

CLiC

Curso de Lectura Inferencial y Crítica

Lectura crítica y argumentación

LIBRO GUÍA

(Primera versión)




Pedro Antonio García Obando

(Licenciado en filosofía y letras, U. de Caldas, Manizales-Colombia. Magíster en Lingüística, Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. Profesor universitario en las áreas de: Lógica, Argumentación, Filosofía Antigua y Filosofía Literaria).

Año 2026

PÁGINA BANDERA
CRÉDITOS



Decir que todo pensamiento humano es esencialmente de dos clases —razonamiento, por una parte, y pensamiento narrativo, descriptivo, contemplativo, por la otra— es decir tan sólo lo que la experiencia de cada lector ha de corroborar¹.

William James

¹ James, W. (1950). *Principios de psicología*. México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1890).



PRÓLOGO

Sin una definición precisa de lectura crítica, no hay objeto de trabajo, y sin objeto de trabajo, no hay posibilidad de formación. La lectura crítica no puede sostenerse como una noción vaga ni como una aspiración genérica del discurso educativo. Exige delimitación conceptual, criterios de identificación y condiciones de validez. Este libro parte de esa exigencia: no propone una idea intuitiva de lectura, sino una definición que permite establecer con rigor qué significa comprender un texto y bajo qué condiciones puede afirmarse que dicha comprensión ha tenido lugar.

Definir la lectura crítica implica asumir que comprender un texto no depende de una disposición espontánea, sino de un conjunto de operaciones que pueden ser descritas con precisión. En este punto adquiere pleno sentido la observación de William James citada como epígrafe de este libro: “Decir que todo pensamiento humano es esencialmente de dos clases —razonamiento, por una parte, y pensamiento narrativo, descriptivo, contemplativo, por la otra— es decir tan sólo lo que la experiencia de cada lector ha de corroborar”. De ahí se sigue algo decisivo: el lector se enfrenta siempre a una doble exigencia, pues unas veces debe seguir el hilo de un razonamiento y evaluar sus conexiones, y otras debe comprender, imaginar o reconstruir el sentido de una experiencia narrada o descrita. Leer, en consecuencia, no es una actividad única, sino una práctica que cambia según el tipo de pensamiento que el lector tiene ante sí.

De esta delimitación se sigue una consecuencia decisiva: la lectura crítica es enseñable. No se trata de una habilidad difusa ni de una capacidad que se adquiere por simple exposición a los textos. Si las operaciones que intervienen

en la comprensión pueden ser identificadas, entonces pueden ser ejercitadas, controladas y evaluadas. La enseñabilidad de la lectura crítica descansa en la posibilidad de hacer explícitas las acciones que constituyen el acto de comprender y de someterlas a un proceso sistemático de formación.

Este libro se sitúa exactamente en ese punto. No se limita a exponer una definición, sino que organiza su desarrollo en función de ella. Cada uno de sus componentes responde a la necesidad de traducir esa delimitación conceptual en práctica efectiva. No hay, en este sentido, separación entre lo que se define y lo que se exige al lector, sino una correspondencia estricta entre el plano conceptual y el plano formativo.

La coherencia del libro depende de esta articulación. Todo cuanto en él se presenta encuentra su justificación en la definición que lo orienta y en la necesidad de hacerla operativa. La estructura, los ejemplos, los ejercicios y los criterios de evaluación no constituyen elementos añadidos, sino formas de asegurar que la comprensión se mantenga dentro de condiciones verificables y no se disuelva en apreciaciones indeterminadas.

El alcance de este planteamiento es preciso. Si la definición se mantiene como criterio, y si las operaciones que de ella se derivan se ejercitan de manera sistemática, la lectura deja de ser una actividad difusa y se convierte en una práctica intelectualmente controlable. En ese punto, el lector no solo accede al sentido de los textos, sino que adquiere la capacidad de justificar cómo lo construye y bajo qué condiciones puede sostenerlo. Esa es la exigencia que orienta este libro y el principio que le da unidad.

INTRODUCCIÓN

El presente libro forma parte del componente de formación de **CLiC: Curso de Lectura Inferencial y Crítica**. Concebido como un libro guía, ofrece a estudiantes y profesores un marco conceptual y metodológico para comprender y desarrollar la lectura crítica. Está diseñado, por lo tanto, para una lectura paralela y gradual. Para el estudiante, constituye una guía de formación; para el profesor, un soporte para organizar la enseñanza en torno a criterios comunes de comprensión, análisis e interpretación.

Ahora bien, es muy importante tener en cuenta que la definición de lectura crítica que vamos a desarrollar y a mantener a lo largo del presente libro parte de las consideraciones establecidas por las pruebas PISA en la materia; es la siguiente:

La competencia lectora concibe la lectura como un proceso progresivo que articula tres niveles:

- 1. La lectura local, orientada a la recuperación y comprensión de información explícita**
- 2. La lectura global, centrada en la integración e interpretación del sentido general del texto.**
- 3. Y la lectura inferencial o crítica, entendida como la capacidad para evaluar la validez de los argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, y relacionar los contenidos con variables contextuales, entre otras habilidades.**

Como se ha dicho ya en el prólogo, esta definición será objeto de un análisis riguroso a lo largo del presente libro. De manera especial, se desarrollará de forma sistemática y

se acompañará de un conjunto de ejercicios orientados a fortalecer la comprensión textual de los estudiantes.

La siguiente es la estructura del texto:

El primer capítulo establece el punto de partida de toda la obra al situar el problema de la lectura en su nivel más preciso. La atención se dirige a un fenómeno que suele pasar inadvertido: la dificultad de un texto no depende de su extensión ni de su complejidad gramatical, sino de la red de relaciones que pone en juego y que el lector debe reconstruir. A partir del examen de enunciados breves, pertenecientes a registros discursivos distintos, se hace visible que la lectura implica operaciones que exceden la decodificación. En este marco, adquiere centralidad la distinción entre leer y comprender, entendida como la diferencia entre acceder a las palabras y construir su sentido. Este desplazamiento permite introducir una segunda exigencia: reconocer que los textos se organizan de formas diversas y que cada una de ellas configura condiciones específicas para la interpretación. La tipología narrativa, la descriptiva y la dimensión imaginativa son abordadas como modos de estructuración del sentido que orientan la actividad del lector. El capítulo se organiza en cinco momentos: un desarrollo conceptual en el que se precisan las nociones fundamentales; una ejemplificación en la que dichas nociones se observan en funcionamiento; un conjunto de ejercicios orientados a activar las operaciones de lectura correspondientes; un cierre que articula los elementos trabajados; y una evaluación que exige integrar lo comprendido bajo condiciones de mayor rigor.

El segundo capítulo se concentra en la explicitación de las operaciones que hacen posible la comprensión. La lectura se presenta como una práctica organizada en niveles — local, global e inferencial o crítica— que corresponden a formas diferenciadas de trabajo sobre el texto. Cada nivel define un modo de atención y un criterio de exigencia: la precisión en la identificación de lo explícito, la capacidad de integrar y articular los elementos en una unidad de sentido, y la posibilidad de establecer relaciones no dichas, examinar supuestos y derivar implicaciones. Esta organización permite comprender que las dificultades de lectura no son homogéneas, puesto que comprometen habilidades distintas según el tipo de operación que se requiera. La noción de verbos rectores introduce un

principio de orden decisivo al nombrar con precisión las acciones que constituyen el ejercicio mismo de leer. El capítulo mantiene la misma estructura formativa: desarrollo conceptual, ejemplificación, ejercicios, cierre y evaluación final, de tal manera que el lector no solo comprende los niveles, sino que aprende a operar con ellos en situaciones concretas de lectura.

El tercer y último capítulo desarrolla la dimensión argumentativa como núcleo de la lectura crítica en sentido estricto. La atención se dirige al análisis de la estructura del razonamiento presente en los textos, mediante el estudio de nociones como argumento, inferencia, validez, solidez y fuerza argumentativa. La lectura alcanza aquí un grado de exigencia en el que comprender implica reconstruir la arquitectura de lo que se afirma, identificar las premisas que lo sostienen y establecer las relaciones que permiten derivar conclusiones. A esta dimensión se suma el examen de las estrategias argumentativas y retóricas, en las que el discurso organiza su eficacia y orienta la interpretación. La lectura crítica se configura, en este nivel, como una práctica que articula análisis

lógico y reconocimiento de formas discursivas, lo cual permite situar el texto en un campo de problemas, evaluar su consistencia y ponderar el alcance de sus implicaciones. Este capítulo conserva la misma secuencia: desarrollo conceptual, ejemplificación, ejercicios, cierre y evaluación, con un énfasis particular en la exigencia inferencial.

El libro se completa con dos secciones que cumplen una función decisiva en el proceso formativo. Por una parte, la bibliografía, que reúne los referentes teóricos y textuales que sustentan la propuesta, permite situar el trabajo en un campo de discusión más amplio y ofrece al lector la posibilidad de profundizar en los problemas abordados. Por otra, el solucionario, en el que se presentan las respuestas junto con su respectiva retroalimentación, hace explícitos los criterios de validez que orientan cada ejercicio. Su función no consiste en verificar resultados, sino en mostrar el tipo de operaciones que permiten justificar una respuesta y descartar las demás.

Este libro exige una disposición sostenida al trabajo intelectual. No propone atajos ni simplificaciones, sino un ejercicio sistemático en el que comprender implica reconstruir, relacionar y evaluar. Su valor no reside únicamente en lo que expone, sino en las operaciones que obliga a realizar. En esa medida, su eficacia depende menos de su lectura pasiva que de su uso riguroso.

El propósito es preciso: formar lectores capaces de enfrentarse a textos de distinta naturaleza con criterios de análisis definidos. Ello supone asumir que la lectura crítica no constituye un resultado inmediato, sino una práctica que requiere repetición, control y ajuste. Quien avance en este recorrido con disciplina no solo mejorará su desempeño en contextos evaluativos, sino que adquirirá una forma de relación con los textos bastante vital y, por qué no, transformadora.

Nota: El presente libro enumera los ejercicios de manera continua en cada capítulo, de modo que sea fácil ubicar en el solucionario las respuestas de cada caso. Los ejercicios están planteados en términos de selección múltiple (a., b., c. y d.) para que el estudiante se familiarice con el tipo de pruebas estandarizadas (nacionales o internacionales) que evalúan la competencia lectora. Muchos de los ejemplos presentados en este libro se fundamentan en un corpus de

aproximadamente cincuenta obras leídas y analizadas por el autor, lo que garantiza una base empírica amplia y una selección sustentada en criterios de relevancia, diversidad textual y valor formativo.

En determinados momentos del proceso de redacción y en la construcción de algunos ejercicios se recurrió al apoyo de herramientas de inteligencia artificial. La arquitectura conceptual, la selección de contenidos, la orientación pedagógica y la coherencia interna de la obra responden íntegramente a decisiones intelectuales del autor, quien asume plenamente la responsabilidad académica del presente libro. Su organización en capítulos, su carácter didáctico y su alineación con estándares internacionales también hacen parte de sus méritos, y, en especial, la formulación y desarrollo del concepto central de esta obra: la lectura crítica.

El libro *Lógica y teoría de la argumentación*¹, escrito en coautoría por el autor del presente texto, constituye un fundamento conceptual central de la propuesta

¹ García, P., & Aguirre, J. (2008). *Lógica y teoría de la argumentación*. Editorial Universidad Industrial de Santander.

que aquí se desarrolla. En particular, aporta los elementos teóricos esenciales para abordar con rigor nociones como las de argumentación, validez, inferencia y estrategias argumentativas, entre otros conceptos decisivos para una comprensión sólida de lo que significa la lectura crítica. El libro ***Ensayos sobre argumentación jurídica***² también ha sido importante en este sentido.

² García, P., Aguirre, J., & Pabón, A. P. (2011). *Ensayos sobre argumentación jurídica*. Editorial Universidad Industrial de Santander.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un asunto que toca a las bibliotecas, los directivos, los profesores y, claro, los estudiantes

Durante los últimos años, las instituciones educativas han comenzado a tomar como referencia los resultados de las Pruebas Saber 11 y Saber Pro para diagnosticar el nivel de lectura crítica de sus estudiantes. Sin embargo, estos resultados suelen presentarse como cifras externas, no siempre interpretadas y, sobre todo, difíciles de traducir en acciones formativas concretas. Se afirma que los estudiantes no saben leer con suficiente rigor, que les cuesta interpretar textos complejos o que presentan dificultades para evaluar argumentos. Pero rara vez se les muestra con claridad qué significa exactamente eso, qué se les evalúa, cómo se mide su desempeño y, sobre todo, cómo pueden ellos mismos reconocer su propio nivel y mejorarlo.

Este libro parte de una convicción distinta: si los estudiantes son evaluados, deben comprender con precisión el objeto de esa evaluación. No basta con recibir un puntaje; es necesario entender qué operaciones cognitivas se están midiendo, qué tipo de textos exigen mayor esfuerzo interpretativo y cómo se relacionan entre sí los distintos niveles de lectura. La evaluación, en este sentido, no puede ser un acto externo al proceso formativo, sino un componente central del aprendizaje.

Aquí aparece el núcleo del problema. Las pruebas estandarizadas evalúan lectura crítica mediante preguntas distribuidas en distintos niveles de complejidad —lectura

local, lectura global y lectura crítica o inferencial—, pero esta estructura casi nunca se explica de manera sistemática a los estudiantes. El resultado es una paradoja: se evalúan habilidades que no siempre han sido enseñadas explícitamente. Se espera que los estudiantes identifiquen información explícita, reconstruyan la organización del texto y evalúen argumentos, sin que necesariamente comprendan que esas operaciones constituyen, precisamente, el corazón de la lectura crítica.

De ahí surge la necesidad de un modelo como **CLiC**, en el que la evaluación no aparece al final del proceso, sino que forma parte del aprendizaje desde el inicio. Los estudiantes deben saber qué se evalúa, por qué se evalúa, cuántas preguntas corresponden a cada nivel y cómo aumenta la complejidad de los textos a medida que se avanza. Esta claridad no reduce la exigencia; por el contrario, la hace más rigurosa. Cuando el estudiante comprende el tipo de operaciones que debe realizar, la lectura deja de ser una actividad difusa y se convierte en una práctica intelectual consciente.

Este planteamiento no concierne únicamente a los estudiantes. También interpela a los profesores, quienes necesitan un marco claro para enseñar la lectura crítica; a los directivos, que deben interpretar los resultados institucionales y tomar decisiones formativas; y a las bibliotecas, que cumplen un papel decisivo en el acceso a los textos y en la construcción de una cultura de lectura sostenida. La lectura crítica no es un asunto aislado del aula: es un proyecto institucional que exige coherencia entre acceso, formación y evaluación.

El propósito final no es clasificar a los estudiantes, sino ofrecerles un mapa. Un mapa que les permita ubicarse, reconocer sus fortalezas, identificar sus dificultades y avanzar hacia niveles más altos de comprensión. Desde esta perspectiva, la evaluación deja de ser un punto de llegada y se convierte en el punto de partida de una formación más exigente. Y esa formación, como se verá a lo largo del libro, comienza siempre del mismo modo: leyendo con atención, comprendiendo con rigor y evaluando con criterio.

En este sentido, resulta fundamental que la universidad disponga de un sistema que le permita organizar, integrar y analizar de manera sistemática sus resultados en

lectura crítica a lo largo de varios años. CLiC ofrece esta información a través de SUMA-LC (Sistema Unificado de Medición y Análisis de Lectura Crítica), de lo que hablaremos a continuación.

No se trata únicamente de acumular datos, sino de construir una línea de base institucional sólida, capaz de mostrar tendencias, variaciones y puntos de inflexión en el desempeño de los estudiantes. Este tipo de análisis permite pasar de una lectura aislada de resultados a una comprensión estructural del comportamiento académico, en la que cada cohorte se interpreta en relación con un proceso continuo de formación.

Este ejercicio no solo hace visibles los resultados globales; también abre la posibilidad de un análisis fino por niveles de lectura (local, global e inferencial/crítica), por cohortes y, de manera especialmente relevante, por NBC (Núcleos Básicos de Conocimiento) y programas académicos. De este modo, la institución puede identificar con precisión dónde se concentran las fortalezas y dónde emergen las debilidades, y así evitar diagnósticos generales que suelen diluir

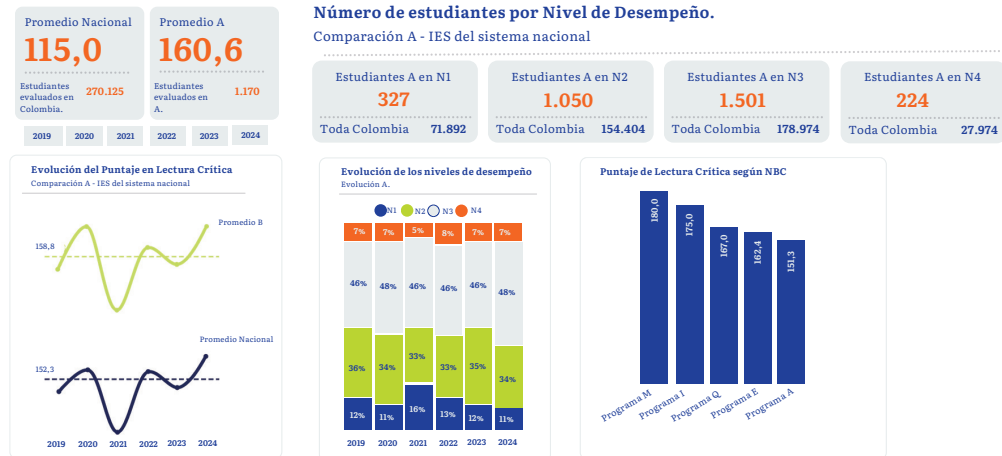
los problemas reales. Así, la lectura crítica deja de ser un indicador abstracto y se convierte en un criterio operativo para orientar decisiones curriculares, pedagógicas y de acompañamiento académico.

Véanse los siguientes ejemplos¹:

EJEMPLO 1

Informe de resultados Saber Pro: Lectura Crítica

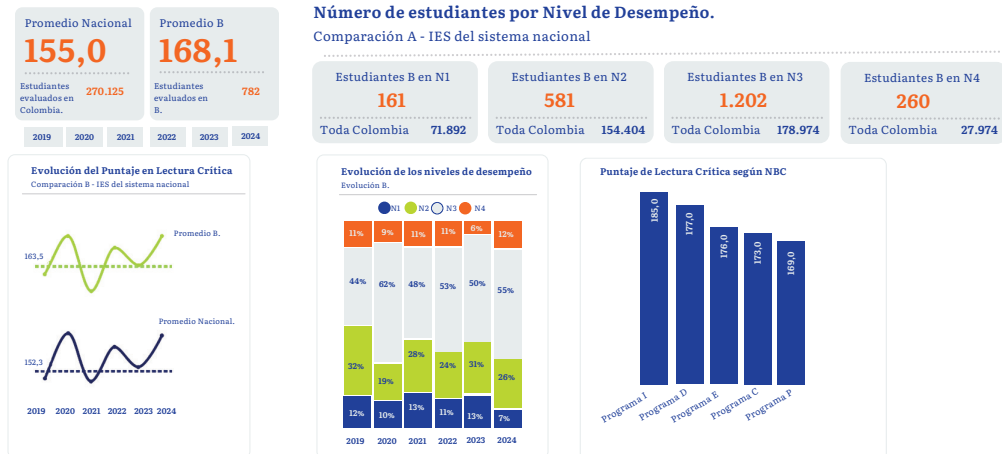
Análisis de resultados de la universidad A.



EJEMPLO 2

Informe de resultados Saber Pro: Lectura Crítica

Análisis de resultados de la universidad B.

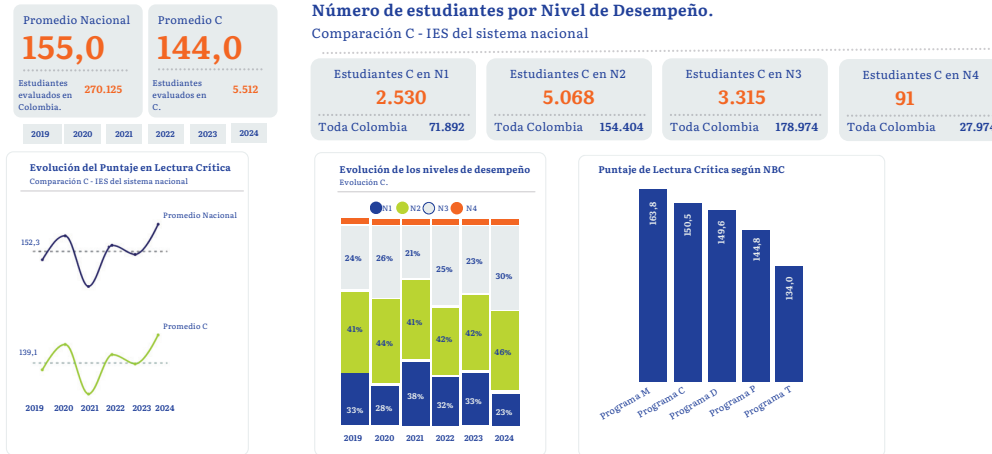


¹ Los ejemplos que se muestran a continuación son reales, están tomados del sistema de resultados del ICFES, Colombia, y corresponden a cuatro IES (Instituciones de Educación Superior del país). Sin embargo, por razones de confidencialidad, se han reservados todos los nombres relacionados, tanto los correspondiente a las instituciones como tal, lo mismo que a los NBC y a los programas de estudio.

EJEMPLO 3

Informe de resultados Saber Pro: Lectura Crítica

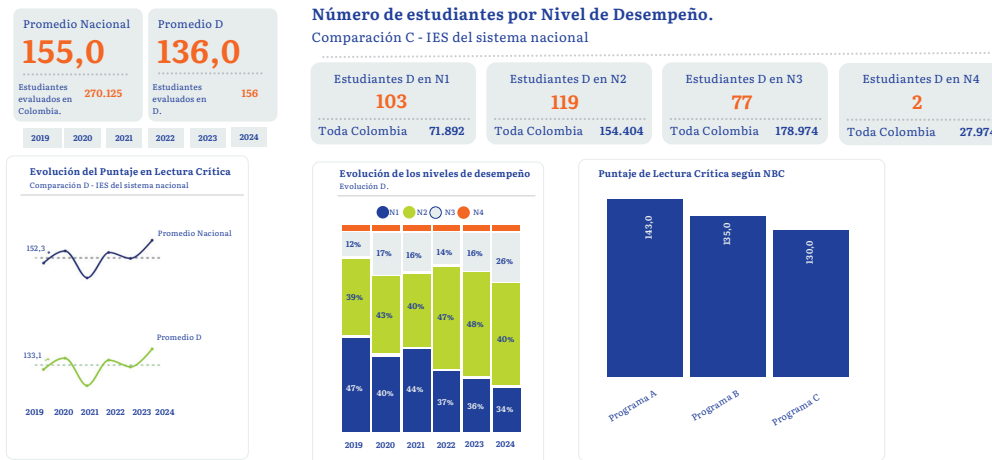
Análisis de resultados de la universidad C.



EJEMPLO 4

Informe de resultados Saber Pro: Lectura Crítica

Análisis de resultados de la universidad D.



A partir de los cuatro informes presentados, es posible tomar de manera aislada. construye una lectura integrada que pone en evidencia el. Universidades como D y C, alcance analítico de SUMA-LC dentro del modelo CLiC. con puntajes por debajo del promedio nacional (155,0), Lo primero que se advierte es que el dato del promedio institucional, aunque necesario, resulta insuficiente si se contrastan con casos como

B y A, que lo superan (168,1 y 160,6 respectivamente). Sin embargo, esta primera distinción solo adquiere sentido cuando se articula con otros niveles de análisis que permiten comprender la estructura interna de esos resultados.

En efecto, la distribución por niveles de desempeño (N1, N2, N3 y N4) introduce un criterio decisivo. En las universidades con promedios más bajos, se observa una concentración significativa de estudiantes en N1 y N2, lo que indica dificultades en las operaciones de lectura más básicas: reconocimiento de información explícita e integración del sentido global. En contraste, en la Universidad B, el peso relativo de los niveles N3 y N4 es considerablemente mayor, lo que evidencia un dominio más sólido de la lectura crítica en sentido estricto. No obstante, incluso en este caso, la lectura detallada permite identificar matices que el promedio no revela.

Es precisamente aquí donde el análisis por programas — representado en las barras con letras— adquiere un valor estratégico. En la Universidad B, por ejemplo, los programas con mejores desempeños alcanzan valores cercanos a 179 y 175 puntos, mientras otros se ubican en rangos de 165 a 163. Aunque todos estos resultados son positivos en términos generales, la diferencia interna de más de 10 puntos muestra que el rendimiento no es completamente homogéneo, y que existen condiciones diferenciadas de formación en lectura crítica entre programas.

El caso de la Universidad A resulta aún más ilustrativo. A pesar de presentar un promedio institucional superior al nacional, la dispersión entre programas es notable: mientras uno alcanza aproximadamente 180 puntos, otros descienden hasta valores cercanos a 151–154. Esta brecha de casi 30 puntos evidencia que el buen resultado global encubre una heterogeneidad estructural, en la que coexisten programas altamente consolidados con otros que presentan debilidades significativas. En este sentido, el promedio institucional, lejos de ser un indicador suficiente, puede generar lecturas engañosas si no se acompaña de un análisis desagregado.

En las universidades con desempeños más bajos, como D y C, la lectura por programas permite matizar el diagnóstico inicial. Aunque el promedio institucional sugiere una situación crítica, las barras muestran que algunos programas

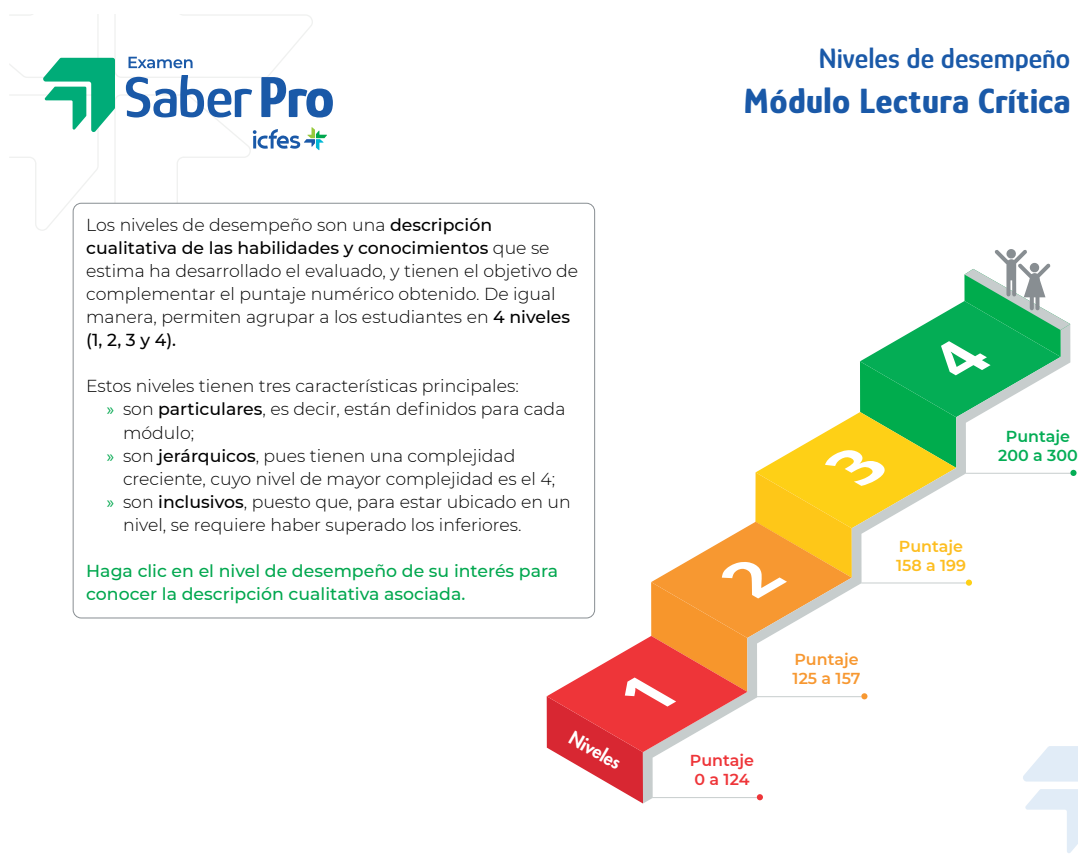
logran ubicarse en rangos relativamente más altos, lo que indica la existencia de núcleos de fortaleza interna. Este hallazgo es clave, pues permite evitar generalizaciones y orientar la intervención hacia aquellos programas donde realmente se concentran las dificultades, en lugar de aplicar estrategias uniformes que diluyen su eficacia.

De este modo, el análisis integrado de promedios, niveles de desempeño y resultados por programas permite establecer una tipología clara de acción institucional. Por un lado, están los programas que superan consistentemente los 170–180 puntos, en los que conviene identificar y sistematizar buenas prácticas. Por otro, aquellos que se sitúan en rangos intermedios (160–170), con potencial de mejora mediante acompañamiento académico específico. Finalmente, los programas por debajo de 155 puntos requieren intervenciones prioritarias, centradas en el fortalecimiento de las habilidades básicas y en la reorganización de las prácticas pedagógicas.

En conjunto, estos ejemplos muestran que el verdadero valor de SUMA-LC

no reside únicamente en la medición, sino en su capacidad para transformar datos en conocimiento accionable. Al articular información longitudinal, distribución por niveles y desempeño por programas, el sistema permite comprender la lógica interna de los resultados y orientar decisiones con un alto grado de precisión. Así, la lectura crítica deja de ser un indicador abstracto y se convierte en un eje estratégico de la gestión académica, capaz de guiar procesos sostenidos de mejoramiento institucional.

Por último, es importante que la institución (estudiantes, profesores, directivos) conozcan en sí en qué consisten los niveles de lectura crítica y qué capacidades están asociadas a cada uno de ellos. La siguiente gráfica y su respectiva explicación dan cuenta de ello:



La gráfica presenta los niveles de desempeño en lectura crítica como una escala que permite identificar con claridad qué sabe hacer el estudiante frente a un texto y hasta dónde llega su comprensión. No se trata solo de ubicar puntajes, sino de reconocer el tipo de lector que se está formando. Esta lectura es clave porque permite ver, sin rodeos, en qué

aspectos la formación es sólida y en cuáles requiere fortalecimiento.

En los niveles 1 y 2, se concentran los procesos

más básicos de lectura. En el nivel 1, el estudiante aún no logra estabilizar una lectura confiable de la información explícita, lo que dificulta seguir el hilo del texto. En el nivel 2, ya reconoce ideas principales y algunas relaciones, pero su comprensión sigue siendo parcial y no siempre logra integrar el contenido de manera consistente. Estos niveles indican que la base de la lectura aún no está plenamente consolidada, lo que limita el acceso a comprensiones más profundas.

En el nivel 3, el estudiante logra una comprensión global del texto. Puede integrar sus partes, entender su organización y realizar inferencias. Aquí ya hay un dominio funcional de la lectura, que permite trabajar con textos de mayor complejidad. No obstante, este nivel marca un punto de transición: el estudiante comprende bien, pero aún no ejerce plenamente una evaluación crítica del contenido.

En el nivel 4, se alcanza una lectura crítica en sentido estricto. El estudiante analiza argumentos, identifica supuestos, evalúa la validez de lo que lee y puede tomar posición de manera fundamentada. Este es el nivel que expresa una formación académica sólida. Por eso, la distribución en la gráfica permite ver con precisión dónde está el desafío institucional: si la mayoría se concentra en niveles bajos, es necesario fortalecer la base; si predomina el nivel 3, el reto es avanzar hacia la criticidad; y si se logra una presencia significativa en el nivel 4, se consolida un verdadero pensamiento crítico.

En este contexto, el problema queda formulado en términos propositivos: las instituciones cuentan hoy con información valiosa sobre el desempeño en lectura crítica y, al mismo tiempo, con la oportunidad de integrarla de manera coherente a sus procesos de formación. La evaluación, lejos de ser un punto de llegada, puede convertirse en el eje que articule la comprensión de lo que se mide, la enseñanza de las habilidades implicadas y la toma de decisiones académicas fundamentadas. Así, el desafío consiste en consolidar una relación explícita entre evaluación, comprensión y formación, de modo que los estudiantes reconozcan con claridad las operaciones que realizan al leer, los profesores dispongan de criterios sólidos para orientar su enseñanza y las instituciones fortalezcan sus prácticas a partir de evidencia sistemáticamente analizada. En esta dirección, el desarrollo del libro se orienta a ofrecer un

marco riguroso que permita hacer de la lectura crítica no solo un objeto de medición, sino un proyecto formativo consciente, estructurado y académicamente sustentado



CAPÍTULO UNO

**¿Qué es, al fin de cuentas,
la lectura crítica?**

1.1 La falsa transparencia de las frases cortas

Suele afirmarse, con demasiada facilidad y sin mayor análisis, que los estudiantes no saben leer y que, además, no les gusta leer. Estas afirmaciones, repetidas en distintos contextos académicos, parecen dar cuenta de un problema generalizado. Sin embargo, conviene detenerse en ellas y examinarlas con mayor rigor. ¿Es cierto que no saben leer? ¿O más bien que no saben leer cierto tipo de textos?

La diferencia no es menor. Decir que alguien no sabe leer implica negar una competencia básica ya adquirida. En cambio, reconocer que existen distintos tipos de lectura —y distintos niveles de exigencia en los textos— permite comprender que el problema no radica en la ausencia de la habilidad, sino en el **escaso desarrollo** de determinadas prácticas discursivas.

Para ilustrar esta distinción, basta considerar algunos ejemplos muy sencillos:

EJEMPLO

*Mar, epitafio de los vikingos*¹

EJEMPLO

*Alemania: 1933–1945. ¡Qué horror!*²

EJEMPLO

El almuerzo está en el microondas

Estas expresiones, aunque breves y aparentemente simples, pertenecen a universos discursivos distintos. La primera sugiere una referencia literaria; de hecho, puede leerse fácilmente y, a pesar de ello, no saber a ciencia cierta su significado; la segunda remite a un marco temporal que exige conocimientos contextuales; también es muy corta, pero de igual modo que la primera puede que a leerla se nos escape su comprensión; la tercera corresponde a una situación cotidiana y, sin embargo, también, según el contexto de la frase, puede querer decir cosas completamente diferentes según la situación. Todas pueden ser leídas, en el sentido más inmediato del término. Sin embargo, comprenderlas plenamente no es igualmente evidente.

Como puede advertirse, no se trata de frases difíciles desde el punto de vista lingüístico o gramatical. Podrían incluso

¹ Borges, J. L. (2005). *Otro poema de los dones*. En *Obras completas* (Vol. II, 1952–1972). Buenos Aires: Emecé.

² AA. VV. (2021). *Historias nazis: Los mejores artículos de Jot Down sobre el nazismo, el Holocausto y el Tercer Reich*. Barcelona: Deusto.

considerarse triviales. No obstante, lo que está en juego no es la capacidad de descifrar palabras, sino la de atribuir sentido. Por si fuera poco, son demasiado cortas como para, desde ya, señalar que son de difícil comprensión.

La tercera frase, por ejemplo, podría parecer completamente transparente. Sin embargo, incluso en este caso, el sentido no es unívoco. Puede interpretarse como una instrucción, una advertencia, una invitación o una simple información. Su significado depende del contexto, de la intención del hablante y de la situación en la que se enuncia. Comprenderla exige, por tanto, algo más que leerla: exige atender a la situación. Si la frase es dicha por un papá que acaba de molestarse con su hijo porque este no quiere comer, entonces puede querer decir: “Bueno, tú verás, ahí de todos modos queda el almuerzo”. Pero si es que la hija va a llegar tarde y no alcanza a almorzar con su mamá, entonces la frase puede querer decir: “Bueno, hija, calienta el almuerzo cuando llegues y almuerza sola”.

Este ejemplo permite formular una distinción fundamental: una cosa es leer un texto, y otra muy distinta es comprenderlo. La lectura, en su nivel más básico, consiste en acceder al texto; la comprensión, en cambio, implica construir su significado. Y este proceso no es automático: requiere inferencias, relaciones y criterios de interpretación. De todo esto hablaremos a lo largo del presente libro. Pero veamos ahora las dos frases que aún no hemos examinado.

A primera vista, expresiones como *“Mar, epitafio de los vikingos”* y *“Alemania: 1933–1945. ¡Qué horror!”* parecen sencillas. No presentan estructuras gramaticales complejas ni vocabulario difícil. Sin embargo, su comprensión plena exige mucho más que una lectura literal.

“Mar, epitafio de los vikingos”.

Esta frase no es una oración informativa convencional, sino una construcción condensada y metafórica. Su complejidad radica en varios aspectos:

No explicita una relación lógica directa: el lector debe reconstruirla. ¿Por qué el mar sería un “epitafio”?

Introduce un desplazamiento semántico: el mar deja de ser un espacio físico y pasa a ser símbolo de muerte, memoria o destino.

Exige conocimiento cultural: comprenderla supone saber quiénes fueron los vikingos y su relación con el mar.

También supone la frase que algunos vikingos no murieron justamente en tierra.

En este caso, la dificultad no está en las palabras, sino en la densidad simbólica. El lector debe inferir que el mar representa el lugar donde muchos vikingos murieron o quedaron sin tumba, convirtiéndose así en su “epitafio”. La frase es una de las más bellas metáforas de Jorge Luis Borges. (¿O de Cortázar? ¿O de Neruda? Quizá sea de Gabriela Mistral o de Cristina Peri Rossi. ¡Vaya uno a saber!).

“Alemania: 1933–1945. ¡Qué horror!”

Esta expresión parece más directa, pero su complejidad es igualmente significativa:

Funciona como una condensación histórica: “1933–1945” no es solo un rango de años, sino la referencia al régimen nazi y a la Segunda Guerra Mundial.

Exige conocimiento contextual: sin saber qué ocurrió en ese periodo, la frase pierde su sentido profundo.

Introduce una valoración implícita: “¡Qué horror!” no describe hechos, sino que los juzga.

Aquí la complejidad radica en que el significado no está en la frase misma, sino en todo lo que el lector reconstruye a partir de ella: genocidio, guerra, violencia, totalitarismo. En este sentido, la frase puede traducirse, incluso, de esta manera:

“La Segunda Guerra Mundial. ¡Qué horror!”

Pero, ¿es lo mismo decir “Alemania: 1933-1945” que decir “Segunda Guerra Mundial? En efecto, lo es, y de ahí que la frase en mención requiera un conocimiento, en este caso histórico, para poder arrancarle su verdadero sentido.

Estas expresiones muestran, en conclusión, que un texto puede ser breve y, sin embargo, altamente complejo. Su comprensión no depende de la dificultad lingüística, sino de la capacidad del lector para inferir relaciones no explícitas, del conocimiento de los contextos históricos y culturales en los que se inscribe, y de la habilidad para interpretar valores simbólicos o evaluativos que no están formulados de manera directa.

Esta complejidad se hace más evidente cuando se analizan los niveles de lectura que exige. En un primer momento, en el nivel literal, el lector reconoce las palabras y los referentes inmediatos —el mar, los vikingos, Alemania o un conjunto de fechas—. En un segundo nivel, el global, logra identificar el tema que organiza cada expresión, ya sea la muerte asociada a los vikingos o un periodo histórico específico de Alemania. Finalmente, en el nivel inferencial o crítico, reconstruye significados más profundos: comprende el mar como una tumba simbólica o interpreta el periodo señalado como una experiencia histórica marcada por el horror.

Frente a la frase de la mamá, del papá o del hermano a propósito del almuerzo los contextos pueden llevar, como dijimos, a muchos significados que, en todo caso, puede que no dependan del sentido literal de lo leído.

Así las cosas, y pese a su sencillez, estas tres frases implican operaciones que van desde lo literal hasta lo inferencial, pasando por lo global o por lo que se llama el significado general. Esto quiere decir, en otras palabras, y desde

ya, que los llamados tres niveles de lectura, que ya se mencionaron en la definición (lectura local, global y crítica) son absolutamente *interdependientes*. (Volveremos sobre esto al final de este capítulo y al inicio del próximo).

El siguiente ejemplo puede aún ser más desconcertante. Se trata de las primeras líneas de uno de los poemas más conocidos de Jorge Luis Borges. Apenas se leen esos primeros trazos, y ya la mente entra en una especie de colapso de incompreensión total. Dice así:

Si (como afirma el griego en el *Cratilo*) el nombre es arquetipo de la cosa en las letras de ‘rosa’ está la rosa y todo el Nilo en la palabra ‘Nilo’³

Todo lo anterior para señalar que la lectura no se agota en el reconocimiento de palabras ni en la aparente transparencia de ciertas expresiones. Incluso en enunciados breves —una referencia condensada al horror de un periodo histórico, una metáfora que convierte el mar en epitafio o una frase cotidiana sobre un almuerzo— se ponen

³ **Borges, J. L. (2005).** *El Golem. En El otro, el mismo. En Obras completas* (Vol. II, 1952–1972). Buenos Aires: Emecé.

en juego operaciones distintas que exigen del lector algo más que decodificación: exigen reconstruir relaciones, activar contextos, identificar desplazamientos de sentido y, en muchos casos, completar lo que el texto solo sugiere. La dificultad, por tanto, no está en la extensión ni en la complejidad gramatical, sino en la densidad semántica de lo dicho y en la red de implicaciones que lo sostiene. Leer, en este marco, implica reconocer que el sentido no está simplemente “ahí”, disponible de manera inmediata, sino que se construye en la interacción entre el texto y un lector capaz de moverse entre distintos planos de significación, aun cuando estos no se presenten de manera explícita.

Y del pasaje de ese poema de Jorge Luis Borges ni hablar: desborda por su alta complejidad, pues no solo exige comprender lo que dice, sino contar con un trasfondo conceptual sin el cual su sentido se diluye. La alusión al Crátilo de Platón no es accesoria: Borges está condensando en unos pocos versos una discusión filosófica extensa sobre la relación entre los nombres y las cosas. Sin ese marco, el lector apenas percibe la superficie del enunciado; con él, en cambio, advierte que el poema funciona como una síntesis extrema de un problema que ha ocupado páginas enteras en la tradición filosófica. Y es allí donde queda abierta —casi inevitable— una inquietud: si a cada cosa le corresponde un nombre que le es propio, o si, por el contrario, los nombres no son más que acuerdos que el lenguaje impone sobre el mundo.

A partir de lo anterior, el lector podrá advertir que lo que aquí se ha puesto en juego no es un problema menor ni un asunto circunscrito a ejemplos aislados, sino el núcleo mismo de lo que significa leer con rigor. Si incluso en enunciados breves, aparentemente transparentes, se exige reconstruir contextos, establecer relaciones e inferir sentidos no explícitos, resulta apenas natural preguntarse qué ocurrirá cuando el lector se enfrente a textos más extensos, más densos y conceptualmente más exigentes. Lejos de constituir un obstáculo, esta constatación debe entenderse como una invitación: la de asumir la lectura como una práctica que se perfecciona, que se afina con el ejercicio y que, sobre todo, se vuelve más lúcida en la medida en que se hace consciente de sus propias operaciones. Este libro parte justamente de esa premisa. Lo que hasta aquí se ha mostrado en unas cuantas líneas no es sino el umbral de un recorrido más amplio, en el que cada página buscará

ofrecer herramientas para leer mejor, con mayor profundidad y con mayor dominio. Si algo queda claro desde este punto —y conviene que así sea— es que comprender no es un acto inmediato, pero tampoco es un privilegio inaccesible: es una capacidad que puede formarse. Y es precisamente a esa formación a la que este libro invita desde ahora.

EJERCICIO # 1

Lea atentamente los siguientes párrafos y responda las preguntas de selección múltiple. Marque la opción correcta en cada caso.

Texto

Las afirmaciones según las cuales los estudiantes “no saben leer” suelen formularse sin una distinción fundamental: la que existe entre acceder al texto y comprenderlo. Esta confusión conduce a diagnósticos equivocados, pues no se trata de una carencia absoluta de la competencia lectora, sino de un no suficiente desarrollo frente a formas discursivas que exigen inferencias, reconstrucciones de sentido y conocimiento contextual. En este marco, la lectura no puede reducirse a la decodificación de signos lingüísticos, ya que

comprender implica establecer relaciones no explícitas, identificar marcos de referencia culturales y activar saberes previos que permitan dotar de significado a expresiones que, en apariencia, son simples.

1. A partir del párrafo, afirmar que los estudiantes “no saben leer” es problemático porque:

- a) Los estudiantes sí leen textos largos
- b) Se confunde decodificación con comprensión
- c) No existen dificultades lectoras
- d) La lectura es una habilidad innata

2. El texto sugiere que la comprensión lectora implica principalmente:

- a) Reconocer estructuras gramaticales
- b) Leer con rapidez
- c) Activar conocimientos y establecer relaciones
- d) Traducir palabras desconocidas

3. ¿Qué implicación pedagógica se puede inferir del párrafo?

- a) Enseñar más gramática
- b) Reducir los textos
- c) Fortalecer habilidades interpretativas y contextuales
- d) Eliminar textos complejos

Texto

Expresiones como “Mar, epitafio de los vikingos” o “Alemania: 1933–1945. ¡Qué horror!” evidencian que la brevedad de un enunciado no garantiza su simplicidad interpretativa. En ambos casos, el lector se enfrenta a construcciones condensadas que exigen una reconstrucción activa del significado. La primera desplaza el sentido literal del mar hacia un plano simbólico en el que este se convierte en tumba o memoria; la segunda condensa un periodo histórico cuya comprensión depende de la evocación de acontecimientos como el nazismo y la guerra. Así, el significado no reside únicamente en las palabras, sino en el entramado de relaciones que el lector es capaz de establecer.

4. La principal dificultad de las frases analizadas radica en:

- a) Su extensión
- b) Su estructura gramatical
- c) La necesidad de reconstrucción del significado
- d) El uso de palabras desconocidas

5. En la frase sobre los vikingos, el mar funciona como:

- a) Un lugar geográfico
- b) Un símbolo de muerte y memoria
- c) Un elemento decorativo
- d) Una referencia histórica exacta

6. ¿Qué tienen en común ambas expresiones?

- a) Describen hechos concretos
- b) Son informativas
- c) Exigen conocimiento y elaboración interpretativa
- d) Son instrucciones

7. Del párrafo se infiere que el significado de un texto:

- a) Está completamente explícito
- b) Depende exclusivamente del autor
- c) Se construye en la interacción con el lector
- d) Es fijo e invariable

Texto

Incluso en expresiones cotidianas como “El almuerzo está en el microondas”, el significado

no es unívoco, sino que depende de la situación comunicativa, la intención del hablante y el contexto en el que se produce el enunciado. Esta variabilidad pone en evidencia que comprender no es simplemente identificar el contenido literal de una frase, sino interpretar sus posibles sentidos en función de factores pragmáticos. De este modo, la lectura se configura como un proceso complejo en el que intervienen no solo las palabras, sino también las circunstancias, las relaciones entre los interlocutores y los supuestos compartidos.

8. El ejemplo del microondas demuestra que:

- a) Las frases cotidianas son simples
- b) El significado literal es suficiente
- c) El contexto determina la interpretación
- d) Las instrucciones siempre son claras

9. ¿Qué dimensión de la comprensión se destaca en este párrafo?

- a) Sintáctica
- b) Fonética
- c) Pragmática
- d) Ortográfica

10. A partir del párrafo, se puede concluir que leer críticamente implica:

- a) Memorizar frases
- b) Traducir palabras
- c) Interpretar en función de contextos y relaciones
- d) Evitar ambigüedades

1.2 No todos los textos son iguales

Aunque vamos a dedicar un capítulo extenso al tema de las tipologías textuales, desde ya vamos a plantear otro de los problemas a los que se enfrentan los estudiantes al momento de leer (claro, y los profesores a la hora de enseñar esta competencia). Se trata de comprender que no todas las tipologías de texto son iguales, y, por lo tanto, no todas exigen lo mismo para su comprensión.

En el proceso de formación de la lectura crítica, es fundamental reconocer que los textos no son homogéneos: cada uno exige del lector una forma particular de atención, de interpretación y de respuesta. En este sentido,

proponemos inicialmente cuatro tipologías textuales, entendidas como grandes formas de organización del sentido:

1.2.1 Tipología narrativa

Corresponde a los textos que relatan acontecimientos en el tiempo y que organizan la experiencia humana en forma de historia. En ellos se articulan acciones, personajes, conflictos y desenlaces, pero también marcos espaciales, voces narrativas y puntos de vista que orientan la interpretación. La narración no es simplemente una sucesión de hechos: es una construcción que selecciona, jerarquiza y dispone los acontecimientos según una lógica significativa. Por ello, todo texto narrativo implica una mediación: alguien cuenta algo desde una perspectiva particular, con una intención explícita o implícita.

La lectura narrativa exige, en consecuencia, mucho más que seguir el hilo de los acontecimientos. Supone reconstruir secuencias temporales —a veces lineales, a veces fragmentadas—, reconocer las relaciones de causalidad y distinguir entre lo que ocurre y la manera en que se presenta.

Asimismo, la comprensión narrativa implica interpretar las motivaciones de los personajes, sus conflictos internos y las tensiones que atraviesan la trama. No basta con identificar qué hacen los personajes; es necesario indagar por qué lo hacen, qué fuerzas los determinan —sociales, psicológicas, culturales— y cómo evolucionan a lo largo del relato. En este nivel, la lectura se vuelve inferencial: el lector reconstruye intenciones, reconoce ambigüedades y evalúa la coherencia interna del mundo narrado.

Finalmente, la lectura narrativa exige captar la estructura global que da unidad al texto. Esto incluye reconocer la organización de la trama (planteamiento, desarrollo, clímax, desenlace), pero también comprender el sentido que emerge del conjunto: el tema, la visión del mundo que propone el relato, las implicaciones simbólicas de los acontecimientos. En este punto, la narración deja de ser solo una historia para convertirse en una forma de conocimiento: una vía privilegiada para explorar la experiencia humana, sus conflictos y sus posibilidades de significado.

EJEMPLO

“Esa noche, salí como todas las noches de aquel invierno a dar mi vuelta por el pueblo. Estaba estrenando unos zapatos de nobuk que eran como unos mocasines con taco alto, muy de moda en esos años; había sacrificado mis meriendas de un año para poder comprármelos. Pero en el camino se rompió el taco del zapato izquierdo y tuve que emprender la retirada con los zapatos en la mano, pisando tan sólo con las medias aquellas veredas heladas.

No me había dado cuenta de que me seguía una camioneta de la policía. Cuando me salí de la avenida por una de las calles laterales que llegaba hasta mi casa, el patrullero se detuvo a mi lado. Me preguntaron adónde iba y si tenía documentos. Yo respondí que a mi casa, que no tenía el documento y que se me había roto el zapato.

—Nosotros no podemos dejar que un menor ande a estas horas suelto en la calle. Te vamos a tener que llevar hasta tu casa.

El terror de imaginarme a mi papá en la puerta de calle mientras yo descendía del patrullero, en un vestido hecho a mano con las cortinas que misteriosamente habían desaparecido de casa. Les contesté que no había problemas, que ya llegaba, que mi casa quedaba a una cuadra, que muchas gracias, y abrí el portón de una casa al azar y me metí como si fuera la mía, hasta que oí desaparecer al patrullero.

Cuando se fueron seguí camino a casa, pero al doblar en una esquina, el patrullero aceleró desde la nada y volvió a arrimar su potencia a mi

cuerpo travesti. Dentro iban dos policías y un civil.

—Vos sos el hijo de Sosa.
—Subí, te vamos a llevar a la comisaría.
—¿Tu papá no sabe que andás así vestido?

Respondí que no.
—Bueno, le vamos a tener que decir. No podés andar así, es una contravención.

Yo comencé a llorar.

—No llores y subí. No llores que no pasa nada —dijo el que manejaba. Y en vez de enfilarse para la comisaría, enfiló directamente al río.

No dije una palabra hasta que detuvieron la camioneta. Ellos dijeron que me podían dejar cerca de casa sin que mi papá se enterara de una sola palabra de lo que había pasado esa noche, si yo era amable con ellos.

Yo pensé en todas mis compañeras de secundaria, locas de curiosidad por la primera vez, las muchachas que iban con sus secretos por los patios del colegio, secretándose lo maravilloso que era hacer el amor por primera vez con alguien que te ama. Incluso mis compañeras hablaban de un dolor mágico que tenían las chicas, un dolor sagrado que era el dolor de la primera vez. Y ahí estaba yo, en medio de la noche,

adentro de un patrullero, a punto de saber qué clase de dolor sagrado significaba perder la virginidad”⁴.

EJERCICIO # 2

Con base en la lectura de este apartado sobre la tipología narrativa y el texto del ejemplo, lea con cuidado los siguientes 3 párrafos y responda las preguntas.

Texto

La tipología narrativa corresponde a aquellos textos que organizan la experiencia humana en forma de historia, articulando acciones, personajes y conflictos dentro de una estructura significativa. Sin embargo, narrar no consiste únicamente en relatar hechos: implica seleccionar, jerarquizar y disponer los acontecimientos desde una perspectiva determinada. En el ejemplo presentado, la historia no comienza con un hecho extraordinario, sino con una situación cotidiana —un recorrido nocturno y unos zapatos nuevos— que progresivamente se transforma en un escenario de tensión. Este paso de lo cotidiano a lo conflictivo no es casual, sino resultado de una organización narrativa que orienta la interpretación del lector desde los primeros indicios.

Comprender un texto narrativo exige reconstruir no solo lo que ocurre, sino cómo se organiza temporalmente y qué relaciones de sentido se establecen entre los hechos. En el fragmento, el encuentro con el patrullero introduce un primer quiebre, seguido de una aparente resolución cuando el narrador logra evadir a los policías. No obstante, la reaparición del vehículo intensifica el conflicto y altera el curso de la historia, evidenciando que la narración no sigue una línea simple, sino que se construye mediante tensiones, interrupciones y giros. Así, el lector debe distinguir entre la secuencia de acontecimientos y la forma en que estos son narrados, reconociendo anticipaciones implícitas, cambios de dirección y momentos de inflexión.

Finalmente, la lectura narrativa implica interpretar las motivaciones, los conflictos internos y las implicaciones simbólicas del relato. En el ejemplo, las decisiones del narrador no pueden comprenderse únicamente en términos de acciones visibles, sino a partir de fuerzas subyacentes

como el miedo, la presión social y la autoridad. Asimismo, la evocación de las experiencias idealizadas de otras personas contrasta con la situación vivida, lo que permite al lector inferir una resignificación profunda del acontecimiento. De este modo, la narración trasciende la anécdota y se configura como una forma de conocimiento que revela tensiones entre experiencia, sentido y representación.

Según el texto, la narración implica:

- Relatar hechos sin intervención del narrador.
- Organizar los acontecimientos desde una perspectiva particular.
- Describir únicamente acciones de los personajes.
- Presentar información objetiva sin interpretación.

En el ejemplo mencionado, la situación inicial se caracteriza por:

- Un conflicto explícito desde el comienzo.
- Una escena de violencia inmediata.
- Un contexto cotidiano que luego se transforma.
- Una explicación teórica del problema central.

La transformación de lo cotidiano en conflictivo en el ejemplo permite inferir que:

⁴ Sosa Villada, C. (2019). *Las malas*. Tusquets Editores

- a). Los hechos narrados carecen de intención.
- b). La narración responde a una estructura organizada.
- c). El narrador desconoce lo que ocurre.
- d). La historia se desarrolla de forma aleatoria.

El texto plantea que comprender una narración implica:

- a). Memorizar los acontecimientos en orden cronológico.
- b). Identificar únicamente los personajes principales.
- c). Reconstruir la organización temporal y las relaciones de sentido.
- d). Diferenciar entre narración y descripción.

En el fragmento, la reaparición del patrullero cumple la función de:

- a). Concluir el conflicto inicial.
- b). Introducir un nuevo tema narrativo.
- c). Intensificar y modificar el desarrollo de la historia.
- d). Explicar el contexto del narrador.

Cuando el texto señala que la narración no sigue una línea simple, se refiere a que:

- a). Los hechos son irrelevantes para la comprensión.
- b). La historia carece de coherencia interna.
- c). La estructura incluye giros, tensiones y cambios de dirección.
- d). El narrador omite información importante.

Según el texto, la comprensión narrativa exige:

- a). Identificar únicamente las acciones visibles.
- b). Analizar exclusivamente el lenguaje utilizado.
- c). Interpretar motivaciones y fuerzas subyacentes.
- d). Reconocer datos explícitos del relato.

La evocación de experiencias idealizadas dentro del relato permite:

- a). Describir el contexto social del narrador.
- b). Contrastar lo esperado con lo vivido.
- c). Introducir un nuevo personaje en la historia.
- d). Explicar el origen del conflicto principal.

A partir del texto, se puede inferir que el sentido de la narración:

- a). Depende exclusivamente de los hechos narrados.
- b). Se construye únicamente a partir del final.
- c. Surge de la relación entre experiencia, interpretación y estructura.
- d). Es independiente de la perspectiva del narrador.

La afirmación de que la narración es una forma de conocimiento implica que

- a). Toda historia transmite información científica verificable.
- b). Los relatos solo sirven para entretener.
- c). La narración permite comprender dimensiones profundas de la experiencia humana.
- d). El lector debe limitarse a aceptar lo que el texto presenta.

1.2.2 Tipología descriptiva

En los textos descriptivos, el lenguaje construye imágenes. Cada palabra aporta un rasgo: un color, una textura, una forma, una disposición en el espacio. El lector reúne esos rasgos y forma una escena en su mente, como si estuviera observando con detenimiento aquello que el texto presenta. Comprender este tipo de textos implica lograr esa imagen global a partir de los detalles.

En este proceso, algunos elementos resultan más importantes que otros. Hay descripciones que orientan la mirada hacia ciertos aspectos: la luz de un lugar, el estado de un objeto, el ambiente de una situación. El lector identifica esos elementos clave y los relaciona para entender qué tipo de mundo se está configurando y qué sensación o idea se quiere transmitir.

Además, los textos descriptivos crean atmósferas. La forma en que se seleccionan y organizan los detalles permite percibir si un espacio es acogedor, inquietante, frío o cercano. El lector capta esas sensaciones al interpretar las relaciones entre los elementos descritos, construyendo así un significado que va más allá de lo evidente.

EJEMPLO

“Nini tenía noventa y un años pero llegó enseguida. Había criado al general en aquella misma habitación. Había estado presente durante su nacimiento. Tenía entonces dieciséis años y era muy hermosa. Era bajita, pero tan fuerte y tranquila como si su cuerpo conociese todos los secretos. Como si escondiese algo en sus huesos, en su sangre, en su carne, los secretos del tiempo o de la vida, algo que no se puede decir a los demás, algo que no se puede traducir a ningún idioma, un secreto que las palabras no pueden expresar. Era la hija del cartero del pueblo; a los dieciséis años dio a luz a un niño y nunca reveló a nadie quién era el padre. Amamantó al general, porque tenía leche en abundancia. Había subido a la mansión tras echarla su padre de casa. No tenía más que el vestido que llevaba puesto y un mechón del cabello de su hijo muerto que guardaba en un sobre. Así llegó a la mansión, y en el momento del parto. El primer sorbo de leche que tomó el general fue del seno de Nini.

Así vivió en la mansión, sin decir palabra, durante setenta y cinco años. Sonreía siempre. Su nombre volaba por las habitaciones, como si los habitantes de la mansión quisieran llamar la atención de los demás, comunicarles algo. Simplemente decían: «¡Nini!». Era como si dijeran: «Qué curioso, existe algo más en el mundo que la egolatría, la pasión o la vanidad. Existe Nini...». Como estaba siempre allí donde se la necesitaba, nunca se la veía en ningún sitio. Como siempre estaba contenta, nunca le preguntaban cómo podía estar de buen humor tras haberse ido el hombre al que amaba, tras haberse muerto el niño para quien se le habían hinchado los senos de leche. Amamantó y crió al general, y pasaron setenta y cinco años. A veces, el sol brillaba encima de la mansión, encima de la familia, y en aquellas ocasiones, en medio de aquel resplandor general, todos se daban cuenta, sorprendidos, de que Nini también sonreía. Más tarde murió la condesa, la madre del general, y Nini limpió su frente blanca, fría, cubierta de sudor, con un paño humedecido en vinagre. Más adelante llevaron al padre del general en una camilla, porque se había

caído del caballo: vivió cinco años más. Nini lo cuidó. Le leía libros en francés, y como no hablaba aquel idioma, le deletreaba las palabras que no era capaz de pronunciar, leía todo letra por letra, muy lentamente, una palabra tras otra”⁵.

EJERCICIO # 3

Con base en la lectura del apartado sobre la tipología descriptiva y el texto del ejemplo, lea con cuidado los siguientes tres párrafos y responda las preguntas.

Texto

La descripción de Nini no se organiza a partir de acciones, sino de rasgos que se acumulan y se relacionan. Su estatura, su fuerza, su tranquilidad y ese “secreto” que parece habitar en su cuerpo construyen una imagen que no depende de un solo detalle, sino de la integración de todos. El lector no sigue una historia en este punto, sino que configura una presencia a partir de elementos que sugieren más de lo que dicen explícitamente.

Texto

La mansión no se describe mediante un inventario directo, sino a través de la forma en que permanece

⁵ Márjai, S. (2014). *El último encuentro* (traducción al español). Salamandra.

en el tiempo. Los pasillos, las habitaciones y los objetos aparecen como parte de una misma atmósfera: todo está detenido, todo parece conservar una memoria. El lector organiza estos elementos simultáneamente y reconoce que el sentido del espacio no está en cada objeto aislado, sino en la relación entre ellos.

Texto

La presencia de Nini en la casa se construye como una forma de atmósfera. No ocupa el centro, no interrumpe, no se impone; sin embargo, su nombre circula, su figura está siempre disponible y su cuidado atraviesa la vida de los otros. El lector reconoce que esta descripción no muestra acciones destacadas, sino una forma de estar en el mundo que se percibe a través de detalles dispersos que, al integrarse, producen significado.

Preguntas

En el Texto 1, la imagen de Nini se construye a partir de

- a. una secuencia de acciones
- b. la acumulación de rasgos relacionados
- c. un diálogo entre personajes
- d. una explicación directa

En el Texto 2, el sentido de la mansión depende principalmente de

- a. la cantidad de objetos descritos
- b. la historia de sus habitantes
- c. la relación entre los elementos del espacio
- d. la ubicación geográfica

En el Texto 3, la presencia de Nini se caracteriza por

- a. imponerse sobre los demás
- b. desaparecer completamente
- c. configurarse como una atmósfera
- d. generar conflicto

En el Texto 1, el “secreto” en el cuerpo de Nini funciona como

- a. un dato concreto verificable
- b. un elemento decorativo

- c. un rasgo que sugiere profundidad
- d. una acción narrativa

En el Texto 2, la idea de que “todo parece conservar una memoria” indica que

- a. el espacio está en constante cambio
- b. los objetos son nuevos
- c. el lugar transmite permanencia
- d. hay movimiento constante

En el Texto 3, el hecho de que Nini “no ocupe el centro” permite entender que

- a. no es importante
- b. su influencia es indirecta
- c. está ausente
- d. es ignorada

En conjunto, los tres textos muestran que la descripción implica

- a. contar hechos en orden temporal
- b. organizar información simultánea
- c. defender una tesis
- d. resumir ideas principales

Según los textos, el lector en la descripción debe

- a. memorizar datos aislados
- b. seguir una secuencia de acciones
- c. integrar detalles para construir una imagen
- d. identificar personajes principales

En el Texto 1, la construcción de Nini permite inferir que

- a. su importancia depende de lo que hace
- b. su significado surge de cómo es percibida
- c. no tiene relación con los demás
- d. su historia es lo central

En el Texto 2, la mansión adquiere sentido porque

- a. se describen muchos objetos
- b. existe una relación entre espacio y tiempo
- c. hay personajes en movimiento
- d. se narra un conflicto

En el Texto 3, la descripción de Nini sugiere que

- a. su valor radica en acciones visibles
- b. su presencia organiza el entorno sin imponerse
- c. no influye en la historia
- d. es un personaje secundario irrelevante

A partir de los tres textos, se puede inferir que la lectura descriptiva exige

- a. identificar únicamente información explícita
- b. interpretar la relación entre elementos y sus implicaciones
- c. seguir el orden cronológico de los hechos
- d. reconocer argumentos principales

1.2.3 La dimensión imaginativa

Estas dos tipologías permiten organizar una parte significativa de los textos con los que interactúa un estudiante universitario o en tránsito hacia la universidad. No obstante, dejan en la penumbra una dimensión decisiva de la lectura: aquella en la que el lector no se limita a comprender ni a evaluar, sino que se ve afectado. Hay experiencias de lectura en las que el texto no se agota en su significado, sino que irrumpe como vivencia, desplazando al lector de su posición de observador hacia una forma de implicación más profunda.

De allí la necesidad de proponer una tercera tipología: la imaginativa. No se trata de una categoría formal reconocida en la lingüística tradicional, sino de una forma de describir lo que ocurre cuando la lectura activa la sensibilidad.

En estos casos, el texto no solo comunica algo, sino que suscita estados afectivos: inquietud, tristeza, extrañeza, incluso desasosiego. Este fenómeno se explica por la capacidad humana de proyectarse en mundos posibles y de asumir, por vía de la imaginación, experiencias que no han sido vividas directamente. La lectura se convierte entonces en un ejercicio de empatía, en un tránsito hacia lo otro que, sin embargo, incide en la propia interioridad.

A diferencia de las tipologías anteriores, esta no se define por rasgos estructurales del texto, sino por el tipo de experiencia que desencadena. Su campo de acción es amplio: atraviesa la literatura, pero también alcanza ciertos ensayos, testimonios o relatos históricos que logran implicar al lector más allá de la comprensión informativa. En todos estos casos, leer supone recrear situaciones, habitar escenas, anticipar sentidos desde una participación imaginativa que transforma la relación con el texto.

En este punto resulta iluminadora la noción de catarsis en Aristóteles. En la *Poética*⁶, la representación

⁶ Aristóteles. (2008). *Poética* (V.

no solo muestra acciones, sino que posibilita una experiencia emocional que incide en quien la contempla. La lectura, en su dimensión imaginativa, prolonga este efecto: no se limita a ofrecer un contenido inteligible, sino que configura una vivencia en la que el lector se ve atravesado por aquello que lee. De este modo, emerge una forma de conocimiento que no se reduce al concepto, sino que se articula con la experiencia.

Desde esta perspectiva, la lectura imaginativa adquiere un estatuto formativo que trasciende lo estético. No es un adorno de la educación superior, sino una vía privilegiada para comprender la condición humana. A través de relatos, personajes y situaciones, el lector ensaya posibilidades de existencia, reconoce tensiones éticas, anticipa consecuencias y se familiariza con la complejidad de las decisiones humanas. Leer, en este sentido, no solo amplía el saber: configura horizontes desde los cuales se interpreta la propia vida.

La tradición clásica ya había advertido este alcance. En la *Poética*, Aristóteles sostiene que la poesía no se ocupa de lo que ha ocurrido, sino de lo que podría ocurrir según la verosimilitud o la necesidad; en ello reside su valor cognoscitivo. El acto de poetizar, lejos de ser un ejercicio ornamental, permite comprender cómo son los seres humanos en determinadas circunstancias. La lectura imaginativa prolonga esta función al situar al lector en el interior de esas posibilidades, no como espectador distante, sino como partícipe de una experiencia significativa.

Esta intuición encuentra eco en la crítica contemporánea. Harold Bloom⁷ ha señalado que buena parte de lo que sabemos sobre la vida proviene de los personajes literarios. En ellos se condensan conflictos, deseos y dilemas que, al ser leídos, se incorporan a la experiencia del lector. Así, la lectura deja de ser un acto pasivo para convertirse en un proceso de formación del yo: en el encuentro con otras vidas posibles, el lector redefine la propia.

En el marco de CLIC, esta dimensión no es accesorio, sino constitutivo. La lectura crítica aporta herramientas para analizar y evaluar; la imaginativa, en cambio, amplía la capacidad de sentir y de comprender desde dentro. Ambas

dimensiones se requieren mutuamente. Formar lectores competentes implica, por tanto, articular rigor interpretativo con apertura sensible, de modo que el conocimiento no se reduzca a la explicación del mundo, sino que incluya también la posibilidad de habitarlo con mayor profundidad y lucidez.

Veamos unos de esos pasajes que, quizá, nos reten la imaginación y nos lleven a ser afectados (en un buen sentido), en nuestro más profundo ser. Se trata de la obra de Edith Eger, *La Bailarina de Auschwitz*, una de las historias más valoradas en el mundo de la literatura de lo que fueron los campos de concentración:

EJEMPLO

“Magda mira fijamente la chimenea del edificio en el que ha entrado nuestra madre. «El alma nunca muere», dice. Mi hermana encuentra palabras de consuelo, pero yo estoy conmocionada. No siento nada. No puedo pensar en las cosas incomprensibles que están sucediendo, que ya han sucedido. No puedo imaginarme a mi madre consumida por las llamas. No puedo asimilar que ya no esté. Y no puedo preguntar por qué. Ni siquiera puedo llorar. Ahora no. Toda mi

García Yebra, Trad.). Gredos.

⁷ Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué* (M. Cohen, Trad.). Anagrama.

atención se centra en sobrevivir hasta el minuto siguiente, hasta el aliento siguiente. Sobreviviré si mi hermana está aquí. Sobreviviré pegándome a ella como si fuera su sombra.

Nos conducen a través de las silenciosas, aunque reverberantes duchas. Nos despojan del pelo. Salimos trasquiladas y desnudas, a la espera de nuestros uniformes. Las burlas de las kapos y los oficiales de las SS nos acribillan como flechas que arañan nuestra piel desnuda y húmeda. Peor que sus palabras son sus ojos. Estoy convencida de que el asco con que nos miran podría rasgar mi piel y partirme las costillas. Su odio es a la vez egoísta y desdeñoso y me pone enferma. Una vez pensé que Eric sería el primer hombre que me vería desnuda. Ahora nunca verá mi carne sin las cicatrices de su odio. ¿Me han convertido ya en algo inferior a un ser humano? ¿Volveré algún día a parecerme a la chica que era? «Nunca olvidaré tus ojos, tus manos.» Tengo que resistir, si no por mí, por Eric.

Me vuelvo hacia mi hermana, que se ha sumido en su propio silencio conmocionado, pero que ha conseguido en cada desplazamiento caótico de un sitio a otro, en cada fila atestada de gente, no apartarse de mi lado. Tiembla mientras se pone el sol. Sostiene en sus manos sus trasquilados rizos, gruesos mechones de su melena echada a perder. Llevamos horas desnudas y se aferra a su pelo como si, al hacerlo, se aferrase a sí misma, a su humanidad. Está tan cerca que casi nos tocamos y, a pesar de ello, la extraño. Magda, la chica sexy y segura de sí misma con sus bromas. ¿Dónde está? Parece preguntarse lo mismo. Se busca a sí misma entre sus desgñados mechones de pelo”⁸.

EJERCICIO # 4

Lea con cuidados el presente texto y responda las preguntas que siguen.

La dimensión imaginativa de la lectura introduce un giro decisivo en la comprensión de los textos: el lector deja de ser un observador externo para convertirse en alguien afectado por lo que lee. A diferencia de la lectura centrada en comprender o evaluar, esta tipología pone en juego la sensibilidad, la capacidad de proyectarse en mundos posibles y de asumir experiencias que no han sido vividas directamente. En este sentido, el texto no se agota en su

significado, sino que irrumpe como vivencia, generando estados emocionales que transforman la relación entre lector y contenido. Así, leer no es solo entender, sino experimentar.

Esta forma de lectura no depende exclusivamente de la estructura del texto, sino del tipo de implicación que logra suscitar. En el fragmento de *La bailarina de Auschwitz*, la experiencia narrada no se limita a informar sobre los hechos, sino que sitúa al lector en una escena de despojo, miedo y pérdida de humanidad. La imposibilidad de llorar, la fijación en la supervivencia inmediata y la relación con la hermana configuran una vivencia que el lector no solo comprende, sino que siente. De este modo, la lectura imaginativa activa una forma de empatía que permite habitar, aunque sea simbólicamente, una experiencia límite.

Desde esta perspectiva, la lectura imaginativa adquiere un valor formativo profundo. No se trata únicamente de ampliar conocimientos, sino de ensayar posibilidades de existencia, reconocer tensiones humanas y comprender desde dentro situaciones complejas. Como lo sugiere la tradición que va de Aristóteles a la

⁸ Eger, E. (2018). *La bailarina de Auschwitz* (M. A. Menini, Trad.). Planeta.

crítica contemporánea, la narración permite acceder a verdades sobre la condición humana que no se reducen al concepto. En el marco de CLiC, esta dimensión se articula con la lectura crítica: mientras una aporta herramientas de análisis, la otra amplía la capacidad de sentir y de comprender, configurando así una experiencia integral de formación.

El texto plantea que la dimensión imaginativa de la lectura implica principalmente:

- a. Analizar la estructura formal del texto.
- b. Evaluar la veracidad de la información.
- c. Experimentar el texto como una vivencia.
- d. Identificar los elementos narrativos básicos.

Según el texto, la diferencia fundamental entre comprender y experimentar un texto radica en que:

- a. Comprender exige mayor esfuerzo que experimentar.
- b. Experimentar implica una implicación afectiva del lector.
- c. Comprender depende de la imaginación.
- d. Experimentar elimina la necesidad de interpretación.

Cuando se afirma que el texto “irrumpe como vivencia”, se sugiere que:

- a. El texto pierde su sentido original.
- b. El lector interpreta libremente sin límites.
- c. El texto genera una experiencia que afecta al lector.
- d. El contenido del texto se vuelve irrelevante.

En el fragmento citado, la lectura imaginativa se evidencia porque:

- a. El texto describe detalladamente un contexto histórico.
- b. El lector recibe información objetiva sobre los hechos.
- c. El relato permite sentir la experiencia de los personajes.
- d. Se explican las causas del conflicto.

La imposibilidad de llorar y la fijación en sobrevivir indican que:

- a. El personaje ha perdido la memoria.
- b. La narración se centra en datos biográficos.
- c. La experiencia representada desborda lo racional.

d. El texto busca explicar procesos psicológicos.

La relación entre las hermanas en el fragmento permite interpretar que:

- a. La historia se centra en la vida familiar.
- b. El vínculo humano se convierte en un soporte frente a la adversidad.
- c. El texto describe costumbres culturales.
- d. La narración introduce un conflicto secundario.

El sentido global del texto sugiere que la lectura imaginativa:

- a. Es una forma secundaria de lectura.
- b. Se limita a textos literarios.
- c. Amplía la comprensión de la experiencia humana.
- d. Sustituye la lectura crítica.

La referencia a Aristóteles permite inferir que la narración:

- a. Tiene un valor exclusivamente estético.
- b. Carece de relación con el conocimiento.
- c. Permite comprender lo que podría ocurrir en la experiencia humana.
- d. Se limita a describir hechos reales.

En el marco de CLiC, la relación entre lectura crítica e imaginativa se entiende como:

- a. Dos procesos independientes sin relación.
- b. Una oposición entre razón y emoción.
- c. Una complementariedad formativa.
- d. Una jerarquía donde una sustituye a la otra.

El texto en su conjunto propone que leer implica:

- a. Acumular información sobre distintos temas.
- b. Desarrollar únicamente habilidades analíticas.
- c. Integrar comprensión, interpretación y experiencia.
- d. Identificar estructuras lingüísticas complejas.

1.2.4 Tipología argumentativa

Llegamos así a lo que bien puede considerarse el núcleo de la lectura crítica: la argumentación. No porque los demás modos de lectura carezcan de valor, sino porque en ella se hace explícita la exigencia de justificar, sostener y someter a examen una idea. En el texto argumentativo, el lenguaje no solo presenta un mundo o lo evoca, sino que toma posición frente a él. Esta toma de posición introduce una demanda cognitiva particular: el lector debe identificar qué se afirma, con qué razones se respalda y en qué medida dichas razones resultan suficientes. Se trata, por tanto, de una lectura orientada a la evaluación, en la que el criterio central no es la verosimilitud narrativa ni la fuerza evocadora, sino la consistencia lógica y la solidez inferencial.

Ahora bien, afirmar que la argumentación constituye el corazón de la lectura crítica no implica desconocer su presencia en otros tipos de texto. La diferencia no es de existencia, sino de grado y de explicitud. Mientras que en el texto argumentativo las tesis se formulan abiertamente y las razones se organizan de manera deliberada, en otros modos discursivos la argumentación se encuentra incorporada en la estructura misma del discurso. Esto exige del lector una operación adicional: no basta con comprender lo que se dice, sino que es necesario reconstruir lo que el texto está sosteniendo sin declararlo de manera directa.

En el ámbito narrativo, esta forma de argumentación implícita adquiere especial relevancia. Una novela o un cuento no suelen presentar tesis enunciadas como tales; sin embargo, la organización de los acontecimientos, el destino de los personajes y la jerarquización de los conflictos

configuran una visión del mundo. Piénsese en un relato en el que un personaje que actúa con integridad enfrenta constantes fracasos, mientras que otro, movido por el oportunismo, obtiene reconocimiento y éxito. Aunque el narrador no formule un juicio explícito, el lector se ve confrontado con una pregunta de orden ético: ¿qué dice este mundo narrado sobre la relación entre virtud y éxito? La respuesta a esta pregunta constituye, en sí misma, la reconstrucción de una argumentación implícita.

Los textos descriptivos, por su parte, también participan de esta lógica, aunque de manera menos evidente. Describir es seleccionar, y toda selección implica un criterio. Cuando un autor decide presentar un espacio a través de sus ruinas, su suciedad o su abandono, está orientando la percepción del lector hacia una valoración específica. No se trata solo de “mostrar” un lugar, sino de configurar una mirada sobre él. Así, la descripción se convierte en un dispositivo argumentativo indirecto: no persuade mediante razones explícitas, sino mediante la construcción de una experiencia perceptiva que conduce a una determinada interpretación.

En los textos de carácter imaginativo —como la literatura fantástica, la ciencia ficción o las narrativas distópicas— la argumentación puede adoptar formas aún más complejas. En estos casos, el desplazamiento hacia mundos posibles permite explorar, bajo condiciones extremas o hipotéticas, las consecuencias de ciertas ideas, valores o prácticas. Un mundo en el que la vigilancia es total, por ejemplo, no necesita incluir un tratado sobre los peligros del control social para sugerirlo. La propia configuración del mundo funciona como argumento: al mostrar las implicaciones de una premisa llevada al límite, el texto invita al lector a evaluar críticamente su validez en el mundo real.

Frente a estas modalidades implícitas, el texto argumentativo en sentido estricto se caracteriza por su voluntad de claridad y orden. En él, las tesis se presentan de manera explícita, las premisas se articulan en secuencias reconocibles y las conclusiones se derivan mediante relaciones inferenciales que pueden ser examinadas. Esto permite un tipo de lectura más directamente analítica: el lector identifica las partes del argumento, evalúa la pertinencia de las razones y determina si la conclusión se sigue de ellas. La relación con el texto es, en este caso, menos mediada por la experiencia y más centrada en la evaluación racional.

Con todo, sería un error suponer que el texto argumentativo es completamente ajeno a la dimensión retórica o incluso afectiva. La selección de ejemplos, el uso de analogías, el tono del discurso y la apelación a ciertos valores compartidos forman parte de estrategias que buscan reforzar la persuasión. Un argumento no opera en el vacío: se inscribe en un contexto comunicativo en el que el modo de decir influye en la recepción. De ahí que una lectura crítica rigurosa deba atender no solo a la validez lógica, sino también a las condiciones discursivas que potencian o debilitan la fuerza persuasiva del texto.

En consecuencia, la distinción entre tipos de texto no debe entenderse como una clasificación rígida, sino como una herramienta analítica que permite identificar qué dimensión predomina en cada caso. Hay textos en los que la argumentación se presenta de manera explícita y estructurada, y otros en los que se encuentra diseminada en la narración, la descripción o la imaginación. La competencia lectora consiste, precisamente, en saber desplazarse entre

estas modalidades: analizar cuando los argumentos están formulados, e inferirlos cuando se encuentran implícitos en la configuración del discurso.

Aunque por los motivos ya dichos vamos a dedicar un capítulo completo a los textos argumentativos, baste por ahora considerar el siguiente ejemplo para darnos cuenta de que, frente al texto que expondremos, la exigencia es casi que, por entero, cognitiva, o, para decirlo de una manera más precisa, es una exigencia mental de orden racional o causal, en la medida en que se deben buscar las premisas de las tesis que se quieren defender y estas mismas. Veamos:

EJEMPLO

Adam Smith y John Rawls han argumentado que las emociones tienen una función muy importante en cualquier sociedad política aceptable. Las emociones pueden desestabilizar una comunidad y fragmentarla, o bien pueden ayudar a que cooperemos mejor y a que pongamos mayor ahínco en conseguir la justicia. Las emociones no vienen predeterminadas de forma innata, sino que se van moldeando de innumerables maneras mediante los contextos y las normas

sociales. Esto es una buena noticia, pues significa que disponemos de un margen considerable para modelar las emociones de nuestra propia cultura política. También es una mala noticia para los perezosos y los poco dados a inquirir, porque implica que debemos indagar en la naturaleza del miedo, el odio, la ira, el asco, la esperanza y el amor, pensando al mismo tiempo en cómo darles forma para que sirvan de apoyo a las aspiraciones democráticas en lugar de bloquearlas o erosionarlas. No podemos excusarnos de responsabilidades diciendo de nuestro propio odio o de nuestro miedo excesivo cosas como: «lo siento, pero es que las personas somos así». No hay nada inevitable ni “natural” en el odio racial, en el miedo a los inmigrantes, en el deseo de subyugar a las mujeres o en la repulsión que a algunos les producen los cuerpos de las personas con discapacidades. Esto lo hemos hecho nosotros, todos nosotros, y nosotros podemos y debemos deshacerlo⁹.

Las ideas de Adam Smith y John Rawls permiten afirmar que las emociones cumplen un papel decisivo en la vida política, pero comprender esto no es un acto inmediato ni superficial. Exige un ejercicio de argumentación que implica ir más allá de lo evidente: reconocer que las emociones no son simples reacciones espontáneas, sino fuerzas que pueden sostener o desestabilizar una comunidad. El lector debe establecer relaciones, identificar implicaciones y reconstruir el sentido del texto, entendiendo que la justicia no depende solo de normas, sino también de disposiciones afectivas.

En este punto, la argumentación se revela como una actividad mental exigente. No basta con aceptar que emociones como el miedo o el odio existen; es necesario examinar su origen, su función y sus efectos en la vida social. El texto obliga a cuestionar ideas aparentemente “naturales”, como la creencia de que ciertas emociones son inevitables. Argumentar, aquí, significa someter esas creencias a análisis, distinguir entre lo dado y lo construido, y comprender que las emociones están mediadas por contextos sociales y culturales.

Así, el párrafo no solo informa, sino que demanda un trabajo intelectual riguroso: interpretar, evaluar y proyectar consecuencias. El lector debe inferir que si las emociones

pueden moldearse, entonces existe una responsabilidad colectiva en su formación. Esta conclusión no está completamente explícita; requiere un proceso de elaboración mental que caracteriza la lectura crítica. En ello radica la exigencia de la argumentación: no repetir lo que el texto dice, sino pensar con él, desplegando sus implicaciones.

EJERCICIO # 5

A partir del pasaje anterior, responda las siguientes preguntas seleccionando la opción más adecuada en cada caso.

1. ¿Cuál es la tesis implícita más fuerte del texto?

a) Las emociones deben ser eliminadas de la política para garantizar la justicia.

b) Las emociones son inevitables, pero no influyen en la vida política.

c) Las emociones son construcciones sociales que pueden y deben orientarse políticamente hacia fines democráticos.

d) Las emociones son peligrosas únicamente en contextos de conflicto social.

2. Cuando el texto afirma que esta situación es “una mala noticia para los perezosos”, ¿qué se infiere principalmente?

⁹ Nussbaum, M. C. (2014). *Las emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.

a) Que las emociones son difíciles de estudiar científicamente.

b) Que comprender las emociones exige un esfuerzo reflexivo y crítico constante.

c) Que las emociones son peligrosas si no se reprimen.

d) Que la mayoría de las personas no pueden cambiar sus emociones.

3. ¿Qué función argumentativa cumple la enumeración de emociones (miedo, odio, ira, asco, esperanza, amor)?

a) Clasificar científicamente los tipos de emociones humanas.

b) Mostrar que todas las emociones son igualmente negativas.

c) Ilustrar la amplitud del campo emocional que debe ser objeto de reflexión y formación política.

d) Indicar que solo algunas emociones tienen relevancia política.

4. ¿Qué supuesto filosófico subyace a la afirmación de que “las emociones no vienen predeterminadas de forma innata”?

a) El determinismo biológico absoluto.

b) El relativismo moral extremo.

c) Una concepción constructivista de la vida emocional.

d) La idea de que las emociones son irrelevantes en la ética.

5. ¿Cuál es la implicación ética más profunda de afirmar que “esto lo hemos hecho nosotros”?

a) Que las emociones negativas son inevitables en toda sociedad.

b) Que la responsabilidad de los problemas sociales recae exclusivamente en los gobernantes.

c) Que los individuos y las sociedades son responsables tanto de la creación como de la transformación de sus emociones colectivas.

d) Que las emociones no pueden ser modificadas por la acción humana.

6. El rechazo a frases como “las personas somos así” apunta a cuestionar principalmente:

a) La validez de las emociones positivas.

b) El uso de explicaciones naturalistas para justificar prácticas injustas.

c) La importancia de la biología en la conducta humana.

d) La posibilidad de cambiar las instituciones políticas.

7. ¿Qué tipo de relación establece el texto entre emoción y justicia?

a) Las emociones son un obstáculo inevitable para la justicia.

b) La justicia depende exclusivamente de normas racionales.

c) Las emociones pueden ser tanto un riesgo como un recurso para la justicia, dependiendo de su orientación.

d) Las emociones son irrelevantes en la construcción de la justicia.

8. ¿Qué crítica implícita puede identificarse frente a ciertas formas de discurso social contemporáneo?

a) La tendencia a exagerar el papel de la razón en la política.

b) La tendencia a justificar prejuicios apelando a la “naturaleza humana”.

c) La falta de interés por las emociones en la educación.

d) El exceso de normatividad en las democracias modernas.

9. Desde el punto de vista argumentativo, el texto exige al lector principalmente:

- a) Recordar definiciones sobre emociones.
- b) Aceptar sin cuestionar la autoridad de los filósofos mencionados.
- c) Reconstruir la relación entre emoción, cultura y responsabilidad moral.
- d) Identificar ejemplos históricos específicos.

10. ¿Cuál sería la mejor inferencia sobre el papel de la educación en este marco conceptual?

- a) Debe centrarse exclusivamente en el desarrollo cognitivo.
- b) Debe ignorar las emociones para evitar conflictos.
- c) Debe incluir la formación emocional como parte de la construcción democrática.
- d) Debe limitarse a transmitir normas sociales existentes.

1.3 Los niveles de lectura

Comprender un texto a cabalidad implica transitar, como mínimo, por tres niveles de comprensión que no son excluyentes, sino progresivos y articulados. En un primer momento, el lector se sitúa en el nivel literal o local, en el que reconoce y recupera la información explícita del texto: datos, definiciones, secuencias, personajes, ideas directamente enunciadas. Este nivel es indispensable, pues constituye la base sobre la cual se construyen los demás. Sin embargo, una lectura que se detiene allí resulta insuficiente, ya que no alcanza a dar cuenta del sentido completo del texto.

En un segundo momento, el lector accede al nivel global, en el que integra las distintas partes del texto para reconstruir su sentido general. Aquí ya no se trata de identificar elementos aislados, sino de comprender cómo se articulan entre sí: cuál es el tema central, qué estructura organiza el texto, qué relaciones se establecen entre sus ideas principales. Este nivel exige una operación de síntesis que permite al lector captar la coherencia interna del discurso y reconocer la intención que lo orienta.

Finalmente, el nivel inferencial o crítico supone un grado mayor de complejidad, en tanto implica no solo comprender lo que el texto dice, sino también lo que sugiere, presupone

o permite derivar. En este nivel, el lector identifica supuestos, evalúa la validez de los argumentos, establece implicaciones y relaciona el contenido con contextos más amplios. Se trata de una lectura que exige juicio, distancia y capacidad de análisis, y que, al mismo tiempo, integra y supera los niveles anteriores.

En este apartado se mostrará cómo estos tres niveles operan en diversas tipologías textuales, de modo que el lector comprenda que no dependen de un tipo específico de texto, sino de las operaciones cognitivas que esta demanda. Así, se analizará cómo textos narrativos, descriptivos, expositivos o argumentativos pueden exigir, en distinta medida, procesos de lectura local, global e inferencial. En lo que resta de este capítulo nos dedicaremos a ilustrar esta articulación. Por su parte, el capítulo 2 iniciará con la presentación de los verbos rectores más recurrentes en cada nivel, con el fin de orientar de manera precisa tanto la lectura como la formulación de preguntas coherentes con cada uno de ellos.

1.3.1 Los tres niveles de lectura en textos narrativos.

Los textos narrativos, aunque suelen asociarse de

manera inmediata con la secuencia de acciones, personajes y acontecimientos, exigen en realidad una lectura mucho más compleja que la simple reconstrucción de una historia. En ellos también operan los tres niveles de lectura —local, global e inferencial—, pues comprender una narración implica no solo saber “qué pasó”, sino entender cómo se organiza lo que ocurre y qué sentido más profundo se construye a partir de ello. La narración, en este sentido, no es únicamente una sucesión de hechos, sino una estructura de significados que requiere distintas operaciones cognitivas para ser comprendida en su totalidad.

En el nivel local o literal, el lector identifica los elementos explícitos de la narración: quiénes son los personajes, dónde y cuándo ocurren los hechos, qué acciones se desarrollan y en qué orden. Este nivel permite reconstruir la secuencia narrativa y reconocer la información directamente presentada en el texto. Sin embargo, quedarse en este plano equivale a tener una comprensión parcial, limitada a los datos visibles de la historia.

En el nivel global, el lector integra esos elementos para captar el sentido general de la narración. Aquí se identifican aspectos como el conflicto central, la evolución de los personajes, la estructura del relato (inicio, desarrollo, desenlace) y la intención que organiza la historia. El lector deja de ver los hechos como eventos aislados y comienza a comprender la lógica interna que los articula, reconociendo, por ejemplo, qué transformación atraviesa un personaje o qué idea central se construye a lo largo del relato.

Finalmente, en el nivel inferencial o crítico, la lectura narrativa alcanza su mayor profundidad. El lector interpreta significados implícitos, reconoce símbolos, identifica intenciones no explícitas del narrador, establece relaciones con contextos más amplios y evalúa las implicaciones de la historia. En este nivel, la narración deja de ser solo un relato de hechos para convertirse en un espacio de interpretación: lo que ocurre en la historia remite a problemas humanos, sociales o existenciales que el lector debe reconstruir activamente.

1.3.1 Los niveles de lectura en textos narrativos

Intente el lector aplicar los tres niveles de lectura en el siguiente texto.

EJEMPLO

“Como usted sabe, hemos estado trabajando durante más de veinticinco años para conseguir la inclusión en la escuela. Porque estamos convencidos de que educar a los niños todos juntos, incluyendo a aquellos que tienen necesidades especiales, es el mejor entrenamiento que pueden recibir para después tener disposición a la mixofilia. También es cierto que pudimos asumir este desafío porque Italia es el único país en el mundo donde la inclusión plena ha sido obligatoria durante casi cuarenta años. Pero, por una parte, esta inclusión nunca se ha aplicado de forma completa, y, por otra, existen algunos políticos italianos que están intentando desacreditar la escuela pública, lugar donde «los maestros comunistas transmiten a nuestros hijos ideas que son distintas a los valores que nosotros recibimos de nuestros padres» (por citar a Berlusconi)”¹⁰.

¿Qué se puede encontrar?

Si se asume el fragmento como un texto narrativo —en el sentido de que condensa un proceso en

¹⁰ Bauman, Z., & Mazzeo, R. (2013). *Elogio de la educación*. Barcelona: Paidós.

el tiempo—, es posible identificar con claridad los tres niveles de lectura, pues el “relato” no está en los detalles anecdóticos, sino en la reconstrucción de una experiencia colectiva y sus tensiones.

En el nivel local o literal, el lector reconoce información explícita del texto: se afirma que se ha trabajado durante más de veinticinco años por la inclusión educativa; que Italia ha tenido una política de inclusión obligatoria durante casi cuarenta años; que dicha inclusión no se ha aplicado completamente; y que algunos políticos critican la escuela pública. Este nivel permite identificar los elementos básicos del “relato”: quiénes actúan (un “nosotros”), qué han hecho (trabajar por la inclusión) y en qué contexto (Italia y su sistema educativo).

En el nivel global, el lector integra esos elementos para reconstruir el sentido del proceso narrado. Ya no se trata solo de datos aislados, sino de comprender que el texto cuenta la trayectoria de un proyecto educativo: un esfuerzo prolongado por implementar la inclusión, que ha tenido avances, pero también limitaciones y resistencias. El conflicto aparece en la tensión entre el ideal de inclusión y su aplicación incompleta, así como en la oposición de ciertos actores políticos. Este nivel permite ver el texto como una historia de construcción, disputa y continuidad.

En el nivel crítico o inferencial, el lector examina las implicaciones de ese proceso narrado. Aquí se puede advertir, por ejemplo, que la inclusión no es solo una política educativa, sino también un campo de disputa ideológica; que la referencia a los “maestros comunistas” no es neutra, sino una estrategia de desacreditación; o que el concepto de *mixofilia* apunta a una formación para la convivencia en sociedades diversas. Este nivel exige interpretar intenciones, evaluar posiciones y comprender que el “relato” presentado no es neutral, sino que busca orientar la mirada del lector hacia una determinada valoración del proceso.

1.3.2 Los niveles de lectura en textos descriptivos

De este modo, incluso en los textos descriptivos —que a primera vista pueden parecer más accesibles— se despliega un proceso de lectura escalonado que va de la identificación de información explícita a la interpretación

crítica del sentido. A continuación, se presentará un fragmento descriptivo extenso que permitirá ilustrar estos tres niveles y, con base en él, se propondrá un conjunto de ejercicios que buscan activar y evaluar cada uno de ellos de manera diferenciada.

EJEMPLO

“Desde que trabajo en mi jardín, me invade un extraño sentimiento; un sentimiento que no conocía antes; un sentimiento que experimento de manera intensa, incluso en mi cuerpo. Es el sentimiento de la tierra. Me hace feliz. La tierra es sagradamente hermosa. Tal vez la tierra sea un sinónimo de esa felicidad que, sin embargo, hoy en día se aleja cada vez más de nosotros. Por eso, volver a la tierra significa volver a la felicidad. Hoy estamos abandonando el orden terrestre, el orden de la tierra, debido principalmente a la digitalización e informatización del mundo. Hemos dejado de percibir la fuerza de la tierra, que tanta vida y felicidad genera. En mi jardín siento, por encima de todo, una profunda paz, una fuerza profunda y redentora, trascendencia, majestuosidad. El jardín ha hecho que vuelva a ser muy creyente. En su momento pensé que la verdadera biología es una teología. Ahora pienso que Dios le ha regalado flores al ser humano para aliviar un poco su irrefrenable violencia”¹¹.

¹¹ Han, B.-C. (2020). *Loa a la tierra: Un viaje al jardín*. Barcelona: Herder.

Observemos:

¿Qué sentimiento afirma experimentar el autor cuando trabaja en su jardín?

- a. Un sentimiento de nostalgia por el pasado
- b. El sentimiento de la tierra
- c. Un sentimiento de soledad profunda
- d. Un sentimiento de indiferencia frente a la naturaleza

Respuesta correcta: b.

El texto afirma de manera explícita que el autor experimenta “el sentimiento de la tierra”. Esta es una pregunta de nivel literal, pues basta con identificar la información directamente enunciada. Las demás opciones introducen ideas que no aparecen en el fragmento, lo que permite verificar si el lector distingue entre lo dicho y lo añadido.

¿Cuál es la idea central que desarrolla el texto?

- a. La jardinería como actividad física beneficiosa para la salud
- b. La importancia de la tecnología en la vida contemporánea
- c. El retorno a la tierra como vía para recuperar felicidad y sentido
- d. La relación entre la biología y la religión en la ciencia moderna

Respuesta correcta: c.

El texto articula varias ideas —el sentimiento de la tierra, la crítica a la digitalización y la experiencia de paz— para sostener que volver a la tierra es volver a la felicidad. Esta es una pregunta de nivel global, pues exige integrar distintos elementos del texto para captar su sentido general. Las otras opciones toman aspectos parciales o secundarios, pero no representan la idea que organiza el fragmento.

En el contexto del texto, ¿qué función cumple la afirmación “Dios le ha regalado flores al ser humano para aliviar un poco su irrefrenable violencia”?

- a. Introducir una explicación literal sobre el origen divino de las flores
- b. Expresar, en clave simbólica, una tensión entre la violencia humana y la posibilidad de redención a través de la experiencia de la naturaleza

c. Señalar que la religión ha sustituido completamente a la ciencia en la comprensión del mundo natural

d. Afirmar que la contemplación de la belleza elimina de manera definitiva la violencia humana

Respuesta correcta: b.

La afirmación no debe leerse en un sentido literal ni doctrinal, sino como una construcción simbólica que condensa una idea central del texto: la experiencia de la naturaleza —en este caso, las flores— introduce una forma de equilibrio frente a la violencia humana. La opción a reduce el enunciado a una explicación factual que el texto no pretende ofrecer; la c desborda el alcance de lo dicho; y la d absolutiza un efecto que el propio texto matiza (“aliviar un poco”). La opción correcta exige reconocer el valor retórico y conceptual de la expresión dentro del argumento general.

Este ejemplo permite advertir que la lectura de un texto descriptivo no se agota en la comprensión de su contenido explícito, sino que exige un trabajo progresivo en distintos niveles de análisis. Cada una de las preguntas formuladas activa una operación cognitiva distinta: desde la identificación de

información puntual hasta la reconstrucción del sentido general y la interpretación de elementos simbólicos. De este modo, el lector no solo accede al texto, sino que lo recorre con criterios, reconociendo que comprender implica siempre hacer algo con lo que se lee.

En consecuencia, lo que aquí se propone no es únicamente una forma de evaluar la lectura, sino una manera de orientarla. Las preguntas no son un añadido externo al texto, sino un instrumento que permite revelar su complejidad y guiar el proceso de comprensión. Por ello, avanzar en estos tres niveles supone también formar una disciplina de lectura: aprender a detenerse en lo explícito, a organizar el sentido y, finalmente, a interrogar el texto en busca de sus implicaciones más profundas.

1.3.1 El nivel casi autónomo de los textos críticos y argumentativos

En los textos críticos y argumentativos, el nivel inferencial o crítico adquiere un protagonismo tal que puede considerarse casi autónomo frente a los otros niveles de lectura. A diferencia de lo que ocurre en textos narrativos o descriptivos —donde el lector suele transitar desde lo explícito hacia lo implícito—, en los textos argumentativos el sentido profundo no siempre está plenamente disponible en la superficie del texto. Comprenderlos exige, desde el inicio, identificar tesis, reconstruir inferencias, reconocer premisas y evaluar la estructura del razonamiento. En este tipo de textos, la lectura literal resulta insuficiente si no se activa simultáneamente una lectura crítica.

Esto no significa que los niveles local y global desaparezcan, sino que quedan subordinados a la exigencia de comprender y evaluar el argumento. El lector sigue identificando información explícita y organizando el sentido general, pero lo hace en función de una tarea mayor: determinar si lo que se afirma es válido, sólido o persuasivo. En otras palabras, el lector no solo sigue el texto, sino que lo examina. Por ello, la lectura de textos argumentativos implica una actitud distinta: más analítica, más vigilante, más consciente de las estrategias que el discurso emplea para sostener sus afirmaciones.

De este modo, puede decirse que en los textos críticos y argumentativos el nivel inferencial no es simplemente

un momento final del proceso de lectura, sino una condición permanente de la comprensión. Leer este tipo de textos es, desde el comienzo, interpretar, evaluar y tomar posición frente a lo que se dice. Esta “casi autonomía” del nivel crítico explica por qué estos textos resultan más exigentes: no basta con entenderlos, es necesario juzgarlos.

Leamos con toda atención el siguiente texto:

“La otra explicación que suelo escuchar es que la generación Z está ansiosa y deprimida a causa del cambio climático, que afectará a su vida más que a la de las generaciones mayores. No niego que su preocupación sea legítima, pero quisiera señalar que las amenazas inminentes a un país o una generación no han causado un aumento de las tasas de enfermedades mentales a lo largo de la historia. Cuando los países son atacados, los ciudadanos suelen unirse en torno a la bandera y entre sí. Se sienten imbuidos de un sólido propósito común, las tasas de suicidio disminuyen y los investigadores han averiguado que quienes fueron adolescentes al comienzo de la guerra mostraron niveles más altos de confianza y cooperación.

Cuando los jóvenes se unen en torno a una causa política se sintieron estimulados. Todas las generaciones crecen durante una catástrofe o bajo amenazas graves. La gente no se deprime cuando se enfrenta a amenazas; se deprime cuando se siente aislada, sola o inútil. Este fue el efecto de la Gran Reconfiguración sobre la generación Z”¹².

En este fragmento ya no es suficiente una lectura literal ni siquiera una lectura global. No basta con identificar qué se dice ni con reconstruir el tema general; aquí el sentido del texto **no está completamente dado**, sino que debe ser **reconstruido activamente** por el lector. Nos encontramos ante un texto argumentativo en el que la tesis no aparece formulada de manera directa y unívoca, sino que emerge de un entramado de razones, ejemplos históricos y contrastes. Comprenderlo implica, por tanto, ir más allá de la superficie y **desentrañar la arquitectura del razonamiento**.

En efecto, el texto presenta una serie de **premisas dispersas**: que las amenazas históricas no han incrementado las enfermedades mentales; que en contextos de guerra las personas tienden a unirse; que disminuyen los suicidios; que aumenta la confianza y la cooperación; que los jóvenes se activan cuando participan en causas colectivas. Ninguna de estas afirmaciones, por sí sola, constituye la tesis. Es el lector quien debe **articularlas** para comprender hacia dónde apunta el argumento: cuestionar la idea de que la ansiedad de la generación Z se explique principalmente por el cambio climático y proponer, en cambio, otra causa (el aislamiento, la soledad, la inutilidad asociadas a lo que el autor llama la “Gran Reconfiguración”).

De este modo, la lectura aquí es propiamente **inferencial y crítica**, en el sentido más exigente del término. El lector no solo reconstruye la tesis a partir de las premisas, sino que también debe evaluar la solidez de esas conexiones: ¿son suficientes los ejemplos históricos?, ¿hay generalizaciones discutibles?, ¿qué se omite?, ¿qué tipo de evidencia se está utilizando? Este tipo de texto obliga a una lectura activa, en la que comprender es ya una forma de argumentar: el lector no recibe el sentido, sino que lo **construye y lo somete a juicio**.

Reconstruyamos ahora el argumento en términos proposicionales, como se llaman en lógica, así:

Podemos comenzar por identificar y formular las **premisas en términos proposicionales**, es decir, como enunciados claros que puedan relacionarse entre sí. El texto sugiere, en primer lugar: **P1**: Las amenazas graves (como guerras o crisis) no han incrementado históricamente las tasas de enfermedades mentales. **P2**: En contextos de amenaza, las personas tienden a unirse, desarrollar propósito común y aumentar la cooperación. **P3**: En esos contextos, incluso disminuyen indicadores como el suicidio. Estas primeras proposiciones configuran una idea general: las amenazas externas no generan necesariamente deterioro psicológico; pueden, por el contrario, fortalecer vínculos sociales.

A partir de estas premisas, el texto introduce un contraste con la hipótesis que se quiere cuestionar: **P4**: Existe la creencia de que la generación Z está ansiosa y deprimida principalmente debido al cambio climático (una amenaza futura). Ahora bien, si se aceptan P1, P2 y P3, se puede derivar una primera conclusión

¹² Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa: Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*. Barcelona: Deusto.

intermedia: **C1**: Las amenazas externas, por sí solas, no explican el aumento de problemas de salud mental. Esta conclusión no está explícita en el texto, pero es necesaria para avanzar en el razonamiento.

El argumento continúa con nuevas proposiciones: **P5**: Las personas se deprimen cuando se sienten aisladas, solas o inútiles. Esta afirmación introduce una **causa alternativa** de la depresión, distinta a las amenazas externas. A partir de P5 y de la conclusión anterior (C1), se puede formular una segunda conclusión intermedia: **C2**: El aumento de la depresión debe explicarse por factores distintos a las amenazas colectivas, especialmente por condiciones de aislamiento o pérdida de sentido.

Finalmente, el texto culmina con una atribución concreta: **P6**: La “Gran Reconfiguración” ha generado aislamiento, soledad o sensación de inutilidad en la generación Z. De la articulación de C2 con P6 se obtiene la **conclusión final del argumento**: **C3**: La ansiedad y depresión de la generación Z no se deben principalmente al cambio climático, sino a las condiciones de aislamiento producidas por la “Gran Reconfiguración”. Así, el lector debe reconstruir el argumento paso a paso, enlazando premisas y conclusiones, en un ejercicio plenamente inferencial y crítico.

En fin, estos aspectos más técnicos serán abordados en el capítulo tres de este libro.

1.4 Cierre del capítulo

Este capítulo ha mostrado, desde distintos ángulos, que leer bien no es una habilidad homogénea ni inmediata, sino una práctica compleja que exige operaciones diferenciadas según el tipo de texto y el nivel de comprensión que estos demandan. A partir de ejemplos aparentemente simples y de otros claramente más elaborados, se ha podido advertir que la dificultad de un texto no radica necesariamente en su extensión o en su lenguaje, sino en la densidad de relaciones que el lector debe reconstruir. Leer, en este sentido, es siempre una actividad de construcción de sentido.

Asimismo, se ha puesto de manifiesto que no todos los textos exigen lo mismo. Las tipologías narrativa, descriptiva, imaginativa y argumentativa plantean desafíos distintos, y cada una moviliza formas particulares de atención,

de interpretación y de respuesta. Esta diversidad obliga al lector a ajustar su manera de leer, a reconocer qué tipo de operaciones están en juego y a desplegar estrategias acordes con las exigencias del texto. De ahí que la competencia lectora no consista en aplicar un único método, sino en saber desplazarse entre distintas formas de comprensión.

En este recorrido, los tres niveles de lectura —local, global e inferencial o crítico— han aparecido como una herramienta fundamental para comprender cómo se construye el sentido. Lejos de ser etapas aisladas, estos niveles se encuentran profundamente interrelacionados: lo explícito sostiene lo global, y ambos hacen posible la interpretación crítica. Sin embargo, también se ha visto que en ciertos textos, especialmente en los argumentativos, el nivel crítico adquiere un protagonismo tal que exige al lector una actitud permanente de reconstrucción y evaluación.

De igual modo, los ejercicios propuestos han permitido evidenciar que leer no es una actividad pasiva. Cada pregunta ha sido diseñada para activar una operación específica:

identificar, integrar, inferir, evaluar. En este punto, la lectura se convierte en una práctica deliberada, en la que el lector aprende a interrogar el texto, a reconocer sus estructuras y a examinar sus implicaciones. No se trata solo de comprender lo que el texto dice, sino de comprender cómo lo dice y qué supone.

En consecuencia, este capítulo sienta las bases para el trabajo que seguirá en los capítulos posteriores. Haber comprendido que leer implica distintos niveles, que los textos no son homogéneos y que la argumentación exige un esfuerzo mental particular, permite ahora avanzar hacia un análisis más sistemático. A partir del capítulo siguiente, se profundizará en estos niveles mediante los llamados verbos rectores, que orientarán de manera más precisa tanto la lectura como la formulación de preguntas. De este modo, el lector continuará un proceso formativo que, como se ha insistido, no consiste en repetir lo leído, sino en aprender a pensar con los textos.

1.5. Ejercicios de final de capítulo.

Acá vamos a combinar dos ejercicios. El primero es solo de corroboración de lectura. Quien haya leído este capítulo con dedicación, sabrá responder a cabalidad. El segundo versa sobre los textos que citamos como ejemplos en su momento. De cada uno de ellos vamos a hacer 10 preguntas.

EJERCICIO #6

Con base en el capítulo, las siguientes afirmaciones y sus respectivas explicaciones son verdaderas o falsas.

1. Afirmación: El capítulo sugiere que la dificultad en la lectura no se debe tanto a la complejidad lingüística de los textos, sino a la incapacidad de los lectores para activar conocimientos contextuales y establecer relaciones no explícitas.

a) Verdadero

Explicación: Porque se insiste en que el problema no está en las palabras, sino en la construcción del sentido a partir de inferencias y marcos culturales.

b) Falso

Explicación: Porque el capítulo atribuye la dificultad lectora principalmente al uso de vocabulario técnico y

estructuras gramaticales complejas.

2. Afirmación: El análisis de frases como “Alemania: 1933–1945. ¡Qué horror!” muestra que el significado de un enunciado puede depender de conocimientos históricos que no están presentes en el texto mismo.

a) Verdadero

Explicación: Porque la comprensión exige reconstruir el contexto del nazismo y la Segunda Guerra Mundial.

b) Falso

Explicación: Porque el texto afirma que toda la información necesaria para comprender el enunciado está explícitamente contenida en él.

3. Afirmación: En el capítulo se plantea que comprender un texto implica únicamente reconocer su tema principal y no requiere analizar relaciones internas entre sus partes.

a) Verdadero

Explicación: Porque el nivel global se define como suficiente para captar el sentido del texto sin necesidad de inferencias.

b) Falso

Explicación: Porque comprender implica

articular elementos, reconstruir relaciones y avanzar hacia niveles inferenciales.

4. Afirmación: El tratamiento de la tipología narrativa muestra que el sentido de una historia no depende exclusivamente de los hechos narrados, sino de la manera en que estos son organizados.

a) Verdadero

Explicación: Porque la narración implica selección, perspectiva y disposición significativa de los acontecimientos.

b) Falso

Explicación: Porque el capítulo sostiene que el sentido narrativo se reduce al contenido factual de los eventos.

5. Afirmación: En los textos descriptivos, el lector construye el significado a partir de la integración de detalles que configuran una imagen o una atmósfera.

a) Verdadero

Explicación: Porque la descripción no se organiza como secuencia, sino como relación simultánea de rasgos.

b) Falso

Explicación: Porque el capítulo plantea que la descripción consiste en enumerar datos sin relación entre ellos.

6. Afirmación: La dimensión imaginativa de la lectura se caracteriza por permitir al lector experimentar situaciones que no ha vivido, ampliando su comprensión de la experiencia humana.

a) Verdadero

Explicación: Porque la lectura se presenta como una forma de implicación afectiva que transforma la relación con el texto.

b) Falso

Explicación: Porque el capítulo sostiene que la lectura imaginativa se limita a la interpretación conceptual del contenido.

7. Afirmación: El capítulo defiende que en los textos argumentativos la comprensión puede alcanzarse sin necesidad de evaluar la validez de las razones presentadas.

a) Verdadero

Explicación: Porque el lector solo debe identificar la tesis explícita para comprender el texto.

b) Falso

Explicación: Porque la lectura argumentativa exige reconstruir premisas, inferencias y evaluar su solidez.

8. Afirmación: El ejemplo sobre la generación Z muestra que en algunos textos la tesis no está formulada de manera directa, sino que debe ser reconstruida a partir de premisas dispersas.

a) Verdadero

Explicación: Porque el lector debe articular distintos enunciados para identificar la conclusión del argumento.

b) Falso

Explicación: Porque el texto presenta explícitamente su tesis sin necesidad de inferencias.

9. Afirmación: La reconstrucción del argumento en términos proposicionales evidencia que leer críticamente implica identificar relaciones lógicas entre premisas y conclusiones.

a) Verdadero

Explicación: Porque el lector debe enlazar enunciados para derivar conclusiones que no están completamente explícitas.

b) Falso

Explicación: Porque el análisis proposicional se limita a repetir el contenido del texto sin transformarlo.

10. Afirmación: A lo largo del capítulo se propone que la lectura crítica no es una etapa final del proceso, sino una actividad que atraviesa y reorganiza los demás niveles de comprensión.

a) Verdadero

Explicación: Porque el nivel inferencial integra y supera los niveles literal y global en la construcción del sentido.

b) Falso

Explicación: Porque el capítulo afirma que la lectura crítica solo aparece al final como un complemento opcional.

EJERCICIO # 7

Instrucciones: Lea cuidadosamente cada texto y seleccione la opción correcta en cada caso.

Texto:

Con frecuencia se afirma que los estudiantes no saben leer, pero esta formulación encubre una simplificación problemática. En realidad, lo que se pone en juego no es la ausencia de una habilidad básica, sino la dificultad para operar en niveles de lectura que exigen algo más que el reconocimiento de signos. La lectura, entendida como acceso al texto, puede realizarse sin mayores obstáculos; sin embargo, la comprensión supone una actividad distinta, en la que el lector debe establecer relaciones, activar marcos

de referencia y reconstruir sentidos que no se encuentran explícitamente formulados.

Este desplazamiento obliga a reconsiderar la naturaleza misma de la dificultad textual. No es la complejidad lingüística lo que define la exigencia de un texto, sino la densidad de las operaciones cognitivas que demanda. Un enunciado breve puede condensar múltiples niveles de significado, mientras que un texto extenso puede no requerir más que una identificación superficial de información. En este sentido, el problema de la lectura no puede resolverse mediante la simplificación de los textos, sino mediante la formación de lectores capaces de sostener procesos de interpretación progresivamente más complejos.

Preguntas 1-9 (Lectura local)

El texto cuestiona principalmente la idea de que:

- a) Leer es una actividad compleja
- b) Los estudiantes no saben leer en absoluto
- c) La comprensión depende del contexto
- d) La lectura requiere inferencias

La lectura entendida como acceso implica:

- a) Interpretar
- b) Evaluar
- c) Reconocer signos
- d) Argumentar

La comprensión exige:

- a) Rapidez
- b) Repetición
- c) Relaciones e inferencias
- d) Memorización

La dificultad textual depende de:

- a) El vocabulario
- b) La extensión
- c) Las operaciones cognitivas
- d) La gramática

Un enunciado breve puede ser complejo porque:

- a) Es ambiguo
- b) Es corto
- c) Condensa significados
- d) Es difícil

El texto afirma que un texto extenso puede:

- a) Ser complejo
- b) Ser superficial
- c) Ser simbólico
- d) Ser ambiguo

El problema de la lectura no se resuelve mediante:

- a) Interpretación
- b) Formación
- c) Simplificación
- d) Análisis

El lector debe:

- a) Traducir
- b) Reconstruir sentido
- c) Memorizar
- d) Repetir

El texto redefine la lectura como:

- a) Decodificación
- b) Interpretación progresiva
- c) Traducción
- d) Evaluación

Texto

Narrar no consiste en trasladar hechos a un orden temporal, sino en configurarlos dentro de una estructura que les otorga sentido. La narración no reproduce la realidad: la organiza. Este proceso implica una serie de decisiones —qué incluir, qué omitir, cómo disponer los acontecimientos— que configuran una perspectiva desde la cual los hechos adquieren significado. De este modo, el relato no es transparente: está mediado por una lógica interna que orienta la lectura.

Comprender una narración exige, por tanto, distinguir entre la secuencia de los acontecimientos y la forma en que estos son presentados. Esta distinción permite advertir que el sentido no está contenido en los hechos mismos, sino en la relación que se establece entre ellos. El lector debe reconstruir esa relación, identificar tensiones, reconocer desplazamientos y advertir cómo ciertos

elementos adquieren relevancia en función de su posición dentro del conjunto.

Así, la narración no solo organiza la experiencia, sino que la interpreta. En este sentido, todo relato implica una forma de conocimiento que no se limita a lo ocurrido, sino que construye una visión de lo que ocurre.

Preguntas 10–23 (Lectura global)

El texto sostiene que narrar consiste en:

- a) Describir hechos
- b) Organizar sentido
- c) Contar historias
- d) Enumerar eventos

La narración no es transparente porque:

- a) Es subjetiva
- b) Es compleja
- c) Está mediada por una estructura
- d) Es simbólica

La perspectiva narrativa depende de:

- a) Los hechos
- b) Las decisiones del narrador
- c) El lector
- d) El tiempo

El texto establece una diferencia entre:

- a) Narración y descripción
- b) Hechos y estructura
- c) Lenguaje y sentido
- d) Autor y lector

El sentido de la narración surge de:

- a) Los hechos
- b) El orden temporal
- c) Las relaciones entre acontecimientos
- d) El lenguaje

Comprender implica:

- a) Recordar

- b) Identificar secuencias
- c) Reconstruir relaciones
- d) Traducir

La lógica interna del relato:

- a) Es explícita
- b) Es irrelevante
- c) Orienta la lectura
- d) Es gramatical

El texto plantea que los hechos:

- a) Son suficientes
- b) Son irrelevantes
- c) No tienen sentido por sí mismos
- d) Son objetivos

La narración interpreta porque:

- a) Describe
- b) Organiza
- c) Explica
- d) Resume

El lector debe identificar:

- a) Palabras
- b) Personajes
- c) Tensiones y relaciones
- d) Datos

La estructura narrativa:

- a) Es externa
- b) Es secundaria
- c) Configura el sentido
- d) Es innecesaria

El conocimiento narrativo se refiere a:

- a) Datos
- b) Hechos

- c) Interpretación de la experiencia
- d) Información

El texto sugiere que narrar implica:

- a) Neutralidad
- b) Selección
- c) Repetición
- d) Descripción

La narración construye:

- a) Información
- b) Realidad
- c) Sentido
- d) Lenguaje

Texto:

En ciertos modos de lectura, el texto deja de ser un objeto que se analiza para convertirse en una experiencia que se habita. Esta transformación no depende exclusivamente de la estructura textual, sino de la disposición del lector a implicarse en aquello que el texto propone. La lectura, en este sentido, no consiste únicamente en comprender un contenido, sino en dejarse afectar por él.

Esta implicación no supone la suspensión del análisis, sino su desplazamiento. El lector no abandona la comprensión, pero la expande hacia una dimensión en la que los significados adquieren una densidad que no puede reducirse a su formulación conceptual. La experiencia de lectura se convierte entonces en un espacio en el que se entrecruzan interpretación y afectación.

Desde esta perspectiva, el texto no se agota en lo que dice, sino en lo que hace posible. La lectura abre un campo de experiencia en el que el lector ensaya formas de comprender lo humano que no se derivan únicamente de la explicación, sino de la participación en mundos posibles.

Preguntas 24–35 (Lectura crítica / inferencial)

La transformación descrita implica un cambio en:

- a) El contenido
- b) El lenguaje

- c) La relación con el texto
- d) La estructura

La implicación del lector supone:

- a) Pasividad
- b) Identificación literal
- c) Participación en la experiencia
- d) Evaluación racional

El desplazamiento del análisis consiste en:

- a) Eliminarlo
- b) Sustituirlo
- c) Expandirlo
- d) Reducirlo

La “densidad” del significado indica que:

- a) Es complejo
- b) Es ambiguo
- c) No se reduce al concepto
- d) Es abstracto

La lectura se redefine como:

- a) Comprensión
- b) Evaluación
- c) Experiencia interpretativa
- d) Traducción

La afirmación “lo que hace posible” sugiere que el texto:

- a) Explica
- b) Describe
- c) Abre posibilidades
- d) Informa

La lectura implica:

- a) Objetividad
- b) Distancia
- c) Implicación
- d) Neutralidad

La relación entre interpretación y afectación indica que:

- a) Son opuestas
- b) Son independientes
- c) Se articulan
- d) Se excluyen

La experiencia de lectura descrita permite:

- a) Analizar textos
- b) Comprender conceptos
- c) Explorar lo humano
- d) Identificar estructuras

La idea de “habitar el texto” implica:

- a) Leer lentamente
- b) Interpretar
- c) Participar en su mundo
- d) Comprender

El texto cuestiona implícitamente que la lectura sea:

- a) Compleja
- b) Interpretativa
- c) Solo conceptual
- d) Analítica

La lectura imaginativa se caracteriza por:

- a) Evaluar argumentos
- b) Reconocer estructuras
- c) Integrar experiencia y sentido
- d) Identificar información

RESPUESTAS Y RETROALIMENTACIÓN

Ejercicio # 1

1. b — El problema radica en confundir la capacidad de leer (decodificar) con la de comprender (interpretar).

2. c — La comprensión implica inferencias, relaciones y activación de conocimientos previos.

3. c — Se infiere que la enseñanza debe enfocarse en desarrollar capacidades interpretativas, no solo mecánicas.

4. c — Las frases exigen reconstrucción del significado más allá de lo explícito.

5. b — El mar adquiere un sentido simbólico asociado a muerte y memoria.

6. c — Ambas requieren conocimiento contextual y elaboración interpretativa.

7. c — El significado se construye en la interacción entre texto y lector.

8. c — El ejemplo muestra que el contexto define el sentido de la frase.

9. c — Se trata de una dimensión pragmática: intención, contexto y relación comunicativa.

10. c — Leer críticamente implica interpretar considerando contextos, relaciones e intenciones.

Ejercicio # 2

b — La narración no es una reproducción neutra de hechos, sino una

organización de los acontecimientos desde una perspectiva particular que orienta su sentido.

c — El texto señala que el relato parte de una situación cotidiana que progresivamente se transforma en conflicto, lo cual es clave en la construcción narrativa.

b — La transformación de lo cotidiano en conflictivo, evidencia que los hechos están organizados según una lógica significativa, no de manera aleatoria.

c — Comprender una narración implica reconstruir la organización temporal y las relaciones de sentido entre los acontecimientos, no solo recordarlos.

c — La reaparición del patrullero intensifica el conflicto y modifica el curso de la historia, funcionando como un punto de inflexión.

c — La no linealidad narrativa se expresa en giros, tensiones y cambios de dirección que estructuran el relato más allá de una secuencia simple.

c — La lectura narrativa exige inferir motivaciones y fuerzas subyacentes, no limitarse a las acciones visibles.

b — La evocación de experiencias idealizadas permite contrastar lo esperado con lo vivido, generando una clave interpretativa central.

c — El sentido narrativo surge de la interacción entre los hechos, su organización y la interpretación del lector.

c — La narración se entiende como forma de conocimiento porque permite comprender dimensiones profundas de la experiencia humana, más allá de lo explícito.

Ejercicio # 3

b — La imagen surge de la integración de rasgos, no de acciones.

c — El sentido del espacio depende de cómo se relacionan los elementos.

c — La presencia se configura como atmósfera, no como acción.

c — El “secreto” sugiere profundidad y dimensión implícita.

c — La memoria indica permanencia y continuidad en el tiempo.

b — Su influencia es indirecta, no central ni visible.

b — La descripción organiza elementos simultáneamente.

c — El lector construye una imagen a partir de detalles.

b — El significado de Nini surge de su configuración descriptiva.

b — El espacio se entiende por su relación con el tiempo.

b — Nini organiza el entorno sin imponerse explícitamente.

b — La lectura descriptiva implica interpretar relaciones e implicaciones.

Ejercicio # 4

1. c — **Experimentar el texto como una vivencia.** El texto afirma explícitamente que la lectura imaginativa implica que “el lector deja de ser un observador externo” y que el texto “irrumpe como vivencia”. Esto indica que la clave no está en analizar

ni evaluar, sino en **vivir el contenido del texto desde una dimensión afectiva y experiencial.**

2. b — Experimentar implica una implicación afectiva del lector.

La diferencia central no es de dificultad cognitiva, sino de **tipo de relación con el texto.** Comprender puede ser un proceso intelectual, mientras que experimentar supone que el lector **se ve afectado emocionalmente**, es decir, entra en una relación de implicación subjetiva con lo leído.

3. c — El texto genera una experiencia que afecta al lector.

La expresión “irrumpe como vivencia” indica que el texto deja de ser solo un objeto de análisis y se convierte en algo que **impacta al lector**, produciendo efectos emocionales y existenciales. No implica pérdida de sentido ni interpretación arbitraria.

4. c — El relato permite sentir la experiencia de los personajes.

El ejemplo de *La bailarina de Auschwitz* muestra que la lectura imaginativa no se limita a informar, sino que **sitúa al lector dentro de la experiencia narrada**, permitiéndole sentir el miedo, la pérdida y la deshumanización.

5. c — La experiencia representada desborda lo racional.

La imposibilidad de llorar y la fijación en sobrevivir muestran un estado límite en el que las reacciones humanas ya no responden a la lógica ordinaria. Esto evidencia que la experiencia **trasciende lo meramente racional** y se sitúa en el plano de lo extremo.

6. b — El vínculo humano se convierte en un soporte frente a la adversidad.

La relación entre las hermanas no es un simple dato narrativo, sino un elemento que revela cómo, en contextos límite, los vínculos humanos funcionan como **anclajes de sentido y resistencia emocional.**

7. c — Amplía la comprensión de la experiencia humana.

El texto sostiene que la lectura imaginativa permite “ensayar posibilidades de existencia” y comprender situaciones complejas “desde dentro”. Esto implica que no es secundaria ni limitada, sino que **enriquece profundamente la comprensión de lo humano.**

8. c — Permite comprender lo que podría ocurrir en la experiencia humana.

La referencia a Aristóteles remite a la idea de que la literatura no solo representa lo que ha ocurrido, sino lo que **podría ocurrir según la verosimilitud humana**, lo cual tiene un valor cognitivo y formativo.

9. c — Una complementariedad formativa.

El texto es claro en señalar que ambas dimensiones (crítica e imaginativa) no se oponen, sino que se articulan: una aporta herramientas de análisis y la otra amplía la capacidad de sentir. Se trata de una **integración formativa**, no de sustitución ni de jerarquía.

10. c — Integrar comprensión, interpretación y experiencia.

El sentido global del texto redefine la lectura como una actividad compleja que no se reduce a lo informativo ni a lo analítico, sino que integra **entender, interpretar y experimentar**, configurando así una formación integral del lector.

Ejercicio # 5

1. c — Las emociones son construcciones sociales que pueden y deben orientarse

políticamente hacia fines democráticos. La tesis no es explícita en forma de enunciado único, pero se reconstruye a partir de varias afirmaciones: las emociones no son innatas, se moldean socialmente y pueden apoyar o erosionar la justicia. De allí se infiere que **no solo pueden ser transformadas, sino que deben orientarse deliberadamente hacia fines democráticos.**

2. b — Comprender las emociones exige un esfuerzo reflexivo y crítico constante. Calificar la situación como “mala noticia para los perezosos” implica que no basta con aceptar las emociones como dadas. El texto exige **indagación activa, análisis y formación**, lo que supone un trabajo intelectual y ético exigente.

3. c — Ilustrar la amplitud del campo emocional que debe ser objeto de reflexión y formación política. La enumeración no clasifica ni jerarquiza, sino que amplía el campo: desde emociones negativas hasta positivas. Esto muestra que **todas las emociones, no solo algunas, tienen relevancia política y deben ser objeto de formación.**

4. c — Una concepción constructivista de la vida emocional. Negar que las emociones sean innatas implica asumir que **son configuradas por contextos sociales, normas y prácticas culturales.** Este es el núcleo del constructivismo: lo emocional no es fijo, sino históricamente moldeado.

5. c — Que los individuos y las sociedades son responsables tanto de la creación como de la transformación de sus emociones colectivas. Decir “esto lo hemos hecho nosotros” desplaza la explicación desde la naturaleza hacia la responsabilidad. No solo somos autores de esas emociones sociales, sino también **agentes capaces de transformarlas**, lo que introduce una exigencia ética.

6. b — El uso de explicaciones naturalistas para justificar prácticas injustas. La frase “las personas somos así” funciona como excusa para legitimar prejuicios. El texto la rechaza porque implica un **naturalismo justificatorio**, es decir, usar la “naturaleza humana” para validar injusticias sociales.

7. c — Las emociones pueden ser tanto un riesgo como un recurso para la justicia, dependiendo de su orientación.

El texto es explícito: las emociones pueden fragmentar o fortalecer la comunidad. Por tanto, no son ni buenas ni malas en sí mismas, sino que **su valor depende de cómo se configuren y orienten políticamente.**

8. b — La tendencia a justificar prejuicios apelando a la “naturaleza humana”. El texto critica implícitamente discursos que presentan el odio, el racismo o la exclusión como inevitables. Esta crítica apunta a una forma común de pensamiento social: **naturalizar lo que en realidad es construido.**

9. c — Reconstruir la relación entre emoción, cultura y responsabilidad moral. El texto no pide memorizar ni aceptar autoridad, sino **articular conceptualmente varias dimensiones:** cómo las emociones se forman socialmente, cómo afectan la política y qué responsabilidad tenemos frente a ellas.

10. c — Debe incluir la formación emocional como parte de la construcción democrática. Si las emociones pueden moldearse y tienen impacto en la justicia, entonces la educación no puede

limitarse a lo cognitivo. Debe asumir la tarea de **formar emocionalmente a los ciudadanos**, orientando esas emociones hacia valores democráticos.

Ejercicio #6

1. Verdadero

La afirmación es correcta porque el capítulo insiste en que el problema de la lectura no radica en la dificultad lingüística de los textos, sino en la incapacidad del lector para construir sentido. Las frases analizadas son simples desde el punto de vista gramatical, pero exigen inferencias, activación de conocimientos previos y reconstrucción de relaciones no explícitas. Por tanto, la dificultad es cognitiva y contextual, no formal.

2. Verdadero

El ejemplo de “Alemania: 1933–1945. ¡Qué horror!” muestra con claridad que el significado no está contenido completamente en el enunciado. Para comprenderlo, el lector debe movilizar conocimientos históricos sobre el nazismo y la Segunda Guerra Mundial. Esto confirma que el sentido de un texto puede depender de información que no aparece explícitamente en él.

3. Falso

La afirmación es incorrecta porque el capítulo no reduce la comprensión al reconocimiento del tema principal. Por el contrario, plantea que comprender implica articular elementos, establecer relaciones y avanzar hacia niveles inferenciales. El nivel global es necesario, pero no suficiente, ya que la comprensión plena exige integrar y profundizar en el sentido del texto.

4. Verdadero

El capítulo sostiene que la narración no es una simple sucesión de hechos, sino una construcción significativa. Los acontecimientos son seleccionados, organizados y presentados desde una perspectiva particular. Por ello, el sentido de la historia depende en gran medida de cómo se disponen los hechos y no únicamente de lo que ocurre.

5. Verdadero

En los textos descriptivos, el significado no se construye de manera secuencial, sino a partir de la integración simultánea de rasgos. El lector reúne detalles —colores, formas, atmósferas— para configurar una imagen global.

La descripción no es una lista de datos aislados, sino una red de relaciones que producen sentido.

6. Verdadero

La dimensión imaginativa de la lectura se define precisamente por la capacidad del lector de experimentar, mediante la imaginación, situaciones que no ha vivido directamente. Esta forma de lectura implica una implicación afectiva que transforma la relación con el texto y amplía la comprensión de la experiencia humana.

7. Falso

La afirmación es incorrecta porque el capítulo enfatiza que en los textos argumentativos la comprensión exige un trabajo cognitivo riguroso. El lector debe identificar tesis, reconstruir premisas, establecer inferencias y evaluar la solidez de los argumentos. Comprender sin evaluar no constituye una lectura argumentativa completa.

8. Verdadero

El ejemplo sobre la generación Z ilustra que la tesis de un texto argumentativo no siempre está formulada de manera explícita. El lector debe reconstruirla a partir de premisas dispersas, ejemplos y contrastes. Esto

pone en evidencia que la lectura crítica implica un trabajo activo de articulación del sentido.

9. Verdadero

La reconstrucción del argumento en términos proposicionales muestra que leer críticamente implica identificar relaciones lógicas entre enunciados. El lector no se limita a repetir el contenido, sino que organiza premisas y conclusiones, derivando implicaciones que no están completamente explícitas en el texto.

10. Verdadero

A lo largo del capítulo se plantea que la lectura crítica no es un momento final aislado, sino una dimensión que atraviesa todo el proceso de comprensión. El nivel inferencial integra y reorganiza los niveles literal y global, permitiendo una comprensión más profunda del texto. Por ello, la lectura crítica no es un complemento, sino el eje articulador de la lectura rigurosa.

Ejercicio # 7

1. b

El texto no niega que los estudiantes lean, sino que cuestiona la generalización de que “no saben leer”. Señala que el problema está en niveles más complejos de comprensión.

2. c

Leer como acceso al texto se define explícitamente como reconocimiento de signos, no como interpretación ni evaluación.

3. c

La comprensión implica establecer relaciones, activar conocimientos y reconstruir sentidos no explícitos, no repetir ni memorizar.

4. c

El texto es enfático: la dificultad no depende de lo lingüístico, sino de las operaciones cognitivas que exige el texto.

5. c

Se afirma que un enunciado breve puede condensar múltiples significados, lo que incrementa su complejidad.

6. b

El texto indica que un texto largo puede requerir solo una identificación superficial, es decir, puede ser menos exigente.

7. c

Se rechaza la idea de simplificar textos como solución; el énfasis está en formar lectores más competentes.

8. b

El lector debe reconstruir el sentido, lo cual implica una actividad activa de interpretación.

9. b

La lectura se redefine como un proceso progresivo de interpretación, no como simple decodificación.

10. b

El texto desarrolla la idea de que narrar es organizar sentido, no solo contar hechos.

11. c

La narración no es transparente porque está mediada por una estructura que orienta la interpretación.

12. b

La perspectiva narrativa depende de decisiones del narrador: selección, disposición y jerarquización.

13. b

El texto establece una distinción clave entre hechos y la forma en que se organizan.

14. c

El sentido no está en los hechos aislados, sino en las relaciones entre ellos.

15. c

Comprender implica reconstruir esas relaciones, no solo identificar o memorizar elementos.

16. c

La lógica interna del relato guía la interpretación del lector.

17. c

El texto afirma que los hechos por sí solos no contienen el sentido completo.

18. b

La narración interpreta porque organiza los hechos dentro de una estructura significativa.

19. c

El lector debe identificar tensiones, relaciones y organización interna, no solo datos.

20. c

La estructura no es secundaria: es lo que configura el sentido del relato.

21. c

El conocimiento narrativo no es informativo, sino interpretativo de la experiencia humana.

22. b

Narrar implica seleccionar, lo cual introduce perspectiva e interpretación.

23. c

La narración construye sentido, no solo transmite información.

24. c

El cambio fundamental no es del texto, sino de la relación del lector con él: de objeto a experiencia.

25. c

La implicación del lector supone participar en la experiencia del texto, no solo comprenderlo.

26. c

El análisis no desaparece, sino que se expande hacia una dimensión más compleja.

27. c

La “densidad” del significado indica que no puede reducirse a conceptos explícitos.

28. c

La lectura se redefine como una experiencia interpretativa, no solo como comprensión o evaluación.

29. c

El texto no se agota en lo que dice, sino en lo que posibilita: abre horizontes de sentido.

30. c

La lectura implica implicación activa del lector, no neutralidad ni distancia absoluta.

31. c

Interpretación y afectación no se oponen; se articulan en la experiencia de lectura.

32. c

La lectura permite explorar dimensiones de lo humano que van más allá de la información.

33. c

“Habitar el texto” implica participar en el mundo que este configura.

34. c

El texto cuestiona la idea de que la lectura sea solo conceptual o analítica.

35. c

La lectura imaginativa integra comprensión y experiencia, no las separa.

BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles. (2008). *Poética* (V. García Yebra, Trad.). Madrid: Gredos.
- Bauman, Z., & Mazzeo, R. (2013). *Elogio de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué* (M. Cohen, Trad.). Barcelona: Anagrama.
- Borges, J. L. (1964). *El otro, el mismo*. Buenos Aires: Emecé.
- Borges, J. L. (2005). *Obras completas* (Vol. II, 1952–1972). Buenos Aires: Emecé.
- Eger, E. (2018). *La bailarina de Auschwitz* (M. A. Menini, Trad.). Barcelona: Planeta.
- García, P., & Aguirre, J. (2008). *Lógica y teoría de la argumentación*. Bucaramanga: Editorial Universidad Industrial de Santander.
- García, P., Aguirre, J., & Pabón, A. P. (2011). *Ensayos sobre argumentación jurídica*. Bucaramanga: Editorial Universidad Industrial de Santander.
- Han, B.-C. (2020). *Loa a la tierra: Un viaje al jardín*. Barcelona: Herder.
- Haidt, J. (2024). *La generación ansiosa: Por qué las redes sociales están causando una epidemia de enfermedades mentales entre nuestros jóvenes*. Barcelona: Deusto.
- James, W. (1950). *Principios de psicología*. México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1890).
- Márai, S. (2014). *El último encuentro*. Barcelona: Salamandra.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Las emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Sosa Villada, C. (2019). *Las malas*. Barcelona: Tusquets.
- Historias nazis: Los mejores artículos de Jot Down sobre el nazismo, el Holocausto y el Tercer Reich*. (2021). Barcelona: Deusto.