



LA LECTURA INFERENCIAL DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS DESDE LO COGNITIVO A LO SOCIOCULTURAL. *

INFERENTIAL READING OF ARGUMENTATIVE TEXTS FROM THE COGNITIVE TO THE SOCIOCULTURAL LEVEL.

Mauro Teófilo Gómez Córdoba **

*Artículo de reflexión producto del seminario de sociolingüística desarrollado, por el autor, en la Maestría en Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas

** Licenciado Magister en Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas, Profesor Universidad de Nariño.

E-mail: maurogomezc@hotmail.com

Citar: Gómez, M. (2019). La lectura inferencial de textos argumentativos desde lo cognitivo a lo sociocultural. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 25, 59 – 72.

Recibido: mayo 13, 2019.

Aceptado: noviembre 28, 2019.

RESUMEN

La lectura inferencial se proyecta como una alternativa de trabajo para mejorar la comprensión global de la situación comunicativa y de los significados de los textos, aspectos que, aunados a los conocimientos previos del lector, le permitirán adentrarse con propiedad al mundo del texto argumentativo. En atención a la anterior consideración, se llevó a cabo el ejercicio investigativo, el cual, desde sus objetivos, analizó el proceso de lectura inferencial de textos argumentativos realizada por estudiantes que ingresan a los programas del Departamento de Lingüística e Idiomas. Los resultados obtenidos evidencian que la lectura que realizan los estudiantes dista de ser un proceso de comprensión, a través del cual el lector elabora significados en la interacción con el texto y relaciona la información que el autor le presenta con los conocimientos previos. Además, el desconocimiento del concepto de lectura inferencial determina que los procesos lectores no se ejecuten dinámicamente.

Palabras claves: *Proceso de comprensión, Lectura inferencial, Situación comunicativa, Texto argumentativo.*

ABSTRACT

The inferential reading intends to be an alternative activity to improve the global comprehension of the communicative situation and the meanings of texts. These aspects are accompanied with attendant previous knowledge of the reader, which allows him to penetrate confidently the world of the argumentative text. Taking into account the foregoing consideration, a research was conducted, which from its objectives, the process of inferential reading of argumentative texts done by the students who enter to the Department of Linguistics and Languages Programs

The results showed that the modes of reading used by the students are far away from being a comprehension process, through which the reader constructs meaning when interacting with the text, and relates the information presented with to his previous knowledge. Additionally, the lack of knowledge of what inferential reading is, results in reading process to be devoid of dynamism.

Keywords: *Understanding process, Argumentative text, Communicative situation, Inferential reading.*

INTRODUCCIÓN

Desde sus orígenes y en sus funciones la lectura ha sido una actividad de naturaleza sociocultural, que se desarrolla a medida que la sociedad necesita comunicarse a través del espacio y el tiempo por medio del lenguaje y que se expande cuando las comunidades se vuelven más complejas y necesitan de los textos para perpetuar su historia, su cultura, su economía, su política, su educación, su religión, su filosofía, entre otros. (Goodman, Alwerger y Marck, 1989).

Pero más allá del contexto macro indicado anteriormente, la lectura es importante a nivel micro, es decir, a nivel local y personal, ya que ésta promueve procesos de pensamiento, imaginación y creatividad, facilita la organización y comprensión de la información, promueve

el aprendizaje y la producción de una gran cantidad de conocimientos y constituye una fuente de recreación.

A nivel escolar, la importancia de la lectura es innegable, dado que esta actividad es materia de instrucción en la educación preescolar y primaria e instrumento o medio para el aprendizaje de las demás asignaturas en los niveles de básica primaria, de secundaria y de educación superior. Por esta razón, hoy se hace mayor énfasis en el -leer para aprender-, que en el -aprender a leer-. De ahí, la importancia de la lectura para garantizar un buen rendimiento escolar; es decir, que los estudiantes que han adquirido un alto nivel de lectura seguramente van a tener éxito en su formación escolar futura. Además, la lectura no solo contribuye al enriquecimiento intelectual y social, sino que ayuda a establecer comportamientos y valores en la formación de la personalidad de los estudiantes.

El valor de la lectura quedaría sustentado en forma incompleta, si no se menciona su potencial para convertir a los lectores en personas reflexivas, críticas y transformadoras de la realidad social, es decir, lograr empoderarlas para alcanzar la meta de una educación como práctica de la libertad, (Freire,1969). Al respecto, las reflexiones realizadas desde visiones interdisciplinarias permiten establecer que ésta no es un simple acto de decodificación sino un proceso dinámico que conlleva a un trabajo de carácter cognitivo y adicionalmente sociocultural, a partir de los cuales, un individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a reconstruir el significado de los textos en contextos de una comunidad multicultural con particularidades sociales en el uso del lenguaje.

El cambio de la actitud lectora de un acto de decodificación a un proceso dinámico perfila de algún modo la concepción del lector activo. Lector que no se queda únicamente con la apropiación del contenido, sino que avanza a una actividad constructiva y productiva al realizar la interpretación bajo ciertas condiciones contextuales. Es decir, como la lectura está ligada a la comprensión, de acuerdo con el modelo que se trabaje (Colomer y Camps 1996; Rincón 2003), ésta se convierte en una actividad fundamental en la vida del ser humano, ya que no es un simple acto mecánico, sino que está íntimamente relacionada con procesos cognitivos que van más allá de un momento de inspiración, puesto que tiene que ver con la formación del hombre y con el desarrollo de su pensamiento.

Adicionalmente, a partir de la revisión de la abundante información proporcionada en el Seminario de Sociolingüística, trabajado con los estudiantes de la Maestría en Didáctica de la Lengua y Literatura Españolas, se ha observado un espacio complementario importante para trabajar los procesos lectores por cuanto la lengua y la sociedad existen en una relación interdependiente; la lengua es aprendida y su uso es regulado socialmente; de otro modo la interacción social, no podría llevarse a cabo sin el uso de la lengua, ni tampoco la estructura social podría ser creada o mantenida sin un medio de comunicación entre los miembros de una sociedad. Así, el comportamiento lingüístico, la interacción y la estructura social están estrechamente relacionadas. La sociolingüística se convierte en el campo de estudio que trata de explorar y explicar esta relación.

En las observaciones preliminares, de los procesos lectores de los estudiantes que ingresan a los programas del Departamento de Lingüística e Idiomas, se han detectado pocas evidencias de procesos de comprensión inferencial, que al decir de Solé (1992), Mateus (2007), Santiago et al, (2014), deben utilizar conocimientos variados para obtener información del escrito y reconstruir el significado a partir de los esquemas conceptuales que posea el lector. En el mismo sentido, a partir de los aportes de la psicología cognitiva, Collins y Smith (1980), enfatizan en la importancia del papel del lector y de los procesos metacognitivos en el desarrollo de la meta comprensión. Adicionalmente, con el desarrollo de la lingüística textual Van Dijk y Kintsch (1983), Colomer y Camps (1996), Rincón (2003), han realizado aportes para que el lector pueda entender de una forma más fácil los diferentes tipos de textos; para el caso que nos ocupa, el texto argumentativo.

Lo anterior, permite visualizar la importancia de la lectura inferencial en la comprensión de textos argumentativos, la cual según Espinoza (2007:149) “forma parte de los rieles invisibles que, incorporados a los elementos presentes en el texto, forman la vía sobre la cual viaja la comprensión”. Por tanto, las inferencias constituyen ayudas fundamentales para que el lector, una vez las ponga en práctica, sea capaz de establecer relaciones lógicas entre la información del texto y la que posee el lector.

Proceso de Comprensión Textual.

El proceso de comprensión de un texto (para el caso, argumentativo) se convierte al decir de Gadamer, (1998: 65) en un proyecto que “anticipa un sentido del conjunto una vez

que aparece un primer sentido del texto”. El primer sentido se hace evidente porque leemos el texto con ciertas expectativas a partir de un determinado sentido. La comprensión del texto constituye la elaboración del mencionado proyecto, el cual a su vez puede estar sujeto a revisiones cuando se realiza la profundización del sentido. El mismo autor nos dice “que el que intenta comprender está expuesto a confundirse por las opiniones previas que no se acreditan en las cosas mismas”. Por consiguiente, es conveniente elaborar esquemas correctos y adecuados para lograr una comprensión que se aleje de la opinión particular – subjetiva – y abrirse a la posibilidad de que el texto le diga algo, -acogerse a la alteridad del texto -.

Lectura

Culturalmente la lectura es considerada como un proceso cognitivo utilizado por los humanos para obtener información y desempeñarse socialmente. Como hecho fundamental, el lector desarrolla una actividad de reconstrucción de los textos escritos. Este procesamiento de la información escrita, según la psicología cognoscitiva, se explica a través de la descripción de estrategias de aprendizaje bajo los cuales el lector (sujeto activo) codifica, almacena, recupera y combina la información para responder a las inquietudes del medio social cultural en el cual se desenvuelven los individuos.

Para Van Dijk (1983) la reconstrucción de un texto escrito se logra si se conocen los mecanismos, reglas (coherencia y cohesión) que permitan organizar la lengua en su forma escrita. Por consiguiente, un lector eficiente será aquel que posea la competencia lingüística (Chomsky 1965) y comunicativa (Hymes1972), de tal forma que pueda emplear adecuadamente el lenguaje escrito y que la combinación de las dos anteriores haga al lector competente en la lectura.

La noción de competencia, planteada por Chomsky, es trabajada por Barrera (1990:192) en el sentido de considerar que el texto presenta una estructura superficial (la información visual) a partir de la cual se llega a una estructura profunda; por tanto, en el acto de lectura (lectura - texto) podría existir el nivel de estructuras significativas “un conocimiento de la lengua escrita”. La anterior apreciación es igualmente trabaja por Ferreiro (1982: 9) al afirmar que: “tanto en el aprendizaje de la lengua oral como en sus intentos por comprender la escritura, los niños no se limitan a reproducir, sino que organizan la información que reciben” para lo cual deben seleccionar y aplicar una serie reglas.

Para la psicolingüística es fundamental incorporar el concepto de competencia lingüística, mediante el cual los hablantes adquieren un conocimiento sobre la estructura interna de la lengua para alcanzar la competencia en lectura. Si se concibe la lectura como un acto de comunicación se establecerá una relación interactiva entre el lector y el texto. En cierta forma se puede afirmar que el lector es el receptor y el texto el emisor y que de alguna manera su relación es recíproca en el intercambio de papeles funcionales.

Lo expresado hasta ahora permite establecer que los estudios sobre la comprensión lectora tienen un largo recorrido en el tiempo. Educadores y psicólogos se han ocupado del asunto; un ejemplo de ello lo tenemos en: Huey (1968) y Smith (1965), ellos han considerado que cuando un lector desarrolla un proceso de comprensión lectora influyen aspectos como: el tipo de lectura seleccionada, el tipo de texto, el lenguaje, las actitudes que posee el lector, el propósito de la lectura y el estado físico - afectivo general que condicionan uno de los aspectos fundamentales para la lectura y la comprensión, la motivación.

En síntesis, la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto y relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente. Desde lo pedagógico, el proceso mediante el cual se relaciona información nueva con la antigua constituiría un -aprendizaje significativo según Ausubel-.

Lectura Inferencial del Texto Argumentativo.

En general, las teorías sobre la lectura se han fundamentado en enfoques de corte conductista y cognitivistas; los cuales según Pinzás (2003) se ocupan del procesamiento de la información, los primeros; y de la división de los procesos mentales que intervienen en la comprensión lectora, los segundos. Sin embargo, a partir de los procesos de reflexión generados desde disciplinas como la psicología, la lingüística, la psicolingüística y la didáctica sobre el papel que la lectura juega en la formación y desarrollo social del individuo, ésta ha dejado de concebirse como un simple acto de decodificación para convertirse en “una actividad que además de apropiarse del contenido se constituye en una labor de construcción y producción de aquél”. (Santiago et al. 2014:55).

La lectura inferencial se configura en la medida en que el lector cambia su actitud de decodificador a un proceso semiótico interpretativo dinámico y por consiguiente el lector

realiza según Goodman (1982:13-28) “una comprensión global de la situación comunicativa y de los significados del texto, el reconocimiento de relaciones entre sus partes y de la intención comunicativa que subyace en él”, aspectos que aunados a los conocimientos previos del lector, le permitirán identificar el tipo de texto: Narrativo, expositivo, argumentativo, etc. En consecuencia, el lector activo desde su contexto particular, conocimientos e intereses, realiza un diálogo con los contenidos y propósitos del texto.

La actividad dialógica realizada por el lector activo será necesariamente incidida según Pinzás (2003: 82) “por factores de contenido y de proceso: respecto al contenido se tienen en cuenta la memoria semántica o los conocimientos previos del lector y el conocimiento de la estructura del texto de acuerdo al género”, aspecto desde el cual el lector sea capaz de determinar la estructura del texto e identificarlo como narrativo, expositivo o argumentativo; en lo que concierne a los factores asociados a los procesos mediante los cuales el lector intenta comprender lo que lee (análisis, síntesis, codificación, inferencia) constituyen parte importante del procesamiento metacognitivo.

El proceso de interpretación mencionado es el que le da vitalidad al proceso de lectura, ya que como vivencia personal suscitara reacciones distintas frente a un texto, pero al mismo tiempo, dependiendo de las condiciones emocionales e intelectuales, se propiciarán reacciones de matización y tamizaje. Adicionalmente a la presentación del acto de leer, hasta ahora descrita, Dubois (2006) considera el papel fundamental que juega la motivación intrínseca, la cual llevara al lector a sentir amor por la lectura.

Los párrafos precedentes, han permitido realizar un acercamiento inicial a la conceptualización de la lectura inferencial, la cual supone como se dijo previamente, la comprensión global de la situación comunicativa y de los significados del texto; igualmente, el reconocimiento de relaciones entre sus partes y de la intención comunicativa que subyace en él. Ahora bien, como la intención de la presente reflexión, relaciona el proceso inferencial con el texto argumentativo, a continuación, se presenta una aproximación de la forma como se estructura el texto argumentativo en su intencionalidad comunicativa.

En primer lugar, atendiendo las ideas planteadas por Plantin (2001) y Perelman (2001), la argumentación funciona en situación, en la vida corriente. En la esfera social, está en contacto con los textos publicitarios, en tratamiento de temas polémicos a través de los editoriales, programas periodísticos, en los tribunales; etc. En general “saber argumentar es lo

que permite tanto defender nuestras opiniones frente a otros como descifrar los mensajes provenientes de contextos en los que se intenta influir en nuestra conducta” (Perelman 2001:32-45).

En segundo lugar, el texto argumentativo presenta recursos, justificaciones y opiniones en un conjunto de razonamientos para que el lector acepte o evalúe las ideas expuestas. “Es un discurso eminentemente dialógico que puede desplegarse en distintas situaciones: diversos sujetos presentan alternativamente sus puntos de vista y las objeciones que tienen respecto a los razonamientos de los otros, así como también un solo sujeto argumenta y presenta la refutación a probables contra argumentaciones” (Perelman, 2001:32-45). Generalmente el texto argumentativo se organiza a partir de una estructura canónica que considera los aspectos: introducción: se inicia con la identificación del tema o problema y una toma de posición o formulación de la tesis; desarrollo: se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis; conclusión: se cierra con una reafirmación de la posición adoptada. No obstante, esta visión canónica de organización puede sufrir alteraciones en donde la introducción quede sobreentendida, la conclusión quede implícita ya que constituye una evidencia.

Sin embargo, la trascendencia y efectividad del texto argumentativo no se mide por el manejo de su superestructura sino por la calidad y amplitud de estrategias discursivas usadas para persuadir al lector; generalmente se utilizan: la razón, con predominio de la objetividad para construir un discurso convincente; cita de autoridad, a partir de la opinión de un especialista; ejemplificación, descripción de un producto o idea; analogía o comparación con elementos afines; generalización, el sentir general de la sociedad; relato de diferentes etapas de una investigación; la sensibilidad, para construir un discurso persuasivo; adicionalmente se pueden considerar: la acusación, la descalificación, la ironía, la insinuación, entre muchas más. Como puede verse, el uso de una u otra estrategia depende tanto del productor del texto como del destinatario al cual está dirigido.

La Inferencia desde el Punto de Vista Lingüístico.

El concepto de inferencia desde la visión lingüística se ha trabajado desde las concepciones de presuposición y conocimiento compartido. En este caso la “gramática formal se ha ocupado desde la perspectiva de la semántica lógica para referirse a un tipo de información que, si bien no está explícitamente dicha, se desprende del significado de las

palabras enunciadas” (Calsamiglia y Tusón, citado por Cisneros, 2010: 16). En general constituye una actividad que se realiza a partir de la concepción de que la lengua es un sistema de signos que sirve de instrumento para la comunicación humana. Al respecto son importantes los aportes de Schaff (1974), Wittgenstein (1957) y Carnap (1988) entre otros.

En lo que concierne a la presuposición pragmática, cumplen un papel importante los sobreentendidos en los actos de comunicación; en este caso la inferencia según Cisneros (2010:16) “es el conjunto de procesos mentales realizados en contextos de situación específicos para interpretar mensajes”. Lo que se busca es realizar interpretaciones de los mensajes surgidos de las interacciones que las personas realizan en contextos. Para lograr este propósito es necesario realizar asunciones sobre las experiencias, los motivos y el hilo argumental, entre otros aspectos.

Desde las posiciones anteriores, el proceso inferencial se erige como un aspecto fundamental en el acto de comprensión lingüística y además garantiza un acercamiento efectivo a la actividad lectora eficiente.

La Inferencia desde lo Sociocultural.

Sin desconocer la importancia del componente cognitivo en el uso y aprendizaje del lenguaje, (Cassany, 2010:1) considera necesario priorizar los aspectos sociales y culturales de la lectura por encima de lo cognitivo, por los siguientes motivos:

- porque resulta más coherente y consistente con una realidad plurilingüe y multicultural;
- porque permite dar cuenta de manera más detallada de las particularidades sociales en el uso del lenguaje, a lo largo de la geografía y de la historia;
- porque incluye una dimensión crítica que considero irrenunciable en las circunstancias políticas actuales – que permite destacar la búsqueda de justicia e igualdad -, y
- porque no excluye ni rechaza ninguna de las aportaciones relevantes que vienen de la psicología (cognitivismo, socio constructivismo, etc.) o de la lingüística (análisis de género, discurso, análisis crítico del discurso, lingüística sistémico funcional, etc.).

En estas condiciones, un acercamiento sociocultural es válido y compatible con el estudio de las inferencias y con la concepción cognitiva del lenguaje porque la lectura adquirirá características específicas según las comunidades, las épocas, las personas y las

situaciones. Leer según (Cassany, 2010), además de ser un acto cognitivo (descodificar, formular hipótesis, inferir), es también una tarea social por cuanto se asumen roles, se muestran identidades, se interactúa y se ejerce poder.

El aprendizaje de las prácticas lectoras, no habilitan automáticamente el desarrollo de las diferentes formas de lectura; ya que no es lo mismo leer un texto de primaria que uno especializado de un nivel superior. Adicionalmente, se deben tener en cuenta las formas de usar los textos que han desarrollado las comunidades a partir de sus habilidades pragmáticas y socioculturales en procura de una efectiva comunicación.

De otra parte, dadas las características de la conformación de la sociedad actual, en donde la era de las -TIC- en que vivimos posibilita el acercamiento de la sociedad a un conocimiento enciclopédico global, los mapas sociolingüísticos generales y particulares se modifican en un proceso dialéctico.

En cuanto a nuestra práctica docente, gran parte de ella transcurre a través de intercambios comunicativos; se explica, se organizan actividades, se comenta, se analiza, etc. Sin embargo, ¿le hemos dado la suficiente importancia a los factores sociales en el desarrollo de las capacidades lingüísticas, a partir de las diferencias en uso lingüístico observable en cada contexto educativo?

El marco racional hasta ahora expuesto sirve de soporte sólido para promover, incentivar y realizar cualquier proyecto que contribuya al desarrollo, aprendizaje y consolidación de las habilidades de lectura. En este contexto, el seminario: sociolingüística abre un espacio significativo para lograr un mayor entendimiento del proceso de aprendizaje de la lectura a la vez que estimula el deseo de seguir estudiándolo.

De hecho, en la aproximación a la complejidad y abundancia de propuestas, de políticas y de prescripciones sobre cómo debe enseñarse, al decir de (Rincón, 2003:17), no es tan fácil encontrar trabajos que desde el espacio empírico de las aulas busquen comprender lo que allí sucede, los ajustes, las modificaciones que sufren las propuestas cuando entran a la institución escolar, así como los efectos y las resistencias que se generan en los intentos de tener en cuenta las ideas consideradas desde las comunidades académicas como innovadoras.

En ellas se encuentran la necesidad de abordar procesos de enseñanza para la construcción del pensamiento alfabetizado y para el aprendizaje de procedimientos que pueden ser más efectivos a la hora de convertirlos en “conocimiento en acción”, (Barnes, 1994) cuando la enseñanza está profundamente vinculada con los procesos de producción que se enmarcan en actividades significativas. Todo enmarcado en una visión del sistema que cree que mediante la aplicación de sus políticas le ha dado solución a la problemática de la educación. Sin embargo, ¿qué pasa cuando estas políticas educativas no son suficientes para dar cuenta de situaciones que desbordan los ideales del proceso enseñanza aprendizaje?; ¿qué pasa cuando los desajustes escolares, a pesar de las muchas propuestas políticas y pedagógicas, no disminuyen, sino que por el contrario tienden a aumentar?

Indudablemente, los interrogantes anteriores, nos remiten ineludiblemente a hablar del fracaso escolar, un campo que al decir de (Choque, 2009:4), está “interrelacionado, interconectado, donde existen una serie de elementos constitutivos que conforman el ecosistema educativo”.

En esta perspectiva, el seminario de sociolingüística fue el pretexto para releer -Mal de escuela- texto en el que, a través de sus capítulos, nos convierte en pasajeros de esa nave literaria que nos lleva y nos trae en el tiempo de los recuerdos y de las vivencias del autor -Pennac-, para hacernos partícipes y por momentos cómplices de las aventuras-desventuras del llamado “zoquete”, que no es otra cosa que la simbolización del estudiante con problemas a la hora de enfrentar su proceso educacional.

El viaje a través de la urdimbre textual, tal vez no convencional, pone en evidencia las vivencias del estudiante –niño- revoltoso y rebelde, poco amigo de las convencionalidades que debe enfrentarse al rechazo de la familia, de los profesores, de los amigos; pero que, a la vez, se sabe dueño de sus actos y sabe enfrentarlos, porque ha perdido el miedo. Está también la evidencia de ese niño –adulto- que reconoce la labor silenciosa, pero definitiva, realizada por algunos profesores y familiares, que sin proponérselo contribuyeron con algunos pespuntos al tejido de su vida, sin los cuales no habría salido del fracaso.

Un alto en el camino de este viaje, el devenir, para resaltar la labor abnegada y a veces cariñosamente inadecuada de las madres y padres cuando tienen que cargar con las dificultades de sus hijos, o en contados casos, cuando quieren lo mejor para los aventajados. Una voz de aliento para los malos alumnos, para aquellos que tienen la sensación de que no

hay futuro. Sin embargo, así seamos malos alumnos, “nosotros pasamos, los profes se quedan; es una conversación frecuente entre los alumnos del fondo de la clase. Los zoquetes se alimentan de palabras”. (Pennac, 2008:52). Un llamado de atención a los profesores, para no continuar siendo cómplices de las excusas, para que se salgan de las exigencias tradicionales y se encaminen por los senderos de “la lectura y escritura”.

Otro tramo del viaje, el presente de encarnación, para realizar una mirada retrospectiva y conectar el –devenir- para entender el ahora y nuestra proyección al mañana. Se pone de manifiesto el papel trascendental del profesor comprometido con su trabajo; aquel que se da cuenta de que “cada alumno interpreta su instrumento... y que cada clase es una orquesta que trabaja la misma sinfonía” (Pennac, 2008:115). Un profesor consciente de la incidencia de las condiciones cambiantes de los tiempos, de la –esclavitud- creciente abonada por la sociedad de consumo (incluida en ella la escuela), del mundo de la tecnología, de la vida del lenguaje y sus manifestaciones de poder y de exclusión. Un profesor que, junto al padre de familia, para zafar responsabilidades, no le hagan imputaciones al estudiante regular o malo, tras el escudo “lo has hecho adrede”. En general, un profesor participante de la concepción de que “uno de los principios en que se asienta la competencia en comunicación lingüística es la capacidad para comprender y producir textos en diferentes situaciones, con intenciones distintas... y gramáticas particulares”, (Álvarez y Ramírez, 2010:74).

Al final del recorrido, quizá un mea culpa, por hacer parte directa o indirectamente de una sociedad heterogénea que ha relegado amplios sectores sociales, los cuales por falta de oportunidades se vuelven proclives a los avatares de la discriminación, violencia y de las pocas o nulas posibilidades de escolarización, no obstante, las políticas gubernamentales y las intenciones pedagógicas proclamen lo contrario.

Por tanto, el trabajo docente no debe reducirse a la simple socialización de conocimientos o del énfasis en la adquisición de competencias; por el contrario, la labor pedagógica debe ocuparse de realidades humanas en donde lo esencial sea la constitución de las dimensiones personales y sociales del ser humano. Una labor pedagógica, didácticamente planificada y exquisitamente trabajada, como sólo los expertos la saben hacer, convierte la cotidianidad en una grata experiencia.

Finalmente, esta breve presentación busca crear la necesidad de adoptar una perspectiva más amplia que incorpore los aspectos socioculturales a las prácticas cognitivas

por cuanto en un mundo pluricultural “la lectura no puede prescindir de las particularidades culturales y sociales”. (Cassany, 2010:6)

Referencias

- Álvarez A, T. y Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios. Segunda época*, 32, 73-88
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Aprendizaje-visor, Madrid.
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-9.
- Barrera, L. (1990) Texto oral y texto escrito. En Aníbal Puente (comp.) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez. Elley, W.B. 198.
- Carnap, R. (1988). *Meaning and necessity: a study in semantics and modal logic*. University of Chicago Press.
- Cassany, D. (2010). Sobre las inferencias en ELE y L2. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. (7). 2-11.
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Reseña de O. Silva (2010). *Estudios Filológicos*, 45, 129-130. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S007117132010000100012>
- Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer enseñar a comprender*. España: Ediciones Celeste MEC.
- Collins, A. y E. Smith (1980). *Teaching the Process of Reading Comprehension*. En Bolt, Bernek y Newman, *Project Intelligence: The Development of Procedures*. Universidad de Harvard.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.
- Dubois, M. E. (2006). *Textos en contextos 7. Sobre lectura, escritura... y algo más*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y vida.
- Espinoza, J. (2007). Reflexiones acerca del lenguaje: la inferencia como proceso mental en la comprensión de textos en lengua extranjera. In *Anales de la Universidad Metropolitana* (Vol. 7, No. 2, p. 147). Universidad Metropolitana.
- Ferreiro, E. (1982) *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura*, en Emilia Ferreiro y Gómez Palacio, (eds.) *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, siglo XX.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Cerro del agua, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer (1998). *Verdad y método II*. Salamanca, Sígueme.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En: E. Ferreiro y M. Gómez. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Goodman, Y. Altwerger, B. & Marek, A. (1989). Print awareness in preschool children: the development of literacy in preschool children. *Occasional Paper No.4 Program in Language and Literary*. University of Arizona. Tucson.
- Huey, S.E (1968). *The psychology and pedagogy of reading*. Cambridge, MA: MITT Press

- (Publicación original de 1908).
- Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence, in Sociolinguistics*. Selected Readings, J. B. Pride and Holmes, Janet. (eds.). Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293
- Hymes, Dell Hathaway. 197.
- Mateus, G. (2007). “Psicología de la comprensión textual y control de la comprensión”. Revisión de conceptos. *En Folios*, 26, 39-48.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Traducción de Manuel Serrat Crespo. D´vinni S.A. Bogotá.
- Perelman, F. (2001). “Textos argumentativos: su producción en el aula”. *Lectura y vida*, 22(2), 32-45.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Plantin, Ch. (2001). *La argumentación*. Barcelona. Ariel Practicum.
- Rincón, G. de la Rosa, A. Rodríguez, G. Chois, M y Niño, R. (2003). *Entre textos. La comprensión de textos escritos en la educación primaria*. Cali, universidad del Valle. Cátedra Unesco.
- Santiago, W. Castillo, M y Ruiz, J. (2014). *Didáctica de la lectura. Una propuesta sustentada en la metacognición*. Bogotá. Alejandría libros.
- Schaff, A. (1974). *Linguagem e conhecimento*. Livraria Almedina.
- Smith, M. E (1965). “Grammatical errors in the speech of preschool children”, *Child Development*, 4, 183-190.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- Van Dijk, T.A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York. Academic van Oostendorp.
- Wittgenstein, L. (1957). *Tratado logico-philosophicus*. Alianza Editorial Madrid.