



PROPUESTAS Y EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

CONSIDERACIONES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA LECTURA CRÍTICA EN LA UNIVERSIDAD¹

Stella Serrano de Moreno

Postgrado de Lectura y Escritura
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
Venezuela

RESUMEN

Las tecnologías de la información y la comunicación como la televisión, la publicidad, Internet y la tecnología móvil, están creando nuevos contextos de información, en su mayoría manipuladores de la conciencia, que exigen al ciudadano, joven y adulto, que junto al desarrollo de competencias co-

¹ Agradecemos al CDCHTA-ULA su financiamiento al Proyecto de Investigación H-1304-10-04-B: *Leer, escribir y aprender en la universidad. Estudio para la mejora de la calidad educativa en carreras de Ciencia y Tecnología*, en el cual se inscribe el presente artículo. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

municativas de naturaleza textual, sociolingüística y estratégica, construyan un tipo específico de competencias lectoras así como actitudes para seleccionar e interpretar la información con mirada crítica. Competencias que les permitan analizar de modo adecuado el significado subyacente y a menudo profundo de la información, cuestionar con conciencia y seleccionar y elegir. En este sentido, el desarrollo de la capacidad lectora ha de orientarse hacia la comprensión del contexto social y cultural, así como hacia la comprensión del mundo. Este artículo se propone, entonces, presentar algunas ideas acerca de lo que implica la lectura crítica en la universidad y las capacidades que esta actividad otorga a los estudiantes como ciudadanos y profesionales. Ideas que se entrecruzarán con un análisis acerca de cómo vislumbrar una pedagogía de la lectura crítica en la universidad para una reformulación de sus prácticas, como potenciales acciones creadoras de pensamiento y de ciudadanía.

Palabras clave: lectura crítica, pedagogía, estudios universitarios.

Introducción

Las exigencias de la nueva cultura que se impone con gran fuerza en la sociedad plantean otra manera de entender la educación, más enfocada hacia el desarrollo del pensamiento crítico, y sustentada en la capacidad de análisis, de interpretación e inferencia, en la confrontación y explicación de ideas para juzgar y evaluar con conciencia la información que recibimos de distintas fuentes. Estas son las capacidades que distinguen al profesional competente para enfrentar los desafíos de la sociedad moderna. Umberto Eco (citado por Pérez Rodríguez, 2004), lo ha expuesto de una forma contundente en su conferencia *De Gutenberg a Internet* de 1996:

En nuestra sociedad los ciudadanos estarán muy pronto divididos, si no lo están ya, en dos categorías: aquellos que son capaces solo de ver la televisión, que reciben imágenes y definiciones reconstituidas del mundo, sin capacidad crítica de elegir, y aquellos que

saben usar el computador y, por tanto, tienen la capacidad de seleccionar y elaborar la información. Se necesita una nueva forma de destreza crítica, una facultad todavía desconocida para seleccionar la información brevemente con un nuevo sentido común. En suma, lo que se necesita es una nueva forma de educación (p. 29).

De ahí, el derecho ineludible para los niños y jóvenes a una alfabetización escolar, secundaria y universitaria que favorezca el conocimiento crítico y la elección consciente de los mensajes que llegan por diversos medios. Una educación que centra su atención en la formación del niño y del joven como ciudadanos para la comprensión crítica del discurso; plenamente conscientes de que la información oral y escrita tiene intencionalidades que hay que saber analizar y desentrañar, a fin de aceptar o cuestionar, presentar puntos de vista o ponerlos en duda. Una educación que favorezca en las aulas la creación de las condiciones para la participación y el debate razonado como escenario para el diálogo crítico propuesto por Miliandi (en Padilla, Douglas y López, 2008), al señalar: “El diálogo crítico sólo es posible cuando los participantes están, en efecto, dispuestos a modificar, eventualmente, sus propias opiniones, y a subordinar sus propios intereses al acuerdo intersubjetivo” (p. 109).

Una educación que promueva leer de otra manera: reconocer cuál es el punto de vista del autor; identificar la tesis que sostiene; inferir las intencionalidades e ideología; contrastar fuentes; contraponer puntos de vista y valorarlos; elaborar una interpretación personal, desconfiar y no aceptar todo lo que se dice, identificar los aspectos socioculturales del texto y del autor, sus propósitos, prestando atención a las fuentes, a la intención, al contexto, es decir, leer de manera crítica.

Pero, en este andar de mi reflexión, me pregunto, ¿cuál es nuestra realidad?, o mejor dicho, ¿cuál es la realidad que viven nuestros estudiantes universitarios?, ¿están capacitados para leer de esta otra manera? Y, nosotros los profesores, en nuestro hacer pedagógico, ¿los estamos preparando para asumir la lectura para el estudio, para la formación profesional, para el trabajo y para la vida de manera diferente?, ¿debemos seguir atribuyendo con ligereza las causas de sus carencias a los propios estudiantes como lectores o a lo que no se hizo en niveles anteriores?, ¿o acaso hemos entendido que en la

universidad se requieren otras estrategias de lectura y escritura para abordar las especificidades propias de una nueva cultura académica? Esta situación interpela a los profesores y su pedagogía, así como a la universidad misma, por cuanto la dificultad más severa yace en el hecho de que los estudiantes no han sido preparados para interpretar y producir el tipo de discurso que les exige la cultura académica universitaria. No están acostumbrados a leer y a escribir el discurso de las disciplinas, para tomar posturas frente al conocimiento y aprender (Carlino, 2006; Pérez Abril, 2008).

Esta situación nos está advirtiendo que en ella estamos implicados tanto los profesores, con las situaciones pedagógicas que ofrecemos, como las condiciones institucionales y académicas que la universidad proporciona. Por un lado, la universidad como entidad formadora debe asumir la responsabilidad institucional de definir políticas académicas que asignen su verdadero valor a la lectura y la escritura en las disciplinas. Las cátedras y los profesores, por el otro, tenemos que asumir con conciencia la revisión de nuestro hacer para transformarlo e introducir a los estudiantes en la cultura académica y así puedan desarrollar las capacidades de análisis, inferencia, interpretación, explicación y evaluación que este nivel les requiere, en un todo de acuerdo con los requerimientos conceptuales y metodológicos de las disciplinas específicas del campo profesional.

Necesitamos con conciencia cuestionarnos acerca de qué acciones estratégicas adoptar, para ir configurando una pedagogía de la lectura y escritura críticas en la que la reflexión, el contraste y la elaboración de ideas sean prácticas constantes del aprendizaje. Una pedagogía que nos lleve como profesores a reflexionar sobre cuáles son los procesos y operaciones que estamos demandando de los estudiantes para que se conviertan en lectores y escritores críticos; sobre cuáles son las representaciones que sobre estos procesos estamos ayudando a construir, a fin de favorecer una cultura universitaria que potencie el desarrollo de un pensamiento racional y crítico. Indudablemente que éste es el camino.

Bases conceptuales

Para la construcción del marco teórico de esta propuesta es necesario recurrir a una integración conceptual de distintas áreas disciplinarias como la psicolingüística, la sociolingüística, la pedagogía y la filosofía, por cuanto, desde hace varias décadas, se ha incrementado la preocupación por el tema de la lectura crítica, el cual se ha vinculado a otros conceptos disciplinarios, tales como pensamiento crítico y comprensión crítica. El mérito de esta vinculación de aspectos teóricos y prácticos es la necesidad de un tratamiento interdisciplinario del tema de la lectura crítica. Así, se abordará su explicación desde la visión sociocultural; seguidamente, exploraremos la relación entre lectura crítica y pensamiento crítico.

La perspectiva sociocultural de la lectura

La perspectiva sobre cómo se ha concebido la lectura hasta hoy debe cambiar. Ya no sólo debe concebirse como comprensión de ideas o como construcción de significados, sino que debe situarse en la perspectiva social y cultural como una práctica diversa que atiende a la multiplicidad y complejidad del conocimiento e información producido en diversos contextos socioculturales, y difundido por diversos medios.

A partir de aportaciones provenientes de la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística se concibe la lectura como una práctica sociocultural (Cassany, 2006a; Castelló, 2002) a fin de entenderla de manera más rica y diversa. Concebirla desde esta perspectiva supone entender que leer y escribir son construcciones sociales, son procesos situados, determinados por la situación, por la cultura del escritor y del lector y por los discursos diversos que han evolucionado con las nuevas tecnologías y por el contacto con hablantes de diferentes culturas. Esto hace que las formas de leer y escribir que tenemos están cambiando en cada comunidad. Cassany sostiene que

las prácticas letradas funcionan de modo distinto en cada realidad. Por ello debemos entender el leer no solo como actividad cognitiva y lingüística sino entenderla como una práctica sociocultural, como una práctica letrada y social en la que leer es hacer cosas, asumir roles, fundar capacidades profesionales, construir identidades, cimentar y hacer ciudadanía. Leer para ejercer el poder. El desarrollo de la democracia nos reclama el ejercicio de la ciudadanía e inferir la ideología que subyace en el texto. Es lo que Cassany (2006a) denomina “literacidad crítica: usar las palabras para manipular o evitar ser manipulados” (p. 11).

Es relevante entender que en el campo académico existen prácticas muy específicas, como también existen otras prácticas muy específicas en el campo jurídico y judicial, en el científico, en el campo tecnológico, en el comercial o en el de las artes. También supone comprender que nuestra comunidad está llena de artefactos a través de los cuales se nos presenta la información, lo cual hace que la lectura se diversifique. Cada día leemos de múltiples maneras, porque leemos objetos distintos de maneras distintas, para conseguir cosas distintas. Leemos algunas cosas y somos analfabetas en otras (Cassany, 2006b). Por esta razón, compartimos con Torres (2008) el planteamiento de que dividir al mundo entre “analfabetos” y “alfabetizados” es simplificar una realidad que es mucho más compleja, puesto que no se trata de polos opuestos sino de un continuum, en el que existen diversos niveles de dominio del lenguaje escrito. Sostiene la autora que no existe estrictamente un “estar alfabetizado” porque a lo largo de nuestra vida estamos continuamente perfeccionando nuestras habilidades de lectura y escritura; de interpretación, construcción y expresión de sentido. Permanentemente, estamos utilizando y perfeccionando las habilidades para expresarnos y comunicarnos con propósito y sentido, lo que constituye la base misma del aprendizaje a lo largo de la vida (Torres, 2008, p. 1).

En consecuencia, el acto de leer debe entenderse como un proceso significativo y epistémico (Miras, 2000; Serrano, 2008; Wells, 1987), semiótico, sociocultural, históricamente situado y complejo, que va más allá de la búsqueda del significado literal y que en última instancia configura al sujeto lector (González, Gutiérrez y Rodríguez, 2009, p. 15).

Lectura crítica y pensamiento crítico

No es fácil, en este tiempo, hablar y pensar sobre el pensamiento crítico, aun cuando se le conciba “como fuerza liberadora en la educación o como un recurso poderoso en la vida personal y cívica del hombre” (American Philosophical Association, 1990, p. 5). No lo es porque los escenarios sociales en los que hoy se ejerce el pensamiento son complejos, diversos y contradictorios. Fundamentalmente, no es fácil porque la educación, en su mayor parte, se ha fundado en la repetición y reproducción, cercenando en los niños y jóvenes la posibilidad de pensar. No es fácil, tampoco, porque la idea de pensamiento crítico y su desarrollo en la educación depende de la concepción que se tiene de crítica y de dónde deviene la crítica, la cual puede surgir, en gran medida, de la insatisfacción fundada en principios y valores y, en otros casos, surge del deseo de trascender la realidad, de cuestionarla y transformarla, y desde esta postura, enseñarle al niño o al joven a ser críticos no es tarea fácil.

No obstante estas limitaciones, la educación tiene el deber de favorecer el pensamiento crítico desde temprana edad, a fin de formar ciudadanos auténticamente críticos, con curiosidad ante cuestiones de la vida; inquisitivos y analíticos; capaces de poner en duda lo que reciben, de hacer elecciones racionales; que cuestionen sistemáticamente y a profundidad políticas y programas emprendidos así como la forma en que se toman las decisiones, proponiendo alternativas. Esto supone transformar las experiencias que se ofrecen en las aulas para fomentar la cultura del pensamiento, convirtiendo los centros educativos en instituciones reflexivas y auténticamente críticas. Un camino para alcanzarlo es fomentando, desde muy temprano, experiencias de lectura y escritura críticas. Ambos procesos son considerados soportes del pensamiento, a partir de los cuales se indaga, se relaciona, se cuestiona, se constata, se duda y se construye el pensamiento. Por medio de ellos, a su vez, se construyen los saberes y se adquieren diferentes niveles de abstracción. Esto denota la relación estrecha que existe entre lectura crítica y pensamiento crítico.

Pero, surgen nuevas preguntas: ¿Qué es el pensamiento crítico? ¿Por qué se le considera útil en la educación? ¿Cuáles son los aspectos que caracterizan a una persona que piensa de forma crítica? ¿Cuáles son sus implicaciones pedagógicas?

Sobre el pensamiento crítico se han planteado diversas posiciones las cuales ayudan a visualizar las múltiples dimensiones que se han tejido sobre esta temática y que ayudan a comprenderla. A lo largo del tiempo ha sido objeto de atención por estudiosos, psicólogos, filósofos y educadores (Dewey, 1916; Arango, 2003; Facione, 2007; Foucault, 2006; Paul, 2003). De ahí que el interés por el estudio del pensamiento crítico data de más de dos mil años (Fisher, 2001). En el Siglo XX, fue John Dewey (1916) quien postuló la necesidad de una educación sustentada en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los educandos. Por consiguiente, lo definió como “la cuidadosa, activa y persistente consideración acerca de una creencia o forma de conocimiento a la luz de las evidencias que los sustentan y las ulteriores conclusiones a las que se pueden llegar” (p. 5). No cabe duda que, para Dewey, pensar críticamente suponía una acción cognitiva, cuidadosa y reflexiva sobre las ideas y el conocimiento, a la luz de las evidencias que constituyen su fundamento.

Más tarde, en los años sesenta, surgió en los Estados Unidos, en el seno de la psicología cognitiva, un movimiento con el nombre de pensamiento crítico (critical thinking), el cual tuvo implicaciones pedagógicas en la década de los 80 a través de programas como Enseñar a pensar. Movimiento que fue cuestionado desde diversas concepciones teóricas. No obstante, el pensamiento crítico continúa siendo objeto de preocupación por muchos estudiosos, quienes lo conciben como el pensamiento racional, reflexivo y valorativo.

Para Michel Foucault (2006):

...el pensamiento crítico es aquel que permite que uno se libre de uno mismo, posibilita pensar de manera diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce, aprender hasta qué punto el esfuerzo de pensar la propia historia puede liberar al pensamiento de lo que piensa para permitirle pensar de manera diferente (p. 12).

Para Arango (2003), el pensamiento crítico es:

El tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar y dominar las ideas a partir de su revisión y evaluación, para repensar lo que se entiende, se procesa y se comunica. Es un intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas y argumentos de los otros, así como las ideas propias. Es concebido como un pensamiento racional, reflexivo e interesado, que decide qué hacer o creer, que es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas (p. 23).

Facione (2007) le atribuye gran valor al pensamiento crítico al considerarlo como:

...una forma de juicio serio o de toma de decisión reflexiva que impregna todo.(...) Difícilmente habría un tiempo o lugar donde pareciera no tener valor potencial. Mientras las personas tengan propósitos en mente y deseen pensar cómo lograrlos, mientras la gente se pregunte qué es verdadero y qué no lo es, qué creer y qué rechazar, el buen pensamiento crítico será necesario. Esta forma de pensamiento está integrada por habilidades cognitivas que son esenciales: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación. Como sub habilidades del análisis se incluyen examinar las ideas, detectar y analizar argumentos. Como sub habilidades de evaluación se incluyen juzgar la credibilidad de un autor o de un orador, comparando las fortalezas y debilidades, determinando la credibilidad de una fuente de información, juzgando si dos enunciados son contradictorios o juzgando si la evidencia que se tiene a mano apoya la conclusión a la que se ha llegado. Como sub habilidades de inferencia, los expertos incluyen cuestionar la evidencia, proponer alternativas, formular conjeturas e hipótesis y sacar conclusiones. Las sub habilidades de la explicación son describir métodos y resultados de manera reflexiva, justificar procedimientos, proponer y defender, con buenas razones, las explicaciones propias causales y conceptuales de eventos o puntos de vista y presentar argumentos completos y bien razonados para buscar la mayor comprensión posible. Las sub habilidades de la au-

torregulación son el auto examen y la auto corrección, la aplicación de habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar o corregir el razonamiento (pp. 5-6).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el pensamiento crítico es el tipo de pensamiento que se caracteriza por evaluar las ideas. Su principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y descubrir qué es lo que se nos quiere decir o comunicar. El pensamiento crítico consiste en analizar y evaluar las implicaciones y consecuencias de los razonamientos a través del examen de las fuentes de información y las evidencias, de identificar, caracterizar y evaluar los argumentos, asumiendo una actitud de escepticismo reflexivo. Su objetivo es formar ciudadanos conscientes y atentos a las presiones sociales que muchas veces llevan al conformismo, de modo que para evitarlo, puedan ser capaces de reconocer los discursos falaces que abundan en la sociedad. De este modo el pensador crítico desarrolla capacidades para dudar, analizar, desconfiar, examinar la información y construir su propia visión para acercarse con mayor precisión a los datos que ofrece la realidad.

Sin duda, estos planteamientos sobre el pensamiento crítico implican reconocer su ineludible influencia para reflexionar, evaluar y repensar correctamente las ideas, sin prejuicios ni esquemas mentales restrictivos y, a la vez, atribuirle la posibilidad de pensar y examinar la realidad, y de esta forma cuestionarla y transformarla. Esto conduce al desarrollo de una predisposición para evaluar las ideas, para descubrir qué es lo que en realidad plantean y decidir un camino propio en atención a los propios principios y convicciones. Este es el pensamiento que hace ciudadanos con conciencia.

El pensamiento crítico es un pensamiento reflexivo, consciente, que analiza los supuestos de los que parte y las consecuencias que se derivan de ellos. Esta forma de pensar no se limita sólo a analizar, a dudar o a cuestionar, sino que busca nuevas opciones, propone soluciones y alternativas. Es valorativo a partir de criterios, normas y valores. No obstante, es consciente de los límites que plantean los criterios, esas normas y valores que emplea, debido a su propia relatividad. Por consiguiente es también autocrítico.

Es así como el pensamiento crítico permite analizar cualquier realidad, incluso la propia; brinda además la posibilidad de volver sobre sí mismo y de analizarse, lo cual permite que el individuo se modifique, se transforme y se reestructure a sí mismo.

En síntesis, el pensamiento crítico alude al examen o al razonamiento reflexivo, analítico y valorativo, para desentrañar lo subyacente, identificar intencionalidades y propósitos, mediante el manejo de todo tipo de relaciones. Por otra parte, ser crítico supone un cuestionamiento a las ideas, acciones o propuestas, es decir, a los modos de pensar convencionales, determinados por concepciones, representaciones, recuerdos y experiencias de vida estrechamente vinculadas con la propia cultura (Serrano y Madrid, 2007, p. 61).

Así, la lectura y la escritura son los instrumentos potenciales para favorecer el pensamiento crítico. Realizadas con una orientación crítica, forman parte de su desarrollo, en tanto el individuo, al hacer uso de ellas pone en juego sus capacidades cognitivas, sus valoraciones, principios e intereses, sus experiencias, su razonamiento y su capacidad crítica para evaluar evidencias obtenidas de distintas fuentes de información, examinar argumentos, tomar posturas e, interpretar la realidad, los cuales constituyen los cimientos ontológicos del conocimiento y los fundamentos para hacer ciudadanía.

La lectura crítica en la universidad

La lectura crítica como una disposición de la persona para llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, supone no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista e intenciones, distinguir posiciones y contrastarlas con otras alternativas. Algunas habilidades de lectura

crítica son las que tienen que ver con la intención y el propósito del autor; con la exactitud, lógica, confiabilidad y autenticidad de las ideas.

El lector actual, para llevar a cabo la comprensión crítica, requiere estrategias que le permitan la reconstrucción y análisis ideológico, cultural y semiológico de los componentes implícitos y de los procesos de razonamiento del autor, los cuales aparecen tanto en los textos convencionales como en aquellos con soportes electrónicos de Internet o los que llegan por la Web. Requiere, asimismo, como lo enfatiza Cassany (2004), de estrategias “para comprender los implícitos de los enunciados, la ideología del autor y sus procedimientos de razonamiento, como la propia estructura y organización del texto” (p. 18). Se requiere también conocimientos y estrategias lingüísticas para reconocer el género discursivo del texto, su estructura, registro, funciones y los recursos lingüísticos utilizados en el texto escrito. Todas estas habilidades y conocimientos permitirán al lector identificar el sentido general de las ideas, detectar las ideologías e intencionalidades subyacentes. También le permitirán darse cuenta de las opiniones presupuestas o rechazadas y formular su propia visión del contenido y tema tratado, así como 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.

En los estudios universitarios es preciso que se entienda que el desarrollo de esta competencia debe darse al mismo tiempo que se lee y se escribe, se estudia, se reflexiona, se dialoga, se construyen posiciones y puntos de vista, se diseña, se formulan y ponen en práctica proyectos, se resuelven problemas y se construye para aprender; lo que le permitirá al estudiante prepararse para construir una visión del conocimiento más amplia y con mayor riqueza. Leer críticamente es una exigencia para que los estudiantes estén en condiciones de procesar información de fuentes diversas y a menudo contrastantes, familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas (voces en el discurso) no siempre explícitas (Marín y Hall, 2005).

Consideraciones para una pedagogía de la lectura crítica de géneros académicos

En la universidad, el estudio e investigación sobre cualquier temática académica, necesariamente debe apoyarse en la comprensión crítica, en la revisión y procesamiento de diversas fuentes. Como bien lo sostiene Bajtín (1999): “el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de la interpretación y elaboración de los enunciados” (p. 251). Es sólo con el lenguaje como se organiza todo el conocimiento social e individual, y es el dominio del lenguaje escrito el que garantiza conocer las diversas visiones sobre el tema, construir conocimiento y elegir entre diferentes puntos de vista aquel que pensamos es el adecuado.

Por consiguiente, en los estudios universitarios es importante favorecer experiencias que permitan al estudiante enfrentarse a tareas en las que debe manejar diversas fuentes de información, contrastarlas en sus planteamientos y desentrañar de ellas lo relevante. Tareas para las que es importante leer críticamente, elegir, cuestionar y argumentar. De ahí la apremiante necesidad de desarrollar conscientemente competencias de lectura crítica.

En los estudios universitarios es vital el encuentro de los estudiantes con diversidad de portadores de textos disciplinares y con propósitos diferentes que deben manejar y procesar. Esto supone asumir el cambio cultural y pedagógico. Basta ya de preguntar por la idea principal del texto. Preguntemos cuál es el punto de vista que sostiene el autor, cuál es la teoría en que se sustenta, en qué autores en que se apoya. Preguntemos también por su intención, por la ideología de su autor; de qué modo esa lectura influye en el estudiante, le cambia las ideas, o si simplemente, no le dice nada. Esto es lo que hay que hacer en la universidad, en las diversas disciplinas de estudio, para introducir en las aulas universitarias la verdadera comprensión crítica.

No olvidemos que somos partícipes de la aldea global. Por lo tanto, los textos deben ser diversos, sobre diversos temas y en diversos portadores. Tenemos que introducir la lectura de géneros académicos diversos, así como los textos de la Web y los hipertextos, e introducir el trabajo con ellos para aprender y elaborar conocimiento.

No obstante, en este punto de nuestra reflexión consideramos importante aclarar que aunque estamos privilegiando el tratamiento de los textos académicos, por el olvido, intencional o no, que han tenido, queremos destacar que, de igual modo, nuestra mirada debe ampliarse hacia la lectura crítica de textos más diversos, como los literarios, periodísticos, de ensayo, que permitan a los estudiantes ensanchar su visión del mundo y, al mismo tiempo, favorezcan su enriquecimiento cultural, espiritual y social. Coincidimos con los planteamientos de González, Gutiérrez y Rodríguez (2009) quienes sostienen que es necesario que el estudiante entre en contacto con las distintas discursividades, significaciones y construcciones sociales del mundo para poder forjar su propio sistema de interpretación, su sistema conceptual, de valores y de regulación, mediado por la interacción con el otro, el mundo y consigo mismo. Por lo tanto, leer y escribir en la universidad debe recibir un tratamiento amplio, que abarque tanto los textos disciplinares como otros géneros más cercanos a la cultura, a fin de alcanzar la integralidad requerida. Ahora pasaremos a revisar qué hacer con la lectura de géneros académicos.

La lectura crítica de géneros académicos

En los estudios superiores es necesario volver la mirada hacia la lectura crítica en las disciplinas, por cuanto se ha ido descuidando y, en consecuencia, perdiendo el potencial que ofrece como objeto de saber y como instrumento de conocimiento y de aprendizaje. Por esa razón se hace necesario prestar mayor atención a las tareas de lectura que proponemos en las asignaturas y reforzar el trabajo de leer diversos géneros académicos en sus diversos portadores. Bien lo sostiene Peña (2009) al afirmar que:

La lectura en la universidad es no sólo más extensiva —un volumen, una diversidad textual y una red de relaciones intertextuales mucho más amplias — sino también más intensiva, en razón a que la densidad y complejidad de los textos exigen del estudiante un mayor rigor y profundidad analítica. La lectura no se limita a los textos asignados por los profesores, sino que exige la consulta de otras fuentes documentales que el estudiante debe seleccionar, comparar y valorar críticamente (p. 4).

Efectivamente, ésta debe ser la concepción de la lectura que ha de prevalecer en el ámbito universitario, si la valoramos como objeto de saber por el cual se construye el conocimiento, como una forma de compartir las teorías, las representaciones y los modelos conceptuales que son propios de las ciencias y como medio para incorporarse como miembro activo de la comunidad discursiva propia de su esfera profesional.

Ahora bien, tanto las disciplinas como la comunidad discursiva (Swales, 1990) comparten diversos géneros que son considerados como prácticas escriturales, históricamente construidas y situadas socialmente (Bajtín, 1986; Halliday, 1986; y Bazerman, 1981, 1988) y que constituyen modelos de organización de las ideas, principios y teorías. Modelos en los que existe un notable predominio de las secuencias expositivo-explicativa y argumentativa que exige del lector y escritor la puesta en práctica de operaciones cognitivas para su interpretación y producción. Por ejemplo, en géneros como informes de laboratorio, manuales de química, de física o de biología predominan las secuencias descriptivas y explicativas, en cambio, en los artículos científicos, el artículo de opinión o en el ensayo, las secuencias argumentativas son las que prevalecen. Pero en ambos casos hay una característica que es común: desarrollan una exposición razonada sobre el tema o la solución de un problema, es decir, el razonamiento discursivo constituye el entramado común (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002).

En consecuencia, una disciplina no es solo un cuerpo de conceptos y teorías, sino un entramado de prácticas discursivas que se traducen en diferentes modos de hablar, leer y escribir. Por lo tanto, la incorporación del estudiante a ese mundo teórico y conceptual disciplinar supone el dominio de las

formas discursivas y de razonamiento propias de las disciplinas. Dominio que solo es posible alcanzar a través de los procesos de lectura y escritura. Carlino (2005) destaca este hecho al sostener:

Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales: herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje. Y es un despropósito que la universidad no se ocupe de ellos, porque las desaprovecha como estrategias de aprendizaje y porque los desconoce como constitutivos de las comunidades académicas que han dado origen y sostienen la propia universidad (p. 163).

De ahí que en los estudios universitarios es urgente favorecer experiencias de lectura crítica que aborden estas especificidades discursivas propias de los géneros académicos. En el caso del discurso expositivo, en el que la dimensión cognitiva es vital, se presenta un saber construido y legitimado socialmente. Se emplea un lenguaje técnico y uso de citas textuales que avalan sus planteamientos. Asimismo se usa la tercera persona como tendencia a borrar las huellas del enunciador, en cuanto a marcas valorativas y afectivas y para tratar de dar la idea de objetividad.

En cambio, en el discurso argumentativo, el sujeto confronta su opinión con la de otros, de modo que le otorga un dimensión dialógica al discurso al proponerse persuadir al destinatario. Por ello, este discurso despliega diversas estrategias para convencer (Serrano y Villalobos, 2006). Exhibe con claridad la subjetividad del enunciador y el carácter valorativo del lenguaje, de igual modo, el desarrollo discursivo se construye de modo polémico para confrontar y refutar y con este sentido incluye la palabra del otro, incorporándola en forma indirecta, sin marcas de delimitación entre las voces para integrarlas a su discurso y poner así de manifiesto su posición ideológica (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002). Los textos científicos adoptan ambos tipos de discursos, y la prevalencia de uno sobre el otro va a depender de la intención o propósito del autor y de las decisiones que tome en el espacio del contenido y en el espacio retórico al escribir (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Por otra parte, sobre las especificidades de los textos científicos, Marín (2006) sostiene que estos textos presentan rasgos muy propios del ámbi-

to del conocimiento: se refieren a procesos, conceptos o bien a entidades abstractas como teorías, hipótesis y principios. Tratan sobre objetos, procesos y fenómenos, pero los explican o definen con conceptos teóricos. Abunda en ellos lo explicativo y lo argumentativo. También se narran procesos y se caracterizan fenómenos. Aparecen recursos sintáctico-semánticos propios de la retórica académica: nominalización, períodos sintácticos extensos y utiliza recursos como la metáfora y la analogía. Utiliza un léxico que refiere conceptos generales comunes al pensamiento científico como “teoría”, “explicación”, “estructura”, “sistema”, “modelo”.

Tomar en cuenta estas características que distinguen a los géneros académicos es útil en la enseñanza universitaria para la interpretación y elaboración del sentido que se requiere para aprender. Los profesores debemos conocer estas particularidades propias de los géneros para estar en condiciones de orientar a los estudiantes en su lectura para el conocimiento. Partir de la discusión sobre el propósito comunicativo del autor; de la identificación de la tesis que propone; de qué temas se discuten; de los conceptos principales y de la teoría en la que se ubican, en atención a los marcos teóricos y tendencias dominantes del campo específico de la disciplina; del contraste de esta postura con la de otros autores sobre el mismo tema; todo esto contribuye a la consolidación por parte del estudiante de un conocimiento conceptual y metodológico sustentado en la ciencia, propio de los textos científicos; al mismo tiempo que favorece el desarrollo de competencias letradas para abordar el trabajo académico.

Para discutir y defender ideas y posiciones epistémicas y pertenecer a una comunidad discursiva, los estudiantes deben manejar conocimientos acerca de la disciplina y acerca de los discursos de la disciplina (Carlino, 2005), y estos conocimientos solo se construyen por medio de las prácticas de lectura y escritura. Pero, como bien lo sostiene Marín (2006), esto solo puede hacerse cuando se dominan ciertas competencias letradas básicas para tratar con textos académicos.

Para conseguir que los estudiantes lean críticamente los textos académicos, la actividad inicial será guiada por objetivos tales como identificar el género al que el texto pertenece y las formas discursivas que lo constituyen (descriptiva, narrativa y argumentativa). Se les propondrá leer el texto en su totalidad para identificar la tesis. Luego se leerá en conjunto para distinguir las unidades de contenido (definiciones, clasificaciones, hipótesis, ejemplificaciones, analogías, contrastes). Después se planteará la búsqueda de las ideas temáticas y enunciados “clave” y, al hacerlo, se enfatizará sobre información específica como conceptos, datos, hechos, teorías y opiniones. Como se observa, a medida que se procede en la lectura van surgiendo objetivos más específicos de lectura tales como identificar los temas y subtemas en que se estructura el texto.

De ahí que al leer se establece una relación bastante compleja entre los objetivos del lector, los géneros discursivos al cual el texto pertenece y las estrategias que el lector utiliza para alcanzar sus objetivos (Parodi, 2010). Dado que la lectura es una actividad tanto de naturaleza so-

ciocultural como cognitiva y emocional, resulta necesario señalar que la relación que como lectores establecemos entre objetivos, género discursivo y estrategias de lectura varía deliberadamente según el lector, en atención a la situación de lectura y exigencia de la tarea. Es, por tanto, necesario en la actividad de lectura orientar a los estudiantes para que establezcan esta relación, de modo que sus objetivos para leer guarden relación con la exigencia de la tarea, las características de los textos o género discursivo y, en correspondencia con ello, usen estrategias de lectura adecuadas.

La exigencia de la tarea en atención a la intención del lector al leer determina las estrategias y los procesos cognitivos que pone en juego. Si la tarea le requiere leer para identificar la tesis e intencionalidades del autor, debe hacer una lectura general y profunda que le permita interpretar los enunciados y construir conceptos fundamentales tratados, establecer relaciones entre algunos segmentos del texto e identificar las intencionalidades. Esto significa aplicar estrategias específicas de interpretación que le permitan desentrañar la significación del discurso explicativo y argumentativo y tomar en consideración la retórica académica específica del tema tratado y del género en el cual se organizan las ideas. En esta tarea no cabe la práctica de leer para extraer datos y hechos, pues fracasaría en la intención con la que aborda el texto.

En efecto, la tarea de lectura de textos científicos plantea exigencias específicas para abordarla. Exigencias que están determinadas por las

características complejas propias de los textos y géneros académicos y por los objetivos e intencionalidades del lector al abordar el texto. Requiere fundamentalmente procesos cognitivos complejos como análisis, comparación, definición, explicación, ejemplificación, síntesis, abstracción, argumentación, necesarios para comprender las formulaciones abstractas, las conceptualizaciones, las teorías, las explicaciones causales complejas y la polifonía enunciativa que caracteriza al género discursivo académico.

Por todas estas consideraciones, es imprescindible introducir en las aulas universitarias una pedagogía de la lectura que le dé sentido a la actividad de aprender. Hoy es inconcebible que sigamos promoviendo el estudio a través de fotocopias mal hechas o de libros algunas veces mutilados. Que sigamos favoreciendo la memorización de ideas sin establecer relaciones con otras y, además, totalmente separadas del contexto académico, social y cultural. Que sigamos exigiendo como comprensión la extracción de datos y su reproducción. Debemos como profesores permitir que la vida, la cultura académica y la realidad de cada profesión para la que estamos formando, entre a las aulas. Esto significa proponer como estrategia de enseñanza y de aprendizaje de las disciplinas un trabajo vivo y creador con textos diversos. Hacer que la lectura y la escritura se conviertan en prácticas transversales integradas al aprendizaje de las disciplinas y hacer que se vivan como una experiencia verdadera. Realizar incontables actividades de interpretación, discusión, elaboración y producción que nos sirvan

para comprender el mundo debe ser nuestra propuesta académica. Promover en clase experiencias que fomenten el diálogo entre aprendices, el intercambio de ideas con profesores y otros lectores, el intercambio de diversos puntos de vista que se han elaborado, volver al texto cuando tenemos dudas, releer y discutir.

Los blogs en los que los estudiantes “suben” los textos derivados de la actividad de lectura crítica realizada son una herramienta poderosa para favorecer este intercambio de puntos de vista sobre temas de estudio. Esta estrategia comporta una instancia de composición de textos por los estudiantes, de modo que ellos pongan por escrito sus pensamientos y elaboraciones como producto de la actividad de lectura reflexiva desarrollada. Se debe orientar a los estudiantes para que tomen conciencia del hecho de que “subir” los textos en el blog supone hacer públicas las elaboraciones y construcciones para compartirlas con otros lectores y establecer así un diálogo crítico. Para ello, se les debe solicitar poner en claro sus ideas para expresarlas, revisar la claridad lógica de sus conceptos y la coherencia con la que plantean sus ideas al redactar un texto de opinión o un ensayo en el cual presenten por escrito su propia postura sobre el tema con ayuda de argumentos.

Se les instruye para que escriban su posición, sus puntos de vista y enumeren sus argumentos sobre el tema objeto de estudio. Se les orienta para que aborden el proceso de escritura tomando en consideración las siguientes interro-

gantes: ¿cómo generar ideas y cómo organizarlas?, ¿cómo redactar la introducción al texto de opinión?, ¿cuál es la mejor manera de **redactar la tesis?**, **¿cuáles son los mejores argumentos que debe manejar?**, ¿cómo **estructurar el cuerpo argumentativo** de acuerdo a los propósitos que tiene como escritor y a los objetivos que van surgiendo tanto en el espacio del contenido como en el retórico?, ¿cómo atender a **las secuencias textuales, expositivas y argumentativas** con las cuales presentará las ideas y planteamientos: definición, descripción, ejemplificación, analogía, comparación, causa-consecuencia; problemas-solución? y, por último, **¿cómo formular las conclusiones?**

Proponer foros de discusión y análisis sobre temas de interés también contribuye al desarrollo de la capacidad crítica, sobre todo, los foros virtuales, los cuales se convierten en excelentes estrategias para el desarrollo de la lectura crítica y por ende del pensamiento crítico. Así lo sostiene Fëdorov (2006) al afirmar que “los foros involucran múltiples aspectos cognitivos y socioafectivos, como seguir el hilo de los diálogos, pensar y entender las intervenciones, confeccionar mensajes para impulsar el diálogo hacia delante” (p. 4). Se podría además agregar que los foros permiten también leer críticamente las diferentes intervenciones e interpretarlas, respetando las ideas y la autonomía de los participantes, argumentar ideas, construir puntos de vista propios y explorar diferentes alternativas sobre los planteamientos en discusión, convirtiendo así el aprendizaje en una construcción social, centrado en el diálogo y en la negociación de significados.

Es también útil favorecer la lectura y la confrontación crítica de distintas fuentes. Leer para aprender en este nivel requiere seleccionar entre diversas fuentes aquellas que, de acuerdo a los intereses y propósitos de los estudiantes, deben consultar para el estudio de la temática en cuestión. Es muy recomendable que en las cátedras universitarias se aborde el estudio de un tema de acuerdo a los distintos enfoques sobre los cuales los autores analizan la problemática, o desde las diferentes miradas de los autores, para así encontrar aspectos sobre los cuales sus posturas son divergentes o en los cuales existen puntos de encuentro. Estudiar el tema de este modo, al mismo tiempo que ofrece a los estudiantes la posibilidad de consultar distintas fuentes, les ayuda a poner en juego sus ideas previas y a ampliar su conocimiento sobre el objeto del saber. Les ayuda a comprender que el conocimiento es relativo, puesto que sobre un tema pueden existir diversos enfoques o distintas miradas, que varían según la formación, intencionalidades y el contexto sociocultural del autor. Enfoques que se enriquecen también con las diversas perspectivas que se elaboran y se construyen entre los participantes al leer con visión crítica.

Este conocimiento elaborado va enriqueciendo a los estudiantes en experiencias y los va haciendo partícipes de la comunidad discursiva de la disciplina en la que se forman. Así lo sostienen Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) al plantear que el trabajo con diferentes fuentes bibliográficas no solo permite complementar la información aportada por las fuentes sobre el tema, sino que permite descubrir diversas posturas y confrontarlas.

Estas prácticas potencian la construcción de interpretaciones sociales o colectivas y permiten confrontar miradas diversas sobre hechos y fenómenos. Éstas son las prácticas que evidentemente potencian el aprendizaje e incrementan, de igual modo, el pensamiento crítico.

Para concluir

La complejidad del mundo real en el cual deberán actuar los futuros profesionales, demanda constantemente competencias que les permitan desempeñarse exitosamente. Para lograrlo, el sistema educativo tiene que alcanzar una verdadera transformación en su hacer pedagógico, de modo que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento pertinentes al desafío que el impactante y complejo mundo de la información ofrece por medio del avance tecnológico, cada vez más avasallante e innovador.

La universidad tiene que revisar su orientación reproductora y plantear experiencias que promuevan una educación fundada en la lectura crítica dirigida a la formación de ciudadanos auténticamente críticos, curiosos, inquisitivos y analíticos; con el propósito de preparar al individuo para insertarse sin dificultades en la cultura académica de su profesión y participar conscientemente en los procesos de transformación social. Esto supone una transformación pedagógica fundada en la reflexión sobre los procesos y operaciones que estamos demandando de los estudiantes, a fin de que se conviertan en lectores y escritores críticos; y sobre las representaciones que estamos ayudando a construir acerca de estos procesos, a fin de favorecer una cultura universitaria que potencie el desarrollo de un pensamiento racional y crítico. Este hacer implica incorporar a la lectura y la escritura críticas como instrumentos fundamentales de construcción del conocimiento, mediante un trabajo intencional con textos de géneros académicos para ayudar a los estudiantes a alcanzar el dominio de las formas discursivas y de razonamiento propias de las disciplinas.

No obstante, lograr la formación integral del profesional futuro y evitar la construcción de una visión fragmentada de la realidad, supone plantearnos como propósito esencial el desarrollo de un lector y escritor crítico y reflexivo, que pueda interpretar su realidad y la vida en sus diversas manifestaciones. Esto exige de la universidad una reformulación de sus prácticas pedagógicas, como potenciales acciones creadoras de pensamiento y de ciudadanía.

Referencias bibliográficas

American Philosophical Association. (1990). *El Informe Delphi. Una declaración de consenso de los expertos en relación al pensamiento crítico*. Disponible en: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>

Arango, M. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista Debates Latinoamericanos*, 2, 16-28. Recuperado de <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>

Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (2002). *La Lectura y la Escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Bajtín, M. M. (1986). The problems of speech genres. En *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

Bajtín, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bazerman, Ch. (1981). *The informed writer*. Boston: Houghton Mifflin.

Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.

Carlino, P. (2004). Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 25 (1), 16-27.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo & Seña*, 16, 71-117

- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*. 26 (2), 6-23.
- Cassany, D. (2006a). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: España. Anagrama.
- Cassany, D. (2006b). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona. Paidós, Ibérica.
- Cassany, D.(2007). *Afilas el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*. 35 (51-52), 149-162.
- Dewey, John (1916). *Democracy and education*. New York, NY: The MacMillan Company.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. *Revista Académica Digital*, 1-22. Recuperado el 29/4/2010 de <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Fëdorov, A. N. (2006). Siglo XXI, la Universidad, pensamiento crítico y el foro virtual. *Revista Iberoamericana de Educación*. 38 (5), 1-10. Recuperado de <http://www.rieoei.org/de los lectores/1218federov.pdf>.
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: an introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (2006). ¿Qué es la crítica? En de la Higuera, J. (Trad.), *Sobre la Ilustración*, (3-52), Madrid: Tecnos, 2006.

González, S., Gutiérrez, A. y Rodríguez, A. (2009). *Lectura y escritura para el conocimiento y la creación*. Vol. 55, Fasc. N/A, 86-94.

Halliday, M.A.K. (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Marín, M. y Hall, B. (2005). *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.

Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27 (4), 30-38.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.

Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (Coords.). (2008). *Primeras Jornadas de Lectura y Escritura. Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Cátedra UNESCO, subselección Tucumán, Argentina. Recuperado de www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/jorn_unesco_cd.htm

Parodi, G. (2010). *Saber leer*. España: Editorial Aguilar. Instituto Cervantes.

Paul, R. (2003). *Guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org>

Peña, B. L. B. (2009). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Trabajo realizado en el marco del Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Pérez Abril, M. (2008). *Leer y escribir para tomar posición frente al saber*. Conferencia presentada en el primer Congreso Internacional sobre lectura y escritura en la universidad. Bogotá, Colombia.

Pérez Rodríguez, M. A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*. 16, 58-68

Serrano, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*. 12 (42), 505-514.

Serrano, M. S., y Villalobos, J. (2006). *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida, Venezuela: Publicaciones Vicerrectorado Académico. Universidad de Los Andes.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Torres, R. M. (2008). No basta con enseñar a leer y escribir; hay que acercar la lectura y la escritura a la gente. *Uni-pluri/versidad*, 8 (1), 8-19.

Wells, G. (1987). *Aprendices en el dominio de la lengua escrita*. En Álvarez A. (Comp.). *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica* (57-72). Madrid: Aprendizaje - Visor /MEC.