

Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica

Serrano de Moreno, Stella / Madrid de Forero, Alix
Universidad de Los Andes - Facultad de Humanidades y Educación / stelaser25@hotmail.com / madridalix@yahoo.es

Finalizado: Mérida, 200707-30 / Revisado: 2007-10-26 / Aceptado: 2007-11-09

Resumen

La lectura crítica es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento. Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social. Por consiguiente, al transitar esta área de singular interés, este trabajo se propone como objetivo presentar una propuesta sobre las competencias a desarrollar en la lectura crítica, surgida del estudio y la reflexión teórica de la lectura crítica y de una mirada sobre la práctica educativa y la realidad social y cultural, en cuyo seno estas capacidades son especialmente requeridas. Esperamos abrir espacios de reflexión que permitan repensar y renovar los procesos formativos para elevar la calidad educativa, en la cual la comprensión crítica forme parte fundamental en la formación de la persona con una clara consciencia y capacidad para ejercer sus derechos civiles y democráticos.

Palabras clave: *lectura crítica, competencias básicas, lector crítico.*

Abstract

COMPETENCIES OF CRITICAL READING. A PROPOSAL FOR REFLECTION AND PRACTICE

Critical reading is a capacity that needs to be attended with priority in the educational context, with the purpose of helping the development of reflective citizens, with autonomous thinking, and citizens able to interpret the dominant values, identify points of view, and bring out their own conceptions, intentionalities and ideologies that underlie the diversity of texts that circulate in the social life. Thus, the objective of this paper is to present a proposal about the competences to be developed in critical literacy, as a sociocultural practice. The article defines what is critical reading and examines which are the competencies that are, in fact, needed to be developed for critical reading. With all this, we hope to open spaces in which we could rethink and renew the scholar process to achieve the quality in which critical comprehension takes fundamental place in the development of a person with a clear conscience and capacity to exert its civil and democratic rights.

Key words: *critical literacy, competencies of critical reading, critical reader.*

Résumé

COMPÉTENCES DE LECTURE CRITIQUE. UNE PROPOSITION POUR LA RÉFLEXION ET LA PRATIQUE

La lecture critique est une compétence d'attention prioritaire dans le contexte éducatif actuel à fin de favoriser la formation des citoyens réfléchis qui s'interrogent avec une pensée autonome. Des citoyens capables d'interpréter les valeurs dominantes, d'identifier des points de vues et d'extraire l'intention l'imaginaire ou l'idéologie sous-jacents dans la diversité de textes qui se propagent dans la vie sociale. En conséquence dans ce parcours, ce travail a l'intention de présenter une proposition sur les compétences à développer dans la lecture critique puisée de l'étude et la réflexion théorique de la lecture critique et d'un regard sur la pratique éducative ainsi que de la réalité sociale et culturelle. On espère ouvrir des espaces de réflexion qui permettent de repenser et de renouveler les processus formatifs pour élever la qualité de l'éducation où la compréhension critique fera partie fondamentale dans la formation d'un citoyen avec une conscience claire et une capacité d'exercer ses droits civils et démocratiques.

Mots-clés: *lecture critique, compétences de lecture, lecteur critique.*

...el discurso sólo puede reflejar la percepción que tiene el sujeto de la realidad.

Puesto que su visión de la realidad está inextricablemente unida a sus intenciones, valores y actitudes, los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones.

A partir de este axioma, comprender críticamente significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con otras alternativas.

Daniel Cassany, (2006, p. 86)

Introducción

La lectura crítica constituye una dimensión de la alfabetización crítica (Cassany, 2004; Fainholc, 2005; Luke, 1997). Por consiguiente, comprender la lectura crítica requiere partir del examen teórico de ese marco general que constituye la alfabetización crítica como proceso sociocultural.

La alfabetización crítica es entonces concebida hoy como un proceso de formación del hombre con capacidad de usar el lenguaje oral y escrito en sus diversas manifestaciones, para desempeñar las funciones sociales e individuales que le corresponden como miembro de una comunidad e inserto en una cultura. Comprende, como afirma Halliday (1987), aprender el lenguaje y al mismo tiempo que se aprende sobre el lenguaje se aprende sobre el mundo y se alcanza su inserción en él. Según UNESCO (1988), la alfabetización crítica entraña el desarrollo de todas las capacidades básicas de comunicación que le permitan al hombre insertarse en el mundo del trabajo y en su cultura, como formas de realización personal y espiritual, de progreso social y desarrollo económico. La lectura crítica, en cambio, consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento.

De este modo, el punto focal de este trabajo es la lectura crítica, con especial énfasis en las competencias básicas requeridas en la formación del lector crítico para esta sociedad postmoderna y plural, donde la deconstrucción y análisis cultural e ideológico del discurso escrito son esenciales para el ejercicio de la ciudadanía.

La alfabetización crítica

No obstante estar la alfabetización crítica enraizada en diversas disciplinas como la

antropología cultural, la psicología cognitiva, la lingüística aplicada y los estudios literarios, entre otras, la alfabetización es cada vez más conceptualizada como una práctica social (Luke y Elkins, 2002; Morgan y Ramanathan, 2005). Pero el hecho de ser social, no ignora los procesos cognitivos y semióticos comprometidos en la producción y recepción de textos. En verdad, para Morgan y Ramanathan (2005) esto significa reconocer que las prácticas de la alfabetización, consideradas básicas, funcionales o de un alto orden, son acuerdos y disposiciones sociales enraizados en y constitutivos de asuntos relacionados con la desigual distribución de poder dentro de las comunidades e instituciones.

En este sentido, la alfabetización crítica puede concebirse como la práctica que permite a la persona comprender la realidad en la que está inmersa y proceder en ella con idoneidad haciendo uso del lenguaje en sus diversas manifestaciones (oral, escrito, pictórico, gestual, matemático, computacional y de multimedia). Esto significa posibilitar al individuo para que pueda leer el mundo y hallar un lugar en él, desentrañar el poder del discurso y el poder del conocimiento. En la escuela, lugar prominente de formación, las prácticas de alfabetización proporcionan el significado textual por medio del cual los valores dominantes y las identidades son normalizados y, a la vez, cuestionados. De ahí la importancia de la alfabetización crítica en la formación de la ciudadanía (Luke y Freebody, 1999).

En el presente siglo, debido a las transformaciones que estamos viviendo como producto del desarrollo tecnológico, del auge alcanzado por las tecnologías de la información y de las oportunidades creadas por la globalización cultural, política y económica, que influye en los estilos de vida y en lo cotidiano, aparece frente a nosotros un contexto mundial de intenso debate donde la alfabetización crítica cobra relevancia (Cassany, 2004; Freebody & Luke (1990); Luke y

Freebody, 1999). En este contexto, el futuro de las escuelas, del trabajo y de la vida pública ha sufrido cambios, como también se han transformado las concepciones de la alfabetización.

Es así como la alfabetización crítica se ha ido redimensionando, a la luz de las nuevas capacidades que las personas requieren para actuar con eficacia en la vida social. Entre estas nuevas capacidades se destacan las que se necesitan para interpretar y descubrir las intenciones e ideologías que subyacen en los diversos textos publicitarios y en la información que llega en otros productos culturales; las capacidades digitales para el empleo de imagen y multimedia y las que se emplean en el manejo de sistemas de información global como el Internet, que desafían nuestras percepciones de la realidad, en el contexto local, nacional y mundial (Warnick, 2002).

En respuesta a esta situación, los educadores abogan por una noción plural de modos diversos de alfabetización crítica para ayudar a los estudiantes a acceder y negociar un amplio rango de tipos de texto y modos de persuasión, no solamente por la vía de lo impreso, sino también, del sonido, la imagen, lo gestual y espacial y su integración multimodal (Hunter y Morgan, 2001; Kress, 2003; Stein, citado en Morgan y Ramanathan, 2005).

En este sentido, para los educadores críticos es crucial hacer uso de diversidad de textos, de modalidades de acceso a la cultura y a las tecnologías en los ambientes de alfabetización, debido a que su trabajo como educadores consiste en cultivar en el aprendiz un ciudadano que sea capaz de interpretar, negociar, producir y comprometerse críticamente con los textos y tecnologías que llegan por diferentes medios. Entonces, debido a que como ciudadanos ocupamos espacios colectivamente globalizados e interconectados, se hace imperioso insistir en cómo debemos comprometernos críticamente en la interpretación social de la realidad.

Antes de abordar la reflexión teórica sobre la lectura crítica conviene incluir aquí algunas precisiones relacionadas con la noción de “crítica”, a objeto de facilitar una mayor comprensión de la lectura crítica.

Noción de crítica

Lo que subyace a este debate es cómo comprendemos la noción de crítica y cómo hacer

que esta noción se difunda con las prácticas de alfabetización crítica que se desarrollan en los contextos educativos. Dentro de esta perspectiva es preciso entender que el discurso es poderoso y que tiene una ideología, que refleja una mirada particular, de modo que los lectores y escritores deben reconstruirla y hacer sus propias interpretaciones, desde su comunidad, su visión del mundo y enmarcadas con su cultura. En este sentido, Luke (2004) resume lo que el término significa:

Ser crítico es llamar al escrutinio, a través de la acción personificada o de la práctica discursiva, las reglas de intercambio dentro de un campo social. Hacer esto requiere un movimiento analítico desde la posición propia hacia la del otro, en un campo en el que tanto uno como el otro podrían no necesariamente tener una posición estructuralmente construida sobre el tema en cuestión. Esta posición construida desde el texto y el discurso puede ser analítica, expositiva e hipotética y, puede, de verdad, ser ya vivida, narrada, personificada y experienciada. (p. 26)

Esta visión que ofrece Luke sobre crítica destaca cómo la autoconciencia precede y facilita la acción social efectiva. Esto significa que ...”al leer la palabra y el mundo”, como lo plantea Freire (1997), podemos comenzar a aprendernos nosotros mismos y como afirman Morgan y Ramanathan (2005), “descubrir nuestra complicidad o no en el mantenimiento de las inequidades sociales” (p. 154).

Desde nuestra perspectiva, entendemos que la noción de crítica supone un pensamiento analítico estrechamente ligado a la capacidad de observación y de reflexión para desentrañar lo implícito, objetar y refutar con consciencia, cuestionar razonablemente y argumentar los puntos de vista con convicción. Todo esto, demanda de la persona la contrastación o verificación, cuya validez dependen estrechamente de sus marcos conceptuales, visiones del mundo y situaciones de vida, experiencias culturales, expectativas y de su inserción en una comunidad humana. McPeck (en Smith, 1994) observa que ... “el ser crítico alude a una disposición, una tendencia a comportarse de determinada manera en determinadas ocasiones (...) una disposición al “escepticismo reflexivo”, o sea, una juiciosa suspensión del asentimiento, una inclinación a considerar explicaciones alternativas” (p.50).

En este mismo sentido, desde la alfabetización crítica, Green (en Cassany, 2006), define crítico como ... “la habilidad para construir una crítica personal respecto a los temas que nos afectan en la vida, la escuela o el trabajo, de modo que nos ayuden a comprender y controlar la dirección que toma nuestra vida” (p. 85).

Todas estas definiciones ponen de relieve importantes cuestiones: lo crítico alude al pensamiento analítico que requiere una disposición a actuar de determinada manera en ocasiones en que se conoce el tema o la problemática en cuestión. Sólo podemos inferir, predecir y pensar críticamente respecto a temas específicos, si un tema nos es extraño no podemos demostrar esa actividad crítica. Ser crítico alude a la disposición de 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. Finalmente, esta disposición crítica se sustenta en la lectura, la escritura y el diálogo, determinados por concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida estrechamente vinculadas con su cultura.

Lectura crítica (*Literacidad 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 fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda (Smith, 1994; Cassany, 2004; 2006). Supone entonces 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; identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas.

Dado el poder del discurso escrito para comunicar, seducir, convencer o manipular o resolver diferencias, debemos, como ciudadanos,

desarrollar estrategias de lectura crítica que nos permitan leer el punto de vista o la mirada particular que ese discurso refleja de la realidad, y descubrir en él las diversas intencionalidades e ideologías que esconde y elegir aquellas que están de acuerdo con nuestros pensamientos y valores. De este modo, podemos estar en capacidad de comprender diversas situaciones, tomar posturas, hacer elecciones conscientes, que nos ayuden a comprender y controlar la dirección que toma nuestra vida. Capacidades que nos permitirán pensar y actuar para vivir en democracia. Bien lo afirma Cassany (2006) al destacar el valor de la lectura para la vida en democracia: “La democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos” (p.48).

La lectura crítica requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge, al poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento (conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias), construidos en el transcurso de su vida, en relación con las concepciones, imaginarios, opiniones y valores de su comunidad, (Rumelhart, 1984), los cuales utiliza como herramientas para seleccionar la información, organizarla, establecer relaciones, elaborar representaciones, atribuir significado y construirlo (Coll, 1991). Proceso para el cual son imprescindibles las estrategias ...“para comprender tanto los implícitos de los enunciados: la ideología del autor, sus referentes culturales o sus procedimientos de razonamiento y construcción del conocimiento como la propia estructura y organización del texto (Cassany, 2004, p. 18).

Se requiere también conocimientos y estrategias lingüísticas para reconocer el género discursivo; asimismo, se necesita el desarrollo de una atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro y de respeto por los argumentos esgrimidos.

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. La figura 1 representa esta concepción de la lectura crítica como actividad cognitiva.

Por consiguiente, la práctica de la lectura crítica, promovida en todas las modalidades y niveles educativos es una necesidad en el mundo contemporáneo, para comprender e identificar el significado y la ideología de la diversidad de discursos sociales significativos que a diario se imponen frente a nosotros, permite además asimilar valores trascendentes para convivir con

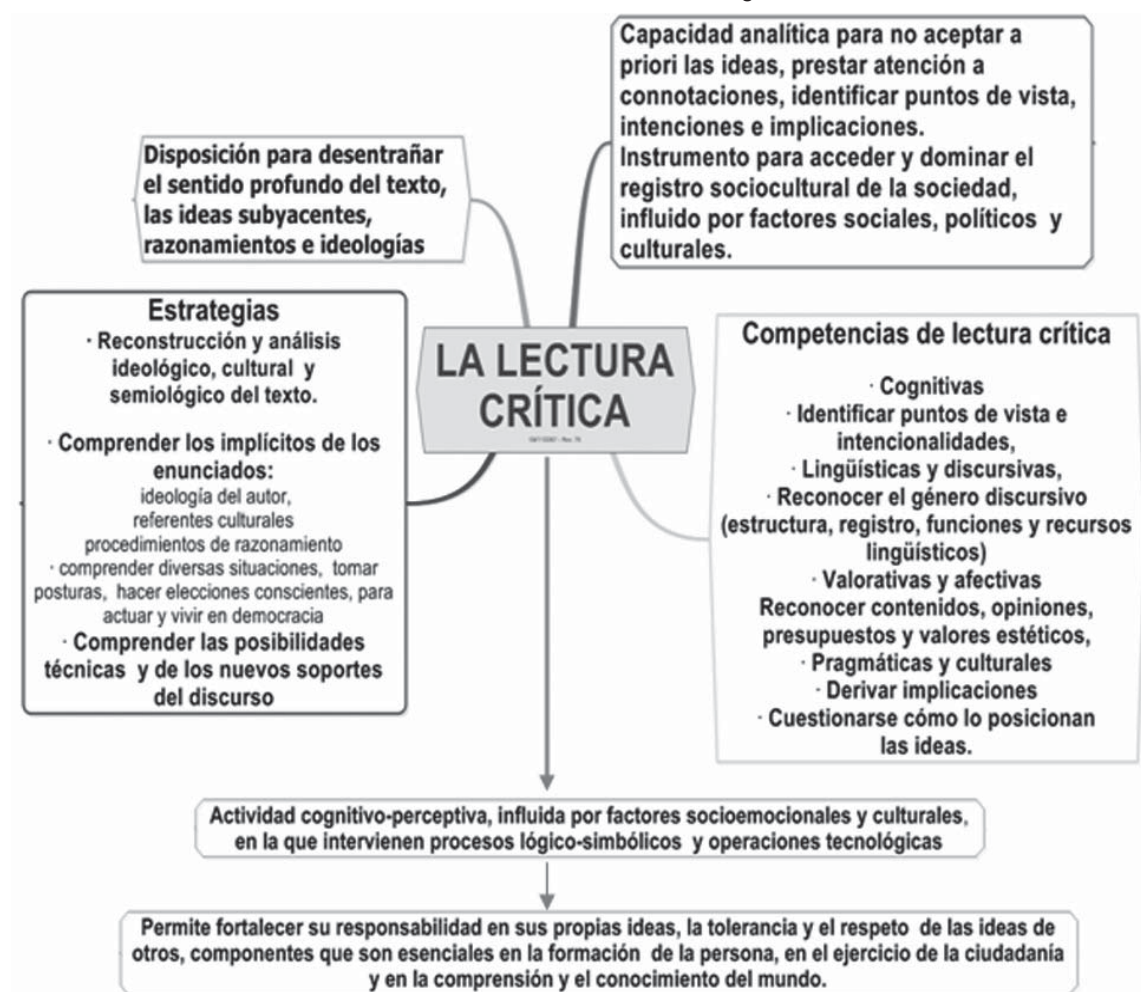
respeto, tolerancia y solidaridad en la sociedad democrática.

Las reflexiones anteriores sobre la trascendencia de la formación de lectores críticos para actuar con autonomía en los nuevos contextos socioculturales han de conducir al profesorado a reflexionar sobre cómo acompañar a los estudiantes para que desarrollen competencias como lectores críticos. Para ello, creemos necesario detenernos previamente a considerar qué estamos entendiendo por competencia.

Las competencias de lectura crítica

En la actualidad, ante el compromiso de alcanzar una mayor calidad en los procesos educativos, el concepto de competencia ha sido objeto de

Figura 1
 La lectura crítica como actividad cognitiva



Fuente: proceso de investigación

estudio y reflexión y está siendo considerado el eje del diseño y desarrollo del currículo en diversos escenarios educativos. Al respecto, Perrenoud (en Zambrano Leal, 2002) afirma:

...una competencia es una capacidad de acción eficaz frente a un conjunto de situaciones que uno logra dominar porque se dispone, a la vez, de los conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos positivamente en un tiempo oportuno, para identificar y resolver verdaderos problemas. (p. 9)

Dentro de esta perspectiva, Torrado (2000) se refiere a competencias ...“en términos de aquellas capacidades individuales que son condición necesaria para impulsar un desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía” (p.32). De igual modo, para Bogoya (2000):

La competencia es la actuación idónea que emerge en una situación concreta en un contexto con sentido. Es un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes (...) Se expresa al llevar a la práctica, de manera pertinente, un determinado saber teórico. Implica, en el plano formativo, pensar en la formación de ciudadanos idóneos para el mundo de la vida, quienes asumirán una actitud crítica ante cada situación, un análisis y una decisión responsable y libre y una idea de educación autónoma y permanente (pp. 11- 12).

Estas definiciones sobre competencia aluden al desarrollo de capacidades como denominadores comunes de los aprendizajes y que se refieren al saber y al saber hacer. Zambrano Leal (2002) por su parte, le atribuye a las competencias tres características: se refieren a un contenido preciso, son relativas a una situación dada y son el resultado de una interacción dinámica entre varios tipos de saber (conocimientos), saber hacer, estrategias cognitivas y condiciones afectivas. En virtud de lo cual, las competencias adquieren valor en los procesos de formación por cuanto, como argumenta este autor, armonizan estos procesos, en la medida en que permiten sintetizar los objetos epistémicos de las disciplinas y la interconexión de saberes entre ellas, los comportamientos sociales susceptibles de ser alcanzados por los sujetos en contextos de competitividad; revelan el campo complejo de las acciones individuales, potencian

las dinámicas comportamentales e incentivan los procesos de transformación en los campos de la producción, valorizan los influjos dialógicos entre generaciones y propician la noción de pertenencia y de producción de identidad.

No obstante este valor atribuido a las competencias en la formación humana, los procesos formativos deben propender hacia la búsqueda de otra dimensión de la competencia que permita a la persona consolidar una formación centrada más en la capacidad crítica y ética que instrumental. De este modo, ella podría alcanzar altos niveles de análisis y de consciencia crítica, fundar sus valores y actitudes en lo que es esencialmente humano, promover una mirada ética y gestar la comprensión de las relaciones hombre - comunidad y cultura (Bruner, 1994; Freire, 1997; Zambrano Leal, 2002). Las razones esbozadas nos permiten afirmar que el tema de las competencias en el ámbito educativo no corresponde a una moda. Se trata de impulsar la transformación de los procesos educativos hacia la formación de ciudadanos competentes.

Por consiguiente, encarar la responsabilidad de desarrollar la comprensión crítica en la formación de nuestros estudiantes, de manera explícita y deliberada especialmente en los niveles de educación media, diversificada y profesional y en el nivel superior, aunque debe enfatizarse en todos los niveles, supone comenzar por definir cuáles son las competencias de lectura crítica y qué papel han de jugar en el proceso de construcción de interpretaciones y de significados.

Las competencias de lectura crítica 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. Especial relevancia adquiere el dominio por los estudiantes de conocimientos lingüísticos y culturales, habilidades, actitudes, valores y sensibilidades, situados en un contexto social particular (Hymes, 1996; Vigotsky, 1985) que conforman las capacidades cognitivas, valorativas y afectivas para interpretar significados y reconocer las intenciones del autor para desenvolverse como lectores críticos y autónomos en la sociedad actual.

En un intento de categorización de las competencias requeridas para comprender

críticamente nos fundamentamos para su construcción en la propuesta de Freebody & Luke (1990) y Luke & Freebody (1997) que ordena los componentes de la alfabetización crítica en cuatro dimensiones: descifrar el código de los textos escritos; participar en la comprensión y composición de significados; usar los textos funcionalmente en variados entornos culturales y sociales, y finalmente, analizar críticamente y transformar su significado, al enfatizar sobre el conocimiento de que los textos no son ideológicamente neutrales, sino que representan puntos de vista particulares, los cuales contienen valores, actitudes e ideologías que influyen en el lector. Es importante destacar que la lectura crítica demanda, necesariamente, el despliegue de sus competencias en cada una de estas dimensiones.

Por razones socio-lingüísticas y pedagógicas proponemos agrupar las competencias en cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales y valorativas y afectivas, las cuales, en razón del funcionamiento holístico del pensamiento y de las emociones, pensamos que no son categorías excluyentes, por el contrario, interactúan, se complementan y se determinan mutuamente.

Competencias cognitivas

Son aquellas que favorecen la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto. Para lo cual el individuo requiere poner en juego los conocimientos previos o esquemas y las estrategias como la construcción inferencial, la formulación de hipótesis e interrogantes, la comparación con otras informaciones o con otros discursos; la autoconfirmación y la autorregulación. Todas estas competencias se reflejan en la capacidad del lector para acceder a la multiplicidad de textos escritos existentes en el medio sociocultural, para lo cual requiere:

- Identificar el tema, reconocer el contenido del discurso, de acuerdo con la información disponible y los esquemas activados en la memoria.
- Realizar interpretaciones al identificar opiniones, punto de vista e ideología; detectar ironías, doble sentido, ambigüedad; formular inferencias, construir representaciones y valorarlas.

- Activar concepciones, recuerdos, experiencias enmarcadas dentro de su experiencia social y cultural.
- Identificar los diferentes puntos de vista y las intenciones del autor, así como los valores e intereses que mueven a éste a construir su discurso, para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos.
- Distinguir las voces aportadas en el discurso (Bakhtín, 1981), con relación a las voces manifestadas previamente sobre el tema. El lector identifica las expresiones utilizadas, recicladas o replicadas: citas directas.
- Evaluar la solidez y validez de los argumentos o datos: Detectar incoherencias o contradicciones.
- Interrogar el texto y crear interpretaciones abriendo un espacio en el cual se validan las diversas perspectivas. El lector puede preguntarse: ¿Qué significa para mí este texto? ¿Cómo me influye? ¿Qué dice explícitamente el discurso? ¿Qué ideas están subyacentes? ¿Qué me sugiere? ¿Cuál es su punto de vista y los presupuestos implícitos en el discurso? ¿Cuál es la intencionalidad del autor? ¿Cuál es mi opinión sobre los planteamientos expuestos? ¿Comparto los razonamientos? ¿En qué difiero?

Competencias lingüísticas y discursivas

Se refieren a la capacidad del lector para identificar el género discursivo concreto que propone el texto: su estructura, registro y estilo, funciones y recursos lingüísticos, formas de cortesía utilizados en el discurso escrito. Comprende:

- Poseer conocimientos sobre las características gramaticales, discursivas y socioculturales del texto: ámbito temático, tipo de texto, registro, estructura, funciones;
- Reconocer la forma de organización de los contenidos, según se trate de un chat, correo electrónico, informe de investigación, ensayo, artículo informativo, entre otros.
- Comparar y contrastar la estructura y formato de textos impresos versus en formato online y definir los factores que contribuyen a sus similitudes y diferencias.
- Comprender las diversas posibilidades

técnicas de los nuevos soportes en formatos y herramientas electrónicas en que se presenta el discurso.

- Interrogar el texto, preguntando ¿Cómo funciona el texto? ¿Con qué estructuras, unidades, componentes? ¿En qué se diferencia este texto de otro presentado en formato online, por ejemplo?

Competencias pragmáticas y culturales

Son aquellas que muestran la capacidad del lector para identificar los propósitos del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico en que fue creado y formular propuestas o hacer uso de las ideas y representaciones en variados entornos culturales y sociales. Se trata de un dominio acumulado de experiencias que permiten asociar los diversos mensajes con la vida práctica y que le ayudan a construir al lector el horizonte social, siempre en relación con el otro.

Estas competencias son las que capacitan al lector para tomar conciencia de los efectos que provoca el discurso en diferentes contextos socioculturales.

- 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.
- Comprender que las funciones sociales y culturales que tiene el discurso inciden en la manera en que los textos son estructurados, en su tono, en el grado de formalidad y en la secuencia de sus componentes.
- Examinar en el texto asuntos relacionados con el poder y con el modo como promueven la justicia social. Analizar cómo la información y el conocimiento que proporcionan los textos permiten mantener los sistemas de opresión o las igualdades sociales.
- Examinar y problematizar la información textual y la visión que promueven. Reflexionar sobre quienes se benefician de esos planteamientos y puntos de vista y quienes se perjudican con ellos.

- Identificar los referentes del autor, su nivel cultural e ideología; el lugar, momento y circunstancias de producción del discurso, las influencias culturales y sociales del autor sobre el discurso.
- El lector se pregunta: ¿Cuál es la ideología que subyace en el texto? ¿Cuáles son las representaciones establecidas sobre la realidad (imaginarios, visiones, valores) que reconstruye este discurso? ¿De qué manera promueve valores ciudadanos como la justicia, la tolerancia, la libertad, la democracia? ¿Qué utilidad tiene este mensaje? ¿Cómo influye en la vida social? ¿Con qué situaciones se vincula? ¿De qué modo me posicionan sus ideas? ¿Para qué me sirve ahora o en el futuro? ¿Puedo hacer uso de estos planteamientos en la solución de problemas? ¿Cómo puedo ser tolerante con estas ideas si no las comparto?

Competencias valorativas y afectivas

Son las que permiten reconocer y estimar el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita para el hombre, la sociedad, la cultura y, en definitiva, para la vida humana. Estas competencias permiten también reconocer las emociones del autor, al mismo tiempo que descubre y hace consciente sus propias emociones, suscitadas por la lectura y sus reacciones frente a las ideas y planteamientos. Consisten en:

- Reflexionar y compartir ideas y percepciones acerca de sus impresiones y apreciaciones del contenido del texto leído.
- Apreciar el valor del mensaje, de las ideas en las interacciones humanas, para disminuir conflictos e incrementar ganancias.
- Mostrar atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro, de tolerancia o respeto por los argumentos esgrimidos, aun cuando no los comparte.
- Desarrollar una actitud crítica frente a lo que lee, para percibir y comentar lo que hay de positivo, cuestionar aquellos planteamientos con los que no coincidimos en principios y valores y aceptar aquellos que pensamos son útiles.
- Autorizarse a sacar provecho de lo que lee, de

lo que coincide con sus valores e ideales, con sus creencias y experiencias.

- Aprender a valorar las ideas para analizar y determinar lo favorable y desfavorable que es posible apreciar en ellas. Acompañar la crítica con sugerencias o soluciones y el compromiso de trabajar para alcanzarlas.
- Valorar la incorporación de la lectura crítica a la vida para la satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético.
- Aprender a desarrollar la capacidad crítica lo ayuda a alcanzar una mayor comprensión del mundo, de su entorno, de sí mismo y de los demás.

El lector asume el rol crítico y valorativo al preguntarse: ¿Cómo valoro estas ideas? ¿Cuáles son los valores y actitudes que promueve? ¿Cómo estos planteamientos e ideas influyen en las interacciones humanas? ¿Cómo puedo sacar provecho de lo que leo, si coincide con mis principios, valores e ideales?

Lógicamente que para el enriquecimiento de estas competencias, el docente tiene que aprovechar todos los momentos y situaciones de aprendizaje para trabajar con los alumnos la lectura de textos 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 y reflexiones escritas. En definitiva es preciso 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 la 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 interpretan de sus lecturas, de lo que afirman y de sus elaboraciones” (p. 57).

En el entorno académico, para que el profesor pueda realizar este acompañamiento es también importante que se proponga reducir esa gran distancia entre las actividades de aprendizaje que se ofrecen y las necesidades reales que los estudiantes requieren satisfacer a través de la lectura.

Para impulsar el desarrollo de todas estas capacidades individuales que los formen como

ciudadanos críticos, más humanos y competentes en el ejercicio de sus derechos civiles, a continuación presentamos algunas recomendaciones pedagógicas para la comprensión crítica:

- Hacer de la lectura una actividad esencial en el aprendizaje, que forme parte de la vida académica cotidiana, como vía de acceso a la información, como fuente de enriquecimiento de competencias, sensibilidades, visiones del mundo y valores.
- Favorecer el acceso permanente a prácticas de lectura diversas en contextos culturales también diversos, de modo que sea posible utilizar textos escritos de diferentes géneros y en diferentes portadores, y recurrir a ellos para satisfacer motivos y expectativas.
- Mostrar al estudiante una concepción más relativista del conocimiento, de la percepción de la realidad y del papel del discurso en la comunicación. De este modo, podemos hacer comprender al estudiante, como sostiene Cassany (2006) que:

...el discurso no posee conocimiento en sí, sino que éste emerge, al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector. El conocimiento es siempre cultural e ideológico; no existen realidades absolutas o relativas (...). El significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente... (pp. 81-82)

- Proporcionar a los estudiantes distintos enfoques para analizar y aprender acerca de un mismo tema; ayudarlos a reconocer puntos de vista diferentes, analizarlos para identificar dónde están las diferencias; incitarlos a consultar más de una fuente para ampliar la información; orientarlos para interrogar los textos e identificar el punto de vista del autor y cotejarlo con otras perspectivas; 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.
- Estimular a los estudiantes para realizar consultas de materiales en la web; propiciar la lectura de diversos materiales de los cuales requieren identificar la estructura interna para elaborar esquemas de su contenido y además

escribir textos utilizando la estructura interna de un texto publicado y leído.

- Comprometer a los estudiantes en la evaluación de sus logros y en la búsqueda de estrategias para avanzar en el desarrollo de competencias de lectura crítica.
- Ofrecer experiencias de lectura crítica en las que los estudiantes se conviertan en usuarios de los conocimientos lingüísticos y de los conocimientos discursivo-textuales: tipos de texto, el género discursivo, el estilo, la estructura, el desarrollo argumental, su marco histórico-cultural, necesarios para la formulación de las expectativas sobre el texto que lee.

Estas son algunas sugerencias para la formación del lector crítico. Son orientaciones que pueden ayudar a la comprensión. No son recetas a seguir, son posibilidades y recursos que los lectores pueden elegir cuando lo consideren oportuno.

Reflexiones finales

En el ámbito educativo el reto del trabajo en el aula, independientemente de la disciplina, ha de ser formar lectores competentes como garantía para cultivar en los estudiantes la conciencia crítica y el espíritu científico, capaces de examinar, valorar, asociar, interpretar y argumentar con adecuación y pertinencia, la significación que el discurso contiene. Orientar a los estudiantes para que descubran el poder que el discurso encierra, que comprendan que éste no refleja la realidad de modo objetivo, que sólo refleja la visión de la realidad del enunciador en un lugar y momento particular, es tarea de todos los profesores y es una importante responsabilidad de todos.

Entendemos que no resulta fácil para el profesorado asumir esta responsabilidad de incorporar, en su itinerario de trabajo en el aula, estrategias que favorezcan el desarrollo de la comprensión crítica. No obstante, es fundamental considerar esta tarea, de modo que permita alcanzar ese equilibrio entre leer para ejercer nuestros derechos y deberes en democracia y leer para aprender y enriquecer experiencias de aprendizaje del área de conocimiento específica que enseña. Sin duda, si incorporamos la lectura crítica en

nuestro quehacer, la una se nutre de la otra y se desarrollan mutuamente. En consecuencia, se hace imperioso en nuestra práctica entender que la función primordial de las instituciones educativas en todos los niveles y modalidades ha de ser el enriquecimiento del individuo en sus experiencias, pensamientos, afectos y valores, al mismo tiempo que impulsar la preparación para la asimilación de la cultura y para las exigencias del mundo ocupacional.

Insistimos, es una tarea insoslayable en esta hora, si apostamos por una formación integral de nuestros estudiantes como ciudadanos críticos y autónomos. Esto les permitirá utilizar la lectura como instrumento para acceder más críticamente al conocimiento propio del área disciplinar; como herramienta de interpretación del mundo y como medio para el ejercicio de los derechos y deberes como ciudadano. Pensamos que ésta no es una tarea difícil si los profesores tomamos consciencia de su importancia para el enriquecimiento y desarrollo de estas capacidades. Es preciso para ello convertir el aula y otros ambientes de aprendizaje en un forum abierto de reflexión, debate, cuestionamiento y contrastación de las diferentes perspectivas en torno a problemas de la vida, a los específicos 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 y dilatado mundo del conocimiento, para que desarrollen un pensamiento complejo como instrumento inmejorable, como bien lo afirma Pérez Gómez (1997), para ...“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. Ésta es, indudablemente, labor indeclinable de la educación y de todos los profesores para hacerla realidad.

Referencias

- Bogoya, M. D. (2000). Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto, en D. Bogoya, M. Vinent, G. Restrepo, M. C. Torrado, Jurado, F., Pérez, M. et. al (2000). *Competencias y Proyecto pedagógico* (pp. 7-29). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. UNIBIBLOS.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, Texas: Holsquit, University of Texas Press.
- Bruner, J. (1994). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículo*. Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, vol. 25, 2, pp. 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en Internet. *Lectura y Vida*, vol. 26, 2, pp. 34-41.
- Freire, P. (1997) *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Australian Journal of TESOL*, 5(7), 7-16.
- Halliday, M. A. K. (1987). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunter, J. & Morgan, B. (2001). Language and public life: Teaching multiliteracies in ESL. In I.Leki (Ed.), *Academic writing programs* (pp. 99-109). Alexandria, VA: TESOL.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función* 2, 16-23. Universidad Nacional de Colombia.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: La Torre.
- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. En B. Norton y K. Toohy (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp.21-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Luke, A., & Elkins, J. (2002). Towards a critical, worldly literacy. *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 45, 668-673.
- Luke, A. & Freebody, P. (1997). *Further Notes on Four Resources Model*. Disponible: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html> [Consulta: 2007, abril 22]
- Morgan, B. y Ramanathan, V. (2005). Critical Literacies and Language Education: Global and Local Perspectives. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 151-169.
- 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. Laboratorio Educativo.
- Rumelhart, D. (1984). Schemata: The buildings blocks of cognition. En R. J. Spiro (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension*. (pp. 147-156). Erlbaum, USA: IRA.
- Smith, F. (1994). *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.
- Torrado, P. M. C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar, en D. Bogoya, M. Vinent, G. Restrepo, M. C. Torrado, Jurado, F., Pérez, M. et. al (2000). *Competencias y Proyecto pedagógico* (pp. 31-54). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. UNIBIBLOS.
- UNESCO (1988). Declaración de la UNESCO sobre alfabetización, en R. Hodges (Ed.) (1999). *Diccionario de Alfabetización*. Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura. IRA.
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Warnick, B. (2002). *Critical literacy in a digital era: Technology, rhetoric and public interest*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zambrano, L. A. (2002). *Competencias y aprendizajes en la formación. ¿Competir o ser competentes?*. Disponible: www.ascolfa.edu.co/contenido/documentos/memorias_competir.doc [Consulta: 2007, junio 21]