

Lectura crítica en estudiantes universitarios

Critical reading in university students

Ligia Ochoa Sierra* y Emilce Moreno Mosquera**



Resumen

El presente artículo presenta los resultados de una experiencia de investigación en el aula en torno a la lectura crítica, realizada con estudiantes de Licenciatura en Español y Filología Clásica de la Universidad Nacional de Colombia y de Español de la Pontificia Universidad Javeriana. Consideramos que fomentar el pensamiento crítico a través de la lectura crítica es una de las funciones fundamentales de la universidad, dado que posibilita la formación de individuos cuyas decisiones se sustenten en argumentos éticos y racionales. Asimismo, la lectura crítica implica una actitud de evaluación, cuestionamiento, análisis, reflexión e inferencia para valorar lo leído. Para lograr la meta propuesta es esencial el trabajo sobre el dispositivo lingüístico y discursivo de los textos con el fin de develar las intenciones comunicativas ocultas de algunos mensajes.

Palabras clave: lectura crítica, análisis crítico del discurso, dispositivo lingüístico-discursivo.

Fecha de recibido: 16 de Noviembre, 2012.

Fecha de aceptación: 18 de Marzo, 2013.

* Ph.D. Profesora Titular, Directora Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Colombia. correo electrónico: lochoas@unal.edu.co

** Doctorado Interinstitucional UPN, MA de la UNAL, y pregrado en Esp. y Filología Clásica de la UNAL. Profesora de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: moreno-e@javeriana.edu.co

Abstract

This article presents the results of a research experience in the classroom around critical reading undergraduate students in Spanish and Classical Philology at the Universidad Nacional de Colombia and Spanish at the Pontificia Universidad Javeriana. We believe that fostering critical thinking through critical reading is one of the core functions of the university, because it permits the formation of individuals whose decisions are based on ethical and rational. Likewise, critical reading involves an attitude assessment, questioning, analysis, reflection and inference to assess the reading. To achieve the proposed goal is essential to work on the linguistic and discursive device of texts in order to uncover the hidden communicative intentions of some messages.

Keywords: critical reading, critical discourse analysis, discursive linguistic device.

La lectura es una práctica cognitiva y sociocultural dado que el lector se sitúa en un medio social y cultural al que pertenece y en el que interactúa desde que nace; en ese sentido, la práctica lectora varía en función a factores sociales.

A modo de introducción

Esta experiencia se realizó a partir de un enfoque crítico de la lectura, retomando principalmente algunos planteamientos del análisis crítico del discurso (ACD), que se centra “en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación” (Van Dijk, 2003, p. 144). En términos de Fairclough (2001) “una perspectiva teórica que versa sobre el lenguaje, y en un sentido más general, sobre la semiosis, y por otro, un elemento o un ‘momento’ del proceso social material (Williams, 1977 citado por Fairclough) que suscita formas de analizar el lenguaje o la semiosis, formas que se insertan en otros análisis del proceso social de carácter más general”. En ese sentido, a través del ACD se da el análisis de aspectos lingüísticos y semióticos de los procesos sociales, dando cuenta de la manera en que el discurso, como práctica socio-histórica, es determinado por las macro- y micro-estructuras en las que se

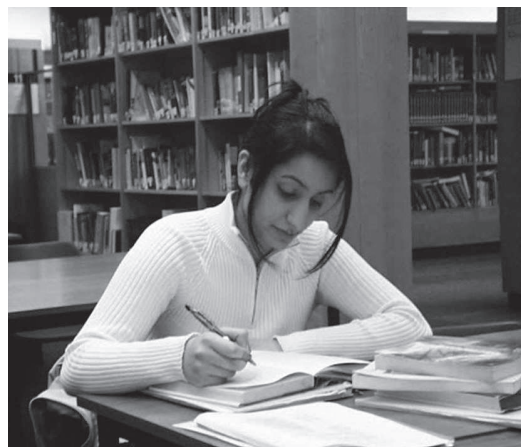
encuentra, así como posibilita la construcción, mantenimiento y transformación de las estructuras sociales. De otro lado, al ACD lo caracteriza un “espíritu crítico”, lo cual implica un compromiso explícito por generar formas de conocimiento que contribuyan a la comprensión de la sociedad, así como, el estudio de la manera como los discursos contribuyen al sostenimiento de las relaciones de dominación, de modo que este acercamiento contribuya al entendimiento de posibilidades de resistencia —discursos alternativos— ante los marcos sociales y culturales hegemónicos. Precisamente una de las formas de conocimiento que podrían contribuir en este sentido es la lectura crítica.

De acuerdo con nuestra experiencia hemos considerado importante partir de una concepción de lectura ligada al contexto socio-cultural, y en ese sentido importa la posición que ocupa esta en los diferentes ámbitos de la

vida (familiar, profesional, institucional, individual, social, cultural y político). Lo anterior implica reconocer que la lectura está regulada socialmente dentro y fuera del ámbito escolar y que efectivamente tiene unos propósitos comunicativos, sociales, incluso políticos¹ para el lector.

Asimismo, la lectura es una práctica cognitiva y sociocultural (Vygotsky, 1979), dado que el lector se sitúa en un medio social y cultural al que pertenece y en el que interactúa desde que nace; en ese sentido, la práctica lectora varía en función a factores sociales, como lo plantea Michelle Peroni (2004): “hay lecturas diversas y, por lo tanto, competencias diferentes, instrumentos diferentes para apropiarse de este objeto, instrumentos que se distribuyen en forma desigual de acuerdo con el sexo, la edad y en relación con el sistema escolar”.

De acuerdo con estos principios, habría una gran diversidad de propósitos de lectura relacionados efectivamente con los contextos sociales y culturales en los que se enmarca la práctica. Por ejemplo, los estudiantes universitarios se ven abocados a diferentes lecturas que dependen en gran medida del campo disciplinar en el cual se desenvuelven, así como de las diferentes prácticas y tareas con las cuales se relacionan —presentación de informes, planteamiento de proyectos, exposiciones, definición de conceptos, etc.—.



No obstante, también su práctica lectora se encuentra instalada en otros escenarios diferentes en los que se desenvuelve su vida (en la resolución de necesidades —p. ej. diligencias y trámites personales que implican la lectura de documentos—; en la indagación sobre diversos temas —p. ej. búsqueda sobre información de interés, asunto que cada vez se complejiza más con el uso del internet²—; en la comunicación con sus amigos y familiares —p. ej. la lectura de mensajes electrónicos, de mensajes a través del chat, de las participaciones en las redes sociales, entre otros—.

Esta concepción, a su vez, supone el reconocimiento del lector con capacidad de expresar su punto de vista, de reflexionar, comentar, cuestionar y evaluar la información que lee, así como identificar la información relevante y secundaria y la manera como esta se estructura a nivel local y global e identificar la intención del autor, entre otros.

Conscientes de que una de las tareas del profesor universitario consiste en desarrollar en sus

¹ Desde la pedagogía crítica se considera la lectura como un acto político, así como lo plantea Freire (1989): “leer las situaciones representadas conduce a los educandos a una percepción crítica del significado de la cultura, al llevarlos a comprender de qué modo el trabajo de los seres humanos transforma la realidad” (p. 56). Precisamente la lectura es una de las herramientas que el docente desarrolla con los estudiantes, pero se insiste en que ellos en primer lugar son lectores de su propia realidad, para hacerlos conscientes, en ese mismo acto, de sus necesidades y posibilidades. A la vez que enseña a leer el mundo, la escuela potencia la capacidad de cambiarlo.

² Al respecto Daniel Cassany (2006) afirma que “con Internet, leer adquiere nuevas prácticas y estrategias: el horizonte cuadrado de la hoja blanca se convierte en una imagen policromada y versátil en la pantalla, [...] el lector local y restringido del papel se multiplica y diversifica e la red. La *litteracidad* está ampliando sus usos e incluso está modificando su naturaleza” (p. 173).



estudiantes la capacidad de leer críticamente, hemos intervenido dos cursos, cuyo objeto de estudio se relaciona con la enseñanza de la lectura. Este trabajo se dirigió a estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Español y Lenguas Clásicas de la Universidad Nacional de Colombia y Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana de la Pontificia Universidad Javeriana, durante el primer semestre del 2011.

A continuación nos referimos a la experiencia. Inicialmente aparecen unas breves consideraciones teóricas, luego está una descripción de esta y, por último, aparecen los resultados y algunas sugerencias.

Principios teóricos

Lectura crítica y pensamiento crítico

La lectura crítica implica alcanzar un alto grado de comprensión de las ideas expresadas y subyacentes de los razonamientos y la ideología implícita, lo que supone haber pasado por los niveles de comprensión clasificados tradicionalmente desde la psicología, estos son: el literal (comprender lo que dice el texto y está explícitamente dicho) y el inferencial (lo que se puede deducir a partir de lo que dice el texto). El tercer nivel sería precisamente la lectura crítica que implica cuestionamiento, reflexión y evaluación de lo que se lee.

Para evaluar una información es necesario, por una parte, identificar elementos explícitos que evidencian la intención del texto, tales como los marcadores discursivos, los adjetivos, actos de habla directos y por otra, identificar la información implícita que subyace y sustenta la explícita.

De otra parte, la lectura crítica supone no aceptar a priori las ideas y planteamientos del autor, sin haberlos reflexionado y evaluado suficientemente, para lo cual necesariamente habrá que hacer un análisis lingüístico-discursivo,

que le permita al lector tener elementos de juicio para discrepar de cualquier afirmación o principio; para cuestionar imprecisiones; para revisar y repensar los textos, buscando razones y evidencias que le permitan tomar una postura. A propósito de esto, Barret (citado por Allende, 1982) señala que el lector crítico está en capacidad de hacer los siguientes tipos de juicios: (i) Juicios de hechos y opinión: identificar si la información está soportada en datos objetivos o subjetivos. (ii) Juicios de exactitud o validez: juzgar si el tratamiento del tema por parte del autor es exacto y completo, si es profundo o superficial. Y (iii) Juicios de apropiación: evaluar si está o no de acuerdo con la información presentada.

La lectura crítica tiene estrecha relación con el pensamiento crítico, el desarrollo de uno de estos procesos contribuye al mejoramiento del otro y viceversa. El desarrollo del pensamiento crítico implica formar para el cuestionamiento de las situaciones que se presenten, es decir, generar hábitos de crítica y reflexión que les permitan a los sujetos

empoderarse para asumir de una forma razonada los problemas y las decisiones que deben tomar en diferentes situaciones y contextos. Supone también cuestionar las formas de vida, de producción y de consumo, al tiempo que implica formar lectores y espectadores que duden de la veracidad de la información que reciben por diferentes medios de comunicación. De acuerdo con Villa y Poblete (2007), algunos de los indicadores relevantes de la manera como se manifiesta el pensamiento crítico son:

- La formulación de *juicios propios*: se hace preguntas sobre la realidad que vive, reflexiona sobre ella, formula sus propios juicios y los argumenta.
- El *análisis de los juicios ajenos*: se interesa por los juicios de otros y los analiza (diferencia datos de opiniones, puntos fuertes y débiles, e identifica ideas, principios y valores subyacentes).
- El *empleo de criterios* fundamentados para el análisis de los juicios adoptando una actitud constructiva: criterios internos (consistencia, coherencia, congruencia, fiabilidad) y externos (utilidad, viabilidad, validez, etc.).
- La toma de conciencia de las *implicaciones prácticas* de los juicios y la asunción de la *responsabilidad* respecto a dichas implicaciones: los pros y contras de las decisiones, las consecuencias sobre los demás y sobre los derechos de las personas (p. 78).

La lectura crítica y el ACD

El ACD se constituye en un modelo teórico importante para entender ¿qué es lo crítico de la lectura? De acuerdo con Rogers (2004) “lo crítico” apuntaría a: (i) “Explorar las relaciones de poder ocultas entre el discurso y las formaciones sociales y culturales más amplias” y “el descubrimiento de la desigualdad, las relaciones de poder, injusticias, discriminación, prejuicios, etc.” (Corson, 2000, citado en Rogers). (ii) Describir, interpretar y explicar la relación entre la forma y función del lenguaje. La forma del lenguaje consiste en la gramática, la morfología, la semántica, la sintaxis y la pragmática. La función del lenguaje incluye cómo la gente usa el lenguaje en diferentes situaciones para lograr un resultado. (iii) Abordar explícitamente problemas sociales e intentar resolverlos a través del análisis y el acompañamiento de la acción social y política. Analizar cómo el discurso funciona para construir y es construido históricamente por estos asuntos sociales y políticos (pp. 3-4).

Para el ACD la ideología “representa un importante aspecto del establecimiento y la conservación de unas relaciones desiguales de poder” (Wodak, 2001, p. 30). En relación a ello, Wallace (1992) explica que “la lectura crítica nos hace desafiar el contenido ideológico de los textos que se hace evidente en sus principales discursos. Esos discursos se descubren en las decisiones lingüísticas del autor” (p. 69). La postura de Wallace frente a la lectura crítica tiene un carácter más social y apela a

La lectura crítica supone no aceptar a priori las ideas y planteamientos del autor, sin haberlos reflexionado y evaluado suficientemente, para lo cual necesariamente habrá que hacer un análisis lingüístico-discursivo, que le permita al lector tener elementos de juicio para discrepar de cualquier afirmación o principio.

“tener consciencia de la función que tiene el lenguaje no únicamente en la transmisión de un mensaje proposicional, sino también ideológico”, para lo cual será importante preguntarse: ¿quién produjo el texto?, ¿por qué ha sido producido?, ¿es o no interesante? y ¿por qué?, entre otros.

Estrategias pedagógicas para desarrollar la lectura crítica

En tanto acto comunicativo, leer supone desentrañar las intenciones del escritor, descubrir la estructura/estrategia del texto y reconocer su valor y su pertinencia. La interpretación que hace el lector se activa gracias a las características y condiciones del texto. El lector debe reconocer las claves que muestran la intención del autor y la organización de la información. Estas claves están determinadas por los niveles de la lengua (pragmático, semántico y sintáctico), y, en ese sentido, están determinadas por la identificación del dispositivo lingüístico discursivo del texto.

En términos pragmáticos, el lector debe reconocer ¿quién escribe?, ¿de dónde procede la información?, ¿para quién está pensado el texto?, ¿cuál es el propósito del escritor? A su vez, debe preguntarse: ¿está estableciendo realmente un diálogo con el escritor en torno a su texto?

A nivel semántico y sintáctico, se trata de hacer presente de un modo claro el contenido del texto, es decir, comprender las interconexiones en el texto, poner en claro la macro-estructura textual y cómo ella se va desplegando en la micro-estructura, en las relaciones presentes en el texto, así como descubrir el significado implícito del texto. Estas relaciones e interconexiones están dadas por los elementos de la lengua: los pronombres, el verbo, las funciones sintácticas, etc. En este contexto, entonces, cobra valor la reflexión de la gramática; preguntas como: ¿a qué se hace referencia con la palabra *ellos*?, ¿qué está reemplazando el pronombre *se*? ¿qué función tienen estas palabras?, orientan el proceso de la comprensión. Muchos

Tabla 1. Tareas cognitivas asociadas a cada nivel lingüístico

Niveles lingüísticos asociados a tareas de lectura crítica	
Nivel pragmático	Nivel semántico
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la procedencia del texto. • Reconocer el contexto comunicativo en el cual surgió el texto. • Distinguir el tipo de texto y sus características. • Reconocer el emisor y el propósito comunicativo que desea transmitir. • Delimitar el posible lector del texto. • Evaluar la información en términos de adecuación al emisor, receptor y propósito(s) comunicativo(s). 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la información explícita. • Construir la información implícita. • Recuperar la red semántica del texto. • Evaluar la información en términos de profundidad, suficiencia, veracidad y objetividad. • Identificar los recursos y estrategias retóricas empleadas. • Identificar los significados connotativos.
Nivel sintáctico	
<ul style="list-style-type: none"> • - Identificar las partes y elementos paratextuales y textuales (título, subtítulos, introducción, cierre, etc.). • - Reconocer la función de los mecanismos de cohesión: pronombres, marcadores, sustitución léxica, preposiciones, tiempos verbales. • - Evaluar la adecuación de párrafos y oraciones en cuanto a su organización y extensión. 	

Elaboración propia.

procesos inferenciales y críticos están mediados también por unidades gramaticales. Por ejemplo, es preciso que estudiantes y profesores aborden los conectores en términos de las presuposiciones e implicaciones que de ellos se derivan: si aparece un *pero* debe entenderse que el antecedente tiene una validez parcial (Juan es millonario pero...) y que es el consecuente el que el emisor quiere dejar en la mente del receptor (Juan es millonario, pero es infeliz).

Vemos en la tabla 1 el resumen de las tareas cognitivas asociadas a cada nivel de lengua.

Es preciso también ofrecer al estudiante la oportunidad de enfrentarse a distintas clases de textos, con distintas estrategias lingüísticas para que pueda identificar los mecanismos a través de los cuales el emisor intenta transmitir una idea, persuadir, manipular, etc. Solamente si se pone en descubierto el dispositivo lingüístico-discursivo del texto, el receptor



puede tomar posición en relación con el planteamiento del autor y con el tratamiento que hace del tema. Quien lee críticamente puede identificar falacias (*ad hominem*, *ad misericordiam*, *ad ignorantiam*, falso consenso, etc.) sarcasmos e ironías.

Descripción de la experiencia

Se trabajó con 50 estudiantes, 25 de cada una de las universidades. La investigación se realizó con la siguiente metodología:

A. Diseño de la investigación, de los instrumentos a utilizar y de la propuesta didáctica.

B. Selección de los grupos y aplicación de una prueba de entrada: se buscó que los grupos fueran más o menos homogéneos aunque se trataba de dos universidades distintas: una pública y otra privada. La prueba inicial consistió en pedirles que hicieran un mapa conceptual y después una reseña crítica del texto "Palabras del expresidente Uribe en la sesión inaugural de la 38 Asamblea General de la OEA (fragmento)" (ver anexo 1). Se aplicó la prueba inicial a los 50 estudiantes. Los textos fueron evaluados con base en una matriz creada para esta investigación (ver anexo 2).

C. Aplicación de la estrategia didáctica: la propuesta tenía como objetivo general que el estudiante identificara y evaluara la posición del autor de un texto argumentativo; ello suponía: identificar el punto de discusión y la tesis, reconocer los argumentos que se ofrecían, valorar la tesis y los argumentos, valorar la relación tesis-argumentos, juzgar la calidad, pertinencia y veracidad de la información.

Para el logro de este objetivo se diseñaron 10 talleres que se aplicaron a lo largo del semestre con una intensidad horaria de cuatro horas semanales. En los talleres se trabajó desde lo más general a lo más particular.

1. *Sensibilización en relación con la lectura crítica*: este primer momento tenía como propósito acercar a los estudiantes a los usos sociales de la lectura y a los propósitos comunicativos que se logran a través de ella. También

se trabajó por medio de talleres y conversatorios acerca del papel protagónico y activo del interlocutor. El logro más importante de este primer momento fue la motivación generada en los estudiantes por el trabajo que se iba a desarrollar.

2. *Acercamiento al tejido textual*: la primera tarea fue seleccionar los textos que se querían trabajar. Decidimos trabajar textos que generaran algún tipo de polémica, por ejemplo, se inició con un texto del ex--presidente Álvaro Uribe, donde había una posición política que se pretendía defender. Se trabajó a lo largo del semestre con 7 textos argumentativos de diferentes autores (Montaigne, Mario Vargas Llosa, Héctor Abad Faciolince, Fernando Savater, entre otros) y cuatro publicidades contenidas en Internet. Con esto se siguió inicialmente el siguiente procedimiento:

- a) Ubicación de la fuente del texto y de índices relacionados con el emisor y el destinatario.
- b) Análisis global del texto: títulos, subtítulos, elementos paratextuales y elaboración de hipótesis predictivas frente al contenido y propósito del mismo.

La propuesta tenía como objetivo general que el estudiante identificara y evaluara la posición del autor de un texto argumentativo; ello suponía: identificar el punto de discusión y la tesis, reconocer los argumentos que se ofrecían, valorar la tesis y los argumentos, valorar la relación tesis-argumentos, juzgar la calidad, pertinencia y veracidad de la información.

- c) Lectura del texto e identificación de claves semánticas y sintácticas del texto.
- d) Verificación de hipótesis, reelaboración de las mismas, construcción del sentido del texto, del propósito comunicativo y justificación con apartes de él.

3. *Acercamiento a las características del texto argumentativo*

- a) Identificación de los mecanismos que emplea el emisor para sustentar su posición y convencer al lector.
- b) Reconocimiento de los tipos de argumento: objetivos y subjetivos.
- c) Identificación de algunos modos de argumentar: causas, razones, pruebas, ejemplos, silogismos, entimemas, relación, premisas y conclusión.

4. *El proceso de contra-argumentación*

- a) Identificación del punto de discusión.
- b) Reconocimiento de la tesis.
- c) Identificación de los argumentos.
- d) Reconocimiento de la antítesis y de los contraargumentos: el manejo de las voces.
- e) La forma de responder a la contraargumentación.

5. *La evaluación crítica*

- a) Valoración desde el contexto del texto: procedencia del texto, emisor, elementos paratextuales.
- b) Juicio acerca de la tesis planteada: general, particular, objetiva, subjetiva.
- c) Evaluación acerca de los argumentos presentados a partir de los criterios de calidad, pertinencia y veracidad.
- d) Valoración de la relación entre tesis y argumentos y entre premisas y conclusiones: Diferenciar entre hechos y opiniones, identificar falacias (apelación a la fuerza, a la misericordia, a la emoción, a la autoridad,

a la ignorancia, argumento contra el hombre).

6. *Comparación de textos*: lectura de textos con un mismo tema pero con diferentes perspectivas —el tema de la guerra en Colombia, el aborto, el homosexualismo—. Asimismo, aplicación de lo aprendido en los talleres anteriores.

7. La reseña crítica (I parte)

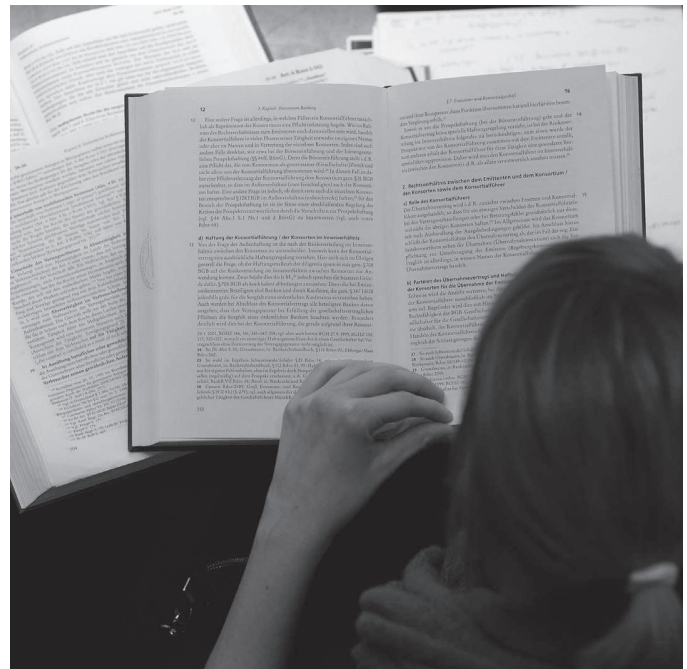
- Elicitación oral del texto.
- Planeación del texto a nivel pragmático, semántico y sintáctico.
- Primera versión.
- Revisión colectiva y corrección individual.
- Edición.

8. La reseña crítica (II parte)

- El contenido a cifrar: delimitación del punto de discusión, identificación y construcción de premisas, identificación de la tesis, reconstrucción de los argumentos. Elaboración de esquema o mapa conceptual.
- La valoración: Adecuación de la tesis, la calidad, la pertinencia y la veracidad de los argumentos. La adecuación de la relación tesis —argumentos y premisas— conclusión. Listado de pruebas.
- Redacción de la reseña.
- Revisión grupal y por parejas.
- Corrección individual y edición final.

9. *Taller de metacognición*: resumen del trabajo hecho y explicitud de los procedimientos seguidos.

10. *Evaluación del trabajo realizado*: el proceso se realizó de manera gradual: con el primer texto se hizo un acompañamiento que ilustraba la estrategia presentada; con los demás textos se fueron dejando tareas específicas que permitieran, de un lado, hacer un seguimiento al trabajo del estudiante, y, de otro, conectar



la explicación teórica con el ejercicio mismo de leer y analizar textos argumentativos, así como escribir. Las actividades se realizaron en forma individual o grupal. El último texto fue trabajado en forma individual y sin ningún tipo de asesoría por parte de los docentes.

El tratamiento de los textos se hizo desde dos planos: a nivel intelectual-estructural y axiológico. Se trabajó mucho en el nivel inferencial como un paso para llegar al nivel crítico.

En este proceso podemos resaltar que el nivel de participación de los estudiantes fue bastante alto, a pesar de la complejidad de algunas lecturas. Asimismo, el grado de autonomía que desarrollaron los estudiantes fue importante, pues logramos que se acercaran a la estrategia de análisis.

D. Aplicación de la prueba final: se aplicó una prueba similar a la de entrada. Para el análisis del pre-test y el pos-test se hizo primero un análisis descriptivo de los datos, después una distribución gráfica de cada una de las categorías y variables investigadas.

Resultados

A continuación se presentan los datos estadísticos generales relacionados con la prueba inicial y la prueba final.

a. Prueba inicial

Tabla 2. Resultados prueba inicial

Variable	Estudiantes Universidad Nacional %	Estudiantes Universidad Javeriana %
Reconocimiento del punto de discusión	85%	80%
Reconocimiento de la tesis	70%	70%
Reconocimiento de los argumentos	45%	40%
Reconocimiento de tesis y argumentos	40%	45%
Valoración de la tesis	35%	35%
Valoración de los argumentos	25%	25%
Valoración de la tesis y los argumentos	20%	20%

Como se ve, los resultados de los estudiantes de ambas universidades son muy similares; los porcentajes más bajos se centran en la evaluación del texto y en el reconocimiento de los argumentos.

Tabla 3. Resultados reseña crítica inicial

Variable	Estudiantes Universidad Nacional %	Estudiantes Universidad Javeriana %
Fidelidad al texto origen	65%	60%
Textualización adecuada	50%	55%
Explicitud y adecuación de la valoración	30%	30%

En la producción escrita, como era de esperarse, no pudieron evaluar el texto y tuvieron problemas de redacción.

b. Prueba Final

Tabla 4. Resultados prueba final

Variable	Estudiantes Universidad Nacional %	Estudiantes Universidad Javeriana %
Reconocimiento del punto de discusión	100%	100%
Reconocimiento de la tesis	90%	90%
Reconocimiento de los argumentos	70%	75%
Reconocimiento de tesis y argumentos	70%	70%
Valoración de la tesis	80%	80%
Valoración de los argumentos	60%	60%
Valoración de la tesis y los argumentos	65%	60%

Tabla 5. Resultados reseña final

Variable	Estudiantes Universidad Nacional %	Estudiantes Universidad Javeriana %
Fidelidad al texto origen	95%	90%
Textualización adecuada	70%	75%
Explicitud y adecuación de la valoración	60%	65%

Como se ve, las puntuaciones aumentaron en todas las variables en ambas poblaciones. El análisis de las reseñas muestra un mejoramiento considerable en el reconocimiento de la tesis, de los argumentos y de la relación tesis-argumentos, y en la fidelidad al texto.

Asimismo hay un avance en las variables relacionadas con la evaluación. Sin embargo esperábamos que tuvieran mejores puntuaciones en las variables relacionadas con la evaluación y con la textualización.

Conclusiones y sugerencias

A lo largo de esta investigación nos propusimos diseñar, implementar y validar una propuesta didáctica que condujera al desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura de textos argumentativos. La propuesta presentada se constituyó en una alternativa para el desarrollo de la lectura crítica; se logró trabajar por procesos y no guiados por el activismo o el “espontaneísmo”. Asimismo, el trabajo se centró en los tres niveles de la lengua, en los tres niveles de procesamiento (literal, inferencial y crítico) y en la superestructura y macro-estructura de los textos argumentativos.

Los estudiantes lograron identificar la intención del autor, la tesis que quería defender, y algunos mecanismos que emplea el autor para lograr su propósito comunicativo en el análisis de diferentes textos; no obstante, los porcentajes tanto de la prueba inicial como de la final evidencian que hay dificultades al asumir una posición crítica frente al contenido y forma del texto; algo similar ocurrió con la escritura de la reseña crítica.

Estos resultados pueden explicarse por varias razones: en primer lugar porque no vienen



de una tradición lectora crítica y son “novatos” para este tipo de prácticas lectoras; en segundo lugar, porque el tiempo de exposición fue limitado y los cambios no se dan de forma mediata. Es importante que cada proceso tenga un tiempo y se desarrolle a través de unas actividades específicas y es

necesario que el proceso se realice en todas las asignaturas. En tercer lugar, los marcos de conocimiento de muchos de los estudiantes eran demasiado precarios, lo que les imposibilitaba hacer operaciones como valorar la veracidad de la información presente en el texto, identificar información implícita o sobrentendida, juzgar la calidad formal del texto, entre otros. Esto pone en evidencia la necesidad imperativa de la educación básica y secundaria de ofrecer a los estudiantes diferentes oportunidades para enriquecer su experiencia cultural a través de la lectura

crítica en diferentes marcos disciplinares. Este ejercicio debe gestarse desde la escuela.

En relación con la escritura, los resultados se explican porque la propuesta didáctica que hicimos era general y totalizante, es decir, se ocupó de varios problemas o tópicos, lo que no permitió un trabajo detenido y en profundidad de un aspecto determinado.

De otra parte, los procesos de lectura y escritura, si bien son complementarios, requieren un tiempo y un proceso particular para cada uno de ellos.

Referencias

- Allende, Felipe y Condemarin, Mabel. (1982), *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*, Chile, Andrés Bello.
- Cassany, Daniel (2006), *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama.
- Freire, Paulo y Macedo, Donald, (1989), *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós.
- Peroni, M. (2004), "La lectura como práctica social. Los equívocos de una evidencia", Conferencia magistral pronunciada en el II Encuentro de Promotores de la Lectura, México. En: http://www.fil.com.mx/promotores/pon_04_1.html [Consulta: Julio 2010].
- Rogers, R. (2004), *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. London, LEA.
- Secretaría de Prensa. Presidencia de la República de Colombia (2008), Palabras del expresidente Uribe en la sesión inaugural de la 38 Asamblea General de la OEA (fragmento), Colombia. En: <http://web.presidencia.gov.co/sp/2008/junio/01/14062008.html> [Consulta: abril 2010].
- Van Dijk, T. (2003), "La multidisciplinaria del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad". En Wodak, Ruth y Meyer Michael (Comps), *Métodos de análisis crítico del discurso*, pp. 143-177, Traductores Tomás Fernández y Beatriz Eguibar, Barcelona, Gedisa.
- Villa, Aurelio y Poblete, Manuel (2007), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Universidad de Deusto. Bilbao, Editorial Mensajero.
- Wodak, Ruth. (2003), "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y su desarrollo", En Wodak, Ruth y Meyer Michael (Comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* pp. 17-34, traductores Tomás Fernández y Beatriz Eguibar, Barcelona, Gedisa.
- Wodak, Ruth y Meyer Michael (Comps.) (2003), *Métodos de análisis crítico del discurso*, traductores Tomás Fernández y Beatriz Eguibar, Barcelona, Gedisa.
- Wallace, C. (2003), *Critical Reading in Language Education*, New York, Palgrave Macmillan.

Anexo 1. Ejemplo. Palabras del expresidente Uribe en la sesión inaugural de la 38 Asamblea General de la OEA (fragmento)*

Este texto, como aparece en el antetítulo, es un fragmento del discurso de Uribe presentado en la sesión inaugural de la 38 Asamblea General de la OEA. El texto completo tiene los siguientes subtítulos: introducción, seguridad democrática, terrorismo, reinserción, ley de justicia y paz, no hay paramilitarismo, protección a sindicalistas, la lucha contra el narcotráfico, responsabilidad social, energía, alimentos e inflación, política social, la OEA es garante de la democracia, procesos de integración y **Colombia no ha sido ni será belicista**. Fue tomado de Internet el día 18 de julio de 2010 pero fue pronunciado el día 1° de junio de 2008.

El hecho de que los primeros destinatarios sean los representantes de la OEA es determinante para comprender este discurso: Uribe da cuentas a la OEA acerca de los resultados de su gobierno y responde a las críticas (denuncias) hechas por miembros de la comunidad nacional e internacional.

En el fragmento presentado Uribe intenta presentar ante la ONU la idea de que en Colombia no hay paramilitarismo. La afirmación negativa supone una voz previa acusatoria sobre paramilitarismo. La primera estrategia que emplea Uribe es la afirmación reiterada del título parafraseada de distintas maneras: **No hay paramilitarismo, Hemos superado el paramilitarismo, no hay grupos privados de criminales cuyo propósito sea combatir a otros criminales**.

En términos semánticos, la macro-estructura parece en los primeros párrafos. Posteriormente el emisor atribuye a la guerrilla y al narcotráfico la existencia anterior del

paramilitarismo. ¿Qué lo causó? La reacción a la guerrilla y el descuido estatal. ¿Qué lo sostuvo? El narcotráfico./ El término surgió para denominar las bandas criminales cuyo propósito era enfrentar a la guerrilla.

Luego, se desvía del tema central y resalta el proceso de reinserción presentando datos estadísticos que muestran los resultados obtenidos (*“en una desmovilización de 48 mil”*).

A continuación se ocupa de una manera extensa de la guerrilla: La guerrilla ha asesinado a los actores de la democracia, se ha enriquecido y es la causante de la pobreza y del desplazamiento. (*El resultado social fue de enriquecimiento de los guerrilleros por el narcotráfico, y de empobrecimiento del pueblo colombiano*). Además, se niega a negociar a pesar de que las condiciones impuestas ya se han cumplido, condiciones relacionadas con el paramilitarismo y la seguridad democrática (*Hemos eliminado el paramilitarismo, la guerrilla lo exigía como condición para negociar, y hoy guarda silencio. La retamos a que negocie, ya que se ha cumplido la exigencia que proponían de la superación del paramilitarismo/ La Seguridad Democrática ha demostrado su eficacia para proteger la oposición política, aquello que tanto pedía la guerrilla, y la guerrilla, por su naturaleza terrorista, no negocia*).

Después, se hace referencia a las acciones realizadas para castigar la parapolítica, fenómeno que según el emisor se dio antes de su gobierno (*Estos crímenes fueron cometidos, en su inmensa mayoría, antes de nuestro Gobierno. La mayoría de los parlamentarios vinculados, eran parlamentarios antes de nuestro Gobierno*).

* De este texto fue analizado el fragmento “No hay paramilitarismo”, el cual fue retomado de <http://web.presidencia.gov.co/sp/2008/junio/01/14062008.html> Recuperado el 18 de julio de 2010. Ver en el anexo 1 el fragmento.

Por último se insiste en el respeto a las instituciones y en las bondades de la reforma a la justicia (*Nosotros hemos fortalecido la justicia con presupuesto, con la reforma constitucional que introdujo el Sistema Acusatorio y la oralidad en el procedimiento penal, pero no hemos cambiado las instituciones/ La impunidad del pasado, tornada en más afectividad de justicia hoy, es un proceso cumplido sin cambiar instituciones./... la Política de Seguridad Democrática ha logrado que en un país en el cual primaba el miedo a los terroristas sobre el respeto a las instituciones, hoy brille el respeto a las instituciones y se marchite el temor a los terroristas*). La insistencia en el respeto a las instituciones es una respuesta a la acusación en el mismo sentido hecha al gobierno Uribe.

Como puede verse a través de esta red semántica no hay ningún argumento que apoye la tesis del no paramilitarismo, lo que hay es una estrategia que desvía la atención del lector hacia los temas que el emisor quiere destacar: la guerrilla, como la fuente de todos los males y los programas del gobierno Uribe: la seguridad democrática, la reinserción, la Ley de Verdad, Justicia y Reparación y la Reforma a la Justicia.

Por esta razón se pasa de un tópico a otro sin ninguna lógica aparente, excepto la lógica de cuestionar afirmaciones previas y resaltar los méritos del gobierno Uribe.

Hecha esta red semántica con los estudiantes, analizada la única estrategia que emplea Uribe: afirmaciones reiteradas y atribución de responsabilidades a otros (falacia *ad hominem*), se puede reflexionar con los alumnos acerca de la verdad de las afirmaciones hechas por Uribe: ¿Es verdad que no existe paramilitarismo? ¿Cómo puede explicarse que el paramilitarismo se haya acabado si aún hay guerrilla y según Uribe en el pasado existió el paramilitarismo a causa de la guerrilla? ¿La guerrilla es la culpable de la pobreza en Colombia? ¿Es cierto que la guerrilla no quiere negociar? ¿Los parapolíticos no tienen ninguna relación con Uribe? ¿Qué problemas tuvo Uribe con las instituciones judiciales?. El profesor animará a los estudiantes a que presenten y argumenten sus opiniones, para lo cual los invitará a que se documenten acerca de los temas tratados en el texto. De esta manera podrá concluir con sus estudiantes que la estrategia privilegiada de Uribe es la mentira.

Anexo 2. Matriz para evaluar la comprensión lectora

Variable	Porcentaje
Reconocimiento del punto de discusión	
Reconocimiento de la tesis	
Reconocimiento de los argumentos	
Reconocimiento de tesis y argumentos	
Valoración de la tesis	
Valoración de los argumentos	
Valoración de tesis y argumentos	

Matriz para evaluar la reseña crítica

Variable	Porcentaje
Fidelidad al texto- origen	
Textualización adecuada	
Explicitud y adecuación de la valoración	