texto presenta diferentes tipos de argumentos para apoyar la tesis? (unidad global). ¿Los diferentes argumentos se relacionan coherentemente entre sí? ¿Es pertinente el uso de conectores para expresar las diferentes relaciones? ¿Se expresa la variedad de relaciones lógicas? (unidad secuencial). ¿Se identifican los referentes con facilidad? ¿La expresión de la relación entre objetos y eventos contiene los elementos pertinentes? (unidad local).

Punto de vista morfosintáctico: ¿El orden sintáctico expresa de manera pertinente la intención? ¿Las relaciones semánticas globales se expresan en categorías sintácticas adecuadas -desde el punto de vista comunicativo? (unidad global). ¿Los pronombres y artículos mantienen la referencia? ¿La

división en unidades de sentido se corresponde con los párrafos? ¿Los signos de puntuación relacionan adecuadamente la secuencia de unidades del texto? (unidad secuencial). ¿La estructura oracional es completa? ¿El orden gramatical expresa adecuadamente el significado? ¿La ortografía es satisfactoria? (unidad local).

Expresión gráfica: ¿El texto en su conjunto es legible? ¿La distribución del texto en la página es adecuada?