
Las prácticas lectoras, hoy, una estrategia para desarrollar la competencia crítica

Jackelin Verdugo Cárdenas

Universidad de Cuenca, Universidad del Azuay, Ecuador
e-mail: jverdugo_2000@yahoo.com

Leer supone dudar de todo permanentemente

DANIEL CASSANY

Resumen

Desde el análisis de la perspectiva sociocultural³⁰ del mundo postmoderno, la lectura puede convertirse en una verdadera experiencia humana y académica. En un mundo privado de prácticas propias, se vuelve necesario ejercitar y desarrollar estrategias vinculadas con la formación del criterio personal para cuestionar el punto de vista de los discursos consumistas de los medios, la tecnología, la ciencia, las ideologías de poder. Y luego, desde este juicio propio enfrentar a la globalización, a ese pensamiento unificador, que se identifica con el mercado. Resulta de interés vital, promover la lectura no desde el mandato vacío del deber de leer del que hablaba Noé Jitrik y que instalaba los procesos de lectura obligatorios y aburridos en los sistemas educativos de América Latina, sino desde las estrategias de la lectura crítica que deben planificarse como una praxis que se cimienta en raíces emocionales, en la imaginación, en la pasión individual. Así, se definen los procesos de comprensión que emplean las bases intelectivas del sujeto lector y las conexiones de estas con las situaciones reales en las que se realizan las prácticas. Es pues, un proceso de comprensión de diversas textualidades que se definen por la integración

³⁰ La orientación sociocultural de la literacidad crítica sugiere que leer y escribir no son solo procesos cognitivos en actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Usa signos, pone en movimientos procesos cognitivos e interactúa con elementos de la sociedad y de la cultura en general. En síntesis, la orientación sociocultural de lo letrado requiere un proceso de lecto-escritura que activa una formación crítica del sujeto lector que incidirá activamente en su formación pedagógica (Cassany y Castelló, 2010, p. 354).

de teorizar la práctica y ejecutar la teoría, como lo propone Ángel Pérez Gómez (2010). De esta manera, el problema de la lectura crítica requiere el dominio de una serie de estrategias que están más allá del nivel de la decodificación literal y que, una vez adquiridas y desarrolladas, garantizan el logro de los objetivos de comprensión e interpretación en el estudiante universitario. En los últimos años, esta problemática ha llegado a las universidades y ha obligado a planificar espacios académicos para el desarrollo de estrategias que permitan alcanzar el ejercicio de la lectura crítica (León 2005, Jurado, 2008, Casanny, 2013).

Se presenta a continuación una ‘tarea pedagógica auténtica’ (Pérez Gómez, 2013) de lectura crítica, que visibiliza algunas de sus posibles estrategias. Esta tarea se construye a partir de las propuestas teórico-metodológicas de la perspectiva sociocultural, de la pragmática, del análisis de los discursos, de la intertextualidad, y desde las estrategias pedagógicas de la relevancia del ‘practicum docente’, formulado por Pérez Gómez (2008).

Palabras claves: literacidad, lectura crítica, comprensión sociocultural, estrategias lectoras, investigación-acción.

Abstract

From the analysis of the socio-cultural perspective of the post-modern world, reading can turn into a truly human and academic experience. In a private world of self-practice, is necessary to exercise and develop strategies related with the construction of personal criteria to question the point of view of consumerist discourse of the mass media, technology, science, and power ideologies. And then, from this own judgement, confront globalization, that unificating thinking, that identifies with the markets. And so, it is result of vital interest, to promote reading not from an empty obligation of duty of which Noé Jitrik exposed, and installed that the processes of mandatory and boring reading as educational systems from Latin America, but the strategies of critical reading that should be planned as a praxis strongly based in emotional roots, imagination, and in the individual passion. In this way, the processes of comprehension defines that the intellectual bases of the reading subject and the conexions of these with the real situations in which the practices are performed.

It is therefore a process of understanding various textualities defined by the integration of theorize practice and implement the theory, as proposed

by Angel Pérez Gómez (2010). Thus, the problem of critical reading requires mastery of a number of strategies that are beyond the literal level decoding and, once acquired and developed, achieving the objectives of understanding and interpretation guaranteed by the student university. In recent years, this issue has come to the university and forced to plan academic spaces for the development of strategies to achieve the exercise of critical reading (León 2005, Jurado, 2008, Casanny, 2013).

Keywords-component: literacidad, critical lectura, reading strategies, investigation-action.

Presentación

Frank Serafine (2003) distingue tres perspectivas teórico-prácticas de la educación lectora: la modernista, la transaccional y la crítica. Esta última que es la que nos interesa, concibe el texto, como herramienta del proceso lector, como un artefacto cultural con propósitos específicos que se define en contextos sociales, históricos, políticos y culturales. En la práctica educativa, los lectores, la clase y los centros educativos no son neutros ni desinteresados; más bien, responden a comunidades particulares. Los textos que se emplean en el aula son variados, se relacionan con el aprendizaje, indagan sus múltiples significados posibles, revelan cómo se posiciona autor y lector, enfatizan el estudio de los contextos amplios de las comunidades culturales. Todos los elementos enumerados influyen en la comprensión, en la acción social de los procesos educativos que se definen más allá de la clase, de las herramientas que se emplean, de los sujetos que participan (Cassany, 2013, pp.79-80).

Por otro lado, la teoría contemporánea de la literacidad (Cassany, 2005) sostiene concepciones relativistas sobre la naturaleza del conocimiento, de la percepción, de la realidad y del papel que desempeña el discurso en la comunicación. Afirma que estos no poseen conocimientos por sí mismos, sino que emergen al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector. No hay realidades absolutas u objetivas que puedan servir de referencia, sino que requieren de los propósitos del autor como fuente básica de los significados; pero a este ejercicio de intencionalidades deben sumarse otras que provienen de los contextos, de la comunidad o de los actos de lectura. Por lo tanto, el conocimiento no es natural o neutral, emplea reglas discursivas de las comunidades particulares. Es por ello que, en cada lugar, la lectura y la

escritura han adoptado prácticas propias, desde los formatos de los géneros discursivos requeridos.

Así, cada género desempeña funciones concretas, el lector y el autor realizan roles específicos, manejan recursos lingüísticos preñados, se practica una teoría pre-establecida, se manejan los soportes de la escritura del autor y el lector, quienes trabajan activamente en la elaboración de significados que son delimitados por la acción de una comunidad específica. De esta manera, se pueden alcanzar distintos grados de aprehensión de los sentidos de los textos desde los recursos del código, de los recursos del significado, los recursos pragmáticos y los recursos críticos. Los últimos miran al lector como un analista del texto, porque acoge los sentidos y significados en forma parcial; busca los valores, actitudes, opiniones, ideologías con las que define una perspectiva propia y formula constantemente preguntas orientadoras que guían sus estrategias de búsqueda (Cassany, 2013, pp. 82-83).

Además, se proponen tres planos de comprensión discursiva, se emplea para distinguirlos, tres metáforas, estas son: estar en las líneas, entre líneas, detrás de las líneas.³¹ En el tercero de estos planos se ubica la denominada lectura crítica y pretende desarrollar una opinión propia, original, matizada, diferente, coherente y originada en las experiencias personales. Su orientación teórica, epistémica, se desarrolla desde las teorías críticas que rechaza la aceptación abnegada del mundo, sus desigualdades e injusticias, la dominación de una clases sobre otras (Cassany, 2013, pp. 85-90).

Estas realidades problemáticas no tienen justificación natural, sino que están construidas por motivos históricos-sociales que conducen a un determinado orden. Para comprenderlas se requieren habilidades de decodificación lingüística, semántica, pragmática, de muchos conocimientos, de información abundante, de tiempo y dedicación para procesarlas. Los datos que se obtienen con el ejercicio de esta lectura van más allá del significado proposicional del discurso y contribuyen a evaluar la práctica comunicativa. La información requerida proviene del lugar, el momento, las circuns-

³¹ Define el funcionamiento de esas metáforas en los siguientes términos: la primera, comprende el significado literal de un texto; la segunda, todo lo que es posible deducir del significado de las palabras, aunque no se hay dicho explícitamente; las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos; en la tercera, está la ideología, el o los puntos de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor. (...) Las fronteras entre estos tipos de comprensiones es difusa, se pueden distinguir los tres planos o pueden aparecer las tres funciones en un mismo texto, en momentos y frente a intenciones y búsquedas distintas. Pero, siempre hay contenidos escondidos que pueden y deben buscarse (Cassany, 2013, pp. 52-55).

tancias de producción de los textos, de otros discursos previos, del tema, de los contextos, del origen de la construcción del discurso en cuestión, del perfil del lector al que se dirige, de las referencias, las audiencias, los conocimientos, los presupuestos, la imagen que se proyecta del lector, y de la identidad del autor: sexo, edad, nivel cultural, ideología, otras.

Con estos antecedentes teóricos se puede afirmar que leer es comprender y para alcanzar este proceso es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos, tales como: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, formular hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir significados. A este conjunto de destrezas se las denomina “alfabetización funcional” (Halliday, 1978, 1982). De esta manera, una práctica lectora es la apropiación particular del aparato letrado por parte del aprendiz, quien lo usa de manera personal, lo integra a un conjunto de prácticas comunicativas letradas y aporta con su voz. Desde esta perspectiva resulta clave estudiar los ámbitos y contextos letrados del sujeto, porque solo de este modo se podrá alcanzar una visión ecológica, global, contextualizada, interrelacionada y émica de las prácticas lectoras (Cassany, 2008, p. 14).

Descripción de la propuesta

Leer críticamente no significa la exposición de una “libre opinión”. Este tipo de lector surge del ejercicio intelectual de hacer inferencias simples o complejas. Las asociaciones complejas surgen de las relaciones que suscitan los conocimientos del texto con los del lector. Estas dos visiones en contacto instauran un juego de asombros en donde el objetivo central es identificar las intencionalidades de lo leído. Esta lectura no puede desarrollarse si los acervos, textuales y contextuales del lector son limitados, por ello se vuelve fundamental que se desplieguen estrategias pedagógicas para que la diversidad de artefactos textuales y la formación pedagógica de docentes y estudiantes se oriente a la consecución de lectores críticos, de ciudadanos con posiciones definidas, personales, capaces de intervenir en la formación y transformación de nuestras sociedades. Así, un lector crítico es el modelo constructivo del “ideal de estudiante universitario”.

El trabajo estratégico para la formación de un lector crítico requiere de tareas auténticas que se ejerciten sobre escenarios y contextos reales, desde donde se construyan, paulatinamente, sus niveles de comprensión, sus puntos de vista en relación con los temas, con los géneros discursivos tra-

bajados y desde la reconstrucción de sus conocimientos previos. La metodología elegida parte de las esferas de la acción investigación pedagógica que sostiene la ‘relevancia del *practicum*’ que defiende el postulado de teorizar la práctica y experimentar la teoría,³² que se vuelve fundamental a la hora de definir, tareas, estrategias lectoras auténticas (Pérez Gómez, 2010, pág. 4).

Interacción de la teoría y la práctica en tareas de lectura crítica en experiencias letradas universitarias

Una propuesta de este tipo de lectura parte de las pautas conceptuales y metodológicas de la profesora Amparo Moreno Sardá,³³ quien fundamenta su propuesta en la definición teórica de la categoría ‘no-androcéntrico’, que se articula en la posibilidad de formular textos y discursos que sean capaces de explicar nuestro pasado y nuestro presente no desde los códigos de dominio de los valores impuestos por colectivo de los ‘varones’ que se autoubican como el centro hegemónico de la vida social. Se propone la emergencia de una centralidad diferente que permita articular una visibilidad desde las actuaciones y actitudes de los otros. Según Moreno: “la opacidad androcéntrica del discurso académico, el informativo, o cualquier otro tipo de discurso, no sólo nos habitúa a confundir lo particular con lo general, a creer universal lo que no lo es, a acostumbrarnos a una particular opción de la existencia humana con mayor voluntad de dominar al mundo” (2005, p. 310).

Se trata, entonces, de un recorte de mirada desde la que se rescata otras posibilidades de lectura o que da voz a otras voces que no formaban parte de esta tradicional perspectiva androcéntrica, dominadora, ejercida por el poder, la centralidad, unificadora, impositiva, jerarquizadora; pero poco funcional en relación con la emergencia de otras posiciones, saberes y discursos que estaban ubicados en los márgenes de las ideologías y los poderes.

³² Ángel Pérez Gómez (2010) sostiene que las prácticas docentes que se desarrollan en contextos reales son la clave para el desarrollo de prácticas pedagógicas en la era digital. Así, las teorías disciplinares son incapaces de reestructurar los hábitos y las creencias que influyen en las interpretaciones de los aprendices y de los tutores del proceso didáctico. Pero tampoco, la práctica por sí sola alcanza los sentidos y los aprendizajes deseados, más bien acciones pedagógicas de este tipo, reproducen prejuicios y hábitos transmitidos por las prácticas tradiciones.

³³ Amparo Moreno Sardá expone las ideas centrales de esta propuesta metodológica en su libro *Mirada Informativa* (1998) y en él se define la categoría ‘no androcéntrico’ como todos aquellos procesos que participa de una voluntad de poder o de hegemonía central.

La propuesta teórico-metodológica de la Dra. Moreno (1998), encuentra relación con los ejes epistémicos de la literacidad crítica y los de la pedagogía crítica, cuando estas consideran que, la lectura requiere buscar de manera pertinaz, los rostros de las ideologías desde búsquedas particulares para la formación de ciudadanos críticos. La lectura o la decodificación de discursos, nunca son actos neutros, requieren de la definición de posiciones claras que posibiliten los cambios de estructuras sociales, porque como afirma Paulo Freire:

La literacidad crítica tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de los ciudadanos, si es necesario, hay que tomarlo como un acto político, jamás como un acto neutro. Así, da poder al aprendiz, le libera y le permite seguir los caminos necesarios para mejorar su vida. De esta manera, la educación es un acto político, además de pedagógico (1987, pp. 65-69).

El objetivo de la presente estrategias es formar opiniones críticas y particulares frente a la información presente en los textos que circulan en el medio periodístico y que muy bien pueden ser trabajados en distintas cátedras del ámbito universitario, como muestra de un tipo de género discursivo que revela la vigencia de múltiples formas de ideologías presentes en el texto, y que deben ser discriminados en sus más cercanos ejes de significación para alcanzar la comprensión de sus mensajes y la definición de determinadas posiciones semánticas frente a él.

Esta tarea se origina en la caracterización estructural y discursiva de un texto periodístico que circula como artículo de opinión.³⁴ El texto web seleccionado ha sido escrito por Roberto Aguilar, en la sección “Estado de propaganda”; su título es “Miseria de la Semiótica” y fue publicado el 14 de diciembre de 2014. Este género discursivo presenta algunas especificidades que deben ser indicadas. Es multimodal, estático, trabaja con cuatro sistemas discursivos predominantes: el de las palabras, el del gráfico ilustrador, el de los colores, el de la disposición tipográfica. Refiere un tema controversial y polémico presente en el país y que tiene que ver con juego de sistemas semióticos utilizados como oficiales en el manejo y el control de la información que circula en forma virtual en el Ecuador. El tema que desarrolla el artículo se sitúa y se define en los contextos socio-culturales de una comunidad dada, a los que tendrá que acceder el lector-aprendiz

³⁴ El texto de Roberto Aguilar, “Miseria de la semiótica”, puede ser consultado en: <http://estadodepropaganda.com/2014/12/02/miseria-de-la-semiotica/>

para alcanzar algunos de los sentidos que el género alberga, en el desarrollo de un propósito que le permita definir posiciones personales frente a los mensajes seleccionados en el texto de lectura.

La concepción de lo semiótica y el manejo de lenguajes, desde lo que el autor del artículo de opinión que sirve de base para la formulación de la propuesta, llama, ‘el lenguaje correista’ (sic), están ocultos en los pliegues del presente texto. Las interpretaciones que se manejen en torno a estas categorías teóricas deben ser claras y deben permitir que se visibilice a los sujetos históricos que aparece en el centro del discurso (León Duarte, 2006, pp. 09-330). En este sentido, la tarea crítica pendiente será visibilizar las articulaciones discursivas con valor positivo y otras, con valor negativo. Estas acciones rastrean lo que el texto incluye y también, lo que excluye y silencia, para que, de esta manera, se pueda identificar y constatar, el modelo particular de dialogismo que instauran las voces discursivas protagonista del relato. Esta práctica de lectura permitirá visibilizar la realidad histórica y cultural de las voces del margen, que están ocultas tras las formas de las palabras y de los distintos niveles textuales en los que se sitúan los significados. Además, se pueden averiguar relaciones ocultas que se establecen con los centros hegemónicos de la vida social. Esta experiencia implica llevar la crítica particular al universo mental androcéntrico y a su sistema de valores.

Para el desarrollo de esta tarea, el pensamiento crítico requiere de la activación de las dimensiones de la autocrítica³⁵ en dos niveles. En el primero, se ubican y se trabajan las categorías semánticas que estructuran el texto-discurso, en el nivel léxico-semántico, de esta manera, se registrarán algunos usos del denominado ‘lenguaje correista’ (sic), que aparece en el siguiente conjunto de términos empleados: el aparato de control, nomenclatura institucional, intendencia nacional de monitoreo, análisis de la información, intendencia nacional de vigilancia y control de la comunicación social, intendencia nacional de procesos y sanciones, informe de la Secom, entre otros. Luego se debe analizar los matices lingüísticos y las referencias de sentido que los usos de estas categorías generan; se debe revisar si éstas son categorías generales o específicas de las disciplinas, de las profesiones, de la realidad cultural de un país; o si son construcciones léxicas-semánticas particulares de un discurso instituido por el poder. Se trata de definir el conjunto de categoría sémicas que forman el esqueleto central de los sentidos de este discurso. En este

³⁵ Esta noción no enfrenta las categorías éticas de hechos o circunstancias inferiores o superiores

nivel se trabaja minuciosamente con las herramientas que las disciplinas semánticas-pragmáticas-lingüísticas despliegan.

En el segundo momento, se requiere precisar los ejes del modelo humano conceptual, epistémicos, políticos, ideológicos que se filtra detrás de los usos del lenguaje y que alcanzan definiciones de sentido específicas en los contextos socio-culturales del Ecuador, en donde se produce y circula este género discursivo.

La secuencia de actividades que se han desarrollado debe corresponderse con el objetivo trazado y con otra actividad globalizadora que se planifique, en este caso, se ha seleccionado el desarrollo de una tarea de escritura específica, la elaboración de un ensayo argumentativo de cinco párrafos, por ejemplo. Este trabajo permite visibilizar el proceso de desmontaje teórico conceptual de los campos semánticos analizados en el artículo de opinión seleccionado para la elaboración de la siguiente propuesta. El tema del ensayo, lo definirá el lector-aprendiz, a partir de los aspectos que le hayan llamado la atención del texto, definirá un punto de enunciación propio y lo desarrollará con la formulación de argumentos pertinentes, conectados con el tema que plantea.

Los distintos momentos del desarrollo de esta fase práctica residen en la calidad de los procesos de guía y las respectivas devoluciones que la tutoría académica realice (docente universitario). Esta es la acción fundamental de un pensamiento práctico que conecta la investigación-acción y que potencia el aprendizaje autónomo, la formación de criterios personales y la adquisición de conocimientos permanentes (Pérez Gómez, 2010, p. 8).

Esta propuesta parte de la urgencia de impensar³⁶ y de abrir las ciencias sociales y la polémica político-científica en América Latina y por qué no, en el mundo. Esta discusión ha sido referida con interés por muchos analistas sociales latinoamericanos que han hecho una reinterpretación de la lectura crítica en función de lo cognoscitivo, lo ideológico y geográfico (Moreno, 2005, pág. 36). En este punto, Renato Ortiz propone que se deben evitar dos actitudes: la conservadora que toma a los clásicos como fundadores de un saber acabado, lo que conduce a una ‘mineralización del pensamiento’ y lo opuesto, que supone creer que todo ha cambiado y que los tiempos actuales exigen una ciencia social distinta e incompatible con lo que hasta entonces se ha practicado (Ortiz, 1999, p. 56).

³⁶ Categoría teórica propuesta por Moreno al referir las acciones de replanteamiento o reinterpretación de los acciones de la comprensión lectora en relación con los contextos, sociales, ideológicos y geográficos.

Finalmente, todo balance deberá considerar la existencia de una tradición intelectual que se incorpora a las recientes y renovadas tradiciones académicas. Así, “El pasado es el presente que se manifiesta en el arsenal de conceptos con los que operamos, en los tipos de investigaciones que realizamos, en la bibliografía que seleccionamos, en las técnicas que empleamos” (Ortiz, 1999, p. 57).

Frente a lo citado, se debe acotar que también se manifiesta en las formas de vida que asumimos, en las maneras que estructuramos y comprendemos los artefactos letrados contemporáneos que nos circundan, en las estrategias discursivas que utilizamos en cada prácticas pedagógica a nivel de nuestras universidades en América Latina. Porque como propone Van Dijk (1999) la variación en el léxico implica que, como hablantes, tenemos opciones diferentes, visibilizamos ideologías, alternamos diferencias de poder y autoridad. De esta manera, en todos los niveles del discurso encontramos las ‘huellas de los contextos’, allí, las marcas de la clase, edad, origen, posición u otras formas de pertenencia grupal: comunidad lingüística, multiculturalidad, interculturalidad, entre otras, se expresan. Pero estos contextos sociales-culturales están en constante movimiento y en relación directa con los ejes y las estrategias de su criticidad (Van Dijk, 1999, p. 3).

Se puede deducir entonces que la práctica realizada, requirió del ejercicio de las siguientes acciones:

- Búsqueda, selección, organización y discriminación de la información presente en el género discursivo trabajado.
- Activación de los conocimientos previos, y a partir de ellos, definición de una primera posición frente a los contenidos del texto.
- Reflexión de cada aprendiz sobre los contenidos de las lecturas.
- Focalización sobre los sentidos discursivos del texto, desde búsquedas y planteamientos personales sobre el tema.
- Definición de posiciones propias desde las relaciones que se establecen de la comparación de los sentidos que provienen de experiencias personales con el conocimiento que ofrece las relaciones lingüísticas, semánticas de las estructuras discursivas del texto.
- Propiciar aprendizajes activos: cimentar los niveles de comprensión crítica, a partir de las creencias epistémicas de los estudiantes.
- Fomentar el desarrollo de actitudes estratégicas personales, y posi-

cionamientos propios, frente a las prácticas sociales y culturales vigentes.

- Formular tareas globales a partir de ejercicios y prácticas de escritura con estructuras discursivas particulares.

Algunos resultados preliminares

Hemos examinado algunas estrategias pedagógicas que provienen de las dimensiones teórico-metodológicas diversas que miran desde aristas distintas la importancia de la lectura crítica como eje fundamental en la formación del lector-aprendiz universitario. Lo factible de estas doctrinas es que presentan algunos puntos de coincidencia que nos han permitido vincularlas y articular algunas generalizaciones:

- La propuesta yuxtapone principios teóricos y acciones lectoras prácticas que visibilizan ciertos problemas implicados en las esferas socioculturales.
- El pensamiento crítico busca fortalecer las responsabilidades en las ideas propias, la tolerancia con los otros y el intercambio libre de opiniones, acciones que deben contribuir a la formación de la ciudadanía democrática.
- El acto de elaborar un significado varía según el discurso, la disciplina y el contexto. En cada ámbito de la comunidad se han desarrollado históricamente formas particulares de transmitir e inferir significados, que las personas aprendemos cuando participamos en la actividad lectora.
- Leer desde las esferas de la criticidad y desde la perspectiva socio-cultural permite formar un lector-escritor universitario ideal. Un lector-aprendiz capaz de comprender y producir textos académicos propios en sus disciplinas. Sus niveles de comprensión crítica trascienden el estímulo planteado, y van al análisis de los contextos socioculturales que lo circundan, recuperan inferencias, complejizan los planteamientos iniciales, dialogan con sus propias ideas, definen miradas más amplias e intertextuales con las cuales construyen y definen planeamientos propios, postulan agudos argumentos y asumen un locus de enunciación personal

desde donde expresa sus puntos de vista.

De esta manera, formar lectores críticos es, sin duda, una tarea rigurosa, exigente, pero necesaria, se enfoca en la activación de un proceso de comprensión centrado en el aprendiz, que es quien tiene la posibilidad de desarrollar su competencia reflexiva particular.

De la mano de Cassany (2013), concluimos que un método efectivo para generar lectores críticos es la escritura, porque esta ofrece al lector, la posibilidad de comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo que desarrolla cada individuo, los grupos y los usos que determinan y las razones que se esconden detrás de esos usos.

Finalmente, la estrategia propuesta asume a la lectura y a la escritura como artefactos culturales, como prácticas sociales situadas, de manera que el único modo de comprenderlas es prestar atención a los contextos, a las comunidades en las que circulan. Así, el acto de elaboración de un significado varía, según el texto, la disciplina y el contexto. En las comunidades académicas universitarias sucede lo mismo, el aprendiz-lector crítico se apropiará con mayor vehemencia de aquellas significaciones teórico-disciplinarias, cuando es él, quien selecciona, ejecuta teoriza y define sus rutas lectoras y, cuando desde posicionamientos personales, se conecta con la interrogante que nos propone Bajtín (2011) -y decide-: ¿Qué hacer con la palabra del otro en el discurso propio?

Referencias bibliográficas:

Arce, L.C. (2009). "Del papel a la mente: La lectura literaria desde una

perspectiva psicolingüística”. En M.E. Hauy (Coord.). *Leer literatura: trayectorias y horizontes de la lectura literaria en la escuela*. Córdoba: Brujas.

_____ (2012). *Procesos cognitivos en la lectura crítica de textos literarios: aportes científicos desde Humanidades*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria.

Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Las cuarenta

Benveniste, E. (1966). *Problemas de lingüística general I*. México D.F.: Siglo XXI.

Caron, Betina. (2012). *Postmodernidad y lectura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Cassany, D. (2004). “Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica”. En *Lectura y Vida*, 25 (2), pp. 6-23.

_____ (2008). “Literacidad crítica: leer y escribir la ideología”. Recuperado de http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf

_____ (2010). “Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo”. En *Leer.es*. Gobierno de España. Ministerio de Educación. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf?sequence=1

_____ (2013). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ed. Anagrama-Compactos.

_____ (s/f). “Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad”. Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura. Universidad de Concepción. Recuperado de: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

Casanny, D.; Joseph M. Castellá (2010). “Aproximación a la literacidad crítica”. En *Florianópolis*, 28 (2), pp. 353-374. Recuperado de: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

Denevi, M. (1966). *Falsificaciones*. Buenos Aires: Eudeba.

Foucault, M. (1999). *Estrategias del poder*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (1982). *La importancia del acto de leer* (en tres artículos que se

- han completado). Prefacio por Joaquim Antonio Severino. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- Halliday M. A. K. (1978:1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Jurado Valencia, F. (2005). “Lectura crítica: el dialogo entre los textos”. En Rutamaestra ediciones. Recuperado de: <http://www.santillana.com.cl/rutamestra/edición-8/articles//3>.
- León Duarte, G. (2005). “Ejercicios de la Lectura Crítica No Androcéntrica en el Texto Académico de la Comunicación”. En Ámbitos, (13-14), pp. 309-330.
- Martínez, M. (2001). *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica*. S/c: Homo Sapiens ediciones.
- Módulo de lectura crítica. Saber pro (2014). *Icfes Mejor Saber*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura-general-del-examen/modulos-saber-pro-2014-2/782-lectura-critica-2014-2/file?force-download=1>
- Pérez Gómez, Á. (2010). “La formación inicial del profesorado basado en competencias. La revelación del practicum”. Recuperado de <http://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/e1%20practicum.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2001). “Ideología”. En *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Noticia sobre los autores

Alba Clementina Ardilla. Doctora en Literatura de la Universidad