

La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión*

Critical Reading in Higher Education: Current Situation on this Issue

La lecture critique dans l'éducation supérieure: situation actuelle

Juan Camilo Méndez Rendón

Magíster en Lingüística Universidad de Antioquia
Doctorando en Filosofía Universidad Pontificia Bolivariana
Catedrático Universidad de Antioquia.
Integrante Grupo de Investigación Cibereducación
Fundación Universitaria Católica del Norte
jcamilome@gmail.com, jcamilom@ucn.edu.co

Carolina Espinal Patiño

Magíster en Educación Universidad de Antioquia
Docente Fundación Universitaria Católica del Norte (2013)
Catedrática de la Universidad de Antioquia y del
Colegio Mayor de Antioquia
Integrante Grupo de investigación Cibereducación
Fundación Universitaria Católica del Norte
carolinaespinal76@gmail.com, cepatino@ucn.edu.co

Diana Cristina Arbeláez Vera

Especialista en Ambientes Virtuales de
Aprendizaje Virtual Educa
Comunicadora Social Universidad Católica del Oriente
Docente Fundación Universitaria Católica del Norte
Integrante grupo de investigación Cibereducación
Fundación Universitaria Católica del Norte
dianacristinaa@gmail.com, dianacristinaa@ucn.edu.co

Jair Arturo Gómez Gómez

Profesional de la educación con formación Normalista
Pregrado en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia
Especialista en Cultura Política y Derechos Humanos
Universidad Autónoma Latinoamericana
Maestro en Tecnología Educativa Instituto de Estudios
Superiores del Tecnológico de Monterrey de México (D.F.)
Magíster en Educación en Tecnología y Medios Innovadores
en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga
Docente e investigador
Fundación Universitaria Católica del Norte.
jagomez@ucn.edu.co, jairgomezgomez@hotmail.com

Camilo Serna Aristizábal

Maestría en Humanidades Universidad
Católica de Oriente (C)
Especialista en Pedagogía de la Virtualidad Fundación Universitaria Católica del Norte
Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa Universidad Católica del Oriente
Docente Fundación Universitaria Católica del Norte
Coordinador Semillero de Investigación Fundación Universitaria Católica del Norte
camilosernaa@hotmail.com, csernaa@ucn.edu.co

Cómo citar el artículo

Méndez Rendón, J. C., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A. & Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 4-18. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>

Tipo de artículo: revisión
Recepción: 9 de octubre de 2013
Revisión: 12 de noviembre de 2013
Aprobación: 20 de enero de 2014

* Este artículo constituye el estado de la cuestión de la investigación titulada: Proyecto lectura crítica en ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje en los programas de licenciatura de la Fundación Universitaria Católica del Norte. Investigación del grupo Cibereducación, en la línea de investigación en Educación virtual. Dicho grupo está adscrito a la Fundación Universitaria Católica del Norte. La investigación comenzó en agosto del 2012 y finalizó en diciembre de 2013.

Resumen

El propósito de este texto es presentar un rastreo bibliográfico sobre estudios, investigaciones y reflexiones que indaguen por la lectura desde el enfoque crítico. Las fuentes que hacen parte de este documento provienen de dos espacios: las bases de datos académicas, por una parte, y de una serie de libros que entre teoría, reflexión e indagación arrojan luces sobre el tema en cuestión, por la otra. Nuestro interés es verificar el estado de cosas acerca de la lectura crítica en la universidad, centrandó nuestras preguntas en la lectura física y la lectura en internet. No obstante, en el creciente interés de los investigadores por el tema de la lectura en distintos ámbitos y desde diversos enfoques, se está muy lejos de llegar a un consenso en términos conceptuales acerca de lo que es la lectura, y sobre todo de lo que es la lectura crítica.

Palabras clave

Educación superior, internet, investigación, lectura, lectura crítica.

Abstract

The purpose of this article is to perform an exhaustive bibliographic analysis about research, reflection writings and studies inquiring about reading based on a critical approach. References for this document have been retrieved from two sources: academic databases and a series of books dealing with theoretical, reflection and inquiry topics which shed light on the issue. Our interest is verifying the current state of critical reading in university, focusing our questions on physical reading and

reading on the Internet. However, in spite of the growing interest of researchers on the subject of reading in different fields and from different approaches, a consensus in conceptual terms about what is reading is far to be reached, and especially about the meaning of critical reading.

Keywords

Higher education, Internet, research, reading, critical reading.

Résumé

L'objectif de cet article est de présenter une révision bibliographique au sujet des études, recherches et réflexions par rapport à la lecture d'après une approche critique. Les sources consultées proviennent des bases de données académiques et des livres qu'entre théorie, réflexion et mise en question font la lumière sur ce sujet. Notre intérêt est de vérifier la situation actuelle au sujet de la lecture critique dans l'université, en focalisant nos questions sur la lecture physique et la lecture sur Internet. Cependant, en dépit de l'intérêt croissant des chercheurs sur la lecture dans différents milieux en utilisant des approches différents, aujourd'hui un consensus en termes conceptuels au sujet de la signification de la lecture est lointain, et particulièrement au sujet de la signification de la lecture critique

Mots-clés

Education supérieure, Internet, recherche, lecture, lecture critique.

Introducción

La lectura se encuentra en el umbral de la vida espiritual; puede introducirnos en ella; pero no la constituye

(Proust, 1996, p. 39).

La lectura es uno de los temas de investigación que mayor atención ha recibido en los últimos tiempos (Carrasco, 2003). Genéricamente, este tema se aborda desde tres enfoques disciplinarios: el lingüístico, el cognitivo y el sociocultural. Desde cada enfoque se han explicado las características principales en lo concerniente a la adquisición de la lengua escrita, sus incidencias en los procesos cognoscitivos y su relación con el conocimiento del mundo.

Sumados a esta tradición, el proyecto *Lectura crítica en ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje en los programas de licenciatura de la Fundación Universitaria Católica del Norte* ha querido indagar por la lectura, aunque en este caso aborda esa cuestión desde el aspecto crítico. Por esto, este artículo tiene como propósito dar cuenta de la revisión de una amplia literatura sobre el tema de la lectura crítica en la educación, principalmente, en el ámbito universitario en los soportes físico y virtual.

Es importante mencionar que aunque los estudios que indaguen por la lectura y la lectura crítica constituyen un universo inabarcable, nuestro interés se centra en revisar los diversos enfoques epistemológicos con los que ha sido tratada la lectura en tanto objeto de investigación. Sumado a esto, nos interesa mirar cuáles de esos enfoques han sido adoptados por la escuela y la universidad con miras a ofrecerles a sus estudiantes los medios para la adquisición del conocimiento propio de las distintas áreas del saber.

Metodológicamente, el rastreo bibliográfico se ha organizado en dos momentos: la búsqueda en bases de datos académicas (Redalyc, Dialnet, Scielo, Ebsco) para conocer los trabajos, investigaciones, reflexiones, que sobre la lectura crítica se han elaborado. De otra parte, nos hemos basado en los libros que teorizan sobre la lectura desde sus diversas perspectivas. Este último procedimiento nos ha permitido recopilar metodológicamente los marcos teóricos y conceptuales que encontramos en los artículos que consideramos para este escrito, y así llegar a unas conclusiones en este texto amparados en una mejor fundamentación.

Estructuralmente, hemos organizado el texto en cuatro ítems que nos dan una perspectiva muy concreta sobre el estado del arte respecto de la lectura crítica. En el primer apartado se trata la lectura desde una perspectiva conceptual, en la cual nos hacemos una idea acerca de las concepciones que se tienen sobre este tema en el mundo académico, principalmente en lo que obedece al caso colombiano. Este ejercicio se hace comparando diversas teorías que existen sobre la lectura, y que se encuentran sustentadas en los libros teóricos y artículos de investigación.

Seguidamente, nos enfocamos en rastrear el concepto de lectura crítica tanto desde los resultados de investigación, como desde la teoría. Así mismo ha sido nuestro interés mencionar algunas de las iniciativas que han abordado algunos investigadores de las universidades colombianas para implementar la lectura crítica en sus espacios de conceptualización o en sus trabajos de campo bajo el marco de proyectos de investigación.

Por otra parte, la lectura crítica en internet es un tema que, si bien cuenta con un interés incipiente por parte de los grupos de investigación, ya exhibe algunas evidencias de investigación que permiten trazar líneas de trabajo, metodologías de aplicación y sistemas de evaluación, que separan esta práctica, en algunas ideas sobre todo metodológicas, de la lectura en soportes físicos. Este tema es el que constituye nuestro cuarto apartado.

Por último, las conclusiones del texto dan cuenta de la heterogeneidad de concepciones existentes sobre la lectura y sobre la lectura crítica. Una forma de interpretar esta oferta amplia desde lo teórico y lo procedimental tiene que ver con el lugar central que ocupa la lectura en el acto educativo, pedagógico y didáctico. Lo que permite pensar, sin embargo, que este interés se dispersa toda vez que la implementación de la lectura crítica en las aulas no está precedida de una idea formativa sobre este tema. En consecuencia, la lectura se emplea, en muchas ocasiones, como un instrumento que sirve a diversos propósitos, pero casi nunca está concebida desde una idea de lectura formativa o como un fin en sí misma.

La lectura: consideraciones iniciales

La lectura en la universidad se ha constituido en uno de los tópicos que más interés ha recibido por parte de investigadores, académicos y diversos grupos de estudio en el ámbito investigativo en Colombia. Han sido muchos los enfoques desde los cuales se ha estudiado este tema, desde la cognición, la lingüística, las prácticas socioculturales. Así por ejemplo, Henao (2008) analiza la lectura como medio de ingreso a la educación superior en Colombia. A este respecto afirma:

Los bajos niveles de lectura y de escritura de los estudiantes, o sea en el manejo de la palabra, inciden en la calidad de la educación y, en el caso de Medellín y su Área Metropolitana, están relacionados con la profunda crisis económica, social y cultural que ha padecido la ciudad en los últimos años (p. 14).

Lo que se pone de manifiesto en este texto es la relación socioeconómica que se crea entre la lectura y sus usuarios. Una idea similar se encuentra en el libro de Petit (2001), en donde la antropóloga francesa narra la historia de jóvenes inmigrantes del África blanca en la Francia de la década de los ochenta y noventa del siglo pasado. En este texto se cuenta la historia de Matoub, un joven de origen argelino, que asiste regularmente a la biblioteca por un asunto meramente personal. No es el ser culto lo que conmueve a este joven; es, por el contrario, experimentar emociones, sentirse cerca de otras personas que puedan “sublimar pensamientos que yo pueda tener”, lo que le interesa.

Hay una relación entre estos dos textos mencionados hasta ahora, y es que la lectura ocurre, se da, en lugares muy apartados de la universidad. De dónde surge, entonces, el interés de la academia, no solo por encontrar en la lectura un objeto de estudio, sino una práctica que con el pasar del tiempo se ha vuelto casi inherente a su lógica. Esta relación entre escuela o universidad y lectura queda evidenciada incluso en el título de muchas de las investigaciones consultadas para este escrito. La lectura en la universidad, informe preliminar (Castañeda & Henao, 1999) es una de ellas; otro texto es: *La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión*. Esto por citar sólo dos casos.

De otra manera, Chartier (2004) describe la manera en que los colegios confesionales en Francia se sirvieron de la lectura para asegurarse un proyecto de catequización con el cual la iglesia lograra cautivar más fieles. En Colombia, la relación entre iglesia y educación también tuvo su lugar y su tiempo. Zuluaga (1999), al hablar de la necesidad de las escuelas de primeras letras, menciona que durante la mitad del siglo XVIII el Estado apresó la educación y la declaró objeto público. Posteriormente, fueron las “corporaciones religiosas” las que se hicieron responsables de la educación, en cuyo seno se daba la instrucción catequizante a indios y mestizos, es decir, en aquella época la enseñanza no estaba separada de la adoración a Dios (p. 107).

La lectura como objeto de acceso a la cultura social y académica, como factor de identidad, como medio para la instrucción ideológica. Como se ve, en estas líneas prevalece una idea de la lectura en la cual esta adquiere el valor de un instrumento en función de lograr diversos objetivos vinculados con las más variadas causas.

Otro ejemplo de ello lo podemos notar en la concepción de lectura como poder, como saber. Esto en parte a que la lectura ha sido asimilada a lo que genéricamente se conoce con el nombre de cultura académica. Una cultura que permite reconocer que en las prácticas de lectura, pero también de escritura, se materializan relaciones de saber-poder-verdad, como puede evidenciarse en las tensiones que están presentes en la formación universitaria (Rincón & Pérez, 2013).

Ahora bien, ¿qué entender por lectura? Montes (2001) define la lectura como el acto de *revelar un secreto*: “se lee cuando se develan los signos, los símbolos, los indicios. El que lee llega al secreto cuando el texto le dice” (p. 83). Se percibe en este punto una superación de la idea de la lectura como mera decodificación, en la cual la relación entre lector y texto son de por sí independientes.

La bonita idea de los 70 de que comprender consiste sobre todo en la ejecución de un sistema cerrado de procesos cognitivos y de que éstos son universales, de modo que todos leemos esencialmente del mismo modo –y, en consecuencia, podemos aprender a leer también con el aprendizaje de los citados procesos– resiste cada día peor la validación de la realidad diversa y compleja de la lectura” (Cassany, 2004, p. 6).

Esta superación de la lectura literal o semántica logra, como decía Chartier (2006), restituir algo de la dimensión dialéctica del texto y el lector. Este enfoque logra sacar a la lectura del texto, pues la lectura no es concebida ya como resultado de la interacción entre un texto y un autor (p. 36). De esa concepción cognitiva de la que hablaba Cassany, se ha pasado a hablar de la lectura desde la lingüística (particularmente desde las nuevas ciencias del lenguaje como la lingüística textual, la pragmática y el análisis crítico del discurso) y desde una tradición sociocultural.

En relación con lo anterior, aunque influida por la psicolingüística, está la acepción de Goodman (1998), quien ha caracterizado la lectura como una especie de *juego de adivinanzas*: “un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido en el texto impreso” (p. 13).

Siguiendo una concepción más sociocultural, Freire (1984) describe la lectura de la palabra, es decir leer alfabéticamente, como una manera de complementar la lectura del mundo, lectura inicial que les es dada a todos los sujetos; la lectura del texto, por consiguiente, no solo es complementaria, sino que fundamenta, modela, vuelve crítica nuestra capacidad de juicio para observar el mundo (p. 100).

Enmarcada en la tradición que comprende la lectura como un ejercicio de formación ciudadana, se encuentra la idea de lectura que presenta la investigadora argentina Delia Lerner. Para ella la lectura, en efecto, implica adentrarse a otros mundos posibles; leer es, de igual manera, indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse lo más que se pueda del texto para asumir una postura crítica frente a lo que este dice, y lo que quiere decir; es “sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita” (2008, p. 115).

Bajo el marco que concibe la lectura como un medio y no como un fin, se encuentra el texto de López (2013). En este, la lectura es pensada de forma dialéctica con la escritura, con lo cual se busca que estas prácticas (en especial la lectura de textos literarios en la escuela) posibiliten el ingreso a horizontes desconocidos para los lectores y autores.

Y es que dentro de los imaginarios que subsisten alrededor de la lectura está el de que esta derriba las fronteras que la realidad antepone, por lo que viajar, explorar, imaginar, fantasear, son verbos que suelen acompañar el sustantivo lectura. La lectura como evasión, “La ampliación de las fronteras del entorno conocido” como lo denomina Colomer (2005, p. 82), y que ha constituido una de las puertas de ingreso de la lectura literaria a la escuela.

A lo largo del texto nos hemos preguntado por la relación que existe entre la lectura y la escuela. Es importante anotar que la estructura conceptual que hasta ahora se ha formado es consecuente con la idea de lectura o interpretación textual, que es como se le nombra en el documento que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia ha adoptado en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Así, por ejemplo, describe el MEN el proceso de leer y de producir textos, así:

Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social (1996, p. 14).

Y es que a pesar de que existen directrices claras acerca de la implementación conceptual y metodológica de la lectura y la escritura en la escuela colombiana, a menudo, como sostiene Carlino (2005), resulta común la queja de los profesores acerca de la escasa y deficiente lectura de los estudiantes. Es muy habitual, por lo tanto, que no encuentren nada que hacer al respecto; esto pone de relieve una necesidad ineludible de la educación básica, media y superior: la formación en lectura crítica por parte de los profesores no solo en la enseñanza de la lengua ni de las humanidades, sino en todas las áreas del saber.

Pero las consecuencias de los procesos adecuados de lectura no siempre se confinan a la escuela. Hay veces en los que los límites de la lectura se encuentran allende las fronteras de esta, y sirven a causas muy nobles, por ejemplo la formación de una ciudadanía crítica. La lectura y la escritura, nos dicen Castañeda y Henao (1999), son instrumentos poderosos de reflexión. Ellas nos posibilitan aprender sobre nosotros mismos y sobre nuestro mundo y comunicar nuestras percepciones a otros. “Escribir y leer nos permiten crecer como personas e influir en nuestro medio y aun fuera de él”.

Tal es, pues, el valor de la lectura que hay en nuestro medio. Una lectura que ha sido tratada como medio las más de las veces, y como fin en menores ocasiones. De tal manera que estas líneas sustentan su valor, el de la lectura, pero también su insuficiencia. Es, como decía Bárcena, “conceder un papel demasiado grande, a lo que no es más que una iniciación, erigirla en disciplina” (2012, p. 78).

Por último, para remarcar las relaciones de dependencia entre el texto y el lector, conviene traer a colación lo que para Zuleta (1982, p. 4) es el acto de leer. Este autor sostiene que leer es trabajar, quiere decir ante todo que no hay un tal código común al que hayan sido “traducidas” las significaciones que luego vamos a descifrar.

El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros “lenguajes”, el trabajo consiste pues en determinar el valor que el texto signa a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos.

Es preciso anotar que el enfoque que mejor representa la epistemología de la lectura crítica es el sociocultural, toda vez que en su comprensión intervienen factores de tipo cultural, social y político. Este enfoque asume que los textos cumplen una función social de variada índole, lo que le presupone al lector tomar en cuenta esas intencionalidades a la hora de la interpretación.

La lectura crítica

Llegados a este punto, conviene hacer ver que el subtítulo de este apartado toma partido por una forma de entender la lectura. Hemos expuesto hasta aquí que leer es una práctica que cuenta con un gran número de adaptaciones a la vida diaria y a la vida escolar, es decir, lejos está una de forma de consenso sobre el cual se pueda constituir un espacio de formación. Debido a esto, existen autores que han hablado de varios tipos de lecturas. Uno de ellos es Zubiría (1996), quien habla de seis tipos de lectura distintos: la fonética, la decodificación primaria, decodificación secundaria, decodificación terciaria, lectura categorial y lectura metasemántica. Hay que aclarar que cada tipo de lectura propuesto por este autor se corresponde con un periodo de formación específico del sujeto. De esta manera, la lectura fonética corresponde con el nivel de preescolar y la metasemántica es consecuente con la educación superior.

Lo crítico es una corriente discursiva que cada vez gana más fuerza no solo en el ámbito educativo, sino también en el filosófico, en el social y en el de los medios de comunicación (Martínez, 2001). La lectura no se exime de esta consideración, al punto de que hablar de lectura crítica significa traer a colación un tópico que, dada la recurrencia en el uso, se posiciona como uno de los propósitos más deseados en la educación de comienzos del siglo XXI. Para rodear de manera coherente el concepto, miremos qué es lectura crítica para algunos investigadores.

La lectura crítica, nos dice Serrano de Moreno (2008a), es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita (Smith, 1994), para poner en juego otras posibilidades de interpretación alternativas y no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda, todo lo cual requiere comprensión del tema, poniendo en juego la experiencia, el interés y las expectativas que se tienen frente al texto leído.

De nuevo la responsabilidad recae en el lector, quien actitudinalmente, pero también basado en su conocimiento, siempre imprescindible en el acto de leer, devela la información que subyace en el texto. Por lo tanto leer críticamente no es

Pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad. Mi salida no es memorizar trozos del texto leyéndolos mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrando los ojos y tratando de repetirlos como si su fijación puramente maquina me brindase el conocimiento que necesito” (Freire 1994, p. 30).

La lectura crítica implica, además, como lo afirma Ferreiro (2003), “alguien que reconozca distintos tipos de textos, que puede tomar decisiones sobre la base de lo que lee, que puede optar sobre la confiabilidad del sitio web que descubrió”. Es decir, que sepa interpretar de forma plausible el texto con el que está interactuando, dejando de lado interpretaciones subjetivas o emocionales.

De otra parte, la lectura crítica puede ser asimilada con otro tipo de lecturas. Es así que para Aguilar González (2008) “la lectura transversal se entiende como el cúmulo de experiencias culturales que tienen los sujetos y que en un momento determinado les sirve para comprender e interpretar la realidad” (p. 29). Diferenciándose de una lectura *plana*, pues esta última exige muy poco del lector.

Precisamente el papel del lector adquiere una importancia significativa en la tarea de interpretar el texto. Así lo confirma Rodríguez (2007), para quien

Leer es una especie de trabajo intelectual con un alto grado de complejidad; esa habilidad exige al lector elaborar un significado del texto involucrando, al mismo tiempo, la reconstrucción de la huella que el autor dejó en él. Vista de esta manera, la lectura es una actividad combinada y multifacética dado que, cuando se lee y se comprende lo leído, ocurren varios procesos en la mente del ser humano (p. 242).

Por lo anterior, es presumible pensar que la lectura crítica es un objetivo que bien pueden proponerse las universidades en aras de fortalecer la cultura escrita de los estudiantes. Así lo indica Maya (2011), al comentar los resultados de una práctica de lectura crítica en la universidad para la cual trabaja. Hoy, más que nunca, dice la autora, la lectura crítica debe ser una preocupación general de todas las instituciones interesadas por responder a las necesidades de lectura y escritura de los futuros profesionales. Sin embargo, son pocas las instituciones que tienen esta preocupación. Esta falta de interés de la lectura crítica en el currículo de los programas universitarios ayuda a comprender mejor las conclusiones del presente texto.

Tabla 1. La lectura crítica como procedimiento desde una concepción sociocultural, cognitiva y lingüística.

Lectura crítica		
Capacidad de leer objetivamente (leer el texto)	Reconocer las intenciones presentes en el texto (comprender qué comunica el texto)	Relacionar el contenido con otros textos que lo complementan (acudir a la intertextualidad)

Para Creme y Lea (2005), la literacidad académica, que en otra literatura sobre la lectura y la escritura en la educación superior recibe el nombre de alfabetización académica o cultura escrita, consiste en ocuparse de la escritura del estudiante universitario; este tema se ubica en los estudios culturales de este nivel de escolaridad para visibilizar la diversidad de prácticas de lectura y escritura entre profesores y estudiantes y reconocer la existencia de formas no canónicas o estandarizadas.

En el terreno de la interpretación, García (1975) menciona tres tipos de significados inherentes a todo acto de lectura. El primero es el literal, que es el que se refiere de manera directa y obvia al contenido, es el significado denotativo; el segundo es el significado implícito, este es el que no está directamente expresado en el texto, es aquel que debemos inferir a partir de claves dadas por el autor y por la capacidad del lector para llenar los vacíos; el tercero, es el significado complementario, se construye a partir de todos los conocimientos que el lector posee o debe consultar, los cuales le permiten entender a cabalidad un texto.

La concepción de lectura de García no se divide en periodos secuenciales, los tres tipos de significados convergen en toda lectura de forma simultánea. Es posible suponer que, siguiendo esta idea, el significado complementario está muy cerca a lo que puede entenderse por lectura crítica.

Cassany (2003), de igual forma, divide el ejercicio de leer en tres fases, que, al igual que García, se dan de manera simultánea, aunque no todos los lectores consiguen llegar a ellos. A lo sumo avanzan hasta la lectura literal o decodificación. En primera instancia Cassany habla de leer las líneas, que

se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes. Leer entre líneas supone recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito. Finalmente leer tras las líneas es identificar críticamente la ideología del autor y las intenciones que motivaron su texto (p. 117).

Es claro que en la transacción entre lector y texto es el primero el que debe permitir que el texto le diga algo, escucharlo de manera objetiva, para después confrontarlo desde las posibilidades que ofrece, entre otras, la intertextualidad. Esta forma de proceder en la lectura es propia de un pensamiento crítico, acaso una condición precedente de una lectura crítica, pues como sostiene Morella (2012), la diferencia entre lectura crítica y pensamiento crítico es que la primera funciona como estrategia de tipo analítico que busca la re-lectura de los textos, con el fin de identificar categorías sujetas a discusión e interpretación; el segundo, apunta a una propuesta de pensar de manera autónoma, lo que conlleva el proponer estrategias de interpretación que apunten al pensamiento creativo (p. 101).

De otra parte, se encuentra el trabajo de Pérez (2009, p. 1), quien analizó la capacidad de un grupo de estudiantes universitarios que cursan el primer semestre de distintas especialidades para interpretar críticamente diversos mensajes provenientes de los medios de comunicación. Los objetivos que guiaron el estudio son

que el estudiante universitario, y sobre todo el futuro docente, desarrolle y ejercite la capacidad de razonar la lectura, el pensamiento crítico, creativo y autónomo y las competencias para entender, analizar e interpretar lo que lee, de manera que pueda expresar y sustentar con claridad, oral o por escrito, sus ideas y opiniones (2009, p. 1).

Partiendo del supuesto de las inmensas dificultades que acarrearán desde la escuela los universitarios en el ámbito de la lectura y la escritura, esta investigadora asume la lectura como “un proceso complejo de producción de sentido, donde el lector trae al texto sus expectativas, sus conocimientos previos del mundo, del área y del tema, su afectividad y sus antecedentes culturales”. La autora inscribe su idea de lectura como una práctica sociocultural.

Desde la perspectiva sociocultural, la lectura es considerada una construcción social que adquiere particularidades de acuerdo con el contexto sociocultural. Por ello, Cassany (2006) afirma que no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana (p.24).

Desde el punto de vista cognitivo, Marciales (2003, p.139) menciona que las inferencias son generadas en la lectura de textos, respecto a las cuales el lector cuenta con un bagaje de conocimientos suficiente que le hace posible su comprensión. De esta manera, se logra acceder a las inferencias que este puede generar en una situación que le resulta familiar y que, por tanto, son fruto del proceso de su manera habitual de razonar e impregnan su discurso de manera dominante. Para ella, la lectura crítica tiene como fundamento el plano de la lectura inferencial.

Para Jurado, por otra parte, (2007) la lectura crítica nace de la interlocución, de la conversación con el otro como dispositivo para entregar y recibir información. La universidad se convierte en un escenario ideal para que ello ocurra, y el profesor como el interlocutor ideal

No hay algo más complejo que comprender cómo es una lectura inferencial y una lectura crítica, cuando la academia desde la escuela básica ha anclado sus horizontes en el fragmentarismo textual y en la devolución de información (lectura literal). No es aprendiendo la definición de lo que es una inferencia y de lo que es hacer una crítica textual que el lector se constituye como tal, sino haciendo lecturas inferenciales y lecturas críticas y éstas sólo se logran desde la interlocución con el otro; este otro es el profesor (p. 7).

Precisamente, situada desde la condición de profesora, Rodríguez (2007) describe las principales falencias de los estudiantes universitarios tras una serie de pruebas y ejercicios de carácter controlados desde la teoría de Teun van Dijk. Después de un lapso de cuatro años, concluye la autora que “la gran mayoría de los docentes asegura que el Sistema Educativo pocas veces se preocupa por enseñar a comprender los textos leídos; sin embargo, se exige al estudiante *entender* y *analizar* las lecturas realizadas” (p. 244).

Esta es la interlocución de la que hablaba Jurado. Es necesario que se lleve a cabo en el aula de clases. Si el profesor asume su tarea de alfabetizar a sus alumnos, independiente de su condición y de su grado de escolaridad, generará insumos cognitivos y cognoscitivos en ellos con los cuales podrá continuar la dinámica dialogizante, ya desde la lectura ya desde la conversación.

Ahora bien, el lector, volviendo con Jurado (2008), puede constituirse como tal por fuera de la institución escolar pero no se forma aislado, sino con otros que fungen de interlocutores: aquellos a quienes les habla sobre esos mundos que la mente reconstruye luego de la experiencia de la lectura, pues todo texto quiere ser hablado por quien lo interpreta; el texto presiona para ello, se impone y genera otros textos, orales o escritos (p. 113).

El profesor, pues, está llamado, en la universidad, a ser un propiciador de discursos, pero para que ello ocurra, sus condiciones deben sustentarse en un nivel de profundización no solo académica sino intelectual, humanística. Si esto no ocurre, la adquisición de la lectura crítica en los estudiantes, si bien no se suspendería, sí se limita en alguna forma debido a la necesaria relación dialógica que ya hemos mencionado.

Con todo, vale la pena preguntarse, retomando la denuncia de Rodríguez (2007), de que los estudiantes llegan a la universidad mal formados desde la escuela en lectura y escritura, si los profesores, de cualquier nivel de escolaridad, están siendo interlocutores idóneos para la formación de pensamiento crítico a partir de prácticas de lectura crítica. Cuando a Emilia Ferreiro le preguntaron en una entrevista por la situación de los maestros frente a su formación, esto respondió

En muchas ocasiones intenté que un organismo internacional analizara en serio qué clase de lectores son los maestros. Pero nadie quiere este paquete porque todo el mundo teme los resultados: por ahora evaluamos el rendimiento de los alumnos y no tocamos al maestro porque quién sabe qué descubriremos ahí (2009, p. 224).

Más allá de esto, es difícil encontrar hoy una institución social como la escuela y la universidad, cuyos principios rectores contengan la lectura como un espacio formativo. Por esto, al hablar de lectura, de lectura crítica, de escritura, nos estamos remitiendo, sea cual fuere la forma, a la escuela y a la universidad. En este sentido, en el contexto educativo, la lectura para la comprensión crítica ha de convertirse en un área de formación permanente, a fin de desarrollarla no sólo para que el estudiante pueda acceder a la diversidad de obras escritas, reflexionar y hablar acerca de ellas, sino para acrecentar su pensamiento crítico y desarrollar competencias para el análisis y la crítica. Cualidades que Serrano de Moreno (2008b), relaciona con los valores democráticos de justicia y equidad.

Por último, es conveniente anotar que la lectura crítica de todo texto se da solo en el marco de una tradición crítica, a través de la formación de una cultura política que cuestiona la información, que se retroalimenta de manera permanente. Esto es así porque, con excepción de la lengua poética, los textos no crean contexto, sino que son el resultado de un devenir histórico, perceptible únicamente a través del contexto previo (Méndez, 2013, p. 58).

Y es que la lectura crítica se constituye en una necesidad cada vez más apremiante dada la inmensa colonización que las tecnologías de la comunicación y de la información han logrado llevar a cabo en las sociedades actuales. Hoy, cuando la sociedad de la información vive su mayor auge, cuando la información que circula por internet sirve a la reproducción de esquemas de pensamiento dominante, se hace imprescindible una formación ciudadana capaz de asimilar críticamente esos contenidos y actuar responsablemente en beneficio del bien común.

La lectura en internet: un nuevo campo de acción

Hoy en día, ninguna persona sensata discutiría los cambios que ha traído internet en la vida de la mayoría de los seres humanos. Podría pensarse que en todos los dominios de la vida la red ha modificado las prácticas habituales y la forma de relacionarnos con ellas. Estas variaciones, como es natural, han surtido efectos en la lectura, en la escritura y, a pasos agigantados, en la forma de comunicarnos en el diario vivir. ¿Cómo ha cambiado la internet la manera en que leemos los seres humanos?

Una pista sobre este tema puede encontrarse en el texto de Simone (2000). En este, el autor explica cómo el descubrimiento de la escritura significó una modificación de tipo cognitivo en la forma como los seres humanos aprendían, toda vez que el nuevo invento propició una extensión de la memoria a través del tiempo. Este hecho, como se sabe, generó una expansión de los niveles de conocimiento, tanto individuales como colectivos, y fue denominada por el autor como la primera fase.

La segunda fase, por su parte, inicia en paralelo con la invención de la imprenta en el siglo XV. La circulación de los textos permitió que los hombres se relacionaran con el conocimiento que antes les había sido negado. No puede ser casual que este período coincida con el surgimiento de las ciencias sociales. Las fronteras del conocimiento, pues, se seguían ensanchando. La tercera fase, nombre de la obra de Simone, comienza cuando entran en vigor las tecnologías de la información y la comunicación y se pusieron al servicio de la vida propia de los seres humanos en todos y cada uno de sus dominios. Entre las muchas consecuencias que produjo esta nueva etapa, vale la pena mencionar sólo la forma como las TIC cambiaron la forma en que se lee.

Antes de la llegada de las nuevas tecnologías, imperaba el modelo de lectura alfabética; en esta el lector iba construyendo de manera progresiva las ideas que estaban contenidas en el texto. Ese proceso era gradual, pues suponía que la asimilación de un fragmento quedaba supeditada a la comprensión del anterior, formando un espiral de interpretación coherente. Generalizando, esta es la forma como leyó la generación anterior a la actual. Es bien sabido que las TIC combinan de forma simultánea varias modalidades de textos que van desde los alfabéticos, imágenes y videos, entre otros. Esta metodología, rompió, por decirlo así, con el anterior esquema de lectura lineal, y terminó por imponer de forma tácita pero inevitable lo que Simone llamó una lectura *no alfabética*.

Con este cambio de paradigma, necesariamente tenían que presentarse unas consecuencias que determinarían la forma como las personas leen, hablan y piensan. Así, la lectura en soportes tecnológicos ha modificado el curso del componente cognitivo, toda vez que el lenguaje de las nuevas generaciones manifiesta una fuerte tendencia hacia lo *no-proposicional*. En primer lugar, sostiene el autor, las personas que se han acostumbrado a leer en internet prefieren la alusión, la evocación indirecta o genérica de experiencias compartidas a la verbalidad; la idea de que no es relevante dar nombre y traducir las experiencias a palabras y discursos, porque cuando se trata de experiencias es mucho mejor tenerlas, recordarlas, evocarlas, que contarlas analíticamente o traducirlas a discursos (p. 148).

Ante esta evidente novedosa costumbre de leer de forma salteada y fragmentada que comparte la mayoría de las personas, habría que analizar detenidamente la transformación de ciertos hábitos como el de la lectura. A este respecto Vázquez (2010, p. 1) se pronuncia diciendo que esta forma de leer no es necesariamente mala:

Siempre se ha leído en papel, nos puede resultar cansado leer una novela en la pantalla. Sin embargo, parece que todos nos hemos habituado a leer la prensa online –la edición de prensa online ha crecido un 40% en el último año, y son ya 21 millones de lectores del New York Times en su formato digital–, y poco a poco lo vamos haciendo con manuales o libros a los que sólo podemos acceder a través de la red y gracias a la digitalización.

No obstante este intento de asimilación de la lectura alfabética a una lectura multimedial, es necesario preguntarse –pues es el objeto de este estudio– siempre por la actitud crítica que se desprende del ejercicio de leer en la red. Está claro que cognitivamente hay modificaciones, como lo demuestra Simone, y al parecer actitudinalmente también las hay.

Montenegro (2011), al comentar los resultados de los estudiantes colombianos en las Pruebas Pisa¹ del año 2009, enfatiza en lo lejos que ha quedado Colombia en dichas pruebas de los indicadores logrados por países del primer mundo como Australia y Corea del Sur. Para este economista la causa de los resultados radica en la incapacidad de los estudiantes para leer en soportes digitales, y la consecuencia estriba en que esto ocasiona que la brecha digital, económica y social tanto dentro como fuera del país se acrecienta cada vez más.

El resultado más preocupante, menciona el autor, fue que cerca del 70% de los jóvenes colombianos estuvo por debajo del nivel 2. Todos ellos, simplemente, son analfabetos digitales funcionales (semejantes a quienes han aprendido a leer y escribir textos en papel, pero no pueden entender lecturas de alguna complejidad).

Por otra parte, para Cassany, el cambio más significativo que ha operado internet es que la escritura y la lectura se producen en línea, o sea conectados a millones de recursos que aprovechamos para construir significados de manera diferente y más sofisticada (2012, p. 50). Sin embargo, al hablar de lectura y escritura en línea, este autor mantiene su idea de literacidad crítica como un imperativo que, independiente del formato en el cual se inscriba el discurso, deben tener todos los usuarios de la red, pues, en este caso, lo que varía es el medio, mas no las intenciones de los hablantes productores de discursos socialmente e ideológicamente establecidos. La tabla 2 compara las actitudes de una literacidad crítica con una acrítica de y en la red.

Tabla 2. Contraste entre literacidad crítica y literacidad acrítica en la red (Cassany, 2012, p. 132)

Lector crítico	Lector acrítico
Sabe que hay varios significados, que están situados y son dinámicos.	Busca e/ significado que es el único y constante.

1 Program for International Student Assessment (Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

Dialoga con otros lectores y suma más puntos de vista, busca una interpretación social integradora.	Queda satisfecho con la interpretación personal.
Lee de manera diferente en cada situación.	Lee igual todos los textos.
Enfatiza la ideología; busca la intención, el punto de vista y el ejercicio del poder.	Enfatiza el contenido: busca las ideas principales.
Se fija en los implícitos, lo presupuesto y lo escondido	Se fija en lo explícito, lo dicho.
Busca y contrasta fuentes diversas	Queda satisfecho con una fuente única.
Con formación en el discurso: citas, estadísticas, construcción del enunciador y de la audiencia, selección léxica y sintáctica, etc.	Sin formación en aspectos clave del discurso
Sabe que comprender y creer o estar de acuerdo son cosas diferentes.	Confunde comprender con creer o estar de acuerdo.

En la relación entre lectura y pensamiento crítico, Gimeno sacristán (2002, p. 53) destaca tres grandes posibilidades, coincidentes con el advenimiento de las tecnologías en la cultura global. La primera posibilidad es que el lenguaje es el instrumento del pensamiento, o mejor dicho el pensamiento mismo. El fenómeno de la comprensión, como plantea Gadamer (1994, p. 185), es un hecho lingüístico, pues pensamos con palabras.

La segunda posibilidad es el lenguaje oral. El que tenemos interiorizado, y específicamente con su fijación escrita y su lectura, son las herramientas básicas de elaboración, transmisión y aprendizaje de la cultura. La tercera es el lenguaje escrito, pues constituye el depósito de la memoria y la llave para acceder a ella. La educación moderna, concluye Gimeno Sacristán, está constituida en muy buena parte por los fenómenos y exigencias que la lectura implica (2002, p. 51).

De otra parte, en el estudio de Fainholc (2006), se describen tres funciones esenciales de la lectura en internet. Para empezar, menciona la función cognoscitiva, comprendida como aquella que satisface la investigación curiosa, la necesidad de información, etc.; continúa con la función que profundiza, enriquece y mejora su comprensión en general en todos los códigos simbólicos que aparecen de manera particular en los sitios o páginas web. Por último, está la función que desarrolla y pone en la conciencia del sujeto las operaciones cognitivas superiores aplicadas a la construcción de sentido con reflexión crítica (p. 157).

Por causa de la lectura crítica en internet, cobra vigencia el concepto de alfabetización informacional. Hoy, la concepción de educación integral se extiende hacia la inclusión de esta en los currículos escolares y universitarios (Martí, 2007, p. 20). Una visión integral de la alfabetización informacional debe incorporar también el factor de responsabilidad social tanto en su uso como en sus implicaciones, ya que, como expresa Quéau (2001) –al reflexionar sobre el impacto de las TIC y la revolución de la información en la sociedad– “se trata de aceptar la necesidad de crear y desarrollar en todos los ciudadanos habilidades cognoscitivas de percepción, razonamiento y juicio de sentido común” (p. 9).

Queda pues manifiesta la relación intrínseca entre la sociedad de la información o la era electrónica con los procesos de lectura crítica. Cuando se habla de alfabetizar informacionalmente a los individuos para que puedan movilizarse por las diversas fuentes de información, la lectura crítica y la escritura deben jugar un papel preponderante, pues son la clave de la movilidad política, social, cultural y geográfica en un mundo cada vez más competitivo.

Conclusiones

Tradicionalmente, los estudios sobre la lectura han sido abordados desde el punto de vista cognitivo; en segunda instancia, predominan los abordajes desde la lingüística; y por último están aquellos que se preguntan por la lectura desde un enfoque sociocultural. Esta situación ha dado lugar a la aparición de múltiples tendencias que asocian la lectura con un amplio espectro de variables: la lectura fonética, la decodificación, la lectura semántica, la lectura pragmática, la lectura crítica y la lectura del mundo, tal y como se ha visto a lo largo del presente texto.

De igual manera, es posible pensar que, aunque el consenso más establecido acerca de la lectura, la sitúa como un acto de interpretación, esto no siempre aparece en las descripciones teóricas, pues en algunas referencias se ha encontrado un acercamiento con el mero acto de la decodificación. Muestra de ello es la variedad de conceptos que hablan de una lectura lineal, intratextual, semántica, literal y explícita.

Es muy importante señalar que la mayoría de estudios considerados en esta revisión instrumentalizan la lectura y la escritura como actos inherentes a la vida educativa y actúan en consecuencia con esta idea al asumir estas prácticas como medios para alcanzar fines, a saber: la adquisición del conocimiento, la comunicación de ideas, la participación y el reconocimiento de los valores culturales, entre otras.

No se ven, en consecuencia, de forma prolija, estudios que asuman la lectura y la escritura como una disciplina o como un espacio de formación. O lo que es lo mismo, que la entiendan como un fin en sí misma. Por ejemplo, la lectura no es disciplina de saber en el nivel de pregrado o de posgrado en las universidades latinoamericanas. Esto acarrea una consecuencia que cada vez hace más carrera en la universidad: asumir que las competencias en lectura, y por ende en escritura, de los estudiantes dependen enteramente de la escuela. Y la escuela, a su vez, responsabiliza de eso a los niveles precedentes. Este círculo vicioso está diagnosticado en la cantidad de pruebas a las que someten a los estudiantes en diferentes periodos de su formación, y la conclusión a la que se llega, en el caso colombiano, es que los estudiantes ocupan los últimos lugares en lectura y escritura.

Es por esto que se torna indispensable que la lectura se constituya en un espacio de formación en la educación superior. Si se le da ese tratamiento se dejará de trasladar la responsabilidad de su aprendizaje a otros niveles escolares precedentes, y se garantizará un tratamiento más riguroso. Dejar de percibir la lectura como un instrumento lo que conlleva es a opacar la verdadera dimensión de una práctica que por causa de los diagnósticos equivocados ha derivado en un problema de proporciones gigantescas.

Referencias

- Aguilar, L. E. (2008). Lecturas transversales para formar receptores críticos. *Comunicar*, XVI (31) 27-33. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=15803104>
- Bárcena, F. (2012). *El alma del lector: la educación como gesto literario*. Bogotá: Babel libros.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, A. (2003). Lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001702>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, N° 32.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 25(2), págs. 6-23. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. España: Anagrama.
- Castañeda, L. S. & Henao, J. I. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquia: Informe preliminar. *Rev. Signos*, vol.32, N° 45-46. Págs. 83-101. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100010&lng=es&nrm=isohttp://dx.doi.org/10.4067/S0718-09341999000100010.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir, una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2006). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cremer, P. & Lea, M. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Fainholc, B. (2006). La lectura crítica en internet: evaluación y aplicación de sus recursos. *Comunicar. Revista científica de investigación y educación*. N° 26. Págs. 155-162.
- Ferreiro, E. (2003). La escuela no forma buenos lectores. *Diario La Nación*. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/488662-la-escuela-no-forma-buenos-lectores>
- Ferreiro, E. (2009). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- García, E. (1975). *Lengua y literatura*. La Habana: Pueblo y educación.
- Gimeno sacristán, J. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata
- Goodman, K. (1998). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En: nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ferreiro, E. (Comp.). (1998). México. Siglo XXI editores.
- Gadamer, H. G. (1994). *Struggles for recognition in constitutional states*. En: Gutman, A. *Multiculturalism*. Princeton: Princeton University Press. Págs.. 107-148
- Henao, I. (2008). *La Lectura: pasaporte a la universidad*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Disponible en <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/repositorio%20de%20recursos/la%20lectura%20pasaporte%20segunda%20impresion.pdf>
- Jurado, F. (2007). La lectura en la universidad. *Avances. Investigación en ingeniería*. N° 6. Págs. 6-9.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista iberoamericana de educación*. N° 46: Enero-Abril / Janeiro-Abril 2008. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a05.htm>
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, Y. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Martí, Y. (2007). *Alfabetización informacional. Análisis y gestión*. Buenos Aires: Alfagrama ediciones.
- Martínez, E. (2001). Un paso más para la lectura crítica. *Comunicar*, (17) 49-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801707>
- Maya, L. M. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34) 162-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194222473008>
- Méndez, J. C. (2013). La interpretación de la caricatura política: un asunto de cultura política. *Revista Zona Próxima*, N° 18. Enero - junio. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/4694/3237>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montenegro, A. (2011). Analfabetismo digital. *Elespectador.com*. julio de 201. Recuperado de <http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-283138-analfabetismo-digital>
- Morella, A. (2012). Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica. *Comunicar*, Sin mes, 101-108. Disponible en <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oa?id=15823945011>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, A. (2009). El desarrollo de la lectura crítica: una vía hacia la alfabetización mediática en educación superior. *Letras*, vol.51, n.78, pp. 309-356. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832009000100010&lng=es&nrm=iso
- Proust, M. (1996). *Sobre la lectura*. Valencia: Pretextos.
- Quéau, P. (2001). *La revolución de la información: en la búsqueda de un bien común*. Acimed.
- Rodríguez, A. N. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: Acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus*, 13(25) 241-262. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479012>
- Rincón, G. y Pérez, M. (coords). (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Serrano de Moreno, S. (2008a). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *Educere* vol.12, N° 42 pp. 505-514. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300011&lng=es&nrm=iso
- Serrano de Moreno, S. (2008b). La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras*, vol.50, n.76. págs. 172-228. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004&lng=es&nrm=iso
- Simone, R. (2000). *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. España: Taurus.
- Smith, F. (1994). *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.
- Vázquez, J. A. (2010). Lectura en pantallas, hábitos de lectura, ebooks, literatura digital. *Dosdoce.com*. disponible en <http://www.dosdoce.com/articulo/opinion/3516/nuevos-abitos-de-lectura-lectura-en-pantallas/>

Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas*.

Zuleta, E. (1982). *Sobre la lectura*. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia, la historicidad de la pedagogía*. Bogotá. Coedición Siglo del hombre editores, Anthropos, Editorial de Antioquia. 35.