

Tejedores de comunicación: comprensión y práctica de la lectura académica en UNIMINUTO

Camilo Ramírez Rodríguez
Sandra Milena Mendoza
Margoth Acosta Leal
Jenny Andrea Moreno Rincón



Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Presidente Consejo de Fundadores

Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Sistema UNIMINUTO

Leonidas López Herrán

Rector Sede Principal

Padre Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrector General Académico

Luis Hernando Rodríguez Rodríguez

Directora General de Investigaciones

Amparo Vélez Ramírez

Vicerrectora Sede Principal

Luz Alba Beltrán Agudelo

Director de Investigación Sede Principal

Padre Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

Coordinadora general de publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rodríguez Ramírez, Camilo
Tejedores de comunicación: comprensión y práctica de la lectura académica en UNIMINUTO /
Camilo Ramírez Rodríguez... [y otros 3 más] -- Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios.
Dirección de investigaciones, 2015.
110p. ; il.
ISBN 978-958-763-141-8
1. Desarrollo de la lectura - Enseñanza 2.Comprensión de lectura - Enseñanza 3.Lectura elemental
- Colombia i.Mendoza, Sandra Milena ii.Acosta Leal, Margoth iii.Moreno Rincón, Jenny Andrea
CDD: 372.43 R63t BRGH

Título:

TEJEDORES DE COMUNICACIÓN:
COMPRENSIÓN Y PRÁCTICA DE LA LECTURA ACADÉMICA EN UNIMINUTO

Autores

Camilo Ramírez Rodríguez
Sandra Milena Mendoza
Margoth Acosta Leal
Jenny Andrea Moreno Rincón

Diseño de portada

Yessica Julieth Jaramillo Rodríguez

Diagramación e impresión

Panamericana Formas e Impresos S.A.

Primera edición:

Bogotá, D. C., julio 22 de 2015
1000 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO

Calle 81B N°.72B-70
Bogotá, D.C.
2015

Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso de los editores y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

Índice

Agradecimientos	7
Prólogo	9
Introducción	13
I. Concepto de lectura	19
La lectura como proceso de cooperación y construcción de sentido en el marco de la comunicación	22
II. Los procesos de la lectura	25
Deducción	25
Guía de análisis y desarrollo	26
Inferencia	34
Interpretación	46
III. Niveles de lectura	55
Nivel literal.....	56
Nivel inferencial	57
Nivel crítico intertextual	59
IV. Tipos de textos, tareas de lectura, usos del texto y evaluación	67
Tipos de texto	67
Textos continuos	68
Textos discontinuos	72
Tareas asociadas a los niveles y competencias de lectura	77
Usos de la lectura	79
Evaluación de la lectura	79
V. Lectura Crítica en las pruebas estandarizadas	83

VI. Otras herramientas de lectura	89
El subrayado	89
Evaluación de fuentes	97
VII. A manera de conclusión	101
Lista de referencias	103
Listado de publicaciones de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO incluidos como ejemplos y actividades	107

Lista de Tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. <i>Características de la tipología textual</i>	69
Tabla 2. <i>Ejemplo texto narrativo</i>	70
Tabla 3. <i>Ejemplo texto argumentativo</i>	71
Tabla 4. <i>Ejemplo texto informativo</i>	71
Tabla 5. <i>Ejemplo texto explicativo</i>	72
Tabla 6. <i>Modelos de textos discontinuos</i>	73
Tabla 7. <i>Clasificación de las tareas de lectura</i>	77

Figuras

Figura 1. Texto discontinuo (anuncio) para deducción	31
Figura 2. Ejemplo de tapa.....	35
Figura 3. Ejemplo de ficha bibliográfica	36
Figura 4. Ejemplo de índice	37
Figura 5. Ejemplo de texto	38
Figura 6. Ejemplo de texto discontinuo: gráfica.....	73
Figura 7. Ejemplo de texto discontinuo: diagrama.....	74
Figura 8. Ejemplo de texto discontinuo: tabla.....	74
Figura 9. Ejemplo de texto discontinuo: anuncio.....	75
Figura 10. Ejemplo de texto discontinuo: infografía.....	75
Figura 11. Ejemplo de texto discontinuo: formulario.	76

Agradecimientos

El equipo del *Comité de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)* agradece a la comunidad académica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO por su interés en llevar a cabo un proyecto fundamental para el desarrollo de la institución. Esto como resultado de la apuesta educativa característica de UNIMINUTO, reflejada en su misión y visión, con la constante preocupación de construir un mejor país desde el quehacer del profesor en el quehacer del estudiante.

El comité que materializó el presente libro quiere expresar su gratitud especialmente al equipo de la Vicerrectoría Académica de la Sede Principal en cabeza de la vicerrectora Luz Alba Beltrán Agudelo y a la coordinadora de Transversales Mary Liliana Chaparro, por depositar su confianza en este nuevo equipo de trabajo y brindar los espacios para el desarrollo de este proyecto. También a los maestros de diferentes unidades académicas por la experiencia de compartir y debatir conceptos que enriquecieron esta propuesta en diferentes momentos.

Finalmente, a cada uno de los cuatro miembros que conformaron el equipo de profesores que articuló y desarrolló el presente volumen; cada momento y reflexión han sido consignadas acá para el provecho de Los lectores que se acerquen a estas líneas.

Prólogo

Lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto contra el texto o a partir del texto pensemos de nosotros mismos. Si no es así no hay lectura. Si lo importante fuera lo que nosotros pensamos del texto, habría erudición, filología, historicismo. Tendríamos, al final, un texto esclarecido. Quizás hubiésemos aprendido algo que antes no sabíamos. Pero a nosotros no nos habría pasado nada. Y de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo.

JORGE LARROSA

Tejedores de comunicación es una apuesta de formación que va más allá de la mecanización de la lectura como estrategia pedagógica. Se trata de una colección preparada mediante el trabajo colegiado, la inclusión y el reconocimiento de los miembros de la comunidad académica. En este volumen se articulan no solamente los esfuerzos de las distintas dependencias y profesionales del lenguaje que ponen al servicio de UNIMINUTO su conocimiento disciplinar, sino también la experiencia en aula y las necesidades de profesores y estudiantes de toda la organización que ven en la lectura una herramienta indispensable para llevar a cabo su proyecto de vida.

En este segundo libro de la colección, orientado a los procesos de comprensión y práctica de la lectura, se establece un principio que guía la propuesta: se trata de leer desde el otro, leer con él para que algo le ocurra, para que pueda entender su mundo y modificarlo desde la posibilidad de la comprensión de su entorno y de sí mismo. Leer un texto que dé algo en qué pensar.

Así, se hace necesario el paso de una lectura mediada por el disfrute y la comprensión básica de contenidos, a un proceso de lectura que se oriente hacia el reconocimiento de argumentos y la comprensión de nociones y estructuras que reflejan formas de entender y explicar el mundo. El compromiso de este texto, así como el de la institución misma, estriba en generar prácticas de aula que permitan alcanzar la lectura crítica, en camino a la comprensión y la posterior construcción de juicios sustentados sobre el texto, además de lograr relaciones de intertextualidad.

Los diferentes capítulos buscan la promoción de la habilidad lectora desde una concepción transversal del lenguaje y un proceso de lectura activa en el cual el estudiante, en compañía del docente, reconozca varios aspectos cuando lee: los propósitos, los alcances de autores y lectores, así como el contexto que marca las lecturas y a aquellos que leen.

La transversalidad se convierte, entonces, en un eje articulador desde el que la formación en lenguaje cobra importancia para la realización profesional y la construcción de ciudadanos en torno al cambio social. Desde esta perspectiva, contribuye a superar la división que normalmente se percibe en distintas áreas del saber, propias de las propuestas académicas universitarias, al igual que permite que el estudiante se piense como un sujeto activo de su propio proceso; un sujeto capaz de enfrentarse al problema del conocimiento nuevo con el cual debe relacionar tanto sus aprendizajes previos, como su visión del mundo. La lectura, de esta manera, se constituye en puente de autorreflexión, toma de decisiones y reconstrucción conceptual; ella orienta y al tiempo permite reflexionar críticamente sobre lo aprendido.

Así, en la base de la construcción de conocimiento se encuentra la comprensión lectora que permite integrar estrategias, necesidades y experiencias tanto individuales como colectivas. Por eso, el mérito particular de esta propuesta va más allá de la explicación conceptual: constituye una apuesta por la construcción de guías y ejercicios prácticos que permiten comprender y reelaborar lo aprendido a través de ejercicios en el aula. El libro presenta diferentes posibilidades de abordaje y comprensión de textos, al tiempo que construye herramientas de evaluación permanente de los procesos de lectura.

Los casos de estudio no solamente se convierten en modelos susceptibles de ser adoptados y adaptados en la dinámica del aula, sino que también forman parte de la producción textual de profesores, directivos y fundadores de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Se trata entonces de enseñar desde el reconocimiento del discurso y la visión institucional para sensibilizar a la comunidad académica en torno a las apuestas de trabajo de la institución, así como desde sus experiencias ya consolidadas.

Finalmente, *Tejedores de comunicación* se presenta dentro y fuera del ámbito académico de UNIMINUTO como un puente que vincula a lectores y escritores en el plano de la acción social y no únicamente en el del texto o el discurso. Se convierte en una herramienta de trabajo que integra las exigencias de la cultura académica universitaria, las necesidades y las experiencias de las personas que interactúan en este ámbito institucional. Los procesos de lectura y escritura recuperan así el sentido del taller, de la construcción guiada a partir del ejemplo y la experiencia efectiva en clase, y con ello se alejan de la representación de tradición intocable y desconocida para la mayoría. Se trata de construir a los lectores como sujetos sociales de cambio para sí mismos y para otros.

Nini Johanna Sánchez Ávila
Docente de la Universidad Autónoma de Colombia
Coautora del libro *Tejedores de comunicación:
Comprensión y práctica de la lectura académica en UNIMINUTO*.

Introducción

Un mayor conocimiento fisiológico del cerebro hace que la existencia del alma resulte menos posible y a la vez más probable por la misma naturaleza de la búsqueda (...). Estás envuelto en tu propia aura romántica y te acuestas cada día en compañía de lo arcano. Pero ahora estás aproximándote a los límites, no de una creencia sino de la comprensión. Estás cara a cara con la entropía del alma.

STEPHEN KING

Las dinámicas de la sociedad actual requieren sujetos con capacidad para entender y afrontar los diferentes fenómenos sociales, económicos, culturales, políticos, entre otros, como una condición para la interacción con su entorno. Definitivamente, la forma de leer esos planos de la realidad repercute en la toma de decisiones y, por ende, en el desarrollo personal, intelectual y profesional de los sujetos. Entonces, es válido considerar que leer es la interacción consciente de los seres humanos con el mundo y sus realidades como un acto de independencia que mora en su naturaleza; es decir, la lectura es un propósito y un campo de acción propio del ser humano, un compromiso y una necesidad para sí mismo.

Desde este panorama, y en función del rol que desempeñamos los miembros de una comunidad educativa, surge una pregunta fundamental: ¿cómo contribuimos a ese ejercicio de crecimiento y libertad de nuestros semejantes? Este cuestionamiento también ha sido el interés de UNIMINUTO desde su fundación, pues se ha esforzado por lograr unas mejores condiciones de desarrollo

social y político a partir de una fuerte apuesta por proyectos que impulsen la construcción de un pensamiento de cambio en los individuos y en la sociedad. En esa corriente nace este segundo volumen de *Tejedores de comunicación: comprensión y práctica de la lectura académica en UNIMINUTO*, que se erige por y para la Universidad en aras de fortalecer los procesos de desarrollo de sus grupos de interés, especialmente estudiantes y profesores. Por tanto, este texto es una reflexión y una propuesta frente a la lectura en el ámbito académico, una herramienta clave para apoyar la consecución del proyecto educativo en el cual cada miembro de esta institución está involucrado.

En esa dirección, reconocer las dificultades de los sujetos frente al ejercicio de leer es un primer compromiso necesario en cualquier proyecto transformador. Más aún, hablar de lectura en la educación superior implica pensar en diferentes realidades de una problemática que enfrentan, por un lado, los estudiantes en su formación académica al asumir la práctica lectora de textos especializados; y por otro lado, los profesores, quienes en ocasiones no tienen claro el propósito de leer ni cómo dirigir el proceso lector de sus estudiantes. Por esto, vale la pena dar una breve mirada a algunos aspectos de dicha situación.

Respecto a los estudiantes, la dificultad se manifiesta en el abordaje de textos disciplinares en las instituciones de educación superior. Una posible causa puede hallarse en la formación en lectura y escritura durante su paso por el colegio a partir de los contenidos de los textos; allí la lectura se centra de manera casi exclusiva —con contadas excepciones— en textos narrativos, descriptivos y expositivos que encaminan a niños y jóvenes hacia saberes preestablecidos o teorías absolutas del conocimiento, pero que no ofrecen la posibilidad del debate sobre estos contenidos. Lo anterior es contrario a la formación universitaria donde predominan textos especializados y argumentativos que exigen al estudiante una reflexión o un análisis de los temas para su comprensión.

Ahora bien, en relación con los profesores universitarios aparecen dos perspectivas que valen la pena destacar. De un lado, el desconocimiento al momento de orientar procesos de lectura y escritura en los estudiantes, es decir, Los profesores manejan adecuadamente los aspectos conceptuales de sus cursos, pero no tienen presente que son sus estudiantes quienes deben llegar a la comprensión de aquello de lo que se habla y que está contenido en los textos. Es por ello que piden escritos donde se ponga a prueba el grado de entendimiento de un documento

sin tener en cuenta si el estudiante en realidad ha llegado al significado base del texto; tampoco se brinda una orientación previa frente a aquellos elementos fundamentales de las lecturas y que serán objeto de presentación o discusión en los escenarios de clase.

Por otro lado, como consecuencia de ignorar el propósito y el modo a través del cual se espera lograr la comprensión de los contenidos de un texto aparecen estas preguntas: ¿qué se busca desarrollar cuando se enseña a leer?, ¿cómo lograr la comprensión del texto? Estos interrogantes resultan necesarios en cualquier ámbito formativo o de aprendizaje. Ningún texto seleccionado debe ser en vano, así como no debe darse por sentado que el estudiante dispone de herramientas y estrategias suficientes para llevar a cabo su proceso académico. De allí la necesidad de presentar guías y elementos como una posibilidad clara para el desarrollo de habilidades en su disciplina a través de la lectura y la escritura y, a su vez, permitan al estudiante desarrollar estrategias idóneas para llegar a los textos.

A lo anterior se puede sumar que la cantidad de lecturas que se abordan en la universidad suelen ser variadas en temática, extensión, cantidad, y en ocasiones no se vinculan entre sí. Quizás esta situación es una de las que tiene mayor incidencia en el estado anímico del estudiante, si se tiene presente que no cuenta con estrategias diversas y eficaces para abordar la lectura y hacer uso de ella. En ocasiones la diversidad de textos constituye un reto difícil de superar, pues enfrenta al estudiante a un ejercicio complejo de relacionar todo aquello que lee con su área de conocimiento y, por ende, con su proceso formativo. Al no lograrlo se desencadena una actitud desinteresada frente al valor que tiene leer para su propio desarrollo.

Con el firme propósito de atender algunas de estas dificultades, este libro se ha desarrollado a través de una propuesta que implica definir el concepto de lectura para UNIMINUTO (capítulo 1); conocer los procesos inmersos en la habilidad de leer (capítulo 2); entender los niveles en los cuales se desarrolla la lectura (capítulo 3); ofrecer una mirada general sobre la concepción actual de los tipos de textos, tareas y usos, desde entes gubernamentales que dan el marco de referencia para la evaluación a nivel nacional e internacional (capítulo 4); y de este modo acercar a la comunidad educativa al concepto y las implicaciones de la lectura crítica (capítulo 5); finalmente, se presentan herramientas adicionales que aportan

a la consolidación del proceso lector y que se complementan con la propuesta del primer tomo de *Tejedores de comunicación: comprender y producir textos académicos en UNIMINUTO* (capítulo 6). Adicionalmente, esta presentación no exige un proceso estrictamente lineal de lectura, por el contrario, apunta a mostrar la habilidad de leer como una acción versátil que puede abordarse desde los diferentes capítulos de acuerdo con las necesidades propias del lector, bien sea estudiante o profesor.

En esa dirección, la propuesta que representa este libro no es absoluta ni tampoco la última palabra al respecto. Por el contrario, ofrece una perspectiva holística que involucra múltiples visiones sobre el significado y las implicaciones de leer, aterrizadas al reconocimiento de los rudimentos del proceso de lectura como punto de partida fundamental para el desarrollo de esta habilidad. Esto último es concordante con los planteamientos de Carlino (2007), quien sostiene que “promover la autonomía lectora no se logra imponiendo de entrada condiciones de lectura independiente” (p. 74). Es decir, el propósito de este texto apunta a suministrar elementos de trabajo formativos para y desde la lectura, y así lograr un desarrollo en esta habilidad.

En consonancia con lo anterior, el capítulo 5, dedicado a la *Lectura Crítica*, aborda un enfoque prominente desde el Ministerio de Educación Nacional, con la intención de dar a conocer, tanto a estudiantes como a profesores, la metodología de las pruebas estatales de educación superior en Colombia: las pruebas Saber Pro. En primer lugar, el capítulo brinda a los profesores un conocimiento fundamental para el desarrollo de actividades con este tipo de pruebas de lectura en sus respectivos espacios académicos; y, en segundo lugar, acerca a los estudiantes a las condiciones propias de una prueba de este tipo. Por ello el Comité LEO decidió no abordar en este texto otros enfoques sobre la lectura crítica —actuales y muy valiosos—, no de manera discrecional, sino en atención a ciertas necesidades institucionales que requieren una reflexión y un conocimiento por parte de la comunidad académica de UNIMINUTO.

Cabe destacar que el presente libro se ha concebido para que estudiantes o profesores, sin importar el nivel de experticia o área de formación, puedan tener fácil acceso a los conceptos y las estrategias aquí presentados. Si bien la conceptualización está orientada desde una perspectiva lingüística —Propia del tema—, se presenta de una manera clara y de fácil comprensión; esto

último apoyado en toda una propuesta metodológica que permite aplicar cada uno de los conceptos a través de matrices de trabajo dinámicas que guían una actividad autónoma por parte del lector de este libro. De manera suplementaria, se proporcionan rúbricas de autoevaluación para monitorear y fortalecer el aprendizaje a través de la lectura. Todo lo anterior con una intención firme y un reto como profesores: *acercar a todos a lo que implica la lectura.*

Para terminar, el valor de este texto recae en la formación de lectores críticos, sean estudiantes o docentes; lectores capaces de escudriñar en lo profundo de los textos, del mundo; lectores que logren entrar en contacto con los fenómenos culturales y sociales que los rodean; que entiendan las diferentes perspectivas para el análisis de estos y puedan dar cuenta de dichas miradas con posturas claras y concretas; que reconozcan la libertad del sujeto a partir de la autonomía del pensamiento y su base en la diferencia. Y para lograr tales propósitos UNIMINUTO como institución transformadora debe asumir un compromiso con la formación de lectores habilidosos. Allí se debe gestar el cambio social a partir del cambio mismo de los sujetos, y no cabe ninguna duda de que un ser crítico implica un ser transformado, con una riqueza en su pensamiento que lo lleva más allá de lo obvio. Despertar lo vivo de la lectura en la vida de cada quien es la apuesta por el reconocimiento de los otros.

Concepto de lectura

Emerson dijo que una biblioteca es un gabinete mágico en el que hay muchos espíritus hechizados. Despiertan cuando los llamamos; mientras no abrimos un libro, ese libro, literalmente, geoméricamente, es un volumen, una cosa entre las cosas.

Cuando lo abrimos, cuando el libro da con su lector, ocurre el hecho estético. Y aun para el mismo lector el mismo libro cambia, cabe agregar, ya que cambiamos, ya que somos (para volver a mi cita predilecta) el río de Heráclito, quien dijo que el hombre de ayer no es el hombre de hoy y el de hoy no será el de mañana. Cambiamos incesantemente y es dable afirmar que cada lectura de un libro, que cada relectura, cada recuerdo de esa relectura, renuevan el texto.

También el texto es el cambiante río de Heráclito.

JORGE LUIS BORGES

De entrada, hablar de lectura plantea un reto complejo. Por un lado, las múltiples líneas o perspectivas teóricas que se han desarrollado frente al tema han abarcado diferentes componentes, desde los procesos fisiológicos del cerebro y los órganos que intervienen en la acción de leer, las condiciones psicológicas y los procesos cognitivos o de aprendizaje involucrados —teoría cognitiva de Fernando Cuetos (2011)—, hasta teorías de corte social —semiótica social del texto de M.K. Halliday (2001)—, dentro de concepciones funcionales, estructurales y procesuales de la lengua. Por otro lado, la literatura que versa sobre el concepto, la función y la actividad misma de leer resulta tan variada que dificulta un entendimiento unificado frente al concepto de lectura y sus respectivas implicaciones. Sin embargo, no se deja de lado que cada una de estas perspectivas goza de una aceptación por parte de la comunidad académica en general.

Por ello, el enfoque que prevalece para el presente libro es la lectura como proceso desde la perspectiva de Kenneth Goodman (1996) denominado modelo transaccional *sociopsicolingüístico*. En pocas palabras, se puede decir que la importancia de este enfoque radica en el protagonismo que debe asumir el lector como artífice y sujeto activo en una interacción constante con el texto. En esta dinámica el lector involucra conocimientos propios, sociales y culturales que aportan a la construcción de significados del texto; es decir, se trata de la capacidad de la persona para aprender con la lectura desde los conocimientos que esta última convoca, en articulación con ciertas estrategias propias de la acción de leer.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional¹ (1998) plantea en los lineamientos curriculares para Lengua Castellana:

En la tradición lingüística y en algunas teorías psicológicas, se considera el acto de “leer” como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión. En una orientación de corte significativo y semiótico tendríamos que entender el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses deseos, gustos, etcétera, y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado.

En este sentido, el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector. (MEN, 1998, pp. 48 – 49).

Entonces, el propósito de leer es interactuar con un texto para hallar el sentido o significado. A través de la lingüística, con las diferentes disciplinas que la conforman y la semiótica, se buscan las diferentes dimensiones que implica la

¹ En adelante MEN.

lectura, en especial aquellas que establecen la construcción del significado o sentido más allá de los textos y con un especial interés en el sujeto lector. Por ese motivo, reconocer estrategias exige operar sobre el texto el propósito para y por el cual se lee. Entonces, estrategias como precisar el objetivo de lectura, formular hipótesis sobre el contenido, identificar las ideas principales, activar los conocimientos previos y relacionarlos con la nueva información, asimilar qué se lee, contribuyen para el logro de este objetivo.

En esta dirección, ahora es importante hacerse una pregunta fundamental: ¿para qué leer? Sin lugar a dudas, leer está vinculado de forma directa con los intereses o propósitos del lector, razón por la cual se establece el trabajo con el texto escrito. Por ejemplo, un estudiante puede leer para buscar información sobre una actividad académica, mientras que un profesor lo hace para enriquecer su explicación de clase; en ambos casos pueden leer por placer, por curiosidad, por ampliar sus conocimientos, entre un sinnúmero de razones más.

Ahora viene otra pregunta: ¿para qué leer en el contexto académico? Leer —y también escribir— es la acción que más propicia el aprendizaje en cualquier nivel. Entonces, leer es una forma de acceder al conocimiento y de transformar el pensamiento. Carlino (2007) sostiene que la importancia de leer y escribir en todas las disciplinas es inherente al desarrollo de estas y de las personas que ingresan a ese campo, tanto profesores como estudiantes. A tal situación se le denomina alfabetización académica², es decir, la incorporación de manera consciente de las prácticas de lectura y escritura en el ámbito educativo de la universidad, a fin de lograr lectores funcionales, autónomos y críticos. Por ello, este libro concede especial importancia a que el lector (estudiante o profesor) tenga en cuenta que los contenidos acá trabajados apuntan a fortalecer una lectura de carácter académico propia del contexto universitario. Se propone leer en función de las clases, de los ejercicios investigativos y, en sí, de la formación profesional de la comunidad de UNIMINUTO.

Por lo tanto, para UNIMINUTO la lectura se concibe como una actividad cognitiva —de y para el aprendizaje—, a través de la cual se construyen significados en un proceso de cooperación comunicativa entre el lector y el

2 Carlino (2007) define la alfabetización académica como el proceso que “implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes que provienen de otras culturas” (p. 15).

texto, a partir de un conjunto de saberes comunes. Para ello, el lector recurre a estrategias que le permiten tomar consciencia de qué es y cómo se lleva a cabo este proceso para, en consecuencia, lograr los fines propios de la lectura en un proceso de formación. Así las cosas, esta actividad en el ámbito académico en general es el eje fundamental para el desarrollo de todas las disciplinas o ciencias del saber.

De allí que pensar en la lectura implica la concepción de una estrategia involucrada directamente en las diferentes áreas del conocimiento y a la vez en una manera para acceder a estas. Como lo afirma Carlino (2007), “es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina” (p. 67). En consecuencia, leer se erige como proceso fundamental —junto con la escritura— para el aprendizaje y el acercamiento a los variados contextos académicos inherentes a cada programa educativo; por ende, tendrá repercusiones en el grado de apropiación de los contenidos de los textos abordados en la universidad.

Los textos disciplinares deben reconocerse como parte de una comunidad de estudio. Esto quiere decir que siguen un enfoque claro o una perspectiva teórica propia de tal disciplina, en donde el lector debe reconocer un planteamiento particular del autor, frente a ese enfoque o esa teoría. Dicho de otra manera, estrategias de comprensión e interpretación entran en juego, así como saberes previos de las disciplinas, claridad de conceptos o posturas, entre otros aspectos. Por ende, la importancia de trabajar una lectura académica implica involucrar otras formas de leer, en función de unos propósitos u objetivos de formación profesional que corresponden a las diferentes disciplinas.

La lectura como proceso de cooperación y construcción de sentido en el marco de la comunicación

La lectura se fundamenta en el diálogo que establece el lector con el texto desde la perspectiva del proceso de cooperación y construcción de sentido. Dentro de esa cooperación yacen unas indicaciones propias de los textos que deben ser reveladas por el lector como parte de su responsabilidad. Por consiguiente, se parte del reconocimiento y la identificación de las palabras presentes en el texto para recurrir a su significado; luego, el lector debe descubrir una a una las *pistas* que el texto le brinda para encontrar lo que subyace entre líneas. Esto es un

diálogo: el texto *propone* mecanismos en sus palabras, su organización, su tono, y el lector *descubre* cada uno de estos elementos y los conjuga para resolver el propósito del texto.

En el diálogo texto-lector es necesario que tanto el uno como el otro estén atentos a los requerimientos para que esta conversación sea exitosa. En todo proceso de lectura existe una interacción entre autor y lector, tal como sucede en los discursos orales, tanto quien dice como quien escucha (o lee) construye ideas del uno y del otro e interactúan de diversas maneras. Se debe tener en cuenta que en la lectura, como en las conversaciones, existen otros elementos para comprender el significado en su totalidad e interpretar un texto. Por ejemplo, el lector debe superar un primer estadio de reconocimiento de palabras, oraciones y párrafos —un primer paso importante—, para así identificar la organización de un texto y, en consecuencia, para reconocer la intención que el autor plantea.

Allí entran a formar parte, por un lado, las estrategias del lector para abordar los textos académicos y, por otro lado, los conceptos y las teorías que se desarrollan en los escritos, por ejemplo, los disciplinares que pertenecen a una comunidad del conocimiento. En otros términos, a partir del uso de herramientas o estrategias de aprendizaje para el abordaje y la comprensión del texto, el estudiante o lector puede reconocer no sólo el enfoque desde donde se proyecta cada escrito, sino el planteamiento particular de cada autor. Ahora bien, estas estrategias se desarrollan en la medida en que el lector sea consciente de aquello que necesita para develar lo que un texto plantea: léxico, saberes previos del tema, organización de los textos, entre otros.

En síntesis, la lectura se presupone dentro de un proceso en el que están relacionados pensamiento-lenguaje y realidad en el marco del acto comunicativo. Por ello, es importante tener en cuenta que existe un marco de referencia propio del lector, que varía según las experiencias personales, el contexto socioeconómico, el nivel cultural y otros factores no menos importantes que son significativos al momento de acercarse a cualquier lectura. De este modo, más que desarrollarse una competencia comunicativa, se entrelaza un tejido que resignifica el texto, en función de que el lector haga posible que la lectura adquiera un papel importante en la comprensión y contextualización de cualquier disciplina. Entonces, se trata de entender el campo de acción o área del conocimiento en la cual el texto cobra mayor relevancia.

Evidentemente, al hablar de lectura se debe hacer alusión a la construcción de conocimiento, pues los textos, independientemente de su intención o tipología, siempre influyen de uno u otro modo en el pensamiento del lector, para así resignificar sus conceptos, ideas, pensamientos y posturas frente a los saberes en general. Esto lleva a pensar en el proceso lector como una estrategia fundamental para acceder al conocimiento.

Los procesos de la lectura

A partir del presente capítulo, la atención se centrará en mostrar al lector de este libro, estudiante o profesor, algunos elementos relacionados con el *cómo* leer y el *qué se hace* cuando se lee. Además, resulta importante recordar que este trabajo se hará con el objeto de fortalecer una lectura académica en función de los intereses y propósitos formativos de UNIMINUTO.

En esa dirección, y desde la perspectiva de lectura de Goodman (1996) presentada en el capítulo anterior y que orienta este libro, se exponen diferentes momentos que ocurren de manera simultánea o lineal cuando se lee. Adicionalmente, se complementarán los diferentes conceptos con otros autores para enriquecer los planteamientos en cada apartado, así como unas estrategias de lectura para cada caso, con una respectiva evaluación del proceso que puede hacer el lector.

Deducción

Para hablar de *deducción* es fundamental aclarar los conceptos de ‘premisa’ y ‘conclusión’. El primero de ellos, según Copi y Cohen (2013), es la “proposición utilizada en un argumento para dar soporte a alguna otra proposición” (p. 7). Es decir, una premisa es una idea que proporciona información sobre otra idea o un fenómeno cualquiera y que resulta necesaria para fundamentar una conclusión. El segundo concepto “es la proposición a la que otras proposiciones, las premisas, dan soporte en un argumento” (Copi y Cohen, 2013, p. 7). Esto quiere decir que la conclusión es una idea que se sustenta necesariamente en las premisas.

Con base en lo anterior, la deducción se entiende como el razonamiento mediante el cual se parte de una o varias premisas para obtener una conclusión a partir de la relación de estas ideas. Estas últimas no se refieren necesariamente a la verdad material o de experiencia de los individuos, sino que aluden a la naturaleza misma del texto o fenómeno que se analiza³. Todo este procedimiento constituye la base de los argumentos.

Ahora bien, la deducción en un proceso de lectura implica el reconocimiento de las ideas explícitas⁴ y su relación lógica en el texto. Es decir que la deducción integra una revisión o lectura inicial del texto para establecer cuáles son las ideas principales (conclusiones), y sobre cuáles otras se sustentan (premisas) a partir de la relación entre ellas.

Guía de análisis y desarrollo

A continuación se analiza un ejemplo básico de deducción:

UNIMINUTO es sus estudiantes; yo soy estudiante de UNIMINUTO. Por lo tanto, UNIMINUTO soy yo.

La primera premisa presenta la idea de que la institución es definida por sus estudiantes: UNIMINUTO es sus estudiantes; en la segunda premisa se particulariza una persona como representante de la institución: yo soy estudiante de UNIMINUTO. Finalmente, la relación que se construye de estas dos ideas consolida la conclusión o idea final que se obtiene: la Institución es representada por cada integrante: Por lo tanto, UNIMINUTO soy yo. Para representar el análisis hecho de manera puntual se presenta la siguiente matriz:

Elemento de la deducción	Contenido
Premisa 1	UNIMINUTO es sus estudiantes
Premisa 2	yo soy estudiante de UNIMINUTO
Conclusión	UNIMINUTO soy yo.

3 Para ahondar sobre este tema puede consultarse bibliografía sobre conceptos tales como *verdad de hecho, verdad lógica y mundos posibles*, manejados en los estudios de Lógica.

4 El proceso de deducción se encuentra estrechamente vinculado al nivel de *lectura literal* que se abordará en un capítulo posterior.

Una propuesta para el análisis de textos más amplios o complejos puede recaer en la identificación de la conclusión antes de las premisas. Esto se debe a que existen ciertas marcas textuales que permiten reconocer la conclusión con mayor agilidad (conectores de conclusión, por ejemplo), y de este modo explorar el texto de una manera más efectiva. Es importante tener en cuenta que en los textos aparece sólo una conclusión por párrafo; en esa medida, el resto de información se constituye como premisas. Sin embargo, puede haber párrafos sin conclusión, es decir, cumplen la función de premisa. Se propone revisar el proceso de deducción⁵ en el siguiente texto⁶:

La formación de maestros en UNIMINUTO: entre la pedagogía praxeológica y la pedagogía social¹

Hablar de educación supone enfrentarse a muy diversas posturas: desde quienes la limitan al ámbito estrictamente escolar, hasta quienes la consideran como un proceso particularmente humano que entreteje toda la existencia y se da a lo largo de toda la vida y en múltiples escenarios. Para el caso de Uniminuto, se va a entender como aquel proceso interactivo entre un maestro y un aprendiz, centrado en la experiencia práctica y mediado por contenidos culturales, en el que, mediante el diálogo y el mutuo reconocimiento del valor de cada uno, se puede construir conocimiento significativo y generar transformaciones innovadoras; es así una experiencia fundamental de desarrollo humano y social.

La educación tradicional ha considerado al estudiante como un recipiente vacío que debe ser llenado de contenidos para que logre sentido y pueda prestar servicios competentes. De este enfoque procede la palabra alumno, proveniente del latín y que traduce “falto de luz”, siendo la luz la metáfora que identifica el conocimiento. Así, la educación tradicional concibe al formando como alguien incapaz de valerse intelectualmente por sí mismo (minoría de edad en el sentido kantiano) y, por ello, subordinado a un tutor que posee la autoridad para guiarle en el campo del saber.

5 Para la identificación de las ideas se utilizará como estrategia el subrayado. La explicación de su funcionamiento se encuentra en el capítulo VI: Otras estrategias de *lectura de este libro*.

6 Se manejará la numeración romana para relacionar los diferentes documentos usados para los ejemplos y ejercicios de este volumen. Esta diferencia apunta a no confundir al lector con cuáles son los textos citados como aportes teóricos a los planteamientos de este libro y cuáles son los que operan como ejemplos o actividades. Al final de este libro se encuentra el listado de textos usados para respetar los respectivos derechos de autor.

Esta concepción tradicionalista y bancaria de la educación, históricamente mayoritaria y aún vigente, genera un impacto social mucho mayor de lo que se logra imaginar. Si bien esta forma de educar facilita la socialización —una de las metas de la educación— ha sido y seguirá siendo formadora —¿o mejor decir deformadora?— de personas pasivas, que aunque critican lo que no les gusta no proponen alternativas innovadoras. Este enfoque educativo solo genera: personas con una excelente memoria, pero usualmente poco reflexivas sobre las situaciones que les acontecen en la vida cotidiana. Faltó la otra dimensión o meta de la educación: la liberación o emancipación, es decir, la formación de la conciencia crítica y reflexiva en la personas.

Como se dijo anteriormente, lo primero es determinar cuál es la afirmación central (conclusión). Para ello, hay que establecer cuál es el tema que se aborda: en el primer párrafo es educación; para así identificar dicha afirmación que se apoya en las diferentes premisas: es así una experiencia fundamental de desarrollo humano y social.

Hablar de educación supone enfrentarse a muy diversas posturas: desde quienes la limitan al ámbito estrictamente escolar, hasta quienes la consideran como un proceso particularmente humano que entreteje toda la existencia y se da a lo largo de toda la vida y en múltiples escenarios. Para el caso de Uniminuto, se va a entender como aquel proceso interactivo entre un maestro y un aprendiz, centrado en la experiencia práctica y mediado por contenidos culturales, en el que, mediante el diálogo y el mutuo reconocimiento del valor de cada uno, se puede construir conocimiento significativo y generar transformaciones innovadoras; es así una experiencia fundamental de desarrollo humano y social.

Al hacer la revisión de las premisas se encontraron las siguientes:

Premisas	Contenido
Premisa 1	Hablar de educación supone enfrentarse a muy diversas posturas: desde quienes la limitan al ámbito estrictamente escolar, hasta quienes la consideran como un proceso particularmente humano que entreteje toda la existencia y se da a lo largo de toda la vida y en múltiples escenarios.

Premisas	Contenido
Premisa 2	Para el caso de Uniminuto, se va a entender como aquel proceso interactivo entre un maestro y un aprendiz, centrado en la experiencia práctica y mediado por contenidos culturales, en el que, mediante el diálogo y el mutuo reconocimiento del valor de cada uno, se puede construir conocimiento significativo y generar transformaciones innovadoras

Ahora corresponde determinar la conclusión del siguiente párrafo del texto:

La educación tradicional ha considerado al estudiante como un recipiente vacío que debe ser llenado de contenidos para que logre sentido y pueda prestar servicios competentes. De este enfoque procede la palabra alumno, proveniente del latín y que traduce “falto de luz”, siendo la luz la metáfora que identifica el conocimiento. Así, la educación tradicional concibe al formando como alguien incapaz de valerse intelectualmente por sí mismo (minoría de edad en el sentido kantiano) y, por ello, subordinado a un tutor que posee la autoridad para guiarle en el campo del saber.

El tema es la concepción del estudiante, por lo que la conclusión es: Así, la educación tradicional concibe al formando como alguien incapaz de valerse intelectualmente por sí mismo (minoría de edad en el sentido kantiano) y, por ello, subordinado a un tutor que posee la autoridad para guiarle en el campo del saber.

Entonces, las premisas son:

Premisas	Contenido
Premisa 1	La educación tradicional ha considerado al estudiante como un recipiente vacío que debe ser llenado de contenidos para que logre sentido y pueda prestar servicios competentes.
Premisa 2	De este enfoque procede la palabra <i>alumno</i> , proveniente del latín y que traduce “falto de luz”, siendo la luz la metáfora que identifica el conocimiento.

Ahora corresponde hacer lo mismo con el siguiente párrafo:

Esta concepción tradicionalista y bancaria de la educación, históricamente mayoritaria y aún vigente, genera un impacto social mucho mayor de lo

que se logra imaginar. Si bien esta forma de educar facilita la socialización —una de las metas de la educación— ha sido y seguirá siendo formadora —¿o mejor decir deformadora?— de personas pasivas, que aunque critican lo que no les gusta no proponen alternativas innovadoras. Este enfoque educativo solo genera: personas con una excelente memoria, pero usualmente poco reflexivas sobre las situaciones que les acontecen en la vida cotidiana. Faltó la otra dimensión o meta de la educación: la liberación o emancipación, es decir, la formación de la conciencia crítica y reflexiva en la personas.

La conclusión del anterior párrafo recae en este tema: Faltó la otra dimensión o meta de la educación, donde luego se hace explícito aquello que hizo falta: la liberación o emancipación, es decir, la formación de la conciencia crítica y reflexiva en la personas.

Las respectivas premisas se muestran en la siguiente matriz:

Premisas	Contenido
Premisa 1	Esta concepción tradicionalista y bancaria de la educación, históricamente mayoritaria y aún vigente, genera un impacto social mucho mayor de lo que se logra imaginar.
Premisa 2	Si bien esta forma de educar facilita la socialización -una de las metas de la educación- ha sido y seguirá siendo formadora —¿o mejor decir deformadora?— de personas pasivas, que aunque critican lo que no les gusta no proponen alternativas innovadoras.
Premisa 3	Este enfoque educativo solo genera: personas con una excelente memoria, pero usualmente poco reflexivas sobre las situaciones que les acontecen en la vida cotidiana

De igual forma, en otro tipo de textos se puede evidenciar la aplicación de la deducción como un componente vital para la comprensión. Los anuncios se constituyen en una muestra importante al combinar la imagen con texto escrito (código lingüístico) (ver figura 1).

Figura 1. Texto discontinuo (anuncio) para deducción^{II}



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Facultad de Educación

Estimado Docente FEDU
La Facultad de Educación
se complace en invitarlo a la:

**IV Semana de
la Educación**

Una Facultad pertinente en pedagogías Y comprometida con la
INCLUSIÓN

Foro de pedagogía para docentes de la FEDU

Lugar: Auditorio C202
Fecha: Martes 16 de septiembre
Hora: 2:00 PM

Esperamos contar con su asistencia

Ver programación completa en: educacion.uniminuto.edu

De la anterior imagen se puede establecer la siguiente deducción:

Elemento de la deducción	Contenido
Premisa 1	La Facultad de Educación está comprometida con su población diversa.
Premisa 2	La inclusión implica diversidad.
Premisa 3	La diversidad requiere de pedagogías pertinentes.
Conclusión	Por lo tanto, la Facultad de Educación (es) pertinente en pedagogías y (está) comprometida con la inclusión.

La conclusión en este texto está explícita en el eslogan: *Una Facultad pertinente en pedagogías y comprometida con la inclusión*, y realza la relación texto-imagen. La primera premisa se deduce de la imagen (personas de diferentes características); a su vez, la segunda premisa se deduce de la fotografía y su relación con el concepto de inclusión —es decir, población diversa—, donde se encuentra un grupo de personas con características particulares (jóvenes, adultos, diversidad de géneros, comunidades con capacidades diferentes, entre otras); la tercera y última premisa se deriva de la información adicional que se presenta en el cartel: *Foro de pedagogía para docentes de la FEDU*, donde es recurrente la alusión al fenómeno de la pedagogía (destaca pedagogía, docentes, FEDU).

Práctica

En los siguientes razonamientos señale las premisas y la conclusión, según sea el caso.

Entretejer nuestros sentidos desde la sistematización^{III}

No cabe duda de cómo hoy en el campo de las ciencias sociales y humanas son cada vez más relevantes los procesos de investigación que interpelan las prácticas discursivas de los sujetos y las múltiples relaciones que ellos y ellas establecen con las realidades sociales. En esta perspectiva, se vislumbra la investigación cualitativa como un campo multiforme de exploración, comprensión y construcción de nuevos saberes y prácticas sobre lo social.

Para Masón (1996, citado en Vasilachis, 2002) la investigación cualitativa posee una gran variedad de experiencias que no pueden ser agrupadas en unos criterios únicos, pero en donde la investigación asume algunas características comunes referidas a ésta:

- a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada

en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. (Masón en Vasilachis, 2002, p.25)

De modo que la investigación cualitativa centra su interés en los hechos sociales, suscitando la construcción de nuevos conocimientos sobre y para lo social, desde los lugares en los que las realidades se han configurado y se transforman. En este proceso, cobra relevancia la asunción del hecho social no como un objeto investigable, sino principalmente, como espacio configurador de los sentidos en donde los sujetos exploran, decantan e interpelan sus propias realidades; lo que permite a la investigación convertirse en una apuesta constante por el develamiento, y al mismo tiempo, por la agencia de lo social.

De manera que la investigación en el CED se convierte en un campo de construcción de saber sobre y para lo social, donde se realizan reflexiones sobre las prácticas educativas, comunitarias y de proyección social que se desarrollan en la universidad y en diversas organizaciones sociales y comunitarias. En consecuencia, la investigación se consolida como tarea permanente del Centro, y que busca ser “cuestionadora del entorno económico, político y social en el que se inserta su acción y desde allí generar acciones de transformación” (Orrego, 2014, p. 189).

Comprender la investigación cualitativa como proceso constante e inacabado, ha permitido al CED consolidar procesos reflexivos que estén en línea con las apuestas del Enfoque de la Educación para el Desarrollo desde la perspectiva Latinoamericana (EpDL) y la formación en ciudadanía, reconociendo el papel social de la investigación en la transformación de las condiciones socio-históricas, materiales y socioculturales de los sujetos.

Elementos de deducción	Contenidos
Premisa 1	
Premisa 2	
Premisa 3	
Conclusión	

Guía para autoevaluación

Realice la siguiente evaluación una vez haya finalizado el ejercicio de identificación de premisas y conclusiones del texto anterior.

Nivel de cumplimiento	Con facilidad	Con esfuerzo	Con dificultad	No terminé	No lo logré
¿Reconocí la diferencia entre premisas y conclusión?					
¿Extraje las premisas explícitas?					
¿Deduje cuál es la conclusión de cada párrafo?					

Inferencia

La inferencia es la sustracción de ideas o afirmaciones que se encuentran de modo implícito en un texto. En cualquier documento es imposible retomar toda la información necesaria para demostrar una posición o dar cuenta de un concepto; por ello, el lector debe conectar, a partir de un contexto determinado, lo escrito con los saberes que posee previamente y vincularlos con aquello que está explícito o dicho en el texto, y de este modo podrá llenar vacíos y construir nuevas partes del mismo. Esto da como resultado afirmaciones propias antes, durante y después de la lectura. Inferir no significa comprender o interpretar en una primera instancia el texto, por el contrario, es generar hipótesis sobre aquello que allí se plantea más allá de lo literal y sobre el propósito del texto.

Asimismo, descubrir la organización u otros aspectos que rodean el texto constituye también un referente para la elaboración de inferencias. Por tanto, un acercamiento inicial con los textos es fundamental para la construcción de inferencias en el proceso de lectura, más aún en el ámbito universitario donde es primordial la evaluación de las fuentes a las que se accede. Por ello, se pueden generar inferencias del autor y la obra a partir de información clave: dónde lo presenta, a quién lo dirige, qué quiere presentar, entre otros. Un ejercicio que ayuda a reconocer mejor estos aspectos es la información del material que evidencia el tipo de texto al que accede el lector; esta información se puede hallar en la tapa, la contratapa, las solapas, las ilustraciones, los prefacios, las dedicatorias, los títulos, los índices, la bibliografía, etcétera. De estos puede inferirse información valiosa que brinda un primer acercamiento clave a los textos académicos.

A continuación, se revisarán algunos de estos elementos de una misma publicación para ilustrar cómo se dan, se relacionan y se validan las inferencias en este caso.

La tapa

Si bien es sabido que en la universidad los estudiantes y profesores hacen uso de textos en formatos diversos para un libro, una publicación periódica, un manual, entre otros — sean físicos o digitales —, su tapa o carátula se convierte en un recurso clave para la generación de inferencias. Este es el primer elemento con el cual el lector entra en contacto con el texto y ubica las generalidades y la identidad. Al observar los gráficos y la presentación del libro es posible generar afirmaciones del material.

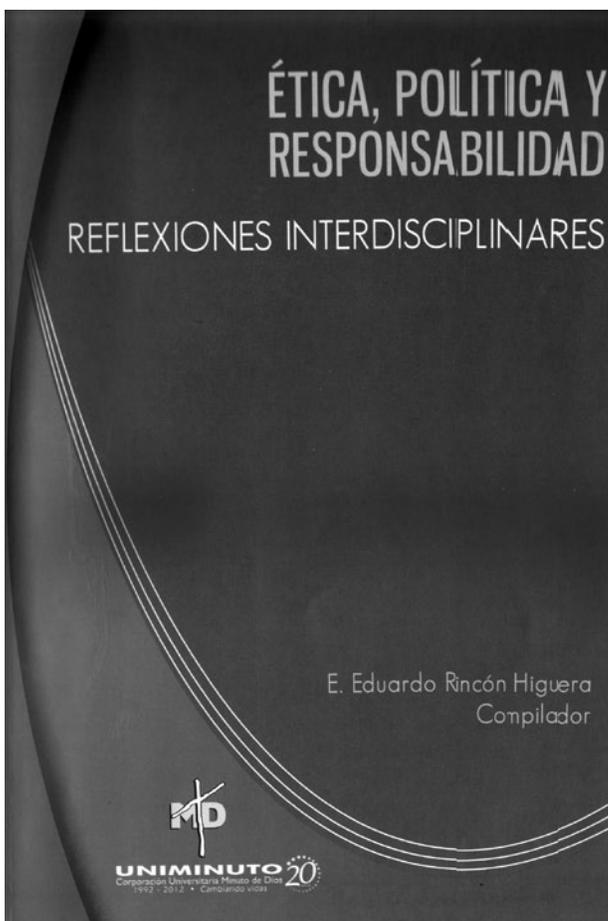
Figura 2. Ejemplo de tapa^{IV}

La disposición del título, el color, y en general, el esquema de la tapa muestran un estilo sobrio vinculado a textos de corte académico.

El subtítulo Reflexiones Interdisciplinares permite pensar en un trabajo desarrollado desde varias disciplinas y que, por lo general, involucra a varios autores.

La especificación Compilador demuestra que se trata de un material que reúne textos de diferentes autores lo que reitera la hipótesis planteada sobre el subtítulo.

El nombre y logo de la editorial demuestra que el texto pertenece al ámbito universitario; en este caso, fue publicado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, por ende, goza de credibilidad.



Ficha bibliográfica

Esta es la identificación del libro. Contiene los datos relevantes para su clasificación en bibliotecas y librerías, además de los criterios importantes para la validación de la fuente por parte del lector ¿Qué tipo de afirmaciones se pueden generar a partir de esta información?

Figura 3. Ejemplo de ficha bibliográfica

Muestra un vínculo entre el autor y la institución; en este caso, con la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, la Unidad de Ética del Departamento de Filosofía.

Es un texto actual (publicado en el 2012) y determina el contexto sociohistórico en el que se inscribe (redes de conocimiento): una ciudad capital (Bogotá).

Del número ISBN (International Standard Book Number) se infiere que es una publicación con credibilidad en el ámbito académico.

FICHA CATALOGRÁFICA

RINCÓN HIGUERA, E. Eduardo Ética, política y responsabilidad: reflexiones interdisciplinarias. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, 2012. p.: il. ISBN: 978-958-763-064-0 1. Ética política 2. Ética social 3. Responsabilidad social CDD: 172.1 R45e BRGH
--

 UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
1992 - 2012 - Cambiando vidas

Título: Ética, Política y Responsabilidad. Reflexiones Interdisciplinarias

© E. Eduardo Rincón Higuera (Compilador)
© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Departamento de Filosofía - Unidad de Ética

ISBN: 978-958-763-064-0

Leonidas López Herrán, Rector General
Luis Hernando Rodríguez Rodríguez, Vicerrector Académico General
Padre Harold Castilla Devoz, Rector Sede Principal
Alirio Raigoso Camelo, Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Nelson Iván Bedoya Gallego, Director Departamento de Filosofía
Raúl Cuadros Contreras, Director de la Unidad de Ética

Coordinador editorial: E. Eduardo Rincón Higuera
Diseño y diagramación: Sandra Milena Rodríguez Ríos
Corrección de estilo: Elvira Lucía Torres
Evaluación académica: Rafael Silva Vega y Raúl Cuadros Contreras

Título: Ética, Política y Responsabilidad
Subtítulo: Reflexiones interdisciplinarias
Esta publicación pertenece al grupo de investigación: "Pensamiento, Filosofía y Sociedad"
Línea de investigación: "Ética Aplicada"

Preprensa e impresión: Naranja Comunicación Gráfica S.A.S.

© La reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, incluido el electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso del editor y cuando las copias no son usadas para fines comerciales. El autor se reserva los derechos de reproducción para futuras ediciones o reimpressiones del libro. La Corporación Universitaria Minuto de Dios tiene reservados los derechos de reproducción de la primera edición en Colombia. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen a UNIMINUTO.

Primera edición: 2012
300 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Diagonal B2C # 72B - 85
Bogotá, D.C. - Colombia

El índice

Es uno de los elementos que brinda mayor información sobre el texto; permite al lector generar inferencias algo más acertadas sobre este. A partir del índice o la tabla de contenidos, el lector identifica qué tipo de información se presenta y, especialmente, la organización que el autor ha establecido. De allí es posible pensar en una jerarquización de información y en una intención del autor. Además, el índice da la posibilidad al lector de leer partes del libro, que sean de su interés o preocupación, sin necesidad de realizar una lectura del texto completo.

Figura 4. Ejemplo de índice

A partir de la especificación de los autores y de la distribución temática de los artículos, se puede pensar en una disposición argumentativa vinculada a cada apartado, es decir, que cada uno tiene una intención determinada para el libro.

De la mayoría de los títulos se infiere que la responsabilidad es el factor transversal de la publicación.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
POLÍTICA	15
Expertos, legos y filósofos en la casa de gobierno <i>Javier Rodríguez Alcázar</i>	17
Problemas del multiculturalismo <i>Jaime Fisher y Salazar</i>	40
Responsabilidad social en los procesos de justicia transicional <i>Laura Liliana Gómez Espíndola</i>	55
Acción, tragedia y destino. Acerca de la comprensión hegeliana de la Antígona de Sófocles <i>John Larry Rojas Castillo</i>	70
ÉTICA	83
De la egología a la alteridad, de la alteridad a las alteridades <i>Raúl Cuadros Contreras</i>	85
Hermenéutica y actuación: Hacia una racionalidad práctica experiencial <i>José Andrés Forero Mora</i>	105
La enfermedad de Gorgias <i>Germán Bula Caraballo</i>	121
Responsabilidad ecológica: Una apuesta desde la socioecoética <i>Eduardo Rincón Higuera</i>	142
SOCIEDAD	155
Responsabilidad social y formación ciudadana: una relación interdependiente <i>Ana Yudy Morán Matiz</i>	157
La Responsabilidad Social Universitaria. Dinámicas del currículo que generan impactos sociales <i>Claudia Consuelo González</i>	172
Prácticas en responsabilidad social y filosofía para niños	

El texto

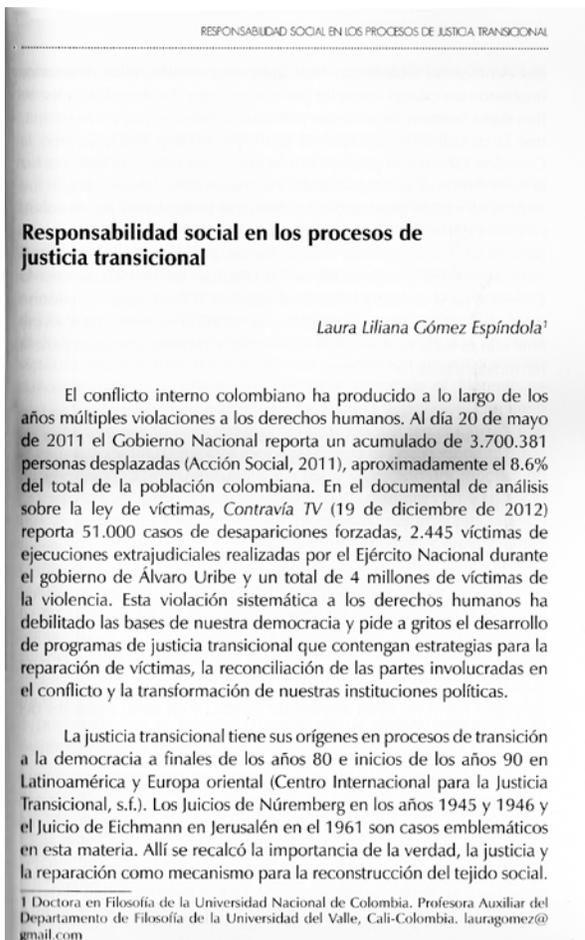
Del mismo modo, los enunciados contienen características de otras voces diferentes a la de quien habla (enunciador), las cuales han sido influencias directas o indirectas para este. El lector puede seguir ciertas pistas que permiten reconocer estas voces en el proceso de generación de inferencias.

Figura 5. Ejemplo de texto

A través de la nota a pie de página (ver figura 5) se puede caracterizar a la autora del texto; tener en cuenta su profesión y grado de especialización permite reconocer un prestigio de los planteamientos consignados en el texto y asegura que su posición es respaldada por su experiencia profesional.

El planteamiento de una postura frente al tema permite reconocer una intención clara del texto: a partir de hechos históricos y argumentos teóricos persuadir al lector.

El uso de un léxico claro y conciso inscribe al texto en un ámbito académico y le otorga credibilidad.



Algunos ejercicios que pueden contribuir a la comprensión y creación de afirmaciones sobre el texto que se lee son los siguientes:

- Inspeccionar el léxico presente: es técnico, se pueden significar las palabras desconocidas a partir de la información presentada.
- Reconocer las voces que aparecen en el texto: todas las fuentes que el autor vincule como citas directas o indirectas.
- Identificar qué tono usa el autor a través del texto: es irónico, directo, indirecto, didáctico, académico, informal, entre otros.
- Descubrir para qué tipo de lector está escrito el texto.
- Evaluar los propósitos o la intención del autor: pretende motivar, informar, convencer, explicar, atacar, narrar, entre otros.

Finalmente, es importante recordar que la validez de la inferencia depende de la relación con el contexto del texto. Es decir, el lector debe medir la eficacia de las hipótesis que plantea acerca del libro con una revisión exhaustiva de la información de la publicación: portada, contraportada, ficha bibliográfica, entre otros. Estos elementos brindan aspectos que rodean la creación de cada texto y, por tanto, permiten corroborar las afirmaciones al respecto.

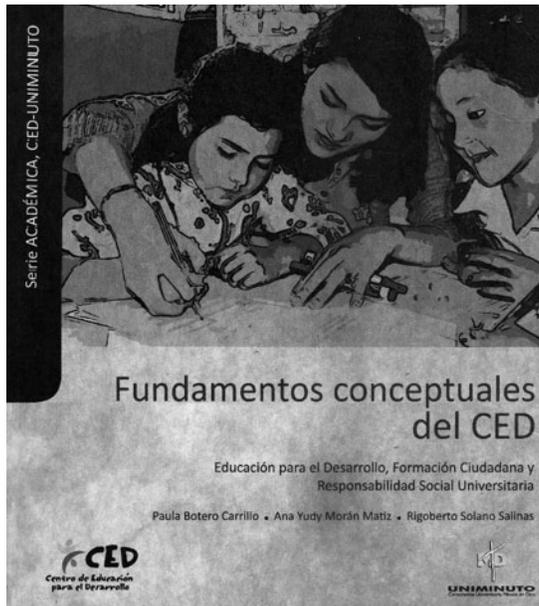
Guía de análisis y desarrollo

Ahora, en el proceso de lectura deben resaltarse las inferencias que se pueden realizar para llegar a una posterior interpretación. De este modo, el lector debe:

1. Reconocer quién escribe el texto, para qué, dónde, cuándo.
2. Reconocer las palabras desconocidas y tratar de inferir el sentido o significado de las mismas a partir de la información consignada antes y después en el texto.
3. Relacionar las ideas nuevas que plantea el texto con aquellas que ya se poseen.
4. Seleccionar y jerarquizar las ideas principales del texto.
5. Revisar las relaciones lógicas entre dichas ideas: de causalidad, de temporalidad, etcétera.

Ejemplo:

¿Qué es la educación para el desarrollo?V



La Educación para el Desarrollo —en adelante, EpD— es un concepto que designa un enfoque pedagógico que desde una perspectiva ciudadana y democrática promueve reflexiones y acciones individuales y colectivas para contribuir a la transformación social. La EpD entiende el desarrollo como un proceso complejo, que integra diferentes escalas (de lo local a lo global y viceversa) y dimensiones de la vida humana (cultural, ambiental, política, económica y otras). El rasgo característico que diferencia a la EpD de otros tipos de educación para el cambio (1) es que reflexiona y actúa sobre los retos que proponen las relaciones de interdependencia entre Norte y Sur (2). En palabras de Rafael Grasa:

La educación para el desarrollo, dentro del contexto actual, forma parte de tantos otros empeños educativos, no escolares necesariamente, que optan por el cambio social, por trabajar en un proceso de mejora de la calidad de vida de una población concreta. Y eso significa trabajar en temas relativos a justicia, equidad y solidaridad; perfeccionar y aumentar el control de la sociedad civil -incluyendo los grupos marginados- sobre

las diversas instancias y niveles del poder; transformar valores culturales dominantes; acercarse incluso al logro de una armonía personal, etc. (Grasa, 2005, p. 12).

De esta intencionalidad se deriva un cierto tipo de contenidos que se abordan en diferentes escalas y dimensiones como: a) pobreza, desigualdad y exclusión, b) Derechos Humanos, c) equidad de género, d) conflicto, paz y no violencia, e) medio ambiente, f) interculturalidad, g) comercio justo y consumo responsable, h) gobernanza global, y otros temas de importancia que inciden en las relaciones políticas de la humanidad en lo global y lo local.

Como la EpD está inscrita en la corriente de la pedagogía crítica, va más allá de un hecho simplemente educativo y trasciende a un conjunto integral de estrategias de acción, a saber:

Notas del texto:

- (1) Vale la pena decir que la “Educación para el Desarrollo”, como construcción conceptual, existe desde hace varios años y tiene su origen en Europa, si bien buena parte de su apuesta pedagógica está estrechamente relacionada con la Educación Popular, propuesta desde Latinoamérica. En general, el concepto de EpD es retroactivo y dinámico (Solano, 2009), pues se ha nutrido tanto de hechos históricos y sentidos de las acciones de ONG, como de teorías y enfoques del desarrollo hegemónicos y emergentes. Por ende, es importante considerar que los conceptos que orientan nuestra definición corresponden a la última conceptualización de la Educación para el Desarrollo.
- (2) Las nociones de “Norte” y “Sur” son asumidas respectivamente para denominar a países considerados como “ricos”, “desarrollados”, “postindustriales” y/o “hegemónicos” y, de otra parte, a los que históricamente se ha considerado como “pobres”, “subdesarrollados” y/o “subordinados”, entre otros; esto con la intención de abstraer los conceptos, pero sin caer en definiciones taxativas. La interdependencia alude a una concepción sistémica y ecológica de la existencia humana en donde se incluyen relaciones de orden político, económico, ambiental y cultural entre esos diversos países; esta propuesta implica una apuesta política hacia lo que Morin denomina una ética planetaria.

A continuación se presenta un análisis del anterior texto:

Inferencias			
Nombres de los autores	Paula Botero Carrillo, Ana Yudy Morán Matiz, Rigoberto Solano Salinas.	Datos bibliográficos	
		Año	2010
Propósito	Dar a conocer a la comunidad académica la investigación realizada sobre la Educación para el Desarrollo.	Editorial	Corporación Universitaria Minuto de Dios.
		Ciudad	Bogotá
Vocablos desconocidos			
Palabra (s)	Hipótesis de sentido de acuerdo con el contexto		
Interdependencia	Se habla de una relación entre el Norte y el Sur (en pie de página se explica que se refiere a los países desarrollados y subdesarrollados respectivamente) por lo que supone un vínculo entre las partes que se alimenta en las dos vías (Inter).		
Instancias	En el apartado puede referirse a mejorar el control desde diferentes puntos o escalas relacionadas con las leyes y el poder.		
Intencionalidad	Se refiere a la propuesta de Grasa (2005) expuesta en el párrafo anterior; es la base para definir los contenidos a tratar.		
Relación entre ideas nuevas e ideas antiguas.			
Idea(s) nueva(s)	Se relaciona(n) con		
Educación para el Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • Corrientes que se desarrollan para la educación. • Desarrollo de los países o comunidades. 		
Relaciones de interdependencia entre Norte y Sur.	<ul style="list-style-type: none"> • Países ubicados en el Norte y en el Sur. • Países desarrollados y subdesarrollados económicamente. 		
Contenidos relacionados en diferentes escalas y dimensiones.	<ul style="list-style-type: none"> • No todos los contenidos deben ser lineales. • Clasificación de los contenidos por niveles y por aspectos. 		
Estructura del texto de acuerdo a sus ideas			
Tema	La Educación para el Desarrollo (EpD).	Relación de las ideas	
Idea central	Definir la EpD como un enfoque pedagógico vinculado a la transformación social desde lo teórico y lo práctico.	Descripción	
Idea principal 1	Para la EpD el desarrollo incide en escalas globales y locales así como en diferentes dimensiones de los humanos.	Descripción	
Idea principal 2	La EpD es diferente de otros tipos de educación pues se piensa, pero también actúa para mejorar la calidad de vida a partir de la relación entre países desarrollados y países subdesarrollados.	Comparación	
Idea principal 3	La EpD desarrolla estrategias de acción como enfoque inscrito a la pedagogía crítica.	Afirmación Justificación	

Práctica

Realice la lectura del siguiente texto y luego desarrolle la matriz de análisis, a partir del modelo mostrado anteriormente.

La infancia como representación social a través de la historia^{VI}

“Había una vez” o “en un lejano país” son frases que demarcan el inicio de los relatos infantiles, generalmente llenos de magia, fascinación, encanto y fantasía. Estos relatos suelen ser historias alucinantes, cuyo principal objetivo es atrapar el interés de los infantes. Pero dichas frases también se podrían emplear para la apertura de una narración que, a pesar de no estar dirigida a niños y niñas, son ellos justamente los protagonistas. Se trata de un relato que nos brinda la oportunidad de conocer y comprender el devenir histórico-cultural de la infancia; un cuento que nos permite descubrir el nacimiento y la transformación de la infancia como un imaginario o representación social, “la infancia es un imaginario: es aquello que subyace a lo que la gente dice o considera que es, es decir, indaga por la imagen socialmente compartida, la cual va evolucionando históricamente. Ante la palabra infancia los miembros de un determinado grupo social desarrollan instantáneamente un conjunto de asociaciones mentales y de actitudes compartidas, por la mayoría de los miembros de ese grupo o comunidad” (Berdugo, De la Torre y otros, 2008). Serge Moscovici (1976) ha denominado a este fenómeno como Representación social. Sin duda, la infancia se devela con una serie de particularidades socio-culturales e históricas, dignas de ser estudiadas y comprendidas por un programa académico de educación superior, que esté comprometido con la formación de profesionales de la educación, idóneos para garantizar la formación integral de la infancia de hoy, tal es el caso de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de UNIMINUTO.

Entonces, como dirían los clásicos de la literatura infantil: Había una vez, aproximadamente en el siglo XX, en un lejano país, un prestigioso investigador, llamado Phillipe Ariés, quien estaba interesado en conocer y explicar las comprensiones de infancia. Para ello, desde la pedagogía, narra de qué manera la escuela del Medioevo, propia de los clérigos y mercaderes, no diferenciaba las edades de los alumnos, de tal forma que reunía niños, niñas y adultos, sin tener en cuenta criterios de clasificación por edad, género, habilidades o grado de dificultad. En este tipo de escuela se desconocía, en consecuencia, cualquier característica específica de lo que hoy identificamos como infancia. Sin embargo, Ariés también nos cuenta cómo esta realidad se modifica completamente en la escuela moderna, la cual se caracteriza por su habilidad para diferenciar

rigurosamente a los niños y niñas de los adultos, demarcando, así, un sutil concepto de infancia.

En una época más reciente, y dando continuidad a los mismos intereses investigativos de Phillipe Ariés, aparece la figura de Mariano Narodowsky (1994). Este investigador explica cómo la pedagogía ve en los niños y niñas cuerpos débiles, ingenuos, manipulables, siempre en proceso de formación y completamente subordinados a la autoridad y los intereses del adulto. Esto muestra cómo

las concepciones con respecto a la infancia han cambiado considerablemente a lo largo de los siglos (Ariés, 1987; De Mause, 1991) y, desde luego, durante el siglo XX (Pachón, 1985; Casas, 1998). Los cambios históricos en la concepción de la infancia tienen que ver con los modos de organización socioeconómica de las sociedades (Ariés, 1987), con las formas o pautas de crianza (De Mause, 1991), con los intereses sociopolíticos (Varela, 1986), con el desarrollo de las teorías pedagógicas (Escolano, 1980), así como con el reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y con el desarrollo de políticas sociales al respecto (García y Carranza, 1999). Por todo ello, la infancia, más que una realidad social objetiva y universal, es ante todo un consenso social (Casas, 1998) (Alzate, 2002).

Según estas consideraciones, la niñez se analiza como un proceso histórico, en el que las diferentes sociedades, a través del tiempo, consideran que la vida va desde el nacimiento hasta la muerte, segmentada por periodos. En este orden de ideas, la etapa de la infancia ha sido reconocida con características muy claras y definidas, de ahí la importancia y preocupación por dársele un estatus sobresaliente en las diferentes sociedades. De acuerdo con esto:

La infancia es un fenómeno tanto biológico como cultural, el pequeño humano nace prematuro y depende por un largo tiempo de sus congéneres, en esta dimensión un trabajo interdisciplinario de la biología, nutrición, filosofía psicología, sociología, neurociencia, entre otras ciencias, demuestran que es una etapa crítica para el desarrollo integral del niño y de la niña, esa integralidad dada en el crecimiento de una inteligencia y una personalidad que coadyuvan en el desarrollo de actitudes sociales positivas, Yalile Sánchez Hurtado (UN), considera que la infancia responde a esa etapa de la vida caracterizada por la rapidez de los cambios que ocurre desde lo biológico y cultural (MEN y Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores, 2002, p. 10).

Ahora bien, el interés por el estudio de la infancia se extiende a otras áreas del conocimiento, tal es el caso de la medicina, la psicología, la literatura,

la filosofía, la sociología y, obviamente, la pedagogía. Un sinnúmero de autores centran sus estudios -y, en consecuencia, sus aportes teóricos- en el análisis y la comprensión de todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo del infante, en términos afectivos, motrices, éticos, cognitivos, comunicativos y en las demás dimensiones que componen al ser humano. [sic]

Inferencias		
Nombres de los autores		Datos bibliográficos
		Año
Propósito		Editorial
		Ciudad
Vocablos desconocidos		
Palabra (s)	Hipótesis de sentido de acuerdo con el contexto	
Relación entre ideas nuevas e ideas antiguas.		
Idea(s) nueva(s)	Se relaciona(n) con	
Estructura del texto de acuerdo a sus ideas		
Tema		Relación de las ideas
Idea central		
Idea principal 1		
Idea principal 2		
Idea principal 3		

Guía para autoevaluación

Realice la siguiente evaluación una vez haya finalizado el ejercicio de inferencias del texto anterior.

Nivel de cumplimiento	Con facilidad	Con esfuerzo	Con dificultad	No terminé	No lo logré
¿Reconocí el autor del texto, cuándo y dónde se publicó?					
¿Identifiqué el propósito del texto?					
¿Reconstruí el significado de las palabras desconocidas a partir de la información presentada en el texto?					
¿Relacioné algunas ideas del texto con mi conocimiento del mundo?					
¿Identifiqué ideas principales presentes en el texto?					
¿Logré jerarquizar las ideas del texto?					
¿Establecí relaciones de causalidad, de temporalidad, entre otras, que aparecen en el texto?					

Interpretación

A partir de las actividades desarrolladas en las fases de deducción e inferencias, a continuación, se hablará de la interpretación. Se entiende como la posibilidad del lector de construir significados a partir de la información contenida en un texto, o en cualquier fenómeno susceptible de ser leído, a través de la verificación de las hipótesis del proceso inferencial en concordancia con los elementos explícitos e implícitos del texto (deducción e inferencia). La validez de un proceso interpretativo debe justificarse en la relación existente entre las afirmaciones que se pueden hacer de un texto y lo expuesto en él. Esto no quiere decir, como concuerdan varios autores (Eco, 2000; Ricoeur, 2006; Albano, Levit y Rosenberg, 2005), que exista una única línea interpretativa, sino que por el contrario, pueden darse diversas interpretaciones siempre y cuando estas se validen en el texto.

En consecuencia, la interpretación se erige como un mundo caracterizado por la amplitud de significados, que involucra variados y diversos procesos mentales de creación y elección que, no obstante, requieren de unas justificaciones que se originan en el mismo texto.

De manera que la lectura de textos es una apuesta firme para la generación de espacios de creación. Esto se debe en gran medida al ejercicio interpretativo como tal, pues este es ya un proceso creativo de apuestas conceptuales, audaces e imaginativas. Afirma Eco (2000) que el proceso de cadenas de significación permite al lector realizar variadas y múltiples conexiones para la creación de nuevos textos. Por lo tanto, la interpretación, como culmen de un proceso de lectura (o de escritura), se consolida como la habilidad que interrelaciona las propuestas del texto y las apuestas de sentido que hace el lector a partir de significados, realidades y sistemas simbólicos en un contexto, para de este modo revelar nuevas posibilidades de comprensión y de generación de pensamiento.

Guía de análisis y desarrollo

Frente al ejercicio interpretativo de la lectura se plantea el siguiente procedimiento:

1. Reconocer las ideas o características relevantes de un texto. Para ello el lector se debe valer de la deducción o la inferencia.
2. A partir de ese reconocimiento, elaborar una hipótesis o conjetura frente a un aspecto determinado o a la relación de varios aspectos.
3. Someter a un proceso de validación esas hipótesis

El siguiente ejemplo servirá de guía para realizar un proceso de interpretación⁷:

De la comunicación mediática del Ejército Nacional de Colombia^{VII}

El Ejército Nacional se ha valido de varias estrategias comunicativas durante los últimos veinte años. Se destacan programas, series y películas argumentales para televisión comercial y cine, las más representativas son: la serie de televisión *Hombres de honor* que desde 1997 cuenta historias humanas de los soldados reconociéndolos como civiles alrededor de su cotidianidad, la película *Soñar no cuesta nada*, realizada en el 2006 por el

⁷ El siguiente fragmento ha sido modificado con fines académicos para el presente texto.

director Rodrigo Triana, relata la historia de un grupo de soldados que se encontró una guaca de las FARC, hecho que posteriormente fue escándalo público; la serie de televisión *Regreso a la guaca* dirigida por Rodrigo Triana y realizada en el 2009 por el canal privado RCN; igualmente, la oficina de comunicación y prensa del ejército realiza desde el 2004 dos programas institucionales: *Contacto*, programa de análisis noticioso, y *Vamos Colombia*, transmitidos ambos por el Canal Uno, más recientemente se emitió en canales privados la serie *Comando Elite*, *Corazones Blindados* que relata las historias de vida de un grupo de policías. Se trata en su gran mayoría de programas o películas argumentales que usan historias de la realidad colombiana para ser puestas en productos que tienen como finalidad el entretenimiento. Esto implica producir caracterizaciones de personajes, lenguaje, escenarios, formas y discursos cercanos al ejército de tal forma que influya en la percepción que la gente tiene de ellos para cambiar su credibilidad o posicionar su imagen de una manera específica.

Según el Coronel José Obdulio Espejo, director de comunicaciones estratégicas del Comando General de las Fuerzas Militares, “este tipo de narrativas militaristas del ejército colombiano son fundamentadas en la doctrina psicológica del ejército norteamericano” y marcan la idea del héroe/soldado humanizado. Recordemos películas y series como *Rambo*, *Platoon*, *Full Metal Jacket* y el seriado para televisión *Tour of Duty*, conocida en Latinoamérica como *Misión del Deber*, que presentaban las vidas destruidas y sentimientos de aquellos soldados que lograban regresar a su hogar después de la Guerra de Vietnam; esta serie fue emitida entre 1987 y 1990.

Las anteriores producciones se caracterizan por la recurrente figura del héroe/soldado que arriesga su vida por la seguridad de la población. Es el soldado más allá del combate: se presenta un ser humano que está constituido por emociones, familia y relaciones, es un sujeto político que tiene los problemas de cualquier ciudadano. Según el Coronel Espejo se “busca el reconocimiento con el espectador, la similitud con los espacios y las circunstancias de cualquier ser humano”. La propaganda del ejército tuvo como referentes películas norteamericanas que tienen lógicas de la propaganda política, la producción de reacciones emotivas y el vínculo afectivo con el televidente.

Los héroes en Colombia sí existen fue una estrategia publicitaria del Ejército Nacional que tenía como objetivo principal posicionar la imagen del ejército en la sociedad colombiana. Las propagandas fueron realizadas y emitidas a partir de 2006 —finales del primer periodo del mandato de Uribe—, tomando referentes de otras latitudes, la propaganda se enfocó en

la figura del héroe, lo cual le permitió insertar narrativas que apelaban a la emotividad y sentimentalidad del televidente para crear vínculo, adhesión y cohesión alrededor de un discurso particular de seguridad.

El grupo directivo de McCann Erickson Colombia, agencia publicitaria que lideró la campaña del Ejército Nacional Los héroes en Colombia sí existen, afirmó en una entrevista concedida a American Late que la campaña posicionó un estilo de comunicación efectiva con un mensaje único y claro que le abonó a la institución un índice de favorabilidad del 26% para el 2010. McCann Erickson enfatizó que, al inicio, se encontraron con desorganización institucional y comunicativa: “lo primero que hicimos entonces fue sentarnos a dialogar y encontramos una comunicación desorganizada, en la que cada dependencia se aferraba a un lema diferente (...) existía un revuelto de mensajes y la gente no entendía qué es lo que le querían comunicar” (Tendlarz, 2010). Uno de los resultados que arrojaron estos primeros encuentros fue “la necesidad de una comunicación más emotiva”, que lograra “tocar la fibra de los colombianos”. Así mismo, el grupo directivo de McCann Erickson manifestó que la figura del héroe fue una forma para transmitirle “a la sociedad colombiana el sentido de pertenencia que [el ejército] buscaba. Ese fue el adjetivo alrededor del cual se elaboró un idioma que serviría para comunicarnos en todos los medios y que nos permitiría realizar un giro en la comunicación del Ejército Nacional” (Tendlarz, 2010). El eslogan se construyó alrededor del héroe y su simbolismo, su representatividad histórica y social. Se enfatizó en la existencia del héroe en nuestro territorio: *Los héroes en Colombia sí existen* al sustraer la posibilidad de la duda o de la interpretación del tipo de héroe al que se hacía referencia.

La campaña se dividió en tres fases, con cuatro series y un único eslogan. La primera serie se denominó: *Viaje seguro*, su ejército está en la vía, que reforzaba la campaña Vive Colombia, viaja por ella del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo que buscaba activar el turismo interno; estuvo al aire a partir de 2006 como un primer ejercicio que dio entrada a la construcción del eslogan y posteriores propagandas. Fue una propaganda única realizada con bajo presupuesto, pero que logró desarmar el discurso del ejército valiente y en guerra para mostrar un ejército humano, cercano y compadecido por las eventualidades de una familia de estrato medio compuesta por madre, hijo e hija menores de 7 años de edad, el carro se pincha en carretera durante un viaje de descanso y los soldados ayudan a cambiar la llanta al servir a su vez de gato para apoyar la tarea. Este gesto de apoyo a una madre con sus hijos revela un cambio en la forma como se muestra al ejército en su cotidianidad, pasa de ser opresor a ser benevolente.

Hipótesis o conjetura	
<p>La campaña publicitaria busca mostrar a las Fuerza Militares como un ente benéfico y, de este modo, justificar las actividades bélicas que llevan a cabo.</p>	
¿En cuál o cuáles ideas se basa la hipótesis o conjetura?	¿Cómo se relaciona la hipótesis o conjetura con la idea o grupos de ideas?
<p>Párrafo 1: “Esto implica producir caracterizaciones de personajes, lenguaje, escenarios, formas y discursos cercanos al ejército de tal forma que influya en la percepción que la gente tiene de ellos para cambiar su credibilidad o posicionar su imagen de una manera específica.”</p>	<p>Las ideas seleccionadas apuntan a que la publicidad del Estado busca la reducción de la imagen negativa de las Fuerzas Militares en la población en general.</p>
<p>Párrafo 2: “Según el Coronel José Obdulio Espejo, director de comunicaciones estratégicas del Comando General de las Fuerzas Militares, “este tipo de narrativas militaristas del ejército colombiano son fundamentadas en la doctrina psicológica del ejército norteamericano” y marcan la idea del héroe/soldado humanizado.”</p>	<p>Si se concibe la idea del soldado como un ser humano que hace actividades cotidianas benéficas, se presume que el combate y las acciones bélicas hacen parte de su quehacer cotidiano y del de cualquier ciudadano.</p>
<p>Párrafo 3: “la propaganda se enfocó en la figura del héroe, lo cual le permitió insertar narrativas que apelaban a la emotividad y sentimentalidad del televidente para crear vínculo, adhesión y cohesión alrededor de un discurso particular de seguridad.”</p>	<p>Los ciudadanos deben asimilar el ejercicio de la guerra como algo que ennoblece y hace grande al colombiano.</p>
Conclusión	
<p>La campaña publicitaria de las Fuerzas Armadas propone justificar sus acciones bélicas a partir de la naturalización del quehacer del militar como algo que está al servicio de toda la población.</p>	

Práctica

Realice la lectura del siguiente texto y luego desarrolle la matriz de análisis, a partir del modelo mostrado anteriormente.

Alfabetización en el medio cine^{viii}

En los preámbulos de un proyecto de investigación suele surgir la inquietud en torno a la necesidad de seleccionar una población destinataria de todo el proceso, una especie de lector implícito a quien dirigir los avances y resultados del ejercicio investigativo.

En nuestro caso, esta preocupación generó numerosas reacciones, ya que si bien los responsables de este proyecto desempeñamos nuestra labor al interior del escenario educativo, nunca nos pareció acertado restringir nuestra propuesta en exclusiva a los profesionales de la educación, ni mucho menos sellar nuestro proyecto con algo tan reiterado como un manual orientado para su empleo específico en determinados niveles o ciclos de la educación básica obligatoria en Colombia.

Creemos, y esperamos no estar muy alejados de la realidad, que la investigación del lenguaje cinematográfico puede resultar de utilidad a cualquier estudioso del área de las humanidades junto a muchos otros lectores que desde otras latitudes sientan curiosidad por profundizar en la comprensión de su mecánica semiótico-discursiva. A lo largo de estos meses y después de consultar numerosos trabajos nos hemos convencido de una idea que al comienzo solo intuíamos: el lenguaje del cine es tan versátil que puede moverse con libertad entre prácticamente todas las áreas del saber. Como medio, el cine interesa y beneficia a las ciencias de la naturaleza: medicina, biología, geografía, zoología, física... y a las ciencias antropológicas: arqueología, historia, filosofía, psicología, sociología... Como fin en sí mismo, el cine atrae a todos los hombres, ya que es una posibilidad universal de contar el mundo, que se particulariza al interior de cada comunidad cultural y se adapta al correr de los tiempos.

Al fin y al cabo, ¿de qué habla el cine? Fundamentalmente, de la condición humana en toda su extensión múltiple y variada. Todos los individuos y pueblos pueden observarse a sí mismos en las producciones propias y ajenas. De hecho, la aparición de la tecnología digital y el consiguiente abaratamiento del coste de producción de un filme han logrado romper con la tradición que ligaba al cine con una industria que lo financiaba y, en cierto modo, lo controlaba. Hoy sigue siendo muy caro producir una buena película, y la industria sigue siendo necesaria en muchos aspectos, pero a nadie se le escapa que la revolución digital ha simplificado todo el proceso de realización cinematográfica. Como muestra de ello, una buena parte de los nombres propios consagrados del cine actual emprendieron su carrera detrás de una videocámara digital y un equipo de edición casero.

Sabemos que, en la sociedad de la información y del conocimiento, las naciones que han invertido históricamente más recursos en educación, ciencia y tecnología son las mismas que hoy registran los mayores niveles de dignidad, bienestar y calidad de vida entre sus habitantes. La tecnología cinematográfica, producto del desarrollo científico, suma en nuestros días mayor desarrollo a todos los campos de la ciencia, habiéndose convertido

en un recurso más para la investigación y el conocimiento, además de para su divulgación en las instituciones encargadas de ello.

La buena noticia es que ya no resulta tan sencillo distinguir entre cinematografías desarrolladas y subdesarrolladas. Hoy, todas las regiones del planeta están produciendo narrativas propias que, gracias a la globalización estimulada por los medios masivos de comunicación, son ofertadas a un público más amplio e indeterminado que nunca. En la era del diálogo intercultural, el cine es un medio idóneo para aprender de las sociedades geográficamente alejadas y tradicionalmente consideradas periféricas. La función educativa y formativa del cine es indiscutible.

En atención a esas recientes funciones, la piedra angular de este proyecto fue la toma de conciencia sobre el rol preponderante del discurso audiovisual. Las alternativas para su abordaje y su interpretación fueron emergiendo hasta su maduración en un modelo de lectura que entiende el cine como un discurso, es decir, como un hecho comunicativo producido e interpretado en un contexto. Así surgieron tres categorías desde las cuales analizar el fenómeno cinematográfico: Los personajes, las interacciones y el mundo. Cada una contempla elementos orientados a la comprensión del lenguaje verbal y visual.

Hipótesis o conjetura	
¿En cuál o cuáles idea(s) se basa la hipótesis o conjetura?	¿Cómo se relaciona la hipótesis o conjetura con la idea o grupos de ideas?
Conclusión	

Guía para autoevaluación

Realice la siguiente evaluación una vez haya finalizado el ejercicio de interpretación del texto anterior.

Nivel de cumplimiento	Con facilidad	Con esfuerzo	Con dificultad	No terminé	No lo logré
¿Utilicé deducciones e inferencias para identificar las ideas del texto?					
¿Elaboré una hipótesis de lectura?					
¿Validé o refuté la hipótesis inicial con la información del texto?					
¿Logré un proceso interpretativo satisfactorio a partir de los contenidos del texto?					

Niveles de lectura

Para hablar de los tres niveles que operan en el proceso lector, en primer lugar, se propone realizar la lectura del siguiente texto donde, posteriormente, se evidencian los conceptos sobre este tema.

¿Quiénes son los jóvenes? ¿Qué es lo joven? La moratoria social^{IX}

Cuando hablamos de los jóvenes pensamos, de manera un poco generalizada e inocente, en un sector de la sociedad que no trabaja y se prepara para entrar de forma más cualificada al mercado laboral. Este momento de transición ha sido llamado *moratoria social*. A nuestro juicio, los jóvenes tienen el tiempo para prepararse, disfrutar, pensar, explorar y desarrollarse. La moratoria social es un invento de la modernidad y aparece como una forma de control del empleo.

El ser joven se ha construido culturalmente desde la posibilidad de no estar atado a responsabilidades, tanto de índole familiar como laboral, lo que sin duda representa una condición que excluye a muchos de los jóvenes de carne y hueso, llevando a pensar la juventud como un lujo y no como una condición asociada a la clase social. En el discurso popular, homogenizamos a los jóvenes al pensar que solo la edad es condición suficiente para poder disfrutar de los privilegios asociados a la juventud. Sin embargo, en la práctica, vemos como no todas las personas entre 14 y 27 años pueden acceder a las situaciones, bienes y servicios que determinan la vivencia juvenil.

La condición de clase determina la posibilidad de *vivir lo joven*, al menos como se ha entendido a partir de las imágenes propuestas en la cultura contemporánea. Esto no quiere decir que los jóvenes de las clases bajas no vivan, no deseen, no se arrojen a vivir la juventud, solo pone de manifiesto que existen asimetrías en la manera en la que históricamente ésta se ha construido. Dejemos que Margulis complementemente nuestra idea: “Muchos jóvenes de clases populares (y también adultos) gozan de abundante tiempo libre: se trata del tiempo disponible en virtud de la falta de trabajo, que aqueja intensamente a los sectores jóvenes. Este tiempo libre no puede confundirse con el de la moratoria social” (Margulis, 2008, p.6).

Nivel literal

Este nivel de lectura examina la necesidad de leer lo que el texto plantea de manera explícita, es decir, reconocer el significado local de los componentes y las ideas centrales que propone el autor. Se asume como el primer ingreso al texto donde la función denotativa del lenguaje (aquella que se refiere de modo directo a un hecho o a un dato, lo nombra) toma sentido, pues posibilita establecer la función que cumplen los diversos términos y enunciados dentro de la estructura de una oración o de un párrafo.

Según Eco (1981), el nivel literal se refiere al reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje y se lleva a cabo cuando el lector hace paráfrasis, elabora un resumen o un mapa conceptual de lo que lee; entonces es capaz de generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental. En esa línea, Jurado, Pérez y Bustamante (1998) sostienen que en este nivel se presentan dos modalidades: la *literalidad transcriptiva* donde el lector reconoce frases y palabras, además hace asociaciones con su uso; la otra modalidad es la *paráfrasis*, donde el lector realiza una elaboración temática de palabras semejantes a las del texto leído. Esta lectura de primer nivel literal, ya sea de manera transcriptiva o de paráfrasis, se enmarca en las estructuras superficiales del texto o los llamados *significados estables*.

A continuación se presentan unas preguntas de este nivel con base en el texto ubicado en el inicio de este capítulo: *¿Quiénes son los jóvenes? ¿Qué es lo joven? La moratoria social:*

En el texto se habla de

- a. los jóvenes como integrantes de una sociedad.
- b. los beneficios de ser joven.
- c. la descripción de los jóvenes.
- d. la moratoria social.

En este caso, la respuesta d es la correcta, puesto que a través de una deducción se establece que el contenido del texto se refleja en el título *¿Quiénes son los jóvenes? ¿Qué es lo joven? La moratoria social*. Además, esto se ratifica con la idea principal del primer párrafo.

Según el texto, ser joven proviene de un constructo cultural que se basa en

- a. la necesidad de tener responsabilidades
- b. la posibilidad de no estar atado a responsabilidades.
- c. la obligación de responder a la cultura.
- d. el condicionamiento a una clase social.

En este caso, la respuesta correcta es la *b*, porque, tal como aparece en el texto, a través de la deducción se establece que la característica relevante es precisamente no estar vinculado a responsabilidad alguna.

Nivel inferencial

En este nivel de lectura se relaciona el contenido del texto con otro que no está explícito, es decir, el lector hace lo que se ha denominado anteriormente *inferencias*. De este modo, el nivel inferencial implica la comprensión global del contenido, el reconocimiento de la situación de comunicación, así como las pretensiones comunicativas que subyacen a los textos. Esto conduce al lector a la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, entre otras.

El lector coopera con el texto como una dimensión primordial para vislumbrar las posibilidades en la elaboración de un nuevo saber. Este proceso de lectura demanda que el lector realice preguntas y de este modo profundice a partir de la deducción de implícitos, de la comprensión de las relaciones entre ideas, entre otras habilidades cognitivas o de pensamiento para producir un diálogo entre texto y lector.

A continuación se presenta una pregunta de este nivel con base en el texto ubicado en el inicio de este capítulo:

Al tener en cuenta el contenido y la organización del texto, podría afirmarse que el medio más apropiado para publicarlo es

- a. una revista científica.
- b. una revista para todo tipo de público
- c. una libreta de notas
- d. un cuento de relatos de ficción.

La respuesta *a* es la correcta porque una revista para todo público plantea diversos temas; una libreta de notas es un escrito individual; un cuento de relatos de ficción presenta hechos ficticios.

Ahora se presenta el siguiente ejemplo que implica un ejercicio de inferencia en este nivel:

A partir del párrafo 3, se puede decir que el concepto de moratoria social está directamente vinculado a

- a. factores socioeconómicos.
- b. situaciones culturales.
- c. privilegios asociados a la juventud.
- d. oportunidades de esparcimiento.

La respuesta *a* es la correcta porque el texto, en el tercer párrafo, sostiene que la clase social determina las posibilidades para la moratoria social, con unas condiciones particulares de la clase.

Finalmente, el lector reconoce la perspectiva de los textos, la intención comunicativa, el tema que se aborda y el propósito del escritor, a la vez que establece una mirada de la diversidad textual.

Nivel crítico intertextual

En este nivel el lector se posiciona críticamente respecto al texto. Para ello, activa sus saberes con el propósito de conjeturar y evaluar lo leído a partir de la elaboración de argumentos o juicios fundamentados. Dentro de este marco, la intertextualidad es definida como:

...conjunto de evocaciones que se establecen entre un determinado texto y aquellos otros con los que decimos que mantiene una relación de intertextualidad. Dichas evocaciones pueden ser de muchos tipos. Para empezar, podemos distinguir entre evocaciones explícitas e implícitas, evocaciones conscientes o inconscientes y evocaciones literales o recreadas. (Adsuar, 2008, p.1).

Esto implica poner en juego la red de saberes de múltiples procedencias que conducen a identificar y actualizar las representaciones ideológicas de quien lee y de quien es leído, de allí la importancia de relacionar el contenido del texto con otros textos a través del proceso de lectura llamado *interpretación*: asumir una posición argumentada respecto a lo leído.

Adicionalmente, realizar una lectura crítica implica una comprensión activa, donde se reconocen elementos como las particularidades individuales de cada lector (su biografía), los propósitos que alientan a la persona a leer, el lector en su relación con el texto y el contexto, el contexto histórico en el cual se lee y se produce el texto. Por esta razón, el significado y la comprensión del texto es tan relativo como es la comprensión del mundo, incluso para quien lee, pues puede encontrar significados diferentes cada vez que vuelve a leer el mismo libro según la etapa de su vida en que lo haga.

A continuación se presenta una pregunta de este nivel con base en el texto ubicado en el inicio de este capítulo^X:

Lea el siguiente fragmento¹⁰:

Como concepto, la ciudadanía ha surgido como un proceso de construcción social histórica y cultural del mundo occidental, que concentra las tensiones y contradicciones políticas y sociales del pensamiento actual. Por ejemplo, la contradicción que se encuentra entre la proclamación de la

universalidad de los Derechos Humanos y las diferencias y desigualdades existentes para acceder a los mismos, o las tensiones que se presentan entre los derechos formales y los reales, entre el principio de igualdad y el de la diferencia, entre la participación formal y la real, lo local y lo global, en fin, la lista podría ser innumerable.

La relación entre el concepto de moratoria social del primer texto y el de ciudadanía de este fragmento es

- a. la búsqueda de una historia de vida.
- b. la pertinencia social de la juventud.
- c. el factor social que los determina.
- d. la implicación del concepto en la sociedad.

La respuesta c es la correcta porque en los dos textos se destaca la importancia del factor social en el desarrollo de la juventud y en el de la formación ciudadana.

Guía de análisis y desarrollo

Algunos ejercicios que pueden contribuir para realizar los tres niveles de lectura son:

- Elaborar preguntas donde las respuestas se encuentren directamente en el texto.
- Identificar la idea central de cada párrafo, luego reconstruir el texto con estas ideas.
- Elaborar un mapa mental, un mapa conceptual o un resumen.
- Elaborar preguntas sobre el contenido del texto.
- Buscar que los estudiantes o profesores complementen la propuesta del texto a partir de sus conocimientos previos.
- Encontrar los acuerdos y desacuerdos con el texto.
- Desentrañar el propósito del texto.

Para finalizar este apartado, y con el ánimo de complementar y profundizar el tema de los niveles de *lectura* se presentan otros ejercicios referidos al siguiente texto⁸.

8 El siguiente fragmento ha sido modificado con fines académicos para el presente texto.

Los valores en UNIMINUTO^{xi}

En la estructura del MACROCURRÍCULO en UNIMINUTO partimos de la formación de un individuo capaz de ética, capaz de moral. Un sujeto inserto en una cultura con la posibilidad de proyectarse autónomamente de condiciones menos dignas a condiciones más dignas, mediante sus potencialidades intelectuales, afectivas, espirituales y laborales, entre otras. Este individuo ético posee una estructura personal de ser que constituye su integridad o multidimensionalidad. Se entiende al individuo ético como un centro dinámico en el que se elabora constantemente la vida y se crean desde la libertad nuevas situaciones y espacios para la imaginación.

El padre Rafael García Herreros se maravillaba cada vez que abordaba el tema del ser humano. Lo entendía como un misterio y un milagro, así como la perfección de la obra de Dios. Entonces, en UNIMINUTO no podemos referirnos simplemente a estudiantes o funcionarios, sino a seres humanos, a personas únicas e indefinibles en su esencia y en su complejidad. Es en la dignidad de las personas en donde el respeto, el servicio, la comunicación y el amor adquieren sentido.

El esfuerzo pedagógico al interior de UNIMINUTO ha de dirigirse hacia la conciencia y presencia de esa fuerza que impele a la interiorización y la autorrealización; es decir, a la posibilidad de cuestionarse en sus procesos de vida y desde sus distintas dimensiones o proyecciones, consolidarse en la toma de decisiones con la agudeza que permite la disciplina y la tenacidad de quien enfrenta la vida en cada contexto y responde a cada reto que esta le sugiere; sin detrimento de su formación profesional específica ni el esfuerzo académico y económico propio de la comunidad universitaria.

El carácter de persona se logra en la medida que el desarrollo moral sea parte del individuo en sus procesos conscientes. Una persona consciente de sí, se manifiesta con una estructura mental y un estilo definido, interiorizado, pensado y creado de manera no concluyente sino en proyección. El constante ejercicio de la introspección y el entendimiento de quien se es, en relación con quienes son los otros, permite un ambiente comunicativo válido y posibilitador de la solidaridad que es la esencia última y primera de la cultura UNIMINUTO.

La realidad humana se da en la intersubjetividad, en donde la persona con capacidad de diálogo se convierte en el punto de referencia que hace posible la comunicación de un yo, un tú y un nosotros que camina hacia un mismo objetivo y con un mismo espíritu, no obstante la diferencia y la diversidad de pensamiento y criterios de vida.

La insistente travesía, asumida en UNIMINUTO para conducir a las personas de condiciones menos dignas a condiciones más dignas, está medida por la actitud ética que se construye libremente en coherencia con la cosmovisión personal y cultural del individuo. Es el resultado de una decisión o conjunto de decisiones de una persona motivada interiormente por elementos recogidos en su experiencia en el mundo de la vida, sustentada en valores que ayudan a encauzar las fuerzas e impulsadas por el espíritu de Dios, que no deja de manifestarse en la existencia del ser humano.

Una actitud ética en UNIMINUTO es entonces el resultado del encuentro solidario entre dos o más individualidades que son capaces de respetarse mutuamente, al tomar en consideración las estructuras del ser personal del otro y dar un paso más allá para ponerse a su servicio. Para ofrecerse como oblación por la vida del otro, que tiene sentido porque da sentido. Sería la posibilidad de convertir en norma una acción espontánea de amor por el otro. Pero una norma es muy poco; es una mezcla de necesidad y deseo de aprender, dado que el otro ofrece constantemente nuevas oportunidades de diálogo.

Preguntas de nivel literal

1. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones de lo planteado en el texto corresponde a un individuo ético?
 - a. aquel que posee un conjunto de conocimientos sobre la conducta humana.
 - b. un sujeto perteneciente a la cultura de su entorno.
 - c. una persona que elabora constantemente la vida y se crea nuevas situaciones y espacios para la imaginación y la libertad.
 - d. un individuo sujeto a la libertad, con una alta determinación, capaz de asumir su vida.

Respuesta: se encuentra en el párrafo 1 que señala: “Se entiende al individuo ético como un centro dinámico en el que se elabora constantemente la vida y se crean desde la libertad nuevas situaciones y espacios para la imaginación”.

2. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones no responde al sentido del texto?
 - a. En la dignidad del ser humano se da el respeto, el servicio y la comunicación.
 - b. La tenacidad de quien enfrenta la vida y responde a cada reto fomenta el detrimento de la formación profesional y académica.

- c. El constante ejercicio de reflexión y el conocerse y entenderse a sí mismo en relación con sus semejantes posibilita una comunicación asertiva.
- d. El respeto, el servicio, la comunicación y el amor adquieren sentido en la dignidad del ser humano.

Respuesta: la afirmación del literal b resulta contradictoria con el contenido del párrafo 3.

Preguntas de nivel inferencial

1. De acuerdo con lo presentado en el texto, ¿cuál de las siguientes afirmaciones valida una idea fundamental del texto?
 - a. El carácter de la persona se logra en la medida en que el desarrollo moral sea parte del individuo en sus procesos conscientes.
 - b. La comunicación asertiva es un elemento para la solidaridad.
 - c. El constante ejercicio de la introspección y el entendimiento permite un ambiente comunicativo válido.
 - d. La actitud ética de UNIMINUTO, sustentada en valores, ayuda a encauzar las fuerzas del espíritu de Dios, que deja de manifestarse en la existencia del ser humano.

Respuesta: de acuerdo con las ideas del texto, la afirmación a valida la siguiente proposición: el desarrollo moral está ligado con el grado de conciencia del individuo frente a este aspecto.

2. La expresión “Una actitud ética en UNIMINUTO es entonces el resultado del encuentro solidario entre dos o más individualidades que son capaces de respetarse mutuamente” se refiere a
 - a. la solidaridad lleva a una forma de ayudarse unos con otros.
 - b. la posibilidad de encuentro con cada forma de pensar a través del ejercicio ético.
 - c. el respeto se logra a través de la solidaridad.
 - d. los encuentros solidarios son productivos y beneficiosos para los individuos.

Respuesta: según el texto, la actitud ética tiene que ver con el encuentro de las diferencias en la manera de pensar de cada individuo.

Preguntas de nivel intertextual

Para responder las preguntas de este nivel lea el siguiente fragmento^{xii}:

Si se examina la situación del país, se constata que, en el contexto de pobreza, marginación y exclusión de amplios sectores del país, y como efecto de problemas estructurales (económicos y políticos) no resueltos, no se puede sostener la teoría de que los sujetos sufren estos problemas a causa de su misma individualidad. En otras palabras, no se puede sostener la hipótesis de la responsabilidad del sujeto sin considerar la interdependencia que existe entre sociedad, economía y cultura en la generación de dichas problemáticas.

1. De acuerdo con lo presentado en el anterior fragmento, una reflexión que lo vincula con el texto Los valores en UNIMINUTO se originan en que
 - a. el carácter de la persona se logra en la medida que el desarrollo moral sea parte del individuo en sus procesos conscientes.
 - b. la interdependencia y la interacción de los sujetos con su entorno.
 - c. la introspección y el entendimiento permiten un ambiente comunicativo válido.
 - d. la actitud ética de UNIMINUTO está sustentada en valores religiosos.

Respuesta: de acuerdo con las ideas del texto, la afirmación b valida la siguiente proposición: el desarrollo del individuo está ligado con el grado de interacción frente a su contexto social.

Práctica

Elabore seis (6) preguntas a partir del siguiente fragmento que apunten a los niveles literal, inferencial e intertextual.

Interculturalidad crítica y “buen vivir” el “otro” lugar del desarrollo^{xiii}

En este artículo argumentamos que la *interculturalidad* crítica es un paradigma que se afirma en América Latina como proyecto alternativo de carácter ético, epistémico y político (Walsh, 2009). Tomando en consideración la trayectoria histórica de la interculturalidad como concepto y praxis, mostraremos su contribución, desde una lectura distinta con respecto a la implementación del proyecto moderno en la región, situando su reflexión en la crítica al eurocentrismo y en las implicaciones que el

sistema mundo moderno-colonial produjo. Al mismo tiempo, señalamos cómo desde la interculturalidad crítica es factible abordar aspectos como los de la instrumentalización y la enajenación de la vida, instaurados desde la lógica del capitalismo y la globalización, y en donde la cultura cada vez más asociada al mercado desempeña un rol fundamental.

Es desde este horizonte que pensamos la interculturalidad como alternativa a los paradigmas convencionales que han asociado la modernización de la región a un proceso sistemático de progreso, desarrollo y ciudadanía global. Por el contrario, quisiéramos esbozar lo que a nivel regional se propone como un pensamiento otro, el *sumak kawsay* o *buen vivir*, el cual plantea la necesidad de reconocer las diversas cosmogonías que han coexistido con el pensamiento hegemónico occidental. En otras palabras, y como iremos mostrando, con la interculturalidad y la filosofía del buen vivir se busca visibilizar procesos políticos y epistémicos que al poner en cuestión lo que Boaventura de Sousa Santos denomina el *pensamiento abismal* (De Sousa Santos, 2009), —fruto del predominio de la monocultura impuesta por Occidente—| reivindican la legitimidad de diversas cosmogonías y pensamientos originarios. Expresiones de nuevo tipo que suponen desencializar lo ancestral, lo indígena y afro, observando su presencia dentro de nuevas relaciones, incluidas las dinámicas actuales de las grandes urbes.

Guía para autoevaluación

Realice la siguiente evaluación una vez haya finalizado el ejercicio de niveles de lectura del texto anterior.

Nivel de cumplimiento	Con facilidad	Con esfuerzo	Con dificultad	No terminé	No lo logré
Aspectos por evaluar					
¿Utilicé deducciones para identificar elementos explícitos en el texto? (nivel literal)					
¿Busqué el significado de las palabras que no conocía? (nivel literal)					
¿Constituí relaciones entre las ideas explícitas y aquellas implícitas? (nivel inferencial)					

Nivel de cumplimiento	Con facilidad	Con esfuerzo	Con dificultad	No terminé	No lo logré
Aspectos por evaluar					
¿ Establecí algunos significados a partir de la información presentada por el autor? (nivel literal)					
¿Elaboré una hipótesis de lectura en relación con otros textos de temática similar? (nivel intertextual)					
¿Validé algunas propuestas propias con la información del texto? (nivel intertextual)					

Tipos de textos, tareas de lectura, usos del texto y evaluación

El propósito de este capítulo es mostrar a estudiantes y profesores las generalidades sobre las cuales actualmente se conciben las pruebas estandarizadas de lectura en el ámbito mundial, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). De allí que el marco general de este capítulo esté delimitado por las características o condiciones que manejan estas pruebas, pues no cabe duda de que aún la comunidad educativa desconoce algunos de estos aspectos y, por ende, no hay una claridad frente a los objetivos y las disposiciones de estos exámenes en el proceso de lectura.

Por lo anterior, se presentarán de forma sucinta los conceptos y las características involucrados en estas pruebas y que orientan sus propósitos, a saber: los tipos de texto, la tarea de lectura y el uso del texto (Fernández, 2000). Estos se constituyen como requerimientos para la evaluación de un proceso lector desde esta perspectiva. En consecuencia, la naturaleza de este capítulo posee un carácter ilustrativo y no necesariamente práctico.

Tipos de texto

En relación con el primer aspecto, los textos se clasifican en *continuos* y *discontinuos*. A continuación se presentarán las características de estos textos y sus modelos más comunes. Vale la pena aclarar que pueden darse situaciones en las cuales hay una relación entre estos textos, por ejemplo, un texto que recurre a

la presentación de gráficas o tablas para condensar determinada información; sin embargo, dicha relación no se abordará directamente.

Textos continuos

Este tipo de texto se caracteriza por su constitución y distribución en oraciones y párrafos, presentación secuencial de la información y su recurrencia en el ámbito académico en todo nivel. Dentro de esta categoría se encuentran los textos narrativos, argumentativos, informativos y explicativos. De acuerdo con los estudios sobre tipología textual de Adam y Revaz (1996), “cualquier clasificación del texto debe considerar los solapamientos entre secuencias que los convierten en productos mixtos con predominio de una secuencia o encadenamiento prototípico de proposiciones en particular” (como se citó en Cisneros, Olave y Rojas, 2013, p. 40). Es decir, aunque los textos continuos presentan una tipología que se explicará más adelante en este capítulo, debe identificarse qué tipo —narrativo, argumentativo, informativo o explicativo— predomina sobre los demás en el mismo texto, pues por lo general tendrá marcas o características de otros. Si bien los textos pueden vincularse con uno de estos tipos sobresalientemente, no dejan de presentar características de los demás tipos de textos continuos.

Uno de los aspectos importantes que facilita la identificación de un tipo predominante de texto es el reconocimiento de la intención que sobresale en la presentación de las ideas que lo conforman. Como ya se dijo, los textos no pertenecen de manera estricta a alguno de los tipos, pues utilizan el propósito de uno y otro como herramienta para llevar a cabo un objetivo o una intención principal. Así, en un texto predominantemente argumentativo (donde se ha identificado que su propósito es persuadir) pueden identificarse otras intenciones, por ejemplo, la de un texto narrativo (donde se muestran secuencias de hechos), pues para sustentar una idea central un autor puede tener en cuenta sucesos, hechos históricos, entre otros que apoyen una idea central.

En esa medida, las características de cada tipo de texto tienen como punto de partida su secuencia o estructura orgánica. Según Van Dijk (1978), a partir de las ideas contenidas en un texto se establece una relación muy fuerte con la estructura que asume. De este modo, la organización presenta en sí un propósito y, en consecuencia, ciertos modelos de textos presuponen de antemano una estructura y una función específica. De allí la importancia que representa el reconocimiento de la tipología.

Cabe aclarar que hay otras perspectivas igualmente válidas; no obstante, la tipología aquí abordada goza de un amplio reconocimiento en el ámbito educativo, razón por la cual se constituye como insumo significativo para una mejor comprensión. En esa línea, las características generales para cada tipo de texto se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. *Características de la tipología textual*

Texto	Organización	Propósito	Modelos o formatos más frecuentes
Narrativo	Inicio, nudo o problema, resolución o final	Mostrar una secuencia de hechos	Novela, cuento, crónica
Argumentativo	Tesis o argumento central, argumentos de soporte, conclusión	Persuadir o convencer	Ensayo, editorial, columna de opinión
Informativo	Introducción, desarrollo del tema, síntesis	Presentar datos, información	Reseña, resumen, informe
Explicativo	Presentación del tema o ente, indicaciones	Exponer las características, relaciones, etcétera, de un ente o individuo	Manuales, libros de texto escolar

Para ilustrar mejor estas características se presentan ejemplos de los tipos de texto desde el estilo que identifica a cada uno.

Tabla 2. *Ejemplo texto narrativo*

Tipo de texto	Ejemplo
Narrativo	<p>“(…) —Vale… —Valeska… —¡Valeska! Ven acá, debes ir a la escuela..., dile al abuelo que se aliste pa’ que te lleve. —¡¡Abuela!! No quiero ir —Debes ir, la escuela es buena —¡NO! A mí no me gusta la escuela.</p> <p>Hace algunos días conocí a Valeska, una niña de seis años que vive con sus abuelos y cada día se alista para salir a estudiar. Tiene su casa en la sabana llanera de Arauca en medio de caballos, reses, pollos, patos, pavos, cerdos y pájaros. Como es costumbre, ella sale temprano con Gladys, su abuela, a ordeñar las vacas, tiene un pollito de mascota y le encanta la leche pura; todo cambia cuando el abuelo Cheo empieza a gritarle a Valeska que es hora de ir a la escuela, pero ella al instante se esconde y se niega a ir. Se esconde entre las ramas, aunque le gusta ir a jugar con otros niños, parecerá no llamarle la atención al momento de dejar sus animales y tener que salir de allí... pasa el tiempo en que, distraído, el abuelo corta ramas y realiza algunos trabajos antes de llevarla a estudiar. Por fin la encuentra, ella entonces, se arregla y se sube al caballo... rumbo a la escuela de la vereda. Cuando llega nuevamente, siendo las doce y treinta del día, salta del caballo, juega con los animales y es feliz, completa... está ahora en su casa, con sus abuelos, con su becerrito...empieza a jugar, una vez más imitando lo que ve, lo que narran, lo que cantan y lo que le enseñan”^{xiv}.</p>

En el anterior apartado sobresale el tipo de texto narrativo. Se reconoce una secuencia de hechos en un tiempo determinado, y aunque es tan sólo un fragmento del original, puede inferirse una organización de inicio y el problema o nudo de la historia que llevará posteriormente al respectivo final.

Tabla 3. *Ejemplo texto argumentativo*

Tipo de texto	Ejemplo
Argumentativo	<p>“Al fin y al cabo, ¿de qué habla el cine? Fundamentalmente, de la condición humana en toda su extensión múltiple y variada. Todos los individuos y pueblos pueden observarse a sí mismos en las producciones propias y ajenas. De hecho, la aparición de la tecnología digital y el consiguiente abaratamiento del coste de producción de un filme han logrado romper con la tradición que ligaba al cine con una industria que lo financiaba y, en cierto modo, lo controlaba. Hoy sigue siendo muy caro producir una buena película, y la industria sigue siendo necesaria en muchos aspectos, pero a nadie se le escapa que la revolución digital ha simplificado todo el proceso de realización cinematográfica. Como muestra de ello, una buena parte de los nombres propios consagrados del cine actual emprendieron su carrera detrás de una videocámara digital y un equipo de edición casero”^{xv}.</p>

En el anterior fragmento se reconoce fundamentalmente un texto con características argumentativas. En términos generales, se conforma por un planteamiento o idea principal que se quiere sustentar; posteriormente, se da un conjunto de evidencias o pruebas que apoyan dicha idea central. Todo lo anterior con el propósito de convencer al lector de aquella postura a defender, en este caso, las temáticas del cine.

Tabla 4. *Ejemplo texto informativo*

Tipo de texto	Ejemplo
Informativo	<p>“Hace tan solo un par de años que se celebró el bicentenario del grito de independencia en Bogotá (20 de julio de 1810), hito que se considera como uno de los mitos fundacionales de la nacionalidad colombiana. Dada la magnitud de esta ceremonia conmemorativa se vivió un auténtico boom de memoria: a nivel local, departamental y nacional, se llevaron a cabo foros y mesas de trabajo, exposiciones, festejos y publicaciones de diversa índole, actividades coordinadas tanto desde ámbitos oficiales como desde sectores independientes”^{xvi}.</p>

En el anterior párrafo predomina un texto de carácter informativo. Se destaca entre sus características la presentación de datos de forma clara y organizada, sin ningún tipo de juicio de valor frente a lo allí consignado.

Tabla 5. *Ejemplo texto explicativo*

Tipo de texto	Ejemplo
Explicativo	<p>“La bancarización es el grado de acceso que tiene la población a cualquiera de los productos y servicios que ofrece el sistema financiero. Según la Asociación Bancaria Identidades y de entidades Financieras de Colombia ASOBANCARIA (diciembre 2006), diferentes estudios han demostrado que existe una relación muy estrecha entre el desarrollo financiero y el nivel de progreso del país. “El sistema financiero contribuye a mejorar la asignación del ahorro a actividades productivas, mejora la forma de hacer las transacciones en la economía y promueve la inversión”. Agrega que cuando la población accede a los productos y servicios que ofrece el sistema financiero, obtiene una gran cantidad de beneficios. Los bancarizados tienen cuentas de ahorro o corriente y pueden depositar su dinero con seguridad y confianza, además de obtener rentabilidad y tener permanente liquidez. También disponen de una red de oficinas y cajeros automáticos para efectuar los pagos de servicios públicos, impuestos, matrículas, pensiones y otros, realizar transferencias entre cuentas y, lo más importante, poder acceder a préstamos para vivienda, consumo y libre inversión”^{xvii}.</p>

En este último ejemplo se reconoce un texto donde predomina lo explicativo. Esto se debe a la definición o presentación de un concepto que requiere desarrollarse en detalle para una mejor comprensión y, como el informativo, no presenta juicios de valor frente a la idea que orienta el texto.

Textos discontinuos

Este tipo de textos se caracteriza por una distribución no lineal de la información que a su vez involucra otros tipos de códigos (gráficas, estadísticas, imágenes, diagramas, entre otros) y que requiere de un análisis especializado desde perspectivas disciplinares en algunos casos. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México (INEE) (2012) “los textos discontinuos se trabajan poco en la escuela; sin embargo, en la actualidad han ido adquiriendo importancia e interés progresivos, vinculados con el flujo constante y creciente de información fragmentada que caracteriza a la actual” (p.7). Esto lleva a considerar que en el ámbito universitario los profesionales en formación deben familiarizarse con los diversos tipos de texto que su campo de conocimiento maneja, así como con la integración de estos en dinámicas de los profesores para fortalecer los procesos de aprendizaje que se requieren en

este nivel formativo. Por lo tanto, un acercamiento con este tipo de textos es fundamental para el presente documento.

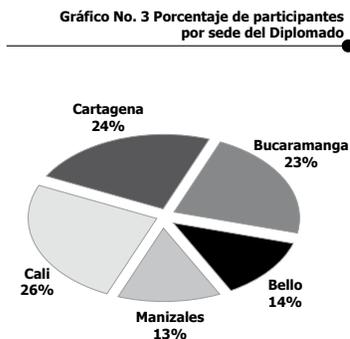
En esa medida, y de acuerdo con la clasificación propuesta por el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment), a continuación se presentan los modelos más recurrentes de este tipo:

Tabla 6. Modelos de textos discontinuos

Modelo	Característica(s)	Función
Gráfica	Representación de información estadística. Colores distintivos para las categorías	Relacionar datos o cifras
Diagrama	Uso de elementos geométricos	Relacionar elementos o conceptos
Tabla	Presentación en columnas, filas o listados	Clasificar la información
Anuncio	Combinación de imágenes y expresiones lingüísticas	Promocionar una actividad
Infografía	Distribución clara y concreta de la información	Brindar información
Formulario	Espacios para ingresar información. Requiere una interacción directa	Solicitar información

Para ilustrar mejor estos modelos de texto, a continuación se presentan ejemplos desde el estilo que caracteriza a cada uno.

Figura 6. Ejemplo de texto discontinuo: gráfica^{XVIII}

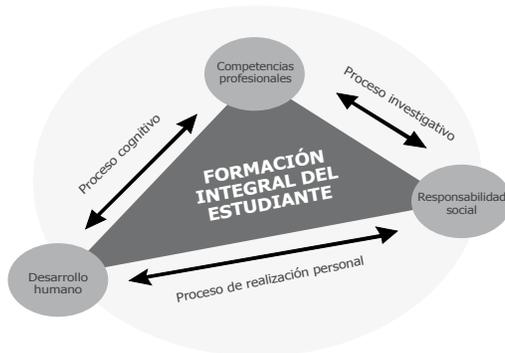


Fuente: Coordinación Diplomado regional

El anterior modelo es bastante frecuente para la presentación de análisis de datos estadísticos, con porcentajes o con cifras.

Figura 7. Ejemplo de texto discontinuo: diagrama^{XX}

Modelo Educativo UNIMINUTO



En el anterior modelo se manejan entidades (conceptos, categorías, elementos de una organización, entre otros) a partir de la representación de las relaciones organizacionales o funcionales entre estas entidades. Para ello se recurre al uso de formas y figuras geométricas.

Figura 8. Ejemplo de texto discontinuo: tabla^{XX}

Las empresas de la Organización Minuto de Dios

Servicios centrales	Empresas y Programas de la OMD
Educación	1. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
	2. Corporación Educativa Minuto de Dios (CEMID)
Microfinanzas	3. Coop-Uniminuto
	4. Programa Contigo
Empleo	5. MD Confecciones
	6. Al Minuto CTA
Desarrollo Social	7. Corporación El Minuto de Dios
Evangelización	8. Corporación Centro Carismático Minuto de Dios
	9. Librerías Minuto de Dios
	10. Emisoras Minuto de Dios
	11. Lumen 2000 TV
Salud	12. Corporación Salud Minuto de Dios
Sector Rural	13. Fundases

En el anterior modelo se presenta la información en filas y columnas para su respectiva clasificación y organización en categorías y subcategorías que relacionan los datos de forma sistematizada.

Figura 9. Ejemplo de texto discontinuo: anuncio
Campana “Una seña al día” de UNIMINUTO



El anterior texto cumple con una función promocional: se pone en juego una estrategia para dar a conocer o impulsar algún producto o evento. Por lo general, relaciona imágenes que representan dicho producto o evento con frases alusivas al tema tratado. Además, suele ser versátil, dinámico y sencillo para cautivar la atención del lector.

Figura 10. Ejemplo de texto discontinuo: infografía^{XXI}



El anterior modelo se caracteriza por su objetivo: satisfacer la búsqueda de información de un usuario. Esta información requiere de una organización clara, concreta y específica para guiar el acceso eficaz al objeto de interés.

Figura 11. Ejemplo de texto discontinuo: formulario^{XXII}.

**Página de contacto con Servicio al cliente
UNIMINUTO**

Apreciado Usuario.

Para nosotros es un gusto que usted se comunique, nuestro objetivo es brindarle el mejor servicio. Por medio de este formulario usted podrá: Interponer una Petición, Queja, Reclamo y Felicitación, anexo podrá solicitar información UNIMINUTO.

* Tipo de usuario
Seleccione una de las siguientes opciones

Por favor escoja... ▼

* Número de identificación

Sólo se aceptan números en este campo

* Nombres y apellidos

* Correo electrónico

* Ciudad

* Teléfono de contacto

Sólo se aceptan números en este campo

* Comentarios

Este modelo se caracteriza porque requiere de una interacción física con el usuario o lector a través de la escritura o la selección de categorías, con el propósito de recolectar un grupo determinado de datos. Hoy en día es más común el formulario a través de herramientas digitales, aunque en ámbitos públicos se da igualmente en formatos impresos.

Tareas asociadas a los niveles y competencias de lectura

Con base en lo presentado en el documento de la OCDE (2001), se expone a continuación una clasificación de las tareas de lectura de acuerdo con el nivel y el proceso de lectura involucrado (tabla 7). Allí se presentan, por un lado, las competencias que se evalúan en relación con el proceso lector y, por el otro, se establece un nivel de desempeño que se relaciona directamente con cada una de estas competencias en el grado de desenvolvimiento del lector, donde el nivel 1 es el más bajo y el nivel 5 indica el de mejor desempeño. En esa relación se dan unos indicadores para categorizar el proceso.

Tabla 7. *Clasificación de las tareas de lectura*

Competencias	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido
Nivel			
Nivel 1	- Localizar uno o más elementos de información explícita de acuerdo con un único criterio.	- Reconocer el tema principal o la intención del autor.	- Establecer una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento común y cotidiano.
Nivel 2	- Localizar uno o más elementos de información, cada uno de los cuales puede responder a múltiples criterios. - Manejar información que puede interferir en la construcción de los significados locales.	- Comprender las relaciones, formar o aplicar categorías simples, construir el significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es relevante y se requieren inferencias de bajo nivel.	- Establecer una comparación o conexiones entre el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto basado en experiencias.

Competencias	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido
Nivel			
Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar y en algunos casos reconocer las relaciones entre elementos de información que pueden responder a múltiples criterios. - Manejar información importante que puede interferir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar varias partes de un texto para identificar la idea principal, comprender las relaciones o construir el significado de una palabra o de una frase. - Comparar, contrastar o categorizar tomando en consideración muchos criterios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. - Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimiento familiar y cotidiano, o basarse en conocimiento más específico.
Nivel 4	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar, secuenciar o combinar múltiples elementos de información insertados en el texto, algunos de los cuales pueden responder a diversos criterios, en un contexto o formato poco familiar. - Identificar qué información del texto es relevante para la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar inferencias de nivel alto para comprender y aplicar categorías en un contexto no familiar y para construir el significado de una parte del texto desde el texto en conjunto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar conocimiento formal o público para formular hipótesis sobre el texto o valorarlo críticamente. - Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa. - Mostrar comprensión precisa de textos largos y complejos.
Nivel 5	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar, secuenciar o combinar múltiples elementos de información profundamente insertada, algunos de los cuales pueden encontrarse fuera del cuerpo principal del texto. - Clasificar qué información del texto es relevante para la tarea. - Manejar información plausible o complementaria que puede interferir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir el significado de matices del lenguaje o demostrar una comprensión completa o detallada del texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar críticamente o formular hipótesis con base en un conocimiento especializado. - Manejar conceptos contrarios a las expectativas. - Hacer uso de una comprensión profunda de textos largos y complejos.

Usos de la lectura

El uso se refiere a la situación en la que se circunscribe el texto. De acuerdo con lo planteado por la OCDE, las pruebas PISA contemplan situaciones de lectura referidas a los contextos y las personas para quienes el autor construye el texto (INEE, 2012). Los usos son:

- *Lectura de uso privado o personal*: cumple de forma individual los intereses prácticos o intelectuales; se evidencia en formatos como los mensajes de cartas personales, textos de ficción, biografías y textos informativos.
- *Lectura de uso público*: participación en actividades sociales en un sentido amplio, por ejemplo, el uso de documentos oficiales, información de eventos y servicios públicos.
- *Lectura ocupacional o profesional*: corresponde a los textos involucrados en el ámbito laboral; por ejemplo, una hoja de vida, un manual de instrucciones o procedimientos, documentos institucionales, entre otros.
- *Lectura de contexto educativo*: práctica específica que tienen como propósito el aprendizaje; por ejemplo, libros de texto, guías de trabajo, trabajos de investigación, monografías, ensayos, entre otros.

Evaluación de la lectura

Al hablar de evaluación, en este apartado se tienen en cuenta las directrices establecidas por la OCDE y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). En ese sentido, aquello que la OCDE presenta como *tareas* (Fernández, 2000) hace referencia a las habilidades y estrategias mentales que el lector utiliza para aproximarse a la comprensión del texto. Por su parte, el ICFES (2014) lo asume como competencias en lectura para evaluar el nivel de comprensión necesario para la formación de un lector crítico. Tanto tareas como competencias se evalúan a partir de parámetros que apuntan al grado de desempeño dentro de cada una de ellas, con el manejo de los dos tipos de textos presentado en el apartado anterior. Cabe destacar que estas competencias por evaluar están directamente relacionadas con aquello que se trabajó en el capítulo anterior sobre los niveles de lectura. En esa línea, las competencias a evaluar se enuncian a continuación:

Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto

De acuerdo con el ICFES (2014) “Su evaluación está dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto” (p. 3). Esta competencia se vincula con el nivel de lectura literal; se trata de trabajar en el reconocimiento de elementos constitutivos de los textos (léxico, sintaxis, semántica, distribución espacial, entre otros.). Durante este ejercicio se empieza con la jerarquización de las ideas y clasificación de la información, para luego utilizar esa información y encontrar los datos solicitados.

Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global

Esta competencia se relaciona con el nivel inferencial de la lectura, “consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que éste adquiera un sentido global” (ICFES, 2014, p. 3). En ese sentido, se trabaja en las relaciones de los elementos explícitos e implícitos para lograr una comprensión global, con el punto de partida en la función o significado que tiene una idea específica, y la manera como esta puede ejercer un nexo o relación con otras ideas que conforman el texto para elaborar una interpretación. Además, la comprensión global muestra si el lector está en capacidad de vislumbrar información relevante, de omitir detalles y de resumir la idea global del texto en un título o en un enunciado. Finalmente, el lector elabora una interpretación más allá del estadio literal a partir de una comprensión clara del texto.

Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido

Esta última competencia “Incluye evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etcétera. Esta es la competencia propiamente crítica, pero adviértase que exige un adecuado ejercicio de las dos anteriores.” (ICFES, 2014, p. 3). En otras palabras, esta competencia se relaciona con el nivel crítico intertextual; se apunta al reconocimiento de la intención de los textos, así como una evaluación a partir de sus contenidos y las relaciones con otros textos o fenómenos. Acá, reflexionar y evaluar el contenido requiere que se relacionen las ideas o la información propia del texto con los conocimientos procedentes de otras fuentes, o se contrasten con el conocimiento del mundo que tiene el lector.

Es importante dejar en claro que el grado óptimo de desempeño de la última competencia está directamente relacionado con una implementación eficaz de las dos primeras, por lo que se ve esta evaluación desde una perspectiva procesual y de interacción, pero no lineal de acuerdo con las necesidades del lector y los requerimientos del texto.

Lectura Crítica en las pruebas estandarizadas

La *Lectura Crítica* es reflexiva, activa e implica un proceso que permite descubrir las ideas y el mensaje implícito de los contenidos que subyacen en un texto escrito. El actual desafío en la sociedad de la información y del conocimiento tiene que ver con la formación de ciudadanos conscientes y responsables, y debe ser un propósito del currículo en el entorno de la enseñanza y aprendizaje del medio universitario. En consecuencia, desde la idea de reconocer la lectura crítica como un constructo cultural, los espacios académicos necesitan convertirse en momentos de diálogo, de debates, de conversatorios, de reflexión, más que en situaciones de exposiciones del profesor. En este sentido, “Ser un buen químico, abogado, geógrafo o ingeniero es saber procesar los discursos propios de la disciplina” (Cassany, 2009, p. 113).

En ese orden de ideas, a lo largo de este texto se ha hecho hincapié en la importancia del reconocimiento de la organización y jerarquización de las ideas como aspectos que permiten un desarrollo óptimo del propósito de leer: comprender. Adicionalmente, en aras de una comprensión más profunda, es importante también identificar que en cada discurso —entendido como un texto escrito, oral o gráfico— están involucradas unas voces que determinan sentidos e ideas particulares de los actos comunicativos relacionados con la lectura. De acuerdo con González (2011), para la comprensión de un discurso es significativo reconocer “sus huellas”, entendidas como “protagonistas del discurso, la situación de comunicación, las circunstancias y condiciones generales de producción” (p. 237) en la interacción entre sujetos, donde prima entender la *subjetividad* que permea el lenguaje⁹. Al respecto Martínez (2002) sostiene que:

9 Benveniste fue el lingüista que dedicó buena parte de su trabajo a desarrollar la categoría de subjetividad como aspecto esencial para la comprensión del lenguaje. Destaca la importancia de la actitud, experiencia y conocimiento de los hablantes en relación con los diferentes discursos que se producen en una sociedad, y en la interacción con esos campos radica el potencial de comprensión.

...es importante destacar que no siempre las relaciones enunciativas están explícitas en el texto y que al contrario muchas veces se ocultan; pero el léxico, la complejidad de la construcción sintáctica, la mayor o menor ampliación semántica, la organización global del texto y la profundidad del tema, pueden ser las claves para inferir el tipo de situación enunciativa que se ha construido y el marco genérico que la caracteriza. (p. 24).

En otras palabras, se debe contemplar en la información presentada quién habla, para identificar la intención de sus afirmaciones y, por ende, reconocer su punto de vista, así como identificar para quién se habla, todo esto en un contexto específico. De acuerdo con esto, Cassany, Luna y Sanz (2008) plantean que leer críticamente involucra interrogantes como:

- ¿Quién es el autor?, ¿qué pretende?, ¿por qué?
- ¿Qué género es?, ¿cómo se utiliza? (práctica letrada)
- ¿Cómo lo entiende el lector, sus compañeros o colegas?, ¿qué hace? (interpretación)

Igualmente, un lector crítico también debe preguntarse:

- ¿Qué pretende lograr de mí este autor?
- ¿De qué manera modifica o confirma mis ideas sobre el tema?
- ¿La intención del autor ha sido informar, convencer, entretener o criticar?
- ¿La actitud del autor ha sido de: confrontación, de rechazo a algo, de apoyo a algo o a alguien?, ¿lo ha hecho con argumentos sólidos, válidos, o con argumentos emotivos o improbables?
- ¿El tono empleado por el autor fue irónico, objetivo, emotivo, poético, erudito?
- ¿Cuál es el problema que plantea?
- ¿A qué conclusión llega el autor del problema?
- ¿Cuáles son las razones para que el autor piense de determinada manera?

Guía de análisis y desarrollo

Con base en el modelo de análisis trabajado por Martínez (2002), Cisneros, Olave y Rojas (2013), la propuesta que aquí se hace para reconocer esas marcas discursivas consiste en la identificación de *quién habla* (el enunciador), *qué se*

dice (lo referido), *la intención*, *el tipo de texto* y, finalmente, *para quién se habla* (el enunciatario)¹⁰.

Quién habla (el enunciador) se asume como el sujeto responsable de la producción del texto, bien pueda ser un individuo, una colectividad o una institución. Este productor se reconoce en el *qué dice*: la información presentada en su discurso (lo referido), toda la información expuesta y que define los demás elementos de análisis a partir de evidencias o marcas textuales (léxico, tono, entre otros). A continuación se presenta un ejemplo:

Ordinariamente comprendemos que todo lo que hace el docente en el aula esa acción que promueve el aprendizaje. Es decir, que todo lo que hace es enseñante. Así, hablamos de la acción didáctica del docente, acción pedagógica del docente, la acción estratégica del docente, aunque también, actividades sin sentido: explicaciones confusas, gritar, llamar lista, etc. Es importante clarificar esta tipología de acción del llamado docente-filósofo.

La acción docente no es algo diferente a la acción humana; es la misma acción llevada a cabo por un agente humano, constituido como persona que asume responsablemente la función docente y, por tanto, con una intención clara, que es promover y posibilitar el filosofar en sus estudiantes. De ahí que se comprenda como acción sólo aquellas que sean conscientes y voluntarias, libres y responsables de parte de un agente constituido como persona, que en este caso desempeña una función llama docencia^{xxiii}

En este fragmento se presenta el *qué se dice* como una idea general sobre la acción del maestro —promover el aprendizaje— (párrafo 1), y otra que sostiene que el docente es un facilitador de la práctica filosófica en los estudiantes (párrafo 2), para entender qué es el docente-filósofo. Ya con estos elementos se reconoce ese *quién habla* como un individuo que, al parecer, es un docente interesado en saberes filosóficos aplicados al contexto de la enseñanza, con un fuerte interés por entender la “acción del docente-filósofo”.

10 La teoría de la enunciación abarca una mayor cantidad de marcas discursivas para ser tenidas en cuenta. Sin embargo, en el presente texto se toman las categorías más elementales con el ánimo de hacer un acercamiento dinámico al proceso de comprensión de un texto, tanto para docentes como para estudiantes.

A partir de estos dos elementos abordados hasta ahora se puede reconocer el *qué se dice*, donde se ponen de manifiesto las ideologías que conforman la subjetividad del individuo como miembro de un sector de la sociedad o de un grupo de conocimiento. En ese decir está incluida una *intención* del autor en el acto comunicativo para influir en su interlocutor. Además, ese autor selecciona un *tipo de texto* que cumple un papel articulador entre quien habla, lo que dice y la intención de lo dicho. Así las cosas, la *intención* presentada en el fragmento es exponer y argumentar la importancia de la labor docente como acto que desarrolla el razonamiento filosófico en los estudiantes. En esa línea, el *tipo de texto* usado tiene características argumentativas, muy probablemente es un ensayo, un modelo de texto que goza de una gran credibilidad en el ámbito académico.

Con todos estos elementos analizados ya se puede determinar hacia quién se dirige el autor del texto, es decir, *para quién se habla* (un enunciatario). Este último se entiende como alguien que recibe o a quien se dirige la información dicha. En el fragmento analizado, este habla para una comunidad académica (profesores y estudiantes) que entienda el concepto allí abordado: el docente-filósofo.

En la siguiente matriz se condensa el proceso hasta ahora desarrollado:

Elementos	Enunciados
¿Quién habla?	Un docente con un fuerte interés en la filosofía
¿Qué dice?	Entender la acción del filósofo-docente como posibilidad de filosofar para los estudiantes
¿Cuál es la intención?	Exponer y argumentar la importancia de la labor docente como acto que desarrolla el razonamiento filosófico en los estudiantes.
¿Qué tipo de texto es?	Argumentativo
¿Para quién habla?	Una comunidad académica

Práctica

Realice la lectura del siguiente texto y luego desarrolle la matriz de análisis, a partir del modelo mostrado anteriormente.

Pobreza, desigualdad y virtud cívica: Educar para la justicia social^{XXIV}

“Cuando hay grandes propiedades, hay grandes desigualdades [...] la opulencia de unos pocos supone la indigencia de muchos.”
Smith (1994, p. 675).

El rasgo predominante del paisaje social latinoamericano y colombiano es la desigualdad, lo cual pone de manifiesto que la pobreza es el síntoma, y no la causa. De allí que inclinar el estilo de desarrollo hacia la igualdad es uno de los retos fundamentales de la acción política.¹ Es en este contexto que la Educación para el Desarrollo (EpD) debe concebirse como educación para la justicia social, y ello en procura de la formación de un ethos igualitarista que ofrezca mayor potencial para avanzar hacia la superación de la pobreza.

Este artículo presenta brevemente las raíces de los vínculos entre los conceptos de pobreza y desigualdad en la economía política clásica. También señala que la relación entre acumulación de capital y amplitud del mercado, identificada por Smith al comienzo de *The Wealth of Nations*, expresa una necesidad actual: la de moldear un crecimiento cuya capacidad para incluir, disminuya la necesidad de políticas sociales paliativas orientadas más hacia la administración que hacia la superación de la pobreza. El texto hace un breve recorrido por la conceptualización de la pobreza, los debates en torno a las ideas de igualdad y redistribución, y la importancia de las bases sociales del respeto de sí mismo.² Finalmente, el presente trabajo plantea algunas consideraciones sobre la noción de virtud cívica y los retos igualitaristas de la Educación para el Desarrollo (EpD). [sic]

Elementos	Enunciados
¿Quién habla?	
¿Qué dice?	
¿Cuál es la intención?	
¿Qué tipo de texto es?	
¿Para quién habla?	

Otras herramientas de lectura

Para finalizar el presente libro, se presentan un par de estrategias útiles que pueden enriquecer la práctica lectora de profesionales en formación. La selección de estas dos estrategias obedece a su íntima relación con la lectura, además de los hábitos que maneja la población estudiantil en general. De allí que el propósito de este último capítulo sea orientar el ejercicio con estas herramientas para sacar el mejor provecho, tanto de las herramientas como de la lectura que allí se involucra.

El subrayado

El ejercicio del subrayado tiene gran relevancia si se tiene en cuenta que es la estrategia de comprensión más utilizada en un proceso lector. No obstante, hay una gran tendencia a utilizar de forma inadecuada e improductiva esta actividad, lo que da como resultado no identificar las ideas principales o proposiciones que cada texto ofrece. Varios autores (Serafini, 1997; Vásquez, 2007; Goyes, 2012) coinciden en que el subrayado es una estrategia importante para la comprensión lectora y la producción textual, donde se destacan actividades como identificar, seleccionar y jerarquizar los aspectos relevantes de los textos para comprender el entramado de ideas que lo constituyen.

Una sugerencia importante para el lector es el manejo de diferentes convenciones (manejo de colores, marcas, resaltar, subrayar, etcétera) que le permitan distinguir o clasificar las ideas primordiales o los contenidos relevantes para y por el texto, de aquella otra información que complementa o fundamenta una idea pero que no constituye su planteamiento. También es vital no resaltar palabras sueltas sino

oraciones completas que encierren un significado. Y definitivamente, no hay que dejarse llevar exclusivamente por aquello que cautiva en la lectura; por el contrario, se debe reconocer y subrayar aquellos contenidos que dan sentido y estructuran un escrito, aquello que desde Van Dijk (2007) se denomina macroestructura, la cual implica un orden jerárquico de las ideas que componen un texto y de las relaciones lógicas entre estas (consecuencia, excepción, causalidad, entre otros)¹¹.

Guía de análisis y desarrollo

Algunos pasos sugeridos para tener en cuenta al momento de utilizar el subrayado como estrategia para la comprensión de la lectura pueden ser:

1. Identificar la idea global o temática del texto.
2. Señalar las ideas principales del texto con el uso de convenciones o marcas que maneje el lector. Hay que tener presente que no necesariamente hay una idea principal por párrafo; una idea se puede desarrollar a lo largo de dos o más párrafos.
3. Elaboración de una macroestructura para evidenciar la jerarquización de las ideas.
4. Una recomendación para terminar este ejercicio de manera idónea sería la elaboración de un resumen¹².

Se presenta a continuación un ejemplo de una lectura desarrollada con subrayado.

Convenciones establecidas para el análisis de la siguiente lectura:

XXXX Ideas principales (resaltado)

XXXX Ideas secundarias (subrayado)

11 Para ampliar en aspectos metodológicos sobre este tema puede consultarse el texto de Santiago, A.; Castillo, M. C. & Ruiz, J. (2005). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Bogotá: Alejan-dría.

12 Para abordar lo relacionado con el resumen puede consultarse Sánchez A., N.; Mora B., N.; Duarte G., O.M., Acosta L. M., Ortíz C., C. (2014). *Tejedores de comunicación: Comprender y producir textos académicos en la UNIMINUTO*. Bogotá: Uniminuto.

Las emisoras comunitarias como promotoras de la participación^{xxv}

La radio comunitaria y popular en América Latina se ha convertido en un verdadero movimiento social. La experiencia colombiana de Radio Sutatenza y la boliviana de las radios mineras, demuestran que este tipo de emisoras han sido la expresión de los “sin voz”, eran, y en ocasiones aún son, la posibilidad de hacer visibles a los “invisibles”, a los excluidos del Estado y de las políticas gubernamentales nacionales e Internacionales.

Por mucho tiempo la radio comunitaria ha estado cercana a los movimientos sociales. Es más, se sabe que en algunos países latinoamericanos como Perú, Ecuador, Bolivia y Brasil, las emisoras han nacido como fruto de reivindicaciones sociales o para hacer efectivas las reivindicaciones. La radio entonces ha ido de la mano de los movimientos sociales o en ocasiones, incluso los ha liderado.

La radio comunitaria en Colombia no lleva más de diez años de vida legal, pero muchas décadas de desarrollo en las ciudades y los municipios. Las emisoras comunitarias del Huila con las que trabajamos no llevan más de siete años de vida institucional. Pero a diferencia de la tradición latinoamericana, las emisoras comunitarias -al menos las del Huila- no han sido creadas como fruto de una negociación de algún movimiento social o como espacio para la reivindicación ante diversas problemáticas.

Las emisoras comunitarias del Huila fueron constituidas por instituciones populares. Todas ellas hacen parte -o hicieron parte- de otras organizaciones sociales, porque así lo dice la ley, lo cual nos parece de enorme significación. El problema reside en que muchas de estas instituciones populares no poseen legitimidad social y política, carecen de un proyecto propio y se debaten en luchas internas.

De tal forma que en algunos casos, las emisoras comunitarias tendieron a convertirse en otras instituciones populares. Los miembros de las emisoras comunitarias optaron por la autonomía de su dinámica, mas no por la interlocución con esos sujetos sociales que le dieron vida. El convertirse en institución social llevó a la consecución de sus propios recursos (políticos, organizacionales o estratégicos, como ya vimos), la generación de relaciones particulares y en general, la producción de una lógica de vida propia.

Otras emisoras comunitarias no lograron la independencia de las instituciones populares que le dieron vida, pues los conflictos entre los dos fueron incesantes, casi desde el mismo momento de la creación de estos medios. Estos conflictos, y concretamente la manera como se manejaron, incidieron en la participación ciudadana frente a las mismas emisoras.

La radio comunitaria como organización, también ha perdido institucionalidad. La principal razón es la misma del resto de organizaciones sociales, la legitimidad. Las nueve emisoras del Huila cuentan con una altísima audiencia, la gente llama a pedir música, la emisora sirve de intermediaria entre los sujetos, por ejemplo, para enviarse mensajes entre los campesinos y personas del área urbana. Es la participación tipo espejo, situación que es constante en todo el país.

Esta participación de las audiencias en las emisoras comunitarias era asumida por los integrantes de estas instituciones como la única manera de acceder a la radio. Para nosotros es claro que los encuentros entre los miembros de diversos grupos sociales en la radio es una forma de participación, especialmente si se trata de una denuncia o la transmisión de una información, pero con ello no se construye lo público, sino que lo público pasa por la radio.

En el desarrollo del proyecto encontramos que el problema de la participación no es de acceso a la radio, es un problema complejo porque es político. La participación implica el paso de un actor social a un sujeto colectivo que busca la generación de bienes públicos. Rosalía Winocur decía al respecto de la participación en la radio: “El desafío para los ciudadanos, las organizaciones civiles y los movimientos sociales no es cómo aparecer en los medios, tampoco cómo apropiarse de ellos, suena tan utópico como hacer de cuenta que no existen; el verdadero reto es aprender a servirse de ellos”.

El diagnóstico colectivo realizado por los radialistas comunitarios y por otros sujetos sociales a través de la construcción de grafos de redes, no pudo ser más clara: la radio comunitaria posee pocas relaciones sociales con otras instituciones sociales, y algunas de las que posee, son de dependencia con las administraciones municipales. Los miembros de las emisoras comunitarias poseen un gran conocimiento sobre el territorio, pero institucionalmente las emisoras solo “se miran el ombligo”. En general, las emisoras hacen un intento invaluable en pensar la programación, el lenguaje radiofónico, informar oportunamente, pero se quedan cortos en la interlocución con otros sujetos sociales. El conocimiento adquirido por los miembros de las emisoras se pierde.

El reto fue ya no pensar la participación en la radio comunitaria, sino propiciarla por las ondas sonoras y en la interlocución directa. La estrategia fue asumir el conflicto como una posibilidad de acción colectiva y de desarrollo social y humano (volveremos sobre este tema más adelante). A través de la radio se optó por hacer públicos los llamados “dilemas sociales”. En el dilema social la defensa de los intereses individuales sobre

los colectivos siempre es la “mejor jugada”, pero impide obtener resultados óptimos, especialmente en términos de bienes públicos. Con los dilemas sociales, los radialistas lograron problematizar a sus oyentes y enfrentarlos a la complejidad de un conflicto en el plano de lo público.

Pero también los colectivos de radio aprendieron a interlocutar con otros en distintos escenarios comunicativos para la comprensión y gestión del conflicto escogido. Varios de ellos se adentraron en otras instituciones populares, fueron parte de grupos que propendían por el desarrollo municipal, y en general establecieron nuevas relaciones con otros sujetos sociales para beneficio colectivo, que se materializaron a través de proyectos de desarrollo. Y estas relaciones se viabilizaron gracias a las emisoras comunitarias que realizaron una veeduría sobre el estado del proceso de gestión.

Hay que decir también que este proceso se generó con la participación del Estado. En este proceso los integrantes de las emisoras comunitarias comenzaron a entender que es tan importante la reivindicación de los derechos como hacer partícipe al Estado de los proyectos colectivos que benefician a la sociedad en su conjunto. No se trata de una concesión al Estado, sino, más bien, una manera de hacer viables las iniciativas de la sociedad civil.

Hacer público el conflicto fue una estrategia ganadora en la mayoría de las experiencias de radio comunitaria en el Huila porque sus integrantes y otros sujetos sociales reconocieron su contexto, problematizaron a sus oyentes, y construyeron nuevos interlocutores en pro del beneficio colectivo. “La gente aprende sobre sus derechos, decía Rosa María Alfaro, desde casos y conflictos que observa”. En el presente proyecto no sólo buscamos que los sujetos de las instituciones populares aprendan de los conflictos, sino que con esos aprendizajes, se hagan responsables de su gestión.

A continuación, se presenta el subrayado y la correspondiente organización de las ideas de acuerdo con su jerarquía en el texto, a través de la estrategia de la macroestructura¹³:

13 Con el propósito de mostrar la ubicación exacta de las ideas en el texto, el análisis se maneja de forma textual. No obstante, en función de un proceso de escritura, se recomienda manejar la paráfrasis para lograr una mejor cohesión en la síntesis del documento.

Jerarquización de las ideas (macroestructura)

La radio comunitaria y popular en América Latina se ha convertido en un verdadero movimiento social (párrafo 1).

- La radio entonces ha ido de la mano de los movimientos sociales o en ocasiones, incluso los ha liderado (párrafo 2).

Por mucho tiempo la radio comunitaria ha estado cercana a los movimientos sociales (párrafo 2).

- Pero a diferencia de la tradición latinoamericana, las emisoras comunitarias —al menos las del Huila— no han sido creadas como fruto de una negociación de algún movimiento social o como espacio para la reivindicación ante diversas problemáticas (párrafo 3).
- La radio comunitaria en Colombia no lleva más de diez años de vida legal, pero muchas décadas de desarrollo en las ciudades y los municipios (párrafo 3).

Las emisoras comunitarias del Huila fueron constituidas por instituciones populares (párrafo 4).

- El problema reside en que muchas de estas instituciones populares no poseen legitimidad social y política, carecen de un proyecto propio y se debaten en luchas internas (párrafo 4).
- El convertirse en institución social llevó a la consecución de sus propios recursos (políticos, organizacionales o estratégicos, como ya vimos), la generación de relaciones particulares y en general, la producción de una lógica de vida propia.

La radio comunitaria como organización, también ha perdido institucionalidad (párrafo 7).

- La principal razón es la misma del resto de organizaciones sociales, la legitimidad (párrafo 7).

En el desarrollo del proyecto encontramos que el problema de la participación no es de acceso a la radio, es un problema complejo porque es político (párrafo 9).

- La participación implica el paso de un actor social a un sujeto colectivo que busca la generación de bienes públicos (párrafo 9).
- : la radio comunitaria posee pocas relaciones sociales con otras instituciones sociales, y algunas de las que posee, son de dependencia con las administraciones municipales (párrafo 10).

El reto fue ya no pensar la participación en la radio comunitaria, sino propiciarla por las ondas sonoras y en la interlocución directa (párrafo 11).

- Con los dilemas sociales, los radialistas lograron problematizar a sus oyentes y enfrentarlos a la complejidad de un conflicto en el plano de lo público (párrafo 11).
- Pero también los colectivos de radio aprendieron a interlocutar con otros en distintos escenarios comunicativos para la comprensión y gestión del conflicto escogido (párrafo 12).

Hay que decir también que este proceso se generó con la participación del Estado (párrafo 13).

En el presente proyecto no sólo buscamos que los sujetos de las instituciones populares aprendan de los conflictos, sino que con esos aprendizajes, se hagan responsables de su gestión (párrafo 14).

*Práctica*¹⁴

Realice la lectura del siguiente texto, utilice la estrategia del subrayado (con sus respectivas convenciones), y luego desarrolle la macroestructura a partir del modelo mostrado anteriormente.

El abordaje de la ciudad desde las cuatro dimensiones de la comunicología^{xxvi}

La dimensión comunicológica de la expresión se refiere, a grandes rasgos, a la configuración de la información, esto es, a la forma que presenta la información. La presencia de manifestaciones artísticas en el espacio urbano de la ciudad de México, las modificaciones formales y expresivas en el espacio del centro histórico de la ciudad, el lenguaje coloquial en las interacciones urbanas en la ciudad y la importancia de la cultura visual en este mismo espacio, pueden ser algunos de los temas posibles para abordar la ciudad desde la dimensión de la expresión. La aproximación semiótica del espacio ofrece varias vetas de análisis que deben interesar a la ciencia de la comunicación para el estudio de la ciudad y lo urbano. Posteriormente regresamos sobre este punto.

Los medios de difusión, considerados éstos como sistemas de información, han sido el objeto de estudio privilegiado por la comunicología desde sus inicios en el primer tercio del siglo XX. Es por ello que la dimensión de la difusión ofrece muchas y muy variadas formas de abordar la investigación de la ciudad. La realización de un mapa de medios de difusión en la ciudad, el análisis de la imagen de la ciudad en los medios de difusión masiva, el uso de los medios por parte de las organizaciones ciudadanas, el consumo de medios de comunicación por parte de un sector concreto de la población, el tratamiento mediático de las manifestaciones de cultura popular urbana en la ciudad, la evolución histórica de los medios de difusión en la ciudad, la presencia de las nuevas tecnologías de información y comunicación en alguna zona concreta de la ciudad, y las modificaciones de la ecología urbana dada la presencia de espectaculares publicitarios en la ciudad, pueden ser algunos de los temas de Interés dentro de la dimensión de la difusión.

La tercera dimensión comunicológica, la interacción, pone el acento en la construcción de vínculos y relaciones entre los sujetos, los que sólo pueden establecerse a partir de intercambios comunicativos de diversa

14 Este texto ha sido modificado de su versión original con un propósito didáctico respecto a los objetivos de este apartado del presente libro.

índole. La interacción se centra en los sistemas de comunicación, en las relaciones intersubjetivas, en los diálogos, en todo lo que comúnmente se agrupa bajo el rótulo de comunicación interpersonal. La realización de etnografías en espacios urbanos concretos, tales como plazas públicas, cantinas, calles o comercios, es una de las estrategias metodológicas más utilizadas para explorar los intercambios comunicativos, las interacciones, entre ciudadanos. Otro objeto posible es la comunicación interpersonal como anclaje de la vida en las vecindades de, por ejemplo, el centro de la Ciudad de México; los cambios en las interacciones cotidianas de los habitantes de este centro ante la llegada de nuevos vecinos de clase media-alta, y las relaciones e interacciones cotidianas entre vecinos de distintas colonias de la ciudad, por citar sólo algunos.

La estructuración es la dimensión más compleja, ya que conecta las tres dimensiones anteriores al vincular las configuraciones de información (expresión) con los sistemas de información (difusión) y los sistemas de comunicación (interacción). En este terreno se pueden abordar cuestiones como la legislación sobre medios de difusión en la ciudad, las relaciones entre medios de difusión, espacio público y sociabilidad, y el uso del espacio urbano para la información pública y la actividad política, entre otras.

Los listados anteriores no pretenden agotar las posibilidades del abordaje comunicológico de la ciudad. Más bien al contrario, configuran una hipótesis de trabajo general que, lejos de ser cerrada, abre posibilidades a un gran número de objetos de estudio que relacionan la ciudad y la comunicación.

Jerarquización de las ideas (macroestructura)

- o
- o

Guía para autoevaluación

Realice la siguiente evaluación una vez haya finalizado el ejercicio del subrayado del texto anterior.

Nivel de cumplimiento Aspectos por evaluar	Con facilidad	Con esfuerzo	Con dificultad	No terminé	No lo logré
¿Definí unas convenciones que me permitan clasificar las ideas del texto?					
¿Señalé las ideas principales del texto?					
¿Señalé las ideas secundarias del texto?					
¿Jerarquicé las ideas que componen el texto?					

Evaluación de fuentes

Actualmente, el flujo de información es amplio y variado. Herramientas como internet, bibliotecas, comunidades de estudio, entre otras, hacen posible que en general estudiantes y profesores accedan a la información con mayor facilidad y rapidez. No obstante, estas circunstancias también han generado una despreocupación evidente frente a las fuentes, dónde se consulta y el tipo de información que se maneja. Para los profesionales en formación, maestros y comunidad educativa es fundamental evaluar de forma óptima estas fuentes de información, pues los fines prácticos en la academia así lo exigen. Investigaciones, propuestas educativas y de progreso disciplinar, desarrollo del pensamiento, etcétera, requieren de una búsqueda no solo exhaustiva, sino rigurosa en los parámetros que estructuran y guían la escritura en los textos académicos.

Ahora bien, en el segundo capítulo donde se abordó el tema de inferencias se mencionó una primera evaluación de los textos desde índices tales como la tapa, la contratapa, ilustraciones, títulos, entre otros, que permiten un primer acercamiento sobre la fuente a la que se está accediendo. Adicionalmente, al momento de utilizar las fuentes de información como apoyo, desarrollo o sustento de trabajos o investigaciones es indispensable indagar a profundidad sobre la procedencia de la información y sus canales de divulgación; también es valioso revisar la pertinencia de las fuentes con la materia de estudio, contrastar con otras

que desarrollen el mismo tema para garantizar diversas perspectivas al respecto. Por ello, a continuación se presentan algunos criterios para evaluar las fuentes a través de preguntas.

Fuentes de información web

Autor

Dadas las condiciones propias de internet, como el rápido acceso a cantidades enormes de información, se requiere que dicha información presente su respectivo autor; entonces, debe preguntarse sobre esta persona para establecer si es una autoridad en el tema de estudio o no; de allí se deben realizar preguntas como: ¿en una persona, un grupo de académicos o una institución?, ¿es una fuente primaria (autor original del texto) o secundaria (retoma únicamente ideas de otros autores?), ¿tiene experiencia investigativa sobre el tema?, ¿qué referencias utiliza?, ¿ha sido citado por otros expertos en el tema?, ¿hace parte de una comunidad de estudio?, ¿cuál es su trayectoria en el campo?

Navegación y recuperación

En el momento de utilizar diferentes navegadores para buscar la información, estos emplean parámetros diversos para presentar la lista de los sitios que pueden incluir el tema buscado; por ejemplo, la cantidad de visitas registradas allí sobre este tema. Sin embargo, estos parámetros no siempre son los más adecuados para tener en cuenta cuando hablamos de información para soportar documentos académicos. Entonces, es indispensable preguntarse: ¿la información se presenta organizada?, ¿existe un índice para la navegación sistemática?, ¿se encuentran las referencias completas y claras de la información allí consignada?, ¿a qué organización pertenece el sitio web?, ¿posee la página web motores de búsqueda internos y externos?, ¿posee un diseño uniforme?

Acceso

Algunas páginas web o bases de datos se encuentran restringidas para el público en general, pero son de fácil acceso para comunidades de estudio. Dichas páginas se someten a ejercicios de arbitraje o revisión continua sobre la información allí consignada que permiten confiar en los textos que se encuentran en ellas. Así las cosas, debe preguntarse: ¿el acceso a la información exige un usuario, contraseña o similar?, ¿está relacionada alguna comunidad o especialidad (universidades, red de bibliotecas, organizaciones especializadas, entre otros)?; ¿debe realizarse

algún tipo de inscripción?; ¿qué requisitos deben cumplirse?; ¿requiere de software especializado para descargar o acceder a su contenido?

Fuentes de información impresas

Autor

Este parámetro es similar al de las fuentes web; sin embargo, es necesario contar con la información de la referencia completa cuando se habla de fuentes impresas, para así evaluar adecuadamente la fuente. Además de aplicar las preguntas dadas en el ítem de fuentes web, puede considerarse las siguientes preguntas para ampliar la evaluación: ¿el libro, la revista, entre otros, es de un solo autor o es un compilador?; ¿se trata de una obra original, un texto traducido, una obra clásica o una antología?; ¿la editorial presenta al autor a profundidad?; ¿tiene otras publicaciones sobre el tema?

Fecha

En el material impreso es importante revisar este parámetro pues una parte de esta información es periódicamente reeditada para garantizar la actualización de su contenido. Adicionalmente, la fecha de publicación es un referente para ubicar el texto de acuerdo con determinada corriente, momento histórico, etcétera. Así, es fundamental preguntarse: ¿en qué año fue publicado el texto?, ¿existen ediciones recientes del libro?, ¿cuál edición es: primera, segunda, tercera?

Editorial

Las editoriales son las organizaciones que se encargan de la publicación, distribución y divulgación de los textos. Es necesario que las comunidades de estudio reconozcan las editoriales que se especializan en los temas de sus disciplinas para determinar a qué tipo de información están accediendo. Para evaluar las editoriales es necesario pensar en: ¿la editorial es especializada en el tema publicado?, ¿es una editorial comercial o pertenece a una institución académica?, ¿es una editorial reconocida en el campo de estudio?

A manera de conclusión

A largo de este texto se ha plasmado el interés de UNIMINUTO por el proceso de lectura y por la consolidación de una comunidad académica (profesores y estudiantes) respecto a unos criterios sobre todo prácticos frente al ejercicio de leer. Comprender que leer está más allá del accionar mecánico, forma parte de la manera en que se transforma el pensamiento y se logra el aprendizaje, de allí la vigencia que tiene la formación de lectores competentes.

El trabajo ha planteado diferentes elementos implicados en los ejercicios formativos del quehacer mismo de la educación. Cada maestro y cada estudiante puede recurrir a todas aquellas estrategias y herramientas acá presentadas para optimizar su rol como lector en formación, pues nunca se detiene el conocimiento; por lo tanto, leer implica un aprendizaje permanente. En esa medida, este texto es un principio en sí mismo, no un fin. Tanto el profesor como el alumno aprenden de cada cosa que leen y, por esta razón, este documento es —de alguna manera— un incentivo para que cada quien se acerque a los saberes del mundo.

Este ejemplar, que yace en las manos del lector, es la invitación para la comunidad académica a profundizar en el tema. Los conceptos y las herramientas acá consignadas no son verdades absolutas; por el contrario, son la posibilidad de pensar nuevas maneras de fomentar la lectura desde la acción del lector. Tampoco son estáticos, sino que se alimentan de cada reflexión, de cada práctica, de cada experiencia que como sujetos lectores tenemos.

Finalmente, este nuevo tomo *Tejedores de comunicación: comprensión y práctica de la lectura académica en UNIMINUTO* representa un nuevo paso en la

apuesta de una transformación en la educación, que responda a las necesidades de los individuos que participan del proceso; todo esto en el marco de la propuesta que como institución ofrece UNIMINUTO, es decir, una educación integral y de calidad para la transformación del entorno.

Lista de referencias

- Adsuar, M. (2008). La intertextualidad, (e)vocación de mundos posibles. *Cartaphilus, Revista de Investigación y Crítica Estética*. 4, 1-8. Murcia, España. Recuperado de revistas.um.es/cartaphilus/article/download/45681/43721
- Albano, S.; Levit, A. & Rosenberg, L. (2005). *Diccionario de semiótica*. Buenos Aires: Grupo Editor Montessoro.
- Arizaga, R. (2009). *Seminario Internacional: “Modelos pedagógicos: Pedagogía crítica”*. Instituto de Pedagogía Popular. Lima: Fargraf S.R.L.
- Carlino, P. (2007.). *Escribir y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (comp.) (2009). *Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cisneros, M., Olave, G. & Rojas, I. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Copi, I. & Cohen, C. (2013). *Introducción a la lógica*. México: Limusa.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula. La Cooperación interpretativa en el texto Narrativo*. (Ricardo Pochtar, Trad.). Barcelona: Editorial Lumen.
- Eco, U. (2000). *Los Límites de la Interpretación*. (Helena Lozano, Trad.). Barcelona: Editorial Lumen.

- Fernández García, J. (2000). Lectura. En OCDE *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco de evaluación*. Ministerios de Educación, Cultura y Deporte de España y INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación): Madrid. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33694020.pdf>
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos. Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Goyes, A. (2012). *Comprensión y producción de textos. Procesos y estrategias de lectura y escritura*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- González, L. (2011). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2014) *ICFES SABER PRO. Módulo de Lectura Crítica*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_download/876-gestion-organizaciones-2014-2%3FITemid%3D+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=co
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - INEE (2012). *Los textos discontinuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/413/P1D413.pdf>
- Jurado, F., Pérez, M., Bustamante, G. (2004). *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.
- Ricoeur, P. (2006). La explicación y la comprensión. *Teoría de la interpretación* (pp. 83 – 100). Madrid: Siglo XXI Editores.

- Serafini, M. (1997). *Subrayar, tomar apuntes y hacer cuadros sinópticos*. México: Paidós.
- Vásquez, F. (2007). *Educación con maestría*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica editores.
- Van Dijk, T. (2007). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI editores.

Listado de publicaciones de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO incluidos como ejemplos y actividades

El siguiente listado conserva el orden de aparición en el presente libro de las publicaciones que fueron citadas como ejemplos y actividades, y de este modo se reconozca la propiedad intelectual de los autores de dichas publicaciones. Por ello, no se organiza alfabéticamente.

-
- I. Juliao, C. (2014). La formación de maestros en UNIMINUTO: entre la pedagogía praxeológica y la pedagogía social. En: Juliao, C. (Comp.) *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación* (pp. 129 – 150). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
 - II. Facultad de Educación (2014) *Afiche promocional Semana de la Facultad de Educación*. Bogotá: Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios.
 - III. Moya, Y. (2014). Entretejer nuestros sentidos desde la sistematización. En: Neira, D. & Moya, Y. (Eds.) *Negocio socialmente responsables. Una propuesta ética y educativa para la vida*. (pp. 39 – 55). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
 - IV. Rincón, E. (Comp.) (2012). *Ética, política y responsabilidad. Reflexiones interdisciplinarias*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- V. Botero, P., Morán, A. y Solano, R. (2010). *Fundamentos Conceptuales del CED: Educación para el Desarrollo, Formación Ciudadana y Responsabilidad Social Universitaria* (pp. 14 – 15). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- VI. Bustos, L. y García, Z. (2009, Enero-Diciembre). Uniminuto y su compromiso social con la infancia. *Praxis Pedagógica*, No. 10 (pp. 24 – 31). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- VII. Gordillo, C. (2013). De la comunicación mediática del Ejército Nacional de Colombia. En *Autor* (Ed.) *Seguridad mediática. La propaganda militarista en al Colombia contemporánea*. (pp. 29 – 41). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Ciencias de la Comunicación.
- VIII. Perdomo, W. Sánchez, S. & Soriano, A. (2014). Conclusiones. En: *Autor* (Eds) *Alfabetización en el medio cine. El discurso audiovisual en el aula*. (pp. 169-174) Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- IX. González C., Rojas M., & León, J. (2013). Organizaciones populares y subjetividades juveniles: el caso de la localidad de Kennedy. En: *Autor* (Eds) *Cuadernos de investigación y experiencias sociales (3). Colección Círculo No. 1*. (pp.17-18). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- X. Botero, P., Morán, A. y Solano, R. (2010). *Fundamentos Conceptuales del CED: Educación para el Desarrollo, Formación Ciudadana y Responsabilidad Social Universitaria* (p. 19). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- XI. Gómez, J. (Comp.) (2004). *Sintaxis de valores*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- XII. Juliao, C. (2014). La formación de maestros en UNIMINUTO: entre la pedagogía praxeológica y la pedagogía social. En: Juliao, C. (Comp.) *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación* (p. 47). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- XIII. Marín, P. (2012). Interculturalidad crítica y “buen vivir” el “otro” lugar del desarrollo. En: López, L. & Echeverría, A. (Eds.) *De-construyendo la educación para el desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica*.

- (pp. 133 – 148). Bogotá: CED – Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- XIV. Benavides, M. (2013 enero-diciembre). ¿La escuela o la finca? Una historia que contar... En: *Praxis pedagógica, No. 14*. (pp. 57 – 69). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- XV. Perdomo, W., Sánchez, S. & Soriano, A. (2014). *Alfabetización en el medio cine. El discurso audiovisual en el aula*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- XVI. Acosta, M. & Vargas, S. (2012 enero-diciembre). Historia, memoria, pedagogía. Un debate que sigue abierto (pp. 38– 55). En: *Praxis pedagógica, No. 13*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- XVII. Arias, J. Forero, J. Hernández, S. & Navarro, L. (2011). Marco teórico de las microfinanzas En: *Microfinanzas y región. Oportunidad para el desarrollo en el siglo XXI experiencia del "Diplomado regional para la formación de gestores de la microfinanzas"*. (pp. 13 – 20). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- XVIII. Arias, J. Forero, J. Hernández, S. & Navarro, L. (2011). *Microfinanzas y región. Oportunidad para el desarrollo en el siglo XXI experiencia del "Diplomado regional para la formación de gestores de la microfinanzas"*. (p. 30). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- XIX. Facultad de Educación (s.f.) Proyecto *Pedagógico de la Facultad de Educación* (p. 61). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- XX. Arias, J. Forero, J. Hernández, S. & Navarro, L. (2011). *Microfinanzas y región. Oportunidad para el desarrollo en el siglo XXI experiencia del "Diplomado regional para la formación de gestores de la microfinanzas"*. (p. 38). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- XXI. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Página web oficial. Contáctenos. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/contactos>
- XXII. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Página web oficial. Página de contacto con Servicio al cliente UNIMINUTO. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/contactos2>

- XXIII. Rey, E. (2011). La acción del docente filósofo como posibilidad de constitución de la persona y la conciencia del estudiante. En: Rincón, E. (Ed.) *Reflexiones sobre la acción. Perspectivas éticas* (pp. 29 – 36). Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- XXIV. Uribe, M. (2012). Pobreza, desigualdad y virtud cívica. Educar para la justicia social. En: López, L. & Echeverría, A. (Eds.) *De-construyendo la educación para el desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica* (pp. 61 – 84). Bogotá: CED – Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- XXV. Moreno, E. & Rocha, C. (agosto-diciembre, 2006) La radio comunitaria para la construcción de lo público. Un análisis de nueve emisoras comunitarias del Huila. En: *Mediaciones, Número 6*, (pp. 53 – 62). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Ciencias de la Comunicación.
- XXVI. Rizo, M. (agosto-diciembre, 2006). El abordaje de la ciudad desde las cuatro dimensiones de la comunicología. En: *Mediaciones, Número 6*, (pp. 65 – 76). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Ciencias de la Comunicación.

