

# *Fundamentación filosófica y pedagógica de la competencia lectora. Hacia el desarrollo de una estrategia de enseñanza y aprendizaje aplicable a la asignatura de lógica*

Javier Orlando Aguirre Román\*

## RESUMEN

El artículo está dividido en tres partes. En la primera de ellas se presentan algunos de los problemas de enseñanza y aprendizaje detectados en la asignatura Lógica. Se verá de esta forma la estrecha relación que tales problemas tienen con la competencia lectora de los estudiantes. En la segunda parte del artículo se presenta una conceptualización, elaborada desde la Filosofía y la Pedagogía, acerca del acto de leer. Finalmente, en la tercera parte se presentan unas reflexiones, a manera de conclusión, de la forma concreta como se debería utilizar toda estrategia de lectura desarrollada en las aulas.

**Palabras clave:** Lógica, Competencia Lectora, Filosofía, Pedagogía.

## SUMMARY

The article is divided in three parts. In the first of them, some of the problems of education and learning detected in the Logical subject are presented. In the second part of the article a conceptualization about the act of reading is elaborated from the Philosophy and the Pedagogy. Finally, the third part presents some reflections about the concrete form of using the strategy of reading in the classrooms.

**Keywords:** Logic, Reading Competence, Philosophy, Pedagogy.

---

\*Filósofo y Abogado Universidad Industrial de Santander. Especialista en Docencia Universitaria en el Centro para el Desarrollo de la Docencia – CEDEDUIS-. Profesor Auxiliar Tiempo Completo adscrito a la Escuela de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander. Correo electrónico: javierorlandoaguirre@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

La siguiente suele ser una queja bastante usual al interior del cuerpo profesoral de las universidades: “el problema con los estudiantes es que sencillamente no saben leer ni escribir”. Y de ahí se derivarían gran parte de los problemas de enseñanza y aprendizaje presentes en los estudiantes universitarios.

Difícilmente se podría afirmar que se trata de una queja infundada. Como lo reveló una investigación realizada recientemente en la Universidad Tecnológica de Pereira:

“Nuestros estudiantes universitarios después de haber pasado por una escolaridad de por lo menos 12 años y de haber tenido la oportunidad de leer, durante miles de horas, diferentes textos (...) y, a pesar de que han asimilado mecanismos para leer y escribir, no son capaces de aprender leyendo ni son capaces de aprender a partir del texto escrito y esto está incidiendo no solamente en el bajo rendimiento académico de los estudiantes sino en las imposibilidades de simbolización del discurso argumentado”<sup>1</sup>.

Las consecuencias de esto se ven no sólo reflejadas en un deficiente desarrollo de todas las competencias profesionales, sino también en una deficiente formación de ciudadanos críticos y reflexivos; formación para la cual, indudablemente, la lectura es un factor esencial.

Ante esta situación se podrían tomar dos actitudes. La primera de ellas consistiría simplemente en corroborar semestre tras semestre esa realidad, que, incluso, se va radicalizando y tal como lo aconseja una muy conocida expresión popular: “dejar

así”. Y tomar, además, uno de dos caminos posibles: o bien, rebajar a tal punto las exigencias académicas para que todos, o al menos la gran mayoría de estudiantes incapaces de leer, aprueben las asignaturas (con lo que, por lo demás, se le estaría ayudando al Gobierno a combatir la deserción en las universidades), o bien, exigir estándares elevados en cuanto a la calidad del aprendizaje de los estudiantes y obrar en consecuencia una vez la tozuda realidad continúe evidenciando sus incapacidades; en otras palabras, convirtiéndose en un profesor – filtro al que más del 80% de los estudiantes le reprueban su asignatura.

La segunda actitud, mucho más acorde con todos los presupuestos teóricos sobre los que se basa la educación, el rol del profesor y la función de la universidad, consistiría en tratar de entender con mayor precisión la realidad que tanto se critica y, en virtud de tal conocimiento, intentar modificarla.

De un lado, esto implicaría ir mas allá de la simple afirmación “los estudiantes no saben leer ni escribir” para tratar de identificar, con base en estudios empíricos, qué significa exactamente esa proposición. En este sentido son absolutamente bienvenidas todas las investigaciones que busquen diagnosticar el estado de las habilidades de comprensión lectora y de producción de textos con las que cuentan los estudiantes universitarios, tanto al momento de ingresar a la Educación Superior como en su transcurso por ella. Investigaciones como la citada en líneas atrás, realizada en la Universidad Tecnológica de Pereira, deberían ser reproducidas en todas las universidades de Colombia.

De otro lado, y como complemento a lo anterior, es necesario que los profesores entendamos las complejidades del acto de

<sup>1</sup>CISNEROS, Mireya. *Lectura y escritura en la universidad. Una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. 2005. P. 17

la lectura y sus relaciones con el acto de la escritura. La competencia lectora no se agota en el simple reconocimiento semántico de las palabras que componen un texto; y el proceso de lectura no es una actividad pasiva en donde simple y llanamente se recibe información de un texto y se almacena en un compartimiento especial llamado memoria.

Este trabajo pretende realizar un aporte en esa dirección. Hace parte de una investigación – acción llevada a cabo en la Especialización en Docencia Universitaria coordinada por el CEDEDUIS en la que se buscaba, en un primer momento, determinar los principales problemas de aprendizaje y enseñanza de la asignatura Lógica ofrecida por la Escuela de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander para, en un segundo momento, diseñar una estrategia de enseñanza y aprendizaje que colabore en la solución de tales problemas. La metodología con la cual se desarrolló parte de la observación empírica de los problemas de enseñanza y aprendizaje presentes en la asignatura mencionada y la valoración cualitativa de los mismos en relaciones de causa y efecto. Con base en lo anterior, y a partir de investigaciones recientes en la Pedagogía acerca de la formación universitaria, el aprendizaje de los estudiantes y el rol del profesor, especialmente, se diseñó una estrategia concreta que permitiera realizar una intervención en el aula. Un estudio posterior debería realizarse para medir la efectividad de la estrategia.

Ahora bien, la propuesta que se diseñó tiene que ver específicamente con el desarrollo de la competencia lectora. Por ello fue necesario elaborar una conceptualización, desde la Filosofía y la Pedagogía, acerca del acto de leer que sirviera de fundamento a la estrategia. En el presente artículo se

presentan justamente los elementos más importantes de dicha conceptualización.

El artículo está dividido en tres partes. En la primera de ellas se presentan algunos de los problemas de enseñanza y aprendizaje detectados en la asignatura Lógica. Se verá de esta forma la estrecha relación que tales problemas tienen con la competencia lectora de los estudiantes. En la segunda parte del artículo se presenta propiamente la conceptualización realizada en la investigación acerca del acto de leer. Finalmente, en la tercera parte se presentan unas reflexiones, a manera de conclusión, de la forma concreta como se debería utilizar toda estrategia de lectura desarrollada en las aulas.

### **PROBLEMAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA LÓGICA**

De acuerdo con la información institucional de la Escuela de Filosofía el principal objetivo del programa es capacitar al estudiante para la lecto-escritura de textos filosóficos, base de la investigación. Esto es así por la estrecha relación que se tiene con la Misión de la Universidad, según la cual se busca formar personas y profesionales “con amplio espíritu ético, crítico e investigativo abiertos a la universalidad de la cultura y a la comunicación interdisciplinaria”<sup>2</sup>. Para esto, la Escuela de Filosofía tiene como misión la formación de personas y profesionales “capaces de constituir sentidos de realidad, a través de la reflexión, la argumentación, la responsabilidad y el sentido de autonomía. Capaces, por tanto, de reflexionar críticamente sobre su entorno, para fomentar actitudes y posibilidades de cambio y producir conocimientos acordes

<sup>2</sup>Proyecto de creación de la Escuela de Filosofía p. 1.

con tales propósitos<sup>3</sup>. Lo cual no sería posible, en nuestro contexto actual, sin el desarrollo apropiado de competencias de lecto-escritura en los estudiantes.

Todo lo anterior le debería, especialmente, permitir al egresado de la carrera de Filosofía realizar investigaciones filosóficas y desempeñarse como docente de Filosofía. Lo primero implica no sólo el estudio crítico de los textos propios de la tradición filosófica, sino también la adquisición de las competencias metodológicas requeridas para la producción de los mismos. Por su parte, lo segundo se sustenta en la idea bien conocida, aunque de no tan fácil aplicación, de que no se puede enseñar filosofía sino enseñar a filosofar.

Con la asignatura de Lógica, programada en el primer semestre del plan de estudios de la carrera de Filosofía, con una intensidad horaria de cuatro horas semanales presenciales, se busca, desde un inicio, hacer posible todo lo señalado líneas atrás. Esto, especialmente, por la forma como se concibe a la Lógica en la Escuela.

La asignatura de Lógica es un curso obligatorio que tienen todas las carreras de Filosofía del mundo; en muchos casos, incluso, llegan a programarse tres y cuatro cursos obligatorios de la misma<sup>4</sup>. Esto pues, desde Aristóteles, la Lógica ha

sido considerada como la más adecuada propedéutica a la Filosofía.

En el caso de la Escuela de Filosofía de la Universidad Industrial de Santander tan sólo se cuenta con un curso de Lógica, que, por ende, se desarrolla más como una "Introducción a la Lógica". Ahora bien, la concepción que se tiene de la Lógica en esta Escuela se desarrolla desde tres puntos de vista, diferenciables pero íntimamente relacionados, a saber: como sistema formal, como propedéutica y como retórica. Como sistema formal, la lógica es la aplicación de reglas, leyes, métodos y procedimientos que se utilizan para examinar un razonamiento y determinar si es correcto o incorrecto, válido o inválido. La validez o la invalidez, por lo tanto, se predicen de los razonamientos, también llamados argumentos. Así, dependiendo del caso, podemos decir que un razonamiento es correcto, es decir, válido, o afirmar que es incorrecto, esto es, inválido. No siempre resulta fácil llegar a precisar en qué casos un argumento es lo uno o lo otro, y de ahí la importancia del estudio de la lógica, pues ella nos enseña ciertos procedimientos que nos permiten distinguir los buenos de los malos razonamientos.

Como propedéutica, la lógica es una herramienta que nos enseña a usar correctamente nuestros argumentos; a detectar nuestros propios errores lógicos y a percatarnos de los casos en que nuestro interlocutor está argumentando de manera incorrecta. También como propedéutica, la lógica nos permite analizar con más detenimiento los argumentos que nos presentan los filósofos y a asumir nuestros puntos de vista con más decisión, empeño y seguridad. La lógica es igualmente una herramienta que nos permite mejores condiciones de vida social con los demás,

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup>Con respecto a las carreras de Filosofía en Colombia se encontró lo siguiente: en el Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia se deben realizar cuatro cursos de Lógica (<http://www.humanas.unal.edu.co/filosofia/pregrado.htm>); en el Departamento de Filosofía de la Universidad del Valle se deben aprobar dos cursos de Lógica y uno de Teoría de la Argumentación (<http://filosofia.univalle.edu.co/profesional.htm>); en el Departamento de Filosofía de la Universidad de los Andes se deben realizar dos cursos de Lógica ([http://catalogo.uniandes.edu.co/Catalogo\\_General\\_2006/Facultades/Facultad\\_Ciencias\\_Sociales/Departamento\\_Filosofia/Filosofia/plan\\_de\\_estudios.php](http://catalogo.uniandes.edu.co/Catalogo_General_2006/Facultades/Facultad_Ciencias_Sociales/Departamento_Filosofia/Filosofia/plan_de_estudios.php)). Sin embargo, tanto en la carrera de Filosofía de la Universidad Javeriana ([http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Filosofia/programas\\_c1.html](http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Filosofia/programas_c1.html)) como en el Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia ([http://institutedefilosofia.udea.edu.co/prog\\_acad/pregrado/filosofia/plan\\_fil.htm](http://institutedefilosofia.udea.edu.co/prog_acad/pregrado/filosofia/plan_fil.htm)) los cursos de Lógica obligatorios se reducen a uno.

pues aprendemos con ella a destacar los puntos importantes de una discusión, a no apresurar nuestras tesis allí donde todavía no tenemos buenas razones, a omitir falacias, y hasta a diferenciar que una cosa son las discusiones centradas en argumentos y otra muy diferente los ataques personales a nuestros interlocutores.

Finalmente, como retórica o teoría de la argumentación, la lógica es el estudio de las técnicas argumentativas empleadas por un orador frente a su auditorio. En otras palabras, la lógica describe los procedimientos que se siguen en la presentación de un discurso, a través de los cuales un orador busca la persuasión de su auditorio, es decir, la adhesión a las tesis que se le presentan. En este sentido, la lógica examina las distintas clases de discursos que se dirigen a un auditorio, especialmente los discursos del ámbito político, jurídico, ético y filosófico. Ámbitos que, de alguna u otra forma, constituyen gran parte de nuestra vida en sociedad.

Ahora bien, todo esto describe brevemente terreno del “deber ser”; el propio, de alguna u otra forma, de la Filosofía. Sin embargo, la realidad aporta otros datos. En efecto, desde sus inicios, la asignatura de Lógica de la Escuela de Filosofía en la Universidad Industrial de Santander ha presentado elevados índices de pérdida: alrededor del 60% de los estudiantes no logra aprobar la asignatura. Además, existen varios casos de estudiantes que pierden la materia una segunda y tercera vez. Sin embargo, es justo decir también que, junto con estos estudiantes, a lo largo del tiempo también se han visto casos de muchos otros que han tenido un desempeño realmente brillante en la asignatura de Lógica. Con esto se quiere indicar que la relación de los estudiantes

con la asignatura posee una gran cantidad de aristas y matices que se deben tener en cuenta al momento de emitir cualquier juicio de valor.

Ahora bien, lo anterior no obsta para que el autor de estas líneas no pueda realizar ciertas generalizaciones fruto de una relación con la enseñanza de esta asignatura en la Escuela de Filosofía por más de 5 años (3 de ellos como Auxiliar Docente y 2 como Profesor).

En general podríamos agrupar en dos categorías los principales problemas que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la asignatura de Lógica: a) Aspectos motivacionales y b) Aspectos cognitivos.

Eso sí, es necesario aceptar que se trata de dos categorías íntimamente interrelacionadas. Por cuestiones de espacio, en el presente texto tan sólo se hará referencia a la segunda.

### **Aspectos cognitivos**

En esta categoría, todos los problemas encontrados en diversas situaciones en el aula se refieren a una inadecuada preparación de los estudiantes en su educación secundaria.

En efecto, los estudiantes que ingresan a la carrera de Filosofía, aunque esto bien se podría generalizar a la totalidad de carreras de la universidad, lo están haciendo con graves problemas en el desarrollo de sus competencias académicas, y, por ende, con profundas deficiencias en sus operaciones mentales. Los vacíos cognitivos son realmente preocupantes: se han encontrado casos de estudiantes que ni siquiera saben la ubicación de la mayoría de las ciudades capitales de los departamentos de Colombia.

Muchos menos se puede esperar, entonces, que cuenten con el suficiente conocimiento previo de aspectos filosóficos, en especial, cuando en sus colegios, la asignatura de filosofía era dirigida por personas que no contaban, en lo más mínimo, con la formación filosófica necesaria para dictar una clase en este ámbito (sacerdotes, monjas, seminaristas o simplemente “el loco del colegio” suelen ser todavía los encargados de acercar a los bachilleres al mundo de la filosofía).

Esto implica que, por una parte, las concepciones previas con las que llegan los estudiantes, en lo referente a su nivel cognoscitivo, sean deficientes y causen problemas a la hora de construir un mejor conocimiento con base en la nueva información que adquieren en la universidad.

Además, la deficiente preparación académica con la que llegan los estudiantes también conlleva a que las facultades intelectuales, los procesos mentales y las funciones cognitivas de los estudiantes no tengan un adecuado nivel de desarrollo para enfrentarse a un proceso de enseñanza – aprendizaje universitario.

Con respecto a las funciones mentales se han encontrado deficiencias en la memoria<sup>5</sup>, la asociación<sup>6</sup>, la atención<sup>7</sup> y el

<sup>5</sup>Facultad que permite retener representaciones de experiencias anteriores y reproducirlas posteriormente reconociendo su carácter de que son pasadas. La memoria es esencial en la asimilación del conocimiento, pues el juicio más sencillo y el proceso de razonamiento más complicado dependen e implican la retención, el recuerdo y el reconocimiento de experiencias pasadas” (CORREDOR Martha y otras, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, CEDEDUIS, Bucaramanga, 2007 p. 34).

<sup>6</sup>Proceso mental mediante el cual se traen a la mente experiencias e ideas pasadas a través de experiencias e ideas presentes en ésta. Por esta facultad se agrupan ideas, percepciones y experiencias de tal manera que la evocación de alguna de ellas, trae a l mente las demás” (Ibid.).

<sup>7</sup>Proceso que permite dedicar de manera especial las facultades intelectuales a un objeto, grupo de objetos, situación, problema o actividad determinados, dejando a un lado lo demás; permite que el objeto, la situación, el problema, la actividad lleguen a nuestra conciencia de una

intelecto<sup>8</sup>. En efecto, los estudiantes olvidan aspectos esenciales de los temas trabajados recientemente en clase, no relacionan ideas o conceptos íntimamente implicados entre sí y presentan dificultades para concentrarse en la solución de un ejercicio por un tiempo prolongado.

Por el lado de las operaciones mentales, los estudiantes del curso de Lógica manifiestan problemas, especialmente, con el análisis<sup>9</sup>, la síntesis<sup>10</sup>, la clasificación<sup>11</sup>, la codificación<sup>12</sup>, la decodificación<sup>13</sup>, la diferenciación<sup>14</sup> y la planificación<sup>15</sup>.

Finalmente, también se han visto bajos niveles de desarrollos en las funciones cognitivas de los estudiantes. En las que tienen que ver con la entrada: percepción clara, exploración sistemática de una situación de aprendizaje, habilidades lingüísticas a nivel de entrada y precisión y exactitud en la recogida de la información. En las funciones de elaboración: percepción y definición de un problema, selección de información relevante, planificación de la conducta y organización

manera más clara” (Ibid. p. 35).

<sup>8</sup>Facultad que distingue o reconoce la naturaleza interna de las cosas o la esencia de éstas (...) por la que se adquiere el conocimiento humano (...) La función del intelecto consta de tres procesos mentales: la formación de ideas, el juicio y el razonamiento” (Ibid.).

<sup>9</sup>Operación mediante la cual identificamos un todo, examinamos sus partes y lo descomponemos en sus elementos constitutivos; permite relacionar los elementos de un problema complejo” (Ibid. p. 36).

<sup>10</sup>Operación mental por la que se integra a un conjunto los elementos de un todo. Exige capacidad para relacionar e identificar características de las partes de un todo de forma que sea posible encontrar el principio organizador” (Ibid.).

<sup>11</sup>Operación mental por la que se agrupan o relacionan hechos, objetos o elementos en clases y sub-clases de acuerdo con uno o más criterios” (Ibid.).

<sup>12</sup>Operación mental mediante la cual se traduce el significado de un símbolo” (Ibid.).

<sup>13</sup>Operación mental mediante la cual se traduce un símbolo a una información” (Ibid.).

<sup>14</sup>Operación por medio de la cual se diferencian objetivos o situaciones por la distinción de sus características relevantes y la segregación de elementos fundamentales que aparecen ocultos” (Ibid.).

<sup>15</sup>Operación mental por la que se identifica y formula un problema, y se define una serie de etapas y estrategias para construir una solución, monitorear este proceso, plantear ajustes a éste si es preciso y evaluar los resultados obtenidos” (Ibid. p. 37).

y estructuración perceptiva. Y en las funciones de salida: comunicación explícita, instrumentos verbales para comunicar la respuesta, elaboración y desinhibición en la comunicación de la respuesta, precisión y exactitud en las respuestas y control de las respuestas.

Todo lo anterior, valga decirlo, ha sido identificado mediante la realización y evaluación de talleres, ejercicios y, especialmente, lecturas en el desarrollo del curso de Lógica.

Esto ha permitido evidenciar, por lo demás, que los estudiantes no poseen adecuadas competencias lectoras y escritoras. Es recurrente encontrar que los estudiantes difícilmente son capaces de identificar, en un párrafo corto, la conclusión del mismo, y, sólo en muy contados casos, tienen la capacidad de reescribir dicho párrafo con sus propias palabras, sin cambiarle el sentido ni la claridad. Esta situación dificulta enormemente la asunción de su rol de estudiantes universitarios con la autonomía e independencia que él conlleva. En efecto:

El lenguaje es el vehículo por el cual se transmite el pensamiento y se satisface en el ser humano la necesidad de comunicarse con los demás; la comunicación es probablemente la actividad que más influye en el comportamiento de una persona, por lo que en los procesos de formación, debe ser objeto de especial estudio y atención de manera que sea posible el logro de resultados positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la meta del uso de la lectura y escritura como estrategia de enseñanza y aprendizaje en las

aulas, es lograr un mayor nivel de desarrollo en las competencias básicas de comunicación en los alumnos: hablar, escuchar, leer y escribir, competencias que son interdependientes y que es necesario desarrollar en forma simultánea<sup>16</sup>.

Todo lo cual adquiere especial relevancia en una carrera como Filosofía, en donde el nivel de lectura es elevado y en donde un buen desarrollo del mismo es un aspecto absolutamente esencial para llevar a cabo un aprendizaje exitoso y el logro de los objetivos de formación. Sin embargo, en general, los estudiantes de la asignatura de Lógica no muestran poseer los dos atributos principales de un buen lector: “el uso activo del conocimiento previo pertinente y la capacidad de seleccionar y usar de manera flexible estrategias de lectura (cognitivas y autorreguladoras) pertinentes”<sup>17</sup>.

Sin embargo, este escenario aparentemente desolador, también nos indica el camino a seguir: fortalecer las competencias de lectura de los estudiantes. Para lo cual, sin embargo, se requiere de un marco conceptual adecuado acerca de lo que es leer.

### **RECONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA LECTORA: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y PEDAGÓGICOS**

La reconstrucción conceptual del acto de leer se realizará desde dos puntos de vista: el filosófico y el pedagógico. Para el primero de ellos se partirá de la idea general que de la lectura desarrolla Marcel Proust en su ensayo

<sup>16</sup>CORREDOR Martha Vitalia, et al. *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Bucaramanga: CEDEDUIS, 2007 P. 74.

<sup>17</sup>DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw Hill, 1998. P. 142.

titulado *Sobre la lectura*. Posteriormente se realizará una ampliación de esta idea con base en las consideraciones de George Steiner, Jorge Larrosa y Friedrich Nietzsche. El punto de vista pedagógico, por su parte, será desarrollado a partir de los textos de Hans Aebli y Víctor Moreno.

### La lectura desde la Filosofía

La concepción de Proust acerca de la lectura parte de su rechazo a la tesis de John Ruskin según la cual la lectura de los buenos libros puede compararse con una conversación con los hombres más ilustres de otros siglos que fueron sus autores. Según Ruskin de acá se derivan todas las ventajas de la lectura en la medida en que en los libros “hay una sociedad en todo momento a nuestro alcance, una sociedad de personas que hablarían con nosotros tanto como quisiésemos, sin importarles nuestro rango”<sup>18</sup>. En síntesis, para Ruskin “la lectura es precisamente una conversación con hombres mucho más sabios y más interesantes que todos aquellos que podemos tener la ocasión de conocer en torno nuestro”<sup>19</sup>.

Ahora bien, esta idea es rechazada por Proust en la medida en que para él:

(...) la diferencia esencial entre un libro y un amigo, no es su mayor o menor sapiencia, sino la manera en cómo se establece la comunicación con ellos, consistiendo la lectura para cada uno de nosotros, al revés de la conversación, en recibir comunicación de otro pensamiento pero continuando solos, es decir, sin dejar de disfrutar de la capacidad intelectual de que se goza en la soledad y que la conversación disipa

inmediatamente, conservando la posibilidad de la inspiración y toda la fecundidad del trabajo de la mente sobre sí misma<sup>20</sup>.

Cuando sostenemos una conversación con algún amigo siempre vamos a contar con la posibilidad de averiguar directamente el significado exacto de lo que nos está diciendo, además de las razones por las cuales nos dice lo que nos dice y las finalidades que busca con ello. Además, en cualquier momento de la conversación, si es nuestro deseo preguntar y el suyo responder, podremos indagar por sus pensamientos sobre un tema relacionado con el que estamos discutiendo. En otras palabras, la aclaración y la ampliación son posibilidades siempre abiertas en una conversación con una persona. Algo que realmente no ocurre con la lectura de un libro. Es a partir de esta constatación que Proust afirma que “Somos concientes de que nuestra sabiduría empieza donde la del autor termina, y quisiéramos que nos diera respuestas cuando todo lo que puede hacer por nosotros es excitar nuestros deseos”<sup>21</sup>.

Sin embargo, es justamente en esta insuficiencia que Proust ve el verdadero valor de la lectura, a saber, incitarnos al desarrollo de nuestro propio pensamiento y sensibilidad sobre los más variados aspectos de la vida humana. Esto es lo que Proust llama una “lectura saludable” en oposición a un acto de lectura “peligroso” que se da cuando, en palabras del pensador francés:

en lugar de despertarnos a la vida personal del espíritu, la lectura tiende a suplantarla, cuando la verdad ya no se nos presenta como un ideal que

<sup>18</sup>PROUST, Marcel. *Sobre la lectura*. Valencia: Pre-textos. 1997, P. 31.

<sup>19</sup>Ibid.

<sup>20</sup>Ibid. P. 32.

<sup>21</sup>Ibid. P. 36.

no esté a nuestro alcance por el progreso íntimo de nuestro pensamiento y el esfuerzo de nuestra voluntad, sino como algo material, abandonado entre las hojas de los libros como un fruto madurado por otros y que no tenemos más que molestarnos en tomarlo de los estantes de las bibliotecas para saborearlo a continuación pasivamente, en una perfecta armonía de cuerpo y mente<sup>22</sup>.

Es así que, para Proust, el acto de lectura saludable es aquel que se encuentra subordinado a la actividad personal del lector; lo que se opone a la idea según la cual la lectura es una actividad ejercida por sí misma con los vacíos fines de una erudición que tan sólo busca aumentar su caudal de conocimientos. Ahora bien, una caracterización más precisa de lo que implica este acto “saludable de lectura” debe ser hallada en otras fuentes: Steiner, Larrosa y Nietzsche.

La metodología a partir de la cual George Steiner realiza sus observaciones acerca de la lectura se basa en un análisis detallado del cuadro hecho por el pintor Chardin en 1734 titulado *Le Philosophe lisant*<sup>23</sup>.

Según Steiner, este cuadro reproduce un tema frecuente en la historia de la pintura que se basa en un ideal clásico de la lectura caracterizado, entre otros, por los siguientes aspectos.

a) El acto de la lectura es una ceremonia: este aspecto aparece, según Steiner, en el traje del lector, el cual es, evidentemente, formal y ceremonioso. La capa y el sombrero de pieles no dejan lugar a dudas. Es claro pues que “La lectura aquí no es un acto fortuito o

casual. Se trata de un encuentro cortés, casi cortesano (...) El lector se encuentra con el libro con una obsequiosidad de corazón (eso es lo que *cortesía* significa), con una obsequiosidad, una atención y una actitud acogedora (...)”<sup>24</sup>. En especial, el hecho de que el lector lleve sombrero se constituye en un indicio claro de que se trata de un ritual casi sagrado. En este sentido, Steiner nos recuerda que “Tanto en la tradición hebraica como en la greco-romana, el adorador, el que consulta al oráculo o el iniciado llevan la cabeza cubierta cuando se acercan al texto sagrado o al augurio. Lo mismo sucede con el lector de Chardin, como si quisiera dejar claro el carácter numinoso de su acceso y posterior encuentro con el libro”<sup>25</sup>.

Esta idea que, en última instancia, implica que el acto de lectura no es un acto casual ni fortuito, se encuentra presente en las constantes alusiones de Nietzsche acerca de la necesidad de una “filología rigurosa” y de un “arte de la lectura” que vaya más allá del simple reconocimiento de las palabras inscritas en un texto<sup>26</sup>.

b) El tiempo es un elemento esencial de la lectura: esta característica es evidenciada por el reloj de arena dibujado junto al codo derecho del lector. Para Steiner este elemento establece la relación entre el tiempo y el libro. Relación que configura dos tipos de contrastes: el primero de ellos se refiere a la durabilidad de la palabra escrita incluso por encima de quienes las “engendraron”. “El mármol se rompe en pedazos, el bronce se deteriora, pero la palabra escrita – aparentemente el más frágil de los medios –

<sup>22</sup>Ibid. P. 43.

<sup>23</sup>El cuadro puede apreciarse, entre otras, en la siguiente dirección de Internet: <http://www.escriitoriodolivro.org.br/leitura/steiner.html>

<sup>24</sup>STEINER, George. *Pasión intacta*. Bogotá: Editorial Norma, 1997, P. 20-21.

<sup>25</sup>Ibid. P. 21.

<sup>26</sup>LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Editorial Alertes, 1996.

sobrevive<sup>27</sup>. El segundo contraste se refiere a los distintos tiempos del libro y el lector. Por una parte está el tiempo del libro, el cual se cuenta en milenios mientras que, por otra, el tiempo de vida del lector bien se podría contar en horas. “En el cuadro de Chardin, el reloj de arena – una forma doble que sugiere el símbolo del toro o el número ocho del infinito – oscila, exacta e irónicamente, entre la *vita brevis* del lector y el *ars longa* de su libro. Mientras lee, su propia existencia se extingue<sup>28</sup>. La reducida cantidad de arena presente en el reloj del cuadro es un fiel testimonio del escaso tiempo que un ser humano dispone para leer.

Aún si fuera posible dedicar nuestra vida entera a la lectura, no alcanzaríamos a cubrir sino una pequeña parte de la totalidad de textos dignos de ser leídos que existen en el mundo. Ante esta imposibilidad temporal, “Todo lector auténtico, según el esbozo de Chardin, arrastra consigo el eco regañón de la omisión, de las estanterías de libros por las que ha pasado a toda prisa, de los libros sobre cuyos lomos ha pasado los dedos con ciego apresuramiento”.

Además de lo anterior, Nietzsche da cuenta de otro aspecto sobre la relación tiempo – libro, a saber, el que la lectura auténtica deba hacerse lentamente. Para Nietzsche, en efecto, su “lector perfecto” o su “filólogo riguroso” es ante todo una persona “capaz de leer despacio, con profanidad, con intención honda, a puertas abiertas y con ojos y dedos delicados<sup>29</sup>. Acerca de esto, señala Larrosa, “La lectura sutil y delicada, la filología rigurosa, es algo a lo que hay que aplicarse con lentitud, tomándose tiempo, despreocupadamente incluso, con una cierta

prodigalidad, sin esperar nada a cambio<sup>30</sup>.

c) El silencio es un presupuesto de la buena lectura: este es un elemento notado por Steiner a partir de toda la disposición de los objetos en el cuadro, especialmente, “en el grueso del paño del mantel y de la cortina, en el equilibrio lapidario de la pared del fondo, en el brillo apagado de las pieles del ropaje y del sombrero del lector. La lectura genuina exige silencio (...) Leer, según el retrato de Chardin, es un acto silencioso y solitario<sup>31</sup>.

Esta característica del correcto acto de leer es secundada por Nietzsche, quien demanda de los que practican el “arte venerable” de la lectura, el saber “volverse silenciosos y pausados<sup>32</sup>.”

d) La lectura es un acto que trasciende a los mismos libros: para darnos cuenta de este aspecto, Steiner nos pide que centremos nuestra atención en los tres discos de metal que aparecen frente al libro. De acuerdo con su interpretación, estos discos son medallas de bronce que muy seguramente portan retratos, divisas o emblemas heráldicos. Lo que nos indica, según Steiner, que “El medallón es también un texto<sup>33</sup>.”

Esa idea, según la cual el acto de lectura va más allá de los libros, aparece representada en el pensamiento de Nietzsche en dos dimensiones. De acuerdo con la primera de ellas, Nietzsche considera que la experiencia de la lectura es una actividad que implica al lector mismo en su totalidad. “Lo que somos capaces de leer en un libro es el resultado de nuestras disposiciones anímicas más profundas. Por eso lo que leemos y el modo como lo leemos es un síntoma que revela eso

<sup>27</sup>STEINER, George, Op. Cit. P. 22.

<sup>28</sup>Ibid. P. 23.

<sup>29</sup>NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*, Barcelona: Olañeta editor, 1981. P. 9.

<sup>30</sup>LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Editorial Alertes, 1996. P. 224.

<sup>31</sup>STEINER, George, Op. Cit. P. 31.

<sup>32</sup>NIETZSCHE, Friedrich. Op. Cit. P. 9.

<sup>33</sup>STEINER, George, Op. Cit. P. 25.

que somos y que permanece desconocido incluso para nosotros mismos; nuestras características tipológicas<sup>34</sup>. En palabras del mismo Nietzsche:

(...) en última instancia nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe. Se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia. Imaginemos el caso extremo de que un libro no hable más que de vivencias que, en su totalidad, se encuentran situadas más allá de la posibilidad de una experiencia frecuente o, también, poco frecuente, - de que sea el primer lenguaje para expresar una serie nueva de experiencias. En este caso, sencillamente no se oye nada, lo cual produce la ilusión acústica de creer que donde no se oye nada no hay tampoco nada<sup>35</sup>.

De acuerdo con esta dimensión, por lo tanto, el acto de lectura trasciende a los mismos libros en la medida en que la experiencia de la lectura se realiza a partir de la persona misma del lector y todas sus demás experiencias vitales.

De otro lado, desde la segunda dimensión, Nietzsche sugiere que el acto de lectura no se agota en los libros sino que, de cierta forma, llega al mismo mundo y al mismo hombre. Acerca de esto, Larrosa señala lo siguiente:

¿No son el mundo y el hombre textos? El mundo es doblemente infinito puesto que a su infinitud material se añade la infinitud de interpretaciones

de las que es susceptible; y el hombre se hace capaz de verse a sí mismo sólo cuando los artistas le enseñan a mirarse a distancia y a lo lejos, cuando lo ponen delante de sí mismo convertido en una superficie legible, en un texto que hay que aprender a leer, a interpretar<sup>36</sup>.

e) Un buen acto de lectura implica, de suyo, el acto de escritura: esta característica fundamental de la buena lectura es evidenciada por el cálamo del lector. Según Steiner, “El cálamo hace cristalizar la obligación primordial de la respuesta. Este objeto define la lectura como acción. Leer bien es contestar al texto, ser equivalente al texto, una equivalencia que contiene los elementos cruciales de respuesta y de responsabilidad. Leer bien es participar en una reciprocidad responsable con el libro que se lee, es embarcarse en un intercambio total<sup>37</sup>”.

Steiner señala cinco posibles formas de respuesta: la nota marginal, la anotación, la corrección textual, la enmienda y la transcripción. Todas formas de respuestas propias de ese acto clásico de la lectura retratado por Chardin y que muestran que “en cada acto de lectura completo late el deseo de escribir un libro en respuesta<sup>38</sup>”.

En Nietzsche, la relación de la lectura con la escritura podría ser reconstruida a partir de la idea del filósofo según la cual una buena lectura exige dejar el libro a tiempo y olvidarlo: “leed al menos este libro para destruirlo a continuación, con vuestra acción, y hacerlo olvidar<sup>39</sup>”.

<sup>34</sup>LARROSA, Jorge. Op. Cit. P. 227.

<sup>35</sup>NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. Madrid: Alianza Editorial, 1971. P. 57.

<sup>36</sup>LARROSA, Jorge. Op. Cit. P. 237.

<sup>37</sup>STEINER, George, Op. Cit. P. 27.

<sup>38</sup>Ibid. P. 30.

<sup>39</sup>NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets, 1977. P. 34.

Esta idea debe ser entendida en relación con la consideración de Proust expuesta al principio de este acápite según la cual la lectura no debe realizarse de forma tal que restrinja el desarrollo de la creatividad y el pensamiento propio. De ahí que Nietzsche piense a la buena lectura como un proceso mediante el cual se le da al cuerpo “el máximo de energía, pero permitiendo que se mueva por sí mismo y en libertad”<sup>40</sup>.

Esto en contraste con “los doctos”, quienes realizan una mala lectura en la medida en que convierten al libro que están leyendo en fuente indiscutible de verdad. En palabras de Nietzsche:

(El docto) no hace ya otra cosa que revolver libros – el filólogo corriente, unos doscientos al día -, acaba por perder íntegra y totalmente la capacidad de pensar por cuenta propia. Si no revuelve libros no piensa. Responde a un estímulo (un pensamiento leído) cuando piensa, al final lo único que hace es reaccionar. El docto dedica toda su fuerza a decir sí y no a la crítica de cosas ya pensadas, - él mismo ya no piensa. ...El instinto de autodefensa se ha reblandecido en él; en caso contrario se defendería contra los libros<sup>41</sup>.

Una idea que es completamente afín a la noción de lectura peligrosa, en contraste con la saludable, expuesta por Proust al señalar la forma como leen los ilustrados: “Éste (el ilustrado), lee por leer, para recordar lo que ha leído. Para él, el libro no es el ángel que levanta el vuelo tan pronto como nos ha abierto las puertas del jardín celestial, sino un ídolo petrificado, al que adora por él mismo, y que, en lugar de dignificarse por

los pensamientos que despierta, transmite una dignidad falsa a todo lo que le rodea”<sup>42</sup>. Para Nietzsche, entonces, el buen lector no debe abordar a los libros como si fueran “libros-predicador” encargados de demostrar verdades, imponer creencias y señalar caminos a seguir. En efecto, “A los libros predicador les corresponden los lectores – creyentes. Esos lectores permanecen ligados a sus libros, les son fieles, les veneran, les siguen. Son lectores que buscan en los libros algún tipo de verdad y que, cuando creen haberla encontrado, permanecen atados a ellos”<sup>43</sup>.

En oposición a esto, los libros deben verse, desde Nietzsche al igual que desde Proust, como valiosos instrumentos mediadores pero prescindibles que ayudan al lector a desarrollar su propio pensamiento, o, para ponerlo en la conocida máxima de Nietzsche tomada de Píndaro, que ayudan a “llegar a ser el que se es”.

Ahora bien, ¿y qué tiene que ver el desarrollo del pensamiento propio con la escritura? Se trata de una relación que se puede extrapolar, desde Nietzsche, a partir de su observación según la cual durante los periodos de creación que exigen un profundo trabajo y una máxima concentración, no se debería leer. Esto pues en estas épocas, que indudablemente son épocas de producción escrita, no se puede permitir que el espíritu sea afectado por estímulos externos que le hagan perder su originalidad. Una idea bastante radical pero sugestiva y de fácil comprobación empírica: no son pocas las personas a quienes sus lecturas los llevan a sentir que lo que tendrían por escribir simplemente no vale la pena ser escrito.

<sup>40</sup>LARROSA, Jorge. Op. Cit. P. 232.

<sup>41</sup>NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*, Op. cit. P. 49.

<sup>42</sup>PROUST, Marcel. Op. cit. P. 47-48.

<sup>43</sup>LARROSA, Jorge. Op. Cit. P. 234-235.

## La lectura desde la Pedagogía

Resulta claro que a la Pedagogía, a diferencia de la Filosofía, el concepto del acto de leer le interesa construirlo a partir de sus posibles utilidades para los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente aquellos que se realizan en una institución educativa. Esto hace que algunos de los aspectos desarrollados en el acápite deban ser matizados y reformulados a partir de la perspectiva pedagógica: piénsese por ejemplo en la idea según la cual la lectura es un acto eminentemente solitario. Sin embargo, como se verá, una concepción pedagógica de la lectura se sirve, en última instancia, de todas las características señalados por lo que denominamos una “concepción filosófica de la lectura” sólo que leídas, naturalmente, en “clave pedagógica”; clave que, como se señaló líneas atrás, tiene su principal interés en la idea del aprendizaje.

En este sentido, Hans Aebli nos indica que cuando un estudiante realiza una lectura aprende constantemente en dos planos: en el plano del contenido y en el plano metodológico<sup>44</sup>. El primero de ellos se refiere a las informaciones específicas que un estudiante puede extraer de un texto; informaciones que, evidentemente, variarán dependiendo de la clase de texto de que se trate: los hechos de la primera guerra mundial, los principios fundamentales de la física moderna, la concepción de Nietzsche sobre la procedencia de los juicios morales, etc. El segundo, por su parte, se refiere al aprendizaje mismo de la técnica de la lectura que, como toda técnica o arte, se aprende ejercitándolo. Según Aebli, este aprendizaje “comienza con los procesos elementales de descifrar los signos verbales y concluye con

los métodos de manejo, almacenamiento y reproducción/aplicación de lo leído”<sup>45</sup>.

Lo anterior tiene una crucial implicación para el rol del profesor pues sus mediaciones deberán ir orientadas a lograr que sus estudiantes, además de comprender y asimilar el contenido de lo leído, sean capaces de adquirir las técnicas y métodos de una buena lectura, de forma tal que puedan leer autónomamente.

Estos dos aprendizajes pueden realizarse, según Aebli, desde tres puntos de vista: el intelectual-estructural, el motivacional-emocional y el correspondiente a los valores.

En el plano del contenido, la perspectiva intelectual-estructural se refiere a la captación y retención intelectual que un estudiante debe desarrollar por el tema de la lectura, por ejemplo, los principales problemas del medio ambiente santandereano. El segundo punto de vista, esto es, el motivacional-emocional se refiere a los motivos e intereses que el estudiante puede desarrollar a partir de la lectura y que, en el futuro, orientarán su comportamiento; por ejemplo, en un texto como el señalado un estudiante puede, por un parte, encontrar motivos que lo llevarán a reciclar y consumir agua de una forma más sensible con el medio ambiente y, por otra, desarrollar intereses sobre el tema que lo llevarán a involucrarse con el mismo en otras dimensiones. Finalmente, el tercer punto de vista hace referencia a los valores tales como la protección al medio ambiente que el acto de lectura puede contribuir a desarrollar en el estudiante.

De otra parte, en el plano metodológico el primer punto de vista se materializa en el

<sup>44</sup>AEBLI, Hans. *12 Formas básicas de enseñar*. Madrid: Ediciones Nancea, 1995, P. 102.

<sup>45</sup>Ibid.

dominio conceptual y práctico del método o de la técnica de la lectura. Saber qué es, en qué consiste, qué implica, cómo realizarla y llevarla a la práctica exitosamente. Además de esto, como lo señala Aebli, “La lectura, como técnica, posee también sus aspectos emocionales motivacionales; cuando el método es excelente, el alumno lo emplea con éxito, encuentra placer y motivación para continuar leyendo por su cuenta; si el método es malo, sucede lo contrario, es decir, surgen el aburrimiento y la repugnancia a leer”<sup>746</sup>. Por último, el aspecto de los valores en el plano metodológico de la lectura se refiere al ideal de la fidelidad al texto, el esfuerzo por comprender a los autores y hacerles justicia respetando siempre la autoría de sus planteamientos.

Queda visto, así, el nivel de complejidad del acto de leer. Acto que, como lo veíamos en el acápite anterior, va mucho más allá de los mismos libros y se constituye en toda una experiencia vital. Una idea aceptada y expresada por Aebli con las siguientes palabras:

La lectura y su aprendizaje no sólo es interiormente un complejo proceso, está implicada también en complejas interrelaciones vitales. No consiste únicamente en que una persona tome en sus manos, en un rato de ocio, un libro o un periódico y quede sorprendida por lo que contienen; suele ir precedida por otras actividades. Un sujeto que lucha por resolver un problema, debe saber algo al respecto, y para ello lee, persigue, pues, una finalidad determinada, busca una determinada respuesta; una vez que ha leído no se limita a cerrar el libro y marcharse a

comer. La lectura da lugar a discusión y conduce a todo tipo de actividades<sup>47</sup>.

Ahora bien, este acto complejo de leer o, para ponerlo en otros términos, la competencia lectora, tanto en sus dos planos como en sus tres puntos de vista señalados anteriormente, puede ser comprendida con más detalle y utilidad para la elaboración de una estrategia concreta a ser aplicada en el aula, si se comprenden las principales operaciones intelectuales que se encuentran implicadas en dicha competencia. Para esto, nos valdremos del texto del profesor Víctor Moreno titulado *Lectores competentes*, que nos señala que estas operaciones son: memorizar, interpretar, valorar y organizar<sup>48</sup>. Según este autor:

La *memoria* interviene en el acto lector de un modo decisivo. No se puede comprender o interpretar un texto si no se retienen conceptos, datos y detalles, aislados o coordinados entre sí, antecedentes y consecuentes, tanto en el plano de las ideas como en el de los hechos. La faceta de *interpretar* exige, entre otras cosas, formarse una opinión, obtener ideas principales o secundarias, deducir conclusiones, predecir consecuencias y activar conocimientos previos. Y es muy difícil que alguien llegue a *valorar*, es decir, a introducir criterios en los textos que lee, si, previamente o de forma simultánea, no es capaz de captar el sentido de lo leído, separar hechos de opiniones o

<sup>47</sup>Ibid.

<sup>48</sup>MORENO, Víctor. *Lectores competentes*. Madrid: Anaya. 2004. Es necesario aclarar que las siguientes líneas no son una simple transcripción del contenido del libro citado. En efecto, se han introducido modificaciones considerables a la lista de actividades que desarrollan las cuatro operaciones intelectuales de la competencia lectora

<sup>46</sup>Ibid. P. 103.

ideas, diferenciar lo verdadero de lo falso, lo real de lo imaginario. Finalmente, otro aspecto, que figura entre los decisivos a la hora de captar el sentido e interpretar un texto, de convertirlo en esquema mental interior, consiste en *organizar* lo que leemos, sea mediante el acomodo de resúmenes, esquemas, mapas conceptuales o dibujos<sup>49</sup>.

En lo que sigue se explicarán las actividades más relevantes que cada una de estas operaciones implican y que, en su conjunto e interrelación, constituyen el núcleo esencial de la competencia lectora.

a) **Memorizar:** la memoria es una facultad humana fundamental, especialmente en todo lo relativo al aprendizaje que, sin embargo, hasta hace muy poco tiempo no era apreciada con justicia en el mundo de la enseñanza. Y esto era así porque se le empezó a asociar con una visión simplista del aprendizaje por repetición que poco contribuía con la inteligencia y la creatividad. Asuntos que, realmente, no se pueden entender sin la memoria. En el caso de la lectura, “si leemos los textos como matrices, como posibilidades manipulativas, y no como páginas definitivas y acabadas, lo leído puede transformarse en un sistema productivo de ocurrencias, utilizables en cualquier momento del aprendizaje, y que, como tales, pasarán a formar parte de ese dispositivo dinámico que podemos denominar memoria”<sup>50</sup>. El problema radicaría entonces sólo si se asume la lectura como lo haría el erudito o el ilustrado según los planteamientos de Nietzsche o Proust señalados anteriormente.

Pero nadie puede negar que la lectura

“necesita conocimientos y hábitos, destrezas y habilidades estables para comprender y para crear. Y sólo desde la memoria es posible almacenar tal sistema de ocurrencias”<sup>51</sup>. Sin la memoria no sería posible establecer alguna clase de relación a partir de lo que leemos, como tampoco lo sería establecer consecuencias, analogías, contrastes, asociaciones; y, ni siquiera, desarrollar ni fundamentar una opinión propia o intentar contradecir una ajena. De lo que se trata, entonces, es de cultivar una memoria dinámica y creadora de forma tal que se convierta, para el estudiante, en un indispensable mecanismo de desarrollo personal. Dos técnicas que podrían colaborar con lo anterior serían las siguientes:

**1. Retener palabras clave o fundamentales:** según Moreno, “El alumnado tendría que ser capaz de guardar en su memoria aquellas palabras clave, conceptos fundamentales que, de alguna manera, posibilitan la retención cardinal del contenido del texto”<sup>52</sup>. Una capacidad que sólo se adquiere después de constantes ejercitaciones con diversos textos y que se puede realizar con cualquiera de ellas en la medida en que todo texto puede reducirse a cuatro o cinco palabras clave cuya evocación ayudaría a recordar el contenido del mismo.

Se trata entonces de un procedimiento bastante sencillo en donde, después de realizar la lectura, individual o colectiva, del texto seleccionado se les pide a los estudiantes que construyan una lista de palabras o conceptos fundamentales a partir de lo que recuerden. Una vez puestas en común, además, se puede discutir la pertinencia de sus elecciones.

**2. Recordar datos para responder preguntas:** esta técnica consiste en realizar,

<sup>49</sup>Ibid. P. 7-8.

<sup>50</sup>Ibid. P. 11.

<sup>51</sup>Ibid.

<sup>52</sup>Ibid. P. 14.

inmediatamente después de concluido un ejercicio de lectura, una serie de preguntas concretas sobre algunos datos contenidos en el texto. Junto con esto, también se pueden formular una serie de afirmaciones y solicitarle a los estudiantes que, en relación con el contenido del texto, determinen si son verdaderas o falsas.

Ahora bien, los datos que se espera que los estudiantes retengan deberían ser datos fundamentales en el desarrollo del texto; sin embargo, no se debe descartar solicitudes por datos aparentemente más accidentales que, de todas formas, tengan algún tipo de importancia.

De igual forma, los datos se pueden solicitar de forma aislada, o coordinada. Lo primero implica indagar de acuerdo al orden que marca el texto mediante una lectura lineal en donde el estudiante se limitaría a recordar los datos contenidos en cada uno de los párrafos o acápites. Lo segundo, en cambio, consiste en recordar, además de los datos, las relaciones que existen entre ellos. Para esto, naturalmente, se trabaja al texto como una totalidad en donde cada párrafo se tiene que mostrar relacionado con los siguientes.

Ahora bien, esta actividad conlleva un riesgo que, sin embargo, hay que saber contrarrestar. El riesgo consiste en convertir todo el trabajo de lectura en una simple búsqueda de datos mediante la formulación de preguntas demasiado concretas. Según Moreno, “Si, normalmente, las preguntas que se hacen tienen este nivel de concreción, no conseguiremos desarrollar la competencia, ni la formación lectora del alumnado. Sólo desarrollaremos la habilidad para encontrar respuestas concretas a preguntas concretas”<sup>53</sup>.

Es por esto que esta actividad tan sólo comprende una pequeña parte del desarrollo de la competencia lectora. El riesgo realmente se hace real si la lectura de textos se circunscribe únicamente a ella. Sin embargo, es una actividad realmente importante en la medida en que, con ella, además de la memoria se desarrolla la habilidad de buscar y localizar datos concretos de gran relevancia para la comprensión de un texto.

“Porejemplo, exigir que el alumno localice el momento preciso y exacto en que el héroe se siente aturdido, desconsolado, abanado...; o el instante en que el autor cae en contradicción o no acierta a ser convincente, dado el galimatías en que se mete a la hora de explicar tal o cual cosa; o la línea exacta en que el propio autor desmiente una afirmación o trata de desmontarla o, en fin, ubicar o señalar la frase en que la narración comienza a desarrollar la situación conflictiva o en que, en un texto argumentativo, se inicia la aportación de la primera causa para justificar su razonamiento, o señalar el detalle estructural en que comienza la parte central del mismo...exigen, ciertamente, no sólo atención, sino un nivel reflexivo importante”<sup>54</sup>.

*b) Interpretar:* aún existen estudiantes, e incluso profesores, que en su condena a la memoria privilegian cierta idea según la cual lo que importa en un acto de lectura no es tanto el verdadero contenido del texto “el sentido propio”, sino la propia interpretación del lector. Como si cualquier cosa que se dijera supuestamente “a partir de un texto” fuera válido y aceptable. Y como si incluso una “buena lectura” de un texto pudiera alejarse completamente del mismo. Esta posición, por lo demás, parece confundir la noción de valorar u opinar sobre un texto con la noción de interpretarlo.

<sup>53</sup>Ibid. P. 72.

<sup>54</sup>Ibid. P. 73.

No se trata de pensar que todo texto posee una única forma de leerlo y un único sentido propio excluyente de cualesquiera otros. Tampoco se trata de negar que todo acto de lectura se realiza, en última instancia, a partir de las experiencias vitales del lector. Una negación que, por lo demás, contradeciría gran parte de lo señalado en el acápite anterior. Se trata simplemente de reconocer que cualquier opinión personal que se construya a partir de determinado texto debe basarse en una correcta interpretación del mismo. Lo que en clave pedagógica exigiría desarrollar las siguientes actividades:

**1. Determinar el sentido del título:** es importante que los estudiantes entiendan que el título es ya una parte fundamental del texto. En efecto, “El título, a pesar de su brevedad, contiene en sí mismos toda la promesa de la lectura. (...) lo cierto es que (los títulos) constituyen, a veces, un generoso resumen y, por tanto, una guía acertada de lo que leeremos. De ahí que convenga mirarlos detenidamente para entender y comprender qué quieren decir, si es que quieren decir algo”<sup>55</sup>.

Además, el análisis previo de los títulos con miras a determinar su sentido puede convertirse en un buen mecanismo para activar y así conocer los conocimientos previos que los estudiantes pueden tener sobre el tema del texto.

Entre las actividades que se pueden realizar con el fin de analizar un título estarían las siguientes: - recordar otros títulos parecidos; - inferir el contenido del texto; - estudiar la forma en que se encuentra escrito; - discutir, una vez leído el texto, sobre la pertinencia del título y - proponer otros títulos más pertinentes.

<sup>55</sup>Ibid. P. 24-25.

**2. Determinar el emisor del texto:** esto no quiere decir simplemente leer al inicio del texto el nombre de su autor. Más bien se refiere a determinar la naturaleza o rol que asume el autor como escritor o emisor del texto. Puede tratarse de un recopilador, un autor original o un traductor. También puede analizarse si el autor es un crítico o un defensor. Incluso, puede determinarse la formación académica o profesional desde la cual el emisor redacta su texto: un antropólogo, un sociólogo, un filósofo, un pedagogo, un político, etc. Esta actividad exigiría, como es evidente, indagar por los más importantes rasgos biográficos del autor.

**3. Determinar el destinatario del texto:** así como en el caso anterior, el destinatario del texto puede determinarse más allá de la simple afirmación de que se trata del lector. Esto es posible en virtud del hecho de que todo texto tiene algún tipo de destinatario específico. Según Moreno, “Es posible que muchos autores, cuando escriben, no piensen en un destinatario específico (...) Pero lo que es verdad indubitable es que todo texto lo requiere. Es decir, el destinatario está en el texto y hay que destilarlo de él, no del lector que lo lee. Esto es lo difícil de averiguar, porque exige una lectura atenta y precisa”<sup>56</sup>.

**4. Determinar la clase y la finalidad del texto:** en el ámbito académico suelen primar, por lo general, los textos expositivos y los argumentativos. Los primeros se caracterizan por la intención de presentar una información detallada sobre algún tema. Estos textos “Presentan al lector información de distinto tipo (teorías, predicciones, limitaciones, generalizaciones, conclusiones, personajes, fechas, etc.); proveen una buena cantidad de explicaciones y elaboraciones de la información provista y proporcionan

<sup>56</sup>Ibid. P. 29-30.

directrices con base en claves explícitas<sup>57</sup>. Los textos argumentativos, en cambio, buscan persuadir y lograr modificar una opinión, minimizar la resistencia frente a alguna tesis, justificar una convicción o refutar puntos de vista no compartidos por el autor. “Este tipo de textos son frecuentes en las disciplinas científicas debido a que, al coexistir enfoques teóricos diversos, los debates son bastante frecuentes<sup>58</sup>. Como se ve entonces, la clase de texto determina su finalidad general; sin embargo, también es conveniente que el estudiante sea capaz de determinar la finalidad particular del texto, argumentativo o expositivo, que se está leyendo. “Es decir, la finalidad está en el texto, no en el a priori que la tipología textual adscribe a cada uno de ellos. Sólo mediante la lectura concreta podremos establecer cuál es la finalidad específica del texto leído<sup>59</sup>”.

**5. Obtener las ideas principales y secundarias del texto:** esta es la técnica más usada a la hora de realizar trabajos de lectura con los estudiantes. Es muy común que el profesor les pida extraer de determinado texto la idea principal del mismo o su tesis. Y, derivada de ésta, extraer también ideas secundarias. Al respecto, Moreno sugiere evitar cierta unipolaridad presente en lo anterior en la medida en que se exige una, y solo una idea principal. Por ello, la actividad pide la obtención de “las ideas principales”. En palabras de nuestro autor

“Quizá, la formulación de *ideas principales*, y no de *idea principal*, sirva mejor para nuestros propósitos. Buscar la idea principal o central de un texto exige un nivel interpretativo bastante desarrollado que no lo tiene cualquiera. Implica no sólo reconocer que existen ideas en un texto, sino que estas guardan

entre sí una relación jerárquica. No es fácil seguir el juego, a veces complejo, del diálogo que las ideas establecen entre sí en un texto. El nivel de abstracción en que se mueve el alumnado no es, precisamente, el más óptimo para hacerlo. Lo que no quiere que tengamos que renunciar a este objetivo. Lo único que se pide es actuar con más prudencia y, con toda probabilidad, con menos prisas<sup>60</sup>”.

Moreno recomendando iniciar con la extracción de todas las ideas contenidas en el texto para, posteriormente, elaborar un gráfico que establezca las relaciones de dependencia entre ellas, ya sea con respecto a su sentido o a su orden de aparición en el texto. Esto permitiría evidenciar, más fácilmente, los criterios de importancia y de dependencia causal entre las ideas. De esta forma, además, se pueden extraer las ideas secundarias.

Esta actividad también puede realizarse mediante la formulación de las preguntas que el texto responde; tanto las preguntas principales, como las secundarias. En el caso de los estudiantes de Filosofía, por lo demás, esta forma de análisis de las ideas principales de un texto, es decir, mediante las preguntas que resuelve, tiene una ventaja adicional en la medida en que promueve un aprendizaje esencial para la formación de un filósofo: el saber plantear correctamente las preguntas.

**6. Deducir ideas implícitas:** prácticamente todo acto comunicativo del ser humano parte de una gran cantidad de ideas implícitas que lo sustentan. En el caso de la lectura de textos, es conveniente que los estudiantes sean capaces de identificar o, mejor dicho, de develar todo “lo que, en ocasiones, está oculto en el texto, pero que forma parte de él de modo tan importante como lo que es

<sup>57</sup>CORREDOR, Martha Vitalia, op. cit. p. 78.

<sup>58</sup>Ibid.

<sup>59</sup>MORENO, Víctor. Op. cit. P. 31.

<sup>60</sup>Ibid. P. 40.

evidente”<sup>61</sup>. Ahora bien, esta actividad no es nada sencilla. Por ello es recomendable ir verdaderamente despacio. Se trata de hallar los presupuestos de los que parte el autor; las afirmaciones que da por sentado; en general, todas aquellas ideas que, sin ser enunciadas explícitamente por el autor, hacen parte de su texto. Un ejemplo puede aclarar la importancia de esta actividad, especialmente, para los estudiantes de la asignatura de lógica. Examinemos el siguiente argumento: “Este año habrá pocas fresas porque hubo una helada”. La afirmación según la cual “hubo una helada” no sirve, por sí sola de fundamento para concluir “este año habrá pocas fresas”. En efecto, bien se podría preguntar ¿qué tiene que ver el hielo con las fresas? Una relación que se aclara si se evidencia la premisa implícita en el anterior argumento, a saber, “el hielo destruye las fresas”.

c) **Valorar:** la capacidad para valorar un texto supone, además de la realización de ciertas operaciones intelectuales, la posesión de unos conocimientos específicos sobre el tema del que se trata. Valorar un texto significa reconocer y apreciar sus cualidades de acuerdo con los conocimientos objetivos que poseemos así como con nuestros propios criterios subjetivos. “En este sentido, y de acuerdo con las categorías objetivas y subjetivas, los textos pueden aprobarse o suspenderse; en definitiva, evaluarse, dando, eso sí, justificación razonada en ambos casos”<sup>62</sup>.

La ubicación de la valoración como una de las operaciones intelectuales que definen la competencia lectora implica el hecho de que, como ya lo señalaban Proust y Nietzsche, el acto de leer va más allá de los libros y sus autores, y termina refiriéndose en última

instancia al desarrollo personal. Claro está, sin cometer una “innoble traición” hacia ellos. Es decir, valorar un texto no es dar una simple opinión acerca de si ese texto “gustó o no gustó”, sin más. Primero que todo, las valoraciones deben estar fundamentadas en una correcta interpretación de lo leído, de acuerdo con los criterios señalados en el acápite anterior. Además, resulta claro que toda valoración realizada en el ámbito académico requiere cierta clase de estructuración y una amplia justificación. Lo se podría realizar, al menos, en las siguientes actividades.

**1. Diferenciar lo verdadero de lo falso:** es ingenuo creer que los límites entre la verdad y la falsedad son nítidos y claros. Lo que para algunas personas es totalmente verdadero, para otras no llega a ser ni siquiera posible. Por lo tanto,

“El problema real con el que nos enfrentamos es que existen muchos niveles de encarnarse lo verdadero y lo falso. Y, para complicarlo todavía más, la escritura es capaz de camuflarlos ambos hasta cotas indecibles. Y, desde el punto de vista didáctico, la cosa se embrolla un poquito más, porque cada alumno existente es un sujeto peculiar, que se aproxima al desvelamiento de la verdad con toda la carga de prejuicios, ideas concebidas y lugares comunes y, sobre todo, errores, de los que no se libra nadie”<sup>63</sup>.

Sin embargo, el que la verdad como un estado de certeza absoluta no existe o, al menos, pueda dudarse de ella, no implica que no se deba asumir una actitud hacia ella que incluya un método para alcanzarla. Para un académico, y con más razón para un filósofo, el amor a la verdad es una virtud ética y una exigencia intelectual que se

<sup>61</sup>Ibid. P. 53-54.

<sup>62</sup>Ibid. P. 62.

<sup>63</sup>Ibid. P. 64-65.

debe hacer latente en el desarrollo de una metódica adecuada para decir que algo es verdadero o que algo es falso. Y esta metódica debe basarse, independientemente de sus detalles, en la argumentación. “En consecuencia, tóme-se un texto, y dí-gase, si lo que se dice en él, es verdad o es falso, y por qué motivos”<sup>64</sup>

Como se ve, se trata de una actividad que implica un posicionamiento frente a las razones que podrían justificar o rechazar alguna idea.

**2. Plantearle preguntas al texto:** en este caso no se trata de las preguntas que el texto responde, sino, por el contrario, de las que deja de responder. O, también, de las preguntas que el texto incita a formularse. Es una actividad de gran relevancia para un estudiante de Filosofía por las razones señaladas en el acápite anterior, en donde se hizo referencia a la importancia de que los estudiantes de Filosofía determinen con exactitud las preguntas que el texto se responde.

Esta es una actividad que, por lo demás, es coherente con la idea de Proust y Nietzsche según la cual el acto de leer, cuando se realiza correctamente, debe ir más allá de los textos mismos y de los cuestionamientos que el autor se hizo en ellos. En última instancia son los problemas y las preguntas del lector las que realmente importan.

*d) Organizar:* según Moreno, la operación intelectual consistente en organizar se relaciona con la expresión “ver el texto”; expresión con la que se hace referencia a “la capacidad que se tiene para reducir un texto a una imagen, gráfico o mapa, en el que sus elementos están perfectamente organizados

y relacionados entre sí. Una capacidad que no resulta nada fácil de adquirir”<sup>65</sup>. En efecto, la habilidad de organizar supone un elevado nivel de abstracción que permita establecer relaciones de todo tipo entre los diversos elementos del texto. Sin embargo, sólo esta habilidad permite ver al texto como una totalidad en el que sus partes se hayan interrelacionadas. Entre las actividades o técnicas que ayudarían a desarrollar esta importante habilidad estarían las siguientes.

**1. Elegir un título para cada párrafo:** este ejercicio implica ser capaz de reducir toda la información contenida en un párrafo a una oración simple. Se trata de una actividad que, como lo señala Moreno, constituye un embrión del resumen y, realizarla correctamente, “evidencia una maduración no sólo semántica, sino, también, sintáctica”<sup>66</sup>. De igual forma, es un ejercicio que estimula la creatividad.

**2. Hacer esquemas:** esta actividad consiste en “exponer gráficamente las ideas de un texto de modo que se perciban visualmente las relaciones existentes entre ellas, con el fin de facilitar su estudio y repaso posterior. Por tanto, una habilidad fundamental para cualquier estudiante”<sup>67</sup>.

Naturalmente esta actividad variará dependiendo del esquema concreto que se pretenda construir. No es lo mismo realizar un cuadro sinóptico que realizar un mapa conceptual. Sin embargo, todo esquema requerirá llevar a cabo las siguientes acciones básicas: - leer atentamente el texto completo para adquirir una visión global; - subrayar las palabras y frases esenciales del texto; - eliminar aquello que puede ser considerado

<sup>65</sup>Ibid. P. 95.

<sup>66</sup>Ibid. P. 96.

<sup>67</sup>Ibid. P. 103.

<sup>64</sup>Ibid. P. 65.

como irrelevante; y - establecer relaciones entre lo esencial.

De todas formas, como lo señala acertadamente el profesor Moreno, “El mejor sistema de hacer esquemas consiste en que el profesor los haga una y otra vez delante del alumnado. Hasta que, finalmente, este adquiera cierta agilidad y método en su elaboración”<sup>68</sup>.

### 3. Determinar la estructura del texto:

esta actividad se refiere a la especificación de la forma como se encuentra organizado el texto leído. Un ejercicio que se encuentra fuertemente relacionado con la determinación del sentido del texto. Esto pues “La estructura está al servicio del significado. Si logramos captar éste, no resultará tan complicado, entonces, percibir cómo se articula estructuralmente. Llegamos a percibir la estructura de un texto en la medida en que lo entendemos. De ahí que los ejercicios o actividades que se realicen sobre la estructura de los textos tienen que estar orientados por el nivel semántico”<sup>69</sup>.

Una vez más se trata de una actividad de especial interés para el estudiante de Filosofía pues la determinación de la estructura de un texto es fundamental para entender la metodología mediante la cual un filósofo aborda los problemas de su interés.

Moreno da cuenta de algunas estructuras comunes que se presentan en los textos. Conviene, eso sí, no olvidar que se trata de tipologías que se pueden encontrar combinadas en un mismo texto. De igual forma, la presente lista no posee ninguna pretensión de ser exhaustiva.

a) *Estructura deductiva*: en este caso se presenta, en primer

lugar, la idea o concepto del que se va a tratar para, a partir de ahí, exponer casos particulares que aclaren y confirmen.

b) *Estructura inductiva*: se trata del proceso inverso al anterior. Esta clase de textos parten de ejemplos o consideraciones particulares para llegar a una conceptualización general.

c) *Estructura circular*: en esta estructura se parte de un enunciado o idea general, como lo sería, por ejemplo, el planteamiento del problema. Posteriormente se recurre a consideraciones particulares o casos concretos para, finalmente, llegar a una conclusión general que confirme o rechace el planteamiento inicial. Se trata, pues, de una combinación de las dos estructuras anteriores.

d) *Estructura paralelística*: este tipo de estructura se caracteriza porque “la información se ofrece de manera que, después de presentar el tema o un concepto, se amplía su información por apartados”<sup>70</sup>. Los textos que se desarrollan mediante este tipo de estructuras presentan los contenidos por apartados o secciones.

e) *Estructura comparativa o de contraste*: esta es la estructura de los textos que se desarrollan mediante comparaciones. Se trata de textos que introducen, en

<sup>68</sup>Ibid. P. 104.

<sup>69</sup>Ibid. P. 105.

<sup>70</sup>Ibid. P. 111.

un primer momento, un objeto e, inmediatamente después, presentan otro. Y así, mediante el contraste entre esos dos objetos (a veces incluso más) van desarrollando el tema del que tratan.

**4. Resumir:** esta actividad tiene un nivel de gran complejidad; mucho más de lo que usualmente se cree. Según Moreno, implica, “como mínimo, un triple movimiento: primero, de naturaleza cognitiva; segundo, de naturaleza lingüística; tercero, de naturaleza técnica”<sup>71</sup>. El primer movimiento se traduce en la reconstrucción del significado del texto mediante la interacción entre lo que dice el texto y los conocimientos previos del lector.

El movimiento lingüístico, por su parte, “implica realizar una serie de actividades relacionadas con la complejidad y naturaleza literaria del texto”<sup>72</sup>. Finalmente, el movimiento técnico se refiere a la utilización de un determinado vocabulario en la medida en que un resumen no es una transcripción literal, aunque menos extensa, de un texto.

Entre las reglas metodológicas más comunes que concretizan todo lo anterior se encuentran las siguientes<sup>73</sup>: - suprimir aquellas informaciones que no sean importantes; - seleccionar la información relevante; - generalizar o englobar unas ideas en otras; y - construir un texto propio a partir de todo lo anterior.

Esta última actividad revela claramente la estrecha relación que existe entre el acto de leer y el acto de escribir; algo ya evidenciado desde la misma concepción filosófica de la lectura. Una relación que ha sido

evidenciada por la Pedagogía. En efecto, según Moreno “Hemos comprobado, por tanto, que la escritura puede convertirse en una buena estrategia para el desarrollo de la competencia lectora del alumnado. Escribir posibilita la toma de conciencia de ciertas dimensiones lingüísticas y discursivas, que no siempre son tomadas en cuenta y que constituyen un obstáculo para comprender”<sup>74</sup>. Por lo tanto, se trata de una relación que, junto con todos los aspectos anteriormente señalados, deberá ser tenida en cuenta al momento de diseñar una estrategia concreta de lectura (y escritura) para ser desarrollada en la asignatura de Lógica.

#### A MANERA DE CONCLUSIÓN

Utilizar a la lectura y escritura como una estrategia de enseñanza y aprendizaje implica llevar a la práctica, en actividades concretas, todo lo señalado anteriormente. Lo que evidencia que valerse de esta estrategia no significa llevarles lecturas a los estudiantes para que ellos las lean y respondan, en el mejor de los casos, un par de preguntas o señalen las cuestiones que no han comprendido en el texto. El cuadro de Chardin no podía ser más claro: la lectura es una ceremonia y, como estrategia, la lectura debe tener una planificación, unos tiempos, unas reglas, unos actos diferenciados y, evidentemente, un control constante, como el que tiene toda ceremonia.

Por ello, además de diseñar ejercicios de lecto-escritura que tengan en cuenta todos los elementos de la competencia lectora identificados en el acápite anterior, el profesor, en desarrollo de su rol como mediador, debe seleccionar adecuadamente los textos, de forma tal que éstos sean pertinentes según los propósitos de formación y el nivel e intereses

<sup>71</sup>Ibid. P. 95.

<sup>72</sup>Ibid. P. 96.

<sup>73</sup> Ibid. P. 124.

<sup>74</sup>Ibid. P. 129-130.

de los estudiantes<sup>75</sup>. Esto, sin cometer el error de trabajar textos tan sencillos que, por lo mismo, resulten aburridos y poco motivantes. En este asunto, la selección de los mejores textos le corresponde a la experticia del profesor y sus conocimientos.

De igual forma, el profesor debe, por una parte, hacer que los estudiantes sean concientes de la complejidad que define al acto de leer y, por otra, en consecuencia, realicen actividades de planificación, autorregulación y control permanente de su proceso de lectura. De nada sirve que el profesor sepa acerca de las complejidades de los procesos de lectura y escritura si los estudiantes siguen creyendo que leer es, simplemente, reconocer el significado literal de las palabras contenidas en un texto. Por ende, enseñarles a leer es, primordialmente, enseñarles a tomar conciencia y control de todos los procesos cognitivos y de todas las operaciones mentales que se deben activar cuando se inicia un proceso de lectura. Es lo que se conoce como “metalectura”, a saber, “el conocimiento que tenemos sobre la lectura y las operaciones mentales implicadas en la misma; para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros, etc.”<sup>76</sup>. Se entiende así por qué, en última instancia, la lectura sí es un proceso solitario, como fue sugerido en la conceptualización filosófica de la misma, pues, aunque realizado colectivamente pueda ser más enriquecedor (además de inevitable), a la larga es cada lector individual quien realmente sabe si su proceso de lectura está siendo exitoso o no.

Finalmente, el profesor debe realizar una evaluación constante de la actividad para poder, por una parte, identificar las

dificultades de los estudiantes y sus causas y, por otra, realizar las acciones necesarias para ayudarlos a superarlas. No se trata pues de entregarles la lectura a los estudiantes y desentenderse por completo de la forma como la realizan para darse cuenta, al momento del examen final, que los estudiantes no saben leer.

Además de lo anterior, las profesoras Corredor, Pérez y Arbeláez sugieren evitar los siguientes errores comunes en la utilización de la lectura como estrategia de enseñanza y aprendizaje<sup>77</sup>:

- Realizar un proceso de lectura en el que no esté implicado, de algún modo, la escritura. Según las profesoras, “siempre que se lee debe definirse en forma clara el objetivo de componer a partir de lo leído”<sup>78</sup>.
- Realizar procesos de lectura o escritura sin que se tengan claros los objetivos. Este error, según las profesoras, impide desarrollar aprendizajes realmente significativos. Se debe recordar, en efecto, que una de las más importantes mediaciones hace referencia a la mediación del significado.
- Valorar cuantitativamente los trabajos de lectura y escritura de textos, sin haber realizado previamente con los estudiantes una valoración cualitativa pertinente, completa y adecuada de ellos. Sobre este aspecto, el profesor debe esforzarse porque

<sup>75</sup>CORREDOR Martha Vitalia, et al. Op. cit. p. 81

<sup>76</sup>Ibid. P. 29.

<sup>77</sup> Ibid. P. 83.

<sup>78</sup> Ibid.

los estudiantes no adquieran la costumbre de fijarse únicamente en la calificación numérica pasando por alto los comentarios, las correcciones y observaciones puntuales realizadas por el profesor.

- Exigir de parte del profesor competencias y tareas a los estudiantes, en relación con la lectura y escritura, que el profesor no ha demostrado tener. “Nadie da de lo que no tiene”, suele decir la sabiduría popular. Pues bien, en términos pedagógicos es un axioma el que nadie puede enseñar lo que no sabe. Este aspecto revela, por lo demás, la estrecha relación que existe entre la docencia y la

investigación, en la medida en que esta última actividad suele exigir del desarrollo de finas habilidades para leer y escribir textos. Un docente que no se encuentra leyendo constantemente, investigando permanentemente y, como resultado de ello, publicando, es decir, componiendo sus propios textos, difícilmente tendrá, además, autoridad moral para exigir que sus estudiantes se conviertan en auténticos lectores y escritores.

Todo lo anterior nos da, ahora sí, las bases para proponer una forma de utilizar la lectura y escritura como estrategia de enseñanza y aprendizaje en el aula

## BIBLIOGRAFÍA

AEBLI, Hans. *12 Formas básicas de enseñar*. Madrid: Ediciones Nancea, 1995. 350 p.

CISNEROS, Mireya. *Lectura y escritura en la universidad. Una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. 2005. 127 p.

CORREDOR Martha Vitalia, et al. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Bucaramanga: CEDEDUIS, 2007. 153 p.

DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw Hill, 1998. 465 p.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Editorial Alertes, 1996. 679 p.

MORENO, Víctor. *Lectores competentes*. Madrid: Anaya. 2004. 135 p.

NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*, Barcelona: Olañeta editor, 1981. 206 p.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. Madrid: Alianza Editorial, 1971. 193 p.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets, 1977. 200 p.

STEINER, George. *Pasión intacta*. Bogotá: Editorial Norma, 1997. 568 p.

PROUST, Marcel. *Sobre la lectura*. Valencia: Pre-textos. 1997. 68 p.

Universidad Industrial de Santander. Escuela de Filosofía. Proyecto de creación de la Escuela de Filosofía. 90 p.