

# EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN CRÍTICA EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: HACIA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL COMPREHENSION  
IN UNIVERSITY STUDENTS: TOWARDS A DIDACTICAL PROPOSAL

MARÍA STELLA SERRANO DE MORENO\*  
stelaser25@hotmail.com  
Universidad de Los Andes.  
Escuela de Educación.  
Mérida, edo. Mérida.  
Venezuela.

Fecha de recepción: 16 de marzo de 2007  
Fecha de revisión: 3 de julio de 2007  
Fecha de aceptación: 11 de abril de 2008



## Resumen

Uno de los objetivos de la educación universitaria ha de ser desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes para acceder al conocimiento. Este pensamiento se alcanza si se incrementa en ellos su capacidad de lectura crítica, comprensión y reflexión para problematizar las ideas y los hechos, descubrir intenciones e ideologías y adoptar puntos de vista, es decir, para construir conocimientos específicos propios de una comunidad científico disciplinar. Este trabajo consiste en el estudio y reflexión teórica sobre la lectura crítica en el contexto universitario. Se propone examinar, desde una perspectiva sociocultural, la significación que hoy adquiere la práctica de la lectura crítica y cómo debe ser orientado su desarrollo en los estudiantes de educación superior. Parte, para ello, de la conceptualización de la comprensión crítica y explica cuáles son las competencias para alcanzar su desenvolvimiento. Al final, se delinea una propuesta didáctica de las acciones y estrategias que han de promover los profesores para la mediación de experiencias que permitan a los estudiantes universitarios continuar su formación como lectores críticos.

**Palabras clave:** didáctica, lectura, comprensión crítica, estudiantes universitarios.

## Abstract

*One of the objectives of university education should be to develop critical thinking in students in order to access knowledge. This kind of thinking is reached by increasing in them their ability in critical reading, comprehension and reflection to question ideas and facts, discovering intensions and ideologies and adopting points of view, meaning, to build specific knowledge proper disciplinary scientific community. This paper consists on the study and theoretical reflection on critical reading in the university context. It is proposed to examine, from a socio-cultural perspective, the meaning of critical reading today and how its development should be oriented in university students. It starts from the conceptualization of critical comprehension and explains what the competences to reach its progress are. In the end, we outline a didactical proposal of the actions and strategies teachers should promote to mediate experiences that allow university students to continue their education as critical readers.*

**Key words:** didactics, reading, critical comprehension, university students.



ante la creación y difusión creciente del conocimiento en el presente siglo, la lectura para el conocimiento y desarrollo del pensamiento en el nivel universitario asume nuevas prácticas y nuevas funciones (Carlino, 2003; Cassany, 2006; Costa, 2006). La acelerada producción escrita en cada área del conocimiento y en cada disciplina, que se expresa en géneros e idiomas diversos, así como las prácticas de lectura en las nuevas realidades de los medios electrónicos, plantean a los estudiantes universitarios nuevos requerimientos, de la misma forma que exigen a los profesores enfocar su enseñanza desde una perspectiva innovadora.

En el medio educativo universitario es prioritario desarrollar una didáctica de la lectura para la comprensión crítica, a fin de propiciar con los estudiantes prácticas diversas de lectura sobre variados temas, textos y diferentes propósitos. La realización de estas prácticas favorecerá en los estudiantes universitarios la adquisición de conocimientos sobre la lengua y los discursos propios de cada disciplina, así como de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que requieren manejar en contextos académicos.

La lectura realizada con una visión crítica, sin duda, permitirá a los estudiantes no sólo acceder a la diversidad de obras escritas y hablar acerca de ellas, sino familiarizarse con las secuencias conceptuales en los textos y acrecentar el conocimiento especializado de las disciplinas, así como desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo (Marín, 2006). Les permitirá también, acrecentar su capacidad para reconocer que los textos y las prácticas de lectura y escritura que realizan sobre ellos son instrumentos de poder, al ser utilizados para lograr propósitos particulares en las diversas interacciones profesionales y sociales en que actúan. La lectura se convertirá así en una herramienta para actuar con competencia en el campo profesional y con solvencia en el ejercicio de la ciudadanía, además de ser un instrumento para mejorar sus condiciones de vida.

En el aprendizaje de todas las disciplinas, tales como la física, la química, la matemática, la psicología, la historia, la informática o la sociología, entre otras, es fundamental ofrecer oportunidades a los estudiantes para comprometerse en la indagación crítica de conceptos, principios, teorías y alcances; para participar en la cultura discursiva de las disciplinas y en la toma de consciencia de cómo el discurso disciplinar compite, en cierta manera, por el poder y la posición de la gente en el campo profesional (Bakhtín, 1997; Carlino, 2003; Di Stefano y Pereira, 2004). De esta forma, el desarrollo científico y la multidisciplinariedad plantean nuevos retos en la formación universitaria, específicamente en cuanto a la alfabetización crítica, por cuanto la aceptación del paradigma científico como sistema de conocimiento válido, está requiriendo nuevas exigencias de lectura para el manejo de la información. Así lo sostiene Cassany (2004) al afirmar:

En la medida en que una sociedad democrática exige que la información esté disponible para todos y que todos comprendamos lo que ocurre [...], necesitamos un lector multidisciplinar que pueda reconocer la especificidad de determinadas informaciones (bioquímicas, judiciales, económicas), que pueda prestar atención a los detalles que dan pistas sobre la lógica interna de cada área y que pueda evitar interpretaciones erróneas. (p. 15)

De igual modo, el desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación ha incrementado la posibilidad del individuo y de las organizaciones de establecer contactos interculturales en variadas lenguas y culturas. Este hecho debe también ser aprovechado por la enseñanza universitaria. El uso de la tecnología móvil y sofisticada en los medios académicos y en las organizaciones por el desarrollo de Internet que permite navegar por la *Web*, plantea nuevos requerimientos en la formación profesional universitaria. Sin duda, comunicarse por escrito en tiempo real con personas que se encuentran en lugares apartados; producir presentaciones que puedan llegar a otros ámbitos en ese mismo instante a través de foros y teleconferencias; leer textos a través del libro electrónico, exige en la formación universitaria nuevas y variadas estrategias para leer, interpretar y comprender críticamente el mensaje, lo que contribuye cada día a desarrollar nuevas posibilidades de comunicación, de intercambio y producción. En estos casos, se requiere que en la universidad se fomente la formación en nuevas prácticas de lectura en la *Web*, de manera que los estudiantes se preparen para que en el futuro, como profesionales, puedan hacer frente a estas variadas exigencias en el campo laboral.

Por otra parte, la vida en sociedad exige de nosotros una capacidad de comprensión amplia de discursos diversos para poder vivir y actuar en democracia. Estamos rodeados y bombardeados de discursos con propósitos y



estilos diferentes, lo que exige a los estudiantes, como ciudadanos, estar capacitados con herramientas de comprensión para interpretar puntos de vista e intencionalidades que subyacen en cada texto. Además exige disponer de un amplio conocimiento cultural actualizado. Todos estos conocimientos pueden ser construidos en el trayecto de la formación, pero se podrían consolidar aún más si en el nivel superior se ofrecen ricas experiencias de lectura crítica.

Es por ello que se exige a las universidades propuestas educativas para formar lectores que posean un amplio dominio cultural y lingüístico, con capacidad para interpretar discursos diversos que les permitan acceder a la información y a diversas formas de comprensión del mundo. Esta tarea se consolida en el nivel universitario, en virtud de contar con mayores oportunidades de acceso a la información y a los medios tecnológicos.

En definitiva, es imprescindible prestar atención al desarrollo en los estudiantes, desde su ingreso a estudios superiores, de competencias socio-cognitivas y lingüísticas para acceder a la lectura comprensiva y crítica de la diversidad de textos en cada disciplina y en cada actividad humana, a fin de que se conviertan en participantes exitosos en la sociedad del conocimiento y alcancen la comprensión y conocimiento del mundo.

Por consiguiente, en este trabajo nos planteamos como objetivos:

- Estudiar desde una perspectiva teórica qué es la lectura crítica;
- Identificar y caracterizar las competencias socio-cognitivas y comunicacionales que favorecen en el estudiante universitario la lectura crítica;
- Diseñar y proponer experiencias pedagógicas y estrategias didácticas para el mejoramiento de la capacidad lectora de los estudiantes universitarios, que les permitan hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento y los preparen para el ejercicio de la ciudadanía.

## 1. Base teórica

La formación del lector crítico para el mundo actual requiere una didáctica fundada en la comprensión de qué estamos entendiendo por lectura desde la perspectiva teórica sociopsicolingüística-transaccional (Goodman, 1982; Rosenblatt, 1996; Smith, 1997; Solé, 1996), y qué por *Comprensión crítica*, (Carlino, 2003; Cassany, 2004, 2006; Fainholc, 2005; Smith, 1994). Estudios realizados (Colomer y Camps, 1996; McPeck, 1981; Ogle, 2004) han investigado las condiciones para la enseñanza de la lectura y las capacidades del lector crítico (Cassany, 2004) y han demostrado la necesidad de esta formación en todos los estudiantes.

Así mismo, se ha demostrado el reconocimiento de la lectura crítica como instrumento poderoso para que las personas puedan acceder y dominar el registro sociocultural actual en la sociedad (Olson, 1998); como una herramienta de concientización y de liberación del hombre para salir de la opresión y mejorar su vida (Freire, 1997); y como una oportunidad para adquirir información que pueda ser utilizada para lograr una mayor participación en la vida civil y una mejor comprensión del mundo (Colomer y Camps, 1996; UNESCO (1976, en Cook-Gomperz, 1986).

Aprender a leer es un aprendizaje trascendente para el individuo por cuanto le permite el acceso al saber cultural y al conocimiento de las disciplinas del saber humano, favorece el desarrollo y enriquecimiento de sus capacidades cognoscitivas superiores como el razonamiento, la reflexión, la conciencia crítica, así como también le permite internalizar valores trascendentes para convivir con respeto, tolerancia y solidaridad en la sociedad democrática. En definitiva, la comprensión de la lengua escrita se convierte en un saber poderoso para el desarrollo intelectual, afectivo y social de la persona.

La lectura para el conocimiento y la información, tanto en el contexto universitario como en el medio social, asume nuevas prácticas y nuevas funciones, a fin de evitar el uso de conocimientos fragmentados y, más bien, favorecer el dominio de los más globales, que permitan, como afirma Morin (2001), “relacionarse y conjugarse para alimentar un pensamiento que pueda considerar la situación humana, en la vida, en la Tierra, en el mundo y que pueda afrontar los grandes desafíos de nuestro tiempo” (p. 17).

Por consiguiente, concebimos la actividad de leer como una actividad eminentemente cognitiva y sociocultural (Vygotsky, 1979), debido a que la elaboración del significado se ubica en la mente, gracias a la intervención de los conocimientos previos que el lector aporta. Conocimiento que es de origen social porque es construido en la interacción con la comunidad, con una lengua, normas, cultura y tradiciones histórico-culturales. También es un acto creativo al construir y recrear significados, que le ofrecen, además, goce y placer al lector, todo lo cual se internaliza y se incorpora en lo más profundo de su ser.

Hoy, más que nunca, se hace necesario insistir en la formación de nuestros estudiantes como lectores críticos de los textos y otros productos simbólicos a través del desarrollo de competencias que fortalezcan su pensamiento y sus cualidades éticas, de solidaridad, de razonamiento, valoraciones y juicios, fundamentales en la construcción crítica del saber; en tanto que la comprensión de la realidad para su inserción y convivencia en ella requiere del discurso, de la palabra y de su comprensión crítica.



## ¿Qué es la lectura crítica?

La lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita (Smith, 1994), para considerar explicaciones alternativas y a no *dar nada por sentado* cuando podría ser razonable ponerlo en duda, todo lo cual requiere comprensión del tema, poniendo en juego la experiencia, el interés y las expectativas que se tienen frente al texto leído. La lectura crítica supone también, como lo afirma Olson (1998), “el reconocimiento de que un texto puede ser interpretado de diversos modos, derivando luego, las implicaciones adecuadas para cada uno de esos modos para verificar esas implicaciones con la evidencia disponible” (p. 309).

Esta visión coincide con la apreciación de Horkheimer (1974, en Cassany, 2006) sobre *crítica* al afirmar:

Lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; [...] por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real. (p. 47)

La lectura crítica supone entonces comprender diversos modos de interpretación, es decir, considerar los diversos significados que el texto esconde. Supone, en consecuencia, no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría; combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; derivar implicaciones y presupuestos; identificar puntos de vista e intenciones y distinguir posiciones.

Educar en la lectura crítica implica el cultivo del pensamiento crítico, definido por Newmann (1990) como

el pensamiento de orden superior que exige un esfuerzo mental especial: la resolución de perspectivas en conflicto, la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad; la capacidad de autocrítica, la independencia de juicio, una rigurosa consideración de las ideas en la medida que éstas puedan desafiar creencias o doctrinas establecidas (p. 63).

Concebido también por Lipman (1998) como “un pensamiento que es autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio” (p. 115); sustentado en el razonamiento y el juicio. Un pensamiento que se caracteriza por ser ingenioso y flexible. Ingenioso

porque busca los recursos que necesita y flexible, pues es capaz de desplegar estos recursos libremente para maximizar su efectividad.

La formación universitaria debe promover la creación de una cultura educativa para el pensamiento, que ayude a los estudiantes a ser menos pasivos, en donde la presencia de la lectura crítica, la reflexión, el desarrollo de argumentos que apoyen las diferentes posturas, la deliberación y la expresión escrita de las ideas, empleando el diálogo, se constituyan en el contexto social más adecuado para la generación del pensamiento de orden superior. De esta manera se puede trabajar en pro del desarrollo del pensamiento de orden superior, es decir, del pensamiento complejo, que como afirma Lipman (1998)

es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. Es el pensamiento que examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios; conlleva pensar sobre los propios procedimientos de la misma forma que implica pensar sobre el contenido objeto de conocimiento (p. 67).

La lengua escrita potencia el pensamiento, puesto que desarrolla la capacidad para construir significado y expresarlo en la comunicación interpersonal. La asunción de significado se potencia con la capacidad para leer, mientras que la expresión del significado se desarrolla, sobre todo, mediante la adquisición de la competencia discursiva escrita.

Ambas capacidades se desarrollan aún más si se participa en experiencias de lectura crítica que propicien en los estudiantes descubrir el poder del discurso escrito, su ideología, su punto de vista o la mirada particular que el texto encierra y descubrir las diversas intencionalidades al examinar las ideas desde su perspectiva, identificar sus presupuestos y atribuirles sentido en su mundo personal, es decir, si están de acuerdo con sus pensamientos y valores. Sólo así podrán estar en capacidad de comprender diversas situaciones, de tomar posturas y de hacer elecciones conscientes que le permitan pensar y actuar para vivir en democracia. Bien lo afirma Cassany (2006) “La democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos” (p. 48).

Por consiguiente, la práctica de la lectura crítica tan necesaria en el mundo actual requiere de un tratamiento permanente en la universidad, a fin de ofrecer a los estudiantes herramientas para comprender e identificar el significado y la ideología de la diversidad de discursos sociales significativos que a diario se imponen frente a nosotros. Pues se trata de una actividad cognitiva y perceptiva que

requiere y, a la vez, desarrolla procesos de pensamiento y capacidades tanto de apropiación o aprendizaje como de comunicación y expresión del pensamiento, influida por factores socioemocionales y culturales, y en la que intervienen procesos lógico-simbólicos y operaciones tecnológicas. La Figura 1 representa esta concepción de la lectura crítica como actividad cognitiva.

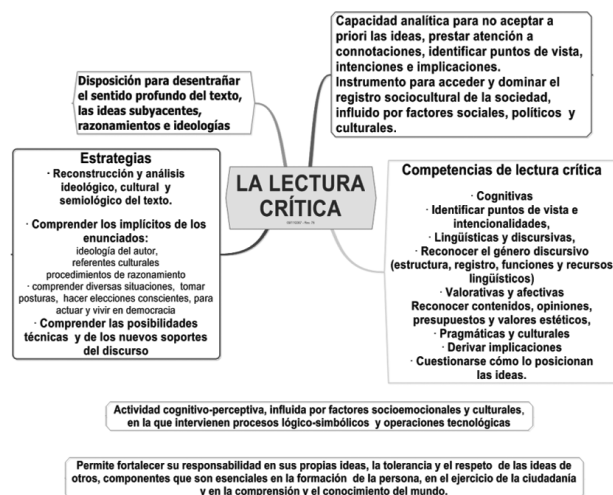


Figura 1. La lectura crítica como actividad cognitiva

Todas estas habilidades y conocimientos permitirán al lector identificar el sentido general de las ideas, detectar las ideologías que las fundamentan, formular su propia visión del contenido y tema tratado y decidir qué tomar en consideración, qué aplicar y qué desechar. De esta forma, la lectura se convierte en la herramienta útil que todo ciudadano del presente y del futuro debe poseer.

## 2. La didáctica de la lectura para la comprensión crítica en el nivel universitario

En el nivel universitario, esas formas de expresar la historia, las matemáticas, las ciencias como la biología, la química o la física; la literatura o la filosofía son peculiares, y sólo es posible por los estudiantes construirlas y recrearlas para apropiarse del conocimiento, gracias a la interpretación y a la composición escrita.

Así mismo, para demostrar y presentar un experimento, para resolver un problema matemático o de física, para comentar un texto filosófico, para exponer las causas de un determinado hecho histórico, para la formulación de un concepto, la definición de un principio, la explicación de un fenómeno; la formulación de un proyecto o la redacción de informes, es necesario poseer los recursos lingüísticos textuales propios de la disciplina, recursos que se elaboran sólo al leer críticamente, escribir y construir

significado. Marín (2006) sostiene que “leer críticamente implica que hay que procesar información de fuentes diversas, familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas no siempre explícitas, así como recursos argumentativos inscriptos en el lenguaje mismo”. (p. 31)

Por consiguiente, en el ámbito universitario el reto del marco curricular y de las disciplinas ha de ser formar lectores competentes como garantía para cultivar en los estudiantes la conciencia crítica y su espíritu científico. De este modo, podrán desarrollar capacidades para examinar, identificar, comprender e interpretar, explicar y argumentar con adecuación y pertinencia la significación y las diversas connotaciones que tiene el conocimiento en cada disciplina y en cada experiencia de su formación profesional.

Las reflexiones anteriores han de conducir al profesorado universitario a meditar sobre cómo acompañar a los estudiantes para que desarrollen estas competencias. De esta tarea, obviamente, se ocupa la didáctica de la lectura como disciplina que nos orienta acerca del modo cómo la práctica educativa ha de intervenir en la construcción de un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y de formación de los estudiantes en la lectura y sobre las condiciones más adecuadas en función de objetivos concretos (Mendoza Fillola, 1999).

Investigaciones sobre la didáctica de la lectura crítica (Carlino, 2003, 2004; Cassany, 2006; Costa, 2006; Marín, 2006) han demostrado que encarar la responsabilidad de desarrollar la comprensión crítica como fundamento del pensamiento crítico supone para la didáctica determinar cuáles son las competencias de lectura crítica a desarrollar y cómo propiciar experiencias y estrategias pedagógicas para su enseñanza. Por lo tanto, la propuesta didáctica para favorecer el desarrollo de la lectura crítica, fundamentada en estos estudios, debe considerar primordialmente, entre otros, dos componentes esenciales:

### (1) Las competencias de que ha de disponer el lector crítico

Investigaciones realizadas por Cassany (2004); Colomer (2002) y Luke y Freebody (1997), muestran el enorme potencial que tiene para la enseñanza de la lectura crítica el conocimiento de las competencias a desarrollar en el lector crítico. Estas competencias se refieren a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico. Se refieren al dominio por los estudiantes de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que requieren alcanzar para adquirir las destrezas cognitivas que permitan reconstruir significados y reconocer las diversas intenciones del autor. Entre estas competencias se pueden mencionar las siguientes:



**A. *Mostrar capacidad para acceder a la multiplicidad de textos escritos existentes en el medio sociocultural.***

Requiere:

- Identificar el tema, reconocer el contenido del discurso de acuerdo con la información disponible sobre el tema;
- Identificar el propósito o las intenciones del autor y los diferentes puntos de vista para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos;
- Identificar las voces aportadas en el discurso (Bakhtín, 1985), con relación a las voces manifestadas previamente sobre el tema.
- Detectar las representaciones sociales y culturales del autor sobre el tema tratado.

**B. *Mostrar estrategias para participar en la cultura discursiva que propone el texto. Conocer cuál es el género discursivo concreto del texto.***

Se refiere a la capacidad del lector para identificar el género discursivo o esquema modélico que orienta la construcción de formas típicas de enunciados y que reflejan una práctica social humana mediante roles socio-discursivos específicos (Martínez, 2005; Van Dijk y Kintsch, 1983).

- Poseer conocimientos sobre las características del género discursivo: gramaticales, discursivas y socioculturales del texto.
- Poseer conocimientos sobre las formas típicas de los enunciados y las formas de organización que caracterizan el texto y el género: tipo de texto, registro, estructura, funciones. Así por ejemplo, en el género científico se encuentran como tipos de textos: el informe de investigación; el artículo de investigación y el resumen. En el género literario se encuentran: la novela, el cuento, la fábula.
- Reconocer los modos de organización discursiva de los contenidos (narrativa, explicativa, expositiva, argumentativa), registro, funciones y recursos lingüísticos utilizados en el texto escrito, según se trate de un chat, correo electrónico, informe de investigación, ensayo, artículo informativo, etc.

**C. *Construir significados del texto al hacer uso de estrategias cognitivas de lectura: la planificación y control, la predicción, la inferencia, la formulación de hipótesis e interrogantes, la autoconfirmación y la regulación.***

**D. *Tomar conciencia de los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos.***

- Asumir la pluralidad de interpretaciones que tiene el discurso y desarrollar la capacidad de relativizar la interpretación personal que se da en el discurso; reconocer las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo

que el texto presupone y lo que el lector aporta.

- Desarrollar una atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro, de empatía o respeto por los argumentos esgrimidos y de comprensión de las diversas posibilidades técnicas de los nuevos soportes en formatos y herramientas diferentes en que se presenta el discurso escrito.

**E. *Valorar la incorporación de la lectura a la vida para la satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético, la comprensión del mundo y de sí mismo.***

**(2) La creación de ambientes propicios para el aprendizaje: el pensamiento del profesor, el conocimiento de las representaciones sociales de los alumnos sobre la lengua escrita y las estrategias pedagógicas y las condiciones en que la formación de los estudiantes debe suceder para convertirse en lectores críticos.**

Estos elementos determinan las prácticas sociales en que se aprende a leer y determinan el aprendizaje de puntos de vista, de expectativas culturales, de normas de acción social y de visiones del mundo. Así lo afirman Luke y Freebody (1997): “Los materiales y las prácticas interactivas de la educación en lectura son espacios claves donde los discursos, las ideologías y los intereses se transmiten y transforman” (p. 192).

*El pensamiento del profesor* orienta y dirige la actividad educativa. Dicho pensamiento se organiza en torno a los esquemas de conocimiento que posee y que abarcan tanto el campo de las creencias, teorías personales e ideologías sobre los alcances de la formación del educando, el cómo se aprende, la naturaleza del objeto a conocer, como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza (Porlán, 1993). Estos esquemas de conocimiento representados en el lenguaje y en la mente del profesor, a través de imágenes, teorías, principios prácticos, configuran su auténtica epistemología personal (Pope y Scott, 1983; Porlán, 1993). Es por ello impostergable asegurar una formación del profesorado que lo haga tomar conciencia de su responsabilidad en el desarrollo de competencias en lengua escrita y de la necesidad de favorecer en los estudiantes prácticas de lectura crítica compartida y de establecer relación entre lectura y escritura.

En el caso de la lectura, es probable que las representaciones epistemológicas de los profesores determinen el cómo se enseña a los estudiantes. Es por ello que esta epistemología personal del profesor requiere una continua reconstrucción, de manera que se configure en un sustrato profundo que oriente su manera de conceptualizar las

competencias para favorecer propuestas de experiencias de lectura crítica.

Igual valor se les atribuye a *las representaciones sociales y culturales de los estudiantes*, de tal forma que la propuesta didáctica de la lectura crítica en la universidad parte de las investigaciones sobre estas representaciones que los alumnos tienen (Di Stefano y Pereira, 2004). Es necesario intervenir en aquellas con las que los alumnos llegan, puesto que éstas inciden en sus prácticas académicas. Su representación del saber en el ámbito académico como un espacio sin conflicto, por ejemplo, les impide comprender la lógica discursiva tanto de la argumentación como la de los textos expositivo-explicativos (Pereira, 2002).

*Las estrategias pedagógicas sugeridas para la formación de lectores críticos* se fundamentan en la premisa de que educarse en la lectura supone un aprendizaje social y afectivo y de construcción creciente a lo largo de la vida personal y académica. Por lo tanto, en la universidad es preciso entender que aprender a leer y desarrollarse como lector se va logrando progresivamente, de tal modo que, cuando los estudiantes ingresan a estudios superiores necesitan continuar desarrollando competencias en lengua escrita para interpretar teorías y conceptos abstractos y explicación de procesos y fenómenos. Esta idea apunta a la necesidad de formar ese entramado socio-afectivo y académico, tanto en el entorno educativo como en el familiar y social, que favorezca la lectura diversa y que su interpretación no sea monopolizada por los profesores.

En consecuencia, la investigación de lectura compartida con los jóvenes para favorecer progresos en la interpretación crítica (Colomer, 2002; Petit, 1999) muestra que se debe dedicar tiempo y atención a la lectura y reducir el tiempo dedicado a trabajar las habilidades lectoras desintegradas, a aumentar la conexión entre la lectura y la escritura, y a leer textos diversos, clásicos y electrónicos y de diversos géneros: científicos y literarios, de opinión, noticiosos y publicitarios, dado que se ha demostrado que la clase de libros leídos por estos grupos determinan el tipo de lector que se forma.

De igual modo, la investigación también se ha orientado a favorecer modos de participación en las actividades de lectura compartida. Así, Colomer (2002); Petit (1999) y Solé (1996) se refieren a la necesidad de propiciar la participación del estudiante para compartir el entusiasmo vivido, la construcción del significado y las conexiones que los libros establecen entre ellos. Modos de participación que se deben favorecer durante las actividades de enseñanza, fundados en la necesidad creciente de escucharse, para conocer sus percepciones, ideas, interpretaciones, elaboraciones, motivaciones y conocer así qué dificultades y qué estímulos parecen ser relevantes para ellos. También es necesario pasar de qué libros seleccionar a centrarse en cómo

los lectores leen y qué les interesa leer, y extraer conclusiones sobre la interrelación entre los libros, los lectores y los profesores en el funcionamiento social de la lectura.

Es necesario también, como parte de las estrategias didácticas, introducir la lectura crítica en la lectura académica, de modo que en los estudios universitarios se logre esa necesaria conjunción entre leer, escribir y aprender para construir el conocimiento y desarrollar el pensamiento. Dentro de este marco, es imprescindible, como lo sostiene Marín (2006), “abandonar la concepción de que leer para aprender es extraer datos, y reemplazarla por la comprensión de que leer es interpretar relaciones y conceptos” (p. 35), al mismo tiempo que descubrir tendencias, implicaciones y consecuencias.

Para fomentar el desarrollo de la comprensión crítica en el contexto universitario, a continuación se recomiendan las siguientes estrategias pedagógicas:

- *Favorecer el acceso permanente a prácticas de lectura diversas en contextos culturales también diversos*, utilizando textos escritos de diferentes géneros y en diferentes portadores, como fuente de enriquecimiento de competencias, sensibilidades, visiones del mundo y valores, de manera que el estudiante pueda recurrir a ellos para satisfacer motivos y expectativas (Ogle, 2004).
- *Desarrollar una consciencia del poder de los textos y de su discurso*. Para ello los estudiantes necesitan aprender a formular preguntas que vayan más allá de extraer información, de comprender el significado que el autor desea expresar y de interpretar textos a la luz de sus propias experiencias. Los estudiantes necesitan preguntarse *¿Qué se propone el autor? ¿Qué pretende? ¿A qué grupo social se dirige? ¿A qué intereses está sirviendo?, y ¿cómo los textos son usados por las personas para alcanzar diferentes posiciones en la sociedad, y cómo son usados a menudo para propósitos opresivos?*
- *Introducir el análisis crítico de textos periodísticos de opinión* que permita analizar la postura del autor, la consistencia de sus argumentos, la ideología subyacente, las estrategias discursivas y el grado de acuerdo o desacuerdo con la visión de los lectores.
- *Ofrecer experiencias de lectura con textos científico-académicos* que permitan a los estudiantes poner en juego procesos cognitivos diferentes de los requeridos en la lectura literaria e informativa. Esto supone analizar las formulaciones abstractas (teorías e hipótesis), las conceptualizaciones, las explicaciones causales complejas y las argumentaciones, características de los textos de los diferentes campos disciplinares.
- *Sugerir la lectura de autores con posturas y visiones diferentes sobre un tema*; proporcionar distintos enfoques para analizar y aprender acerca de ese tema; ayudar a los estudiantes a reconocer puntos de vista diferentes y cotejarlos con otras perspectivas; analizarlos para



identificar dónde están las diferencias. Orientarlos para identificar en las ideas planteadas los acuerdos y desacuerdos. Distinguir las opiniones presupuestas. Elaborar su opinión personal sobre las ideas al preguntarse *¿Cuál es mi reacción ante este discurso? ¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto? ¿Cuál es la impresión general, teniendo en cuenta todas las interpretaciones posibles?*

- *Sugerir la lectura de reportes de investigación propios de la disciplina académica*, en los cuales se analizan y discuten resultados utilizando el discurso argumentativo, identificar avances e implicaciones de los resultados de investigación en el área disciplinar.
- *Recomendar a los estudiantes consultar más de una fuente para ampliar la información*; ayudarlos a construir sus propios puntos de vista, al orientar su reflexión y evaluación sobre los conocimientos que van construyendo; organizar foros para debatir puntos de vista y perspectivas diferentes.
- *Favorecer experiencias que permitan a los estudiantes familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas* (voces en el discurso) no explícitas. Los estudiantes podrían preguntarse *¿Qué se dice? ¿Qué voces hay en el escrito además de la del autor? ¿Qué proponen? ¿Cómo afectan al discurso globalmente? ¿Las referencias a otros escritos son explícitas o implícitas?*
- *Involucrarlos en consultas de materiales en la Web*; propiciar la lectura de diversos materiales, de los cuales requieran identificar la estructura interna para elaborar esquemas de su contenido, conocer qué temas y marcos teóricos se discuten y cuáles son las tendencias dominantes en determinadas disciplinas
- *Finalmente, involucrarlos en la evaluación de sus logros y en la búsqueda de estrategias* para avanzar en el desarrollo de las competencias de lectura crítica.

Estas son algunas sugerencias para la formación del lector crítico. No son recetas a seguir, son posibilidades y recursos que los lectores pueden elegir durante la lectura. Lógicamente que para el enriquecimiento de estas competencias el profesor tiene que aprovechar todos los momentos y situaciones de aprendizaje posibles para trabajar con los alumnos la lectura de textos de diversos géneros y en diversos formatos, la discusión y el diálogo sobre las ideas, la elaboración de inferencias, la conversación con el texto a través de preguntas, comentarios, reflexiones escritas; en fin, convertir el aula como lo afirma Lipman (1998):

...en una comunidad de investigación, en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se apoyan en los procesos inferenciales a partir de lo que afirman y de sus elaboraciones. (p. 57)

### 3. Reflexiones finales

En la educación superior se impone la necesidad de formación de un lector crítico y multidisciplinario. Tarea para la que se requiere reflexión sobre nuestro rol docente a la par de mayor investigación para examinar la práctica educativa en la búsqueda de una pedagogía de la lectura para el fortalecimiento de la comprensión crítica en el nivel universitario. Esto permitirá incrementar en los estudiantes el desarrollo de la capacidad de lectura como experiencia de interpretación crítica para evaluar, construir juicios fundamentados, tomar posturas y decidir.

Indudablemente, no resulta fácil para el profesorado asumir esta responsabilidad de incorporar en su itinerario de trabajo en el aula de clase universitaria, estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión crítica, que permitan alcanzar ese equilibrio entre lectura y experiencias de aprendizaje del área de conocimiento específica que enseña. Sin duda, ésta es una tarea que nos corresponde a todos los profesores si entendemos que la nueva función de las instituciones educativas, en todos los niveles y modalidades, ha de ser el enriquecimiento del individuo en sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos, al mismo tiempo que la preparación para la asimilación de la cultura y para afrontar las exigencias del mundo ocupacional. Es una tarea insoslayable, insisto, si apostamos por una formación integral de nuestros estudiantes universitarios críticos y autónomos, que utilicen la lectura como forma útil de acceder más críticamente al conocimiento propio del área disciplinar de su competencia, como herramienta de interpretación del mundo y como forma de lograr independencia personal respecto de los discursos sociales.

Pensamos que ésta no es una tarea difícil si los profesores tomamos consciencia de la importancia del enriquecimiento y desarrollo de estas capacidades y las abordamos transversalmente en cada momento y situación, al convertir el aula, el laboratorio, los talleres o cualquier otro ambiente de aprendizaje en un forum abierto de reflexión, debate, cuestionamiento y contrastación de las diferentes perspectivas en torno a problemas del área de formación profesional y de aquellos propios de la sociedad postmoderna.

Si educamos en la lectura para la comprensión crítica, estaremos facilitando a los estudiantes los instrumentos para incursionar en el vasto mundo del conocimiento, para que desarrollen un pensamiento complejo como instrumento inmejorable para, como bien lo afirma Pérez Gómez (1997), "...provocar la subjetivación, es decir, la emergencia del sujeto capaz de convertirse en agente consciente de interpretación, creación y transformación de la vida y la cultura" (p. 63), preparado para participar con plena libertad y autonomía en el quehacer de la ciudadanía. (E)





\* Doctora en Educación de la Universidad de Los Andes (2004). Profesora titular e investigadora adscrita al Posgrado de Lectura y Escritura, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes. Miembro del Sistema de Promoción al Investigador PPI- Nivel III, Premio Estímulo al Investigador (PEI-ULA).

## Bibliografía

- Bakhtin, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6, 20, 409-420.
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en contexto 6* (pp. 5-21). *Lectura y Vida*.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Colomer, T. (2002). *El papel de la mediación en la formación de lectores*. Lecturas sobre lecturas, México: CONACULTA.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Cook-Gomperz, J. (1986). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- Costa, M. del R. (2006). Aprender a enseñar desde la alfabetización crítica. *Lectura y Vida*, 27(4), 48-56.
- Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. Procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.) *Leer y escribir en la universidad. Textos en contexto 6* (pp. 24-39). *Lectura y Vida*.
- Fainholc, B. (2005). Lectura crítica en Internet. *Lectura y Vida*, 26(2), 34-41.
- Freire, P. (1997) *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Goodman, F. (1982). El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez, P. (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Luke, A. y Freebody, P. (1997). Shapping the social practices of reading. En S. Muspratt, A. Luke, y P. Freebody (Eds.) *Constructing Critical Literacies*, New Jersey: Hampton Press.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27(4), 30-38.
- Martínez, M. C. (2005). La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso y la construcción discursiva de la identidad de los sujetos, en M. C. Martínez (Coord. 2005). *Didáctica del discurso* (pp. 11-21) Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and Education*. Oxford: Martin Robertson.
- Mendoza Fillola, A. (1999). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza Fillola (Coord.) (1999). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 21-36). Barcelona, España: SEDILL /ICE /HORSORY.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Newmann, M. (1990). Higher Order Thinking in the Teaching of Social Studies: Connections between Theory and Practice. *NASSP Bulletin*, May 1990, 58-64.
- Ogle, D. (2004). Claves para una lectura eficaz en las áreas de contenido. *Lectura y Vida*, 25(3), 44-45.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa.
- Pereira, M. C. (2002). La lectura de géneros académicos con fuerte dimensión polémica. Intervención en el Simposio Internacional *La lectura y la escritura: nuevos desafíos*. Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura. Mendoza, Argentina.



- Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización y educación en la época postmoderna. En J. Goikoetxea Pierola y J. García Peña (Coord.), *Ensayos de pedagogía crítica*. (pp. 45-65). Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pope, M. L. y Scott, E. M. (1983). Teacher's Epistemology and Practice. En R. Halkes y J. Olson. *Teacher Thinking*. Lisse, Canadá: Swets.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, España: Díada Editora S.L.
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura, En M. E. Rodríguez, (Ed.) *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. pp. 13-71). Argentina: Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- Smith, F. (1994). *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.
- Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Buenos Aires: Aique.
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, 17(4), 5-22.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

### Viene de la pág. 454

“El derecho es la ciencia del derecho”, curiosa tautología que ha servido históricamente como prototipo de demarcación de los feudos (en el fondo, más proclives a la administración de cuotas pragmáticas de poder que a las disputas epistemológicas demasiado exquisitas).

Las reformas universitarias en las que estamos empeñados aluden en lugar preferente a estos vectores. Sin esos elementos en la agenda los esfuerzos de transformación sucumben en los arreglos administrativos y los acomodos funcionales. Es preciso ganar a los sectores críticos que se mueven en una onda transformadora, que han dado el paso adelante de reconocer los límites de las disciplinas, a sostener hasta el final una línea coherente en lo que respecta a la indagación de las causas profundas de aquellas limitaciones.

A desembarazarse de la ingenuidad epistemológica de la “madre ciencia” y disolver las lealtades profesionales que reproducen un automatismo del espíritu de caras a las grandes preguntas que están en la base de la crisis de paradigma que gobierna este tránsito epocal.

Hay allí coincidencias importantes que cultivar y diferencias de monta que deben ser adecuadamente procesadas.

Ambas son inseparables en los procesos concretos de transformación universitaria. Por ello el camino apropiado es hacer visibles los planteamientos que animan a las corrientes en escena, explicitar hasta sus últimas consecuencias el contenido de las proposiciones teóricas en debate, interpelar las distintas visiones desde un lugar de observación que no se pretende hegemónico.

Alex Fergusson  
Rigoberto Lanz  
Tomado del Diario El Nacional  
Caracas, 27 de abril de 2008  
Página 12.

