

La lectura crítica : propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa	Titulo
Páez Martínez, Ruth Milena - Compilador/a o Editor/a; Rondón Herrera, Gloria Marlén - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
Bogotá D.C.	Lugar
Kimpres Universidad de la Salle	Editorial/Editor
2014	Fecha
	Colección
Lectura; Docencia; Investigación educativa; Educación; Teoría crítica; Enseñanza de la lectura; Bogotá D.C. ; Colombia; América del Sur;	Temas
Libro	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences



LA LECTURA CRÍTICA

Propuestas para el aula derivadas de proyectos
de investigación educativa

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

MAESTRÍA EN DOCENCIA
2014

LA LECTURA CRÍTICA

Propuestas para el aula derivadas de proyectos
de investigación educativa

© 2014

Primera edición, noviembre de 2014

Gloria Marlén Rondón Herrera

Ruth Milena Páez Martínez

Ángela Díaz Beltrán

Elida Díaz Beltrán

Kelly Johanna Rojas Suárez

Paola Ospina Rodríguez

Ruth Alexandra Alonso Malaver

Pablo Andrés Sánchez Camacho

Yully Guisela Muñoz Valencia

Juan Carlos Caballero Rojas

Catherine Valbuena Lizcano

Alan Rodrigo León

Yamile Páez Pedreros

Idaly Emilce Bejarano Bejarano

Diego Armando López Ávila

Daniel Alejandro Amaya Africano

Claudia Patricia Molina Rincón

Andrea Liliana Ospina Ramos

Edwin Enrique Bernal Martínez

Hernán Villamil Moreno

Sandra Pérez Bautista

Claudia Patricia Ardila Medina

Doris Stella Ardila

Editoras Académicas

Ruth Milena Páez Martínez

Gloria Marlén Rondón Herrera

Coordinación editorial

Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de Estilo

María Angélica Ospina Martínez

Ilustración Carátula

Rafał Olbinski

Diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN: 978-958-8844-52-7

Impresión:

Editorial Kimpres

PBX: 413 6884

Bogotá, D.C., noviembre de 2014

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra —incluidos el diseño tipográfico y portada—, sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o editor.

CONTENIDO

• 9 •

Prólogo

Repensar la lectura y la lectura crítica

Fernando Vásquez Rodríguez

• 15 •

Presentación

• 19 •

Capítulo 1

Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase

Gloria Marlén Rondón Herrera

• 45 •

Capítulo 2

**Mirar y descubrir: importancia de la semiótica
en la formación de lectores críticos**

Ruth Milena Páez Martínez

• 67 •

Capítulo 3

Multimodalidad: una apuesta por el aprendizaje

Idaly Emilce Bejarano Bejarano, Alan Rodrigo León Reyes, Yamile Páez Pedreros

• 5 •

• 75 •

Capítulo 4

Una realidad, diversidad de voces: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media

*Paola Ospina Rodríguez, Pablo Andrés Sánchez Camacho,
Ruth Alexandra Alonso Malaver*

• 91 •

Capítulo 5

Entre la seducción camaleónica del deseo y el desvelamiento de lo corporal femenino: lectura crítica del anuncio publicitario
Claudia Patricia Molina Rincón, Edwin Enrique Bernal, Andrea Liliana Ospina Ramos

• 103 •

Capítulo 6

En tiempos de rapidez, enseñar lento la Internet: una apuesta por la lectura crítica

*Claudia Patricia Ardila Medina, Sandra Janeth Pérez Bautista,
Hernán Villamil Moreno*

• 115 •

Capítulo 7

Un sujeto que se narra leyendo la ciudad: propuesta de lectura crítica en la educación media

Diego Armando López Ávila, Daniel Alejandro Amaya Africano

• 127 •

Capítulo 8

Leyendo a los monstruos para espantar los miedos: una apuesta para la básica primaria

Elida Díaz Beltrán, Ángela Díaz Beltrán, Kelly Rojas Suárez

• 137 •

Capítulo 9

¿Qué pierde la educación secundaria cuando excluye la lectura crítica de novela urbana de sus planes de estudio?

Doris Stella Ardila

• 6 •

• 153 •

Capítulo 10

**El docente que enseña la lectura crítica en la Universidad:
un perfil por construir en el ámbito interdisciplinar**

*Yully Muñoz Valencia, Juan Carlos Caballero Rojas,
Catherine Valbuena Lizcano*

• 165 •

Capítulo 11

Investigación y formación de un lector crítico

Ruth Milena Páez Martínez, Gloria Marlén Rondón Herrera

Prólogo

Repensar la lectura y la lectura crítica

Por Fernando Vásquez Rodríguez
Director Maestría en Docencia – Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de La Salle

Es sabido que hay muchas formas de leer. Desde la lectura placentera, muy cercana al divertimento, hasta aquellas otras académicas, altamente regladas y metódicamente rigurosas. Hay lecturas que se pueden saciar con una ojeada y hay otras que obligan a la relectura y a una concentración parecida al ensimismamiento.

*

También es cierto que la lectura no depende únicamente del papel de los ojos o de la percepción. Es una actividad más compleja, en la que intervienen la memoria, el capital cultural y la imaginación del lector. En este sentido, la lectura es una operación superior del pensamiento, aunque parezca algo inmediato o espontáneo.

*

Otro asunto bastante conocido es la dimensión histórica de la lectura. Las prácticas lectoras han cambiado con el tiempo y han sido afectadas por los desarrollos económicos o determinados avances tecnológicos. En consecuencia, ni siempre se ha leído como se lee hoy, ni se han utilizado los mismos soportes, ni ha habido en todas las épocas los mismos destinatarios.

*

Una de esas prácticas ha sido la lectura escolar. Me refiero a un proceso centrado en enseñar a decodificar unos signos y lograr desentrañar su significado.

Y aunque en algunas ocasiones esa labor la podía hacer la familia, lo cierto es que fue encomendada especialmente a la institución escolar. En este espacio, mediante ciertos útiles y siguiendo particulares rituales, se le confió a los maestros el vital objetivo de educar a niños y niñas en la lectura.

*

Aquí valdría advertir, de una vez, una aspiración esencial de este propósito escolar de enseñar a leer: consistía en proveer a los más pequeños de un equipamiento vigoroso con el fin de que en el mañana pudieran leer sin dificultad variedad de textos; y, además, ofrecerles una bandera de liberación a las muchas esclavitudes provenientes del analfabetismo. Dicho ideal no sólo contribuía a una mejor socialización, sino que creaba un ambiente adecuado para asumir una tradición y participar de las grandes obras literarias. El que sabía leer, entonces, tenía en sus manos un pasaporte para mirar el pasado y ejercer su libertad de opinar, controvertir o recrear la cultura expresada en el lenguaje.

*

Aunque del mismo modo, las prácticas de lectura escolar aspiraban a crear en los más pequeños el hábito de la lectura. Se aspiraba a que el acto de leer no dependiera únicamente de la tutela de otros para germinar o dar sus frutos. El objetivo final, la meta más alta, era crear lectores autónomos. Es decir, lectores capaces de elegir o seleccionar sus lecturas, tener un punto de vista manifestado en una opinión, y seguir cultivándose a lo largo de toda la vida. Esa era o sigue siendo una aspiración de las prácticas de lectura escolar.

*

Cumplir este ideal supuso u obligó a diversas disciplinas a hacer distinciones y perfilar tipologías textuales. No se lee igual una novela que un informe financiero, ni se lee de manera idéntica un poema que un ensayo. Eso de una parte. De otra, fue necesario desarrollar estrategias o métodos para leer estructuras, símbolos, indicios o signos. Y, además, consolidar tipologías de lectores, analizar los procesos de recepción y pensar en alternativas para resolver el conflicto proveniente de las diversas interpretaciones de un mismo texto.

*

Valga el momento para recordar el aporte de la hermenéutica al enriquecimiento del aprendizaje de la lectura. Esta disciplina de la interpretación, desarrollada con amplitud en la filosofía, prestó sus luces al trabajo lector. La

lectura, en consecuencia, se la empezó a entender como una tensión entre la explicación y la comprensión. Un movimiento pendular que incluía el escuchar atentamente las particularidades del texto y también el sospechar o interpelarlo desde los presaberes del lector. En este juego de ir y venir, debía ir aflorando el sentido. Tal aporte de la hermenéutica puso a la lectura en un lugar cercano al análisis lógico o, al menos, a la exégesis metódica.

*

Quizá todos estos elementos conceptuales y metodológicos y este ir conociendo mejor el proceso lector, son los que han posibilitado hablar de la lectura crítica. Para instaurar este modo de leer fue necesario, antes que nada, darle densidad y extensión a la lectura. Densidad, porque a la superficialidad de los mensajes se añadieron lecturas en profundidad del inconsciente, lo implícito o lo ideologizado; y extensión, porque el reconocimiento de los contextos y el comparativismo textual permitieron salir de las ingenuidades de la denotación o los formalismos sin historicidad. Sobre estas bases se construyó esta modalidad de lectura empleada por historiadores, sociólogos, críticos literarios y, desde luego, por profesionales de la educación.

*

La lectura crítica hizo eco de los estudios y las propuestas modernas de revisar los credos absolutos y las ideologías totalitarias; asimiló los métodos del marxismo y el psicoanálisis; tomó para sí las categorías fundantes de la lingüística al igual que las herramientas de desmonte de la semiología. La lectura crítica miró con ojo de relojero los enmascaramientos del poder en todas sus manifestaciones; hizo arqueología de las formas de dominación. Pero, en especial, a partir del análisis textual y las funciones del discurso, volvió visible lo que antes parecía opaco o impenetrable. La lectura crítica es un legado de los maestros de la sospecha.

*

Un lector crítico tiene exacerbadas la perspicacia y la sospecha. Esa perspicacia es lo que le permite leer entre líneas, darse cuenta de cuándo una omisión es fundamental para entender el conjunto, o cuándo un epígrafe abre un intersticio para entrar de lleno en la médula de un texto. Otro tanto podría decirse de la sospecha: es necesaria para descubrir en los textos las marcas de filiaciones políticas o el interés soterrado de un autor; o para hacer evidente una mentira, un engaño o para develar una sutil manipulación. El

lector crítico, por eso mismo, es una figura de la modernidad; un ser que se ha permitido la mayoría de edad de su razón y, a la vez, un ser de conciencia reflexiva, enfrentado constantemente a ejercer un distanciamiento de sus propias creencias. Este tipo de lector, no sólo sospecha de lo que lee, sino además, logra dar cuenta de cómo elabora esas sospechas.

*

Un lector crítico ha afinado algunos procesos de pensamiento: la inducción, la deducción, la inferencia. Tiene habilidades para establecer relaciones lejanas, y dispone de un repertorio de técnicas argumentativas. Como puede colegirse, se aprende a ser lector crítico, se cualifica esa capacidad, se logra perfeccionar con la experiencia y el trato frecuente con determinados textos. Por eso es ineficaz solicitar lecturas críticas cuando no se ha hecho un trabajo previo con el aprendizaje de determinados procesos de pensamiento.

*

Los lectores críticos no se conforman con una única lectura. Son, en verdad, relectores. Van y retornan al texto enriqueciéndose con cada nuevo abordaje. Les importa cada palabra, cada línea, pero lo hacen cotejando el conjunto, la totalidad. No descuidan la letra menuda y saben que sin las luces de los contextos su tarea quedaría a medio camino o rendiría muy pocos dividendos. Los lectores críticos saben que el significado no aparece de inmediato y que se requieren muchas evidencias para decir con certeza cuál es la comprensión de una obra. Los lectores críticos son artesanos del significado; son investigadores minuciosos de la fabricación de estos productos culturales.

*

El lector crítico tiene a la mano o lee con fuentes de referencia. Toma notas y glosa los textos. Hace cuadros, diagramas y se apoya en la esquemática para darle a lo fragmentario una figura de totalidad. El lector crítico escribe sobre lo que va leyendo; sabe que esa etapa es definitiva para reconstruir lo leído; conoce del poder de la escritura para reconfigurar el pensamiento. El lector crítico coteja sus conclusiones con otras semejantes; pone en discusión sus resultados; somete sus productos al parecer de un público, que no necesariamente es un grupo masivo. El lector crítico anda en una permanente revisión de sus hallazgos.

*

Prólogo

El lector crítico, para tener un mayor calado en sus análisis, se mueve en varias disciplinas. Es consciente de que no puede conformarse con la información contenida en el texto objeto de su interés. Son igualmente importantes el autor, el ambiente y la época en la que se produce la obra. El lector crítico necesita y le entusiasman la historia de las ideas, el paralelismo entre las artes y las dinámicas de los procesos sociales y de la vida cotidiana. De manera similar, tiene un buen soporte filosófico, hecho de lógica y dialéctica; al igual que una preocupación por la lingüística y la semiótica. En algunas oportunidades le serán indispensables los aportes de la economía y, en otros, la antropología podrá facilitarse unos de sus conceptos o sus métodos. El lector crítico halla en la psicología, y especialmente en la simbólica, una potente ayuda para descubrir las constelaciones de significado indirectas, las correspondencias analógicas, las explicaciones profundas de lo imaginario. En síntesis, el lector crítico cree y practica la interdisciplinariedad.

*

El lector crítico profundiza, socava, hace arqueología de los textos. Descubre niveles, estratos; recupera estructuras, identifica vestigios. Pero lo más importante, allí donde alcanza su mayor fuerza, es al momento de reconstruir todas las piezas, cuando arma el rompecabezas del sentido, de la interpretación. Al lector crítico, le corresponde volver a reconfigurar los textos; elaborar un nuevo producto intelectual a partir del cual pueda juzgarse el primer objeto de lectura. Porque esa es su principal tarea: valorar, aquilatar, dar juicios razonables sobre un texto. No se trata de mostrar una inconformidad o convertir la obra en pretexto para divagar sobre cualquier cosa; más bien es lo contrario: el lector crítico fabrica una opinión argumentada y consistente.

*

Pero, ¿por qué es importante en esta época privilegiar tal práctica de lectura? Una primera respuesta brota del mismo mundo globalizado en que vivimos. Los medios masivos de información y la avalancha de la sociedad de consumo nos agobian con sus mensajes. Tal mole de información necesita ser decantada para saber cuándo hay omisiones flagrantes, cuándo eufemismos que ocultan inequidades, y cuándo se nos quiere hacer olvidar algo que necesita ser recordado. De otra parte, están los intereses de los conglomerados económicos, las argucias de los aferrados al poder, las miles metamorfosis de la dominación, que obligan a tener los ojos abiertos para señalar las prácticas engañosas de los comerciantes, las complicidades

aberrantes de la prensa diaria o las omisiones intencionadas de los medios masivos a la opinión pública.

*

Por supuesto que no se trata solo de contar con este dispositivo para leer los textos escritos. La lectura crítica cobija a todas las facetas de la vida cotidiana: leemos críticamente las prácticas sociales, los ambientes de la ciudad, los objetos, los discursos afectivos o las relaciones sociales. Un lector crítico está alerta para saberse defensor de los derechos ciudadanos, se sabe vigía de las necesidades de su comunidad y es un acucioso escudriñador de sus propias actuaciones y de las de sus semejantes. Pondrá entre paréntesis los “dado por hecho”, los “no merece discusión”; se cuidará de no caer en la idealización de sus convicciones y defenderá la inalienable condición de ser un libre pensador.

*

Propiciar y formar las nuevas generaciones con disposición hacia la lectura crítica es una tarea prioritaria de la educación. No podemos seguir avalando las actitudes conformistas y pasivas, o caer en el letargo de las actuales sociedades de la frivolidad. La educación está impelida a forjar en sus estudiantes espejos que refracten o filtren el mundo establecido. Y con esos lentes adquirir la valentía para cuestionar, resistir, oponerse u ofrecer otras alternativas de lectura a las ya establecidas. Con el prisma de la lectura crítica a las generaciones venideras les será más fácil desatarse de las ligaduras de la alienación y estar posibilitadas para reconstruir sentidos, reelaborar significados y participar activamente en la construcción de su cultura.

Presentación

Este libro condensa los resultados del macroproyecto de investigación “Estrategias de enseñanza de la lectura” que se llevó a cabo entre los años 2012 y 2013 en el marco de la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle. El concepto de macroproyecto responde a la necesidad de ahondar colectivamente con estudiantes de postgrado en una temática o problemática particular vinculada a una línea de investigación que, para este caso, fue la denominada “Educación, lenguaje y comunicación” de la misma facultad.

Tales resultados se presentan de modo general e integrador a través de los dos primeros capítulos y de modo particular en los siguientes ocho. El capítulo once puede mirarse como conclusión global en torno de la lectura crítica, sus estrategias de enseñanza y alfabetidad; pero también como balance de la formación investigativa y sus implicaciones para futuros proyectos de investigación en el marco de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

En el capítulo uno, el lector se encontrará con la pregunta por la formación de un lector crítico en el aula de clase de la educación básica, media y superior, en medio de la tensión entre las prácticas de lectura para la alfabetización académica y la alfabetización crítica. De igual modo, con la necesidad de repensar el concepto de lector crítico en el marco de una teoría crítica como fuente de pensamiento, atendiendo a unas condiciones y características propias del sujeto en el contexto de una pedagogía y didáctica crítica. El capítulo dos pone el acento en la ausencia de una alfabetidad visual para leer textos de la cultura como el cine, la publicidad, la prensa, y la distancia entre lo que se mira y las transformaciones sociales posibles, gracias a la mirada crítica. Ilustra dos aportes de la semiótica para formar lectores críticos: pensar y ver la imagen como una creación cultural a través de un producto concreto. La

palabra multimodalidad y su relación con el desarrollo de habilidades intelectuales en los niños de cuarto grado de básica primaria, traza el derrotero del tercer capítulo de este libro. Allí se presenta una estrategia para el desarrollo del aprendizaje en la asignatura de historia. Mientras que, el capítulo cuarto da el protagonismo a los artículos de opinión como escenarios de diálogo, disertación y análisis de la realidad, que contribuyen a la formación de un lector crítico con pensamiento divergente, mediante el desarrollo de procesos cognitivos los cuales permiten develar la ideología de un columnista de opinión.

En el capítulo cinco el lector se encontrará con una propuesta acerca de la lectura crítica del anuncio publicitario. Sabemos que los jóvenes se sienten especialmente atraídos por los medios audiovisuales que les incitan a preferir ciertas comidas, vestuario, actividades, sitios por visitar, entre otros, que van guiando sus gustos, sus comportamientos, sus elecciones e incluso sus valores respecto de las relaciones con las personas y consigo mismos. En este caso, la atención se enfoca en el análisis del estereotipo corporal femenino, la alfabetización del maestro en los lenguajes de la imagen y alternativas para su trabajo en el aula. Seguido, el capítulo seis incursiona en la Internet como otro texto de la cultura, extendido en su uso más no en la práctica crítica de su lectura. Allí se presenta la necesidad de tomarse en serio procesos tales como la búsqueda, la selección, el análisis y la evaluación de los textos que se leerán. La clave para ello serán unas competencias lectoras particulares en los jóvenes de secundaria.

Por su parte, el capítulo siete nos pone al frente de un texto cultural que se recorre, se huele, se mira, se disfruta y se padece: la ciudad. Aquí, la formación pretendida hacia los lectores críticos estará en la reflexión y descubrimiento de la ciudad como texto que obedece a unas gramáticas y dinámicas de reconocimiento, en pro de la construcción de identidad de los sujetos. El siguiente capítulo resulta una alerta para los maestros e incluso familias que no saben cómo apoyar a los menores frente a los miedos que tienen. En esencia, se muestra que la literatura infantil seleccionada, en particular el género cuento, es un aliado de gran valor para los adultos que se interesan en contrarrestar o amortiguar tal situación. Además, se dan a conocer orientaciones concretas. El capítulo nueve por su parte, deja ver que la novela urbana es un texto óptimo para provocar la formación de lectores críticos, sugiere considerar la experiencia de los mismos lectores, los contextos e ideologías subyacentes al texto, entre otros. Finalmente, con el capítulo diez se puede visualizar que la

Presentación

lectura crítica, en contextos universitarios de pregrado, aún está por construirse. En particular, se hace crítica a las condiciones en las que se llevan a cabo los cursos iniciales de lectura y escritura programados en los primeros semestres en dicho escenario.

Por último, el capítulo once responde, de una parte, qué está pasando con la lectura crítica en el ámbito educativo a partir del perfil de los docentes, de las concepciones de estrategias de enseñanza y de la necesidad de crear unas condiciones adecuadas para su desarrollo. Allí se deja la apuesta por la convergencia entre una lectura académica y una lectura crítica. Y de otra, presenta un balance general de la investigación con sus logros, dificultades y prospectiva para futuras investigaciones, en el marco de la formación investigativa y la lectura crítica.

Cabe decir que diversos textos de la cultura están presentes en diversos escenarios sin que se conozca cómo enseñar su lectura. Este libro es un aporte a la especificidad de estrategias en la enseñanza de la lectura que, cada vez se hace más necesaria en las institucionales formales de enseñanza de la educación básica, media y superior, así como a las posibilidades didácticas cuando se emprenden tareas de lectura crítica.

Se espera que el libro sea de utilidad a todos aquellos docentes e investigadores inquietos e interesados en los modos como pueden abordarse y enseñarse textos de lectura tan diversos como los de la Internet, el anuncio publicitario, la prensa escrita, el cuento de monstruos, la novela urbana, la ciudad; en comprender que el aprendizaje de los estudiantes puede darse de modos múltiples o en vislumbrar alternativas posibles para los cursos básicos de lectura en los primeros semestres del pregrado universitario.

*Gloria Marlén Rondón Herrera
Ruth Milena Páez Martínez*
Tutoras de la investigación
Junio de 2014

Capítulo I

CONDICIONES Y CARACTERÍSTICAS DE UN LECTOR CRÍTICO EN EL AULA DE CLASE

Gloria Marlén Rondón Herrera¹

RESUMEN

Este texto se enmarca en la línea de investigación “Educación, lenguaje y comunicación” de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, en el macroproyecto de investigación “Estrategias de enseñanza de la lectura” y, de manera específica, en el campo de “la lectura crítica” en los niveles de la educación media y superior. Aquí se replantea la pregunta por la importancia de la formación de un lector crítico en el aula de clase, para lo cual cuestiona la enseñanza y muestra la tensión que se genera entre las llamadas prácticas de lectura para la alfabetización académica y la alfabetización crítica. Señala la importancia de reconsiderar y reelaborar los conceptos que subyacen a la teoría crítica como fuente de pensamiento en el marco de una pedagogía y didáctica crítica. Sugiere unas condiciones pedagógicas y didácticas que favorezcan la formación de un lector crítico en el aula de clase, atendiendo a unas

¹ Licenciada en Educación, Especialidad Inglés-Francés de la Universidad de La Salle, Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Actualmente está vinculada como docente catedrática a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Programa de Maestría en Docencia y tutora de los proyectos sobre lectura crítica de prensa, anuncio publicitario, ciudad y cursos básicos de pregrado. También es coordinadora del Nodo Centro de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES).

características específicas. Se advierte la necesidad de un perfil docente como lector crítico formado y la convergencia de prácticas de lectura académica y crítica en la perspectiva del sujeto, donde el autocuestionamiento sea el punto de partida para formar un lector crítico con una mirada razonada, ética y justa acerca de sí mismo y sobre los problemas de la realidad nacional e internacional.

Palabras clave: lectura crítica, lector crítico, pensamiento crítico, perfil docente.

INTRODUCCIÓN

Las reflexiones que aquí se presentan son fruto del interés por desvelar, en el marco de una investigación de carácter etnográfico y en perspectiva crítica, la enseñanza de la lectura crítica en los niveles de la educación media y superior, relacionada con unas concepciones, unas actividades, unos tipos de texto como los artículos de opinión, el anuncio publicitario, la ciudad, el texto académico y el perfil del docente que orienta dicho proceso. La información recolectada mediante la realización de entrevistas en profundidad, observaciones en aula y grupos focales, fue cotejada con los aportes conceptuales de la tutora y los planteamientos de los autores seleccionados que dieron soporte teórico y permitieron el análisis e interpretación de los resultados de la investigación. La pregunta directriz del itinerario investigativo fue: *¿Qué está pasando con la lectura crítica en el ámbito educativo?*

De modo particular, las preguntas respectivas formuladas en cuatro de los proyectos desarrollados en tal macroyecto y sobre los que se centra la atención, fueron las siguientes: *¿De qué manera los docentes de educación media, en las áreas básicas de castellano y sociales, usan la prensa escrita para favorecer la formación de un lector crítico?*² *¿Qué propuesta didáctica puede fortalecer la intervención pedagógica del docente para orientar una lectura crítica del anuncio publicitario en televisión, en el marco del estereotipo corporal femenino?*³ *¿Qué elementos de la ciudad necesita apropiarse un docente de ciencias sociales en el nivel de educación media para orientar una*

² Estudiantes participantes en este proyecto: Paola Ospina Rodríguez, Ruth Alonso Malaver y Pablo Andrés Sánchez Camacho.

³ Estudiantes participantes en este proyecto: Claudia Patricia Molina Rincón, Edwin Enrique Bernal Martínez y Andrea Liliana Ospina Ramos.

lectura crítica con los estudiantes que les permita reconocerse en el espacio que habitan y construir sentido de identidad?⁴ ¿Qué propuesta pedagógica puede cualificar la intervención del docente en los cursos básicos de lectura que ofrece la universidad en los primeros semestres?⁵

A partir del análisis y hallazgos de la investigación en relación con estos cuatro proyectos desarrollados, y el replanteamiento de la pregunta por la formación de un lector crítico en el aula de clase, el capítulo se desarrolla en cuatro partes: la primera, cuestionar la enseñanza de la lectura crítica y mostrar la tensión que se genera entre las llamadas prácticas de lectura para la alfabetización académica y las prácticas de lectura para la alfabetización crítica; la segunda, plantear la importancia de reconsiderar y reelaborar los conceptos que subyacen al lector crítico; la tercera, desde la perspectiva de una pedagogía del sujeto, sugerir unas condiciones a tener en cuenta, tanto en la institución educativa como en el aula de clase y por parte del docente, que favorezcan la formación de un lector crítico de acuerdo con unas características específicas, y la cuarta y última, alertar sobre la necesaria convergencia de la lectura académica y crítica en perspectiva sociocultural para el desarrollo de un pensamiento crítico donde el autocuestionamiento sea el punto de partida para la formación de un lector crítico con una mirada razonada, ética y justa acerca de sí mismo y de los problemas sociales, culturales y políticos de la realidad nacional e internacional.

PRIMERA PARTE: LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA CRÍTICA

En el contexto de la globalización caracterizado por el cambio vertiginoso de la hiperrealidad, la cultura de lo evanescente y lo efímero, y el empoderamiento de los medios masivos de comunicación como agentes educativos que definen comportamientos, normas, maneras de pensar y estilos de vida enmarcados en la sociedad del consumo, el Estado colombiano le pide a la institución educativa formar un lector crítico. Al respecto, en el *Documento de Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Ciudadanas (2006)*, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, aparece

⁴ Estudiantes participantes en este proyecto: Daniel Amaya Africano y Diego Armando López Ávila.

⁵ Estudiantes participantes en este proyecto: Yully Muñoz Valencia, Catherine Valbuena Lizcano y Juan Carlos Caballero Rojas.

de manera implícita la enseñanza de la lectura crítica con indicadores de evaluación como: *analiza críticamente, toma posición, retoma crítica y selectivamente la información difundida por los medios de comunicación*. De otro lado, la prueba SABER PRO, que a partir del año 2009 es obligatoria para obtener el título de pregrado en nuestro país, evalúa como competencia genérica la lectura crítica a partir de indicadores como: *lee analítica y reflexivamente, comprende los planteamientos expuestos en un texto e identifica sus perspectivas y juicios de valor, identifica y recupera información en uno o varios textos, construye su sentido global, establece relaciones entre enunciados y evalúa su intencionalidad*.

Frente a esta petición del Estado, lo que se advierte en la realidad educativa es que hay poco conocimiento de este marco legal y, por ende, la importancia que se le está dando a la formación de un lector crítico es mínima, debido a que a la institución educativa y, concretamente, al docente encargado de esta gran responsabilidad, no se le ofrecen en dicho documento orientaciones y estrategias precisas que le ayuden a concretar en el aula de clase una apuesta pedagógica por ese tipo específico de formación. No basta con que se ordene por decreto una acción educativa, si no se generan las condiciones para hacerlo.

Veamos algunos de los hallazgos de la investigación:

- I. En el ámbito de la universidad se evidenció una tensión entre lectura académica y lectura crítica, la primera considerada fundamentalmente como una habilidad cognitiva para la construcción de conocimiento en cada una de las disciplinas; la segunda emparentada con la formación humanista de un sujeto a partir de las dimensiones personal, afectiva y social. Pareciera entonces que se pudiera construir conocimiento sin un acercamiento a la lectura crítica; en el decir de los docentes entrevistados,

(...) esta lectura se considera como una acción voluntaria desarrollada en espacios alternos, distintos a los propiamente académicos, que son programados por las instituciones, o por los docentes y estudiantes interesados, como por ejemplo los clubes o talleres de lectura; es propia de las carreras de humanidades como la filosofía, la historia, la antropología, la literatura (EP, BG⁶).

⁶ Estos códigos corresponden con la entrevista en profundidad (EP) realizada a la docente investigadora Blanca González, coordinadora del Centro de Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana de

La tensión entre lectura académica y lectura crítica advierte de los vacíos en el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, que supere la instrumentalización y mecanización del conocimiento que se construye en la universidad, el cual, desafortunadamente, se encuentra desvinculado la mayoría de las veces de una realidad social y cultural. Esta tensión, tan marcada en la universidad, aparece con

(...) la división de las disciplinas en asignaturas que consisten en organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificatorio. Recuperar la disciplina implica recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras disciplinas y entre sus constructos. Recuperar la disciplina implica reconocer por qué un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella. Para hacerlo se requiere conocer cuáles son los temas que se investigan en el campo, sus problemas centrales y el modo de pensamiento que le es propio (Litwin, 2008, p. 99).

2. Esta tensión también se evidencia en la educación media a partir de la organización curricular en las áreas básicas, pues en las observaciones realizadas en el aula se constata que la lectura crítica es trabajada intuitivamente por los docentes de las áreas de ciencias sociales y lengua castellana mediante el uso de la prensa o la lectura de cuentos y novelas para complementar el desarrollo de los contenidos de la clase. Las actividades que se realizan están orientadas fundamentalmente al desarrollo de habilidades comunicativas; se considera que la lectura se enseña de igual manera en todos los niveles de la escolaridad, en todas las asignaturas y con todos los textos. En la universidad prevalece la mirada lingüística y psicológica: lingüística para atender las dificultades en lectura y escritura con que llegan los estudiantes de educación media a la universidad e incorporarlos a los géneros textuales propios de la disciplina a la que se inscriben para formarse como profesionales, y psicológica por el énfasis que hace en el desarrollo de procesos cognitivos. Estas dos concepciones generan unas prácticas mecanicistas que no contribuyen significativamente al acceso de la cultura escrita ni al desarrollo del pensamiento crítico.

Bogotá. Para la transcripción, análisis e interpretación de su entrevista se le asignó el código EP, BGI. Del mismo modo se procedió con el periodista Mauricio García Villegas del diario *El Espectador*, a quien le correspondió el código EP, MG4.

3. En el afán por mostrar que se produce conocimiento, hay un predominio en la alfabetización académica para acercar a los estudiantes a los textos propios de las disciplinas —ensayos, artículos, reseñas e informes—, pues se considera que los estudiantes aprendieron a leer y escribir en la educación básica y media desarrollando unas habilidades con las que pueden enfrentar su formación universitaria, habilidades por las que la universidad ya no tendría que preocuparse (Cassany, 2009). Mientras tanto, la lectura crítica y la formación de un lector crítico apenas se mencionan en los programas de los docentes para cumplir con el requisito legal, hecho corroborado desde Litwin, pues “si bien la institución educativa postula permanentemente que busca generar el pensamiento crítico, lo plantea como principio declarativo y rara vez genera una respuesta para entender sus implicaciones” (1997, p. 84). Pareciera que la lectura crítica estuviera de moda: las casas editoriales dictan talleres y elaboran guías de lectura crítica, y las prácticas ciudadanas solicitan posturas críticas; se intenta un acercamiento con la realización de foros, debates, pero está lejos de asumírsele formalmente.
4. De otro lado, los docentes entrevistados y observados reconocen en su discurso la importancia de esta lectura, pero en la práctica no se refleja debido a que su perfil docente “no corresponde a un lector crítico formado, un lector con espíritu de diálogo que pone en tela de juicio sus propios puntos de vista y los de sus estudiantes, frente a los textos objeto de lectura” (EP, MG4). De igual manera, las actividades que se desarrollan en el aula tienen poca relación con prácticas de lectura crítica tal como se esperaría “frente a un mundo diverso, globalizado, electrónico, plurilingüe y multicultural, en el que cada día es más relevante poder desvelar la ideología de estos discursos” (Cassany, 2009, p. 81).
5. Por otra parte, los conceptos relacionados con la crítica, la lectura crítica, el lector crítico, el pensamiento crítico, la alfabetización crítica en el marco de una pedagogía y didáctica crítica, no hacen parte del vocabulario ni de la práctica explícita de los docentes. Se infiere, entonces, que la formalización de este proceso lector no se ha incorporado en las instituciones ni tampoco en las aulas.
6. Textos como los de la prensa impresa o digital, los anuncios publicitarios, la ciudad, la Internet, el cine, la novela, la pintura o la escultura,

que permiten el acercamiento a temas como la guerra, la violencia, el desplazamiento forzado, el hambre, el desempleo, la explotación minera, y que son propicios para la enseñanza de la lectura crítica en pro de la formación de un lector crítico y el desarrollo del pensamiento crítico, no son frecuentes en el canon de lecturas de la institución educativa. Primero, porque el docente no tiene la experiencia en el uso de estas tipologías textuales y, segundo, porque a los temas antes mencionados se les trata con recelo y los mismos docentes advierten del cuidado con que deben enfocarse para no entrar en la “criticadera”.

Hasta aquí mi cuestionamiento al estado actual de la enseñanza de la lectura crítica en los niveles de la educación media y superior.

SEGUNDA PARTE: RECONSIDERACIÓN Y REELABORACIÓN DE CONCEPTOS

Difícilmente, una institución educativa y, en concreto, un docente en el área del conocimiento en la que ejerza su rol podrán contribuir a la formación de un lector crítico si no tienen claros los conceptos de crítica, lectura crítica y pensamiento crítico en el marco de una pedagogía y didáctica crítica (o ciencia social crítica), para aplicarlos a las condiciones concretas de este siglo tan diverso, globalizado, electrónico, plurilingüe y multicultural, donde se hace relevante, como ya se mencionó, desentrañar la ideología de estos discursos (Cassany, 2009, p. 81) y sus repercusiones en la formación de dicho lector. Es con la relectura de estos conceptos —a la luz de los planteamientos de la teoría crítica y sus diversos posicionamientos desde Hegel hasta la Escuela de Frankfurt, su reelaboración por Habermas en el marco de la teoría de la acción comunicativa y los aportes de la semiótica en la perspectiva de Eco— como un docente puede responderse si enseña realmente a leer de manera crítica a sus estudiantes. Rastreemos de manera sucinta dichos conceptos:

Teoría crítica

Responde a un interés cognitivo de carácter emancipador, cuyo principal objetivo reside no solo en comprender la realidad social, sino en transformarla. El sujeto se coloca en relación dialéctica con el objeto, con el que establece mutua influencia. A diferencia de una teoría crítica instrumental, se preocupa

del porqué y el para qué de la ciencia, es decir, de los motivos sociales que la condicionan, así como de los fines que persigue, en oposición al concepto de teoría tradicional (Horkheimer, 1976, como se cita en Gimeno Lorente, 2009, p. 111).

Crítica

Viene del verbo crisis y este del verbo *krinein* que significa separar o dividir. Crisis es algo que se rompe y porque se rompe hay que analizarlo. De allí que el término *crítica* sea definido por el Diccionario de la Lengua Española como el análisis o estudio de algo para emitir un juicio o criterio que es razonamiento, discernimiento adecuado (Real Academia Española, tomo IV, 2001). *Crítica* “etimológicamente procede de crisis y tal crisis deviene de la puesta en cuestión de aquellas cosas que pueden resultar naturales o comunes” (Gimeno Lorente, 2009, p. 112).

Para el caso que nos ocupa, interesa el concepto aportado por Gimeno Lorente: la crítica considerada como una competencia cognitiva y como resultado de un proceso reflexivo y que surge de una actitud subjetiva de distancia a la hora de analizar un fenómeno o un hecho. Adoptamos una distancia crítica cuando somos capaces de abordar el análisis de un objeto (o fenómeno) desde una perspectiva diferente a la usual, suscitando pensamientos divergentes y creativos respecto a este.

El esfuerzo intelectual, en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes (...) el esfuerzo por armonizar entre sí y con las ideas y mitos de la época los sectores aislados de la vida social; por separar uno de otro el fenómeno y la esencia, por investigar los fundamentos de las cosas; en una palabra, por conocerlos de una manera definitivamente real (Horkheimer, como se cita en Barco, 2008, p. 158).

Por otro lado, como ya lo afirmé en una ponencia, la crítica en la dimensión de la lectura “tiene que ver con el significado de los textos, con hacer que tengan sentido para quien lee. La interpretación es parte de la crítica. La base de la crítica entonces es la experiencia propia que tiene el lector con el texto” (Rondón, 2011, p. 7).

Lectura crítica (alfabetización crítica)

Es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes en los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda (Smith, 1994 y Cassany, 2004 como se citan en Serrano, 2008). La lectura crítica requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge del texto; 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 (Serrano, 2008).

Desde una mirada sociocultural, se entiende que la lectura y la escritura son una construcción social, una actividad socialmente definida. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. En cada momento, en cada lugar, leer y escribir han adoptado prácticas propias. Aprender a leer requiere no solo desarrollar los llamados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada tipo de discurso (político, pedagógico, religioso, económico, entre otros), de cada práctica concreta de lectura y escritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, y descodificar las palabras, es necesario descifrar cómo cada autor y sus lectores utilizan cada género discursivo; cómo negocian el significado según las convenciones establecidas; cuál es el lenguaje y las lógicas propias de cada disciplina.

La lectura crítica, atendiendo a un enfoque sociocultural, permite distinguir tres planos de la comprensión: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas. Las *líneas* se refieren a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras. *Entre líneas* alude a todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente: inferencias, presuposiciones, ironía, doble sentido. Y lo que hay *detrás de las líneas* es la ideología, el punto de vista, la argumentación y la intención a la que apunta el autor (Cassany, 2006, p. 52). De hecho, diferenciar la comprensión en estos tres planos es complejo, pero lo que alerta esta metáfora de los tres planos de la comprensión es que detrás del discurso enunciado por un sujeto existe un contenido escondido que a veces es el más importante.

Pensamiento crítico

En el ámbito educativo el pensamiento crítico alude más a un proceso cognitivo que a un proceso ideológico. Sin que haya que descuidar las herramientas y aspectos cognitivos que conlleva, se subraya que su auténtica potencia transformadora reside en sus referentes éticos y en su relación con el principio de justicia social (Gimeno Lorente, 2008, p. 17). Emparentado con el concepto de racionalidad, entendida como reflexividad, como acto de reflexión, el pensamiento crítico alude a la conexión entre saber y razón. Pero la racionalidad como acción educativa tiene menos que ver con el conocimiento que con la forma en que los sujetos hacen uso de ese conocimiento.

Para Litwin (2008, p. 110), la actividad cognitiva, esto es, el pensar, implica un conjunto de representaciones o conocimientos, afectos, motivaciones, acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo. Pensar críticamente implica enjuiciar las opciones y respuestas, en un contexto dado, basándose en criterios y sometiendo a la crítica dichos criterios. Estos últimos no son los mismos de una racionalidad instrumental, centrados en parámetros de verdad y eficacia. Pensar críticamente requiere, además, tolerancia para comprender posiciones disímiles y creatividad para encontrarlas.

Otras ideas relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico en el aula merecen señalarse:

- Pensamiento crítico, entendido como el ejercicio del pensar, entender y decidir para una comunicación sin exclusión, fundamento de la construcción del sujeto, la autonomía y democracia ciudadana.
- Siguiendo a Freire (1974), el pensamiento crítico se opone a la cultura del silencio en el aula, en tanto que el conocimiento ha de ser utilizado por los estudiantes para dotar de significado su existencia; desafortunadamente, la escuela no les enseña a valorar el conocimiento curricular dentro de un contexto más amplio que el mero aprendizaje para “dar cuenta de...”.
- El pensamiento crítico, entonces, en el marco de una pedagogía de la lectura y la escritura, se entiende como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertirlo en objeto de reflexión: la vida que llevamos, los problemas

cotidianos, los temas relacionados con la ciudadanía, la identidad. Solo desde esta mirada reconceptualizada podremos asegurar el desarrollo del pensamiento crítico como el ejercicio de pensar con criterio para decidir y actuar.

Lector crítico

Con los desplazamientos que ha tenido la concepción de lectura en el marco de la teoría positivista de las ciencias exactas y el humanismo de las ciencias sociales, nace la concepción de lector crítico, el cual es algo más que un decodificador de signos. Este concepto alude a encontrar en el lector no solo la capacidad de dar cuenta del significado de un texto, sino también de la capacidad de reflexionar en torno a su práctica comprensiva y al conocimiento que se desprende de ella.

Este lector, en el marco de la teoría de la recepción y de la semiótica, es considerado como el intérprete que atiende el proceso del significado referido a la idea que el signo produce en su mente; estos signos pueden decir algo distinto al lector intérprete, desde sus propios códigos, y lo que dice el autor, también desde sus propios códigos. Luego la lectura es interpretación; sin interpretación no se haría conciencia de la relación que se establece entre el autor, el texto, el lector y el contexto. Es a partir de la interpretación como se puede conocer el efecto que un texto produce en el lector.

En palabras de Londoño (2011), “el lector crítico se educa para el pensar”, luego contribuir a su formación en el marco de una lectura crítica en la institución educativa, no es otra cosa que ayudar al estudiante a hablar sin miedo, primero de manera espontánea y luego formalmente sobre lo que se lee, tal como lo afirma Chambers (2007), cuando se refiere a la conversación que surge entre los niños y la maestra en el aula de clase después de la lectura de un cuento. Hablar para examinar la vida cotidiana; pensar para optar, no para repetir; pensar con el cuerpo, con el corazón, con el cerebro. Si se reflexiona, se está descubriendo, develando un acontecimiento, una posición ideológica frente a algo, un prejuicio sin fundamento. Para aprender a pensar, concluye Londoño, hay que aprender a hablar, leer y escribir.

Pedagogía crítica

Se asocia al símbolo hebreo *tikkun* que significa “curar, reparar y transformar el mundo”. Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para aquellos que, involucrados en la educación, comparten la idea de que esta debe impulsar un cambio social que favorezca la disminución de las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género, entre otros, pero también se propone incidir en la formación de buenos ciudadanos capaces de luchar por mejores formas de vida (McLaren y Kincheloe, 2008).

Es oportuno aclarar que epistemológicamente no hay una sino diversas corrientes y, por ello, se habla de pedagogías críticas: línea marxista como respuesta a las teorías de reproducción; Royer Simmons con un enfoque fenomenológico de la pedagogía en contracorriente; Escuela de Frankfurt con Henry Giroux; marxismo clásico u ortodoxo, Peter McLaren, Peter Judis, Kevin Anderson y Enrique Dussel, quienes examinan las fuentes originales del marxismo para avanzar en la conceptualización del marxismo humanista; Paulo Freire con su proyecto de pedagogía de la liberación y de la esperanza. Todos estos enfoques nos alertan sobre el desarrollo y reconfiguración del concepto de pedagogía crítica como opción para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto educativo y atienden a unas características:

- Son pedagogías activas.
- Tienen en cuenta una relación respetuosa para no establecer una relación de poder entre el educador y el educando.
- Reconocen al otro en su diversidad y diferencia.
- Abandonan la transmisión del conocimiento por la construcción y reconstrucción.
- Consideran la construcción de conocimiento (como el constructivismo sociocultural de Vygotsky y no el individualista, a partir de preguntas generadoras que requieren respuestas colectivas).
- Contribuyen a los procesos de transformación de las prácticas educativas y sociales.

Según Ávila (2014), las pedagogías críticas, a diferencia de otros modelos, enfatizan en la comprensión de la educación como un acto político. Por lo tanto su tarea permanente es redefinir su horizonte de trabajo, leer críticamente la realidad, afirmar la condición histórica del sujeto y enfrentar la estandarización

de los contenidos. Para ello, agrega Ávila, toman distancia de los modelos de las pedagogías funcionalistas y adaptativas, inscritas en la lógica del mercado, que hablan de estándares, competencias, evaluaciones nacionales e internacionales, mejoramiento continuo, desempeños, competitividad y emprendimiento, términos que se acuñan acríticamente en el currículo de la institución educativa.

Didáctica crítica

La didáctica crítica abre un espacio sustantivo a la reflexión y la búsqueda (develamiento) de supuestos subyacentes, planteando además el carácter permanente de la actividad crítica y no como un restrictivo posicionamiento inherente a las situaciones de crisis. Asimismo, esta actividad se orienta —desde esta postura— hacia la transformación social y solidaria, y a la emancipación del entendimiento mediante los procesos develadores y desmitificadores que implica. (Barco, como se cita en Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto y Barco, 2008, p. 158).

La pertinencia de este ejercicio de replanteamiento de los anteriores conceptos para aplicarlos al contexto histórico, político y cultural en el que estamos viviendo, tiene dos sentidos. Primero, develar la teoría implícita en la enseñanza de la lectura crítica en el aula, que le ayuda a la institución educativa y al docente a confrontar su hacer. Segundo, insinuar las implicaciones de enseñar la lectura y formar un lector crítico en el marco de una racionalidad instrumental y mecanicista que anula la emergencia del sujeto como lector activo que deconstruye y construye los diferentes textos de la cultura, para tener una mirada propia de su vida y el mundo, objetivo primordial de la enseñanza de la lectura crítica en el aula de clase.

TERCERA PARTE: CONDICIONES QUE FAVORECEN LA FORMACIÓN DE UN LECTOR CRÍTICO

Ante un panorama tan desesperanzador como el que hoy se nos presenta, tanto a escala nacional como mundial, caracterizado por los conflictos sociales, políticos y económicos originados por una fuerte desigualdad, inequidad y exclusión, cabe replantearse la pregunta por la importancia de la formación de un lector crítico en la institución educativa como el espacio privilegiado en el que, según Giroux (1990), es posible, a pesar de todo, correr el riesgo de hacerlo.

Podría aventurarme a responder esta pregunta afirmativamente, siempre y cuando la institución educativa, los docentes y su comunidad pongan el acento en la necesidad de ser, saber y hacer para aprender a convivir consigo mismos y con los otros. Para reemprender este camino, es necesario considerar unas condiciones en el marco de la pedagogía del sujeto. Hablar de condiciones se refiere a crear las situaciones óptimas que posibiliten compartir saberes, el goce de descubrirlos, la felicidad de sentirse en condiciones de apropiarse de la herencia de los seres humanos, prolongarla y superarla. Se trata entonces, en la línea de Meirieu (2004), de pasar de una pedagogía de las causas a una pedagogía de las condiciones, referidas estas, para el caso que nos ocupa, a la institución educativa, al aula de clase y al docente. Veamos.

La institución educativa como espacio de acogida

En una perspectiva del sujeto, la tarea de la educación es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por la humanidad en respuesta a esos interrogantes y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia titubee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al ser humano. Atender esta misión en la institución educativa implica comprender que educar es más que desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encararse a dificultades de orden matemático. Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito. “¿De qué estoy hecho?, ¿De quién soy hijo o hija?”, se pregunta siempre el niño. “¿De quién soy realmente hijo o hija?” es, a veces, el interrogante del adolescente que imagina haber sido abandonado en una caja de cartón o entregado en adopción. “¿De qué historia religiosa, cultural, social soy heredero(a)?”. Permitirle al estudiante como lector crítico hacer suya esta historia, es permitirle hacer conciencia mediante la reflexión de dónde proviene, dónde está y, de esta manera, poder pensarse, reconocerse y decirse como sujeto (Meirieu, 2004, pp. 25-26).

En esta perspectiva, el acto educativo encaminado hacia la formación de un lector crítico se concibe como una relación de acogida: se acoge al sujeto que llega como una persona que trae una historia, pero que al mismo tiempo representa la posibilidad de superarla. (Me pregunto, ¿cómo se preparan los colegios del Distrito Capital para acoger a los cientos de niños que llegan en

condiciones de desplazamiento, desarraigados de su suelo y de sus tradiciones culturales?). Este estudiante que llega es una persona que el docente no puede moldear a su gusto, imponiéndole su manera de pensar y de actuar, desconociendo su historia.

Para esta condición, la institución educativa provee los espacios para que la enseñanza de la lectura crítica sea un proceso de reconstrucción y deconstrucción de experiencias, saberes y conocimientos porque el que llega no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye en un comienzo con la orientación de su maestro y luego por sí mismo. Reconocer que en este espacio de acogida la lectura no se enseña de modo mecánico para desarrollar unos contenidos o dar cuenta de algo requiere, en esa relación de acogida, propiciar una experiencia de lectura donde primero se establezca un vínculo afectivo que permita el acercamiento al texto objeto de lectura desde lo emocional y luego sí un proceso cognitivo de interacción entre el niño, el adolescente, el joven, como lectores activos; una conexión con los textos que mediante la intervención pedagógica y didáctica del maestro los remitan a épocas, historias y problemas diversos.

Jorge Larrosa (2003) habla de la lectura como formación y de la formación como lectura. En el primer caso, se refiere a la lectura

(...) como actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que el lector es (...) Significa en este contexto, pensar la lectura como algo que nos forma, o nos de-forma, o nos trans-forma, o como algo que nos constituye, o nos cuestiona en aquello que somos (p. 26).

Para que la lectura trascienda a la formación, es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad del lector; esto se logra cuando lo planteado por el texto puede asumirse como experiencia porque nos interpela, nos confronta, hace que algo pase en nosotros, nos mueve hacia el cambio. Cuando esto ocurre, se establece una relación estrecha entre lectura y conocimiento, quedan huellas en nuestro ser, en nuestras concepciones e interacciones. No se trata simplemente de asumir una lectura para estar informados, sino para articular fronteras entre lo que sabemos y lo que somos; entre lo que pasa y nos pasa; entre lo que nos da forma y transforma.

En el segundo caso, la formación como lectura implica una relación de producción de sentido. Desde el punto de vista de Larrosa (2003), “todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha”, frente a lo que los libros, las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quieren decirnos (p. 29). Estar abiertos a la lectura de eso que se nos dice es disponernos a vivir como lectores críticos, en el marco de la didáctica crítica, un proceso de formación y transformación como experiencia.

Ahora bien, en el contexto de una didáctica crítica, Gimeno Lorente (2009) considera que

(...) la escuela al lado de preparar a los estudiantes para el desempeño de una actividad laboral (competencias laborales); también debe ofrecerles las herramientas para desarrollarse como personas adquiriendo una cultura general que les enseña a analizar y comprender el mundo que les rodea y aprendiendo a convivir de una forma solidaria y responsable dentro de un grupo social (p. 34).

En este sentido, crear unas condiciones de acogida en la institución educativa para favorecer la formación de un lector crítico, en la perspectiva del sujeto, es más que contar con una planta física, un mobiliario escolar y unos docentes para recibir masivamente a un gran número de estudiantes. Es tener la certeza de que cada uno de los recién llegados no sea uno más, sino una persona a la que la institución educativa le ofrece un espacio favorable, seguro, libre de amenazas, para iniciarlo de la mano del maestro en una experiencia de lectura que le permita continuar esa lectura del mundo de la vida, ya iniciada de manera natural en el hogar, y que muchas veces se irrumpe en la escuela, para dar paso a esa lectura de la norma, de la regulación, del control, de la acumulación de contenidos, de la medición. Lectura esta que se distancia de su propósito fundamental: la construcción de la subjetividad y el desarrollo del intelecto.

El aula de clase, un espacio de comunicación

El aula de clase ya no es el centro homogéneo de cultura y aprendizaje; hoy ha de pensarse como el espacio donde conviven y aprenden grupos heterogéneos, niños, niñas, hombres y mujeres con historias, formas de vida y niveles sociales diferentes, con concepciones axiológicas distintas. Es con estos grupos

tan disímiles con los que la institución educativa tiene la responsabilidad de contribuir a su formación como lectores críticos.

Un lector crítico, como ya se mencionó anteriormente, no se forma en el silencio del aula, sino en la interacción con sus compañeros y docentes; interacción que habrá de permitirle participar activamente mediante la conversación o el diálogo que suscita la lectura del texto en torno a un tema específico, seleccionado por el maestro, de acuerdo con unos criterios relacionados con los índices paratextuales y textuales: los primeros referidos a la clase de papel, tipo y tamaño de letra, ilustración, calidad de la impresión o de la imagen (tipo, tamaño, color); los segundos referidos a las características del tipo de texto seleccionado, su estructura y contenido (artículo de opinión, ensayo, reseña, crónica, novela, anuncio publicitario o la ciudad).

En el marco de la teoría de Habermas sobre la racionalidad comunicativa, se requieren condiciones para que el aula se transforme en un ambiente de lectura y comunicación. En primer lugar, es necesaria una situación de simetría para que se pueda hablar de una genuina conversación; en este sentido, se busca que todos los estudiantes gocen de un espacio y mobiliario adecuado, tengan acceso personalizado a los materiales de lectura, derecho a la palabra, a ser escuchados y escuchar, a la reflexión autónoma y a que no sean excluidos ni intimidados por exceso de poder o dominio del maestro. Es la reflexión la que favorece el proceso de comprensión de manera individual y colectiva. En segundo lugar, las prácticas de lectura que se implementen han de corresponder a un proyecto que se diseña, desarrolla y evalúa en el tiempo atendiendo a los intereses, las inquietudes y los aportes de los estudiantes, acorde con unos criterios de participación como interlocutores válidos en la conversación y en la solución de problemas sociales concretos. En tercer lugar, el análisis crítico de las interacciones comunicativas sobre las que gira la vida de la clase: respeto y reconocimiento del estudiante como persona, sea cual fuere su edad; la actitud sincera de entendimiento entre maestro como orientador, mediador del proceso de lectura y el estudiante como lector, como interlocutor válido.

Para que tanto la escuela como el aula se constituyan en espacios generadores de conversación, es necesario fomentar prácticas discursivas como foros, debates, mesas redondas sobre cuestiones sociales, científicas, humanísticas y artísticas, en la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como

válidos en el seno de una comunidad de diálogo caracterizada por la tolerancia para comprender las diferentes posiciones y creatividad para atenderlas.

En esta perspectiva, se enfatiza que las prácticas discursivas integran los tres niveles de discurso: cognitivo, moral y expresivo. Estos tres niveles contribuyen a promover no solo los consensos, las adhesiones al discurso del maestro, sino también los disensos que son fruto de la interacción comunicativa en el aula y que son manifestación crítica y legítima frente a situaciones de injusticia.

El docente como mediador en la enseñanza de la lectura crítica

Antes de establecer unas condiciones para que el docente, independientemente del área o disciplina que enseñe, se sienta convocado a enseñar la lectura crítica y, por ende, contribuya a la formación de un lector crítico, conviene preguntarnos si realmente enseñamos a leer críticamente a nuestros estudiantes⁷. Al respecto, Litwin afirma:

No es posible pensar que se puede favorecer esta forma de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar. No se trata de una estrategia cognitiva que pueda enseñarse fuera de los contextos de las actuaciones compartidas en la escuela. Tampoco podemos imprimir en el currículo que anticipe u otorgue la resolución del pensamiento crítico... los alcances del pensamiento crítico se generan en el aula de clase con los sujetos implicados (1997, p. 86).

En relación con lo que pensamos y hacemos es que podemos establecer unas condiciones del docente para enseñar y desarrollar un pensamiento crítico en su área básica o disciplina:

- En el pensar, pone en crisis su concepción de lectura crítica y las actividades que realiza para ubicar dificultades que requieren nuevas estrategias, nuevas maneras de pensar y de actuar en el contexto institucional y social en el que la enseñanza ocurre. Atiende a un proceso de autoformación constante para responder con convicción a la formación de un lector crítico.

⁷ Sugiero resolver el test de lectura propuesto por Daniel Cassany y Joan Sala en *Para ser letrados*, capítulo 5, “¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica?” (Cassany, 2009, pp. 81-97).

- En el hacer, en el marco de una didáctica centrada en la acción, responde: ¿con quiénes se va a trabajar la lectura?, ¿cuál es su propósito?, ¿qué textos seleccionar?, ¿cuál va a ser el tema que guía el diálogo?, ¿qué preguntas para generar la reflexión crítica, constructiva y autónoma? ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo va a darse el proceso de lectura y conversación?, ¿para qué conversar, dialogar? Estas preguntas olvidadas en la apretada agenda de los docentes, como lo afirman Camilloni et al., (2008) determinan el sentido de un buen diseño de la didáctica de una lectura crítica, atendiendo al concepto de mediación como la intervención acertada que prepara y hace el docente para favorecer el proceso de interacción entre el autor del texto que se lee, el texto y el lector, en un determinado contexto, para lograr una comprensión y, por ende, una interpretación.

Son rasgos del perfil del docente mediador de un proceso de lectura crítica: ser un lector habitual, consumado, asiduo, actualizado: “un lector con espíritu de diálogo que pone en tela de juicio sus propios puntos de vista y los de sus estudiantes” (EP, MG4); alta sensibilidad por los problemas sociales que afectan el bienestar y la calidad de vida de sus estudiantes; preocupación por cultivar tanto la conciencia crítica como el espíritu científico; estar alfabetizado en las gramáticas propias de los textos que seleccione como material de lectura porque no es lo mismo hacer la lectura de un anuncio publicitario, una película, una pintura —relacionados con los lenguajes propios de la imagen— o un artículo de opinión, un ensayo, una novela, un poema —relacionados con la estructura específica de los textos verbales—, cada uno de los cuales obedece a unas estrategias particulares para su lectura. Tales estrategias deben ser conocidas por el maestro como mediador de dicho proceso.

En la perspectiva del docente como mediador de la lectura crítica en una disciplina como la biología, cabe preguntarse: ¿para qué sirve un saber acerca de los procesos biológicos de la vida humana, si no se analizan críticamente los usos de las técnicas genéticas en relación con las cuestiones éticas que se derivan de su aplicación? En un seminario, ¿para qué sirve hablar de temas y problemas de la docencia, si esta reflexión no trasciende a los problemas concretos que viven los docentes en el aula? Todo conocimiento será inútil si en el contexto del aula de clase y de la institución educativa no se apuesta por un conocimiento que sirva para superar el sufrimiento humano y mejorar la calidad de vida. Establecer procesos abiertos de comunicación y de debate sobre los aportes que puede hacer cada disciplina, desde sus temáticas, al

desarrollo del pensamiento crítico y a la formación de un lector crítico, es una responsabilidad ética del docente.

CUARTA PARTE: CARACTERÍSTICAS DE UN LECTOR CRÍTICO

Ciertamente, si la misión de la educación, acogiéndonos a los planteamientos de Meirieu (2004), ha de centrarse hoy más que nunca en la relación del sujeto con el mundo y el mundo humano que lo acoge para construirse a sí mismo como sujeto en el mundo, puedo afirmar que un lector crítico no nace, se forma en la relación de acogida, de filiación con ese otro que en un comienzo es el padre, la madre o el hermano mayor como iniciadores en el encuentro con la palabra. Y luego, es la maestra o maestro quien lo pone en contacto con la institución educativa como espacio intercultural donde empezará a interactuar con otros para acceder a los diversos textos de la cultura y construirse como lector en la experiencia de lectura que le permitirá vivir el docente como mediador, como puente o enlace entre los textos y la conversación o el diálogo.

En esta medida, las características de un lector crítico están relacionadas con el lector de signos y el lector con un pensamiento complejo, superior. Como lector de signos, un lector crítico se caracteriza por:

(...) el deseo de leer, abrir bien los ojos, mirar bien el mundo que le rodea, escuchar con atención, hablar con seguridad, explorar sin vergüenza sobre esos fantasmas personales e intransferibles que le asechan, sobre sus propias preocupaciones, darse la posibilidad del asombro; en otras palabras, un lector crítico es ante todo un lector de signos, signos que se han construido culturalmente y que dan razón de una realidad situada socialmente, signos con los que un lector crítico realiza un proceso de análisis que le permite identificar, clasificar y relacionar dichos signos y luego, el arduo trabajo de interpretar, así se busca el sentido profundo de la vida cotidiana (Vásquez, como se cita en Beltrán et al., 1997, p. 37) .

Como lector crítico con un pensamiento complejo, divergente más que convergente, se caracteriza por ser creativo al hacer uso de la imaginación

a través de recursos expresivos como la metáfora, la analogía, propios de la construcción de redes conceptuales o explicación de teorías. Para ello, debe atender a cuatro aspectos: descifrar el código de los textos escritos, ya que estos comparten valores, ideologías, actitudes que influyen; participar en la comprensión e interpretación del significado de los textos; usar diferentes textos de la cultura, situados en variados entornos culturales y sociales; analizar críticamente y transformar el significado (Freebody y Luke, 1990, 1997, como se citan en Serrano, 2008). Estos aspectos hacen referencia a lo que las corrientes contemporáneas de la lectura crítica han denominado *literacidad*⁸ o alfabetización crítica.

Estas dos características del lector crítico se hacen visibles en la lectura de una fotografía periodística, por ejemplo, para desentrañar el sentido de la comunicación no verbal plasmado a través de una imagen (Millás, 2005, como se cita en Cassany, 2009, p. 193). El docente invita a los estudiantes a mirarla atentamente y conversar sobre ella a partir de los siguientes momentos: selección de la imagen, generación de ideas, selección de ideas, organización de la información y expectativas que se dejan para continuar la lectura. Puede cerciorarse de la manera como la interpretan al solicitarles que plasmen en un texto escrito su lectura crítica sobre ella, argumentando su comprensión alimentada por su experiencia de lectura. El texto escrito le permite al docente percatarse de esa lectura crítica que un estudiante en cualquier nivel de la educación puede realizar con su orientación.

- *Selección de la imagen.* Debe sugerir preguntas que permitan contextualizarla y dar razón por parte de los estudiantes de lo que les llama la atención.
- *Generación de ideas.* El docente ha mirado con anterioridad la foto seleccionada de un personaje polémico en la política y ha hecho su lectura anticipada para poder atender a las posibles lecturas que hagan los estudiantes. De esta observación minuciosa, el docente puede seleccionar las ideas que guíen al estudiante hacia la comprensión e interpretación. Estas ideas se generan a partir de las relaciones que tanto docentes como estudiantes establecen entre su conocimiento del mundo (saber previo) y

⁸ La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura (Cassany, 2006, p. 38).

lo que la fotografía permite ver y entrever más allá de las líneas; también emergen a partir de las preguntas que suscita la imagen y las metáforas que pueden construirse. En concreto, se trata de interpretar la relación entre la imagen que se lee y el contexto que ilustra.

- *Selección de ideas.* Dan origen al texto escrito teniendo en cuenta una visión global de este.
- *Organización de la información en un texto escrito.* Este texto escrito por el estudiante, atendiendo a los criterios de cohesión y coherencia, le permite dar cuenta de manera específica de su punto de vista, a partir de los interrogantes que se ha planteado y las conexiones que ha establecido entre lo que la imagen muestra y lo que él vive en su contexto como experiencia de lectura.
- *Dejar expectativas.* Sobre otras lecturas que puedan hacerse a partir de esa imagen.

Con esta propuesta de lectura de una imagen fotográfica, podemos verificar que la lectura crítica no es otra cosa que acercarse a una realidad particular para interpretarla, interrogarla y cuestionarla.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

He utilizado la palabra *tensión* como metáfora para describir lo que pasa con la lectura crítica y la lectura académica o disciplinar en el contexto de la educación media y superior. Una tensión, como afirma Meirieu (2004), nos ubica en el terreno de las contradicciones. En el caso que nos ocupa, el docente trabaja la lectura académica para la construcción de conocimiento, privilegiando los procesos cognitivos, o la lectura crítica para la formación de un sujeto capaz de reconocerse como persona y profesional críticos en la perspectiva del desarrollo humano integral; un sujeto consciente de su historia personal como una zona de desarrollo potencial dentro de una formación que lo comprometa en la transformación de su calidad de vida familiar y profesional, mediante el desarrollo de procesos socioafectivos y éticos. Frente a esta tensión, la institución educativa, el docente y el estudiante tienen tres alternativas:

- Dejar una de las dos posibilidades anteriores de manera arbitraria.
- Oscilar entre una y otra posibilidad, según la conveniencia.
- Asumir las contradicciones en forma de una tensión interna, fecunda, capaz de contribuir a la invención de dispositivos que permitan integrar y, si es posible, superar los dos polos de la contradicción.

Edgar Morin, citado por Meirieu (2004), así lo explica: el problema del pensamiento complejo es pensar a la vez, sin incoherencia, dos ideas que son contradictorias. La pedagogía del sujeto nos remite a tomar la tercera posibilidad. Se trata entonces de articular, integrar y cultivar tanto la lectura crítica como la académica —o lo que se ha dado en llamar alfabetización académica y alfabetización crítica o criticidad— en las distintas áreas del conocimiento con el fin de:

- Favorecer de manera equilibrada y transdisciplinar el desarrollo de los procesos cognitivos, socioafectivos y éticos, base fundamental en la formación integral de personas y profesionales comprometidos con la transformación de la calidad de vida de la familia, su entorno y la sociedad.
- Buscar el equilibrio entre leer para ejercer nuestros derechos y deberes como ciudadanos autónomos, y leer para aprender y enriquecer las experiencias de aprendizaje en el área del conocimiento específico que se enseñe (Serrano, 2008).
- Cultivar en los estudiantes la conciencia crítica y el espíritu científico para que sean capaces de examinar, discriminar, valorar, asociar, interpretar y argumentar con coherencia, adecuación y pertinencia (Serrano, 2008).
- Cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico, plantea Nussbaum (2012), es fundamental para mantener la democracia con vida y en estado de alerta.

Por otra parte, debido a que las propias condiciones sociales originan problemas nuevos para los que la institución educativa ya no ofrece respuestas, resulta urgente encontrarlas. En este sentido, alerta Gimeno Lorente (2009, p. 67): la institución educativa no solo ha de entenderse como un contexto

de reproducción social y cultural de la ideología dominante, sino también como un contexto social donde los directivos, docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad pueden modificar algunas prácticas y cuestionar sus funciones desde una perspectiva crítica. En este sentido, la tensión entre educación para el trabajo, desarrollo de competencias laborales o educación para la convivencia con criterios de justicia social permitirá a la institución retomar las preguntas por el sentido del proyecto institucional, la organización curricular, la lectura, la escritura y la oralidad como ejes transversales del currículo, y la evaluación.

También es necesario anotar, que si se busca el desarrollo de un pensamiento crítico y la formación de un lector crítico, en la perspectiva de Giroux (1990), el docente necesitará pensarse como un intelectual transformativo que está en posibilidad de desarrollar una conciencia crítica, o al menos una actitud de predisposición hacia esta, que le permita conjugar, tanto en su discurso como en su práctica, la aceptación de la diferencia frente a los grupos heterogéneos con los que trabaja, promover de manera didáctica la conversación sobre los textos motivo de lectura en la clase, atendiendo a la divergencia, la confrontación y el debate de manera razonada. De esta manera, el maestro podrá ser menos administrador del currículo y más un sujeto transformador; menos sujeto pasivo y más sujeto inquieto que, desde su formación académica profesional, favorece el lector reflexivo en el aula; entonces es un maestro, conocedor del contexto donde trabaja y de los diferentes textos de la cultura. En suma, será un intelectual que “no se acomoda”, sino que hace parte de la realidad y se siente interpelado por ella porque, como decía Freire (1974):

(...) sólo cuando los hombres comprenden los temas de su época respectiva pueden intervenir en la realidad, en vez de permanecer como meros espectadores, y sólo desarrollando una actitud permanentemente crítica pueden los hombres superar una postura de acomodación (p. 54).

BIBLIOGRAFÍA

Ávila, J. (2014). Las pedagogías críticas frente a las políticas educativas neoliberales. *Revista Educación y Cultura: Pedagogías Críticas*, 101, 58-64. Bogotá: Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode).

- Barco, S. (2008). La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 157-167). Buenos Aires: Paidós.
- Beltrán, R., Guzmán, L., Páez, R., Quiñonez, M., Rueda, I. y Ruiz, C. (1997). *La lectura desde la perspectiva semiótica. La lectura desde tres perspectivas: una propuesta para trabajar indicadores de procesos pedagógicos*. Tesis de maestría no publicada, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Bogotá, Colombia.
- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (2008). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (Coord.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (s. f.). *El extraño caso de la intentio lectoris*. Recuperado de http://old.liccom.edu.uy/bedelia/cursos/semiotica/textos/eco_lectoris.pdf
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Gimeno Lorente, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. México: Paidós.
- Litwin, E. (2008). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Londoño, E. (2011). Pensar la educación educando el pensamiento. Ponencia presentada en el encuentro académico “¿Cómo preservar la dignidad de lo humano en un mundo tecnologizado?” Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos. Dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Nussbaum Martha. (2012). *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós.

- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de competencias en Lenguajes, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Ciudadanas*, 3. Bogotá: MEN.
- Rondón, G. (2011). Una apuesta didáctica a favor de la formación de un lector crítico. Ponencia presentada en el IV Encuentro internacional y V Nacional de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Serrano, S. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. Mérida: Universidad de los Andes.

Capítulo 2

MIRAR Y DESCUBRIR: IMPORTANCIA DE LA SEMIÓTICA EN LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS

Ruth Milena Páez Martínez¹

RESUMEN

La importancia de la semiótica en la formación de lectores críticos se justifica en este texto por la presencia de dos problemas centrales en el campo educativo: la ausencia de una *alfabetidad visual* para leer textos de la cultura como el cine, la publicidad, la prensa, entre otros, y la distancia tan grande entre lo que se mira y las transformaciones sociales posibles, gracias a una mirada crítica. Con estos asuntos como telón de fondo, iniciaré presentando cómo entiendo la semiótica y la lectura crítica. Luego plantearé dos de sus posibilidades concretas para la formación de lectores críticos: pensar la imagen, ver la imagen como una creación cultural, intencionada, nada ingenua ni “natural”, a través de un producto cultural concreto; ver un fenómeno

¹ Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Licenciada en Educación Básica Primaria y Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. En la actualidad se desempeña como docente investigadora de tiempo completo en la Universidad de La Salle de Bogotá en los programas de Maestría en Docencia y el Doctorado en Educación y Sociedad. Es miembro del CIESPE y del grupo de investigación Educación y Sociedad de la misma institución.

natural en el campo de la meteorología como un texto de lectura. Termino ratificando la importancia de la semiótica a partir de dos problemas, uno en investigación y otro en la cotidianidad escolar.

Palabras clave: semiótica, lectores críticos, medios de comunicación, imagen, mirada, descubrimiento.

Vivimos rodeados de signos. Vemos la televisión, vamos a cine, tomamos un autobús, esquivamos el clima de la ciudad, pero pocas veces nos detenemos a conocer cómo operan los signos allí presentes, qué leyes les rigen y cuál es su incidencia en la sociedad y la cultura. La semiótica es una ciencia que nos ayuda a ser más conscientes de ello; quiero decir, nos ayuda a descubrir y a mirar.

Este producto proviene de tres fuentes: por una parte, del asombro particular que me generó la semiótica cuando la conocí en un seminario semestral sobre perspectiva de lectura semiótica en la Maestría en Educación de la Universidad Javeriana²; de hecho, mi tesis colectiva consistió en un módulo de *lectura semiótica* que pudiera estar a la mano del quehacer pedagógico de los docentes³; por otra, de las dificultades para acercar la lectura crítica, propia y de mis estudiantes de distintos niveles al dominio de una gramática en particular, y en tercer y último lugar, como resultado reflexivo del macroproyecto de investigación “Estrategias de enseñanza de lectura”⁴ de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle donde dirigí cuatro proyectos de investigación entre los años 2012 y 2013⁵.

² Maestría dirigida en su momento (1997) por el profesor Fernando Vásquez Rodríguez, en el énfasis de Lectura y Escritura.

³ Dicha tesis fue elaborada en coautoría con Beltrán, Guzmán, Quiñonez, Rueda y Ruiz en 1997, bajo el título de *La lectura desde la perspectiva semiótica. La lectura desde tres perspectivas: una propuesta para trabajar indicadores de procesos pedagógicos*.

⁴ Este macroproyecto inició en el año 2012 con ocho proyectos en curso, de los cuales Gloria Marlén Rondón Herrera dirigió cuatro y Ruth Milena Páez Martínez los demás.

⁵ “Estrategias de lectura de cuento de monstruos para favorecer el manejo del miedo en los niños de primaria” de las magísteres Ángela Díaz, Élica Díaz y Kelly Rojas. “En busca de nuevas formas de enseñanza: estrategias de lectura para el aprendizaje en niños de cuarto de primaria” de los magísteres Idaly Bejarano, Yamile Páez y Rodrigo León. “Cómo seleccionar y usar la información en Internet con fines académicos: estrategias de lectura crítica para la educación media” de los magísteres Hernán Villamil, Claudia Ardila y Sandra Pérez. Y, por último, “Estrategias de enseñanza para una lectura crítica de novela urbana colombiana en el ciclo 4 de la educación media” de las magísteres Doris Stella Ardila y Martha Neira.

Iniciaré presentando cómo entiendo la semiótica y la lectura crítica —con sus lectores críticos—. Luego plantearé dos posibilidades de la semiótica para la formación de lectores críticos: una relacionada con un fenómeno cultural como la publicidad televisiva y otra referida a un fenómeno natural en el campo de la meteorología. (Debo advertir que no soy ni publicista ni meteorólogo). Finalizaré ratificando la importancia de la semiótica a partir de dos problemas, uno en investigación y otro en la cotidianidad escolar.

SEMIÓTICA Y LECTURA CRÍTICA

De la semiótica

En general, la semiótica es un campo de estudio dedicado a los signos, verbales o no verbales, naturales⁶ o artificiales, pero todos con elementos culturales. Estos signos se estudian para saber cómo significan y comunican en un contexto particular, así como lo entiende el semiólogo Umberto Eco (1977). La manera como se estudian esos signos implica un método; algunos hablan de método semiótico, lo que supone ejercicios de alto rigor en investigaciones sociales por ejemplo. Para esta exposición, prefiero hablar de una aproximación a la semiótica a través de mirar y descubrir cómo significan y comunican los signos de un texto —aunque esto pueda llevar en efecto al método—, y en esta acción, ubicar al lector crítico.

Aclaremos eso de descubrir y de mirar. *Descubrir*, supone que hay algo que está cubierto y que por eso puede descubrirse, retirársele el manto que lo tapa o que no lo deja ver. El anatomista del siglo XVI Andreas Vesalio (1514-1564)⁷, por ejemplo, considerado padre de la anatomía moderna, no habría jugado un papel determinante en la historia de la cirugía si no hubiese descubierta el cuerpo humano, si no le hubiese observado en forma directa y diseccionado para identificar el hígado, el corazón, la aorta... El cuerpo humano fue su objeto de descubrimiento pues hasta entonces, desde hacía más de mil años, la medicina se estudiaba con el libro del médico griego Galeno, sin que los futuros médicos de entonces tuvieran la oportunidad de acercarse al cuerpo. A esto se suma que dicho libro había sido elaborado a partir de

⁶ Algunos prefieren hablar de los culturales pero creo *justo* darle a los primeros su lugar también, sobre todo cuando aspiramos a ser cuidadores del planeta.

⁷ Registro tomado de Daniel Boorstin (2000), capítulo 10: “Dentro de nosotros mismos”.

la observación de monos, no de humanos, por lo que tenía muchos errores. (Claro, en el año 130, época de Galeno, era prohibida la disección humana). Muchas de las observaciones de Vesalio se convirtieron en dibujos que luego se incorporarían a un nuevo libro de anatomía. (Aunque pueda parecer imposible, hasta antes de Vesalio la anatomía se estudiaba con dibujos). Vesalio trabajó para conocer mejor una forma, una proximidad, una ubicación de órganos y tejidos; esto lo consiguió con la práctica frecuente del descubrir.

En este sentido, *descubrir* también supone que algo se “pone al descubierto”: un hallazgo, una novedad, unas leyes detrás de lo visible. Otro ejemplo lo tenemos con el naturalista inglés que revolucionó la manera de concebir el mundo natural, Charles Darwin (1809-1882). En su libro *Sobre la selección natural* escribió:

(...) es interesante contemplar un enmarañado ribazo cubierto por numerosas plantas de muchas clases, con pájaros que cantan en los matorrales, con variados insectos revoloteando en torno y con gusanos que se arrastran por entre la tierra húmeda, y reflexionar que estas formas primorosamente construidas, tan diferentes entre sí, y que dependen mutuamente unas de otras de modos tan complejos, han sido producidas por leyes que obran en rededor nuestro (2012, p. 157, subrayado propio).

Leyes no identificadas por el distraído ojo, pero sí capturadas por la mirada. La acción sistemática de recolección de datos y su análisis respectivo, llevaron a Darwin a descubrir que detrás de esa complejidad de vida natural había una suerte de leyes que determinan la existencia de esas criaturas⁸. Este naturalista atribuyó el éxito de su obra, que relata en su autobiografía, a “haber reunido ‘innumerables hechos bien observados’ y al tamaño moderado del libro” (Darwin, 1876, como se cita en Boorstin, 2000, p. 459).

Podríamos pensar: ¿qué se gana con el develamiento de unas leyes naturales como en este caso? ¿Qué ganan la cultura y la sociedad? En esencia, la naturaleza deja de ser vista como una obra mágica en exclusiva, admirable y maravillosa sí, pero no solo esto. La naturaleza también viene a considerarse

⁸ Este naturalista las llamaría: ley de crecimiento con reproducción, ley de herencia, ley de variabilidad y ley de razón del incremento —que conduce a la lucha por la vida y, por ende, a la selección natural—.

una creación relacionada, un sistema de vida y sobrevivencia donde cada criatura tiene un lugar y una función particular e interdependiente con otras criaturas. Ante ello, el ser humano no puede —no debería— seguir viendo del mismo modo la obra creadora natural. Se esperaría que pusiera en alerta su sensibilidad para el cuidado de los ecosistemas, de su propia ciudad, de su hogar. Identificar y comprender unas leyes naturales, leyes que se enseñan en la escuela y también en carreras de ciencias naturales, bien podrían enfocarse en descubrir, en cambiar la mirada del lector.

Pasemos ahora al término *mirar*. Esta acción nos obliga a pensar en el ojo. El sociólogo de la comunicación Joan Costa, en su libro *Diseñar para los ojos* (2008, pp. 15-17), nos advierte que una cosa es ver y otra cosa es mirar, y que el ojo se mueve entre esas dos tensiones. Es decir que cuando el ojo “es pura mecánica óptica, pero inactiva (...) es una presa fácil para su captura”, y es ahí donde el persuasor publicitario, el embaucador, las portadas multicolores de revistas o la estrategia de los políticos, “apuntan sus dardos”⁹. Por el contrario, cuando hay mirada, la atención se activa y se exploran unas señales en busca de algo, como si se tratara de un escáner. Mientras la mirada “toma la iniciativa” y “elige las imágenes que le interesan en detrimento de todas las demás y se concentra en sus detalles, sus puntos de interés o de placer”, el ojo, por su parte, se deja atrapar.

Pero no se trata de preferir lo uno o lo otro. Costa señala que nunca tenemos ni solo ojos, ni solo mirada, sino que nos movemos en ambos campos: la desatención y la atención, la pasividad y la actividad. Esta imagen nos esclarece el panorama de la mirada y nos permite proyectar un lector, que nunca se limitará solo a ver, o sea, no estará totalmente distraído ni desinteresado, pero tampoco completa o exclusivamente “en estado de búsqueda activa” (p. 16). En esta tensión me interesa ubicar al *lector crítico*, *ni extremadamente atento ni extremadamente distraído*; se requieren las dos fuerzas, aunque, en efecto, su labor tienda a inclinarse más por la mirada. (Esta polaridad me recuerda, desde la simbólica, que no somos ni podemos ser absolutamente racionales ni completamente emocionales).

⁹ El ojo distraído entonces será “atacado, atraído y si es posible retenido y seducido” hacia los objetivos de una venta, una tendencia, una opción.

Ahora, entre descubrir y mirar, podemos decir entonces que si hay descubrimiento es porque hubo mirada. La semiótica nos ayuda a descubrir esos sistemas sígnicos que subyacen a textos artificiales y naturales. La cercanía de la semiótica con la lectura crítica estriba justo en que ayuda a mirar. Veamos ahora el término lectura crítica.

De la lectura crítica

Entiendo la *lectura* como un proceso cognitivo, de comprensión e interpretación y por tanto, de múltiples posibilidades de formación para el lector. La lectura puede clasificarse de diversas formas según la temporalidad: puede ser secuencial —el lector sigue un *cronos*— o puede ser intermitente —el lector va y viene (al pasado o al futuro) mientras sigue la línea del tiempo en su lectura—. Según la relación entre el lector y el texto, la lectura puede ser mecánica, interactiva o negociada, como lo describe María Eugenia Dubois (2005). O también, según la intención inicial del lector, la lectura puede realizarse como goce o por placer, como respuesta a una labor académica o profesional, o como una combinación entre goce y cumplimiento. Y así, puede haber una variada gama de agrupaciones.

La *lectura crítica*, por su parte, no escapa a esta sencilla clasificación. Como lectura, tiene temporalidad, transacción de sentidos y una intención. Pero la diferencia grande, aquello que la hace *crítica*, está en la especificidad de la tarea del lector cuando se enfrenta a un texto artificial o natural. ¿Qué es lo que debe hacer un lector crítico con ese texto?

El concepto de *crítica* imprime un presupuesto: la vida y sus creaciones, la obra de la vida, no existe de modo puro, “sin más”, desnuda, “sin vestido ni revestimiento, sin disfraz ni representación, sin marco (...) sin tapujos, sin reservas (...) sin historia” (Thayer, 2010, p. 17). No. La vida y sus creaciones son el resultado de mediaciones; son una suerte de montaje que surge de cruces y relaciones múltiples —la manera como se conciben las fiestas, los museos, los barrios o las viviendas, por ejemplo, o como se usan la voz, la escritura y la economía, o como se organizan los ecosistemas del mundo natural—. En esta complejidad de marcos y de formas, de textos artificiales y naturales, es posible que la crítica se realice.

Así las cosas, lo que debe hacer el lector crítico con el texto consiste en reconocer cuáles son esos marcos, esas leyes, esos modos propios de la vida

y las obras; describirlos y relacionarlos, y al final, ser capaz de comprender cómo funcionan y cómo hacen sentido en el mismo texto y el contexto¹⁰, llegando al punto de poder comunicarlos¹¹.

En síntesis, del lector crítico podemos decir dos cosas: a) como si fuese un “detective”, escanea, descubre los marcos, las redes, las formas de los textos, sobre la base de que no hay textos desnudos ni “puros”, libres de mediaciones; este lector encuentra lo que aún no ha sido visto por otros —incluido él mismo porque, aunque otros ya hayan mirado, se necesita que él mismo mire, el descubrimiento puede ser para él —; b) el lector crítico, como ya comprende lo descubierto, es capaz de comunicarlo y, en consecuencia, produce algo nuevo.

Luego de estas precisiones, doy campo a dos de las posibilidades que tiene la semiótica en la formación de lectores críticos: una con el texto de la publicidad televisiva y otra con el texto de las nubes.

DOS POSIBILIDADES DE LECTURA SEMIÓTICA

Primera posibilidad. *La semiótica favorece leer críticamente textos culturales como la publicidad televisiva. Los lectores críticos, MIRAN la imagen como creación cultural, intencionada, nada ingenua.*

En esta parte, quiero basarme en la película chilena *No*, un filme del 2012, dirigido por Pablo Larraín y escrita por Pedro Peirano —a partir de la obra de teatro inédita *El plebiscito* de Antonio Skármeta—. La elección de este texto cultural obedece a que muestra, a través de la imagen en movimiento, el gran poder de la publicidad televisiva en la generación de nuevas opciones sociales y políticas de un país, en este caso, Chile.

¹⁰ Fernando Vásquez (2002) habla de dos momentos de lectura semiótica: un intrasignico, de explicación, y uno extrasignico de comprensión. A cada uno le otorga unas acciones cognitivas. Con base en ello hago la afirmación precedente.

¹¹ En suma, el lector crítico se concentra en tres momentos: primero, conocer muy bien el terreno que va a leer, es decir, identificar la gramática que compone al texto, relacionar sus partes y describirlas; segundo, tomar distancia frente a lo leído, es decir, reconocer el contexto histórico de quien escribe y de la obra, advertir lo que subyace a lo más visible del texto, y tercero, crear un nuevo texto, un texto crítico del texto base.

Este filme narra cómo se gesta una campaña publicitaria para decir “no” al plebiscito chileno de 1988. Este plebiscito fue un referéndum realizado en ese país durante el régimen militar y se realizó para decidir si Augusto Pinochet seguiría en el poder por diez años más, o sea, hasta 1997. (En efecto, una vez realizadas las votaciones, el *Sí* obtuvo el 43,01 % y el *No*, el 54,71 %). El triunfo del *No* implicó que, al año siguiente, se convocara a elecciones democráticas, lo que condujo al fin de la dictadura y al comienzo del período llamado transición a la democracia.

El personaje central del filme es un publicista llamado René que vuelve a Chile después de su exilio en México. René termina participando en la franja televisiva de la campaña del *No*. Había un gran reto para este grupo del *No*: la campaña política duraría 27 días, con quince minutos diarios de televisión —que significa muchísimo tiempo— para la opción por el *Sí* y quince para la opción del *No*.

La primera propuesta de este equipo de campaña, antes de que René se incorporara, mostraba muerte, torturas, mucho dolor de la gente con la dictadura. De hecho, eso era lo que ellos querían transmitirles a los chilenos para que no olvidaran el horror de Pinochet. Pero la reflexión que empieza a introducir el nuevo publicista, en el diálogo y tensión con sus colegas, es que no había que mostrar la cruda realidad, eso “no vendería”. Estas imágenes lo que harían sería llenar de más miedo a la gente, más miedo del que tenían en ese momento. Había que hacer algo más placentero, que fuese alegre y “¡nada más alegre que la alegría!”. Algunos de su equipo de trabajo no estuvieron de acuerdo con ello, lo vieron “poco serio”; la nueva campaña no podía silenciar lo que había pasado con los torturados, con los desaparecidos; si no se ganaba, “por lo menos se generaba conciencia en la gente”.

Pero lo cierto era que ese país necesitaba algo que le sirviera al joven y al viejo, algo que los uniera. La propuesta de René se centró en mostrar una idea familiar, atractiva, optimista y pronto se configuró un logo —de un arcoíris colorido con el *No* como base — y un slogan: “*Chile, la alegría ya viene*”.

La verdad es que este publicista resultará siendo un visionario. Esta es su voz al comienzo del filme:

Antes que nada, queremos decirles que lo que van a ver está enmarcado dentro del actual cambio social. Nosotros creemos que el país

está preparado para una comunicación de esta naturaleza. No hay que olvidar que la ciudadanía ha subido sus exigencias en torno a la verdad, en torno a lo que le gusta... Seamos honestos. Hoy, Chile piensa en su futuro.¹²

Pero... ¿cómo fue posible cambiar la percepción de los ciudadanos chilenos cuando la influencia de Pinochet era tan fuerte en la mayoría y cuando se creía que no había “nada” que hacer y que volvería a ganar? Este resultado electoral no habría sido posible, en buena parte, sin la publicidad televisiva. Hay dos situaciones que la semiótica ayuda a mirar.

- *Situación uno.* Viene de la televisión en sí. Para los años ochenta, la televisión ya se caracterizaba por insertarse en el espacio doméstico y ser parte importante del entorno de las familias. Merecen recordarse varios rasgos de este fenómeno, que incluso en la actualidad se identifican y que Román Gubern sintetiza (1987, pp. 64-68, citado por Zunzunegui, 1994, p. 196): el carácter gratuito del espectáculo en televisión hace que se cuente con una audiencia poco selectiva, masiva y heterogénea; la recepción del mensaje televisivo no obliga la atención total del espectador, no se requiere toda la atención, por lo que, entre menos se diga con palabras y más con imágenes, mucho mejor; el uso del televisor se ha vuelto el centro de la organización de la vida familiar —esto cuenta para el contexto del filme, es decir, la década de los ochenta, pues hoy esta situación ha sufrido cambios—; el carácter hogareño y gratuito como determinantes del hecho de que la televisión se ha convertido en el medio dominante en la ocupación del tiempo de ocio; su fuerte poder de adicción.
- *Situación dos.* La publicidad tiene el poder de transformar deseos latentes y vagos en necesidades precisas y motivantes de un conjunto de individuos (público-objetivo) “(...) que debe revelarse ante sí mismo para incitarle a la compra o al consumo de bienes materiales, culturales o ideológicos propuestos”, dicen los comunicólogos Moles y Costa (2005, p. 133).

¹² Esta es la expresión que emplea el publicista René al inicio de la película, justo antes de presentar la publicidad televisiva de una gaseosa llamada Free. Dicha afirmación acompañará su idea renovada de la publicidad, pero también de lo que espera un público en particular. Por otro lado, el grupo del *Sí* planeó presentar un Pinochet sin uniforme, de civil, hacer un himno sobre él y usar imágenes suyas saludando a la gente, a los niños; la idea era hacer creer que con él venía la democracia y con esto dejar la sensación de una idea de progreso en el público; además se pretendería “asustar” a la gente con la pobreza de su pasado, con las filas para comprar el pan, entre otros.

El público-objetivo a favor de Pinochet no estaba dispuesto a cambiar su opción, pero muchos de ellos lo hicieron. Junto a ello, la publicidad televisiva, en oposición al afiche o al aviso, que se sitúan en el espacio, el de la calle o el de las páginas de una revista, “(...) es un *mensaje en el tiempo*, separado por franjas, llamados *spots* (...). Se trata, pues, de mensajes cortos, sucesivos y diversificados, situados en franjas limitadas...” (Moles y Costa, 2005, p. 133). Esto hace que la imagen que se presenta sea esencialmente animada, muy animada.

Además de este par de ventajas, dadas por el papel que juegan la televisión y la publicidad como tales, la pregunta por cómo fue posible cambiar una opción se materializó en una estrategia publicitaria compuesta, entre otros elementos, de un mensaje, unos mecanismos psicológicos, unos enunciadores y unos espectadores (o enunciatarios).

El *mensaje original* o el “texto base” del grupo del *No* era transmitir algo “bueno” que ya venía en camino; no había que ir en su búsqueda, ya llegaría si se votaba por el *No* —la esperanza, la posibilidad de ser libres y alegres otra vez—. En contraste con este mensaje, la campaña del *Sí* invitaba a marchar hacia el progreso, ir al encuentro del progreso. Del mensaje del *No* se desprendieron un conjunto de imágenes, slogans, palabras clave. En efecto, el mensaje logró ser original, rico en contenido informativo y estético, sencillo en su formulación visual, claro, nítido, atractivo, fácil de captar, con un elemento emocional muy fuerte. Y estos son rasgos del mensaje que Moles y Costa (2005) consideran clave en la publicidad.

Los *mecanismos psicológicos* empleados en la publicidad del *No* para lograr su objetivo fueron por lo menos tres: la sorpresa —lo que todos esperaban era recordar el dolor de los desaparecidos; lo que nadie esperaba era una propuesta opuesta, por la alegría...—; la persuasión —muchos de los indecisos en su voto optaron por el *No*—; la seducción —elementos de color, de música, baile, vida... salían de muchos lados; todos los chilenos, sin excepción, tenían derecho a la alegría—.

Cabe anotar que las estrategias de la publicidad a menudo se esfuerzan en “atenuar el espíritu crítico del público apelando a la estructura emocional, estética y a la sensualidad perceptiva” (Moles y Costa, 2005, p. 14). “No había que darle más dolor a la gente, ni generarle más miedo”. La campaña del *Sí* pretendió

una idea de progreso, mostrando maquinaria nueva, hombres trabajando, un Pinochet sin uniforme. Pero la idea del *No*, fue más renovadora, refrescante, gente que aparecía “sin preocupaciones”, solo con un deseo por la alegría. En su momento, y para la sociedad chilena, era más importante ser libres que progresar bajo la idea del trabajo. De fondo, la venta publicitaria apuntó al deseo hondo de la gente: de nuevo, tener fe por la alegría propia y de su país.

Respecto al *enunciador*, en la publicidad televisiva del *No*, se empleó una idea de usar la cámara para hacer creer que se estaba “mirando a los ojos” de los espectadores. La gente del común miraba a la cámara como signo de complicidad con esa “alegría que viene”. Mientras que en la campaña del *Sí*, el centro del protagonismo era un solo personaje, Pinochet, y aunque apareciera rodeado de gente, solo él miraba a la cámara. Parecer o hacer parecer que se mira a los ojos del espectador provoca dos cosas: interpela y genera una confianza.

En la televisión, la mirada a los ojos del espectador que practica el presentador funciona como garantía de la realidad de las imágenes, invirtiendo el sentido de la operación con respecto al cine (...) actúa como aval de verdad: alguien me interpela para ponerme en contacto con una realidad a la que de inmediato se me va a permitir acceder y cuya veracidad se me garantiza (Zunzunegui, 1994, p. 214).

La ventaja del enunciador es que aprovecha que el espectador está *entregado pasivamente* a ella.

Al final, podemos ratificar que la semiótica favorece la mirada, esa búsqueda intencional de algo dentro de un texto; favorece “pensar la imagen”, como afirma el comunicador Santos Zunzunegui (1994). *Sí*. Se trata de “pensar la imagen”, y esto significa reflexionar en torno de su significación icónica y la trascendencia sobre su práctica; significa producir un conocimiento que genere “una competencia operativa dirigida a la ‘lectura’ de las imágenes” (Zunzunegui, 1994, p. 13). Para este autor, pensar la imagen es

(...) *hacer trabajar la imagen* hasta develar que lo que suele abordarse desde la perspectiva de su ‘naturalidad’ e ‘inocencia’ es el lugar donde se ejercita una praxis social —bajo la forma de un lenguaje socialmente organizado— de importancia trascendental en nuestras modernas sociedades (Zunzunegui, 1994, pp. 12-13).

Esto no significa que el lector crítico deba volverse experto en la fabricación de artefactos icónicos dotados de alto poder comunicativo —o significativo, si se prefiere—, sean de la televisión, del cine, de la publicidad... Pero sí nos indica que es un paso necesario hacia una adecuada comprensión de la lógica de funcionamiento de unos medios que presentan como “natural” lo que no es.

Segunda posibilidad. *La semiótica favorece la lectura crítica de textos de la naturaleza. Los lectores críticos MIRAN el fenómeno de las nubes como una creación natural que significa en el planeta.*

Si nos preguntan “¿Usted conoce las nubes?”, nadie dudará en responder que sí. Pero que las hayamos visto, a veces oscuras, a veces blancas, unas delgadas, otras densas, que producen truenos, rayos, granizo y demás, no significa que realmente las conozcamos. A no ser que alguien o algo nos haya llevado a mirarlas en verdad.

Hace unas semanas, una profesora de la asignatura de física en la educación media¹³ se acercó, muy emocionada, y me dijo: “De ahora en adelante no volveré a mirar el cielo de la misma manera”. Bastó esto para que entrásemos en una larga conversación. La situación era la siguiente. En una de sus clases de la Maestría en Didáctica de las Ciencias Naturales se le había pedido hacer una observación sistemática de las nubes. La meteorología se le había revelado entonces como un medio que le ayudaba a mirar señales en el cielo, señales que jamás hubiera detallado.

Como telón de fondo, esta maestra de física tuvo que recordar algo que le parecía obvio: el ciclo del agua. Solo que esta vez capturó una idea nueva o quizás hasta ahora la entendió: el agua está en constante transformación y los procesos de evaporación, condensación y precipitación así lo evidencian. Retomó la afirmación: “Las nubes son el producto de la condensación del agua cuando —por algún mecanismo— el aire húmedo sube y se enfría”¹⁴; en su búsqueda, aclaró que las nubes no están hechas únicamente de vapor de agua como pudiera creerse, sino que además están constituidas por gotitas de agua y/o cristales de hielo que por su tamaño, forma y peso se encuentran suspendidos en el aire.

¹³ La maestra se llama Rocío Pesca y labora en el Colegio Heladia Mejía IED. Deseo agradecerle haber compartido su experiencia y productos que me llevaron a consultar fuentes y comprender mejor el fenómeno.

¹⁴ Los contenidos científicos sobre las nubes se han extraído del *Atlas de Nubes* (República de Costa Rica, Ministerio de Ambiente y Energía, Instituto Meteorológico Nacional, 2009).

¿Qué debía hacer ella como lectora del texto cielo-nubes?

- Reconocer que hay una clasificación de las nubes y familiarizarse con esta.

La docente precisó lo siguiente: según su *aspecto*, las nubes se clasifican en: *estratiformes* —desarrolladas horizontalmente, de poco espesor vertical y se extienden como un manto uniforme en el cielo, cubriendo un gran área; la lluvia es de carácter leve o continuo— y *cumuliformes* —desarrolladas verticalmente en grandes extensiones, surgen aisladas; por lo general, la lluvia es de fuerte intensidad, pero de carácter local. Estas nubes, a su vez, pueden ser líquidas (constituidas por gotitas de agua), sólidas (constituidas por cristales de hielo) o mixtas (constituidas por gotitas de agua y cristales de hielo)—.

Según su *altura*, desde la base o parte más baja de la nube, las nubes pueden ser: *altas* —su base está a más de 6 km de altura y se constituyen por cristales de hielo—, *medias* —su base oscila entre 2 y 4 km de altura en los polos y está conformada por cristales y gotas de agua— y *bajas* —cuando la base está a unos 2 km de altura, están compuestas por gotas líquidas—.

Pero no solo hay esta clasificación, pues las nubes también se agrupan en diez tipos principales de *géneros* y estos, a su vez, se subdividen en especies y variedades. Se dice que “las nubes son como las familias, y cada una de ellas tiene su nombre y apellido”. Y esto sorprendió a nuestra maestra de física: su ojo ignoraba todo ello.

Con esto de principio, nuestra docente tenía razón en decir que ya no miraría el cielo de la misma manera. Había pasado de ver solo nubes blancas y grises a mirar nubes altas o bajas, estratiformes o cumuliformes, cirrocumulus o altostratus. Estaba distinguiendo unas de otras y el cielo se le convertía en un texto por descifrar.

- Además de diferenciar las nubes, la docente también tenía que poner en relación otros elementos.

Por supuesto, esto no lo consiguió de la noche a la mañana. (Aún hoy, cree que le falta). Para relacionar tuvo que iniciar una observación directa al cielo, desde un punto fijo, a determinadas horas del día. En sus primeros

registros escribió: “(..) al ser esta la primera observación no se detallan las diferencias ni las características de cada una de las nubes”. Al comienzo, todas las nubes se le parecían igual, no veía mayores diferencias. Pero luego, ayudada de una brújula, una cámara fotográfica, el movimiento de vegetación cercana y un incienso encendido para detectar la dirección del viento, pudo poner en relación elementos tales como el día, la hora de observación, el punto fijo de observación, la dirección de la observación según los puntos cardinales, el tipo de nube y el movimiento de la nube. Esto le permitiría aproximarse a un inicial pronóstico del tiempo.

Ahora podía explicar por qué es importante la observación de las nubes. Una nube no es solo un adorno ni está en un lugar de forma casual, sino que

(..) obedece a un cúmulo de circunstancias de las cuales podemos obtener información cuando se observan in situ o cuando se tienen datos de ellas, en un momento dado, de muchas observaciones realizadas simultáneamente. De hecho, y dentro de las observaciones rutinarias y periódicas que se hacen en el mundo a horas determinadas, personas expertas dedican especial atención a la observación de las nubes. Se analizan a tenor de su tipo, su cantidad, su disposición vertical y horizontal, etc., y además se suministra información sobre la precipitación, intensidad, etc., que pueden llevar asociada. Todo ello se maneja en los partes meteorológicos del tiempo (Martín y Quirantes, 2004, p. 105).

Además, en la actualidad, la observación del viento, la nubosidad y la temperatura permite realizar predicciones sobre el clima. Hay nubes que son importantes para la aviación, por ejemplo; gracias a ellas, se puede identificar la dirección del viento.

- *Luego de relacionar varios elementos para la lectura de nubes, la docente debía llegar a una comprensión.*

Como parte de nuestra conversación, le planteé varias preguntas a la docente¹⁵: “¿Qué ganaste con esa observación meteorológica?”. Me con-

¹⁵ Las preguntas y respuestas fueron reconstruidas, pero corresponden fielmente al sentido de la docente en mención.

testó: “Llegué a ser observadora y a caer en cuenta de los detalles de las cosas que nos rodean, cosas que no solo tienen que ver con lo natural, sino con el comportamiento de uno. Por ejemplo, en la observación del cielo, yo era alguien a quien no le interesaba, lo miraba de rapidez. Ahora veo tipos de nubes, movimiento... y puedo relacionarlo con el pronóstico del clima, predecir sucesos”. Y continuó: “También aprendí que ser una persona más observadora es la base de la creación de mentes más abiertas para el conocimiento científico (...) no volveré a ver el cielo desde la misma óptica que lo hacía”.

“¿Por qué antes no hacías ese tipo de observación?”, le dije. “No me interesaba, no veía ningún valor... Además porque no sabía cómo hacerlo, no sabía de meteorología, no me habían mostrado que todos esos fenómenos que se observan inciden en el comportamiento del planeta”.

“¿Para qué le sirve a un docente de física de secundaria, como es tu caso, aprender de meteorología, de la observación de las nubes?”. Y respondió: “Diría que para reconocer que uno de los pilares sobre los que se ha construido el conocimiento es la observación, y la estamos dejando de lado. Ni nosotros mismos como docentes observamos ni lo inculcamos a nuestros estudiantes para que lo hagan”. Y prosiguió: “Aristóteles, Galileo, Darwin, construyeron su conocimiento a partir de la observación. Ellos hicieron observaciones minuciosas y, de alguna manera, tuvieron que haber establecido parámetros para esa observación, tuvieron que haber tenido disciplina en ello. Y si es a partir de esa observación como se construyen cosas, hay que volver a hacerlo. En este caso, fueron las nubes, pero podrían ser otros objetos, como las rocas por ejemplo, que proporcionan otro tipo de información sobre la vida de la Tierra”.

- *Luego de la comprensión, la docente tendría que comunicar lo que ya conoce.*

No bastaba que la comprensión se quedara con ella. Y fueron sus propios estudiantes de la educación media quienes supieron del nuevo descubrimiento que había hecho su maestra. Ahora, ellos mismos tendrían la oportunidad de asombrarse y de mirar el ignorado cielo. Ellos pondrían en práctica el modelo de observación que ya había seguido la maestra y les había mostrado. Cuando pude conversar con sus alumnos les hice dos de las mismas preguntas que había hecho a su docente:

“¿Qué han ganado con la observación metereológica?” Una de las chicas contestó: “Obtener conocimiento sobre el clima porque, por ejemplo, no sabíamos que las nubes tenían una clasificación. Además, uno no mira el cielo, no se da cuenta de los cambios del clima, uno no relacionaba la fuerza del viento con esto... Los ejemplos que nos dio la docente fueron muy importantes para eso”.

“¿Para qué le sirve a un estudiante de 11° aprender de meteorología, de la observación de las nubes?”. Otra estudiante contestó: “Es un tema que se vive a diario, hace parte de nuestra vida, es necesario saberlo. ¡Esto sucede todos los días y lo pasamos desapercibido! Saber de temperatura, de la presión atmosférica, del viento, de la relación entre la contaminación y el color naranja de las nubes...”.

Finalmente, el acto de comunicación de la maestra de física le llevó además a darse cuenta de algo nuevo: no sabía que este tema y el ejercicio de la observación podían encantar a sus estudiantes para que quisieran más la física: “Muchas veces uno desconecta lo natural (fenómenos como la lluvia, el viento...) de la ecuación o la fórmula y entonces es cuando no se halla sentido a una asignatura”.

La lectura crítica de esta maestra sobre un fenómeno natural le llevó a mirar de otra manera el texto cielo, a des-cubrirlo. Y ese des-cubrimiento propio, motivado por la academia y por el conocimiento de los expertos meteorólogos, le condujo a propiciar la mirada de sus propios estudiantes. Aquí emerge otra idea renovada de la lectura crítica: el lector crítico des-cubre, pero también ayuda a otros a mirar.

Ahora, se advierte. Las nubes no están comunicando algo al ser humano, pero sí están *significando* muchas cosas para la vida natural y hasta cultural en el planeta. Comprender esto es lo que ubica a un lector crítico más allá de identificar el ciclo del agua. Por su parte, el maestro mismo tendrá que aprender a mirar y ayudarle a mirar a sus estudiantes¹⁶.

Ya hemos hablado de dos posibilidades de la semiótica: una sobre un texto artificial y otra sobre un texto natural (ver tablas 1 y 2). Pasemos ahora, a la tercera parte, donde se justifica la semiótica a partir de unos problemas.

¹⁶ La meteorología tiene su propia gramática, pero no siempre se vincula a la enseñanza de las ciencias naturales.

Tabla 1. Relación entre semiótica y formación de lectores críticos

Importancia de la semiótica	Los lectores críticos
Favorece pensar la imagen.	VEN la imagen como una creación cultural, intencionada, nada ingenua ni “natural”.
Evidencia el poder de los medios de comunicación en la vida social y cultural de un país, una región.	VEN la influencia de los medios de comunicación sobre la gente.
Contribuye en la calidad del análisis en la investigación cualitativa.	DESCUBREN la estructura profunda del fenómeno que investigan.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. La tarea del lector crítico frente a los textos cultural y natural

Textos	Tareas del lector crítico
De la cultura	Identificar cuál es el campo de lectura, el terreno por leerse, cuál es su tejido, su gramática. Tomar distancia frente a lo leído para identificar una intención del autor, el contexto histórico del fenómeno cultural, lo que subyace a lo más visible del texto. Crear un texto nuevo, un texto crítico que comunica y puede incidir en las acciones o vida de la gente.
Naturales	Identificar cuál es el campo de lectura, el terreno por leerse, cuál es su tejido, su gramática. Tomar distancia frente a lo leído para identificar un funcionamiento, para comprenderlo y explicarlo, para reconocer el contexto del fenómeno natural, su incidencia sobre el entorno, cómo se relaciona con la creación humana... Crear un texto nuevo, un texto crítico que comunica y puede influir en las acciones o vida de las personas.

Fuente: elaboración propia.

PROBLEMAS QUE JUSTIFICAN LA SEMIÓTICA EN LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS

Problema uno. *La baja calidad en el análisis e interpretación de investigaciones sociales educativas, ya sea por desconocimiento de procedimientos rigurosos y fiables o del campo que se pretende estudiar.*

Posibilidad

Dentro de la investigación social educativa, procurar el estudio de la “nueva semiótica” (o re-pasarla), como lo refiere Valles (2003); esa semiótica que va “de los códigos a las inferencias”, de los códigos al des-cubrimiento. En otras palabras, posicionar la semiótica para airear las prácticas mecánicas de análisis del discurso que, en muchas ocasiones, se pierden en una minuciosa explicación, pero poco avanzan hacia la comprensión y comunicación de lo hallado.

La nueva semiótica es un análisis del discurso que concibe los procesos de interpretación textual “desde una perspectiva inferencial”, reconociendo que los sujetos del discurso más que decodificar proponen hipótesis, hacen inferencias contextuales, anticipan estratégicamente respuestas y razonamientos (Abril, 1994, p. 431, como se cita en Valles, 2003, p. 373). Un ejemplo de esta nueva semiótica son los resultados que se obtienen en investigación social con la técnica del cuadrado semiótico. Veamos en qué consiste.

El cuadrado semiótico es un instrumento —no el único— que sirve como “artefacto lógico para representar las posibilidades operatorias dadas en un determinado universo semántico, así como las transformaciones que se efectúan narrativamente en él” (Abril, 1994, p. 434, como se cita en Valles, 2003, p. 381)¹⁷. En el campo de la investigación sociológica y politológica puede emplearse para analizar discursos sociales y políticos en época de transición; en el campo de la investigación social y comercial puede utilizarse para conocer el tipo de estudiantes que se tienen en un curso, así como el tipo de usuarios de un servicio de transporte público.

¹⁷ Esta técnica es una pieza clave de la metodología propuesta por Greimas para el análisis semiótico-estructural de textos y discursos.

En un estudio sobre los tipos de viajeros del metro de París —no hallé algo similar sobre el sistema de transporte Transmilenio en Bogotá—, el sociólogo francés Floch (como se cita en Valles, 2003) empleó dicha técnica del cuadrado semiótico. Empezó con un trabajo de campo de *observación participante* —se registraron comportamientos de distintos usuarios del metro: entrada, uso de tickets, puestos de acceso, ocupación de lugares en los andenes y vagones, realización de actividades, gestos, cambios de líneas, salida—. Luego realizó el análisis de la información que consistió en “separar las semejanzas y recurrencias a partir de la idea, muy semiótica, de que ‘detrás de todo ello tiene que haber’ algún tipo de lógica”, alguna estructura profunda (Floch, 1993, p. 42, como se cita en Valles, 2003, p. 377).

¿Qué se halló en este análisis?

De un lado, un grupo de acciones recurrentes en un grupo de usuarios del metro, relacionadas con leer o escuchar música, por ejemplo, y un rasgo que les asemeja: *absorción* en la lectura, en la música o en labores de costura, es decir, un *comportamiento absorto*. De otro lado, por oposición al grupo anterior de usuarios, unas acciones caracterizadas por prestar más *atención* a la gente, a sus conversaciones, a los pasillos, a los empleados y la publicidad del metro. También se identifican *recurrencias* del usuario que acelera el paso, zigzaguea y esquiva a los viajeros más lentos, prestando menos atención a las tiendas o animaciones del metro.

¿Qué categorías centrales emergieron?

Floch identifica la categoría central: discontinuidad y continuidad, y afirma que es posible reconocer y organizar las acciones y gestos de los viajeros en aquella. En suma, hay dos estrategias básicas de uso del metro a partir de las cuales se definirán los modos como los viajeros viven y dan sentido a sus trayectos en el metro:

- a) La estrategia de creación de continuidad, correspondiente a los usuarios de comportamiento absorto, neutrales en el recorrido (siempre la misma postura, la misma concentración frente al libro o el periódico...).
- b) La estrategia de creación de discontinuidad, opuesta a la anterior, caracteriza a los usuarios más atentos y abiertos a lo que les rodea.

A partir de allí, se elabora el cuadro semiótico donde se establecen relaciones de contrariedad, contradicción y complementariedad, para finalmente identificar a cuatro tipos de usuarios del metro: *agrimensores* —buscan y aprecian los trayectos discontinuos, hacer recorridos, son los más sensibles a la decoración y renovación de las estaciones—; *dinámicos* —enfatan su conocimiento del sistema y son los que más se interesan por el equipamiento de las estaciones—; *sonámbulos* —son autómatas, caminan y se sientan automáticamente, leen o escuchan música, no soportan los ruidos que los distraigan de su desconexión con “lo real”—; *callejeros* —prefieren las estaciones con animaciones, con lugares de encuentro, donde se suspenda de momento el curso de las cosas—.

Problema dos. *Dentro de la práctica docente, poca atención consciente se le presta a la comunicación no verbal de los estudiantes, ya sea porque se subestima o por las variadas ocupaciones del oficio, entre otros.*

Posibilidad

Dentro de la formación docente debería considerarse, de modo más oficial que casual, el estudio de la expresión y comunicación no verbal de los estudiantes y de los propios maestros. Un estudio que se traduce en observación.

Bien sabemos que una de las dificultades con las que se encuentran los docentes es la indisciplina de sus estudiantes. Quizás sea una situación más sentida por los docentes noveles o practicantes que por los profesores con más experiencia, pero ninguno de los dos escapa al gasto de energía que registra esta situación.

Los docentes suelen identificar la indisciplina con desatención en clase (los alumnos están conectados a sus aparatos de audio y comunicación, mirando por la ventana del salón lo que ocurre fuera o con la cabeza en dirección al suelo) o la asocian con el desinterés para realizar actividades dentro o fuera del aula (olvidan sus cuadernos, sus compromisos académicos, los materiales de trabajo; sus ojos apuntan al suelo, a las uñas, a la maleta del compañero, menos al docente...). Ante ello, algunos docentes optan por considerar que eso es “normal en esta época”, que “esos jóvenes de hoy no quieren nada” y, en consecuencia, siguen su clase con los que atisban y responden a sus propuestas en el aula, ignorando a quienes no atienden.

Me arriesgo a creer que una de las causas de esa situación es que, en la práctica docente, hemos dejado de observar la expresión no verbal propia y de los estudiantes. La formación de habilidades específicas en la emisión de la voz, el contacto visual, la postura y los gestos en general, sin duda contribuye a persuadir a nuestros estudiantes frente al deseo de aprender y a que prefieran la actividad propuesta por el docente a cambio de otra cosa. Claro está que todos los docentes hablan, se desplazan y hacen gestos en sus aulas, pero no siempre son conscientes de cómo lo hacen ni de los efectos que ocasionan en sus estudiantes.

Sería interesante que los programas de licenciatura y las escuelas normales que forman docentes, las mismas instituciones donde se ejerce la docencia en sus diferentes niveles, incluyeran espacios formativos donde se considere la expresión y comunicación no verbal. Las pistas faciales y posturales del orador, el tono de voz, los tiempos del discurso, la postura y uso del espacio, la mirada, la expresión facial y posición de la cabeza son aspectos que ayudan al docente a mantener orden en su clase y a conseguir que el material empleado sea interesante.

* * *

Hemos dicho hasta aquí que la semiótica ayuda a mirar, a descubrir, a comprender, para luego comunicar y que es el lector crítico quien descubre un texto, ya sea cultural o natural. Puede pasar, insisto, que este lector no sea el primero en descubrir determinado texto, pero basta con que sea su primera vez en mirar, siempre será su descubrimiento, y allí radica el sentido de su formación. La sorpresa que genera conocer algo que antes no se conocía, anima al lector a seguir leyendo, a admirar la obra creadora cultural y la obra creadora natural, a estar más atento frente a la primera y más cuidadoso de la segunda.

El lector crítico, así como nuestra maestra de física, mirará distinto un cielo, una obra de arte, un filme, un guiño en el aula. Estará más atento y alerta —no todo el tiempo—, y comunicará su asombro y nuevo conocimiento.

En suma, la semiótica brinda al maestro nuevos ojos: para mirar y descubrir. Y estos ojos también pertenecen al lector crítico.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán, R., Guzmán, L., Páez, R., Quiñonez, M., Rueda, I. y Ruiz, C. (1997). *La lectura desde la perspectiva semiótica. La lectura desde tres perspectivas: una propuesta para trabajar indicadores de procesos pedagógicos*. Tesis de maestría no publicada, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Bogotá, Colombia.
- Boorstin, D. (2000). *Los descubridores*. Barcelona: Crítica.
- Clayton, P. (2007). *Lenguaje corporal en el trabajo. Lea las señales y dé los pasos adecuados*. Bogotá: Panamericana.
- Costa, J. (2003). *Diseñar para los ojos*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Darwin, Ch. (2012). *Sobre la selección natural*. México: Taurus.
- Dubois, M. E. (2005). *El proceso de la lectura*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Martín, F. y Quirantes, J. A. (2004). Observación e identificación de nubes. En *Meteorología y climatología. Unidad didáctica. Semana de la Ciencia y la Tecnología 2004* (pp. 91-141). España: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT). Recuperado de http://www.exploraciencia.profes.net/ArchivosColegios/Ciencia/Archivos/Explora%20la%20ciencia/unidad_nubes.pdf
- Moles, A. y Costa, J. (2005). *Publicidad y diseño. El nuevo reto de la comunicación*. Buenos Aires: Infinito.
- Neill, S. y Caswell, Ch. (2005). *La expresión no verbal en el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Porto, M. (2012). *Media power in the democratization of Brazil. Tv Globo and the dilemmas of political accountability*. New York: Taylor & Francis.
- República de Costa Rica, Ministerio de Ambiente y Energía, Instituto Meteorológico Nacional. (2009). *Atlas de Nubes*. Recuperado de http://www.imn.ac.cr/educacion/atlas_nubes.html
- Thayer, W. (2010). *Tecnologías de la crítica*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vásquez, F. (2002). *La cultura como texto*. Bogotá: Javegraf.
- Zunzunegui, S. (1994). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

Capítulo 3

MULTIMODALIDAD: UNA APUESTA POR EL APRENDIZAJE¹

Idaly Emilce Bejarano Bejarano²
Alan Rodrigo León Reyes³
Yamile Páez Pedreros⁴

RESUMEN

La asignatura de historia impartida a los estudiantes de básica primaria suele enseñarse de forma lineal y unimodal, teniendo como base el uso del texto escrito. En consecuencia, los niños tienden a sentirse ajenos y lejanos a este campo del conocimiento porque no le ven significado en su contexto. Una muestra de ello es que nuestros niños no reconocen fiestas patrias o no le encuentran sentido a estas. Por tanto, frente a esta situación de enseñanza unimodal de la historia, proponemos una alternativa más interesante que

¹ Este artículo surge de la investigación titulada “En busca de nuevas formas de enseñanza: estrategias de lectura para el aprendizaje en el área de ciencias sociales”, la cual está enmarcada en el macroproyecto “Estrategias de enseñanza de la lectura”, orientado dentro de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

² Psicóloga de la Universidad Católica de Colombia y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es docente en el Colegio Distrital Fabio Lozano Simonelli.

³ Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional y Magister en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es docente en el Colegio Distrital Fabio Lozano Simonelli.

⁴ Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Antonio Nariño, Psicóloga de la Universidad Los Libertadores y Magister en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es docente en el Colegio Distrital Ciudad de Bogotá.

potencie las habilidades intelectuales: la *literacidad multimodal*. Para el desarrollo de esta idea, primero, se hará una definición de términos, exponiendo los conceptos de *literacidad*, *multimodalidad*, *literacidad multimodal* y *habilidades intelectuales*. Luego se describirá la relación entre la literacidad multimodal y las habilidades intelectuales. Y, finalmente, se explicará nuestra estrategia basada en la literacidad multimodal para niños de grado cuarto de primaria, específicamente en la asignatura de historia.

Palabras clave: literacidad multimodal, aprendizaje, habilidades intelectuales, enseñanza de la lectura, ciclo dos.

¿POR QUÉ UNA APUESTA POR EL APRENDIZAJE?

Titular un texto con un término poco conocido como el de *multimodalidad* implica un riesgo que como investigadores asumimos, ya que puede sugerirse como una apuesta por el conocimiento. Apostar, desde su significado etimológico, surge del latín *appositum*, que significa colocar o depositar algo, es entregar confianza o saber elegir ante una idea o una iniciativa que entraña cierto riesgo. Y este “riesgo” es lo que proponemos al entender la literacidad multimodal como una apuesta por el aprendizaje. No por el peligro, la inseguridad o el estado de alarma que implica el concepto, sino, por el contrario, por el compromiso que requiere estar expuesto a una metodología reciente y en crecimiento. Por tanto, exploraremos una serie de conceptos que les permitirán comprender y tomar postura como oyentes frente a la siguiente propuesta.

PRIMERA PARTE: ACLAREMOS CONCEPTOS

Siguiendo a Cassany (2006), la *literacidad* incluye el lenguaje hablado y escrito, los símbolos, las representaciones morales, la identidad, las intenciones de los discursos, los roles del lector y del escritor, así como todas las actitudes y conocimientos necesarios para actuar de forma efectiva en una comunidad que posee una práctica de lectura propia. En otras palabras, hacer uso de la literacidad implica poseer las herramientas para leer y comprender las manifestaciones escritas del lenguaje que se dan en un contexto.

En segundo lugar, la *multimodalidad* se asume como los múltiples modos de comunicarnos que se encuentran en el contexto y que puede utilizar el docente en una estrategia de enseñanza para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes. Algunos de ellos son la oralidad y la escritura —los más conocidos—, pero también se encuentran la imagen, los espacios culturales, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los gestos. Dicho término surge de una investigación propuesta por los profesores de tecnología, semiótica y educación Jewitt y Kress en Australia, quienes se interesaron por buscar otros modos de comunicación y concluyeron que la alfabetización no se limita al lenguaje verbal, por lo cual esta es multimodal. Actualmente, esta afirmación toma mucha más fuerza al observar las múltiples posibilidades de comunicación que existen en nuestro mundo. Una muestra de ello son manifestaciones culturales como los videojuegos, el cómic, la Internet, la televisión, la música, la danza y el teatro, entre otros.

Por su parte, la *literacidad multimodal* se entiende como los múltiples modos que utiliza el docente para que el estudiante aprenda. Dichos modos implican un proceso permanente de creación y reformulación de significados, mediado por el docente, frente a los recursos disponibles en el medio.

En este sentido, los profesores Jewitt y Kress (2008) afirman que durante el proceso de lectura existe una relación recíproca entre el lector y el texto, es decir, que el lector, mediado por sus intereses, es capaz de realizar hipótesis aportando su propio significado y comprensión a un texto que ya tiene significado propio y, por ello, lo transforma. Esta característica se puede reconocer cuando el docente, por ejemplo, es capaz de utilizar un cómic o cualquier otro recurso multimodal con el fin de desarrollar una temática de la asignatura de historia y, en esa misma medida, el estudiante es capaz de apropiarlo y resignificarlo.

Por otro lado, las habilidades intelectuales se refieren al fortalecimiento y desarrollo que se le da a la serie de procesos cognitivos que el estudiante posee. Según Sánchez González y Andrade Esparza (2010), esto permite “describir la actividad mental, además de conformar la estructura para aprender” (p. 58). Cabe señalar que aquí se tienen en cuenta las diferencias individuales.

Para finalizar esta conceptualización, consideramos que las habilidades intelectuales pueden ser potenciadas a partir de procesos de lectura para el aprendizaje, en donde los modos de literacidad multimodal pueden favorecer

las estructuras que permiten la adopción de conocimientos y fortalecimiento de dichos procesos.

SEGUNDA PARTE: HILANDO LA LITERACIDAD MULTIMODAL CON LAS HABILIDADES INTELECTUALES

Consideramos que los dos términos poseen una relación de consecuencia, en donde la literacidad multimodal puede ser un medio que, de utilizarse de forma intencionada, serviría para potenciar las habilidades intelectuales. Una condición para ello es la interacción entre el estudiante y el medio al cual pertenece, ya que él está en capacidad de percibir las diferentes características de su contexto y relacionarlas con la historia, lo cual favorece el aprendizaje. Dos posibles consecuencias surgen de la relación anterior. La primera está relacionada con el estudiante, ya que puede mejorar su capacidad de adaptarse a los diferentes modos de leer la historia y permitirle así el acceso a diversas manifestaciones de la cultura en el contexto y a las necesidades de un mundo globalizado. La segunda, por su parte, se enfoca en la posibilidad de supervisar la potenciación de las habilidades intelectuales. Una forma de mostrar esta relación es la propuesta de estrategia que desarrollamos a continuación.

TERCERA PARTE: EL RETO (“ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA BASADA EN LA LITERACIDAD MULTIMODAL”)

¿En qué consiste la estrategia? Nuestra propuesta presenta una secuencia didáctica planteada desde la literacidad multimodal, en donde el docente hace uso de los múltiples modos sociales y culturales para enseñar la historia. En contraste, las estrategias usadas de forma regular por los docentes generalmente son de tipo unimodal y suelen encasillarse en el uso del libro de texto.

¿Cómo captamos el interés por la historia en los estudiantes? A través de esta propuesta se propicia la participación activa del estudiante, ya que parte de la generación de intereses y de expectativas de aprendizaje que nacen de actividades de tipo experiencial, como es la visita a espacios histórico-sociales y culturales, y todo lo que conlleva la utilización de diferentes modos de comunicación que se encuentran en el contexto.

¿Cuáles son las etapas de la estrategia? La estrategia consta de seis etapas:

Primera etapa: exploración

Esta etapa permite a los estudiantes acercarse a diferentes modos (espacios culturales) encontrados en el contexto, como museos, parques, salidas por los barrios, entre otros, para despertar sus intereses frente a la experiencia.

Por ejemplo, para la aplicación inicial de la estrategia, el docente escoge la temática de historia precolombina de Colombia y programa una visita al Museo del Oro de Bogotá. El docente previamente explica a los estudiantes una manera de abordar la lectura del museo, en la cual deben observar detenidamente imágenes, afiches, mapas y esculturas, buscando aquellos que llamen más su atención y, para ello, se emplean recursos como lupas y cuadernos de notas, entre otros.

Segunda etapa: realización de preguntas cognitivas y metacognitivas

Aquí lo importante es identificar los intereses de los estudiantes a través de preguntas cognitivas y metacognitivas propuestas por el docente, con el fin de ayudar a los estudiantes a determinar sus prioridades e intereses.

Retomando la experiencia del museo, el docente regresa junto con sus estudiantes al aula de clases y se dispone a aplicar una matriz de preguntas de tipo cognitivo y metacognitivo, identificando así los aspectos o temas que más captaron la atención e interés de cada estudiante en el lugar visitado. De ser posible, se organizan en grupos pequeños a los niños que tengan temas afines o iguales. Aquí estamos potenciando la *descripción* como habilidad intelectual, a partir de la identificación de las características físicas más importantes del objeto observado, así como su nombre o los datos que estaban junto a este.

Tercera etapa: indagación multimodal

En esta etapa se busca exponer a los estudiantes a los diversos modos de comunicación para acceder al aprendizaje, inmersos en la cultura (Internet, videos, textos, películas, música y otros escenarios), con el fin de acercarlos al conocimiento de la historia de manera más significativa.

Continuando con el ejemplo, una vez el docente ha identificado los intereses de cada uno de sus estudiantes, los acerca a recursos multimodales relacionados con el tema de la historia precolombina. La información que ellos pueden extraer de estos recursos se puede relacionar con sus aprendizajes previos y lo encontrado durante la primera etapa. Es ahora cuando estamos potenciando la *relación* como habilidad intelectual, en el sentido en que el estudiante debe elegir el recurso modal que más le agrade, con el fin de encontrar relaciones entre la información nueva y la que ya poseía.

Cuarta etapa: producto inicial y confrontación

Esta etapa consta de dos momentos: *producto inicial y confrontación*. Para el primero, los estudiantes organizan la información obtenida y elaboran el primer producto del tema tratado a través de una esquematización del aprendizaje, generando así su propia conceptualización y comprensión del tema. Durante el segundo momento, es necesario que los estudiantes se acerquen a libros de texto de historia, identifiquen la información más pertinente acerca del tema trabajado y comparen la información obtenida del contexto, con la información obtenida a través de medios multimodales, para reestructurar la información y, por ende, sus aprendizajes previos.

En el aula de clase, cada estudiante debe elaborar un producto (mapa conceptual, mentefacto, diagrama de flujo, esquema) acerca del tema que más captó su interés. Para ello, se guía de un modelo presentado por el docente. Dicha actividad potencia la *clasificación jerárquica*, ya que el estudiante debe lograr clasificar y graficar la información que obtuvo hasta el momento.

Posterior a ello, el docente trae al aula una serie de libros y documentos escritos que hablen sobre historia precolombina, para permitir que los estudiantes busquen y confronten la información encontrada en los libros con la que ya poseen, y que con anterioridad han graficado en un producto inicial, desarrollando así las habilidades de *relación y comparación*.

Quinta etapa: reestructuración del producto

Ahora el estudiante reestructura los aprendizajes obtenidos a través del medio multimodal y la información encontrada en los textos de historia, con el fin de generar nuevas conceptualizaciones sobre el tema. Esta re-

estructuración del aprendizaje se evidencia a través de un nuevo producto mucho más elaborado.

Continuando con el ejemplo, el docente regresa el producto elaborado inicialmente a cada estudiante para que haciendo uso de la nueva información, lo re-estructure. Dicho producto debe reflejar los nuevos aprendizajes, con una mayor claridad, rigurosidad y apropiación del tema. Aquí, el estudiante potencia la habilidad de *asociación de ideas*, ya que le fue necesario retomar conceptos iniciales y compararlos o relacionarlos con la nueva información pertinente encontrada, generando así un nuevo producto.

Sexta etapa: socialización

Esta es la última etapa de nuestra estrategia. En ella buscamos que los estudiantes socialicen los productos de las temáticas particulares en cada equipo de trabajo, con el fin de generar el aprendizaje de un tema específico de la asignatura de historia.

Concluyendo con el mismo ejemplo, el docente organiza una mesa redonda, en donde, de manera individual o grupal, los estudiantes tienen la oportunidad de socializar los productos re-estructurados, mostrando así el proceso y la evolución conceptual sobre el tema. Las exposiciones son de todos y para todos, lo que asegura que el grupo logre conocer los temas trabajados durante el desarrollo de la estrategia. Para este momento, el estudiante ha potenciado todas las habilidades intelectuales propuestas anteriormente para cada etapa y, finalmente, desarrolla la *argumentación*.

CONCLUSIONES

Es posible apostarle al uso de una estrategia de enseñanza a partir de la literacidad multimodal en la asignatura de historia, ya que es una práctica reciente y novedosa en el sentido comunicativo, en la que se busca que los estudiantes no solo decodifiquen o transcriban información histórica sin sentido, sino que desarrollen procesos de aprendizaje a partir de la relación con los modos de información que les brinda el contexto y, frente a estos, generen interés por el aprendizaje, dando como una posible consecuencia la adaptabilidad. De igual forma, consideramos posible apostarle a las capacidades de los niños

para leer multimodalmente y aprender de la historia a partir de los múltiples modos de lectura del contexto.

Por tanto, con nuestra propuesta consideramos posible que estos procesos puedan ser enseñados y, por ende, generar resultados. Surge así la invitación al docente para que, en su práctica, reflexione sobre la existencia de múltiples modos de lectura en el contexto y, a partir de ello, propicie en los niños la potenciación de habilidades en este sentido. Por otro lado, es necesario aprovechar los múltiples modos de lectura para que el estudiante tenga las herramientas necesarias para la construcción de textos escritos (cómic, blogs en Internet, videos, fotografías, cuentos, entre otros). Finalmente, estamos convencidos de que, con el compromiso de instituciones, maestros y estudiantes, las clases de historia serán más cercanas, propias y significativas para los niños de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Ezquerro, J. (2012). [Reseña del libro de G. Kress, *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*]. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12, 1, 124-130. Recuperado de <http://aledportal.com/revistas/12-1/>
- Jewitt, C. y Kress, G. (2008). *Multimodal Literacy*. Nueva York: Peter Lang.
- Sánchez González, L. y Andrade Esparza, R. (2010). *Habilidades intelectuales. Una guía para su potenciación*. México D. F.: Instituto Superior de las Ciencias de las Educación del Estado de México, Alfaomega.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. México: Graó.

Capítulo 4

UNA REALIDAD, DIVERSIDAD DE VOCES: HACIA UNA LECTURA CRÍTICA DE ARTÍCULOS DE OPINIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Paola Ospina Rodríguez¹
Pablo Andrés Sánchez Camacho²
Ruth Alexandra Alonso Malaver³

RESUMEN

Los artículos de opinión, con su diversidad de voces y la confluencia de puntos de vista, se constituyen en el aula de clase en escenarios de diálogo, disertación y análisis de la realidad, contribuyendo desde la divergencia y convergencia de opiniones fundamentadas a la formación de lectores críticos. En el contexto educativo, el artículo de opinión permite llevar a cabo una lectura crítica, contextualizada y reflexiva a través del desarrollo de destrezas cognitivas que proporcionan la capacidad de extraer el contenido y detectar las intencionalidades e ideologías implícitas en el discurso. Igualmente, se pueden realizar procesos intertextuales de comprensión, posibilitando al lector asumir una

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en humanidades de la Universidad Libre de Colombia y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del área de humanidades en la educación media, Colegio Cristiano Semilla de Vida.

² Comunicador Social-Periodista de la Universidad Central, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle.

³ Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente en educación básica y media, Colegio Silveria Espinosa de Rendón.

actitud crítica sobre lo leído, pues desde la diversidad de posiciones amplía el panorama sobre su realidad y, a partir de este, realiza deducciones y conjeturas. El lector de artículos de opinión se forma como lector crítico cuando es capaz de confrontar, discutir y contrastar la información con su contexto; devela la ideología, la intención y punto de vista del autor, para así tomar una postura crítica, dialógica y abierta a la argumentación.

Palabras clave: prensa, artículo de opinión, lectura crítica, lector crítico.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo es resultado de la investigación titulada “Aulas prensa, hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media”, investigación cualitativa con un enfoque etnográfico en perspectiva crítica, adscrita a la línea de investigación “Educación, lenguaje y comunicación” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, concretamente a través del macroproyecto de investigación “Estrategias de enseñanza de la lectura”.

El texto centra su mirada en la lectura crítica de los artículos de opinión para favorecer la formación de un lector crítico, debido a que, en la segunda fase de la investigación, durante el proceso de recolección de información⁴ se constató que no es frecuente su uso como estrategia didáctica para trabajar la lectura, la escritura y la disertación. Los pocos docentes que la usan lo hacen para acercar básicamente a los estudiantes a textos informativos como las noticias y no a textos más complejos como los artículos de opinión. Así, se deja fuera del aula la posibilidad del acercamiento a la diversidad de voces y puntos de vista que ofrecen los artículos de opinión sobre los diferentes temas de la realidad nacional e internacional, temas que pueden abordarse de manera crítica y dialógica con los estudiantes de la educación media.

En este orden de ideas, y centrados en los resultados y prospectiva de la investigación, abordamos primero las bondades del artículo de opinión para propiciar una experiencia de lectura crítica en pro de la formación de un lector

⁴ A partir de las observaciones participantes sistemáticas realizadas en las instituciones Colegio Cristiano Semilla de Vida, Colegio Sabio Mutis (La Mesa, Cundinamarca) y Colegio Silveria Espinosa de Rendón (IED), cuyo objetivo fue el de caracterizar el uso de la prensa impresa por parte de los docentes en las áreas de castellano y sociales de educación media.

crítico; segundo, la lectura crítica de artículos de opinión, una lectura en las líneas, entre líneas y detrás las líneas; tercero, las competencias de un lector crítico inmersas en una lectura crítica de artículos de opinión, y finalmente, una propuesta didáctica hacia una lectura crítica con los artículos de opinión.

BONDADES DEL ARTÍCULO PARA PROPORCIONAR UNA EXPERIENCIA DE LECTURA CRÍTICA EN PRO DE LA FORMACIÓN DE UN LECTOR CRÍTICO

El artículo de opinión es un texto argumentativo perteneciente al género periodístico denominado de opinión, en el que, además de informar e interpretar, el autor tiene la oportunidad de expresar su punto de vista de la realidad por medio de una tesis, unos argumentos y unas conclusiones, con la pretensión de persuadir la opinión del lector sobre determinado hecho según su visión. El artículo de opinión es analítico, interpretativo, orientador, valorativo y enjuiciativo. Entra en el terreno de la opinión personal y en la interpretación muchas veces subjetiva de las realidades (López Cubino y López Sobrino, 2002).

En el artículo de opinión, el autor toma partido de los hechos que narra, comenta la realidad, evalúa la situación y las circunstancias, manifiesta juicios sobre los motivos y sobre las consecuencias que pueden derivarse de los hechos. En ocasiones, propone acciones para que el futuro sea mejor y, en últimas, intenta convencer al lector de su posición, interés o convicción ideológica.

Por lo anterior, el artículo de opinión, en pro de la formación del lector crítico, le permite:

- Estar informado y actualizado sobre temas de la realidad nacional e internacional, además de adquirir un conocimiento y criterio cultural del contexto que lo rodea.
- Construir su propio punto de vista en el momento de entender la sociedad contemporánea en la que él participa, y convertirse así en un sujeto analítico, crítico y participativo acerca de problemáticas sociales inmersas en su contexto. Por ejemplo, en Colombia podemos abordar temáticas

como el secuestro, el proceso de paz, la pobreza, el desplazamiento forzado, la delincuencia común, las controversias sobre los tratados de libre comercio (TLC), entre otros.

- Desarrollar una lectura crítica y contextualizada a partir de la diversidad de voces y la confluencia de puntos de vista frente a fenómenos sociales que requieren la comprensión crítica y la toma de posición.
- Construir una opinión fundamentada en el aula de clases a partir del desarrollo del proceso de una lectura crítica, aun bajo la advertencia de que la opinión es el primer nivel de la argumentación y, por tanto, un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, sino son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones (Weston, 2002).

LA LECTURA CRÍTICA DE ARTÍCULOS DE OPINIÓN: UNA LECTURA EN LAS LÍNEAS, ENTRE LÍNEAS Y DETRÁS DE LAS LÍNEAS

Teniendo en cuenta que el artículo de opinión pertenece a un género periodístico que basa su reflexión en hechos de la actualidad, a través de cuestionamientos y juicios del articulista, enseñar a leer críticamente con este tipo de texto adquiere gran pertinencia y relevancia, porque uno de sus objetivos principales, según Cassany (2006), “es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no” (p. 82). Siguiendo los planteamientos de Solé (2006) y Cassany (2006), situaremos el proceso de lectura crítica con los artículos de opinión en tres planos: *leer las líneas*, *leer entre líneas* y *leer detrás de las líneas*.

Inicialmente es importante entender que para llevar a cabo una lectura crítica es necesario comenzar por lo más elemental, básico y urgente: comprender la información del artículo en su totalidad. La primera etapa es el *antes de la lectura*, lugar donde se encuentran los objetivos, conocimientos previos y las predicciones. Los objetivos que se plantean los lectores con respecto a la lectura que se va a desarrollar en cierta forma determinan cómo se sitúa un lector ante el texto propuesto para la lectura y cómo controla la obtención de dicho objetivo.

En el caso del artículo de opinión será conocer la información general y lo implícito del texto, las intenciones e ideología del autor. Es necesario que antes de empezar la lectura, el docente aborde los conocimientos previos de sus estudiantes con respecto al título, antetítulo, tema del artículo, contexto del artículo en el medio impreso o digital en que se encuentra e información del autor, y trate de relacionar estos aspectos con la experiencia previa del lector que, en cierta manera, determina el sentido e interpretación de lo que se va leer. Además, si se culmina esta etapa con la elaboración de predicciones o hipótesis referentes a lo que va ocurrir o se va a informar en el artículo, se puede generar un ambiente de expectativa y mucha concentración en el momento de llevar a cabo la lectura. (Solé, 2006, p. 79).

En la segunda etapa, *durante la lectura*, se requiere el esfuerzo comprensivo por parte del lector y sus estrategias están pensadas para que este pueda regular su comprensión. Por lo tanto, el docente puede promover que el lector exponga sucintamente lo leído, plantear preguntas cuyas respuestas amerite la lectura, pedir aclaraciones o explicaciones sobre determinadas dudas que plantea el artículo (Solé, 2006, p. 104). El objetivo de esta primera y segunda etapa es la comprensión como tal de la información. En este mismo sentido, Cassany (2006) afirma que “comprender las líneas de un texto se refiere a comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas las palabras” (p. 52).

Después de haber obtenido dicho grado de comprensión, la tercera etapa es situar al lector en el proceso de *leer entre líneas y detrás de las líneas*. Según Cassany (2006), “leer entre líneas es todo lo que se deduce de las palabras, aunque no se haya dicho explícitamente” (p. 52), y para esto es necesario:

- Elaborar o reconstruir significados que no se mencionan en el artículo por medio de las inferencias.
- Identificar las modalidades discursivas que utiliza el autor con respecto a lo que dice —la ironía, el doble sentido, el sarcasmo, las suposiciones— y poder neutralizar los efectos derivados de la comprensión del significado.

Al recuperar los implícitos convocados en el texto, se puede determinar la coherencia global y significado relevante del texto periodístico. Por otro lado, “leer detrás de las líneas es la capacidad de descubrir la ideología, el punto de

vista, la intención y la argumentación que apunta el autor” (Cassany, 2006, p. 52). A partir de esta mirada es fundamental abordar desde el análisis crítico del discurso conceptos tales como *ideología*, *intencionalidad* y *argumentación*.

Las *ideologías* se pueden definir como la base de representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo. Esto significa que las ideologías les permiten a las personas, como miembros de un grupo, organizar la multitud de creencias sociales acerca de lo que sucede, bueno o malo, correcto o incorrecto, según ellos, y actuar en consecuencia (van Dijk, 2000, p. 22). Desde este enfoque, el discurso se convierte en un medio por el cual las ideologías se comunican de un modo persuasivo en la sociedad y, de esa forma, ayudan a reproducir principios que forman la base de sus creencias.

Asimismo, las ideologías a menudo pueden llegar a las estructuras del discurso a través de las intenciones de los escritores, pues el discurso es una acción comunicativa y, por lo tanto, es intencional cuando los participantes construyen modelos mentales de lo que quieren hacer, decir y escribir en el contexto. Van Dijk (2000) afirma que “en el discurso la intencionalidad son acciones que tienen metas y esto hace que sean significativas o tengan sentido, lo que a su vez hace que sus actores parezcan tener algún propósito” (p. 274).

Es por esto que los discursos carecen de neutralidad y objetividad, pues todo escritor, periodista o articulista siempre escribe desde una historia, una posición cultural determinada y un rol social, queriendo reproducir sus posturas ideológicas, visiones parciales de la realidad y buscando las mejores argumentaciones para convencer a otros acerca de la veracidad o aceptabilidad de lo que escribe. De este modo, “La argumentación utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo con las ideas” (Jackson et al., como se citan en van Dijk, 2000, p. 308).

Por lo anterior, para leer críticamente un artículo de opinión desde esa concepción detrás de las líneas se requiere:

- Atender a la autoría del artículo: identidad del autor, puntos de vista con referencia a lo que dice, intenciones e intereses al escribir el artículo.
- Identificar la postura ideológica del autor, detectando sus principales argumentos, lo que dice, deja de decir, inclinaciones políticas y sociales.

- Distinguir la diversidad de voces convocadas o silenciadas. En su mayoría, los periodistas no dan voz a posiciones contrarias a las del argumento principal; a menudo se ofrecen versiones sesgadas y el autor no se acerca al hecho principal noticiable con el mínimo de objetividad exigible o las fuentes son contaminadas, interesadas o parciales. Por lo tanto, es importante leer dos o más versiones del hecho informativo que aporta el artículo de opinión para acercarse crecidamente a la realidad, tener diversidad de perspectivas, confrontar la información y evaluar su fiabilidad.

Por estas razones, es conveniente que el lector tome una distancia con respecto a las emociones o miradas que transmite el artículo de opinión, manteniendo un punto de vista racional e imparcial para lograr evaluar la autenticidad y validez de la información (Cassany, 2006).

Posteriormente, leer críticamente un artículo de opinión se hace a través del diálogo, en la palabra, no en el silencio (Freire, como se cita en Bórquez, 2006). Después de llevar a cabo los anteriores procesos metacognitivos, el aula de clases puede convertirse en un espacio dialógico, de disertación, confrontación y análisis de la realidad. Desde los puntos de vista, reflexiones, divergencias, convergencias y argumentos racionales, el lector se convierte en un sujeto probablemente más autónomo, reflexivo, crítico y democrático con respecto al mundo que le rodea. Este espacio debe promover una racionalidad comunicativa, la capacidad de dialogar y argumentar en consenso y sin coacciones (Habermas, como se cita en Gimeno Lorente, 2009).

LAS COMPETENCIAS DE UN LECTOR CRÍTICO INMERSAS EN UNA LECTURA CRÍTICA DE ARTÍCULOS DE OPINIÓN

Ante un mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que cada día estamos viviendo, está la necesidad urgente de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades de lectura, escritura y pensamiento crítico. En esta perspectiva de formación, un lector crítico requiere disponer de una buena capacidad de análisis, comprensión crítica y argumentación de los diferentes tipos de textos que lo acercan a la cultura escrita. Además de un bagaje cultural y actualizado, debe poseer intuición y curiosidad; es decir, control metacognitivo sobre la capacidad de comprensión e interés en la búsqueda de la máxima relevancia o coherencia para poder

identificar aquellos aspectos implícitos del escrito o para poder hacer hipótesis plausibles sobre su significación y sobre los intereses que esconden (Cassany, 2003). Asimismo, desenvolverse como un sujeto conocedor, reflexivo y constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista.

De igual forma, en el ámbito educativo, la pedagogía crítica aporta una propuesta metodológica global de formación crítica de la persona en distintas disciplinas. Según Giroux (1988), una de las principales características del pensamiento crítico es que no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar los hechos. Ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores por lo cual resulta fundamental poder adoptar los puntos de vista y desarrollar un pensamiento dialéctico. Por su parte, Kanpol (1994, como se cita en Cassany, 2003) opone la tradicional alfabetización funcional, las habilidades técnicas para descodificar textos sencillos, a la alfabetización crítica, que es el empoderamiento individual —en el sentido posmoderno— para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias culturales. De otro lado, la obra pedagógica de Freire (1997, como se cita en Bórquez, 2006) está guiada por el interés de desarrollar una educación liberadora, por medio de principios como ser activo, dialógico y compartir un espíritu crítico, lo cual ayudará a los hombres a superar sus actitudes mágicas o ingenuas frente a la realidad.

En este sentido, un lector crítico tiene la posibilidad de desarrollar capacidades o competencias relacionadas con sus procesos sociocognitivos, atendiendo a unas acciones situadas y relacionadas con las *competencias lingüísticas, cognitivas, pragmáticas culturales y valorativas*.

Las *competencias lingüísticas* consisten en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación (Cassany, 2006). Luego, el lector es capaz de reconocer el género discursivo concreto del artículo de opinión a partir de su estructura semántica, sintáctica y textual, el género y el estilo, el registro, la fraseología y los recursos lingüísticos. Para lograrlo, el lector debe:

- Leer y determinar las unidades léxicas y el valor semántico de cada palabra en relación con el contenido general del artículo de opinión.
- Identificar la estructura textual del artículo de opinión: tesis, hechos, argumentos y conclusiones.

- Reconocer el género en el que se inscribe el artículo y cómo lo utiliza el autor.
- Comparar y contrastar la estructura y formato del artículo de opinión en la prensa impresa con los formatos que se encuentran en la prensa digital.

Las *competencias cognitivas* son aquellas habilidades psicolingüísticas que favorecen el acto de comprender el contenido y construir significado del discurso a través de un conocimiento previo, y estrategias como la construcción de inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar (Cassany, 2006). En este sentido, el lector crítico debe ser capaz de:

- Reconocer el contenido del artículo de acuerdo a la información, los conocimientos previos y esquemas activados en la memoria.
- Hacer interpretaciones al identificar las opiniones, puntos de vista, intenciones e ideología del autor.
- Formular inferencias de la información, reconstruir representaciones y valorarlas.
- Reconocer los propósitos implícitos de la ironía, el sarcasmo, la ambigüedad, el doble sentido, ecos o parodias que hace el autor para persuadir al lector.
- Evaluar la solidez, la fiabilidad y la validez de los argumentos, y detectar incoherencias, imprecisiones o contradicciones.
- Interrogar el texto para interpretar y confrontar la información con diferentes perspectivas respecto al hecho informativo. El lector puede preguntarse: ¿qué importancia tiene para mí este artículo? ¿Cómo me afecta? ¿Qué me sugiere? ¿Cuál es su punto de vista y los presupuestos implícitos en el discurso del articulista? ¿Cuál es la intencionalidad del autor? ¿Cuál es mi opinión acerca de los planteamientos expuestos? ¿En qué difiere la opinión del autor con respecto a otros puntos de vista? ¿En qué difiero?

Las *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 el que fue creado y formular propuestas o hacer uso de las ideas y representaciones en diversos entornos culturales y sociales (Serrano, 2007). Estas competencias son las que capacitan al lector para tomar conciencia de los efectos que provoca el discurso en diferentes contextos socioculturales. Por ello, el lector debe:

- Identificar los referentes del autor, su nivel cultural e ideología; el lugar, momento y circunstancias de producción del artículo de opinión, las influencias culturales y sociales del autor sobre el discurso.
- Reconocer las barreras entre lo que dice el artículo, lo que supone y lo que el lector aporta, pues tanto autor como lector negocian el significado de la información de acuerdo a usos preestablecidos por tradición, convenciones lingüísticas y formas de pensamiento.
- Asumir la pluralidad de las interpretaciones que tiene el discurso debido a la naturaleza misma de la comunicación humana. Esto significa tener la capacidad de relativizar la interpretación personal sobre el discurso y, al mismo tiempo, reconocer las orientaciones que pueden tener las interpretaciones de otros lectores en el contexto.
- 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 desigualdades sociales.
- Problematizar la información que se divulga, para asumir una posición crítica frente a las injusticias de la realidad en su contexto. Asimismo, cuando un lector crítico asume estas acciones está tomando conciencia de él mismo, del entorno injusto que lo rodea y del mundo opresivo, con el propósito de transformarlo o liberarse de cadenas de opresión (Freire, como se cita en Bórquez, 2006, p. 148).

A partir de las *competencias valorativas*, el lector está en la capacidad de emitir opiniones fundamentadas luego de un proceso metacognitivo individual de lectura crítica. Klooster (2001, como se cita en Cassany, 2006) afirma que el pensamiento crítico se construye a partir de la individualidad, busca argumentaciones razonadas y es social, puesto que compara, contrasta y comparte ideas con otros, aunque inicialmente sea individual. En este orden de ideas, un lector desarrolla esta competencia cuando:

- Tiene una participación activa, democrática, con gran capacidad de expresar críticas con razones fundamentadas para aceptar o rechazar la idea del autor.
- Integra las interpretaciones que hacen otros lectores del discurso a partir de sus propios intereses, contextos y puntos de vista, reconociendo el grado de convergencia o divergencia de opiniones para poder discrepar y argumentar en relación con dichas interpretaciones.
- Es crítico consigo mismo cuando acepta que puede estar equivocado y se retracta. Es decir, está en la capacidad de intervenir en una dinámica dialógica del “mundo de la vida” o el lugar donde, a través de la acción comunicativa, se desarrollan las argumentaciones racionales y críticas de la realidad y sus contextos sociales, logrando llegar a un mutuo acuerdo de beneficio individual y colectivo (Habermas, como se cita en Bórquez, 2006).

PROPUESTA DIDÁCTICA HACIA UNA LECTURA CRÍTICA DE LOS ARTÍCULOS DE OPINIÓN

Cerramos este capítulo con el esbozo de una secuencia didáctica como resultado de la revisión conceptual que fundamentó la investigación, el análisis e interpretación de la información recolectada atendiendo a la pregunta problema y a los objetivos de la investigación, dirigida a maestros y estudiantes de educación media en las áreas básicas de sociales y lengua castellana como la población beneficiada con la investigación. La secuencia didáctica se caracteriza por ordenar y graduar la enseñanza, en la cual se privilegia el paso a paso, los procesos, los ritmos de aprendizaje para conseguir alguna meta de formación (Vásquez, 2011), en este caso, la lectura crítica de artículos de

opinión, en pro de la formación de los estudiantes de la educación media como lectores críticos. Para su diseño, ejecución y evaluación se tuvieron en cuenta los siguientes momentos:

Primer momento: alfabetización

La secuencia se inicia con un proceso de alfabetización en medios (*Media Literacy*) que sitúa a los estudiantes en el proceso de reconocer la prensa desde su estructura y contenido, diferenciando las diversas tipologías textuales y géneros discursivos que esta ofrece. Este momento implica para el docente, como mediador y orientador de la enseñanza de la lectura crítica, la planeación y desarrollo de las siguientes acciones:

- Llevar al aula diversas prensas nacionales (*El Tiempo, El Espectador, ADN, El Nuevo Siglo, Diario Nacional*).
- Analizar las portadas de varios periódicos impresos y digitales.
- Identificar la estructura y contenido de un periódico.
- Hallar diferencias entre la prensa impresa y la prensa digital.
- Analizar y clasificar los artículos en los distintos géneros periodísticos.

Segundo momento: exploración, búsqueda y clasificación

El objetivo de este momento es la búsqueda, clasificación y análisis de los diferentes tipos de prensa nacional y articulistas de opinión para direccionar el proceso de lectura crítica. Por lo tanto, el estudiante de educación media, como lector crítico, por medio de la orientación del docente puede:

- Buscar y describir el perfil de cada tipo de prensa.
- A partir de la selección de un tema en el contexto social —en nuestro caso “Los diálogos de paz”—, buscar artículos de opinión que aborden esta temática.
- Posteriormente, clasificar los articulistas que escriben sobre el tema de los diálogos de paz y conformar un cuerpo de articulistas para consultar la biografía o datos relevantes de cada uno.

Tercer momento: lectura de artículos de opinión

En este espacio se desarrollan los niveles de comprensión de lectura para llevar a cabo el nivel de lectura crítico textual. A partir de tres o cuatro artículos de opinión —con respecto al tema “Los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y las Farc”—, se desarrollan las siguientes actividades:

- *Prelectura.* Determinar el tipo de artículo y su ubicación en el medio impreso o digital; orientar el objetivo de la lectura; animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema o títulos del artículo de opinión; exponer quién es el autor.
- *Lectura sobre líneas.* Identificar el tema central, la información más importante y los conceptos básicos que desarrolla el autor (tesis, argumentos y conclusiones).
- *Lectura entre líneas.* Elaborar inferencias de los argumentos que emplea el autor e identificar las modalidades en el discurso —la ironía, el doble sentido, el sarcasmo— para relacionarlas con el propósito del autor.
- *Lectura tras las líneas.* Identificar la intención e ideología del autor; reconocer las analogías, controversias, falacias, diversidad de voces convocadas o silenciadas, posturas políticas; evaluar la fiabilidad y solidez de la información para asumir una postura reflexiva y crítica en contexto.
- *Lectura intertextual.* Construir una red conceptual con la información de los artículos e identificar en qué difieren los articulistas o en qué se complementan según sus puntos de vista.

Cuarto momento: disertación

El objetivo es desarrollar una estrategia dialógica abierta, brindando las posibilidades de reflexión, argumentación y contraargumentación a partir del tema analizado con la ayuda de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuál es tu opinión sobre los diálogos de paz?
- ¿Crees que los articulistas leídos aciertan en alguna solución?

- ¿Qué piensas de las argumentaciones de los articulistas con respecto al tema?
- ¿Las posiciones de los articulistas contribuyen a ampliar la panorámica de la situación y a esclarecer la verdad?

Quinto momento: escritura de un artículo de opinión

En este último espacio, el docente orienta al estudiante para que, a partir de una tesis y argumentos, planee y escriba su propio artículo de opinión con el fin de apropiarse los elementos de forma y contenido mediante su postura crítica sobre el tema.

Del proceso vivido durante las cuatro fases de esta investigación —diseño del anteproyecto y fundamentación conceptual; recolección de la información mediante la realización de cuatro entrevistas en profundidad; un grupo focal y dieciocho registros de observación en aula—, se concluye la importancia que tiene la selección, planeación y desarrollo de una secuencia didáctica por parte del docente. Esto tiene el objetivo de llevar a los estudiantes de educación media al desarrollo de sus competencias lingüísticas, cognitivas pragmáticas y culturales, y valorativas que le permitan llegar a ser un lector competente, capaz de interactuar como ciudadano autónomo, crítico y democrático frente a las realidades que emergen de su contexto social, explícitas en las voces y miradas de los artículos de opinión.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, R., Ospina, P. y Sánchez, P. (2014). *Aulas prensa: hacia una lectura crítica de artículos de opinión en la educación media*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Bórquez, R. (2006). *La versión comunicativa y de la resistencia radical de la pedagogía crítica*. *Pedagogía crítica*. México: Trillas.
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 113-132.

- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Revista Lectura y Vida*, 25 (2), 6-23.
- Cassany, D. (2006). Definir la criticidad. En *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). Diez preguntas para leer críticamente la prensa. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Dubois, M. (2003). *El proceso de la lectura de la teoría a práctica*. Madrid: Aique.
- Jimeno Lorente, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.
- Giroux, H. (1998). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gonnet, J. (2003). Ambigüedad. En *El periódico en la escuela. Creación y utilización*. Madrid: Narcea.
- González, S. (1991). Géneros periodísticos. *Periodismo de opinión y discurso*. México: Trillas.
- González Briones, E., Bernabeu Morón, N., López Cubino, R. y López Sobrino, B. (2012). Los géneros periodísticos. En *El artículo y la columna*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, CIDE Mediascopio. Recuperado de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=oCobAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=lopez+cubino&ots=UxD_XeMtQd&sig=khJSOlaThA8R-ZPguzrmEMR5jK4#v=onepage&q&f=false
- Guillament, J. (1993). Los periodistas. *Conocer la prensa. Introducción a sus usos en la escuela*. México: G. Gili.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- León, J. (1996). Psicología cognitiva y discurso escrito (I): modelos y teorías. En *La prensa y educación. Un enfoque cognitivo*. Argentina: Aique.
- Litwin, E. (2005). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López Cubino, R. y López Sobrino, B. (2002). Los géneros de opinión. En *La prensa en el aula*. España: Cisspraxis.
- Masterman, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- McLaren P. y Kincheloe, J. (1997). *Pedagogía crítica. De qué hablamos cuando hablamos*. Barcelona: Graó.
- Morduchowicz, R. (1995). La lectura crítica de prensa en el contexto iberoamericano. En J. Cabero-Almenara y J. I. Aguaded Gómez (Coords.), *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano* (pp. 71-82). Andalucía: Ediciones Universidad Internacional de Andalucía.

- Pérez Tornero, J. M. (2000). Comunicación y educación en la sociedad de la información. En *Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá: MEN. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias sociales. Serie: Guía 7*. Bogotá: MEN. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Decreto 1290*. Bogotá: MEN. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Serrano, E. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Revista Acción Pedagógica*, 16, 58-68.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.
- Van Dijk, T. (2000). El discurso. En *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, F. (2011). Diez puntos vitales de la didáctica. En *Educación con Maestría*. Bogotá: Unisalle.
- Weston, A. (2002). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Capítulo 5

ENTRE LA SEDUCCIÓN CAMALEÓNICA DEL DESEO Y EL DESVELAMIENTO DE LO CORPORAL FEMENINO: LECTURA CRÍTICA DEL ANUNCIO PUBLICITARIO

Claudia Patricia Molina Rincón¹
Edwin Enrique Bernal²
Andrea Liliana Ospina Ramos³

RESUMEN

Esta ponencia da cuenta de una investigación cualitativa de corte etnográfico en perspectiva crítica, titulada “De lo anunciado a lo enunciado: propuesta didáctica para una lectura crítica de anuncios publicitarios con jóvenes, en el marco del estereotipo corporal femenino”. Aquí se reconoce la importancia de la lectura intencional del anuncio publicitario como un texto de la cultura que puede ser leído críticamente por los maestros en el aula de clase, a partir de la identificación, análisis y alfabetización en sus lenguajes, a fin de desentrañar sus lógicas de composición y persuasión, y de esta manera, comprender sus efectos en los estudiantes de la educación media en tres instituciones

¹ Licenciada en Filología e Idiomas. Docente de Humanidades e Idioma Extranjero en el Colegio Inem Francisco de Paula Santander IED.

² Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Docente de Filosofía en el Colegio Manuel Cepeda Vargas de la localidad octava de Bogotá.

³ Licenciada en Educación Básica con énfasis en inglés. Docente de Inglés en el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán IED.

educativas de la ciudad de Bogotá donde se desarrolló la investigación, bajo el referente conceptual que nos aporta la categoría *estereotipo*.

Palabras clave: anuncio publicitario, lectura crítica, estereotipo, maestro.

Este capítulo da cuenta de una investigación cualitativa de corte etnográfico en perspectiva crítica, titulada “De lo anunciado a lo enunciado: propuesta didáctica para una lectura crítica de anuncios publicitarios con jóvenes, en el marco del estereotipo corporal femenino”. Aquí se reconoce la importancia de la lectura intencional del anuncio publicitario como un texto de la cultura que puede ser leído críticamente por los maestros en el aula de clase, a partir de la identificación, análisis y alfabetización en sus lenguajes. Este proceso permite desentrañar sus lógicas de composición y persuasión, y de esta manera, comprender sus efectos en los estudiantes de la educación media en tres instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, donde se desarrolló la investigación, bajo el referente conceptual que nos aporta la categoría *estereotipo*. El texto se estructura en cuatro momentos que se desarrollan a continuación.

EL ANUNCIO PUBLICITARIO, UN TEXTO DE LA CULTURA

Una primera conceptualización del mensaje publicitario como texto la podemos soportar desde el semiólogo argentino Juan Magariños (1991), quien asumió el mensaje publicitario de la siguiente forma:

El mensaje publicitario consiste en la producción de una significación (publicitaria), la cual proviene exclusivamente del texto de dicho mensaje. La calidad física de la propuesta de sonidos (mensaje radial), e imágenes en movimiento (mensajes fílmicos o televisivos) o de imágenes fijas (publicidad gráfica), mensajes a los que orientamos nuestro análisis constituyen el universo de las posibilidades de que produzca una determinada significación (p. 96).

Siguiendo a Cassany (2006) puede afirmarse que “el anuncio publicitario al ser un texto de la cultura, es un texto situado socio históricamente, es un artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político, cultural”

(p. 80). A su vez, está inmerso en una serie de lenguajes persuasivos, además de valerse de unas técnicas claras con un fin específico en aras de atrapar miradas y sentidos por un objeto. En palabras de Lomas (2008):

Los mensajes publicitarios no sólo dicen sino que predicán otras cosas. En el interior de los anuncios se elogian o condenan determinados estilos de vida, se fomentan o silencian ideologías, se convence a las personas de la utilidad social de ciertos hábitos y de ciertas conductas y se vende un oasis de ensueño (p. 27).

Por ello, el escenario del anuncio publicitario en televisión cada vez cobra mayor importancia entre los jóvenes como cultores de la imagen, dado que se vale de un gran número de imágenes, sonidos y mensajes persuasivos, generadores de sueños, expectativas y necesidades de consumo para este público objetivo. En razón de lo anteriormente expuesto, puede aprovecharse en el contexto educativo para comprender el empoderamiento de los medios de comunicación en la educación de los jóvenes, generando propuestas pedagógicas que permitan un análisis crítico de la publicidad como lo sustenta Lomas (1997):

Es urgente por tanto impulsar desde tempranas edades el aprendizaje escolar de las formas de la comunicación publicitaria y del uso que de esas formas se hace en sus contextos culturales de recepción y producción, un saber escolar en torno a los textos publicitarios (un saber cómo se hacen y un saber por qué se hacen y para qué) (s. p.).

El anuncio publicitario seduce la mirada del deseo de los jóvenes; es un entramado de signos lingüísticos e icónicos cargados de significados desde el plano de lo denotativo y lo connotativo, en tanto que toda imagen está permeada por la retórica que pretende persuadir al destinatario. O como lo afirmó el semiólogo y comunicador Fernando Vásquez (2005), “en ese papel de mostración, de ofrecer directo a los ojos, de dar de leer escuetamente, la imagen cumple un papel estratégico en los espacios educativos” (p. 70) y, para nuestro caso, frente al estudiante de educación media en su condición de público objetivo.

Para Lomas (2008), una imagen está compuesta por elementos formales, rasgos novedosos o repetidos, y se define como una representación de la realidad caracterizada por la reiteración de formas, mensajes y situaciones

en anuncios de contenido similar. La idea precedente conlleva a establecer modelos a seguir, conductas emuladas o, en otras palabras, *estereotipos*, formas de generar ideologías en una sociedad. Por tanto, en palabras de Peninou (1976), todo sistema de comunicación, incluyendo el anuncio publicitario, se debe examinar en todas las unidades, reglas y sentidos.

Entender el papel de la lingüística en el campo publicitario requiere interpretar los signos a través del intérprete mismo. Es decir que, como afirma Pierce (como se cita en Peninou, 1976), no se debe “apartar esa habilidad innata de la mente para transformar las percepciones en experiencias recordables” (p. 42). Lo anterior se hace evidente cuando en la publicidad se emplea el cuerpo femenino para seducir al televidente e invitarlo a adquirir o seguir determinado producto o marca.

Eco (2005) afirma que los mensajes publicitarios están dados desde dos registros: uno verbal, que tiene como misión “fijar el mensaje”, y otro visual, que muestra diferentes conceptualizaciones. Al mismo tiempo, el autor manifiesta la importancia de proyectar la mirada del anuncio publicitario desde la perspectiva visual, debido a que existe una retórica del análisis verbal en la que se destacan las diversas posibilidades de los códigos visuales. La imagen fija o en movimiento de los anuncios publicitarios en televisión convoca a un receptor de forma más directa; es tal su poder de persuasión, que le hace ver una realidad más representativa tratando de llevarla a la universalidad, punto a donde el publicista quiere llegar. Un receptor o consumidor potencial, como se le llama en el argot publicitario, está permeado por distintos niveles de codificación y significación, en palabras de Eco (2005), en los que la mezcla de la información de manera denotativa apunta a mostrar las cualidades de un producto invitando a un acto de compra en tiempo futuro (denotación); por otro lado, en el momento en que el mensaje refleja una conducta, un comportamiento, una moda o un concepto de belleza está enmarcado en el plano emocional (connotación).

DE LO ANUNCIADO A LO ENUNCIADO EN UNA LECTURA CRÍTICA DEL ANUNCIO PUBLICITARIO

Retomando, la riqueza lingüística, icónica, sonora y enunciativa del anuncio publicitario como texto de la cultura y, al mismo tiempo reconociendo la ne-

cesidad de leer críticamente la pluralidad de lenguajes que entraña dicho texto, es imperativo centrarnos en la condición de observadores rigurosos de las dinámicas ideológicas que develan el uso persuasivo del discurso publicitario. Para tal efecto, permítasenos explicitar las formas del hacer y del decir de este discurso a través de la teorización de los conceptos *anunciar* y *enunciar*.

Asumimos como grupo de investigación el concepto *anunciar* parafraseando a Lomas (2008), cuando dice que dicha acción está directamente relacionada con el componente denotativo del anuncio publicitario, es decir, la referencia de un objeto, en su expresión literal, dirigida hacia su venta y consumo, y enmarcada, por tanto, en la estrategia comunicativa del anuncio, la cual pretende crear un efecto verosímil y necesario del objeto a consumir. Igualmente, coincidimos con Lomas (2008), cuando define *enunciar* como una acción que “construye la significación simbólica del objeto añadiéndole una cierta plusvalía del sentido y exaltando lo distintivo de una marca y la gratificación íntima o social que se deriva de su uso y ostentación” (p. 73). Compréndase con base en la cita anterior que lo enunciado está tejido lógicamente con lo connotativo y, acto seguido, con el hacer interpretativo de la significación de los mensajes publicitarios.

Ahora bien, entiéndase entonces que lo anunciado y enunciado en el anuncio publicitario —como texto que fomenta y silencia discursos— son un referente indispensable para desentrañar el componente ideológico de la comunicación publicitaria y los estereotipos que se camuflan en los juegos y usos del lenguaje de la seducción. Es así como, en nuestro rol de investigadores, advertimos acerca de la urgencia por formar un maestro alfabetizado en los lenguajes del anuncio publicitario, con el fin de que pueda enseñar a leer críticamente a sus estudiantes los mensajes anunciados y enunciados de manera reflexiva. Nótese a su vez que hacer del educando un lector crítico supone afianzar un hacer interpretativo de los mensajes que se ofrecen desde el decir publicitario.

Añádase a lo dicho hasta aquí que apropiamos el concepto de *lectura crítica* bajo el referente aportado por Stella Serrano (2008), quien plantea que “la lectura crítica (...) 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 nuevos” (p. 59).

Hasta este punto, como investigadores concluimos que la lectura crítica exige desentrañar la significación de lo anunciado y lo enunciado del mensaje publicitario; significación intrínsecamente allegada a los usos publicitarios del lenguaje y a las representaciones redundantes en los consumos que se realizan desde los estereotipos. Estos son motivos suficientes para afirmar que el esbozo de una propuesta de lectura crítica de los anuncios publicitarios desde el estereotipo corporal femenino, adquiere pertinencia como herramienta para la cualificación de la intervención del maestro en el aula, en tanto permite, según Cassany (como se cita en Serrano, 2008), “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” (p. 61).

EFFECTOS IDEOLÓGICOS DE LOS ESTEREOTIPOS EN LA LECTURA CRÍTICA DE LOS ANUNCIOS PUBLICITARIOS

El anuncio publicitario, en el marco del estereotipo corporal femenino, está encuadrado por un mensaje de seducción dirigido al público consumidor por medio de la imagen y representado por la marca. Dentro de este mensaje existen elementos que buscan seducir al joven consumidor a través de sus sentidos, expresados en cuerpos estéticamente exuberantes, como objetos de deseo y gestos faciales que demuestran satisfacción en relación con un producto, una marca. Por tanto, al considerar bajo estos aspectos que los anuncios publicitarios son textos inmersos en el ámbito social de los adolescentes, se hace necesario hacer visible el componente que mayor influencia ejerce en la decisión de consumo de marca que, para nuestro caso, es la categoría *estereotipo* y sus efectos.

Valga decir que el grupo de investigación se sirve de la revisión teórica realizada para argumentar sobre el sentido del concepto *estereotipo*, a fin de hallar relaciones de significado como se da a conocer a continuación. En primera instancia, se asume la definición suministrada por el *Diccionario de la Lengua Española Larousse* al decir que el estereotipo es “un modelo establecido y aceptado de conducta, expresión u otra manifestación”. En un segundo momento, reconocemos el concepto desde la psicología social como una idea o imagen que enuncia creencias generalizadas a una colectividad de personas,

que hace que se les consideren semejantes en relación con determinadas características compartidas, distorsionando la realidad como resultado de la exageración en las diferencias culturales; en ese sentido, el estereotipo se devela desde la imagen no real. Ahora bien, desde la sociología, se reconoce que cada individuo construye un retrato mental del mundo que está fuera de su alcance para interactuar con su ambiente y apropiarlo directamente; de esta manera, los estereotipos son creencias socialmente compartidas y articuladas a una categoría de personas y formulada según criterios “no científicos”.

En este sentido, puede afirmarse metafóricamente que los estereotipos corporales femeninos son el camaleón mimetizado en los lenguajes del anuncio publicitario, a través de la habilidad para camuflarse persuasivamente en los discursos publicitarios que, como ya se ha afirmado, anuncian y enuncian, con el objetivo de inducir comportamientos y camuflar consumos. Mirándolo así, los estereotipos corporales femeninos son para el anuncio publicitario lo que el camaleón mimetizado es para el entorno natural. Dicho de otra manera, la lectura crítica del anuncio publicitario nos permite analizar los mensajes ocultos tras las líneas, de la misma manera como la criptografía descifra la información oculta en los mensajes codificados.

Asimismo, los camaleones cambian su color debido a sus diferentes estados emocionales, condición análoga a los estados de seducción y persuasión que generan los estereotipos corporales femeninos en los destinatarios, bajo el uso y abuso de los mensajes anunciados y enunciados de forma indiscriminada por los discursos publicitarios.

Se comprende, desde los planteamientos anteriores, que los anuncios publicitarios entrañan lógicas comunicativas que potencian comportamientos y hábitos de consumo mediante estrategias del lenguaje audiovisual y verbal, las cuales desafortunadamente son asumidas acríticamente por el joven espectador de la imagen y llevan a que los estereotipos se constituyan en un referente con un alto valor simbólico y seductor a la hora de promover el consumo. Pero también son referente de falsas representaciones alrededor de la corporalidad femenina, razón por la cual es imperativo desentrañar, por medio de la lectura crítica, los camuflajes de significación literal denotativa y su componente ideológico connotativo en relación con el imaginario del cuerpo de la mujer: cuerpo exuberante, sexy, curvilíneo, estilizado, joven, tonificado, seductor; estereotipos del cuerpo femenino que lo convierten en objeto de deseo. Por

lo anterior, nuestra investigación reconoce la tensión señalada por Bruner (1997), cuando advertía “la vida en la cultura... es un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional, y las versiones que son producto de sus historias individuales” (pp. 32-33).

Hasta aquí comprendemos que es de crucial importancia —mediante la lectura de un corpus de anuncios publicitarios relacionados con el estereotipo corporal femenino— desvelar la idea siempre enfática de hacer de la corporalidad femenina un objeto de seducción y persuasión, reforzadas por la reiteración semántica o eslogan que define el objeto de deseo.

Se constata que, dentro de los efectos generados por los estereotipos de la publicidad, en los jóvenes existe una gran adhesión al consumo de una marca a través de un estilo de vida. Así lo resalta Ronald Bastidas⁴, entrevistado durante el proceso de investigación en la maestría en 2012, cuando afirma que “publicidad, moda y tendencia siempre van a ir de la mano”. Lamentablemente, la publicidad sí tiende a encasillar la sociedad en estereotipos, “haces parte de este mundo o no haces parte de él”, pero lo que aquí ocurre es que cada marca lo que busca es generar estilos de vida con ciertos condicionamientos, para algunos más favorables o más laxos, para otros mucho más rígidos (ACEPI, PI)⁵.

Se deduce, por consiguiente, que mediante los estereotipos, los jóvenes consumidores logran identificarse con un estilo de vida promocionado por la moda, mediante un personaje del mundo de la farándula o del deporte, lo que impulsa el deseo de “ser” como Shakira, Ricky Martin, Falcao, James Rodríguez; marcas que se posicionan en el mercado a través de estos personajes creando lazos de familiaridad y falsas tendencias.

RASGOS QUE CARACTERIZAN AL MAESTRO QUE ORIENTA LA LECTURA CRÍTICA DEL ANUNCIO PUBLICITARIO

En el marco del objetivo general y específicos de la investigación que dio sentido a este texto, resultó significativo identificar aquellos rasgos que

⁴ Docente de publicidad de la Universidad Central de Bogotá.

⁵ Este código corresponde a la entrevista en profundidad realizada a Ronald Bastidas.

caracterizan a un docente facultado para leer críticamente el anuncio publicitario y hacer de este un objeto de enseñanza, con el propósito de formar estudiantes como lectores críticos de la publicidad en la educación media. Entre estos rasgos destacamos los siguientes.

En primer lugar, el docente necesita estar alfabetizado en los lenguajes de la imagen; alfabetización que se logra al acercarse permanentemente a los lenguajes del cine y la publicidad, y al interesarse por impulsar con sus estudiantes un proyecto pedagógico de aula que tenga como propósito acercarlos de manera consciente a este mundo de la imagen. Como lo sugiere Vásquez (2005), “la imagen aclara, refuerza, hace evidente una instrucción, una manera de hacer o una forma de operar. La imagen enseña sin palabras” (p. 73).

Dicho interés en la imagen puede ser aprovechado por el docente para acompañar un proceso de lectura crítica con el fin de formar sus estudiantes como jóvenes televidentes con criterio, es decir, jóvenes que observan, analizan, reflexionan y toman posición frente a los efectos de la publicidad en sus vidas. Para tal efecto, el maestro selecciona, como ya se mencionó anteriormente, un corpus de anuncios publicitarios como textos que ameritan leerse de un modo distinto a un texto impreso y, con el diseño de una secuencia didáctica (SD), determina los momentos del análisis de este tipo de texto atendiendo al siguiente proceso: deconstrucción del anuncio publicitario para el reconocimiento de las gramáticas o elementos que lo componen; reconstrucción para indagar sobre sus características esenciales, su intencionalidad, la doble moral, su ambigüedad y su poder de penetración, a partir de los estereotipos, en ese doble juego de anunciar-enunciar.

En segundo lugar, el maestro alfabetizado en los lenguajes del anuncio publicitario es un mediador que, según Lomas (2008), está en capacidad de “crear en las aulas escenarios comunicativos donde los modos del hacer de la publicidad merezcan el ojo crítico de los alumnos y las alumnas” (p. 14). Vista así, la tarea del maestro le sugiere situarse en el lugar del aprendizaje, es decir, donde él y los estudiantes aprenden simultáneamente de acuerdo a las pautas y a las instrucciones de uso lector que va fijando la secuencia didáctica en el hacer interpretativo de los lenguajes de la imagen. Así, se promueve una situación pedagógica donde los intérpretes del anuncio se asumen en perspectiva crítica, pues como ya advertía Freire (como se cita en Bórquez, 2006):

Educar no es sólo transmitir o entregar conocimientos determinados y estáticos sino, más bien, es la capacidad de crear una situación pedagógica, en la que el ser humano se conozca a sí mismo y logre tomar conciencia del mundo o el entorno injusto que lo rodea, con el propósito de transformarlo (p. 148).

En tercer lugar, el docente que enseña la lectura crítica del anuncio valora el capital cultural de sus alumnos, identificando las formas en que ellos interpretan los usos y abusos de la comunicación publicitaria, además de los hábitos comunicativos que se generan en su condición juvenil, a partir de la exposición cotidiana al espectáculo del deseo y el consumo. De suerte que el capital cultural del alumno enriquece la secuencia didáctica, al estimular el diálogo académico y potenciar reflexiones desde una didáctica crítica que, según Gimeno Lorente (2009), asume que el lenguaje es “un instrumento emancipador que nos permite desvelar las redes de poder, criticarlas y construir nuevas formas de vida más humanas y justas” (p. 25).

Finalmente, el maestro alfabetizado en los lenguajes del anuncio publicitario es un lector altamente competente para generar tensiones y poner en crisis los discursos publicitarios en lo que anuncian en su componente denotativo y lo que enuncian en su componente connotativo; de tal manera que, entre sus tareas, está la de poner en evidencia el componente simbólico de los estereotipos corporales femeninos con el que se persuade y se seduce un público objetivo carente de herramientas para juzgar los efectos de un texto polisémico como el anuncio publicitario, el cual cotidianamente cautiva la mirada y los deseos más íntimos de los jóvenes como cultores de la imagen.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán, R., Guzmán, L., Páez, R., Quiñonez, M., Rueda, I. y Ruiz, C. (1997). *La lectura desde la perspectiva semiótica. La lectura desde tres perspectivas: una propuesta para trabajar indicadores de procesos pedagógicos*. Tesis de maestría no publicada, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría en Educación, Bogotá, Colombia.
- Bernal, E., Molina, C. y Ospina, A. (2014). *De lo anunciado a lo enunciado: propuesta didáctica para una lectura crítica de anuncios publicitarios, con jóvenes, en el marco*

- del estereotipo corporal femenino*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carrier, H. (1994). *Diccionario de la cultura para el análisis cultural y la inculturación*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Demarchi, F. y Ellena, A. (1986). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Paulinas.
- Eco, U. (2005). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. México: De Bolsillo.
- Gimeno Lorente, P. (2009). *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona: Octaedro.
- Larousse. *Gran Diccionario Usual de la Lengua Española*. (1998). España: Larousse Editorial.
- Lomas, C. (1997). El masaje de los mensajes publicitarios. La seducción de los objetos y la identidad de los sujetos. *Signos. Revista de Teoría y Práctica de la Educación*, 21, 50-57. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=699
- Lomas, C. (2008) *El espectáculo del deseo. Crítica de la publicidad y educación crítica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Magariños, J. A. (1991). *El mensaje publicitario*. Buenos Aires: Edicial S.A.
- Peninou, G. (1976). *Semiótica de la publicidad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Serrano, S. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. Mérida: Universidad de los Andes.
- Vásquez, F. (2005). *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá: Kimpres.

Capítulo 6

EN TIEMPOS DE RAPIDEZ, ENSEÑAR LENTO LA INTERNET: UNA APUESTA POR LA LECTURA CRÍTICA

Claudia Patricia Ardila Medina¹
Sandra Janeth Pérez Bautista²
Hernán Villamil Moreno³

RESUMEN

En tiempos de rapidez, enseñar lento la lectura en la Internet es una alternativa que responde a la necesidad de lograr una lectura crítica en la escuela. Esta es la cuestión central que se presenta en este capítulo y se desarrolla a lo largo de tres reflexiones: la primera en cuanto a cómo la rapidez en la búsqueda de información en la Internet genera un lector inconsciente; la segunda, la lectura crítica en la Internet requiere un lector consciente, y la tercera, se requieren competencias específicas para leer críticamente en la Internet. Todo ello encaminado a generar una alternativa para leer la Internet desde el aula con “sentido crítico”. Esta reflexión emerge de la investigación

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Lenguas Modernas. Docente de Lengua Castellana en el Colegio Restrepo Millán IED.

² Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital. Docente de Lengua Castellana en el Colegio Técnico Comercial Manuela Beltrán IED.

³ Licenciado en Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación y Tecnología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de Tecnología en el Colegio John F. Kennedy IED.

cualitativa de corte etnográfico, titulada “Competencias de lectura crítica en Internet: estrategia para la educación media”, que se llevó a cabo en tres colegios distritales de Bogotá, en el marco de la Maestría en Docencia adelantada en la Universidad de La Salle.

Palabras clave: rapidez, lector, Internet, pensamiento reflexivo, lectura crítica, competencia.

En la actualidad, las exigencias y retos que se presentan a los estudiantes, tanto en la vida académica como en el trabajo, los abocan a demostrar un alto nivel competitivo en el uso de la información, donde la Internet es la fuente más consultada. Hecho que se asemeja a una carrera de observación contra el tiempo, donde gana el que obtenga primero la información, pero ¿la comprendió? Esta situación se evidencia en las prácticas escolares cotidianas que aún no apuntan a desarrollar la lectura crítica. Por tal razón, en este texto proponemos que, en tiempos de rapidez, enseñar lento la Internet es una apuesta por la lectura crítica que responde a esta necesidad de la escuela hoy. El desarrollo de esta idea central tiene lugar a lo largo de tres cuestionamientos: el primero, ¿de qué manera la rapidez en las búsquedas y uso de la información genera un lector inconsciente?; el segundo, ¿en qué medida la lectura crítica requiere un lector pausado y esforzado, es decir, consciente?, y por último, ¿qué se requiere para leer críticamente en la Internet?

Las respuestas a estos interrogantes emergen de la investigación cualitativa de corte etnográfico, titulada “Competencias de lectura crítica en Internet: estrategia para la educación media”, que se llevó a cabo en tres colegios distritales de Bogotá, en el marco de la Maestría en Docencia adelantada en la Universidad de La Salle. Luego de este breve preámbulo, nos arriesgamos a responder el primer cuestionamiento.

LA RAPIDEZ EN LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN LA INTERNET GENERA UN LECTOR INCONSCIENTE

La facilidad que ofrece la tecnología acelera el ritmo de la vida, las acciones y las ansias por pronto resultados. Si bien es cierto que la tecnología es un elemento “natural” para las nuevas generaciones, poco a poco parece supe-

ditar la vida de los humanos a una carrera contra el tiempo. Así, podríamos señalar tres situaciones problemáticas que estos ritmos de vida presentan al campo de la educación.

En primer lugar, se están generando hábitos de lectura distintos a los de la generación de lápiz y papel que, como lo describe el profesor e investigador del discurso Daniel Cassany (2012), confía más en la letra impresa, realiza una tarea tras otra y es más individualista. En contraste, Prensky (2001), experto en tecnología y educación, afirma que los *nativos digitales* “están acostumbrados a recibir información de una forma realmente rápida. Les gustan los procesos en paralelo, trabajar en múltiples tareas a la vez y funcionan mejor cuando trabajan en redes” (p. 2).

En segundo lugar, los docentes seguimos enseñando como aprendimos, lo que hace cada vez más profunda la “brecha didáctica” que, en palabras del docente e investigador de la Universidad de La Salle Jairo Galindo (2011), surge en el desfase entre la forma de aprender de los jóvenes y la forma de enseñar de los docentes. Y, en tercer lugar, leer en la Internet no es lo mismo que leer en el texto impreso; el hipertexto en Internet es fragmentado, multimodal y dinámico, hace posible acceder a la información por diversas rutas; el *link* elegido posibilita la generación de múltiples discursos, provenientes de latitudes, autores y contextos distintos.

Por tanto, se puede colegir que si el estudiante no es consciente de las características de la Internet, no lee críticamente. El lector inconsciente usa la red principalmente con fines comunicativos —como en el uso de las redes sociales—; tiene dificultad para hallar el sentido de la información que busca, lo que hace habitual el “*copy-paste*”; se le dificulta contextualizar y dar razón de la fiabilidad de la información que selecciona; da por cierta la información, ya sea por desconocimiento o porque no le interesa cuestionarla. Aun así, el lector inconsciente se siente en capacidad de competir con otros.

Por lo visto, cuando hablamos de leer en la Internet, maestros y estudiantes participamos en una especie de “carrera de observación”, en donde priman la velocidad y la competitividad. Prueba de esto son las serias dificultades que presentan los estudiantes para desempeñarse al ritmo de las exigencias que las instituciones de educación superior esperan de ellos, en particular en su nivel de lectura y la actitud crítica frente a esta.

En oposición a lo anterior, se identifica otro tipo de lector. Este es el motivo de la respuesta a la segunda pregunta: ¿en qué medida la lectura crítica requiere un lector pausado y esforzado, es decir, consciente?

LA LECTURA CRÍTICA EN LA INTERNET REQUIERE UN LECTOR CONSCIENTE

Hablar de un lector crítico en la Internet es hablar de un lector consciente. Es decir, que esté en capacidad de comprender cómo funciona la textualidad en ese entorno virtual en el que se sumerge, que comprende la dinámica del hipertexto leído a partir de la intención y la exégesis. El fenómeno básico que debemos reconocer es la “acción”, esto es, *lo que hace* el lector hipertextual crítico y *por qué lo hace*, además teniendo en cuenta que el medio en el que navega influye en su lectura. En definitiva, un lector hipertextual crítico debe pensar dos cosas simultáneamente: su acción sobre la información y su interacción con lo hipertextual.

La “acción” está estrechamente relacionada con la “intención y la consciencia”. La intencionalidad de la “intención y la acción” es una perspectiva que la ciencia cognitiva como disciplina aborda; de hecho, para esta, la intención es un estado de consciencia. Uno de los fundadores de la ciencia cognitiva, Donald A. Norman (1987, p. 332), afirma que “la consciencia es importante para la formación de las intenciones”. Antonio Quintana⁴, investigador del hipertexto y uno de los expertos entrevistados en nuestra investigación, también indica que ser un lector crítico significa ser un lector *consciente* de cuál es su propósito de lectura, del porqué y para qué está leyendo, e insiste en que el lector crítico en la Internet valora la condición de los textos que lee, su origen y contexto.

En la misma línea, la *intencionalidad de la intención y la acción* está enlazada con *la interacción* entre ciberlector e hipertexto. Al respecto, el catedrático investigador Antonio Mendoza Fillola indica que

(...) la virtualización del texto supone una acción física del lector cuyas consecuencias son significativas para el acto de lectura. Si la lectura

⁴ Sesión 2 de la entrevista en profundidad (EPAQS2) al docente investigador Antonio Quintana Ramírez. Se puede consultar en Ardila, Pérez y Villamil (2014a, anexo 5, p. 35).

de un libro es una acción, la lectura y disfrute de una obra digital es, fundamentalmente, una interacción. Sin el lector no hay lectura, pero incluso puede que no haya texto (2012, p. 40).

Esto implica que un lector hipertextual consciente, crítico, debe proyectarse hacia una mirada pausada, en donde la rapidez sea reemplazada por la atención a cada superficie de la estructura hipertextual, a cada *link*, a cada palabra, con detenimiento, profundizando en el camino infinito de lo que implica la navegación. Un lector hipertextual consciente es aquel que navega con intenciones iniciales claras y que considera que leer en red críticamente no es “perderse”, sino que tiene la convicción de que la navegación en interacción pausada le permitirá llegar al significado del hipertexto en contexto.

Sintetizando, afirmamos que un lector crítico consciente de su lectura hipertextual debe tener unas intenciones previas y debe actuar en relación. Intenciones previas reflejadas en un actuar pausado, en unas competencias que puedan hilar una primera gran intención de la estructura del hipertexto en su entorno virtual con una segunda desde el marco de su exégesis; dos intenciones que convergen hacia un solo fin: leer críticamente en la Internet.

Estas ideas dan paso a la respuesta del tercer cuestionamiento: ¿qué se requiere para leer críticamente en la Internet?

LEER CRÍTICAMENTE EN LA INTERNET REQUIERE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Teniendo en cuenta la presencia y la importancia de la tecnología hoy en día en la vida del ser humano, y la necesidad, como ya se ha vislumbrado, de un lector crítico en la Internet, es innegable que dentro de la formación integral de un sujeto debe contemplarse una orientación adecuada acerca de la tecnología y sus usos, así como una enseñanza clara en cuanto a las competencias necesarias para el manejo de la información a la que accede en su construcción de conocimiento.

Desde este punto, la educación debería ejercer su rol, pagar su cuota social, apuntando a tres aspectos imprescindibles. El primero atiende a la necesidad de una alfabetización en tecnología que se fundamente en su relación con

la sociedad. En la base de la educación, debe contemplarse la necesidad de llenar este vacío para poder luego actualizar un sistema educativo coherente con las nuevas exigencias de la sociedad de la información, ya que las nuevas tecnologías, en su mayor parte, hoy se desarrollan en torno al acceso y manejo de información.

En segunda instancia, el sistema educativo debe contemplar las consecuentes nuevas formas de aprendizaje, que son más ágiles y diversas de lo que nunca antes fueron. En la búsqueda humana del conocimiento para comprender y mejorar la vida y el mundo, el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha abierto la posibilidad de acceder a cantidades ilimitadas de información, volver a la transdisciplinariedad —aunque más compleja— y hacer realidad la interacción en un amplio espectro; por esto, llegar a un aprendizaje significativo y generar nuevo conocimiento es más posible y necesario hoy.

Y, como tercer aspecto, es preciso que el estudiante desarrolle competencias para el manejo crítico de la información. Diferentes investigadores en las áreas del lenguaje, la educación, la innovación y las tecnologías de la comunicación, entre los que podemos nombrar a Cassany, Fainholc, Cobo y Moravec, entre otros, han hecho importantes aportes en esta materia y presentan grandes coincidencias en lo que se refiere a las competencias del lector crítico. En términos generales, estas apuntan a tener la capacidad de adaptar la lectura al contexto de acuerdo a unas intenciones y circunstancias de lectura específicas, distinguir las diferencias textuales, identificar las ideologías, contrastar fuentes, tomar posición frente a lo que se lee, construir interpretaciones sociales y dialógicas, y hacer construcciones discursivas propias a partir de lo leído.

Por lo tanto, el papel relevante de la escuela hoy es ayudar al sujeto a desarrollar estas competencias con una guía y acompañamiento efectivo. Esto es, enseñar a “aprender durante toda la vida”. La aparición de este nuevo reto de aprender constantemente es quizás la característica más importante de la nueva alfabetización que debe asumir la escuela hoy. En este orden de ideas, para que nuestros estudiantes lleguen a alcanzar tan altos requerimientos y la escuela cumpla su deber rector, es necesario también el cambio y transformación en los educadores actuales y en la formación docente de aquí en adelante. El “enseñante” también es un ciudadano, debe estar en constante aprendizaje; por tanto, la principal tarea del docente es conocer y

utilizar las diversas herramientas tecnológicas para gestionar de tal manera el conocimiento que contribuya a la innovación; el objetivo de la tecnología es mejorar la vida humana, así que debería ser utilizada como una ayuda para perfeccionar las formas de enseñanza y de aprendizaje.

Esto nos lleva a precisar *cómo enseñar a leer lento en tiempos de rapidez*. Si leer en la Internet es como someterse a una “desmedida” carrera de observación, cuyos resultados determinan ganadores y perdedores en una relación tiempo- aciertos, entonces estaremos sometiendo la enseñanza a una práctica irreflexiva de personas que leen para responder “acertadamente” sobre lo que se puede apreciar a primera vista, de la forma más rápida, más práctica y menos compleja. Pero cuando un profesor con conciencia crítica plantea la forma en que se llevará a cabo su clase, no solo debe reconsiderar la manera como se hará, sino además si sus actuaciones tienen una connotación crítica.

Para ejemplificar, simulemos una situación pedagógica⁵: en una clase de educación media, el docente de lengua castellana, para abordar el tema de “otros lenguajes simbólicos”, modela una tarea que tiene como objetivo desarrollar la competencia de lectura crítica “Identificar ideologías”. Solicita a los estudiantes consultar la noticia sobre la polémica generada por el grafiti de Justin Bieber en dos fuentes distintas y que contrasten las voces a favor y en contra con el artículo “La muralla: papel del que no calla” de María Andrea Peñaloza, publicado en la revista *Altus en línea*, y que finalmente exprese su opinión. Todo ello organizado en una matriz de comparación y contraste, que presentará junto con la información extraída de la red. Así, con una intencionalidad previa, el estudiante inicia su proceso de búsqueda.

Primero, identifica su necesidad de información (responde a la tarea). Luego, utiliza los motores de búsqueda (aplica competencias tecnológicas como usar expresiones con signos *booleanos*, aprovechamiento de filtros, diferenciación de dominios, como .com, .org, .edu, entre otros previamente trabajados con

⁵ En respuesta al objetivo general, “esbozar una estrategia de enseñanza para desarrollar competencias que permitan leer críticamente en Internet desde el aula, para la educación media”, el equipo Traza Crítica de esta investigación diseñó una página web (Ardila, Pérez y Villamil, 2014b), una propuesta que surge como producto de la ilación de los hallazgos y conclusiones a partir de la realidad observada. La estrategia didáctica está dirigida a toda la comunidad académica abierta a conocer e integrar en sus prácticas de enseñanza los intereses y las prácticas lectoras en Internet que hacen los estudiantes; a educadores que tengan el propósito de acercar al estudiante a sus asignaturas, aprovechando las posibilidades pedagógicas de Internet.

el docente). Posteriormente, reconoce la gramática de las páginas, es decir, su arquitectura. Seguidamente, evalúa los resultados (compara y contrasta las ideas de las fuentes). Después, construye conocimiento (elabora la matriz que integra distintos puntos de vista y el suyo). Finalmente, cita las fuentes consultadas.

Ya en el aula, el docente modela la estrategia didáctica apropiada para hacer lectura crítica de la información de acuerdo a la competencia que se pretende fortalecer —por ejemplo, para este caso se puede acudir a una técnica grupal como la mesa redonda o el debate—. Para cerrar esta fase y estimular la práctica de la crítica en la red, el docente propone a los estudiantes participar en un foro virtual especialmente diseñado para ello.

Continuando con lo planteado acerca de la postura crítica, pensar en la mediación del docente entre los estudiantes y la Internet desde el aula, implica articulación de saberes, conocimiento de la realidad escolar, del contexto, del sentido humano de la tecnología. Implica también diseñar estrategias que le permitan al estudiante avanzar en su propio proceso, desde sus capacidades, potenciando sus competencias para observar los hechos, para establecer inferencias, para diferenciar opiniones de acciones, para develar el poder del discurso, de las imágenes; estrategias que le permitan argumentar con solidez sus puntos de vista o, en otras palabras, potenciar la mirada pausada como fuente de pensamiento reflexivo.

La lectura en Internet se compara con una alocada carrera de observación donde se sigue un camino, guiado y previsto por intereses subyacentes que no evidencia el lector inconsciente. Mientras tanto, la lectura crítica en la Internet requiere volver sobre lo visto, escoger una de las estaciones y la ruta a seguir, atendiendo a algo más que a una señal, una banderita, un número o un señuelo... Más bien, siguiendo los indicios de la verdadera interpretación de la información. Es ahí donde la escuela debe actuar verdaderamente.

Hoy más que nunca vivimos una oportunidad de acceso al mundo a través de la Internet. Reconocemos el papel y el potencial de las nuevas tecnologías, pero también la necesidad de integrar un componente crítico en los ambientes educativos de la educación básica, media y superior de Colombia, que nos permita humanizar y dignificar el tejido social. Las instituciones educativas no pueden cerrar los ojos ante ello; al contrario, deben articular las nuevas

formas de aprender con su función de preparar a los estudiantes para que puedan desempeñarse en actividades académicas y laborales, a partir de la adquisición de los contenidos, saberes y las competencias necesarias para tal fin. Competencias que, potenciadas desde el aula, permitan mirar pausadamente, volver sobre lo hecho, reconsiderar caminos, reflexionar sobre el entorno, el mundo, la cultura... para comprender y transformar señalando nuevos horizontes para las futuras generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, Red Capital de Bibliotecas Públicas BiblioRed. (2012). *Jornada académica “La alfabetización informacional. Aprendizaje para la vida”*. Memorias. Bogotá: La Alcaldía. Recuperado de <http://www.biblored.net/face/memorias/MemoriasBR.AlfabetizacionDigital-web.pdf>
- Ardila, C., Pérez, S. y Villamil, H. (2014a). *Competencias de lectura crítica en Internet: estrategias para la educación media*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Ardila, C., Pérez, S. y Villamil, H. (2014b). *Traza Crítica. Lectura crítica en Internet desde el aula: estrategia para la educación media*. [Página web <http://190.104.217.144:49602/Home.aspx>]. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Barthes, R. (2011). *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. México: Siglo XXI.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomía de los objetivos educacionales. Manual I: El dominio cognitivo*. Nueva York: David McKay Co. Inc.
- Campàs, J. (2007) *El hipertexto*. Barcelona: UOC.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2012). *En_ línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Graó.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. México: Taurus.
- Cobo, R. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Laboratorio de MitjansInteractius, Publicacions iEdicions de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>

- Dondis, D. (1976). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU). (2007). Módulo de Competencia para Manejar Información (CMI). En *Eduteka*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1> y <http://www.eduteka.org/modulos/1/148/486/1>
- Fainholc, B. (2004). La lectura crítica en Internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED*, 7 (1/2), 41-64. Loja, Ecuador: Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD). Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142141.pdf>
- Galindo, J. (2011). Brechas didácticas y brechas digitales. Retos para la formación docente. *Actualidades Pedagógicas*, 58, 45-64. Bogotá, D. C.: Universidad de La Salle. Recuperado de http://www.academia.edu/1946856/brechas_didacticas_y_brechas_digitales
- Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, Grupo de trabajo de Competencias Básicas. (2007). *Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales*. Cantabria: Consejería de Educación. Recuperado de http://ccbb.educarex.es/pluginfile.php/299/mod_resource/content/2/Cuaderno2-Las%20CCBB%20y%20el%20curr%C3%ADculo_Orientaciones%20generales.pdf
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- Lluch, G. (2010). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos.
- Mendoza Fillola, A. (2012). Lógicas de lectura digital. *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 33-52). Barcelona: Octaedro.
- Norman, D. (1987). Doce problemas para la ciencia cognitiva. En *Perspectivas de la ciencia cognitiva. Cognición y desarrollo humano* (pp. 315-350). Barcelona: Paidós.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2006). La definición y selección de competencias clave [Resumen ejecutivo]. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Premsky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6. MCB University Press. Recuperado de <http://psiytecnologia.files.wordpress.com/2010/02/premsky-nativos-digitales-inmigrantes-digital-traduccion.pdf>

- República de Colombia, Gobierno Nacional. (1994). Artículo 78. *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=292>
- Rodríguez, A. (2000). *Hipertexto y literatura. Una batalla por el signo en tiempos post-modernos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Searle, J. (1987). La intencionalidad de la intención y la acción. En D. Norman (Ed.), *Perspectivas de la ciencia cognitiva. Cognición y desarrollo humano* (pp. 249-274). Barcelona: Paidós.
- Searle, J. (2006). *La mente. Una breve introducción*. Bogotá: Norma.
- Small, G. y Vorgan, G. (2009). *El cerebro digital. Cómo las nuevas tecnologías están cambiando nuestra mente*. Barcelona: Urano.
- Valverde, J. (2002). Herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. En J. I. Aguaded Gómez y J. Cabero-Almenara (Dir.), *Educación en red. Internet como recurso para la educación* (pp. 57-81). Málaga: Aljibe.
- Vásquez, F. (2005). *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá: Kimpres.
- Vásquez, F. (2011). *Educación con maestría*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Vianello, M. (2004). *El hipertexto entre la utopía y la aplicación: identidad, problemática y tendencias de la Web*. Asturias: TREA.

Capítulo 7

UN SUJETO QUE SE NARRA LEYENDO LA CIUDAD: PROPUESTA DE LECTURA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Diego Armando López Ávila¹
Daniel Alejandro Amaya Africano²

RESUMEN

El siguiente capítulo es fruto de un proceso investigativo de dos años en la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, adscrita a la línea de investigación “Educación, lenguaje y comunicación” y al macroproyecto “Estrategias de enseñanza de la lectura”. Se ubica en el marco de una lectura crítica de ciudad en la perspectiva del sujeto, hallazgo central de la investigación. Se divide en cuatro partes. La primera presenta los aspectos que un docente ha de tener en cuenta cuando orienta una lectura crítica de ciudad con los estudiantes como sujetos. En la segunda destacamos los rasgos del perfil docente que enseña a leer críticamente la ciudad. Posteriormente, planteamos la importancia que tiene una lectura crítica de la ciudad, en la perspectiva del sujeto, para la construcción de identidad. Y, finalmente, proponemos algunas

¹ Licenciado en Educación Religiosa. Docente de Educación Religiosa Escolar y de Ética y Valores Humanos del Instituto Técnico Industrial Centro Don Bosco.

² Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Docente de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Distrital San Carlos y de la Fundación Instituto Tecnológico del Sur.

pistas para la realización de esta lectura crítica de ciudad atendiendo a uno de sus espacios organizativos: los cuadrantes.

Palabras clave: lectura crítica de la ciudad, sujeto, docente, identidad, cuadrante.

La ciudad ha sido objeto de un sinnúmero de definiciones. Sin embargo, aquí nos centraremos en concebir la ciudad desde el sujeto que la habita, pero no uno cualquiera, sino un sujeto que se narra en ella, que se descubre en ella, que se identifica con ella, que construye identidad junto con ella, que se lee críticamente en ella. Leer la ciudad críticamente es mucho más que identificar la variedad de elementos y dinámicas que la tejen diariamente; es penetrar en el frágil mundo de las vivencias de la cotidianidad y, desde allí, acceder a nuevas formas de construcción de sujeto. En este sentido, y teniendo como referencia los resultados del proceso de interpretación de la información recolectada —tanto en las entrevistas a un experto en el tema de lectura de ciudad y a docentes de las tres instituciones educativas vinculadas a la investigación, como de la participación de los estudiantes investigadores en los itinerarios de ciudad organizados por la Normal Distrital María Montessori—, veamos cuáles son esos aspectos que un docente interesado en orientar este tipo de lectura necesita tener en cuenta.

ASPECTOS QUE CONFIGURAN UNA LECTURA CRÍTICA DE LA CIUDAD EN LA PERSPECTIVA DEL SUJETO

Intención o motivo para llevar a cabo una lectura crítica de la ciudad en la perspectiva del sujeto

Se relaciona con la exploración que el sujeto hace de su ciudad, con el conocimiento que tiene el sujeto sobre la ciudad que habita, con la identificación e indagación de las problemáticas que emergen de la ciudad de la cual él hace parte, con el aprender a moverse en la ciudad en su cotidianidad.

Actitud del sujeto que lee críticamente la ciudad

Al hablar de lectura crítica de ciudad, primero que todo debemos ponernos en el lugar del sujeto que la realiza; es él quien con orientación del docente

la llevará a cabo de manera personal y conjunta. Una de las concepciones de lectura de ciudad desde la actitud del sujeto que la lee críticamente es presentada por Hernando Gómez Serrano³, quien la introduce a partir del pensamiento de Constantino Cavafis: “cada vez que se lee una ciudad, cada vez que se acerca a una ciudad, solamente se puede aprender de ella si uno se enamora de esa misma ciudad”.

En ese sentido, la lectura de la ciudad de Bogotá está directamente vinculada a una actitud y a una voluntad del sujeto que la lee. Se puede afirmar, desde la experiencia de Gómez Serrano, que la lectura de ciudad es un ejercicio de introspección, es un ejercicio de mirarse a sí mismo en el rostro de los demás, en cada uno de los elementos y dinámicas que componen esta ciudad.

Luego leer críticamente la ciudad desde el sujeto implica ponerlo en el centro de tal actividad, pues como bien nos dice Cavafis, “La ciudad te seguirá, vagarás por las mismas calles”. Así, la ciudad se entiende como un espacio de comunicación, y es que debemos saber muy bien con qué nos comunicamos, a qué nivel y buscando qué. Por esta razón, para habitar y convivir en la ciudad hay que leerla, conocerla, hacerla partícipe de nosotros, pero críticamente.

GRAMÁTICAS O ELEMENTOS PROPIOS DE LA CIUDAD

Teniendo en cuenta que la lectura crítica de la ciudad parte de la actitud y la voluntad del sujeto que la lee, Gómez Serrano afirma que la ciudad es un texto abierto que nos obliga a estar continuamente repasando sus gramáticas, a reconstruir sus propios contenidos, repasos y reconstrucciones que se ocurren al estar viviendo con ella, hablando con ella, dialogando con ella. Para este investigador, “el ejercicio de lectura de ciudad es aprender a hacer gramáticas nuevas de acercamiento a la ciudad, gramáticas olfativas,

³ Colaborador en el proceso de investigación (etapa de recolección de la información). Las citas de su autoría corresponden a la entrevista en profundidad realizada con él a través de tres sesiones. Gómez Serrano es psicólogo y urbanista; es defensor de derechos humanos, expresidente de La Liga Internacional por los Derechos y la Liberación de los Pueblos (Liderlip) y miembro del colectivo Colombianas y Colombianos por la Paz; fue candidato a la Alcaldía Mayor de Bogotá (2000), precandidato por el Polo Democrático Alternativo a la Alcaldía Mayor de Bogotá (2007) y alcalde de la localidad de Chapinero de Bogotá en dos oportunidades (1998-2000 y 2005); profesor universitario conocido por sus caminatas pedagógicas diurnas (526) y nocturnas (531) por Bogotá, por más de 36 años y con cerca de 100.000 personas que han recorrido la ciudad con él; también es investigador de temas urbanos, ambientales, comunitarios, culturales, territoriales, sociales y políticos de la ciudad de Bogotá.

gramáticas kinestésicas, gramáticas sensoriales, pero también imaginarias. Un caminante de ciudad puede descubrir que la ciudad tiene olores, texturas, ruidos, movimiento”.

Se concluye, entonces, que es necesario sentir la ciudad para luego sí preguntarnos qué es lo que hace característico a cada ciudad. Es esto lo que se busca en una lectura crítica de ciudad: recuperar esos elementos sensoriales, ya que, como afirma Gómez Serrano, si se trata de un texto abierto, se debe aprender a leerla, a descubrir qué dice ese libro, en qué idioma está escrito, el idioma de la noche, del día, de las formas, de los colores, de los olores, de las texturas, de los tamaños. Estos elementos relacionados con el mundo de los sentidos del sujeto que lee la ciudad críticamente están relacionados con preguntas como “¿Quién soy yo en la ciudad?”, “¿Cómo funciona en ella?”, “¿Cómo actúo en ella?”, “¿Qué elementos de la ciudad me hacen a mí ser único e irrepetible?”.

Una lectura crítica de ciudad tiene como punto de partida lo más propio de nuestra identidad como seres humanos: los sentidos. Por eso, es necesario que amplíemos nuestra “calidad sensible”⁴ frente a la ciudad que habitamos. Agudizar los sentidos otorga al sujeto diferentes opciones de habitar la ciudad con la finalidad de hacer una lectura crítica sobre esta. El urbanista estadounidense Kevin Lynch (2006) afirma que

(...) a la gente le resulte fácil utilizar sus sentidos, que pueda oler, ver, sentir y oír bien. La sensación recibida deberá ser aguda, descriptiva, agradable y deberá estar sujeta al control de quien la capta. Poner el mundo al alcance de los sentidos, incrementar la profundidad y sutileza de las sensaciones y conferir ese placer inmediato y ese bienestar que acompaña la percepción vívida, son propósitos necesarios en una lectura de ciudad (p. 26).

Las prácticas de lectura de la ciudad

Estas prácticas surgen de los mismos relatos que los estudiantes realizan de la ciudad, relatos que sirven como cohesión para reinventar lugares, he-

⁴ Entendemos la calidad sensible como el “conjunto de propiedades simbólicas, perceptivas, cognoscitivas, así como de otras características similares, que un grupo dado considera deseable... como un grupo dado ve y valora el mundo en que vive y cómo esta visión y estos valores afectan su acción” (Rapoport, 1978, p. 34, como se cita en Briceño y Gil, 2005, p. 13).

chos, escenas. Una de las prácticas de lectura crítica de ciudad es la que se maneja fuera del aula y de la cual emerge la idea sobre la ciudad vista desde una suerte de ensoñación móvil, en un continuo diálogo entre el paseante, el paseo y lo que ofrece a los sentidos: un caminar mirando hacia adentro y hacia afuera; una construcción de identidad a través de una dimensión íntima y otra a través de una dimensión externa de ese sujeto que se narra leyendo la ciudad, interpretándose, confrontándose, para responderse, en primera medida, quién es en el espacio que habita en la ciudad.

Hasta aquí hemos explicitado algunos de los aspectos que configuran una lectura crítica de ciudad en la perspectiva del sujeto: el propósito con el que se lee, las gramáticas o elementos que la constituyen y que están relacionados con el mundo de los sentidos del sujeto que se narra y se reconoce en ella, y sus prácticas como experiencias de encuentro directo con los espacios de la ciudad en la perspectiva de construir identidad. Ahora es momento de mencionar los rasgos que le son propios al docente que enseña a leer críticamente la ciudad.

PERFIL DEL DOCENTE QUE ENSEÑA A LEER CRÍTICAMENTE LA CIUDAD

Cuando hablamos de perfil, nos estamos refiriendo a aquellos rasgos particulares que caracterizan a un docente que orienta prácticas de lectura crítica de la ciudad, con el fin de contribuir a la construcción de identidad del sujeto que se narra para reconocerse en ella, pero no como uno más, sino como un sujeto autónomo, responsable de su ser con otros habitantes de la ciudad. Veamos entonces cuáles serían los rasgos de ese docente:

- *Un observador de la ciudad*, que se vale de la semiótica como herramienta de trabajo para descifrar el entramado de signos que la constituyen y, desde ellos, construir el sentido de la vida cotidiana de los sujetos que habitan la ciudad. El docente que orienta una lectura de ciudad conoce las gramáticas urbanas y la forma de crear algunas nuevas, ya sean olfativas, kinestésicas, sensoriales o imaginarias.
- *Un conocedor de la ciudad*, que tiene como referente la historia, la literatura, la antropología, la geografía, pues dichos conocimientos fundamentan

la construcción de la ciudad desde los conceptos de memoria histórica, territorio, espacio, centro urbano, centro de la cultura, urbe, metrópoli, conceptos que van rompiendo la barrera entre desconocimiento, conocimiento, reconocimiento e identidad con la ciudad.

- *Alguien respetuoso y amoroso de su ciudad*, capaz de construir sentido de identidad y pertenencia. Característica del perfil docente que se consigue al ser un caminante de la ciudad, participe de sus dinámicas sin discriminarla, satanizarla o prejuizarla, sino simplemente adoptándola, aferrándose a ella.
- *Un caminante de la ciudad*, que identifica sus problemas y bondades mediante una postura crítica razonada. Este docente de lectura crítica de ciudad debe tener claro que las caminatas no son para llegar a algún lugar, sino que todos los diferentes puntos de la ciudad son un lugar de llegada; se trata de ir como una pluma en el viento, a la deriva, maximizando los sentidos. Este tema es vital, ya que el sujeto que lee críticamente la ciudad debe percibir los aromas, escuchar los ruidos y silencios, palpar las texturas y degustar los sabores de los barrios, cuerdas, localidades, cuadrantes.
- *Alguien que pone al servicio de la lectura de ciudad su saber pedagógico y didáctico* para planear, desarrollar y evaluar prácticas de lectura, tanto dentro como fuera del aula de clase; prácticas que deben favorecer el conocimiento y reconocimiento de la ciudad a partir de los aspectos que la configuran como un texto de lectura, poniendo en juego el entramado de sus signos mediante los procesos de identificación, descripción, establecimiento de relaciones, explicación e interpretación. Este docente debe valerse de la semiótica para invitar a los estudiantes a recorrer la ciudad a través de sus espacios e hitos más recientes o tradicionales: el Transmilenio con sus rutas y estaciones, sus parques, la red de bibliotecas públicas, sus plazas emblemáticas, sus librerías, sus iglesias, sus zonas rosa. Así, se podrá involucrar en el currículo la ciudad como un eje transversal de conocimiento y aprendizaje esencial —como se intenta en el documento de *Reorganización curricular por ciclos* de la Secretaría de Educación de Bogotá D. C. (Alcaldía Mayor de Bogotá..., 2012)—.

Estas características constituyen el perfil del docente que enseña a leer la ciudad críticamente y le permiten a este enfrentar las dificultades que se le

presentan al realizar dicho ejercicio. Dificultades que giran en torno al miedo de las instituciones educativas para autorizar la salida de los estudiantes fuera del salón de clase y tener la posibilidad de ver la ciudad como un escenario de aprendizaje necesario y significativo. Dicho temor impide contemplar de manera estructurada este tipo de lectura en el currículo y reproduce el desconocimiento sobre la ciudad, así como la poca importancia y atención a esas problemáticas urbanas que inciden en la vida de los estudiantes.

IMPORTANCIA DE UNA LECTURA CRÍTICA DE LA CIUDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

Según Gómez Serrano, la lectura de ciudad es un ejercicio de construcción de identidad porque parte de un principio subjetivo que es el “enamorar del lugar en el cual habitamos” y, quien se enamora del lugar que habita, aprende; de hecho, el enamorarse ya es un ejercicio de identidad. En este mismo sentido, Yolima Gutiérrez⁵, docente de la Normal María Montessori, manifiesta que las maneras de generar identidad se hallan a partir de una lectura de ciudad, en el reconocimiento del contexto de un sector específico, de un espacio de la ciudad. Para ella, la lectura de ciudad que se realiza en dicha institución es un ejercicio de construcción de identidad, pues el lector logra apropiarse del contexto en el cual vive y reacciona frente a las problemáticas que descubre en su lectura. Al respecto, Molano Camargo (2012) afirma que la pregunta por la identidad

(...) es una pregunta que tiene sentido en el contexto de la Modernidad que atribuye características particulares a un sujeto capaz de autonomía. Un sujeto con voz propia que puede transformar la historia. Un sujeto capaz de enunciar su propio relato en la concatenación de otros relatos. La identidad posee un carácter intersubjetivo. Nos constituimos y nos comprendemos en la interacción con los otros. Nuestro propio relato solo existe en la concatenación de los relatos de los otros. Existo en la medida que otros me nombran, me confieren atributos, me narran. Sin interlocutor no hay posibilidad de construir identidad (p. 144).

⁵ Actualmente es docente de educación media de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia).

Se concluye de esta exposición de razones que la lectura crítica de un espacio específico de la ciudad contribuye, entonces, a la construcción de identidad de su lector porque, primero, le permite reconocerse conscientemente desde las características propias del lugar que habita, y segundo, construir su propio relato inmerso en los relatos de otros —como afirma Molano Camargo (2012)—, relato que le permitirá comprender su inmersión en esa realidad y la manera de afrontarla.

Es aquí donde la presencia de un docente que decide ofrecer la ciudad como un texto de lectura cobra sentido; este maestro con una formación pedagógica y didáctica, con un conocimiento plural de la ciudad desde la historia, la sociología y la literatura, con una experiencia en recorridos por la ciudad, pero sobre todo con un amor por la ciudad, podrá construir una propuesta didáctica que haga realidad el asumir la ciudad como un eje transversal del currículo, como conocimiento y aprendizaje necesario tanto para los niños y los jóvenes que nacen, crecen y deambulan por la ciudad como una población indiferente, autómata y sin historia, constituyendo muy seguramente los cordones de miseria y barbarie que hacen de la ciudad un territorio del miedo antes que un espacio habitable para la construcción de comunidad con sentido de identidad por su entorno.

Al hacer una lectura crítica de la ciudad facilitamos los instrumentos para incursionar en el vasto y dilatado mundo del conocimiento, para que el sujeto desarrolle 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. Y es así como el lector crítico de ciudad puede ir construyendo su identidad con la ciudad que habita.

ALGUNAS CONDICIONES PARA UNA EXPERIENCIA DE LECTURA CRÍTICA DE LA CIUDAD EN LA PERSPECTIVA DEL SUJETO

Bogotá D. C., contexto de esta investigación, es una ciudad en la que convergen los problemas de índole social y cultural: desplazamiento forzado de

la familia del campo a la ciudad; violencia intrafamiliar y urbana; altos índices de desempleo; inequidad en la calidad de vida, determinada por los factores de educación, salud, alimentación, vivienda y las prácticas multiculturales. Estos problemas inciden necesariamente en cada uno de sus habitantes como sujetos que viven, sienten, piensan y actúan en la ciudad; de ahí la importancia, siguiendo a Meirieu (2008), de crear unas condiciones, en el marco de una pedagogía del sujeto, para el fomento de una lectura crítica de ciudad que permita el reconocimiento de los estudiantes de educación media como sujetos que se descubren o redescubren en el espacio específico de la ciudad donde habitan con su familia, donde estudian, donde construyen sus relaciones sociales con otros.

Teniendo en cuenta la organización de Bogotá por cuadrantes, finalizamos este texto esbozando una secuencia didáctica⁶ de lectura crítica de la ciudad en perspectiva del sujeto, la cual surge del análisis e interpretación de la información recolectada en la investigación y del previo recorrido realizado por los estudiantes investigadores por el cuadrante número I, perteneciente a la localidad de Tunjuelito, donde se encuentra el Colegio Distrital San Carlos, institución vinculada a la investigación.

La secuencia atiende a dos prácticas diferenciadas: una relacionada con la lectura crítica de la ciudad dentro del aula y otra con la lectura crítica de la ciudad fuera del aula. A lo largo de la secuencia se manejan cuatro fases. La primera se dirige a una “exploración” sobre el conocimiento de la ciudad, con preguntas relacionadas con el espacio que el estudiante habita; esta fase finaliza con la elaboración del croquis del cuadrante al cual pertenecen los estudiantes. Hemos denominado la segunda fase como “teórica”; en ella, el estudiante indaga sobre rasgos generales de la ciudad de Bogotá, centrándose especialmente en cómo se encuentra organizada por cuadrantes. En esta fase, el estudiante inicia con la lectura semiótica de la ciudad, descubriendo algunos elementos propios de cada espacio que habita dentro del cuadrante. La tercera fase, que hemos llamado “práctica”, consiste en el recorrido de reconocimiento del cuadrante, que el estudiante realiza junto con el docente, con el fin de descubrir las problemáticas que los circunscriben, a partir del

⁶ Una secuencia didáctica muestra la manera de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje fácil y práctico. Por esta razón, y tal como lo propone Ana Camps, la secuencia didáctica es “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (López, 2010, p. 25).

floreCIMIENTO de sus sentidos, de su historia de vida y lo adquirido en las anteriores fases. Finalizamos con la fase de evaluación, la cual consiste en que cada estudiante da cuenta, por medio de un relato escrito, de la experiencia de lectura vivida a lo largo de la secuencia didáctica.

A MODO DE CIERRE

Hemos logrado compartir con ustedes la idea de que en una lectura crítica de ciudad en la perspectiva del sujeto se deben tener en cuenta aspectos que configuran dicho ejercicio como la intención con que se lee la ciudad, la actitud de quien lee, las gramáticas de reconocimiento y las prácticas de lectura de ciudad. Además, hemos definido el perfil docente que se requiere para un ejercicio de lectura crítica de ciudad como lo es ser observador, respetuoso, amoroso, caminante y conocedor de ella. Hemos explicado unas condiciones para permitirles a los estudiantes de educación media vivir una experiencia de lectura crítica, en pro de la construcción de identidad, a partir de la planeación y desarrollo de una secuencia didáctica (SD) en un espacio organizativo de la ciudad como el cuadrante.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2012). *Reorganización curricular por ciclos*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Alderoqui, S., Penchansky, P. y Pérez, G. (2002). *Ciudad y ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós.
- Amaya, D. y López, D. (2014). *Lee la calle, habita la ciudad: una propuesta didáctica de lectura crítica en la educación media*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Arturo, J. (1994). *Pobladores urbanos*. Bogotá: T.M. Editores.
- Briceño, M. y Gil, B. (2005). Ciudad, imagen y percepción. *Revista Geográfica Venezolana*, 46, 11-33.
- Beccassino, A. (2000). *Peñalosa y una ciudad 2600 metros más cerca de las estrellas*. Bogotá: Grijalbo.
- Carrier, H. (1994). *Diccionario de la cultura para el análisis cultural y la inculturación*. España: Paidós.
- Córdoba, M. (2008). *Lo urbano en su complejidad: una lectura desde América Latina*. Ecuador: Flacso.

Capítulo 7. Un sujeto que se narra leyendo la ciudad: propuesta de lectura crítica...

- Demarchi, F. y Ellena, A. (1986). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Giraldo, F. (1996). *Pensar la ciudad*. Bogotá: T.M. Editores.
- Larousse. *Gran Diccionario Usual de la Lengua Española*. (1998). España: Larousse Editorial.
- López, Y. (2010). *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria*. Bogotá: Kimpres.
- Lynch, K. (2006). *La imagen de ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Meirieu, P. (2008). *La educación puede ser un proyecto social*. París: Aube.
- Molano Camargo, M. (2012). Y al fin de cuentas, ¿qué entender por identidad? Reflexiones en torno a cinco posturas teóricas. *Logos*, 21, 125-149. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Barcelona: Laertes.
- Pérez Gómez, A. I. (1997). Socialización y educación en la época postmoderna. En J. Goikoetxea Pierola y J. García Peña (Coords.). *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 45-65). Caracas: Laboratorio Educativo.
- Ramírez, K. (2006). *Pensar y habitar la ciudad: afectividad, memoria y significado en el espacio contemporáneo*. Barcelona: Anthropos.
- Sennet, R. (1997). *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.

Capítulo 8

LEYENDO A LOS MONSTRUOS PARA ESPANTAR LOS MIEDOS: UNA APUESTA PARA LA BÁSICA PRIMARIA

Elida Díaz Beltrán¹
Ángela Díaz Beltrán²
Kelly Rojas Suárez³

RESUMEN

La lectura de cuentos de monstruos contribuye al manejo del miedo en los niños de primaria. Para conocer cómo se desarrolla esta apuesta, es necesario conocer las características del miedo en los niños, cómo y cuándo se presenta, los equívocos de los padres y maestros frente a la infancia, la realidad y los cuentos de monstruos. Y, desde luego, ahondar en la importancia de los cuentos de monstruos para espantar el miedo y el papel que juega el maestro en este proceso.

Palabras clave: cuentos de monstruos, niñez, estrategias de lectura, miedo.

¹ Licenciada en Básica Primaria Con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de Lengua Castellana en el Colegio La Enseñanza.

² Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Tecnología e Informática de la Universidad Antonio Nariño. Docente de Lengua Castellana en el Colegio Juana Escobar IED.

³ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Cundinamarca. Docente de Educación Física e Inglés en el Colegio El Minuto De Dios.

En este capítulo se presenta una propuesta de lectura de cuentos de monstruos basada en la investigación “Estrategias de lectura de cuentos de monstruos para el manejo del miedo en los niños de primaria”, proyecto que pertenece a la línea de investigación “Educación, lenguaje y comunicación” de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, dentro de la que se inscribe el macroproyecto “Estrategias de enseñanza de la lectura”.

Iniciamos afirmando que la lectura de cuentos de monstruos en el aula contribuye al manejo del miedo en los niños de primaria. Para mostrar esto, primero plantearemos que el miedo de los niños no es un cuento; segundo, daremos respuesta al interrogante ¿por qué se espanta el miedo leyendo a los monstruos?, y finalizaremos con el papel del docente en el manejo del miedo en el aula.

EL MIEDO DE LOS NIÑOS NO ES UN CUENTO

El miedo no es una creación de los niños, un capricho o una historia inventada para llamar la atención. Es un sentimiento real que afecta a la persona, genera sensaciones que la ponen sobre aviso frente a situaciones de riesgo. Los psicólogos y pedagogos Gutiérrez y Moreno manifiestan que “el miedo está presente en nosotros, está anclado en los genes. Nos acompaña siempre. Es necesario para evitar peligros, para mantener nuestra integridad física. El miedo no es un problema a no ser que se convierta en el problema” (2011, p. 25). En relación con lo anterior, Osoro Iturbe (2004), experto en literatura infantil de Madrid, afirma que el miedo hace parte del avance emocional de niños y niñas. Esto significa que este es inherente a los seres humanos: tanto niños como adultos, en sus diferentes etapas de la vida, se enfrentan a diversos miedos que deben ser tratados para que no se conviertan en fobias.

Sin embargo, este no es un tema que se aborde de modo explícito ni intencionado en las aulas de clase, pues se considera normal dentro del desarrollo infantil. No obstante, es necesario darle un manejo pedagógico, con el fin de mejorar la confianza y mitigar los temores en los infantes. Los psicólogos Crotti y Magni (2010) afirman que

(...) los niños suelen tener miedos que a menudo los adultos no consiguen comprender, porque los consideran ‘extraños’ o ‘exagerados’.

Es muy común que un niño tenga miedo de la oscuridad, los animales, los fantasmas, los monstruos, las brujas o de otras imágenes que son fruto de su fantasía (2010, p. 17).

No obstante, los padres y los maestros no prestan mayor atención a los temores de los niños, lo cual posiblemente les genera mayor angustia, pues frente a ello requieren del apoyo y comprensión de los mayores, así como de su escucha.

Se hace necesario ahora señalar tres equívocos de los adultos frente al miedo y los cuentos de monstruos. Veamos el primero. El adulto cree que la infancia es un periodo feliz, donde los niños y niñas juegan, disfrutan, hacen amigos y no existen preocupaciones. Pero esto solo sucede en la cabeza del adulto, pues no comprende que en estas edades concurren diversas situaciones que ponen al menor en alerta. Es suficiente con hacer un poco de memoria y traer nuestros recuerdos al presente, escudriñar en los momentos o episodios de miedo, de temor, aquellos interminables instantes que ponían a temblar las piernas; donde se sentía un frío que recorría todo el cuerpo y las manos se ponían sudorosas; donde la noche se hacía cómplice de los más terribles y espantosos monstruos que acechaban las ventanas, las camas y los sótanos, aquellos que en cualquier momento tomarían un pie, una pierna o te arrastrarían a su oscura guarida. Como niños esperábamos el momento sublime en que se encendiera la luz, llegara un adulto, la compañía del otro que, como por arte de magia, hacía desaparecer esas horribles sensaciones que apagaban la voz en un grito de auxilio.

En la infancia se presenta un periodo de temores relacionados con la oscuridad, la muerte, la pérdida de un ser querido, el abandono, la separación de los padres, entre otros, que hacen parte del crecimiento y desarrollo emocional. Sin embargo, es necesaria la mediación del adulto para que en el transcurso de esta etapa se vaya superando el miedo. El maestro Osoro Iturbe (2004) considera que tanto los padres como los docentes deben ser cuidadosos con las respuestas que dan a las manifestaciones de temor de los niños, pues estas deben ser amorosas, cálidas, dando seguridad y confianza.

Un segundo equívoco es la percepción de los adultos de una única realidad, la cual no puede ser diferente a la que vemos y palpamos. Por ello, desde muy temprana edad se pretende que los menores no piensen en mundos

fantásticos o imaginarios, pues se desea que rápidamente vivan en la realidad de los mayores. Sin embargo, para los niños y niñas no dejan de ser asombrosos los laberintos, las cuevas, las pociones mágicas, las nubes de algodón, los ogros, los duendes, los fantasmas y los monstruos. La escritora colombiana de literatura infantil Yolanda Reyes (2004, s. p.) plantea que

(...) conviene ampliar los estrechos límites de lo que llamamos “realidad”. Desde una cómoda perspectiva de “gente grande”, el término suele abarcar únicamente lo que sucede fuera de nosotros mismos; aquello que se puede medir, tocar, observar y ojalá fotografiar. En general, los adultos no consideramos que las realidades psíquicas hagan parte de “la vida real” y por eso nos resulta difícil entender que para los niños pueda ser tan real un helado de fresa como una poción mágica, o que quizás los atemorice más una pesadilla nocturna que un acontecimiento vivido verdaderamente.

Por eso, los docentes deben estar atentos a lo que el niño manifiesta, pues estas temibles situaciones lo afectan emocionalmente y, por ende, su desarrollo social y cognitivo en el aula.

Por último, algunos padres y maestros presentan prejuicios frente a la lectura de cuentos de monstruos tales como que estos son pecaminosos, que generan miedos y temores en los niños, que son problemáticos o sugestionan y, por ello, prefieren los cuentos tradicionales o con finales felices. Esto sucede por el desconocimiento de este tipo de textos y su verdadero contenido. Frente al temor de la lectura de cuentos de monstruos y el afán de los padres y docentes por no hablar sobre este tema, Reyes (2004) expone que los monstruos son inherentes al mundo de los niños y que, hagan lo que hagan los padres para convencerlos de lo contrario, para exterminarlos de la infancia, los niños continuarán sintiendo atracción por sus historias. Además la escritora señala que algunos autores reconocen esta fascinación, pero a pesar de la amplia bibliografía de cuentos de monstruos, es poco el uso que se les da desde el aula, ya que los docentes se niegan a incluirlos en su clase por desconocimiento, desinterés, temor o porque no les encuentran relación con las temáticas abordadas desde lo académico.

Lo anterior nos lleva a preguntarnos: ¿cómo identificar los miedos en los niños? Los investigadores españoles Crotti y Magni (2010) proponen que “bas-

taría sólo con escuchar activamente los mensajes verbales y no verbales que éstos, a cada momento, envían para comprender cuáles son sus verdaderas necesidades, sus exigencias, y qué pretenden decirnos, sobre todo cuando no emplean las palabras para comunicarse” (p. 17). El maestro debe estar muy atento a las manifestaciones de miedo de los niños en el aula —como los rostros de temor, angustia o susto, los comentarios que se suscitan entre ellos— y escuchar atentamente lo que sus estudiantes quieren compartir, ya que el diálogo permite establecer una relación de confianza entre el maestro y el estudiante, y es allí donde se expresan los temores y los relatos de la vida cotidiana que atormentan a los menores. Los monstruos, duendes, ogros u otros personajes, a los cuales los niños les tienen miedo, son producto de la relación que establecen entre ellos y sus experiencias, como lo afirman los pedagogos, Gutiérrez y Moreno (2011): aquellas cosas que los niños no alcanzan a comprender —peleas, discusiones, palabras agresivas— las convierten en personajes temerosos. Sin embargo, el miedo puede ser superado si los niños se enfrentan a él y es en este momento donde debe intervenir el docente como mediador entre el niño y sus miedos.

En esta primera parte se han abordado tres temas. En primer lugar, que el miedo está presente en todos los seres humanos y que hace parte del desarrollo de los niños; en segundo lugar se han mencionado tres equívocos de los adultos frente al tema: una infancia sin problemas, la percepción de una única realidad y los prejuicios por los cuentos de monstruos, y en tercer lugar, cómo identificar los miedos en los niños. Esto nos permitirá tener mayor claridad al responder el interrogante de este segundo momento.

¿POR QUÉ SE ESPANTA EL MIEDO LEYENDO A LOS MONSTRUOS?

En esta parte daremos tres razones centrales sobre por qué se espanta el miedo en los niños leyendo cuentos de monstruos y terminaremos con algunas ideas acerca del papel que puede jugar el docente en el aula para manejar el miedo.

En primer lugar, los cuentos de monstruos son relatos que atrapan por sus particularidades: son misteriosos, generan expectativa, curiosidad, intriga, suspenso, sensaciones y emociones, gracias a los diversos escenarios donde

se desenvuelven sus historias, mundos extraños donde solo pueden habitar sus personajes, quienes se ocultan en la oscuridad. Estos cuentos tienen la propiedad de representar el miedo, el temor, la desconfianza y situaciones perversas a través del *monstruo*, quien, alrededor de una historia, vive al lado de otras situaciones similares a las de la vida real.

En segundo lugar, los niños muestran gran interés por hablar sobre los monstruos y escuchar relatos sobre ellos. El escritor de literatura infantil Henry Delgado manifiesta que

(...) los niños manejan un concepto de monstruo mucho más amplio. Nosotros le definimos al niño que *monstruo* es, como lo que Maurice Sendak les muestra en el libro *Dónde viven los monstruos* (...), una mezcla extraña de muchas características raras, que sacan al ser humano y lo convierten en algo diferente. El niño sabe que en su vida cotidiana también hay monstruos, no necesariamente peludos ni de ojos grandes, ni de cinco orejas⁴.

Estas situaciones que suceden en los cuentos son muy similares a las que el menor enfrenta en su vida cotidiana, donde los padres violentos, el maestro regañón, el niño agresivo, el hermano que lo golpea, los animales feroces, los lugares oscuros y tantas otras circunstancias son los monstruos de su propia historia. Los niños se dejan tocar por los personajes, pues además de ser seres fantásticos, con características espeluznantes que llaman la atención, que producen tramas y conflictos en las historias, generalmente son vencidos, y aquellos que tanto les temían salen llenos de valor para enfrentarse a cualquier nueva criatura.

En tercer lugar, los cuentos de monstruos son un recurso que ayuda a que el niño poco a poco supere su miedo a través de los personajes, los cuales viven experiencias similares a las de los oyentes. Esto proporciona alivio a los niños y niñas y les permite considerar que la situación que ellos presentan también tiene solución y que no se sentirán solos. En palabras de Osoro Iturbe (2004), los cuentos tienen la llave para la comprensión de los propios conflictos: en un primer momento, el adulto da de beber al niño leyéndole la

⁴ Entrevista en profundidad realizada por las autoras a Henry Delgado G., escritor colombiano de literatura infantil, Bogotá, 3 de octubre de 2012.

historia; en un segundo momento, bebe con él compartiendo sus experiencias, y por último, lo lleva de la mano para comprender lo que sucede en la historia y en la vida real. El cuento le permitirá ganar fortaleza, dominar sus temores y dudas, tener confianza en sí mismo y mejorar su autoestima. Es importante que los niños cuenten con la colaboración y comprensión de sus mayores (padres, maestros), y por lo tanto, que no los hagan sentir como tontos, sino por el contrario que sean escuchados y atendidos. Por ello, es tan valioso que desde la escuela se ofrezca ese apoyo que necesitan, al igual que la inclusión de los padres en esta propuesta.

Hasta este momento hemos abordado tres razones por las cuales los cuentos de monstruos espantan los miedos: por sus características particulares, por el personaje del *monstruo* y por la relación con las situaciones de la vida real de los niños. Ahora expondremos por qué no basta solo con leer cuentos de monstruos, sino que estos requieren del docente como un mediador.

EL PAPEL DEL DOCENTE PARA EL MANEJO DEL MIEDO EN EL AULA

De lo mencionado anteriormente se concluye que el docente es definitivo en el manejo del miedo en los niños de primaria. El maestro debe ser un mediador, orientador y guía que acompañará al niño en el proceso de la lectura, además de la exploración, expresión y enfrentamiento del miedo. Esta ruta inicia con la apropiación y preparación de la lectura de un cuento de monstruos, que les permitirá tanto al docente como a los estudiantes adentrarse en los oscuros universos donde habitan los sentimientos y sensaciones más escalofriantes, donde el miedo cobra vida a través del monstruo, ese que eriza hasta el último vello, que hace que las manos se pongan sudorosas y escalofríos invadan todo el cuerpo. En este preciso momento, los niños se disponen a transportarse a mundos desconocidos donde las situaciones que los perturban se hacen latentes.

Cabe mencionar que “los cuentos son sabios. En lugar de negar el miedo, lo afrontan y lo elaboran de una manera simbólica. El lobo, el ogro, el monstruo o la bruja son personajes frente a los que se puede reaccionar y volcar en ellos lo que produce angustia” (Reyes, 2004, s. p.). Además están presentes las vicisitudes que deben pasar los personajes para lograr vencer al monstruo

y salir triunfadores, al igual que sucede en la vida real, donde los niños y niñas son protagonistas de sus propias historias y pueden salir vencedores de sus monstruos interiores, son capaces de domarlos, someterlos, controlarlos y hasta pueden lograr convivir con ellos sin que les causen daño alguno.

Dentro de la ruta que debe llevar el maestro está la lectura de los cuentos de monstruos, la cual requiere una intervención apropiada, con el uso de elementos como la quinesia, la proxemia, la gesticulación y una puesta en escena donde él recree las diferentes situaciones del cuento. Una cuestión relevante, pues aunque existan excelentes historias al alcance del maestro, si estas no se cuentan de una manera adecuada, como lo afirman Gutiérrez y Moreno (2011), no llegarán al corazón de los oyentes. Por ello, es importante incluir elementos adicionales que generen emoción, que hagan creer que lo narrado realmente está ocurriendo o sucedió, que hay realidad en sus personajes, que se ayude a soñar, a imaginar, que la voz sea mágica o, como lo señala el escritor Vásquez (2006), que la lectura toque nuestras pasiones y sentimientos, y que los efectos lleven a identificarnos totalmente con esos nuevos mundos.

Leer no debe estar ligado exclusivamente a las temáticas de una clase, pues esta puede tener diversas intencionalidades que se pueden desarrollar de forma creativa, participativa y entretenida, cuando se prepara con un verdadero sentido, el cual debe tener como primer objetivo generar una metamorfosis en cada sujeto, sembrar ideas, dudas e intereses. Por esta razón, en el caso particular del manejo del miedo, la lectura de cuentos de monstruos, mediante la intervención del docente, permitirá un cambio de emociones, actitudes y pensamientos en los niños. Luego de la lectura, aparece un silencio donde los niños aún continúan haciendo sus asociaciones y varios desean participar con sus experiencias, historias, relatos que han escuchado en casa o comentarios que hacen los abuelos.

Otro elemento que no puede faltar en la ruta del maestro es el diálogo, el cual hace parte trascendental, ya que expresar las molestias, preocupaciones o temores genera tranquilidad, además de escuchar lo que les sucede a otros, pues así se sabe que el problema no existe en uno solamente, sino que es compartido y, así mismo, es posible hallar soluciones para él. Gracias a esas experiencias vividas a través del cuento, el menor está en la posibilidad de asociar su cotidianidad con los sucesos revelados a través de la lectura; por

ende, el docente debe acompañar este proceso y guiarlo a zonas estables que lo hagan sentir cada vez más seguro e ir dejando de lado su miedo, mediante actividades de dibujo, escritura, lúdicas, ya sea en forma grupal o individual.

Para finalizar, es necesario recalcar la importancia de la lectura de cuentos de monstruos en los espacios escolares, pues es allí donde el maestro tiene la oportunidad de ayudar a los niños a manejar su miedo; entrar en sus vidas a través de estas narraciones; hallar aquello que los atormenta y les impide tener una infancia feliz; encontrar los monstruos que habitan en las mentes y los corazones de cada niño e intervenir para que estos puedan ser manejados desde el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Cárdenas, A. y Vásquez, F. (Coords.). (2005). *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Crotti, E. y Magni, A. (2010). *Los miedos de los niños*. Madrid: Oniro.
- Gutiérrez, A. y Moreno, P. (2011). *Los niños, el miedo y los cuentos*. Urduliz: Desclée de Brouwer.
- Osoro Iturbe, K. (2004). Por qué y para qué leer o contar cuentos a los niños. *Aula Libre*, 80, 30-33.
- Reyes, Y. (2004). BRRRRR... ¡Quién dijo miedo! *Espantapájaros Taller*. Recuperado de http://www.espantapajaros.com/articulos/ar_li_7.php
- Tames, R. (1985). *Introducción a la literatura infantil*. Bucaramanga: Universidad de Santander, Instituto de Ciencia de la Educación.
- Vásquez, F. (2002). *Educar con maestría*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria: crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres.

Capítulo 9

¿QUÉ PIERDE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CUANDO EXCLUYE LA LECTURA CRÍTICA DE NOVELA URBANA DE SUS PLANES DE ESTUDIO?!

Doris Stella Ardila Herreño²

RESUMEN

Este capítulo presenta reflexiones y resultados que surgieron en la investigación “Estrategias para abordar la lectura crítica de novela urbana en el aula”, realizada en el programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. En este escrito se enuncian aspectos centrales de dicho proceso, un breve sustento teórico relacionado con lectura, lectura crítica y la caracterización de la novela urbana, la lectura crítica de esta novela y sus aportes en la formación de los estudiantes. Así mismo, se enuncian aspectos centrales de una estrategia de lectura crítica producto de tal investigación, titulada “La novela urbana que recupera el contexto”, la cual puede ayudar al estudiante a generar un pensamiento crítico y analítico. Finalmente, algunas reflexiones

¹ Los insumos para la escritura de este capítulo fueron resultado del proceso de construcción conjunta con Martha Isabel Neira en el proyecto de investigación “Estrategias para abordar la lectura crítica de novela urbana en el aula” de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

² Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés, y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es docente de tiempo completo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios en la Licenciatura Pedagogía Infantil, y coordinadora del eje curricular, líder de currículo y Modelo de Atención Integral al Estudiante (MAIE).

acerca de lo que sucede cuando las propuestas educativas no incluyen la lectura crítica de novela urbana en sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: novela urbana, lectura crítica, ciudad, estrategias de lectura.

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretende mostrar la importancia de la novela urbana y su lectura crítica, en tanto se recuperan las experiencias de los estudiantes, se busca que vaya más allá de una lectura básica, que el lector busque cuál es la ideología que subyace en la misma novela, que trascienda las líneas, así como dejar unas reflexiones para el docente acerca de qué puede suceder cuando la práctica de la lectura crítica no es incluida en el plan de estudios de las instituciones. Para ello, se exponen planteamientos de la investigación, referentes conceptuales, reflexiones sobre beneficios de la inclusión de la lectura crítica de la novela urbana, la cual busca que el lector reflexione de una forma crítica sobre lo social y para hacer un reconocimiento histórico de la realidad. Así mismo, se enuncia una síntesis de la estrategia diseñada y reflexiones que deben considerarse en las propuestas a la hora de contemplar la lectura de la novela crítica como género literario en el contexto escolar.

La importancia de investigar sobre la lectura crítica de novela urbana colombiana se plantea como una forma de contribuir a una reflexión y transformación de la práctica pedagógica de los docentes de lengua castellana que, a su vez, redunde en beneficio de los procesos lectores de los estudiantes, puesto que es un tema poco explorado y que requiere ser abordado con estudiantes jóvenes que cursan el ciclo IV, teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones, temas actuales y cercanos a sus vivencias.

El propósito general de la investigación fue indagar por las estrategias de lectura de novela utilizadas por los docentes en el ciclo IV de educación secundaria y, de modo particular, describir la manera como se comprende la novela urbana y sus posibilidades en el marco de la educación básica secundaria; caracterizar las estrategias de lectura utilizadas por los docentes que orientan la lectura crítica de novela urbana colombiana en el ciclo IV de la básica secundaria, y diseñar una estrategia de lectura crítica de novela urbana para el ciclo IV de la básica secundaria.

Metodológicamente, el enfoque propuesto en la investigación fue de tipo cualitativo y etnográfico, y para la recolección de la información se aplicaron las técnicas de entrevista en profundidad, grupo focal y observación. Para el análisis e interpretación de la información se acudió a la técnica de análisis de contenido propuesta en el modelo de “destilar la información” propuesta por Vásquez (2013), de donde se dedujeron las conclusiones y hallazgos.

Entre dichas conclusiones, se identificó que la lectura crítica de novela urbana, para una sociedad colombiana que carece y urge de una mayor capacidad de disertación y de apropiación argumentativa con la cual enfrentar un mundo cambiante, que cierra las puertas y, ante todo, de indiferencia, es crucial dentro de la formación en lengua castellana como área fundamental del plan de estudios, tanto para los docentes que adelantan en sus prácticas pedagógicas dicho quehacer como para sus estudiantes. También se percibió fundamental para romper las barreras establecidas por la escuela, ya que se pueden plantear propuestas didácticas que permitan a docentes y estudiantes reconocer y relacionarse con su entorno. De esta manera, los procesos educacionales tendrían propósitos fijos en la formación de sujetos capaces de construir una sociedad democrática, buscando hacer una valiosa contribución en cuanto a las relaciones humanas, a la comprensión de los estudiantes, pero sobre todo a su punto de vista para interpelar, argumentar, tomar posición y distancia de los textos escritos, en particular del género literario de la novela urbana.

DE LOS REFERENTES CONCEPTUALES

Lectura, proceso interpretativo e interactivo

Un fundamento crucial en la formación de estudiantes sobre la lectura crítica de novela urbana es la concepción de lectura como un proceso de interpretación en el cual interactúan el texto, el contexto y el sujeto lector, tal como lo plantean los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1998). La lectura está constituida por procesos tales como interpretación, inferencia y comprensión, los cuales se ponen en juego en diferentes contextos y para diversos usos. En esta misma vía, Solé (1992) afirma que la lectura implica la predicción e inferencia continua por parte de los lectores, y resalta la intervención pedagógica centrada en las estrategias de lectura que involucran los procedimientos, las técnicas, los

métodos, las destrezas y las habilidades orientadas a que el lector comprenda el texto de la mejor manera posible.

De igual modo, dentro de los presupuestos de los referentes para la didáctica del lenguaje en el ciclo IV —estudiantes para quienes se propone el tipo de prácticas de lectura crítica de novela urbana, dadas sus condiciones y características—, Aragón (2010) enuncia que el adolescente es un lector de entornos y de gestos. Este se encuentra en una etapa de la vida en la cual se construyen identidades de tipo social, sexual, intelectual. En el tránsito de la infancia a la adultez, que se cifra claramente en la adolescencia, la lectura de los rostros de los adultos es usual.

Además de iniciar un tramo de su formación donde comienzan a ser cada vez más frecuentes las operaciones de abstracción —como es el caso del álgebra y sus ecuaciones— y los metalenguajes o lenguajes especializados o tipos discursivos que afectan y determinan los textos en particular, es necesario trascender los requerimientos en lectura limitados a recuperar lo que el texto dice y promover las lecturas inferenciales y crítico-intertextuales en las distintas áreas. De igual manera, la comprensión crítica implica prestar atención a la organización del discurso y a la instancia de la enunciación, por ende inician un proceso de mayor responsabilidad social y se empieza a perfilar su proyecto de vida; asumir la lectura de este modo resulta pertinente en ese “despertar crítico” sobre su entorno.

La lectura crítica, relación dialógica entre textos

Otro planteamiento fundamental para tener en cuenta a la hora de adelantar acciones pedagógicas sobre lectura crítica es la manera como esta se asume, lo cual implica proponer interpretaciones en profundidad de los textos; es decir, se requiere de un proceso de lectura que va desde el nivel primario o lectura literal, pasa por un nivel secundario o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, no solo los literarios (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1998).

La lectura crítica es definida como la postura crítica que se toma frente a un texto literario, la interpretación que se le da en profundidad, cuando se

invita a tener una mayor actitud frente a ella, cuando se solicita una mayor reflexión sobre su comprensión. Leer críticamente significa, según Cassany (2006), involucrarse en una resignificación total de la lectura, haciendo que, en la mayor parte de las preguntas de nivel crítico, se solicite una opinión personal sobre la forma del texto. Este tipo de preguntas no requiere de procesos previos de comprensión. Leer críticamente representa la adquisición de “destrezas cognitivas que permitan destacar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no” (Cassany, 2006, p. 74).

Este tipo de lectura significa estar en capacidad de comprender diversas situaciones, tomar posturas, hacer elecciones conscientes, que ayuden a comprender y controlar la dirección que toma la vida. Capacidades que permiten pensar y actuar para vivir en democracia: “(...) la democracia se basa también en la capacidad de comprender, en habilidades de lectura, comprensión y reflexión de los ciudadanos” (Cassany, 2006, p. 48).

Por consiguiente, la práctica de la lectura crítica, promovida en el ciclo IV de educación secundaria, es una necesidad en el mundo contemporáneo para comprender e identificar el significado y la ideología de la diversidad de discursos sociales que a diario se presentan. Permite, además, asimilar valores para construir una cultura democrática y, por ende, convivir con respeto y solidaridad. Entonces, leer críticamente o ser crítico al leer significa ser capaz de inferir la ideología de los escritos; ubicarse en el contexto sociocultural; identificar el propósito y situarlo en el entramado social de propósitos e intereses; reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso —cualquier discurso incorpora datos previos y excluye otros—; distinguir las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas, referencias; caracterizar las voces de los autores: el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos particulares, entre otros.

Breve vistazo a la novela urbana colombiana

Como objeto de la lectura crítica, se identifica la novela urbana colombiana como género narrativo y se da espacio para poder entender y reconocer que los hechos o contenidos allí plasmados permiten remitirse a un pasado que posibilita entender un presente. Muestra el imaginario del paisaje citadino, construye el propio y facilita el acercamiento al símbolo, hecho que permite

que el reconocimiento de la cotidianidad y todas las características socioculturales, así como la realidad política del momento, puedan plasmarse en los escritos que se realizan. En palabras de Pineda (1994), la novela urbana permite que la periferia se incorpore al centro. Termina representando aspectos específicos de la superioridad económica de la ciudad, así como de las tensiones políticas que se viven durante el momento histórico que enmarca la obra.

Dentro de la literatura colombiana, la ciudad cobra una gran importancia y se empeña en mostrar la influencia de la realidad y cotidianidad exterior en cada una de sus obras representativas. En general, “el carácter urbano de la nueva narrativa muestra de diversas maneras la crisis irredenta, la contradicción de los espacios, el conflicto constante y el hacinamiento constante” (Pineda, 1994, p. 54).

Según Giraldo (2000), el primer esbozo de novela en Colombia es *El carnero* de Rodríguez Freyle (1795/1638), en la que se relata la vida pública y privada de las ciudades colombianas que empezaban a configurarse alrededor del poder político y religioso (Osorio, 1979), con la novela *El día del odio* dada a mediados del siglo XX, donde se plasma con plena conciencia social la ciudad colombiana masificada y caótica.

A finales de los años 1960 y durante la década de 1970, empiezan a tomar fuerza manifestaciones literarias que se alejan de manera radical de esas temáticas y comienzan a mostrar una renovada conciencia sobre la ciudad y el mundo contemporáneo que va a dar cabida a la novela urbana. Siguiendo a Giraldo (1994), es posible rastrear la aparición de lo urbano en esa búsqueda del nuevo canon desde mediados del siglo XX, a partir de tres momentos que denomina *transición*, *ruptura* y *fin de siglo*.

El momento de *transición* está representado por una generación de escritores que, desde mediados de los años 1960, exploraban la vida cotidiana de las ciudades y los imaginarios urbanos de forma novedosa. En esta cohorte de narradores ubica Giraldo el surgimiento en Colombia de una prosa en la que “lo urbano no es solo un tópico sino una concepción del mundo formalizada en la estructura” (1994, p. 86). Entre las novelas urbanas representativas del momento de transición se identifican *Aire de tango* (1973) de Manuel Mejía Vallejo, *Que viva la música* (1977) de Andrés Caicedo, *Los parientes de Esther* (1978) de Luis Fayad y *Sin remedio* (1984) de Antonio Caballero.

Por su parte, el momento de *ruptura* es ubicado por Giraldo a finales de la década de 1970 y la de 1980, momento en que se evidencia “un claro distanciamiento de los regionalistas”, una exploración más amplia de los “imaginarios de la ciudad” en la historia y en la escritura. Entre las novelas de este momento están *Los felinos del canciller* (1988) de R.H. Moreno Durán y *Los caminos a Roma* (1988) de Fernando Vallejo.

Y el momento denominado *fin de siglo* es caracterizado por un grupo de escritores nacidos a finales de la década de 1950 y, sobre todo, en los años sesenta que se alejan del carácter contestatario de la generación anterior y “buscan recuperar el sentido lúdico de la fábula y de la narrativa como ejercicio de escritura del mundo actual” (Giraldo, 1994). Entre ellas se cuentan *El pelaíto que no duró nada* (1991) de Víctor Gaviria, *Compañeros de viaje* (1991) de Luis Fayad, *La calle ajena* (1992) de Flor Romero y *El vuelo de la paloma* (1992) de Roberto Burgos Cantor.

IDEAS PARA UNA ESTRATEGIA DE LECTURA CRÍTICA DE NOVELA URBANA

Luego de este recorrido conceptual, se presentan unos planteamientos sobre la estrategia de lectura diseñada dentro de la investigación y que se ha denominado “La novela urbana que recupera el contexto”. Dicha estrategia tiene como objetivo ofrecer al docente de lengua castellana una posibilidad de lectura para el abordaje de la lectura crítica de novela urbana colombiana, con el fin de fomentar la lectura desde un proyecto institucionalizado. Se pretende que el docente pueda incorporarla en la propuesta curricular a través de intervenciones concretas dentro de la asignatura de lengua castellana, pero también de otras áreas, lo que hace posible la interdisciplinariedad. Se quiere con ello aportar en la formación de lectores autónomos, críticos y con una visión de su propia realidad.

Se identifican tres momentos ya señalados por otros autores para la realización de la lectura: antes, durante y después de esta, usando diferentes recursos y actividades que, de manera secuencial, posibilitan el desarrollo de la lectura desde la perspectiva crítica y comprensiva.

Momento antes de la lectura

Propósito: acercar a los estudiantes a los autores y textos de novela urbana colombiana, con el fin de promover la motivación e interés sobre este tipo de género literario e igualmente fomentar la lectura crítica.

Se seleccionan los textos-novelas por parte del docente, de acuerdo con criterios relacionados con el reflejo de las realidades colombianas, que generen interés en los educandos, con autores contemporáneos, relacionados con vivencias y experiencias del contexto colombiano. Para ello se sugiere que el maestro previamente realice la lectura en profundidad de la novela, donde identifique las características del contexto, las emociones suscitadas, las partes del texto y sus aspectos relevantes, indague sobre el autor, con el fin de lograr mayor dominio a la hora de ser presentada a los estudiantes.

Se realizan planteamientos para promover la motivación de la participación de los estudiantes a través de preguntas iniciales por parte del docente, relacionados con conocimientos sobre el texto y sobre el autor. Posteriormente, el maestro realiza una presentación del texto en términos del autor, de su biografía, sus textos elaborados y publicados, el contexto en el que lo escribió, propósito al escribir. Información que puede ampliarse a partir de la búsqueda en diferentes medios y fuentes (libros impresos, bibliotecas virtuales e internet), así como realizar presentaciones, representaciones del autor, carteleras alusivas a la vida y acciones del autor.

Además se puede acudir al uso de escenarios como mesas redondas, exposiciones, murales o carteleras, entre otros, para dar a conocer las novelas en términos de sus aspectos generales y sus autores, para que otros estudiantes de grados distintos conozcan y también se interesen por este tipo de textos y su lectura, con el fin de activar esquemas y dar un contexto al momento de leer.

Agregado a lo anterior, puede realizarse un diseño de ambientes direccionado por el maestro, en los que los estudiantes realicen montajes de los escenarios donde acontecen las acciones de las novelas, así como mantenerlos como escenarios de fondo, como el centro de la ciudad, restaurantes, plazas de mercado, barrios, cafeterías, espacios que hacen memoria, entre otros, desde los cuales se desarrollen las demás clases de las otras áreas que constituyen el plan de estudios (tablas 1 y 2).

Tabla 1. Momento de la estrategia: antes

A N T E S	MOMENTOS DE LA ESTRATEGIA	TIEMPO DE EJECUCIÓN	RESPONSABLE Y TAREA
	1. Selección de la novela	1 mes	Docente: leer por lo menos dos novelas antes de elegir las.
	2. Contextualización de la novela urbana	2 semanas	Docente: indagar y estudiar acerca de la novela urbana.
	3. Rastrear todo lo referente al autor	1 mes	Docente: brindar al estudiante la novela para realizar el rastreo. Estudiante: realizar todo lo referente al rastreo de la novela seleccionada.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Preguntas orientadoras: antes

Preguntas orientadoras
¿Qué conoce del texto y del autor?
¿Acerca de qué tema o contenido trata el texto de la novela?
¿En qué momento fue escrita?
¿Cuál considera que era el propósito del autor al escribir esta novela?

Fuente: elaboración propia.

Momento durante la lectura

Propósito: efectuar el ejercicio de la lectura del texto de la novela urbana a partir de la selección y acción anterior, para lo cual puede realizarse por capítulos o en su totalidad, con el fin de que los estudiantes conozcan el texto en su conjunto y puedan dar cuenta de este.

Al sugerir a los estudiantes la novela urbana colombiana, se realiza, luego de la contextualización, el acompañamiento a la lectura, que puede hacerse por capítulos para irse abordando en cada una de las sesiones de la clase de lengua castellana y complementarse en casa. En este acompañamiento, el maestro prepara, a modo de guía escrita, preguntas que orienten el desarrollo y abordaje de la lectura, relacionadas con el tema en cuestión.

Además de lo anterior, el maestro puede disponer el escenario sugerido en la primera parte con sillas o cojines dispuestos en semicírculo o media luna en un salón, con el fin de que cada estudiante se ubique, seleccione un capítulo de su novela para ser leído en su conjunto por turnos, así como por parejas o grupos, y que luego se den a conocer las respuestas a las preguntas sugeridas para la realización de la lectura; esta puede hacerse en forma silenciosa o en voz alta.

También puede acudir a la planeación pedagógica con la realización de un concurso a partir de juegos como bingo, “Concéntrese”, carrera de pistas u otros organizados por el maestro. Pueden usarse preguntas para resolver por medio de pistas distribuidas en diferentes sitios del colegio, con el fin de que los estudiantes las encuentren y se genere otro tipo de dinámicas que, además de promover la participación, motive los desplazamientos espaciales y la inquietud en los educandos. Una vez se termine el juego, se convoca a los estudiantes para que socialicen e intercambien la experiencia vivida, así como para exponer las respuestas a las preguntas planteadas.

Es conveniente, además, orientar sobre lo que es un comentario como texto de otro texto, en el que el lector puede tomar distancia, exponer su punto de vista, interpelar al autor, plantear las emociones que genera, los pro y contras, con el fin de que el estudiante, de manera individual y colectiva, tome posición, interpele, argumente, dé cuenta del texto y construya voz. Esto aporta tanto a la producción escrita y al abordaje de la lectura crítica como a la promoción de la oralidad para fines académicos y, por ende, refleja la comprensión del texto, hecho que puede ser positivo no solo para el caso de la lectura crítica de la novela urbana, sino para el desempeño en las demás áreas y procesos que se cursan en el ciclo IV.

Además, los estudiantes pueden acudir a la producción escrita dentro del diario a textos académicos como son las fichas bibliográficas, reseñas o ensayos de la misma novela. Es importante que el maestro explique lo que es cada uno y cómo se realizan, para que los estudiantes los realicen en las horas de clase de cada una de las sesiones y en casa. Los escritos pueden realizarse desde la selección de algunos o todos los personajes, o las escenas que consideren más representativas de la novela, y ser presentados en forma de frisos —construidos en octavos de cartulina—, comics, entre otros, dibujados y elaborados según la disposición de cada uno. Se sugiere que este ejercicio sea individual o por parejas (tablas 3 y 4).

Tabla 3. Momentos de la estrategia: durante

D U R A N T E	MOMENTOS DE LA ESTRATEGIA	TIEMPO DE EJECUCIÓN	RESPONSABLE Y TAREA
	1. Formulación y respuesta de preguntas	2 semanas	Docente: seleccionar las respectivas preguntas para que los estudiantes participen. Estudiantes: participación activa por medio de respuestas.
	2. Profundización del contexto de la novela urbana	1 mes	Docente: indicar las respectivas acciones que los estudiantes deben realizar. Estudiantes: seguimiento según indicaciones brindadas por el docente.
	3. Lectura de la novela por capítulos o completa según criterio.	1 mes	Docente: control periódico a la lectura por parte de los estudiantes. Estudiantes: realización de la lectura, siguiendo instrucciones por parte del docente.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Preguntas orientadoras: durante

Preguntas orientadoras para realizar durante la lectura de la novela
¿Cuál es la idea fuerza del capítulo o de la novela en su conjunto?
¿Quiénes son los personajes centrales de la novela? Caracterizar a cada personaje, en términos de quiénes son, qué hacen, cuál es el rol que desempeñan y su importancia en la novela.
¿Cuáles son las ideas secundarias del capítulo o de la novela en su conjunto?
¿En qué contextos suceden los hechos de la novela? Describirlos y, si es posible, representarlos gráficamente.
¿En qué tiempo o periodo histórico suceden los hechos de la novela?

Fuente: elaboración propia.

Para la realización de la lectura crítica de la novela urbana colombiana es conveniente tener en cuenta aspectos relacionados con los elementos estructurales de la novela.

Momento: después de la lectura

Propósito: realizar actividades de cierre que posibiliten dar cuenta de las comprensiones, producciones y aprendizajes de los estudiantes, referentes a la lectura crítica de la novela urbana colombiana.

Luego de las acciones propuestas anteriores y durante la lectura, es conveniente realizar cierres tanto de las actividades como de la lectura de la novela crítica colombiana. Para ello, se sugiere planear y desarrollar actividades tipo cierre, entre las cuales se destacan las que aparecen en las tablas 5 y 6.

Tabla 5. Momentos de la estrategia: después

D E S P U É S	MOMENTOS DE LA ESTRATEGIA	TIEMPO DE EJECUCIÓN	RESPONSABLE Y TAREA
	1. Escritura de diferentes textos	2 semanas	Docente: revisión activa de los artículos presentados por los estudiantes. Estudiantes: realización de los artículos orientados por el docente.
	2. Recolección de distintos textos	1 semana	Docente: recolección de los distintos textos. Estudiantes: entrega oportuna de dichos artículos.
	3. Participación activa de conversatorio y seminarios al igual que blog creado por las estudiantes.	1 semana	Docentes: brindar al estudiante la participación en dichos eventos. Estudiantes: intervención activa por parte de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se efectuarán las evaluaciones de las producciones de los estudiantes a partir de las valoraciones propias como de los demás compañeros, como uno de los aspectos para acceder a tales producciones y a la retroalimentación constante por parte del docente. Así se constituyen las evidencias de los aprendizajes logrados por los estudiantes en el abordaje de la lectura crítica de la novela urbana.

Además, el docente puede acudir a rejillas que permitan durante el proceso realizar controles de lectura, identificar el nivel de comprensión, las posturas, argumentos, discursos y vocabulario nuevo, la creatividad, el nivel de interpelación y, en general, de qué da cuenta el estudiante sobre el texto de la novela urbana colombiana. Entre los aspectos que pueden evaluarse para los educandos pueden citarse los de la tabla 6.

Tabla 6. Criterios de evaluación

Aspectos a tener en cuenta
¿Qué aprendizajes quedaron en el proceso de lectura crítica de novela urbana colombiana?
¿Qué sugiere a otros docentes para enriquecer la lectura crítica de la novela urbana?
¿Qué le llamó más la atención de las novelas leídas?
¿Cómo la lectura crítica de novela urbana aporta a otros aspectos de las demás áreas del plan de estudios?
¿En qué aspectos contribuyen las acciones y actividades generadas en el contexto de la lectura crítica de la novela urbana?

Fuente: elaboración propia.

HACIA LA INCLUSIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA DE NOVELA URBANA COLOMBIANA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La lectura crítica de novela urbana colombiana en la formación de estudiantes es un aporte para promover la participación democrática, así como para alcanzar mayores niveles de argumentación, interpelación, exposición de puntos de vista, conocimiento de los contextos en los cuales interactúan, entre otros.

Este hecho posibilita otras elaboraciones por parte de los educandos en el área, en otras áreas y en otros escenarios de su vida cotidiana; por tanto, se constituye en un beneficio de alto valor su inclusión en las propuestas educativas desde los planes de estudio.

Además, la lectura crítica de novela urbana proporciona escenarios diversos al docente para su ejercicio pedagógico, para que tanto este como sus estudiantes innoven, investiguen, diseñen actividades y establezcan diálogos que conlleven a relaciones de convivencia y construcción de conocimientos ricos y variados. Su inserción en los planes de estudio, para el caso de la asignatura de lengua castellana y de otras áreas, permite combinar diferentes lenguajes, dentro de una narrativa que se caracteriza por describir las diversas visiones de las manifestaciones dentro de la urbe.

Sumado a ello, mediante este tipo de lectura, se forman en los estudiantes posturas críticas desde la concepción de las problemáticas del ser humano bajo una dinámica social cambiante, con conocimientos de los saberes, culturas, problemáticas y necesidades de los diferentes contextos, de las realidades que lo rodean, las vivencias y construcciones que, en ocasiones, no se contemplan en la formación académica de las propuestas educativas.

Por otra parte, el ejercicio de la lectura crítica de la novela urbana permite que se trasciendan las fronteras de la escuela, ya que se pueden plantear propuestas pedagógicas, de enseñanza, lectura y didáctica que permitan al docente y al estudiante reconocer y relacionar su entorno con los conocimientos que circulan en el ámbito académico.

Agregado a lo anterior, la lectura crítica forma un lector crítico, analítico, que sea capaz de reconocer y recuperar un contexto histórico de la misma ciudad, el espacio y tiempo donde habita, lo que le permitirá ver mucho más allá de su realidad, con interpretaciones, análisis y construcciones de diferente tipo y origen.

Puede identificarse que la exclusión de la lectura crítica de las propuestas educativas y, por ende, de sus planes de estudio, puede deberse a planteamientos relacionados con el hecho de que el docente no ha cualificado su propia práctica a partir del uso de esta; es posible que, al no haber hecho lectura de novela urbana, no haya visto la necesidad de implementarla en el

aula con sus estudiantes. Al no sentir gozo con este tipo de lectura, difícilmente puede convertirse en un mediador para que el estudiante, de igual manera, sienta gozo por ella.

En ocasiones, por su formación, condición, ideología o por la identidad de la institución, algunos de los actores pueden argüir la prohibición de la lectura crítica de novela urbana y considerarla “de cuidado”. El maestro tradicional suele abordar temas donde se reprima el cuerpo, el sexo o el placer, y evitar otros como los jóvenes y las drogas, los jóvenes y el rock, el narcotráfico, las pandillas o el desplazamiento forzado, olvidando que esos aspectos son muy relevantes en la vida cotidiana e identifican a una sociedad que se comunica. Igualmente, el enfoque de ciertas propuestas educativas no tiene en cuenta este tipo de lectura, dadas las características y dominios pedagógicos que requiere para ser llevada a cabo y usada con propósitos formativos.

CONCLUSIONES

Como planteamientos de cierre de este escrito se evidencia que la novela urbana muestra la configuración de nuevos espacios y escenarios urbanos, de vivencias y realidades relacionadas con la violencia entre pandillas, el alcohol, los excesos en los jóvenes, y toda una serie de perspectivas; presenta otros lenguajes; es producto de un momento histórico y de una forma diferente de ver el mundo.

Es por ello que la lectura crítica de novela urbana ayuda a entender la historicidad, las nuevas mentalidades, pero, ante todo, las transformaciones y lo que han implicado, sus conflictos y sus incidencias. Esto implica un reto para el maestro en su quehacer pedagógico frente a posibilidades diferentes, organización de los espacios, momentos, secuencias, recursos, acciones, con mediaciones del texto que asignan mayor sentido y significado a la práctica para él y sus estudiantes. Esto se suma a que el estudiante tenga otras formas de pensar, de ver la realidad de un país violento, de hacer una lectura crítica, responsable y analizable, al mismo tiempo de replantear su posición frente a una nueva posibilidad de prolongar la existencia mediante la lectura.

Por tanto, es un referente fundamental para contemplar tanto en los maestros que se desempeñan en su ejercicio cotidiano en el área de lengua castellana

en los grados superiores de la educación secundaria, como en la formación inicial, con el fin de lograr las bases conceptuales, pedagógicas, didácticas y de evaluación para proponer a las nuevas generaciones textos ricos y variados a su alcance y que conlleven a contribuir a un pensamiento crítico con toma de decisiones, puntos de vista, asumir posturas y ponerlas en escenario cada vez que sea necesario.

BIBLIOGRAFÍA

- Aragón, A. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el ciclo I*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25 (2), 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Gaviria, V. (1991). *El pelaíto que no duró nada. Basado en el relato de Alexander Gallego*. Bogotá: Punto de Lectura, Aguilar.
- Giraldo, L. M. (1994). De cómo dar muerte al patriarca. En *La novela colombiana ante la crítica. 1975-1990* (pp. 9-25). Bogotá, Cali: Centro Editorial Javeriano y Editorial Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Osorio, J. (2010). *El día del odio*. Bogotá: Punto de Lectura, Alfaguara.
- Pineda A. (1994). "Novela ¿urbana? en Colombia: viaje de la periferia al centro". En I. Rodríguez Vergara (Ed.), *Colombia: literatura y cultura del siglo XX*. Bogotá: Interamer, OEA.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares del área de lengua castellana*. Bogotá: MEN.
- Rodríguez, J. (1795). *El carnero*. Manuscrito disponible en la Biblioteca Nacional de Colombia. (Trabajo original publicado en 1638). Recuperado de <http://www.colombianistas.org/Publicaciones/ElCarnero.aspx>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Valencia, S. (1988). La novela colombiana contemporánea en la modernidad. *Manual de literatura colombiana* (Tomo II, pp. 463-510). Bogotá: Planeta.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Capítulo 10

EL DOCENTE QUE ENSEÑA LA LECTURA CRÍTICA EN LA UNIVERSIDAD: UN PERFIL POR CONSTRUIR EN EL ÁMBITO INTERDISCIPLINAR

Yully Muñoz Valencia¹
Juan Carlos Caballero Rojas²
Catherine Valbuena Lizcano³

RESUMEN

Frente a las demandas que el Estado colombiano hace a la universidad en el sentido de formar profesionales en las diversas disciplinas con “desempeños asociados a la lectura, el pensamiento crítico y al entendimiento interpersonal”⁴, se encuentra la preocupación por la pertinencia de los cursos básicos en lectura y escritura que ofrecen las universidades a los estudiantes en los primeros semestres y, concretamente, los perfiles de los docentes que los orientan relacionados con su formación académica, su experiencia en el campo de la

¹ Comunicadora social y Especialista en Gerencia de Mercadeo. Decana de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Zona Centro Bogotá, Cundinamarca, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

² Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés, y Especialista en Docencia Universitaria. Docente en Idiomas, Universidad de San Buenaventura (USB), Bogotá.

³ Licenciada en Lengua Castellana e Inglés. Docente IEM Técnica Comercial Santa Rita.

⁴ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), Módulo de competencias genéricas Prueba SABER PRO.

lectura y la escritura; el diseño del programa para la orientación del curso, los materiales y las estrategias didácticas que emplean; su actualización permanente y el tipo de vinculación laboral que les ofrece la universidad. En particular, esto último se convierte en un obstáculo para la participación activa de los docentes en programas de formación pedagógica e investigativa que favorezcan la creación de un equipo interdisciplinar que planea y orienta dichos cursos en la perspectiva de una lectura no solo académica o disciplinar, sino crítica, en pro de la formación personal y profesional de los estudiantes de pregrado.

Palabras clave: lectura crítica, lectura académica, perfil docente, cursos básicos, pregrado.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo surge del proyecto de investigación cualitativa de carácter etnográfico titulado “Lectura crítica en los cursos básicos de la universidad: de la realidad observada a una propuesta pedagógica de mejoramiento”. La pregunta que orientó la investigación en sus cuatro fases fue la siguiente: *¿Qué tipo de propuesta pedagógica al interior de los cursos básicos de lectura y escritura en los primeros semestres, puede mejorar la intervención del docente para orientar un proceso de lectura crítica que fortalezca el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, en pro de la formación personal y del desarrollo profesional de los estudiantes?*

El estudio se estructura en tres momentos, relacionados con las categorías que emergieron del análisis de la información recolectada mediante la realización de dos grupos focales en las universidades vinculadas a la investigación (Corporación Universitaria Minuto de Dios y Universidad Abierta y a Distancia, UNAD), los registros de observación sistemática participante realizada en las aulas de clase de cinco docentes que enseñan la lectura en estos cursos básicos y la voz de los expertos entrevistados.

PRIMER MOMENTO: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA UNIVERSIDAD

En la lectura crítica en la universidad subyacen unas concepciones y unas prácticas. Las concepciones están relacionadas con un producto, un enfoque

y un proceso. Como producto, la lectura se emplea para dar cuenta de lo aprendido, para acumular y memorizar contenidos; se sustenta en una concepción instrumental, mecanicista; se le considera como fuente única y expedita para la adquisición de conocimiento específico disciplinar. De ahí que adquiriera una connotación de obligatoriedad porque el docente exige al estudiante leer un cúmulo de textos semestre a semestre, lo que necesariamente influye en la manera como este la percibe y termina aceptándola como una tarea más para así dar cuenta al docente de lo aprendido o memorizado. Al respecto, las docentes universitarias e investigadoras Blanca González y Violeta Vega, (2010), señalan: “(...) la lectura se *manda*, en el sentido que se pone en una situación y en una relación regulada por la obligatoriedad, en una relación con exigencias curriculares, temáticas y temporales determinadas” (González y Vega, 2010, p. 32). Estas exigencias temporales se materializan en el control de lectura, la reseña o el ensayo, formas privilegiadas y perpetuadas para medir el acumulado conceptual que se supone todo estudiante debe adquirir después de hacer cada lectura.

Una segunda concepción está relacionada con un enfoque lingüístico que hace énfasis en la comprensión literal de las palabras que componen el significado de un texto; en palabras de Cassany, (2003), “leer sobre las líneas”. Enfoque que hace de la enseñanza de la lectura una actividad para el desarrollo de unas habilidades que les permitan a los estudiantes enfrentarse a la lectura de textos complejos durante sus estudios de pregrado.

Finalmente, la concepción de lectura como proceso que, en palabras de María Eugenia Dubois (1991), no solo debe atender a satisfacer las exigencias académicas universitarias, sino a la formación de un lector activo, reflexivo y crítico, a partir del desarrollo de una lectura literal, para hacer explícito el significado del texto que se lee; avanzar a un segundo nivel, donde el lector construya inferencias frente al sentido de ese texto, y llegar a un tercer nivel, el crítico-intertextual, donde el lector relacione el texto de lectura con su contexto y así pueda llegar a un nivel más complejo: la lectura crítica. La lectura como proceso está encaminada al desarrollo de unas competencias lectoras, entendidas por el investigador en educación Fabio Jurado como

(...) un saber hacer que todo sujeto porta en un determinado campo, que siempre es diferente en cada sujeto y que sólo es posible identificar en la acción misma; se trata de un domino y de un acumulado de

experiencias de distinto tipo, que le ayuda al sujeto a desenvolverse en la vida práctica y a construir horizonte social, siempre en relación con el otro (2007, p. 8).

El desarrollo de estas competencias supone que la lectura sea entendida como una experiencia cotidiana, diversa y variada, que no solo acontece en el aula de clases, sino que se da en todos los escenarios sociales y culturales donde se desenvuelve el estudiante. De aquí la necesidad de tomar distancia de la concepción instrumental de la lectura como un mero conjunto de habilidades por parte de los docentes y estudiantes, para entenderla como un proceso en el tiempo que permite adentrarse en los diferentes discursos y, de esta manera, no solo entender el significado de los textos, sino también desvelar las intenciones que hay detrás de estos.

En relación con las concepciones mencionadas anteriormente, las observaciones sistemáticas participantes realizadas en las aulas de clase permitieron corroborar que los docentes en su práctica privilegian la lectura como producto, en la cual se destacan dos situaciones. La primera es “leer por leer”; es decir, hacer una lectura mecánica y superficial, desprovista de un propósito pedagógico concreto que oriente el proceso de lectura para acceder a un conocimiento funcional, no solo en el marco de la disciplina, sino también en el marco de la vida en sociedad. La segunda es “leer porque toca”, cuyo único objetivo es obtener una nota, lo cual, en consonancia con la primera situación, privilegia el conocimiento declarativo por encima del conocimiento funcional. Estas situaciones se traducen en la instrumentalización de la lectura, donde esta queda reducida a un objeto, que no es otro que el texto que se deja para leer fuera de clase, sin el debido acompañamiento y orientación del docente.

Veamos ahora cómo las prácticas de lectura en la universidad se dan desde dos escenarios disímiles: la lectura académica y la lectura crítica. La primera es entendida en la universidad como aquella en la que se “privilegia la formación profesional desde una determinada disciplina, la adquisición de información científica-tecnológica y el adiestramiento de destrezas —competencias— adaptativas con arreglo a roles y situaciones de desempeño” (Girón, Jiménez y Lizcano, 2007, p. 34); pone entonces el énfasis en el desarrollo de los procesos cognitivos. Por su parte, la lectura crítica, considerada por los expertos entrevistados como una lectura de corte humanista que solo se trabaja en algunas disciplinas para la formación del sujeto y del ciudadano, y que no

necesariamente requiere formación académica, busca que el lector esté en la capacidad de interpretar, comprender y argumentar un tipo de texto en función de un contexto social y cultural determinado. Esto le implica, en un primer momento, siguiendo los planteamientos de Cassany (2006), avanzar de una lectura *sobre las líneas* —para dar cuenta del significado del texto— a un segundo momento de *lectura entre líneas* —para recuperar los implícitos y dotar de sentido global al texto— y, finalmente, en un tercer momento, proceder a *leer detrás de las líneas* —para desvelar el sentido del texto a la luz de las intenciones del autor en contexto y, desde esa comprensión, emitir una opinión fundamentada, bien sea a favor o en contra—.

A la luz de estas dos prácticas de lectura predominantes en la universidad, pareciera que la lectura académica y la lectura crítica fueran por caminos separados frente a las demandas que el Estado colombiano hace a la universidad, en el sentido de formar profesionales en las diversas disciplinas con “desempeños asociados a la lectura, el pensamiento crítico y el entendimiento interpersonal”⁵. Esto solo es posible si las prácticas de lectura atienden a la convergencia de lo académico y lo crítico, entendiendo que no se puede hacer una lectura académica sin pasar por una lectura crítica. De acuerdo con Blanca González, coordinadora nacional de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES), el lector en la universidad que realiza una lectura académica con unos objetivos claros y definidos no puede hacerlo sin haber desarrollado unas destrezas o habilidades críticas que le permitan adentrarse en esa lectura con una mirada multidireccional, para así comprender el fenómeno o situación objeto de lectura desde diferentes perspectivas.

Queremos concluir este primer momento señalando que las prácticas de lectura en la universidad, si bien están más orientadas hacia una lectura académica para la construcción de conocimiento, no dejan de concebir la lectura como un producto. En este sentido, la lectura para la alfabetización académica es mecanicista y superficial, pues se ha reducido a brindarle a los estudiantes textos desarticulados de sus respectivos campos disciplinares, que deben abordar sin un adecuado proceso orientado por el docente que les permita construirse como lectores activos, que se interpelan y asumen una posición acorde con su nivel de formación universitaria.

⁵ Así lo definió el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en el Módulo de Competencias Genéricas de la prueba SABER PRO en 2013.

SEGUNDO MOMENTO: PERFIL ACTUAL DEL DOCENTE QUE ENSEÑA LA LECTURA CRÍTICA EN LA UNIVERSIDAD

Tanto con las observaciones sistemáticas participantes como con las entrevistas en profundidad se logró identificar un conjunto de rasgos que permean la práctica pedagógica de los docentes que enseñan la lectura y que definen un perfil actual y uno por construir. Son rasgos característicos del perfil actual: *la formación académica, los materiales, las estrategias didácticas que emplea y su vinculación institucional.*

Formación académica

Para desarrollar los cursos básicos que ofrecen las universidades en los primeros semestres, se privilegian docentes con una formación de pregrado en el campo del lenguaje, la literatura, la filosofía o la comunicación social. Estos docentes enseñan la lectura desde los dominios propios de sus disciplinas, atendiendo a un enfoque predominantemente lingüístico que hace énfasis en brindarles a los estudiantes herramientas para mejorar la interpretación y producción textual.⁶

Materiales y estrategias didácticas

La práctica docente, en relación con los materiales, metodologías y estrategias didácticas que se emplean para la enseñanza de la lectura, está influenciada por la concepción que sobre ella tienen los maestros, en la cual la lectura como producto, como habilidad, es un tema más a tratar dentro del contenido programático del curso; un tema sobre el cual se viene y se va a capricho del docente. Desafortunadamente, en las clases observadas no se encuentra un hilo conductor, un propósito pedagógico que permita trabajar la lectura como un proceso secuencial que busca la formación de un lector universitario más maduro, más comprometido con los retos de su formación personal y profesional. De ahí que este espacio curricular propuesto para la enseñanza de la lectura en los primeros semestres no trascienda los límites de lo literal e instrumental.

⁶ En entrevista en profundidad (sesión 1) con Blanca González, licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, magister en Desarrollo Social y Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional.

Lo anterior, y de acuerdo con Cassany (2006), se relaciona básicamente con la enseñanza de la lectura para leer las líneas, la cual se centra en leer para recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el conjunto de las palabras que componen el texto en su conjunto. En este sentido, el texto adquiere valor cuando se suman los significados de cada palabra, oración, párrafo, lo que lleva a una concepción del significado del texto única e inequívoca, es decir todos los estudiantes deberán entender y asumir el texto del mismo modo.

Esta forma de trabajar la lectura, por parte de los docentes observados, dista mucho de sus propias apreciaciones expresadas en las entrevistas, en relación con lo que debe ser la enseñanza de la lectura en un proceso de formación profesional:

- El valor de la lectura se da desde estrategias que le permitan al estudiante la interpretación del texto y, a su vez, asumir una postura basada en la construcción de argumentos sólidos que superen la base de la simple opinión⁷.
- La lectura como un proceso significativo y edificante, donde se da la posibilidad de construcción del saber desde el reconocimiento del estudiante como un sujeto, quien está en un entorno académico y puede responder a las exigencias de ese entorno, lo cual redunde en el gusto por el acto de leer.⁸
- La lectura para aprender, donde se vaya más allá del análisis y se llegue a un ejercicio de interpretación, que pueda ser evidenciado desde la oralidad, lo que supone el desarrollo en profundidad de la competencia comunicativa⁹.

Se infiere entonces que la práctica pedagógica del docente muestra un claro distanciamiento entre la teoría y la práctica de la lectura, es decir, se enfatiza

⁷ Entrevista en profundidad realizada por los autores a Carlos Rodríguez, docente del curso Procesos de Lectoescritura de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

⁸ Entrevista en profundidad realizada por los autores a Jhon Arteaga, docente del curso Procesos de Lectoescritura de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

⁹ Entrevista en profundidad realizada por los autores a Diego Díaz, docente del curso Procesos de Lectoescritura de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

en la importancia de la lectura. Sin embargo, no puede constatarse en las observaciones de clase una coherencia entre la concepción que dice el docente orienta su trabajo en el aula y los materiales y estrategias que emplea, ya que estos no hacen visible un trabajo orientado al análisis, la interpretación y la argumentación. Estos procesos parecen estar ausentes y se sigue cayendo en las mismas prácticas de enseñanza de la lectura, orientada al desarrollo de habilidades centradas en lo literal, sin atender a una buena selección de materiales que pongan en contacto a los estudiantes con temas y problemas vitales propios de su profesión.

Este panorama deja clara la ausencia de la lectura crítica, sustentada desde un perfil docente actual que no cuenta con las condiciones para desarrollarla en el aula, no solo por los aspectos anteriormente señalados, sino también por el hecho de que, durante el desarrollo de este curso básico, el docente termina validando toda opinión, sin buscar desarrollar en los estudiantes el andamiaje de lo crítico. Esto sin lugar a dudas influye en la formación de analfabetas funcionales, profesionales muy expertos en sus disciplinas pero incapaces de leer las diferentes ideologías y muchos menos de poner en relación sus saberes disciplinares con aspectos propios de la cultura; de ahí, que se les dificulte emitir una opinión desde lo argumental y propositivo.

Vinculación institucional

Varios de estos docentes son contratados como catedráticos y dadas sus condiciones laborales no pueden participar en el diseño del curso básico con un equipo interdisciplinar, sino que hacen su propuesta de programa de manera independiente, sin ponerlo en diálogo con los otros docentes que también son contratados para dictar dichos cursos; tampoco participan de programas de formación profesoral que contribuyan a fortalecer su práctica pedagógica en el contexto del proyecto institucional de la universidad. Por otro lado, se ven en la necesidad de trabajar en otras instituciones para completar su salario, condiciones que necesariamente inciden en la calidad académica y nivel de complejidad con que las universidades ofrecen dichos cursos. En palabras de Mier, Posada y Gutiérrez:

(...) la calidad depende en gran medida de las condiciones laborales de los maestros: a mayor inestabilidad menos calidad, lo cual se visibiliza en el escaso sentido de pertenencia hacia la institución y al

desmejoramiento del trabajo intelectual que debe fomentar con sus estudiantes (2011, p. 56).

TERCER MOMENTO: PERFIL QUE DEBE CONSTRUIRSE PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN PERSPECTIVA CRÍTICA

De acuerdo con los resultados de esta investigación, se presenta la necesidad de replantear el perfil del docente que orienta estos cursos básicos de lectura en los primeros semestres, mediante una propuesta pedagógica que favorezca su intervención en pro de la formación de los estudiantes que llegan a estos cursos como lectores críticos y reflexivos de su ser y hacer profesional.

En este sentido, el curso básico de lectura demanda no solo de comunicadores sociales, lingüistas, filósofos o literatos, sino de un equipo interdisciplinar que involucre a los docentes de las diferentes disciplinas, para que desde un trabajo sinérgico y cohesionado se rediseñe, oriente y evalúe el curso en lo referente a una enseñanza de la lectura que favorezca tanto prácticas significativas de lectura relacionadas con los distintos campos de conocimiento como el desarrollo del pensamiento crítico. Detrás de esta propuesta está la necesidad de analizar ese imaginario colectivo de los docentes sobre la falsa creencia de que la enseñanza de la lectura solo es un asunto de los profesores que por tradición han orientado estos cursos: “(...) se cree erróneamente que la enseñanza de la lectura y la escritura es tarea exclusiva de los profesores de lenguaje y que solo ellos deben responder si los alumnos presentan deficiencias” (Mier, Posada y Gutiérrez, 2011, p. 60).

A la luz de lo anterior, el trabajo interdisciplinario supone un cambio en la forma como los docentes conciben la lectura, lo cual va en dos sentidos. Primero, asumir la lectura como un proceso inacabado que no se aprende una sola vez en la vida; en otras palabras, no es suficiente lo que el estudiante aprendió en la educación básica y media, sino además los docentes en la universidad deben instalar al estudiante en los dominios propios de la lectura en las disciplinas desde una mirada académica, pero que, a su vez, involucre una mirada crítica que le posibilite entender y desvelar las diferentes movilizaciones ideológicas que se entretajan en sus respectivos campos disciplinares. En segundo lugar, entender la lectura como un compromiso y tarea de todos los

estamentos universitarios, donde esta supere lo instrumental y se conciba, siguiendo a Dubois (1991) como un proceso transaccional que requiere el desarrollo de estrategias que lleven al estudiante a superar las dificultades con las que ingresa a la educación superior, relacionadas con el desarrollo de una lectura tanto académica como crítica; de aquí la necesaria convergencia de estas, pues no es posible construir conocimiento sin atender a una mirada crítica de la realidad.

Ahora bien, esa mirada interdisciplinar de la lectura debe trascender la lectura académica centrada en posibilitar el ingreso de los estudiantes a los discursos propios de las disciplinas y apuntalar hacia una lectura crítica para la construcción de un profesional reflexivo, sensible, propositivo frente al compromiso de su proyecto personal y profesional. Luego la enseñanza de la lectura en la universidad debe llevar al estudiante a comprender lo que yace tras las líneas de todo texto; supone un rol activo del estudiante, quien debe estar en aptitud de constante sospecha frente a eso que lee, para poder desvelar el sentido profundo y oculto de los diferentes textos que se abordan en el aula.

De aquí que el perfil docente que se requiere para enseñar la lectura en la universidad debe desarrollar la alfabetización crítica que, de acuerdo con Stella Serrano de Moreno, experta en lectura crítica, lleve al estudiante a “cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas” (2007, p. 509). Por ello, el docente como lector plural formado e informado ha de tener una mirada multidireccional, que conduzca al estudiante de la simple opinión a la emisión de juicios basados en argumentos sólidos, capaz de interpelar el mundo a la luz de una mirada crítica y reflexiva.

En este punto conviene señalar que la lectura crítica en estos cursos básicos puede orientarse desde un enfoque sociocultural. De aquí que el docente aborde los diferentes textos objeto de lectura como situados, a partir de los saberes previos de los estudiantes; saberes que están influenciados por su contexto social y cultural, así como por su historia de vida. Estas múltiples miradas posibilitan una visión holística que permite un acercamiento más consciente y reflexivo a la realidad.

Trabajar con los saberes previos de los estudiantes necesariamente debe llevar al docente a ponerlos en sintonía con los nuevos saberes (conocimiento), en

concordancia con las dinámicas propias de la sociedad actual, para así reconocer la diversidad y trabajar con la pluralidad, fundamentales en la formación de un lector crítico. De esta manera, se profundiza en la formación de profesionales capaces de establecer una relación dialéctica con los diferentes escenarios sociales donde a diario interactúan, para así comprender los discursos que circulan en dichos escenarios sociales, políticos, culturales y económicos, y así, tener una visión y una comprensión del mundo más comprometida con su transformación. Aquí el conocimiento adquiere una condición dinámica y obedece a una construcción social y cultural que permite que los estudiantes, desde esa relación dialógica, adquieran una postura crítica y reflexiva frente a las dinámicas en donde se configura ese conocimiento.

Por otra parte, el docente que enseña en estos cursos básicos debe trascender la alfabetización académica y llegar a la alfabetización crítica que, desde una práctica pedagógica clara, planeada e intencionada, lleve al estudiante a desarrollar todas sus capacidades básicas de comunicación que le permitan insertarse en el mundo del trabajo y en su cultura como formas de realización personal, espiritual, de progreso social y económico (Serrano, 2007). Esto supone poner en diálogo a los estudiantes con los diversos tipos de textos (digitales, imágenes y audiovisuales) que ameritan distintos modos de leerlos. De este modo, se fomenta la pluralidad y la capacidad de discernir del estudiante en un escenario donde la polifonía de voces lo permite. Por lo tanto, el docente de estos cursos contribuye no solo a formar al estudiante como profesional, sino también como un sujeto que interpela la realidad social que le circunscribe.

Cerramos este capítulo enfatizando en la responsabilidad de la universidad frente a la formación de lectores con un pensamiento reflexivo y crítico, a partir del rediseño de los cursos básicos de lectura y escritura que se ofrecen en los primeros semestres, como espacios privilegiados para propiciar a los estudiantes experiencias significativas de lectura, mediante la contratación y formación de docentes con perfiles cualificados, atendiendo a los rasgos característicos ya mencionados, y que, organizados en un equipo interdisciplinar, generen las condiciones para la convergencia de la lectura académica y crítica en pro de la formación personal y profesional de los estudiantes universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Caballero, J., Muñoz, Y. y Valbuena, C. (2014). *Lectura crítica en los cursos básicos de la universidad: de la realidad observada a una propuesta pedagógica de mejoramiento*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 113-132. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Girón, S. J., Jiménez, C. E. y Lizcano, D. C. (2007). *¿Cómo hacer una lectura crítica?* Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- González, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Jurado, F. (2007). La lectura en la universidad. *Avances*, 6, 6-9. Bogotá: Universidad Libre de Colombia, Centro de Investigaciones Facultad de Ingeniería.
- Mier, F., Posada, M. y Gutiérrez, I. (2011). *Lectura en la universidad: ¿se comprende bien?* Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Narváez, E., Cadena, S. y Calle, B. (2009). Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 371-382.
- Rincón, G. y Pérez, M. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana.
- Serrano de Moreno, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere*, 12 (42), 505-514. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26307/1/articulo10.pdf>

Capítulo II

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DE UN LECTOR CRÍTICO

Ruth Milena Páez Martínez¹
Gloria Marlén Rondón Herrera²

RESUMEN

En una parte inicial se responde *¿qué está pasando con la lectura crítica en el ámbito educativo escolar?*, a partir de un macroproyecto investigativo de carácter etnográfico enfocado a textos de la cultura como la novela urbana, el artículo de opinión, el anuncio publicitario, la ciudad, la Internet y el texto académico. Se halló que la lectura de dichos textos está por enseñarse en el aula; que cuando estos se logran abordar, los maestros desconocen estrategias concretas para trabajarlos críticamente; que en el discurso del docente se reconoce su importancia, pero que en la práctica no se refleja debido a que su perfil no corresponde al de un lector crítico formado, “con espíritu de diálogo, que pone en tela de juicio” sus propios puntos de vista y los de sus

¹ Licenciada en Educación Básica Primaria. Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Docente asociada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle en los programas de Maestría en Docencia y el Doctorado en Educación y Sociedad.

² Licenciada en educación, especialidad inglés, francés. Especialista en Inglés-Francés de la Universidad de La Salle. Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Actualmente está vinculada como docente catedrática a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, programa de Maestría en Docencia. Coordinadora del Nodo Centro de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (REDLEES).

estudiantes frente a los textos objeto de lectura. Esto deviene en la necesidad de alertar sobre la convergencia de las prácticas de lectura académica y lectura crítica, para el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, la lectura no puede privilegiar el mero desarrollo de habilidades cognitivas, desvinculadas de cualquier relación con lo social, afectivo o personal en un país como Colombia donde es urgente una *alfabetidad crítica*. En una segunda parte, se hace un balance de la investigación realizada subyacente a los capítulos preliminares y de las implicaciones formativas en estudios de maestría que involucren docentes y procesos educativos a futuro.

Palabras clave: lectura crítica, textos de la cultura, perfil docente, investigación, formación.

PRIMERA PARTE: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y ALFABETIDAD CRÍTICA³

Acá se presentan los resultados preliminares que arrojó el macroproyecto “Estrategias de enseñanza de lectura”, iniciado en el año 2012 con un grupo de veintidós estudiantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle de Bogotá. Dicho macroproyecto se inscribe en la línea de investigación “Prácticas y sentidos de la escritura y la lectura” de la Facultad de Ciencias de la Educación de esta universidad y su desarrollo está orientado y potenciado desde el espacio académico denominado “Praxis investigativa” e “Investigación aplicada”. Para su diseño se tuvieron en cuenta las iniciativas e intereses investigativos de los estudiantes, así como su experiencia; los intereses y fortalezas de las docentes tutoras de la investigación en su formación académica y experiencia investigativa, y el eje de desarrollo humano integral que atraviesa la malla curricular de esta maestría, en el marco del proyecto educativo lasallista.

Dentro del macroproyecto, seis proyectos se construyeron y se centraron en estrategias de enseñanza de la lectura crítica en diferentes textos de la cultura: artículos de opinión, anuncio publicitario, ciudad, novela urbana,

³ Esta primera parte es un desarrollo de la ponencia presentada en el VI Congreso Nacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y La Escritura en América Latina y I Coloquio Internacional en Estudios y Aplicaciones de la Argumentación, realizada del 28 al 30 de agosto de 2013 en Cartagena de Indias, Colombia.

Internet, texto académico. Se puede decir que la pregunta general y común a todos los grupos fue la siguiente: ¿Qué está pasando con la lectura crítica en el ámbito educativo?

De modo particular, las preguntas respectivas formuladas en cada proyecto fueron: ¿La lectura crítica de la prensa y, concretamente, la de artículos de opinión, favorece el desarrollo del pensamiento crítico de manera reflexiva y argumentativa?⁴ ¿Qué propuesta didáctica puede favorecer la intervención pedagógica del docente, para orientar una lectura crítica del anuncio publicitario en televisión, en el marco del estereotipo corporal femenino?⁵ ¿Qué elementos de la ciudad necesita apropiarse un docente de ciencias sociales en el nivel de educación media para orientar una lectura crítica con los estudiantes que les permita reconocerse en el espacio que habitan y construir sentido de identidad?⁶ ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que cualifican el saber literario y didáctico del maestro que orienta una lectura crítica de novela urbana colombiana en los grados 8° y 9° de la educación básica?⁷ ¿Cómo potenciar la lectura crítica en Internet desde el aula en jóvenes de educación media?⁸

Para esta sección, con la idea de tensionar la relación entre la lectura académica y la lectura crítica en la formación de un lector crítico, tomaremos como ejemplo dos de estos proyectos: el realizado sobre artículo de opinión y el de novela urbana.

Objetivos

El propósito general del macroproyecto consistió en identificar y analizar las estrategias de enseñanza de la lectura en la educación básica, media y universitaria, de modo que se precisaran el sentido y los modos como estas se desarrollan en su contexto. En este sentido, se pretendió producir un conocimiento que contribuyera a la reflexión y transformación pedagógica de las concepciones y estrategias de enseñanza de la lectura que actualmente se emplean en tales escenarios educativos.

⁴ Estudiantes participantes en este proyecto: Paola Ospina, Ruth Alonso y Pablo Sánchez.

⁵ Estudiantes participantes en este proyecto: Claudia Patricia Moreno, Edwin Martínez y Andrea Ospina.

⁶ Estudiantes participantes en este proyecto: Daniel Amaya y Diego López.

⁷ Estudiantes participantes en este proyecto: Doris Stella Ardila y Martha Neira.

⁸ Estudiantes participantes en este proyecto: Claudia Ardila, Sandra Pérez y Hernán Villamil.

Por su parte, los objetivos generales⁹ de los proyectos que se tomarán como ejemplo fueron los siguientes: a) caracterizar el uso que de la *prensa escrita* hacen los docentes de educación media en la asignatura de lengua castellana y en el área de ciencias sociales con el fin de diseñar una secuencia didáctica que favorezca la formación de un lector crítico; b) identificar la situación actual de la lectura de *novela urbana* colombiana en los grados 8° y 9° de educación básica secundaria y, a partir de ahí, diseñar estrategias de enseñanza para fomentar una lectura crítica.

Metodología

En lo metodológico, los proyectos que se inscribieron en el macroproyecto sobre “Estrategias de enseñanza de la lectura” respondieron a una investigación cualitativa orientada en perspectiva crítica hermenéutica y etnográfica. Cualitativa porque este nombre encierra todas las producciones, métodos y técnicas que ayudan a comprender el campo de la experiencia humana. Crítico hermenéutica porque ofrece el análisis riguroso y profundo de las condiciones determinantes de la propia práctica en un contexto determinado. Etnográfica por su origen derivado de la teoría crítico social, lo que implica considerar los diseños cualitativos dependiendo de la comunidad, contextos, sujetos inmersos y del propio investigador; porque la etnografía es una aliada inmejorable para desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la praxis educativa de los educadores y para ayudar a identificar errores, prejuicios, procesos cognitivos, afectivos y sociales, entre otros, de los sujetos que participan de la investigación; porque sugiere alternativas teóricas y prácticas que conllevan una mejor intervención pedagógica; porque precisamente sugiere alternativas frente a las políticas educativas; porque alcanza niveles de reflexión interesantes sobre el escenario educativo (Goetz y LeCompte, 1988).

La población objeto del estudio, para cada proyecto, se focalizó en un experto en el texto de la cultura (artículo de opinión o novela urbana, por ejemplo), quien desde su conocimiento ofrecería unas pistas acerca de la naturaleza

⁹ Los objetivos generales de los otros cuatro proyectos fueron: conocer la manera cómo los docentes de educación media hacen una lectura crítica de los *anuncios publicitarios* en televisión, para esbozar una propuesta didáctica que cualifique su intervención pedagógica en este tipo de lectura, a partir del estereotipo corporal femenino; identificar los elementos que configuran la lectura de *ciudad*, con el fin de diseñar una propuesta didáctica que cualifique la intervención pedagógica del docente, en pro de la formación de un lector crítico con sentido de pertenencia; diseñar una estrategia de enseñanza para desarrollar competencias que permitan leer críticamente en *Internet* desde el aula.

y el sentido de dicho texto; un docente universitario con experiencia en el campo y un docente del ámbito escolar, quienes desde su trayectoria y vivencia dejarían ver diversos modos como puede enseñarse a leer ese texto cultural.

Todos los grupos de investigación emplearon tres instrumentos centrales de recolección de la información: la entrevista en profundidad en la línea de Valles (2000), la observación sistemática bajo la ruta de Goetz y LeCompte (1988) y el diario de campo en la comprensión de Vásquez (2002).

Resultados

Frente a la pregunta *¿Qué es lo que está pasando con la lectura crítica en el ámbito educativo?*, que orientó seis de los proyectos inscritos al macroproyecto “Estrategias de enseñanza de la lectura”, se tienen tres respuestas: una enfocada al perfil del docente que enseña o pretende enseñar a leer críticamente; otra dirigida a la manera como se conciben las estrategias de enseñanza de esta lectura, ejemplificadas a partir de dos textos culturales específicos, el artículo de opinión y la novela contemporánea, y una tercera, sobre la necesidad de crear unas condiciones para la lectura crítica.

Sobre el perfil del docente

En el contexto de esta década del siglo XXI, caracterizado por el poder político y económico de la globalización, el dominio del conocimiento, la supremacía recuperada de una raza, una clase, un género, una orientación sexual, una religión dominante y un rechazo grotesco a lo intelectual (McLaren y Kincheloe, 2008, p. 26), se requiere un lector polisémico, plural. Por tanto, un docente que forme en la lectura polisémica y plural, mediante el uso de textos de la cultura como el artículo de opinión en prensa escrita o digital —texto que acerca a los estudiantes de educación media a los problemas de la realidad nacional, problemas que permiten establecer una relación con el currículo de la clase de humanidades y sociales—, puede problematizarlos en el contexto sociocultural de los estudiantes y, de esta manera, responder a sus inquietudes relacionadas con su existencia y subsistencia. Para lograrlo, como lo manifestó un docente universitario entrevistado, este maestro debe

(...) conocer los artículos primero, y tener una sólida formación teórica, en este caso, de la teoría económica, y una concepción del

saber, de los otros saberes: historia, sociología, economía, política, filosofía, literatura, teatro, música. El problema es que la mayoría de los economistas no tienen formación integral, ese es un problema. Las nuevas generaciones se están formando en el cuento matemático, no es gente culta; los economistas sólidos sí y ellos imitan a los norteamericanos, tienen una formación filosófica y son buenos analistas y manejan la parte teórica (EP, AV2)¹⁰.

Este es el perfil del docente que está por construirse para orientar un proceso de lectura crítica de la prensa que permita crear las condiciones para el desarrollo del pensamiento crítico como un ejercicio de pensar, decidir y actuar, en oposición a un proceso de lectura instrumental que se preocupa, en aras de la construcción de conocimiento, más por el producto que por el proceso reflexivo mismo en la perspectiva del sujeto.

Frente al perfil del docente que se requiere para enseñar la *novela urbana* contemporánea, es necesario considerar las concepciones que los informantes dieron sobre este texto cultural. Para unos de los informantes, se trata de un texto con fuertes características y elementos propios de los sucesos que ocurren en las ciudades, así como se concibió a sus inicios en los años 1920 y 1930 (DIEP)¹¹, mientras que para otros, en este momento, dicha nominación de “urbana” resulta sin sentido, dado que todo ocurre en las ciudades o con referencia a ellas, por lo que en preferencia el término más adecuado sería el de novela contemporánea. Pero ¿cómo se entiende la novela (urbana o contemporánea)? Al respecto, y sobre la base de reconocer que todos los informantes son fervientes lectores de novela, se encontró que todos ellos la relacionan con su propia vida y con la experiencia de quienes la leen. Se puede afirmar que la entienden como una “proyección de la vida” o, como diría un docente en particular, como un “fragmento de la vida (...) ligada a la vida de quienes la amamos (...), ligada a nuestros momentos, a nuestros instantes, a las experiencias vitales...”; por lo que leer una novela “es otra manera de exaltar la vivencia, es ver la vida desde otra óptica, extenderla (...). Por eso, los lectores de novela somos apasionados absolutamente” (DIEP).

¹⁰ Código usado para referir una de las entrevistas en profundidad.

¹¹ Se denominarán DIEP (docente universitario), D2EP (docente de colegio) y D3EP (experto en novela) a los informantes que fueron entrevistados para la investigación sobre estrategias de lectura de novela urbana por las maestras Paola Ospina, Ruth Alonso y Pablo Sánchez.

Frente al por qué leer novela urbana (o contemporánea), por lo menos hay cinco razones. Porque no solo muestra la realidad, sino que va más allá de ella y, por eso, “el poder le tiene miedo al novelista (...), al poder le interesa dominar la realidad, entonces el que se sale de la realidad no es bien visto” (D1EP). Porque es una forma de acercar a los estudiantes a una realidad, pero de modo estético y con la posibilidad de ver diferentes puntos de vista en los personajes, relaciones y valores. Porque es un texto de intertextos que ayuda a ver desde distintas aristas la realidad. Porque permite conocer un contexto sociohistórico que no necesariamente es el que se está viviendo en el presente y esto hay que ofrecérselo al joven de hoy, para que, conociendo lo ya pasado, comprenda mejor lo que hoy somos. Porque más que el cuento y la poesía, la novela favorece el conocimiento del otro y una educación crítica:

[La novela urbana] permite ingresar en la vida del otro (...), entonces permanezco durante días, horas enteras, viendo la vida de otros, estando dentro de los demás (...) a mí me parece que es una educación crítica sobre la vida y es una educación democrática sobre la vida (...). A una clase política dirigente como la nuestra, no le conviene que haya gente crítica, es una manera de tener el control y el poder (D4EP).

Si esto es así, las características que debe tener un *lector crítico* de novela implican dos elementos, así expresados por los informantes: antes que ser un lector crítico, hay que ser un lector gozoso de la literatura; pasada esta etapa, un lector crítico está llamado a “escudriñar el texto”, a pensar, analizar, contrastar y confrontar su contexto, y esto debe ser experimentado o pasado por el propio lector para que luego, pueda ser capaz de “decir del texto”, no de “repetir lo que se dice en el texto” (D3EP).

Sobre las estrategias de enseñanza de lectura crítica

Para el caso del *artículo de opinión*, el docente entrevistado del ámbito universitario se considera motivador de la lectura y del pensamiento, intenta que sus estudiantes lean y escriban y vayan creando un rigor en la construcción de pensamiento crítico-analítico, que haya una buena síntesis, una comparación y que asuman posiciones críticas. Por esta razón, el uso de la prensa escrita da la oportunidad de conocer diversas voces que hablan de los temas coyunturales del momento y la actualidad: xenofobia, orientación sexual, maltrato, entre

otros, lo que hace de la prensa un texto cultural de primera mano porque, a diferencia de los libros, ofrece una información al día.

Por su parte, un docente de aula de la educación media en el ámbito escolar considera que se requiere una intencionalidad, un propósito de enseñanza-aprendizaje muy claro que favorezca un trabajo intertextual con la prensa, dado que un mismo asunto puede ser visto desde diferentes ópticas y áreas (economía, medio ambiente, sociedad). El proceso de enseñanza como tal se asimila desde una propuesta ya consolidada con un antes (activación de conocimientos previos), un durante (generación de inferencias) y un después (toma de postura crítica frente a lo leído), etapas identificadas por Isabel Solé (2002). En cualquiera de estos momentos puede provocarse la reflexión, ya sea desde la posición del autor y sus puntos de vista o desde la mirada del lector.

De otro lado, enseñar la lectura crítica de la novela urbana va a depender de tres aspectos: la obra como tal, el docente y las instituciones educativas.

- *Depende de la obra.* La novela misma, por sus características, sugiere el método más apropiado para abordarle. Este determina unos parámetros de análisis,

implica investigación, indagación, meterse en la novela de lleno, trabajarla fuertemente (...) cada autor nos manda un método determinado: no es lo mismo una novela de Kafka o de Dostoyevsky, que nos manda más a lo psicoanalítico que (...) una novela, por ejemplo, del realismo negro, que es una corriente actual colombiana que nos implica eso, más el contexto crítico, los grandes problemas de la sociedad, de la época (...), o sea, cada escuela crítica determina su método, pero cada novela o cada novelista invita a un método determinado (DIEP).

Esto empata con los modos de lectura: “(...) habría tantos modos de lectura como escuelas críticas” (DIEP): la sociocrítica, la psicocrítica, la semiótica, la hermenéutica, la estética de la recepción, una lectura filosófica, una lectura estructuralista...

- *Depende del docente.* Enseñar a leer depende de los propios hábitos de lectura del maestro —que sugiere mirar qué lee y qué tanto lee, si está en la actualidad de las obras que circulan en el mercado— y del gozo que tenga por la narrativa —si le gusta leer novela y lo relaciona con su

vida—. Frente a la estrategia didáctica para leer críticamente, los docentes informantes y el experto coinciden en que se requiere un proceso gradual de tres momentos generales (prelectura, lectura, postlectura).

No se puede empezar a leer de lleno o de una buena vez una novela, sin antes haber entrado en la narrativa del cuento, de la oralidad, de contar la historia misma de la novela, su contexto y autor, y sin antes haber seducido ni contagiado al lector (con emoción), pues la literatura se transmite “como una pasión” (D1EP). Esta prelectura contempla también la posibilidad de que los estudiantes participen en un foro, un centro literario, viendo una película... de modo que, antes de leer la novela como tal, se genere en ellos un *vínculo* con la obra (D2EP).

La etapa durante la lectura resulta la más compleja para el docente universitario (D1EP), pues supone abordar poco a poco todo el libro, por capítulos, quizás durante un año, y acompañar “hombro a hombro” a los estudiantes en esta lectura, aun más si se considera la educación media. El docente de escuela, por su parte (D2EP), aborda este momento sobre la base de una lectura previa que los estudiantes han hecho fuera de clase y entonces se dispone a poner en común puntos de vista sobre la obra, usa la mesa redonda para visualizar cómo leen los estudiantes, les formula “preguntas de investigación” que luego abordará en un grupo semillero de investigación. En todo caso, este momento debe ubicarse

(...) [en el] espacio de la experiencia entre el libro y la lectura, entre el lector y el autor (...) Es una experiencia de esos deseos, de esas frustraciones, de esos defectos, (un) mundo total donde tiene cabida todo, la vida, el amor, la violencia, el sexo y la muerte (D3EP).

Para la etapa de la postlectura, la producción textual o creación es lo central y uno de los docentes advierte que la literatura no se puede volver un análisis preceptivo, sino más bien un universo creativo no reduccionista (D2EP). Para ello, se sugiere hacer intertexto entre la novela, una obra de teatro, otras novelas similares, una película sobre la novela o también hacer una representación dramática, un videoclip, una animación. El resultado de esa lectura es lo que el experto denomina pensamiento crítico: “(...) es el resultado de la lectura como una experiencia real de los sujetos” que le permite hablar del texto leído.

- *Depende de las instituciones.* Hay instituciones que tienen unos estereotipos de novelas, de aquellas que se debe enseñar y exigir —prefieren solamente las clásicas— y de ahí no salen; otras limitan al docente para que haga elecciones, especialmente colegios militares y religiosos, donde se prohíben ciertas obras interesantes y que más gustan entre los jóvenes —como la línea de Andrés Caicedo— porque abordan temas “delicados” que no son del dominio de la institución.

Sobre la necesidad de incorporar la lectura crítica

En el contexto tan complejo y difuso de esta década del siglo XXI, caracterizado por el cambio vertiginoso de la hiperrealidad, la cultura de lo evanescente y lo efímero, y el mundo del consumo, los intentos de abordar la alienación, la opresión y el adoctrinamiento ideológico ejercido por los medios de comunicación parecen, según McLaren y Kinchloe (2008), ajenos al espíritu de este tiempo. De ahí la necesidad de darle a la lectura crítica el lugar que le corresponde en la escuela. Esta lectura, abandonada en el contexto del aula de clase, amerita replantearse de manera significativa, en el marco de una pedagogía crítica (Giroux, 1998; Freire, 1974) por las siguientes razones:

- El ámbito escolar es con frecuencia el único escenario en el que aún es posible crear un espacio de enseñanza y aprendizaje, en este caso, de la lectura crítica, para llevar a los estudiantes a una actitud crítica sobre su propia realidad.
- Pareciera que hablar de lectura crítica en el ámbito educativo incomodara, porque hace explícita esa divergencia entre la lectura académica como práctica instrumental para la construcción de conocimiento y la lectura crítica que da herramientas al lector para cuestionar probablemente dicha construcción.
- La lectura crítica permite educar a los estudiantes para que sean agentes críticos que se cuestionan y discuten de manera activa la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido entre el aprendizaje y el cambio social; contribuye a la construcción de un proyecto para la democracia y la ciudadanía crítica; permite a los docentes asumir la tarea fundamental de educar a los estudiantes para que acepten su responsabilidad en el mundo de la sociedad, mediante una cultura de apertura,

debate y compromiso; proporciona a los estudiantes el conocimiento y las habilidades que necesitan para aprender a reflexionar, a tener criterio, a participar de actividades que contribuyan a su propio cambio y el de su comunidad.

- A pesar de que en el aula de clase se viven a diario los problemas de la realidad social, pareciera que en esta misma no hubiera lugar a la lectura crítica de la política nacional e internacional para los problemas universales como la guerra, el hambre, el desplazamiento, problemas que se relacionan con el sentimiento y sufrimiento de lo humano.

LO QUE PASA ES QUE... CONCLUSIONES

Pasa que... en la realidad educativa se ha encontrado una divergencia entre lectura académica y lectura crítica, pero lo que se advierte en la voz de los expertos y los apasionados en los textos culturales observados como ejemplo, es la necesidad de acercar ambas lecturas, de modo que el conocimiento no se reduzca a la mera comprensión del lenguaje propio de una disciplina, desvinculado de una realidad social y cultural.

Pasa que... frente al perfil del docente que enseña o debe enseñar textos culturales como el artículo de opinión y la novela urbana, se identifica una confluencia: se necesita ser un lector habitual, consumado, asiduo y apasionado de ese género cultural. Pero también se identifica un problema relacionado con la intervención pedagógica del docente en el aula cuando se pretende favorecer la enseñanza de la lectura para el desarrollo del pensamiento crítico. Los docentes entrevistados y observados reconocen en su discurso la importancia de esta lectura, pero en la práctica no se refleja, debido a que su perfil docente no corresponde a un lector crítico formado, un lector “con espíritu de diálogo que pone en tela de juicio sus propios puntos de vista y los de sus estudiantes, frente a los textos objeto de lectura”.

Pasa que... a pesar de que en el documento *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*, expedido por el Ministerio de Educación Nacional (República de Colombia, 2006), aparece de manera implícita la enseñanza de la lectura crítica con indicadores de evaluación como *analiza críticamente, toma posición, retoma crítica y selectivamente la información*

difundida por los medios de comunicación, esta modalidad de lectura está por enseñarse en la escuela.

La anterior información cobra mayor sentido con la evidencia que dejan los treinta registros de observaciones realizados en las aulas de clase a docentes de educación básica y media del Distrito Capital en las áreas de ciencias sociales y humanidades. Estos registros dan cuenta de actividades realizadas por los docentes para orientar la lectura de los artículos de opinión o novela, pero tales actividades, aunque estén planeadas y organizadas, tienen poca relación con unas prácticas de lectura crítica “frente a un mundo diverso, globalizado, electrónico, plurilingüe y multicultural, en el que cada día es más relevante poder recuperar la ideología de los discursos” (Cassany, 2009, p. 81).

La ideología, como lo afirma Cassany, se “refiere a cualquier punto de vista que adopte un autor en su texto, sea político, social, religioso, cultural, ecológico o económico” (2009, p. 81). Cualquier discurso —continúa— tiene un autor y está situado en una comunidad cultural, en un lugar y en un momento. Luego leer en perspectiva crítica es comprender sus puntos de vista y contrastarlos con los nuestros. Ahora, es probable que el concepto de ideología relacionado con lo político, con las relaciones de poder, con la democracia, la ciudadanía, la inclusión o la igualdad se haya estigmatizado en la escuela. Esta es, por excelencia, un espacio de regulación y control donde se legitiman unas prácticas de lectura fundamentalmente relacionadas, en esta década del siglo XXI, con la producción de conocimiento, antes que con la construcción de un sujeto crítico.

Los resultados derivados de las observaciones se corroboran con las voces de los entrevistados, expertos en el tema de la lectura, quienes relacionan la lectura crítica con la lectura humanista, lectura que se considera como una acción voluntaria desarrollada en espacios alternos, distintos a los propiamente académicos que son programados por las instituciones o por los docentes y estudiantes interesados, como por ejemplo los clubes o talleres de lectura.

Con la lectura crítica pasa también que sus conceptos asociados, como *lector crítico*, *pensamiento crítico* o *alfabetidad crítica*, no hacen parte del vocabulario ni de la práctica explícita de los docentes. Esto deja ver que la formalización de este proceso lector no se ha incorporado en las instituciones como tal, pero tampoco en las aulas. Resulta muy fuerte el peso en la filosofía de una

institución escolar, por ejemplo, prohibir ciertas novelas por considerarlas “inadecuadas” para las nuevas generaciones, o en el caso de los artículos de opinión, aplicar la censura para tratar la prensa, debido a que temas como la droga, la guerra, la sexualidad, además de los ya mencionados, prefieren mirarse de lado, sin que haya compromiso. Pero tendría peso también el hecho de que una institución escolar asumiera como política institucional el trabajo intencional con la *critical literacy*, si lo que se quiere es formar ciudadanos comprometidos con lo social.

Porque, según Freire, “sólo cuando los hombres comprenden los temas de su época respectiva pueden intervenir en la realidad, en vez de permanecer como meros espectadores, y sólo desarrollando una actitud permanentemente crítica pueden los hombres superar una postura de acomodación” (1974, p. 54). Estas reflexiones sobre la pedagogía de la lectura y la escritura para ayudar a los estudiantes a aprender y pensar críticamente, suscitadas como resultado de la investigación, se inspiran en los planteamientos de Freire (1974) y Giroux (1998) como creadores de la pedagogía crítica en América Latina. Una pedagogía de la escritura tiene sus propias leyes, afirma Giroux, y esas leyes deben ser objeto de enseñanza. El concepto de escritura en su carácter interdisciplinario y epistémico permite a los estudiantes pensar crítica y razonadamente, a lo que habrá de atenderse en el aula de clase desde el preescolar hasta la universidad. En el plano de lo epistemológico, la escritura es un proceso dialéctico más que instrumental que explicita las relaciones entre el escritor, el lector y el contexto. En este sentido, la preocupación frente a la lectura crítica ha de centrarse, como aclara Cassany (2009), en lo que hacen los docentes y estudiantes con los textos que leen y escriben.

Además de ello, la lectura y escritura como prácticas sociales y culturales establecen una relación activa entre el sujeto y el mundo, y estas relaciones son vitales para el desarrollo del pensamiento crítico por las siguientes razones:

- Se pueden relacionar teoría y hechos, hechos y valores, distinguir la forma y el contenido de las relaciones sociales, distinguir entre lo esencial y accesorio, contextualizar la información. La relación entre la teoría y los hechos es algo que se ignora en el aula de clase, lo que hace prácticamente imposible que los estudiantes desarrollen un aparato conceptual para investigar la naturaleza epistemológica de lo que constituye un hecho en primera instancia.

- El pensamiento crítico se opone a la cultura del silencio en el aula; en tanto que el conocimiento ha de ser utilizado por los estudiantes para dotar de significado su existencia, la escuela no les enseña a valorar el conocimiento curricular dentro de un contexto más amplio que el mero aprendizaje “para dar cuenta de...”. El pensamiento crítico, entonces, en el marco de una pedagogía de la lectura y la escritura, se entiende como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión, de problematización: la vida que llevamos, los problemas cotidianos, los temas relacionados con la ciudadanía, la identidad. Solo desde esta mirada reconceptualizada de la pedagogía crítica podremos asegurar la formación de un lector crítico como el ejercicio de pensar con criterio para decidir y actuar.

De otra parte, con la lectura crítica hay *predominio en la alfabetización académica*. Se usa de muchas formas el término “lector crítico”, a veces asociado con técnicas orales de discusión, debates, respuesta a preguntas, foros, pero casi siempre para referirse a “producción de conocimiento”. Lo cierto es que está lejos de asumírsele como tal, pues ni los temas actuales se abordan, como si hubiese un tabú...

Por último, la lectura crítica necesita unas *condiciones para enseñarse*. Una de ellas es contar con docentes actualizados y al día en materia de novela, de temas de actualidad que pasan por la prensa, de autores nuevos; docentes que transmitan una pasión por la lectura de novela y de prensa, antes que pretender su análisis; docentes que, una vez generado ese gozo por la lectura en los estudiantes, los lleven a “no tragar entero”, a leer desde algún lugar, a descubrir la “carta ideológica” (DIEP) que se esconde tras las líneas, como dice Cassany (2006). No sin razón, este autor tiene en cuenta que la fuerte implantación de una democracia reclama una ciudadanía que descubra las ideologías en los textos que les acompañan; que identifique cuándo hay manipulación; que sepa de modo consciente que, depende del uso de las palabras, puede hacerse que signifiquen distinto. Una segunda condición es contar con instituciones educativas interesadas en ampliar el horizonte de comprensión e interpretación de las nuevas generaciones y que apoyan desde sus políticas internas planes lectores y currículos que atienden una lectura crítica. Siendo esto así, el maestro podrá ser menos administrador del currículo y más un sujeto transformador; menos sujeto pasivo y más sujeto inquieto que, desde su formación académica profesional, podrá favorecer el lector reflexivo en el aula; entonces es un maestro conocedor del reto cultural, un intelectual

que “no se acomoda”, sino que siente y hace parte de la realidad, se siente interpelado por esta.

HACIA UNA ALFABETIZACIÓN CRÍTICA

Las reflexiones suscitadas en el macroproyecto “Estrategias de enseñanza de lectura” acerca del análisis y los resultados de los proyectos sobre lectura crítica, así como su relación con escuelas de la alfabetización crítica como la de Freire y la australiana, permiten delinear la posibilidad de actuación del lector crítico como se presenta en la tabla 1, donde se esbozan algunos elementos que pueden contemplarse cuando se apuesta por una alfabetización crítica.

Tabla 1. Esbozo de condiciones y elementos para una alfabetización crítica

Hacia una alfabetización crítica			
Sustantivos iniciadores	Situación esperada	Verbos de actuación del lector crítico	Descripción
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia del lector con el texto desconocido. • Contexto del lector. • Pasión del lector. 	Vínculo del lector con el texto desconocido.	Encontrar-se el texto <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el entorno escolar, local. • Conversar sobre la propia experiencia. 	Acto de acercamiento al texto, favorecido por el docente que transmite una pasión.
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia del lector con el texto reconocido. • Mensaje del texto de lectura. Origen del mensaje en el texto de lectura. • Valores y creencias en el texto de lectura. • Contexto del texto de lectura. • Conciencia sobre el mensaje, los valores y creencias, el contexto, la experiencia de los personajes en el texto de lectura. 	Vínculo del lector con el texto reconocido.	Deconstruir el texto <ul style="list-style-type: none"> • Identificar mensajes en los textos. • Explicar un contexto y época. • Explicar la experiencia de alguien en un contexto y época. • Explicar el papel de los valores y creencias en un texto, teniendo en cuenta las fuentes de donde provienen los mensajes. • Analizar en profundidad. 	Acto de explicación del texto, favorecido por el docente conocedor del texto cultural y del “método” más apropiado para su lectura.

Continúa

Hacia una alfabetización crítica			
Sustantivos iniciadores	Situación esperada	Verbos de actuación del lector crítico	Descripción
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia del lector con el texto conocido. • Escritura o producto que revela el texto pasado por la experiencia del lector. 	<p>Vínculo del lector con el texto conocido.</p> <p>Pensamiento crítico</p>	<p>Reconstruir el texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender tendencias, sesgos del texto. • Comprender el papel de las creencias y los valores en el texto. • Cuestionar, plantear preguntas. • Debatir. • Considerar otros puntos de vista. • Tomar decisiones. • Actuar/tomar medidas de acuerdo con una democracia y en el marco de una educación cívica. • Participar de la vida social. 	<p>Acto de comprensión e interpretación del texto, favorecido por el docente provocador de escritura o de textos recreados, conocedor de la hermenéutica.</p>

SEGUNDA PARTE: FORMACIÓN INVESTIGATIVA Y LECTURA CRÍTICA

Al cierre de este libro, es oportuno hacer un balance de lo que constituyó esta investigación, atendiendo a cinco aspectos: 1) el sentido de la formación investigativa, logros alcanzados y dificultades identificadas; 2) el conocimiento que se construyó; 3) la proyección de los egresados; 4) la lectura crítica en un contexto sociocultural, y 5) los retos para la formación investigativa del docente.

Uno: el sentido de la formación investigativa

En el marco del enfoque formativo lasallista se “propende por entender que la universidad es fundamentalmente pregunta más que respuesta para ubicarse

así en un espacio para el cuestionamiento, la curiosidad, la búsqueda metódica de la verdad y el respeto por la ciencia y el conocimiento” (Universidad de La Salle, 2007). Por lo anterior, una de las bases pedagógicas que dan consistencia al proceso formativo, en cuanto a la búsqueda del desarrollo humano integral, es la reflexión crítica y constructiva como ejercicio de pensamiento sobre la práctica pedagógica (Universidad de La Salle, 2008). Sustentadas en tal perspectiva, las tutoras desarrollaron esta investigación sobre las estrategias de enseñanza de lectura, asumiendo la investigación cualitativa de carácter etnográfico en perspectiva crítica. Este enfoque permitió a los estudiantes maestrandos adentrarse en las instituciones educativas para desvelar dichas estrategias en la lectura crítica de los artículos de opinión, el anuncio publicitario, la ciudad, la Internet, la novela y el texto académico en la educación básica, media o superior, así como considerar estrategias particulares para la lectura de cuentos de monstruos y el aprendizaje de las ciencias sociales. Esta mirada, desde luego, les permitió interpelarse por la manera como ellos mismos enseñan esta lectura en el aula y su saber pedagógico sobre el tema.

Es por ello que la formación investigativa en este programa de maestría provee a los estudiantes de un “método” que les permite enfrentar el proceso investigativo, atendiendo a la confrontación permanente y a la incertidumbre propias de una investigación que pretende trascender la mirada de lo disciplinar y lograr un impacto social, empezando por las instituciones educativas donde trabajan los estudiantes maestrantes como docentes.

La investigación como eje articulador y estructurante de la malla curricular, como praxis investigativa, mediante la que se alcanza la formación de los estudiantes maestrantes con pertinencia social, cultural, científica y tecnológica (Universidad de La Salle, 2007), garantiza la presencia de dos tutoras que orientan y acompañan dicho proceso durante los dos años de formación, tiempo durante el cual los estudiantes, organizados en equipos de investigación, diseñan su anteproyecto, se documentan en el tema objeto de la investigación y lo desarrollan atendiendo a las fases de recolección de la información, su análisis e interpretación y la escritura del respectivo informe de investigación y su sustentación.

Los estudiantes viven este proceso de manera secuencial y progresiva durante dos años, tiempo en el que se les garantiza la asesoría y acompañamiento por parte de las tutoras para desarrollar, cualificar, socializar y sustentar su

proyecto con buenos resultados de calidad, solvencia y pertinencia; resultados que los facultan para desempeñarse como magisteres en docencia con capacidad de liderazgo académico en la comunidad académica donde interactúan.

Además de los logros, que ya se visualizan a lo largo de los capítulos precedentes, conviene advertir dos dificultades que merecen tenerse en cuenta en futuras investigaciones de este corte o de características similares. Una de ellas tiene que ver con el nivel de lectura y escritura de los maestrantes, y otra con las condiciones de los maestrantes para realizar la investigación.

En primer lugar, los tiempos para la escritura de los textos que dan cuenta del proceso investigativo resultan insuficientes cuando los estudiantes no cuentan con las competencias para enfrentarlo con la rigurosidad académica de este programa de maestría. Así mismo, la lectura en profundidad de la literatura que fundamenta cada proyecto de investigación se constituye en una dificultad para el análisis, interpretación de la información y definición de los resultados, que exigen a los estudiantes maestrantes un nivel de pensamiento divergente antes que convergente, por cuanto se trata de construir redes conceptuales frente al objeto de conocimiento en cada uno de los proyectos. Este asunto ha de ser coherente con el macroproyecto que traza el itinerario de la búsqueda investigativa durante los dos años de formación de la maestría.

Tal situación implica para las tutoras una dedicación mayor en tiempo, pues saben que la lectura y la escritura son procesos definitivos para la comprensión e interpretación del campo de estudio. Esto lleva a considerar, dentro de los tiempos de trabajo presencial y no presencial con los estudiantes, aspectos como la composición (tipología textual, estructura de los textos, creación de textos), la gramática e incluso la retórica (discurso oral y escrito dirigido a un público o unos lectores determinados). Sin duda, este esfuerzo se ve reflejado en los productos finales y se convierte en ganancia para los resultados de los proyectos. Es importante considerar a futuro un acompañamiento alterno a las nuevas generaciones de maestrandos, donde puedan tener un espacio académico e intensivo de formación en tales procesos.

La segunda dificultad se relaciona con las condiciones para llevar a cabo la investigación. Los ocho grupos de maestrandos realizaron la investigación en las instituciones educativas donde laboran por facilidad en el acceso, en el desplazamiento y conocimiento previo del lugar. Sin duda, hay ventajas en ello puesto que la investigación implicó su espacio laboral. No obstante, si las

facultades de educación desean realizar investigaciones de mayor cobertura e impacto, convendría que los macroproyectos se vincularan con las políticas distritales y nacionales, de modo que se pudieran abordar problemas de interés común. Esto llevaría a estudiar terrenos distintos al lugar donde se trabaja.

Dos: el conocimiento que se construye

El seminario y la tutoría de investigación, como espacios de reflexión pedagógica y didáctica en perspectiva investigativa, permiten poner en diálogo las búsquedas, las preguntas, los aportes de las tutoras y de los estudiantes en formación, en torno al objeto de conocimiento de la investigación, en este caso, la lectura crítica de artículos de opinión, el anuncio publicitario en televisión, la ciudad, la Internet, la novela y el texto académico. Examinar y replantear en este espacio los conceptos de *crítica*, *pensamiento crítico*, *lector crítico*, *pedagogía* y *didáctica crítica*, a la luz de los autores que se constituyen en el referente teórico de los proyectos, permitieron la construcción de redes conceptuales y la definición de categorías que dieron cuenta de los resultados de la investigación. Entre otros, las condiciones y características del lector crítico que se puede formar en el aula de clase mediante el diseño e implementación de unas estrategias de enseñanza de la lectura en la educación básica, media y superior.

Las condiciones se refieren a la institución educativa como espacio de “acogida” a ese sujeto que recién llega a formarse como lector crítico de su propia historia de vida y del contexto sociocultural donde interactúa como ciudadano. Las características se relacionan con ese lector de signos de una realidad social y cultural que desarrolla, gracias a la intervención pedagógica y didáctica del docente, un pensamiento de nivel superior, complejo y divergente. Un lector que se enfrenta a diversos modos de leer los textos de la cultura en un mundo donde los medios de comunicación se empoderan cada vez más como agentes educativos regulados por el mercado y el consumo; donde los receptores son cada vez más pasivos y sin argumentos para asumir una determinada posición y defenderla con criterio frente a los temas y problemas nacionales e internacionales que los golpean como sujetos y ciudadanos.

Tres: la proyección de los egresados de esta maestría

El proceso de formación investigativa a dos años prevé el desarrollo de unas competencias integrales en cada uno de los egresados en relación con el perfil

profesional en seis ámbitos¹²: social, cultural, profesional, disciplinar, institucionales y personal. Estas competencias les garantizan resignificar y renovar su práctica pedagógica como docentes investigadores que han apropiado un método como herramienta de indagación permanente sobre los problemas de la realidad educativa.

Estas competencias les permiten reivindicar el ejercicio de su profesión en tres sentidos. El primero está relacionado con la necesidad de comprender y asumir la didáctica como una disciplina consustancial a la tarea pedagógica, convirtiendo “el conocimiento erudito en conocimiento asimilable” (Vásquez, 2013, p. 16). El segundo apunta a centrar la atención en la enseñanza de la lectura crítica en la educación básica, media y superior. El tercero se refiere al sentido humano de la formación docente, donde la lectura misma juega un papel transformador en las dimensiones cognitiva, socioafectiva y comunicativa porque su práctica deliberada en las aulas es imprescindible en la formación integral de los niños, los jóvenes y profesionales en la democratización del conocimiento¹³.

Cuatro: la proyección de la lectura crítica en un contexto sociocultural

Se concluye que uno de los modos como puede promoverse la formación investigativa de docentes, dentro de una línea de investigación como la de “Educación, lenguaje y comunicación”, consiste en apostar por la formación de lectores ubicados y conectados con su contexto; lectores críticos que hacen de esta práctica una constante en su agenda profesional. Exponemos dos razones.

¹² *Social*: capacidad para aportar en la transformación de su entorno educativo y en la formación de las nuevas generaciones que también se constituyen en agentes de cambio, y para reflexionar sobre la construcción de un país más justo y humano. *Cultural*: capacidad para reconocerse como parte de una cultura, donde la educación se considere fundamental en la formación de sujetos y de comunidades incluyentes. *Profesional*: capacidad para construir conocimiento desde la práctica pedagógica y así aportar a la ciencia, valiéndose de la investigación, la lectura y la producción escrita, y para reflexionar sobre su responsabilidad social, ética y política en esta producción de conocimiento. *Disciplinar*: capacidad para asumirse con un papel diferenciado respecto de otras profesiones, por su *saber enseñar* o por su *didáctica* en determinado nivel educativo. *Institucionales*: capacidad para comprender el importante valor que tiene la práctica y formación docente en la localidad, la región y el país, situación reconocida y promovida por esta universidad. *Personal*: capacidad para discernir sobre la propia acción y el discurso, y en efecto, aportar en un estilo de vida docente más activo, alerta y feliz con su profesión.

¹³ Como se menciona en el macroproyecto de investigación “Estrategias de enseñanza de la lectura” (2012-2013) de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle.

La lectura crítica es constitutiva de la investigación educativa

De modo general, hay que considerar primero que “la comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica implica percibir la relación que existe entre el texto y su contexto” (Freire, 1987, p. 51). Esa relación cobra sentido por la acción intencional que un lector asume frente a un texto de la cultura y del que, por supuesto, el investigador no escapa, sino, por el contrario, le compete. Esto significa que el investigador es lector de textos y contextos y que su mirada sobre estos, que pretende ser comprensiva, explicativa e interpretativa, es propia o debe ser propia de su rol, el cual es también el de un lector crítico.

No sin razón, la investigación etnográfica, por ejemplo, surge o se deriva de la teoría crítico social y, por lo tanto, de sus postulados, lo que implica que se consideran los diseños cualitativos para la realización práctica de sus estudios investigativos dependiendo de la comunidad, contextos, sujetos inmersos y del propio investigador. Esto puede verse mejor a través de los beneficios o ventajas que, para este caso, tiene la etnografía en la educación y que bien recoge Torres en el prólogo a la edición española de *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* de Goetz y LeCompte (1988, pp. 18-20).

De un lado, favorece la identificación de problemas en los sujetos investigados, gracias a la mirada del sujeto investigador, quien ayuda al docente observado a develar ante sus ojos aquellos problemas que sin la ayuda del investigador pasarían sin reconocerse, ya que las rutinas en las que nos vemos inmersos no favorecen semejante reflexión, lo que se traduce en ayudar a mirar al mismo observado desde alguna perspectiva en particular, siendo consciente de ello. La acción cotidiana del observado se beneficia de una mirada reflexiva y contextualizada que aporta el investigador.

De otro lado, la etnografía aporta en la reflexión y crítica de las actividades que se desarrollan en el aula de clase, en el desciframiento de los llamados *currícula ocultos* —o transmisión tácita a los alumnos de conocimientos, valores e intereses de determinados grupos políticos, culturales y económicos—, como dice Torres (1988). Este desciframiento está condicionado por la suficiente preparación que requiere el investigador para mirar *tras las líneas* y no solo *entre líneas*, como dice Cassany (2006), o sea, leer socioculturalmente.

Además, existe una estrecha relación entre la investigación educativa de carácter etnográfico y la evaluación, puesto que ambas pretenden ofrecer un conocimiento de la realidad escolar, de sus deficiencias y logros, ayudando a los maestros a tomar decisiones que cualifiquen su labor. Esto significa que una investigación de este tipo contribuye a una mejor comprensión crítica de los fenómenos y situaciones educativas, y a una más adecuada intervención. De nuevo, el investigador y la investigación etnográfica como tal contribuyen en la identificación de errores, prejuicios y similares, y en la comprensión de unos procesos cognitivos y metacognitivos, las dimensiones afectivas, sociales y morales de los sujetos que hacen parte de la investigación, de modo que puedan analizarse y contribuir en la mejora de unas prácticas educativas.

Junto a esto, la etnografía aporta en la construcción de políticas educativas que ayuden a mejorar la calidad de la educación, precisamente porque una investigación de este carácter pone a disposición de la comunidad en general, no solo la escolar, unos diagnósticos, reflexiones y resultados sobre problemas y necesidades del sistema educativo que puedan considerarse en la toma de decisiones para el cambio que se requiera. El impacto sobre lo social no solo es posible sino necesario.

Siguiendo el ejemplo, al centrarse la etnografía en “descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas” (Torres, 1988, p. 14), atiende la dimensión práctica docente, la enseñanza, y ayuda a *desvelar* las teorías que subyacen en tales prácticas, pero no para quedarse en lo descriptivo, sino para trascender hacia la construcción de alternativas que favorezcan una mejor intervención pedagógica.

La lectura crítica amplía la comprensión de los sujetos en formación

Una lectura crítica no es cualquier lectura. Esto puede verse en las características que debe tener un lector crítico (Cassany, 2006, pp. 97, 98, 100, 106, 113): tiene buen conocimiento del tema del texto, gestiona el conocimiento requerido, elabora interpretaciones coherentes; tiene capacidad de la *literacidad crítica*, o sea, la competencia de detectar el uso de cada palabra en contexto y también de identificar los propósitos que tiene el autor al usar determinado discurso y de confrontar con diferentes alternativas —así puede

tomar partido o no—; identifica ironías, contradicciones presentadas en el uso de las palabras en determinado contexto; identifica términos clave, los ubica en un contexto y ayuda a mirar si se trata de un punto de vista parcial o global; identifica los sujetos que participan del discurso o que aparecen en el texto, entre otras.

Si esto es lo que ha de hacer un lector crítico, para el caso de un docente en formación investigativa de maestría o doctorado, la situación no es diferente. La lectura crítica implica percibir la relación entre el texto y el contexto, lo que, a su vez, supone una comprensión e implica que el lector tenga algún conocimiento previo y *control sobre su proceso de lectura*. Aunque esté inmerso en la lectura, podrá identificar términos clave, ubicarlos en un contexto y mirar si se trata de un punto de vista parcial o global, identificar los sujetos que participan del discurso o que aparecen en el texto... acciones que requieren el acompañamiento con unos recursos o técnicas, ya sea para explorar el mundo del autor o para generar interpretaciones, como propone Cassany. Eso sí, en todos los casos, la conciencia sobre el mismo acto de la lectura es una ayuda clave. Por esto se requieren varias lecturas que poco a poco amplíen la comprensión del lector (prelectura, lectura, postlectura).

Cinco: retos para la formación investigativa del docente

Primero. Se requiere comprender que, de la mano de la evolución de una cultura y una sociedad, también cambian los sentidos y significaciones de los textos que allí circulan y se producen, cambian las maneras de leer y escribir, cambian las perspectivas desde donde se lee. Esto implica concebir la lectura y la escritura como procesos móviles, transformadores del adentro y el afuera de los sujetos que constituyen determinada comunidad.

Segundo. Ampliar el horizonte de sentido del docente. No se pueden desconocer tres de los factores que están transformando el acto de leer (Cassany, 2006): la fuerte implantación de una democracia que reclama una ciudadanía que descubra las ideologías en los textos que les acompañan, que identifique cuándo hay manipulación, que sepa de modo consciente que, depende del uso de las palabras, puede hacerse que signifiquen distinto. Otro de los factores innegables consiste en la fuerte presencia de la Internet que ha creado nuevas comunidades discursivas, roles de autor y de lector, géneros electrónicos y formas de argot, situaciones que ameritan ser estudiadas y analizadas por una

comunidad académica inmersa en lo educativo. El tercer factor se refiere a la globalización y al aprendizaje de lenguas que poco a poco nos aproximan a muchos discursos e idiomas que se conciben desde otros horizontes culturales, una “lectura plurilingüe”, una “multilectura”.

Tercero. Considerar el papel que juega la educación en la formación de un sujeto que lea esa cultura y sociedad *tras las líneas*, como dice Cassany. Las lecturas de la decodificación (lingüística) y la inferencia (psicológica) sin duda son básicas, pero los docentes, así como las instituciones a las que pertenecen, tienen la obligación de formar lectores críticos, socioculturales, que no coman entero, que identifiquen ideologías, contextos, intenciones, siempre presentes en los textos de la cultura; que tengan una mirada no solo informada, sino también fundamentada y con-formada.

En síntesis, la labor formativa e investigativa de los docentes no puede adolecer de una lectura crítica sobre los diversos textos de la cultura que constituyen la misma acción del investigador —tampoco de una escritura—. Investigar y leer críticamente significan tener una ubicación sociocultural para observar, comprender e interpretar; tener un lugar para mirar. Sin duda, una investigación educativa que considera esta relación aporta en la formación de los investigadores y de las comunidades implicadas en ella.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1987). La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía. En *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1998). *Los profesionales como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.

- Monereo, C. (Coord.). (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.
- Torres, J. (1988). Prólogo. La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En J. P. Goetz y M. D. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa* (pp. 11-22). Madrid: Morata.
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL)*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle. (2008). *Enfoque Formativo Lasallista (EFL)*. (Librillo).
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Vásquez, F. (2002). El diario de campo. En M. Lozano et al., *Marco general para un modelo de articulación preescolar-primaria*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2014
en Editorial Kimpres
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 500 ejemplares en book cream de 59 gramos.

