

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Alcances y limitaciones de la categoría contexto en la lectura durante la formación de profesores de lenguaje

Scope and limitations of the category context in reading during the training of language teachers

JOSÉ HORACIO ROSALES CUEVA

Desde 1997, profesor de carrera, hoy profesor titular, de la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga, Colombia). Licenciado en Educación, mención Castellano y Literatura (Universidad de Los Andes, Venezuela), magíster en Estudios semiológicos y especialista en Docencia universitaria (Universidad Industrial de Santander), magíster en Semiótica de las interacciones culturales y doctor en Ciencias del lenguaje (Universidad de Limoges, Francia).

jrosales@uis.edu.co.

CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000888222.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1250-1120>.

MÓNICA BRETÓN GARCÍA

Desde 2019 profesora de la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga, Colombia). Ingeniera industrial, licenciada en Español y Literatura, magíster en Semiótica (Universidad Industrial de Santander).

monicabreton1978@yahoo.com.

CvLac: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000131696.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3360-309X>.

* Este artículo es producto de investigaciones científicas desarrolladas en la Maestría en Semiótica (Universidad Industrial de Santander), en el marco de la formación de investigadores (2017-2020), sin subvención específica.



RESUMEN

La palabra *contexto* es una categoría precisa en el ámbito de las ciencias del lenguaje, pero el uso del término ha proliferado en todos los campos del saber y en la vida cotidiana. En los espacios educativos, y a diferencia del cotexto, refiere a todo lo que rodea un objeto significativo y que de alguna manera influye en este. Tal empleo tiene alcances y limitaciones en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, especialmente cuando sirve para evadir la comprensión de la complejidad interna de un objeto de estudio. La crítica a este término causa mucha extrañeza y despierta apasionadas resistencias en los usuarios, pero en este estudio se examinan las evidencias del empleo discursivo y procedimental del contexto en experiencias de aprendizaje de lengua y algunos límites y alcances en procesos de lectura analítica.

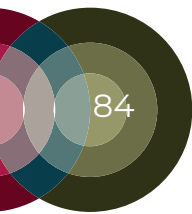
Los estudiantes de un programa de formación docente en lenguaje y literatura obtuvieron, en el último quinquenio (2015-2019), resultados que demuestran ciertas debilidades en los desempeños de lectura crítica. Los datos estadísticos que respaldan esta afirmación fueron aportados por la universidad colombiana responsable de la licenciatura y reflejan los logros de los futuros docentes evaluados en pruebas estandarizadas nacionales denominadas Saber Pro. Entre diversos problemas, esta pesquisa identificó el particular uso del contexto como un recurso que permitiría al estudiante evadir la demostración de las conjeturas construidas durante la lectura. Este fenómeno fue reconocido por un grupo de profesores del programa académico y ratificado con el examen semiótico de 38 informes de análisis literario, elaborados por los futuros docentes. En estos escritos se constata que el modo de entender el contexto evita la correlación de las hipótesis interpretativas con datos textuales que, sin haber sido considerados, son substituidos por información de dudosa pertinencia explicativa. Posteriormente, algunos de los estudiantes participaron en un taller de aprendizaje de un modo de análisis del texto para evitar los usos sesgados del contexto, pero sin omitirlo. Esto dio como resultado una mejora en la construcción de la lectura analítica de enunciados verbales complejos y algunas conclusiones generalizables en diversos ámbitos de aprendizaje sobre los procedimientos analíticos del lector.

Palabras clave: educación, formación docente, lectura, análisis literario, contexto.

Como citar este artículo:

Rosales Cueva, J. y Bretón García, M. (2023). Alcances y limitaciones de la categoría contexto en la lectura durante la formación de profesores de lenguaje. *Zona Proxima*, 39, 82-102.

Recibido: 25 de enero de 2021
Aprobado: 14 de enero de 2022

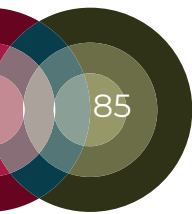


ABSTRACT

The word context is a precise category in the field of language sciences, but the use of the term has proliferated in all fields of knowledge and in everyday life. In educational spaces, and unlike the cotext, it refers to everything that surrounds a significant object and that in some way influences it. Such use has scope and limitations in the teaching-learning dynamics, especially when it serves to evade the understanding of the internal complexity of an object of study. Criticism of this term causes a lot of strangeness and arouses passionate resistance in users, but this study examines the evidence for the discursive and procedural use of context in language learning experiences and some limits and scope in analytical reading processes.

The students of a teacher-training program in language and literature obtained, in the last five years (2015-2019), results that demonstrate certain weaknesses in critical reading performance. The statistical data that support this statement were provided by the Colombian university responsible for the degree and reflect the achievements of future teachers evaluated in national standardized tests called Saber Pro. Among various problems, this research identified the particular use of context as a resource that it would allow the student to evade the demonstration of the conjectures constructed during the reading. This phenomenon was recognized by a group of professors from the academic program and ratified by the semiotic examination of 38 literary analysis reports, prepared by future teachers. In these writings, it is found that the way of understanding the context avoids the correlation of interpretive hypotheses with textual data that, without having been considered, are replaced by information of doubtful explanatory relevance. Subsequently, some of the students participated in a workshop learning text analysis mode to avoid biased uses of context, but without omitting it. This resulted in an improvement in the construction of the analytical reading of complex verbal sentences and some generalizable conclusions in various learning domains about the reading analytical procedures.

Keywords: education, teaching training, reading, literary criticism, context.

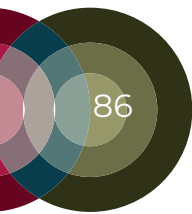


INTRODUCCIÓN

La competencia del sujeto para leer las manifestaciones representacionales (signos, textos y discursos de diferente naturaleza expresiva, como los enunciados verbales, audiovisuales, corporales, algorítmicos, etc.), sean de la vida cotidiana y de diferentes campos científicos y artísticos, consiste en un hacer que permite no solo reconocer los fenómenos significantes, sino en reconstruir el conocimiento que contienen (Díaz Barriga Arceo, 2019, p. 52). Esto es lo mismo que establecer el sentido de lo leído a partir de la organización de este y en situaciones y necesidades específicas de comprensión situada. De este modo, para saber que una ecuación matemática trata de unas funciones y valores que conducen a un tipo de resultado, es preciso comprender que los constituyentes de la fórmula pueden mantener un tipo de relaciones aceptables, excluyen otras e interaccionan por principios sintácticos específicos de la expresión matemática. En este caso, el sentido depende de la circunstancia en que se emplea el algoritmo y, sobre todo, de la naturaleza de cómo es y cuáles son las características que le son propias como enunciado. Es decir, leer en cualquier ámbito cultural o de aprendizaje no consistiría en reconocer solamente los elementos contextuales en que aparece eso que debe ser entendido porque, por principio, se debe conocer algo de la naturaleza del lenguaje o de las regulaciones representacionales con que se manifiesta ese texto que sirve como mediador de significado; este se escribe con signos en una correlación compleja que no es una mera sumatoria o colocación consecutiva.

Esto implica que los procesos de lectura, en cualquier disciplina por aprender, no podrían eximirse del compromiso de reconocer los elementos que constituyen el objeto leído ni las operaciones que lo producen; estas deben ser reconocidas para evitar interpretaciones a la deriva y poco demostrables, como las que entrarían en tensiones éticas y morales al darse la manipulación del texto leído según la *intentio lectoris* (intención del lector) cuestionada por Eco (1992, p. 29). Así, el artista plástico, el fotógrafo, el químico, el físico, el informático y el comunicador social deben conocer algo de la gramática de los medios representacionales o lenguajes que emplean para producir y comprender los textos que nutren la cognición. La tarea de leer se hace así más compleja, dado que los sistemas de comunicación no son absolutamente transparentes y elaboran significados según las estrategias composicionales y retóricas en el marco de la praxis enunciativa, lugar y momento donde se renuevan permanentemente como lenguajes (Dondero, 2017).

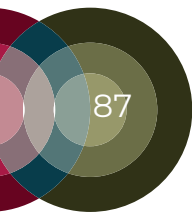
Además, la construcción del significado surge de una relación entre la mirada del lector y las cosas que se le ofrecen en el mundo para ser leídas, de modo que los conocimientos no están en las representaciones en sí mismas (los objetos de lectura) ni solo en el ámbito circunstancial del lector o de lo que este reconoce como las condiciones que rodean al objeto que lee. De las inves-



tigaciones de Vygotsky, entre otros, resulta que el significado del signo se desarrolla por la actividad cognitiva de quien interactúa con el objeto signifiante (Cavalli, 2015, p. 18; Vergel, 2014, p. 67), proceso que correlaciona la representación semiótica (signo, conjunto signico o texto), la actividad mental del sujeto (que lee el texto) y el mundo como es reconocible en la organización expresiva. Esto explica por qué para Giasson (2013, p. 14) la comprensión de lectura es un proceso interactivo entre el lector, el texto y el entorno, lo que da por aceptado que las circunstancias de producción (contextuales) dejan marcas en el enunciado y pueden afectar de algún modo a quien lee, pero no son todo el objeto de lectura.

Según esto, el leer implica un algo que sucede **entre** los elementos articulados por una interfaz que surge de la interacción de los procesos mentales y el cuerpo vivo del leyente con el objeto de lectura que posee una organización propia y reconocible. Adicionalmente, las circunstancias en que la comprensión e interpretación del enunciado se realizan ciertamente pueden afectar el modo en que el lector se comporta. Pero este factor contextual no es único, ni aislado y no modifica el texto que ya está enunciado, a menos de que ocurra una discutible manipulación de lo escrito para acomodarlo a los deseos del lector, y porque el texto realizado es inalterable, incluso cuando se trata de una rescritura basada en una construcción interactiva del significado. Esto último sucede en algunas obras en edición digital en las que el lector puede seleccionar caminos para el desarrollo de la acción y la configuración de los personajes, pero siempre dentro de un algoritmo que lleva a finales narrativos ya configurados previamente.

El problema de esta relación entre leyente y objeto de lectura atañe a todos los escenarios del aprendizaje de la cultura y para la vida. Es conocida la crítica a los modos educativos que canalizan los esfuerzos para que las personas aprendan solo la lectura del lenguaje verbal, siendo que en todos los ámbitos de vida humana existen diversos sistemas de escritura y de producción de significados que exigen al actor social una experticia en el saber leerlos para asumir posturas, tomar decisiones y actuar en los espacios de la vida personal y comunitaria. Sin embargo, por paradójico que parezca con lo expresado hasta aquí, en este trabajo se aborda cómo aparece un problema de lectura en escenarios de aprendizaje de lenguaje verbal, específicamente en la comprensión de textos literarios en un programa de formación docente de lengua. La razón de esto es que se ha responsabilizado a los cursos de lenguaje y comunicación de los alcances y fracasos en los ámbitos de lectura analítica o crítica, como si en otros escenarios educativos los procesos de construcción cognitiva no se basaran también en procesos representacionales que deben ser leídos y que están hechos con lenguajes intrincados y específicos, como el de la matemática, la geografía, la música, etc., y con la interacción y ajuste de códigos en discursos sincréticos y multimodales.

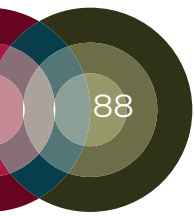


En este trabajo se pretende explicar y demostrar cómo una falencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lectura de lenguaje verbal (y más aún, de la literatura) podría ser, hipotéticamente, el zócalo de las debilidades de la lectura crítica en diversos escenarios educativos. En muchos de estos se ha privilegiado acríticamente el llamado contexto como parámetro de dilucidación y arbitraje del saber leer, lo que conlleva a hacer afirmaciones sobre lo que un texto dice a partir de datos externos a este y sin que se haya comprendido la coherencia y cohesión de los enunciados que lo conforman. La lectura por contexto es compleja y puede resultar contradictoria, con efectos indeseables, si en el proceso educativo se sostiene que la lectura consiste en elaborar afirmaciones sobre el texto a partir, prioritariamente, de una realidad específica en que se sitúa el lector, pero que no necesariamente es la que el enunciado representa. Lejos de la pretensión de descartar el contexto en la actividad de la lectura analítica, se procura demostrar algunos de los límites que él tiene en los procesos de aprendizaje y cómo podría establecerse una correlación más productiva, inicialmente en el ámbito de la literatura, pero generalizable a cualquier escenario de aprendizaje en que se debe construir el sentido de los objetos significantes.

LIMITACIONES ESTRATÉGICAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA

El problema de la lectura crítica de los estudiantes de un programa de formación docente en el área de lenguaje, anidado en una universidad pública de Colombia, gana relevancia debido a la vigente certificación de la alta calidad de la oferta académica y de la institución, a lo que se suman tres tipos de datos demostrativos. Los primeros son las estadísticas del centro educativo que reflejan la estabilización de los indicadores en los niveles previos a los de más alto desempeño de los 248 estudiantes evaluados, entre 2015 y 2019, en las pruebas anuales, nacionales y estandarizadas, llamadas Saber Pro y administradas por el Estado a través del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).

Para acceder a la evaluación nacional de cada año, los estudiantes cursaban el noveno o décimo semestre de los diez del plan de estudios. En el último año (2019), los puntajes obtenidos por el 59 % de los entonces 51 evaluados oscilaron, en lectura crítica, entre 181 y 186 puntos, frente a un máximo de 300. Esto los ubica en el tercer nivel de desempeño, mientras que el primero o más bajo ras tiene al 3 % y el segundo cuenta con el 19 % de los alumnos; el 19 % restante de los estudiantes está ubicado en el cuarto y mejor ámbito de rendimiento. En la producción escrita, el 43 % de los alumnos están ubicados en la segunda categoría de desempeño, mientras que en el primero, segundo y cuarto están clasificados, respectivamente, el 8, 29 y 21 % de los futuros titulados. En la evaluación de lectura crítica y de producción escrita, los problemas que cada es-

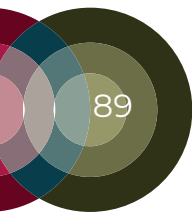


tudiante debe resolver, a partir de evidencias textuales, están usualmente basados en el análisis de enunciados verbales, en relación intersemiótica con otros sistemas expresivos, y la producción argumentativa.

El segundo tipo de datos sobre el problema estudiantil frente a la lectura analítica y crítica se relaciona con las comunicaciones que alumnos destacados por rendimiento académico llevan a encuentros científicos y con las pruebas finales que resuelven en los cursos de análisis literario o semiótico. De una muestra de 86 productos realizados por estudiantes (78 pruebas y ocho comunicaciones, acopiadas a lo largo de cuatro periodos académicos semestrales, entre 2017 y 2019), el 62% de las soluciones analíticas se basan en información fuera del texto, como datos biográficos del autor, la opinión de autoridades en el tema y especulaciones improbables frente al texto estudiado. El análisis de obras literarias se ubica con frecuencia en niveles de lectura literal e inferencial, pero no crítica, y nunca se explican los procedimientos metodológicos empleados en cada ejercicio. Esto se reitera en la tercera categoría de evidencias, que corresponde a una muestra de 38 trabajos de estudiantes, para las mismas asignaturas, acopiados en los dos periodos académicos de 2019. Además, se observa que en 25 de los escritos (65,8 %) existen paráfrasis de afirmaciones expresadas por el profesor en los materiales didácticos que él elabora y comparte con los participantes en el curso.

Estos hallazgos coinciden con afirmaciones de siete docentes de análisis literario y lingüístico del programa. Durante entrevistas abiertas, realizadas en el segundo semestre de 2019, avalaron lo aquí expuesto y precisaron que los problemas de los estudiantes para la demostración de las hipótesis sobre lo que leen se deben a i) modelos socioculturales, donde la lectura de textos completos y complejos es periférica y siempre postergable en el curso de la vida cotidiana y en las urgencias de la experiencia estudiantil universitaria; ii) la carencia de valor central dado al lenguaje verbal en la cultura colombiana; iii) las vacilaciones en las estrategias metacognitivas y de aprendizaje autónomo; iv) la desarticulación, en el programa académico, del conocimientos sobre el funcionamiento sistémico y social de la lengua frente al reconocimiento de la organización textual; v) los problemas de comprensión y consideración crítica de textos verbales se trasladan a la lectura y fruición de divertidos y hasta banales discursos sincréticos y multimodales (audiovisuales, gráficos, materiales constituidos por registros sonoros, etc.).

Otras investigaciones señalan que las dificultades de la lectura comprensiva y crítica de textos se relacionan con la reducción gradual y significativa, en las nuevas generaciones, de los hábitos de lectura y los procedimientos para encontrar los significados del texto (James, 2001; Páez et al., 2014). Esto redonda en las construcciones metacognitivas limitadas (Irazábal, 2007) frente al análisis de la organización del significado de los enunciados contenidos en diferentes tipos

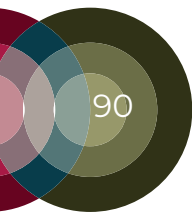


textuales y géneros discursivos. Como demuestran Arum y Roksa, para muchos estudiantes la lectura se circunscribe exclusivamente al ámbito académico y esto sería causa de las limitaciones para alcanzar niveles importantes de desempeño relacionados con el pensamiento complejo. Este fenómeno, frecuente en los primeros años de formación universitaria, resulta de estrategias escolares que priorizan el aprendizaje de informaciones secundarias, sinopsis y conclusiones elaboradas por otros lectores, con diversidad de errores y simplificaciones de los significados. Entre estos trabajos sumarios se encuentran aquellos con la biografía del autor como equivalente del contenido de la obra o interpretaciones sucintas y aplanadas de textos complejos. Este tipo de prácticas de “apoyo” coadyuvaría a la explicación del bajo nivel de progreso de los estudiantes en el rigor de las actividades intelectuales, aun cuando tengan credenciales que las certifiquen (Arum y Roksa, 2011).

La investigación de Rojas (2013) muestra que estas limitaciones nacen de la preparación de maestros sin concepciones epistemológicas claras sobre los procesos de lectura ni estrategias metacognitivas que sirvan de autoconocimiento del lector. Como la didáctica de la lectura y la escritura parten de teorías pedagógicas implícitas y “patrones de comunicación que conforman un microsistema instructivo completo y en parte autorreferente” (Escolano, 2001, p. 14), es posible que el modo de tratar los textos represente cómo la cultura establece qué es y cómo se debe relacionar el lector con lo que lee, especialmente con la literatura. Esto se hace más intrincado porque los modelos de análisis son híbridos de diferentes métodos, enfoques y cartillas que regulan la enseñanza (García, 2015). Así, los modos de analizar el texto responden a procedimientos determinados ideológicamente y, como aprendizaje implícito y sistema de pensamiento rápido (Kahneman, 2011), son más resistentes al cambio. Antes, Zuleta (1982) había cuestionado el modo en que cualquier método puede conducir a una lectura que dogmatizaría e impediría el pensar, un descarrío evitable si al estudiante se le ofrece el texto como algo que debe descubrir por sí mismo, con un ejercicio metalingüístico resultado del análisis, la construcción de conjeturas y la validación crítica de las tesis frente al escrito literario (Jurado, 2004).

EL TEXTO, EL ANÁLISIS LITERARIO Y EL SENTIDO DEL CONTEXTO

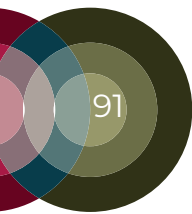
En qué consiste la lectura analítica como procedimiento demostrativo y distante de la especulación es una de las preocupaciones de los hermeneutas e investigadores de la didáctica del lenguaje verbal. Paul Ricoeur (2002) afirmaba que el arco hermenéutico es una actividad que media entre i) la aproximación objetiva y explicativa, basada en el análisis morfológico u objetivado del texto y ii) el paradigma de la comprensión o abordaje subjetivo del texto. Así, la explicación del enunciado guía al intérprete a la comprensión de la obra y del sí mismo situado en un horizonte socio-



cultural. Ambas operaciones son interdependientes y conforman lo que Eco (1981) denominaba la cooperación textual. Consecuentemente, el texto posee una organización lingüística con procedimientos que corresponden a distintos niveles de la construcción del enunciado; comprender esta constitución permite establecer aquello de lo que se habla y el cómo se hace. Para tratar estas relaciones, la lectura analítica precede a la crítica y esta habitualmente es simplificada como la apelación y articulación de información llamada contextual del autor, de la obra y del lector que reconoce la situación sociocultural desde la cual comprende e interpreta lo leído.

El estudio o análisis textual para soportar las hipótesis interpretativas se define, dada la coincidencia conceptual de diversos autores (Llovet, 2005, ; Caparrós, 2002; Dorfles, 1984), y en términos de Hjelmslev (1971), como una labor empírica y descriptiva de los planos que constituyen al objeto y de las correspondencias entre estos. En esta tarea, el estudiante universitario debería experimentar, como estrategia metacognitiva, con los modelos científicos del texto que hacen visibles las reciprocidades de los constituyentes. Estas relaciones son coordinadas visibles que soportan las inferencias y convocan las informaciones integrantes de la enciclopedia cultural del lector. Si el lector y experto en lenguaje recurre a recursos de metalenguaje que describen los procedimientos que suceden dentro del objeto que examina, también podría tratar la relación de dependencia de tal objeto con otros (Badir, en Ablali, Ducard, 2009) como parte del rigor y la complejidad lectora que correlaciona lo leído con el mundo y la experiencia personal de quien lee.

En otros términos, el vínculo del texto con el llamado contexto significa, por una parte, identificar, diferenciar y describir lo que es propiedad del objeto (incluida la relación de los constituyentes con el cotexto) y, luego, más “contextualmente”, establecer cómo y en qué estratos o niveles de pertinencia el objeto de lectura se relaciona con otros elementos de la vida sociocultural que lo envuelven, sea en las circunstancias de producción o de recuperación del contenido. La publicación de una novela, por ejemplo, responde a pericias editoriales, al mercadeo de la literatura, a los desarrollos artísticos y tecnológicos de la impresión, etc., y por estas circunstancias el analista debe decidir, según el objetivo de la lectura, si el soporte material del texto (libro electrónico, impreso sobre papel, fotocopiado, fragmentado, etc.) es determinante del modo de captación del contenido o un asunto contextual y prescindible. El soporte material no haría parte del texto enunciado, pero permite que este se despliegue en una situación de intercambio de objetos semióticos (Fontanille, 2008), lo que devuelve a la pregunta de si él está fuera del texto (si es contextual) o lo constituye, dado que el enunciado verbal necesita un medio para entrar en contacto con el cuerpo vivo del lector, donde suceden los procesos afectivos y cognitivos. En la oscilación entre un procedimiento que valora en exceso al contexto y otro que se encierra en los límites del enunciado, debe considerarse que lo que se lee está “marcado” por las circunstancias de pro-



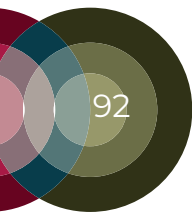
ducción, los modos de organización del dispositivo enunciativo y de recuperación de este en el tiempo del lector. En esta situación, el analista se preguntará si sacrificar el contexto significa reducir la comprensión del texto y el impacto interpretativo o si, por el contrario, dar prioridad a datos del entorno textual significa solapar el análisis detrás de informaciones irrelevantes para la construcción del sentido.

MÉTODO

La investigación cualitativa-interpretativa fue desarrollada para comprender algunos procesos de lectura y producción textual de los estudiantes en formación docente en el área de lenguaje y literatura. Se optó por el estudio de caso colectivo, abordado a través diferentes documentos creados por los informantes con un recorrido semejante en el plan de estudios. En la universidad y la licenciatura se realizaron varias acciones para la obtención de los tipos de datos con los que se hizo la caracterización de los problemas de lectura de los discípulos próximos a la obtención del título profesional. Así, la metodología tuvo tres momentos sucesivos.

Etapa I. Primero se acopiaron y estudiaron los registros de las entrevistas semiestructuradas e individuales, con el respectivo consentimiento informado, a siete profesores del programa académico. Ellas fueron diseñadas a partir de la consideración de las actas de cuatro reuniones, de 2019, del comité académico, integrado por estos y otros docentes, para tratar el mejoramiento del plan de estudios y el análisis de los resultados de los estudiantes en las pruebas nacionales Saber Pro. También se consideraron los informes del centro de análisis estadístico de la universidad, en la ventana temporal 2015-2019, que describen el desempeño de los alumnos en las áreas evaluadas por los estandarizados exámenes nacionales. Se focalizaron los datos referidos a los desempeños en la lectura crítica y la comunicación escrita de los matriculados en la licenciatura en español y literatura. Estos datos han servido, al inicio de este escrito, para la presentación del problema.

En la evaluación de la lectura, las pruebas del Estado colombiano se valen de textos denominados continuos, diferenciados entre informativos y literarios, que incluyen pasajes de novela, cuento, dramaturgia, poesía, canción. Los textos llamados discontinuos, como caricatura y cómic, también son incluidos en la evaluación para observar desempeños. Ambos tipos de enunciados se acompañan con preguntas con cuatro alternativas de respuesta para la selección simple de una opción. Las estadísticas relacionadas con el razonamiento cuantitativo, las competencias ciudadanas y en inglés no fueron considerados como elementos clave para esta investigación, aunque

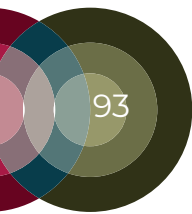


los desempeños hacen parte de la evaluación de las competencias genéricas (Icfes, 2019), donde está incluida la lectoescritura.

En esta fase documental también se analizaron trabajos elaborados por los estudiantes, en los que se pudo verificar la utilización del contexto como recurso para evadir el contenido de un objeto literario del que se debe dar razón. Fueron revisados 78 exámenes de diferentes asignaturas, realizados entre 2017 y 2019, proporcionados por profesores y estudiantes, en los que a estos se les exigía el análisis de una obra o fragmento literario. Adicionalmente, fueron inspeccionadas ocho comunicaciones científicas, acopiadas a lo largo de cuatro periodos académicos semestrales entre 2017 y 2019, presentadas por estudiantes del programa en encuentros académicos nacionales o internacionales. Otros datos considerados constituyen una muestra de 38 textos de estudiantes, desarrollados como ejercicios de aula durante el desarrollo de clases de análisis literario o de literaturas específicas (española, latinoamericana, colombiana, regional), en los dos periodos académicos de 2018.

Etapla II. El segundo momento es un ejercicio inducido por los investigadores para que los estudiantes, como informantes, resolvieran una tarea de lectura y escritura sobre una obra literaria. El conjunto de textos constituye la muestra central de este informe de investigación y está conformada por 38 escritos de análisis literario, hechos por estudiantes, entre 20 y 26 años (27 mujeres y 13 hombres), de los últimos cinco niveles de la formación de la licenciatura y que ya poseen conocimientos de teoría y análisis literario, lingüística textual y semiótica. Los trabajos, presentados con consentimiento informado, estaban orientados con una detallada guía editorial y una rejilla explícita de criterios de evaluación. Del total, 18 trabajos examinaban obras líricas y otros 18 estudiaban cuentos de autores hispanoamericanos. En todos los casos, se estudiaron las recurrencias en los procesos de análisis y los problemas del analista en la toma de decisiones durante el estudio del caso orientado este por una pauta de valoración que incluía *a)* relaciones constitutivas del texto, como los aspectos figurativos, transformacionales y de contenido profundo; *b)* consideraciones sobre las relaciones intertextuales y aspectos de la situación de producción y de interpretación a partir de evidencias textuales; *c)* las particularidades de elaboración del informe académico.

Etapla III. Luego del análisis de los trabajos, se realizó un taller de diez horas, desarrollado en una semana, con dos horas de trabajo por sesión, en el que participaron nueve estudiantes voluntarios que elaboraron informes escritos de la etapa precedente. Esta experiencia desarrolló una secuencia didáctica para el análisis semiótico-discursivo; este replantea el problema del tratamiento del contexto en niveles diferenciados de análisis del objeto significante inmerso en una práctica entre



actores sociales (Fontanille, 2008). Los nuevos informes realizados por los participantes, basados en la misma guía editorial y los criterios de evaluación de los 38 informes anteriores, fueron presentados cuatro semanas después de terminado el taller que explicitó la relación texto/contexto.

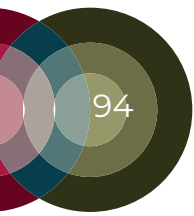
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los procedimientos recurrentes en el análisis de las obras literarias

Al analizar los 38 trabajos presentados por los estudiantes y que oscilan entre 3000 y 3500 palabras (con la posibilidad, según la guía editorial, de hacerlo con 6500 palabras), se encontró, entre otros fenómenos, la omisión de muchos de los criterios de la rejilla de evaluación explicada a los informantes. Según los participantes en el taller de diez horas, esto se debía a que la pauta de valoración fue considerada por ellos, cuando era leída, como un parámetro que alude a la inclusión de abundante información enciclopédica en el escrito. Esto explicaría por qué muchos de los informes incluyen extensas reseñas biográficas del autor de la obra y abundantes citas de autoridad, en lugar de proceder al estudio detallado de la obra particular. Esta incorporación de datos ajenos al enunciado literario para evadir la lectura del objeto llega a ocupar entre el 50 y el 70 % de la extensión de 18 informes; además, la paráfrasis del relato o asunto del objeto de estudio llega a abarcar entre el 20 y 40 % de la extensión del escrito.

En 25 de los informes (65,7,5 %) aparecen evidencias de que el analista encuentra información en diversas fuentes documentales, pero con apropiación parafrástica y sin reconocimiento de ellas. Dos estudiantes manifestaron, durante el taller, que para la elaboración de los informes de la segunda etapa de la investigación emplearon convertidores automáticos, disponibles en internet, para parafrasear textos de ensayistas y de célebres analistas literarios. En ninguno de los informes se planteó un problema que debiera resolverse con el análisis del texto; es decir, en los trabajos se procedía a analizar algo sin propósito esclarecido y enunciado, lo que conduciría a una deriva en el desarrollo de la tarea y a una manifestación de problemas alrededor de las estrategias metacognitivas de los futuros docentes.

También aparece en los informes la consideración del contexto (datos sobre el autor, la situación de producción de la obra y generalidades de la corriente literaria) bajo el subtítulo de análisis y explicación del sentido del texto. La crítica al objeto de análisis se convierte en muchos casos (27 informes) en una diatriba contra el autor, con argumentos *ad hominem*, basada en el gusto del estudiante o en afirmaciones de autoridades; estas elaboraciones llegan a ocupar una extensión entre el 10 y el 30 % del informe. En 35 casos (92%) aparecen conclusiones, organizadas con viñetas, que resumen lo expuesto previamente en el informe; las referencias documentales son

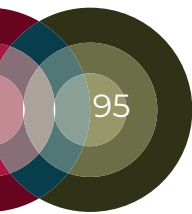


limitadas (no más de cinco fuentes, en 34 informes) y en 28 de los escritos (73,68 %) se confunde la instancia enunciante, el sujeto de la enunciación (Bordron, en Ablali y Ducard, 2009) y el sujeto del enunciado. En 29 informes (76,3 %) se asevera erráticamente que se aborda la intención del autor, no la intencionalidad del texto, y en 25 informes (65,7 %) no es claro el objetivo del análisis y se pierde profundidad en los planteamientos con la incorporación de datos sin pertinencia que incrementan el número de palabras; como ejemplo de esto sirve el siguiente pasaje encontrado en uno de los trabajos con mayores dificultades en expresión y contenido:

[Informe 17, hombre, 21 años, 6° nivel] En el análisis del poema “El brujo” de Roca se debe considerar que el francés Allan Kardec (1804-1869) es el padre del espiritismo, el cual expresaba que los espíritus anuncian los tiempos designados por la providencia para una manifestación a nivel universal. Siendo ministros de Dios y agentes de su voluntad vienen a instruir e ilustrar a los hombres, abriendo una era de regeneración a nivel de la humanidad. Roca como gran poeta realiza esta instrucción estética y su brujo viene a regenerar la humanidad y por eso lo tienen preso [...] El universo de Roca es espiritista y el brujo en los párrafos del poema es el poeta como ministro de Dios.

A pesar del estudio de teorías y modelos de análisis lingüístico y literario, las evidencias demuestran, como en el ejemplo citado, que en los informes se busca un aplanamiento de los procesamiento de información y de pensamiento complejo del lector. La introducción de datos, a modo de información extratextual, evita asumir la lectura comprensiva, analítica y pormenorizada del objeto de estudio. Esto expone una necesidad de aprendizaje relacionada con modos más demostrativos de construcción de interpretaciones coherentes, sin la exclusión de la organización intrínseca del texto. Las fortalezas y debilidades de los trabajos analizados coinciden (aunque los datos no son estrictamente comparables) con los porcentajes y niveles de lectura en que quedan ubicados los estudiantes del programa en las pruebas de Estado (como se expone en la introducción de este artículo).

Un parámetro para la lectura sería el reconocimiento del género discursivo, que resulta del nexo entre un texto específico y los modos de enunciación relacionados con la situación sociohistórica de producción e interpretación (Ablali y Ducard, 2009), pero que deben ser tratados como un conjunto de criterios lingüísticos de cohesión y coherencia que afecta al plano del contenido y de la expresión del producto verbal. Además, el análisis del discurso establece que las singularidades del escritor y del lector se integran, finalmente, en las normas que la comunidad establece como las restricciones del género y que la “variable de género del grupo o de la comunidad prevalece sobre la instancia de enunciación y tiene un peso más grande que el tema” (Ablali et al., 2016, p. 25), por lo que cabe dudar si se trata de las marcas del contexto en la producción del texto o

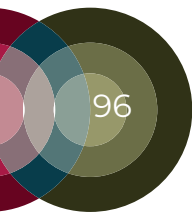


las del género discursivo. De esta suerte, el analista no podría descontar la manera en que el discurrir y las condiciones de la situación comunicativa dejan improntas concretas en el producto (enunciado) y, consecuentemente, reconocería los elementos del entramado textual organizado que permiten establecer cuáles son las rutas que este posee para relacionarse con elementos externos a él mismo.

Sobre esto, François Jost (1997) expresa que el género sirve para interpretar un objeto desde una categoría más vasta que facilita la operación; sin embargo, el género no es el contexto, aunque lo implique. Esto se asume desde el entendido de que el primero se relaciona con un conjunto específico de roles, circunstancias (en particular, un modo de inscripción en el espacio y en el tiempo), un soporte material, un modo de circulación, una finalidad (Maingueneau, 1998). Es decir, muchos elementos contextuales se condensan, con las respectivas improntas o evidencias, en el producto del discurrir y no son datos externos a él (Fontanille, 2008), sino constitutivos del enunciado, mientras que muchos otros datos no tendrían esta calidad, a menos que se demuestre la pertinencia de ellos por el modo en que los convoca la misma organización del objeto de lectura. En los trabajos de los estudiantes no se encuentra esta labor de pertinentización alrededor de los análisis e interpretaciones, procedimiento característico de un lector informado, analítico y crítico.

Los hallazgos, aunque correspondientes a lo que se denominaría un conjunto de datos considerables y convergentes en un estudio de caso constituido por varias muestras, coinciden con muchas de las afirmaciones aquí expresadas sobre los problemas de lectura relacionados con el privilegio del contexto cuando no se ha intentado el análisis del texto. El problema de estas limitaciones consiste en que el contexto se toma usualmente como una clave que “ilumina” al objeto de lectura y no como un juego de relaciones entre los elementos constituyentes del texto y otros externos a este; estas conexiones no se restringen al criterio de proximidad de entidades sintagmáticas entre sí, como se emplea usualmente la noción de cotexto. Este asunto tiene repercusiones negativas en la comprensión lectora y en el logro de la lectura crítica, se trate de conjuntos significantes hechos lenguaje verbal o sincréticos y multimodales, y no es ajeno a las discusiones en ciencias del lenguaje. Por ejemplo, en el ámbito del análisis del discurso, Charaudeau y Maingueneau (2002) definen al contexto como todo lo que rodea a un elemento cualquiera y que puede ser tratado de manera estrecha o inmediata. Esta postura abarca la consideración de la situación comunicativa como materia de análisis.

La dificultad que subsiste es que el contexto resulta pertinente si, más allá de lo que el texto dice, interesa al lector o analista resolver el sentido que lo leído hace para él u otros en circunstancias

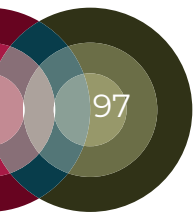


vitales particulares, por ejemplo. Esto se explica por la complejidad del marco de intercambio entre los interlocutores, quienes se relacionan con otros elementos de una situación sociocultural cuyo sentido no depende exclusivamente del contenido textual. Entre los diversos factores extratextuales están las representaciones que tienen los interlocutores de ellos mismos, de los objetivos de la situación envolvente, etc. Con ello se reconoce una facultad transformadora del contexto, que entra en el juego de interacción intersubjetiva del discurso, y que sería un factor de dinamismo procesual (Gruning, 1995), pero hecho con un material diferente de aquel con que se hace el enunciado sometido a lectura. Si el contexto es fundamental en el funcionamiento de los enunciados y en la resolución de ambigüedades, el descifrado de sobrentendidos, valores indirectos, etc., no se podría afirmar que el discurso es completamente interpretable si el interlocutor tuviera acceso solo a las informaciones contextuales porque ellas “no son pertinentes en el mismo grado y, además, algunas de ellas están inscritas en el texto” (Charaudeau y Maingueneau, 2002, p. 136). Con esto, es claro que la observación del contexto puede llevar a una lectura tangencial de un texto que puede convocar por sí mismo los elementos del entorno que son pertinentes para la lectura.

Resultados de la experiencia con un modelo alternativo de análisis

De los resultados precedentes surgió la necesidad científica y didáctica de encontrar, entre los enfoques de análisis literario, un procedimiento en que el contexto no sea castigado como un dato ajeno a la lectura, pero sin que él usurpe el trabajo analítico y relacional de los constituyentes textuales. El proceso de leer quedaría establecido, en términos metacognitivos, con la articulación entre las propiedades del objeto leído y las condiciones de interpretación del género discursivo. Si el objeto representa algo de la realidad sociocultural y se relaciona con otras prácticas significantes, deben ser reconocidas las coordenadas que son más pertinentes que otras cuando se hace, frente a él, la exploración de lo translocal y los reagrupamientos que componen una estrategia esencial para la comprensión (Grupo μ , 2015). Esto debería darse en el tiempo histórico de lectura que se enraíza en la competencia sociocultural del lector (Basso-Fossali y Dondero, 2011).

El esquema de análisis de las prácticas semióticas, propuesto por Fontanille (2008), se ocupa de la transversalidad del sentido en diferentes niveles de pertinencia y manifestación en que un objeto significativo aparece como parte de intercambios intersubjetivos. El texto literario puede ser leído con el criterio de inmanencia, pero se pueden considerar elementos como la materialidad del objeto, las escenas prácticas en que aparece y es empleado, las estrategias socioculturales de intercambio y el *ethos* que establece valores y modos de obrar con él. Si la lectura inmanente del texto tiene vulnerabilidades porque se limita a lo que el enunciado contiene, sin interesar otros fenómenos socioculturales envolventes, con este otro modelo semiótico se reconstruyen haces

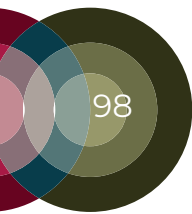


para explicitar las relaciones del contenido textual con sus condiciones discursivas de producción, lectura e interpretación. Esto se aproxima a la didáctica de los círculos de lectura, definidos como dispositivos inteligibles que permiten a grupos heterogéneos de estudiantes el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimientos a partir del estudio de textos y de lo que estos ofrecen como vía enlace con el propio mundo. Los objetos de lectura son interrogados en diferentes niveles de complejidad y sobre la correlación entre las partes constituyentes, lo que lleva a comprar, contrastar y soportar respuestas, hipótesis y opiniones con evidencias textuales. Este tipo de trabajo de aprendizaje tiene, entre los propósitos, ayudar a los lectores a observar las propias estrategias de comprensión (Chanson y Klinger, 2015).

En el caso reportado aquí, el modelo de análisis de prácticas semióticas fue puesto en práctica en el taller con nueve estudiantes voluntarios que, luego de las cinco sesiones de dos horas de aprendizaje, escribieron un informe con el análisis del cuento “La tejedora” (VV. AA., 2002), de Marina Colasanti. Los nueve trabajos recibidos fueron tratados con una rejilla analítica para evaluación, con la que se demostró cómo en los escritos se mejora el reconocimiento de las relaciones internas del objeto y las relaciones de pertinencia con diferentes niveles de información convocada por el objeto significativo. De este modo, se evidenció que es más clara la tarea de cooperación textual realizada por el lector, quien la reporta por escrito. Los trabajos, con extensión entre 6000 y 6500 palabras, hacen caracterizaciones del relato, de las relaciones de este con el proceso de producción e interpretación y mejoraron la superestructura del informe.

Los nuevos informes precisan de manera preliminar qué se estudia y cuál es el objetivo de la lectura analítica. A esto se agrega la tipología textual y el género discursivo que establecen condiciones diferenciadas de cooperación lectora ante el tradicional cuento maravilloso. La inclusión de una síntesis no parafraseada de la narración permitió a los estudiantes dar cuenta de que la instancia de enunciación (la voz narradora) controla la dosificación progresiva de la información a través de una sintaxis que recupera y adecua los estereotipos e imaginarios de los cuentos de princesas. En seguida, los informes establecen, alrededor del propósito de la lectura, los elementos figurativos pertinentes a la orientación del estudio. En esta dinámica se reconoce que el título, que alude a una mujer que teje, opera como una instrucción de lectura (Besa-Camprubí, 2002) y es una clave para definir diferentes categorías, como la tensión entre el universo femenino y masculino, la libertad, la opresión y la autonomía del sujeto.

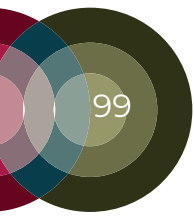
Los informes reconocen cómo en el relato se dan las transformaciones de estados y afectividades de los personajes y cómo estos oscilan, por efecto de las decisiones, entre algunos de los sememas más abstractos, como la autonomía personal, la libertad creativa y la tensión entre masculini-



dad y feminidad. Estos contenidos son correlacionados con elementos figurativos de tiempo y espacio (como el modo de ser de la tejedora en momentos y espacios diferentes de lo narrado); esta resolución del lector le permite afirmar y explicar cómo el texto, siendo un cuento maravilloso, resquebraja los estereotipos sexuales para ponerlos al servicio de un hacer emancipatorio, específicamente femenino. Adicionalmente, los escritos hacen breves consideraciones sobre las particularidades de la materia en que está inscrito el texto. Como el cuento fue publicado en versión impresa y en otra digital, en una antología ilustrada de cuentos latinoamericanos (VV. AA., 2002) para acercar a los jóvenes a la lectura, los lectores, por diversas razones, pueden acceder al medio impreso o al *e-book*, mediaciones que suscitan consideraciones sobre las posibilidades de acceso a la cultura, las sensibilidades y las actitudes alrededor del libro tradicional y las interfaces digitales.

Además de la relación entre el contenido y la apariencia del texto, los informes caracterizan la escena práctica de producción del cuento y de la actualización de este con respecto de las circunstancias de lectura. Esta escena está constituida por los lenguajes, los otros actores que participan en el intercambio para el aprendizaje, los objetos y objetivos de la acción dentro de la que se enmarca el proceso lector, etc. En otras palabras, los escritos de los informantes recuperan información sobre *a)* las condiciones de producción del cuento, con implicaciones políticas y diferenciadas del contenido de este; *b)* el ámbito académico en que se recurre al cuento como recurso didáctico; *c)* el entorno privado de fruición personal de la literatura.

Los informes enfatizan en que Colasanti, la autora, conoció los estragos de la Segunda Guerra Mundial y de la dictadura militar brasilera en la segunda mitad del siglo XX, y presencié cómo los regímenes militares en Latinoamérica suprimían los derechos políticos y sociales de la gente. Como sucede en el cuento, en el entorno histórico y geográfico estaba la pérdida de autonomía del sujeto bajo la tiranía. De esta suerte, cinco de los escritos sostienen la tesis interpretativa del relato como un discurso que horada los estereotipos del cuento maravilloso para apalancar una crítica del poder patriarcal, al tiempo que defiende la recuperación de las libertades individuales. Según cuatro de los informes, esta estrategia de enunciación a través de la ficción está presente también en otros cuentos de Colasanti, como en “El lobo y el cordero en el sueño de la niña” y en “Un amigo para siempre”. Uno de los informes, con las respectivas referencias documentales, direcciona el resultado del análisis del breve texto narrativo para respaldar la idea, expresada por Colasanti (2004), de la pérdida de la calidad literaria del cuento maravilloso y del cuento de hadas debido a la característica pérdida de función crítica. Otro informe expresa, en las conclusiones, que la relación de la narración con la realidad cultural solo puede evidenciarse si, desde la lectura del texto, el lector se deja guiar hacia las conexiones culturales que el escrito propone



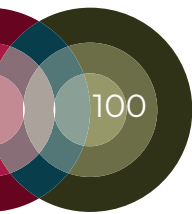
y que esto hace visible, en el caso de “La tejedora”, la reivindicación de la imaginación del sujeto que rompe la rendición a una autoridad arbitraria.

Siete de estos nueve informes superan de manera metódica las limitaciones encontradas en el primer trabajo presentado. Debe subrayarse que esto se debe, seguramente, a logros previamente alcanzados por el estudiante en la formación ofrecida por el programa académico, pero que se reorganizaron y convergieron, relacional y estratégicamente, en el taller con el modelo alternativo de análisis. De otra forma, sin considerar los presaberes, no se explicaría que los resultados en estos segundos informes sean tan diferentes y destacables en el modo de evitar las trampas implícadas en el uso superficial de categorías de análisis. No obstante, no puede dejar de expresarse que los aprendizajes de esta naturaleza requieren práctica permanente y falta evaluar, tiempo después, si los logros de este ejercicio se mantienen o desdibujan por la fuerza de los aprendizajes implícitos, resistentes a los nuevos aprendizajes, y de los cómodos recursos disponibles en la actualidad para hacer menores esfuerzos ante tareas intelectuales complejas.

CONCLUSIONES

Si el contexto aparecía en muchos modelos de análisis literario de la segunda mitad del siglo XX como algo evitable a favor de la inmanencia y el rigor científico, ahora ha alcanzado una importancia capital y justificada, pero con el riesgo de convertirse en uno de los subterfugios y una de las tentaciones de la lectura de textos verbales y no verbales. El efugio analítico basado en el contexto consistiría en buscar explicaciones en una aparente ascesis metodológica que sorte a al objeto de lectura y que es, en suma, la llamada rama débil o difusa del análisis, que se desvía del propósito para agotarse en un suplemento de información sin pertinencia heurística (Fontanille, 2008), cuando la tarea debería integrar el contexto al objeto, sacando consecuencias del hecho de que ninguno de los dos se sitúa “ni por encima ni por debajo, sino en el corazón mismo del lenguaje” (Fontanille, 2008, p. 14). Solano, al analizar los métodos de análisis empleados por docentes y aprendidos por estudiantes, destaca algunos elementos que definen la ausencia de una estrategia analítica. El más relevante es la realización de la lectura como un quehacer mecánico, superficial, sin actitud interrogativa del texto (Solano, 2012) y que se solventa con apariencias servidas con información profusa; con esta se oculta el desempeño real del lector ante el desafío afectivo y cognitivo para comprender, analizar y aprender frente a un objeto significativo.

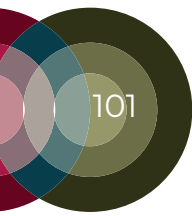
El análisis literario, con un modelo que explicita las capas, niveles de pertinencia o constituyentes del llamado contexto convocado por el texto, mejora la comprensión del sentido de la obra en el universo de producción y en el horizonte de intelección del lector. Si la experiencia con el



modelo propuesto por Fontanille para el análisis de prácticas semióticas es exigente, posibilita también ubicar las demostraciones rigurosas que el analista debe hacer en la lectura crítica y alrededor de la convergencia de haces de sentido activados por eso que se agencia entre la obra y el lector. Si en espacios y momentos científicos y didácticos se defiende la descomplejización del conocimiento y del saber hacer con este, también sería aceptable implicar la complejidad en esos mismos escenarios como parte de transiciones cualitativas necesarias para entender no solo sistemas, sino comportamientos complejos (Basso-Fossali, 2017), asunto que atañe a todos los ámbitos educativos que no podrían responder a los retos del tiempo con el aplanamiento de los problemas y de la realidad sociocultural. La complejidad puede asumirse, en este orden de ideas, como una necesidad del desarrollo cognitivo, personal y comunitario, con modos diversos y detallados para abordar la emergencia de sentido que no siempre responde a los esquemas fijos de los sistemas semióticos, ni a los parámetros paralizados del género o de la tipología textual, sometidos todos a la dinámica de la cultura.

No obstante, en los trabajos analizados en la segunda etapa de la investigación reportada aquí es difícil determinar si el estudiante reescribió información ya existente alrededor de la obra literaria, porque parafrasear lo existente es más sencillo que escribir los hallazgos personales. Así, una duda razonable alrededor del uso errático del contexto aparece al interrogarse sobre si el estudiante hace los procesos de lectura y escritura de informes desde una economía de esfuerzos, basada en empujones o *nudges* (Thaler y Sunstein, 2008), procedimientos fáciles, atractivos, inducidos por costumbres y por políticas de comportamiento (Tannenbaum et al., 2017), disponibles en el ambiente educativo y coincidentes con un pensamiento espontáneo, rápido, lejano al pensamiento lento, teórico, más difícil de construir. A esto se sumaría que el fenómeno de la educación formal parece más ocupada en el cubrimiento de contenidos en determinado tiempo y la obsesiva acumulación de información, muchas veces incomprendida, afectada por el disfrute inmediato y aplanado característico de la sociedad contemporánea.

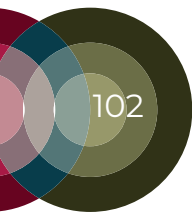
El recurso de lectura y análisis empleado, por intrincado que parezca, parece funcionar como una estrategia de lectura compleja, orgánica y fructífera del texto porque está soportada en los conocimientos previos de los estudiantes. Estos, en el caso estudiado, cursan el ciclo avanzado del diseño curricular para la formación de maestros que propicien los análisis explicativos de los objetos hechos con lenguaje y cuyos significados emergen en la lectura como un hacer discursivo actualizante. En términos heurísticos, el contexto deja de ser un elemento absolutamente indispensable o totalmente prescindible para el analista, quien podrá tomar decisiones cuando el propio hacer oscila entre el estudio de la obra y la evasión de esta responsabilidad cuando se sirve de la acumulación arbitraria de datos sin pertinencia establecida. La lectura reflexiva coincide con la urgencia social y



cultural contemporánea de que cada persona lea para pensar, como afirma Deneault (2015), con lo que se podrá reinyectar sentido donde los sofistas de la distracción lo han vuelto marginal, y se restablecería el lenguaje para alcanzar cambios substanciales frente a la mediocridad.

REFERENCIAS

- Ablali, D., Badir, S. y Ducard, D. (2016). *En tous genres*. París: Harmattan.
- Ablali, D. y Ducard, D. (2009). *Vocabulaire des études sémiotiques*. París: Champion.
- Arum, R. y Roksa, J. (2011). *Academically Adrift*. Chicago: University of Chicago Press.
- Basso-Fossali, P. (2017). *Vers une écologie sémiotique de la culture*. Limoges: Lucas-Lambert.
- Basso-Fossali, P. y Dondero, M. (2011). *Sémiotique de la photographie*. Limoges: Pulim.
- Besa-Campubrí, J. (2002). *Les fonctions du titre*. Limoges: Pulim.
- Caparrós, J. (2002). *Teoría de la literatura*. Madrid: Areces.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. París: Seuil.
- Cavalli M., D. (2015). *La construcción del significado y la experiencia estética como actividades culturalmente mediadas*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/371441/DCM_TESIS.pdf?sequence=4.
- Chanson, C. & Klinger, V. (2015). *Les cercles de lecture*. Lousanne: Haute École Pédagogique, recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/43673578.pdf>
- Colasanti, M., Andricáin, S. y Rodríguez, A. (2014). *Marina Colasanti y las metáforas del inconsciente*. Recuperado de: <http://www.cuatrogatos.org/show.php?item=80>.
- Colasanti, M. (2004). *Fragatas para tierras lejanas*. Bogotá: Norma.
- Deneault, A. (2015). *La mediocridad*. París: Luz.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/rie2019.12.2.003>, <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.2.003>.
- Dondero, M. G. (2017). Énonciation et modes d'existence. *Actes Sémiotiques*. Recuperado de: <http://epublications.unilim.fr/revues/as/5871>.
- Dorfles, G. (1984). *El intervalo perdido*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1992). *Los límites de interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Escolano, A. (2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Éducation y Pédagogie*, 13 (29-30), 13-24.
- Fontanille, J. (2015). *Formes de vie*. Liège: Presse Universitaires de Liège.
- Fontanille, J. (2008). *Pratiques sémiotiques*. París: Puf.



- García, N. (2015). Pedagogías de la lectura. *Lenguaje*, 43(1), 85-110 .
- Giasson, J. (2013). *La lecture : apprentissage et difficulté*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Grupo μ . (2015). *Principia semiotica*. Bruselas: Les Impressions Nouvelles.
- Gruning, B. (1995). Une conception dynamique du contexte. *La linguistique*, 31(2), 5-13.
- Hjlemslev, L. (1971). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Icfes (2019). Guía de orientación Saber-pro, 2019. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documentos/20143/1518930/Guia+de+orientacion+modulos+de+competencias+genericas+saber+pro+2019.pdf/3fe99e8b-229a-c4e8-3aed-f4b719460c51>.
- Irazábal, N. (2007). Metacompreensión y comprensión lectora. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 10, 43-60
- James, S. (2001). *Analyzing Literature*. Kansas: Longman.
- Jost, F. (1997). La promesse des genres. *Réseaux*, 81, 15-81.
- Jurado, F. (2004). Palimpsestos. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 6. 269-299.
- Kahneman, D. (2011) *Thinking, Fast and Slow*. Farrar: Straus and Giroux.
- Llovet, J., Caner, R., Catelli, N., Martí, A. y Viñas, D. (2005). *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.
- Maingueneau, D. (1998). Scenographie épistolaire et débat public. En J. Siess, J (Ed.), *La lettre entre réel et fiction* (pp. 60-71). París: SEDES.
- Páez, R. et al. (Comps.)(2014). *La lectura crítica*. Bogotá: Kimpres Universidad de la Salle.
- Richard H. T. y Sunstein, C. (2011). *Nudge. Un pequeño empujón*. Madrid: Taurus.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.
- Rojas, I. (2013). Concepción epistemológica y didáctica de los docentes sobre lectura inferencial. *Redipe*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-325050_archivo_pdf_1.pdf.
- Solano, M. (2012). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Revista Educación*, 24 (2), 151-156.
- Tannenbaum, D., Fox, C. R. y Rogers, T. (2017). On the misplaced politics of behavioral policy interventions. *Nature Human Behaviour*, 1 (10), 1-7.
- Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. New Haven: Yale University Press.
- VV. AA. (2002). *Cuentos breves latinoamericanos*. México: SEP, CIDCLI.
- Vergel C., R. (2014). El signo en Vygotski y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Folios*, 39, 65-14, Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n39/n39a05.pdf>.
- Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. En E. Zuleta, *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (pp. 207-218). Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.