

2018-10-01

Las 100 lecturas selectas en perspectiva de la lectura crítica

Fernando Vásquez Rodríguez
Universidad de La Salle, Bogotá

Yamith José Fandiño Parra
Universidad de La Salle, Bogotá, yfandino@unisalle.edu.co

Ruth Milena Paéz Martínez
Universidad de La Salle, Bogotá, rmpaez@unisalle.edu.co

Adriana Cecilia Goyes Morán
Universidad de La Salle, Bogotá, agoyes@unisalle.edu.co

Daysi Velásquez Aponte
Universidad de La Salle, Bogotá, dayvelasquez@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Vásquez Rodríguez, F., Y.J. Fandiño Parra, R.M. Paéz Martínez, A.C. Goyes Morán, y D.Velásquez Aponte (2018). Las 100 lecturas selectas en perspectiva de la lectura crítica. Revista de la Universidad de La Salle, (78), 113-134.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Revista de la Universidad de La Salle by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Las 100 lecturas selectas

en perspectiva
de la lectura crítica



Fernando Vásquez Rodríguez y equipo*

Justificación

La complejidad de este inicio de siglo con rasgos emergentes como el cambio vertiginoso de la *hiperrealidad*, lo común de lo evanescente y lo efímero, el viraje a un consumo desmedido, la alienación y el adoctrinamiento ideológico ejercido por los medios de comunicación, entre otros, parece no tener fuerzas que contrarresten o que, al menos, hagan consciente el fenómeno del que se participa de una u otra forma. Habrá que considerar, entonces, alternativas acordes con el espíritu de este tiempo, como la lectura crítica, según lo advierte McLaren y Kinchiloe (2008), situada a su vez en el marco de una pedagogía crítica (Giroux, 1998; Freire, 2002). Las primeras cuatro razones que apoyan esta premisa son las siguientes:

- a) El ámbito educativo formal, tanto escolar como universitario, es con frecuencia el único escenario en el que aún es posible crear un espacio de enseñanza y aprendizaje, en este caso de lectura crítica, para llevar a los estudiantes a una actitud crítica sobre su propia realidad.

* Equipo de la Facultad de Ciencias de la Educación. Sus integrantes son: Yamith José Fandiño Parra, Ruth Milena Páez Martínez, Adriana Cecilia Goyes Morán y Daysi Velásquez Aponte.

b) 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 como práctica consciente que da herramientas al lector para cuestionar probablemente dicha construcción.

c) 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 sentido del 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.

d) A pesar de que el aula de clase es un reflejo diario de los problemas sociales, políticos y económicos de las personas y sus comunidades, pareciera que esta misma aula no da lugar a la reflexión y el análisis sobre esas situaciones, permeadas por problemas también universales como la guerra, el hambre, la pobreza, el desplazamiento, situaciones vinculadas con el sentimiento y el sufrimiento de lo humano. (Páez Martínez y Rondón Herrera, 2013, s. p.)

A esto se suma que la formación de lectores críticos en el ámbito universitario, hoy por hoy, es una necesidad, pero también una responsabilidad. La razón de esto es que cuando se aspira al logro de perfiles de egresados autónomos, libres, sensibles y comprometidos con los problemas sociales de su comunidad y del país, dichas cualidades resultan posibles si su mirada sobre la realidad y los diversos textos de la cultura está provista de una agudeza en la lectura. Esto es, la capacidad para leer el espacio-tiempo social, político, económico u otro donde surge el texto y su autor (momento contextual); para leer a profundidad la misma obra, poder desarmarla con pinzas de relojero y lograr una explicación de su todo (momento intratextual), y para interpretar, en diálogo con otros textos, esos significados y sentidos derivados e identificados en fases previas. Lo anterior deriva en la creación de un texto nuevo por parte de los lectores, ya sea del orden creativo o crítico (momento extratextual) (Freire, 2002; Vásquez Rodríguez, 2002).

Dicho de otro modo, se trata de una interpretación dialógica de la lectura que permite a docentes y estudiantes universitarios ser lectores críticos que no solo escuchan las voces heterogéneas del texto, sino que también responden con su propia voz. Esto es un proceso que implica luchar para ver el mundo a través de los ojos del autor: el lector debe estar preparado para escuchar de manera atenta, cambiar y crecer a través de las voces de los otros. Pero además de escuchar, los lectores críticos también deben responder con su propia voz: hacer preguntas, relacionar el texto con otras fuentes, pensar en ejemplos para corroborar o desafiar el texto, jugar con las ideas —ampliándolas o elaborando sobre ellas— y relacionar el texto con sus propios objetivos o experiencias. Al mismo tiempo, deben poder criticar el texto en el sentido más puro de este concepto: buscar sesgos, lógica poco desarrollada y suposiciones ocultas. En resumen, es importante ubicar la posición del autor al “escuchar” activamente, relacionarla con sus propias ideas o experiencias y remodelar sus propios entendimientos a la luz del texto.

Así las cosas, la responsabilidad institucional con la lectura crítica, en especial de una Facultad de Ciencias de la Educación, no puede dejarse a la deriva ni bajo el supuesto de que los estudiantes harán una lectura de estas características con su simple presencia en los espacios académicos del programa que cursen. Al contrario, la facultad asume que la lectura crítica se propicia y se logra a través de estrategias y experiencias diseñadas para que los estudiantes lean con ojo crítico y desarrollen perspectivas razonadas y éticas. En esta pretensión habrá que considerar los prejuicios de los estudiantes con la lectura, pues muchos la suelen ver como un ejercicio de clase o una asignación académica más, en la que ellos actúan a manera de consumidores pasivos de información (Wilson, 1999).

Finalmente, se justifica esta opción de la facultad por la lectura crítica con los resultados del Modelo de Indicadores de Desempeño de la Educación Superior (MIDE) para la Universidad de La Salle (División de Planeamiento Estratégico, 2018). Este informe tiene en cuenta los resultados de las pruebas SaberPro de los estudiantes lasallistas en 2018. Allí se observa que la dimensión de logro para el indicador *Valor agregado de lectura crítica* ocupa el puesto 20 y que para los indicadores de *lectura crítica* y de *competencias ciudadanas* ocupa el puesto 17

(2 es la ubicación más alta y 28 el más bajo). De una manera cuantitativa, también se manifiesta la necesidad expresada en las líneas anteriores. De ahí que la Facultad de Ciencias de la Educación opte por la lectura crítica como perspectiva para *Las 100 lecturas selectas*, aunque su abordaje también pueda tenerse en cuenta con las demás lecturas académicas. De hecho, se aspiraría a ello.

Esto lleva a plantear unas consideraciones sustanciales y unas estrategias de lectura crítica que pueden ser empleadas y enriquecidas, en la misma práctica pedagógica, por los docentes de la facultad. Su uso frecuente nos acercará a una *alfabetidad crítica*. Las estrategias surgen de la experiencia sistemática de diversos autores que han sido docentes o que se han relacionado directamente con estos, y de investigaciones sobre el tema, incluidas algunas realizadas por docentes de la misma facultad.

Consideraciones sustanciales

De la lectura

La lectura en general es una actividad de la mente, un proceso interactivo y transaccional (Dubois, 1989). Autores más recientes, como Dakowska (2005) lo ratifican. La interacción se entiende como la influencia mutua de los participantes de un evento comunicativo entre sí. El escritor influye en el lector por su mensaje y el lector reconstruye las ideas del material de lectura, dependiendo de su propio conocimiento y experiencia, así como del entorno donde tiene lugar la lectura. Enseñar a leer, entonces, debe ser tratado como parte integral de un proceso que tiene en cuenta toda la situación comunicativa (el propósito, el tema, los roles de los participantes, el lugar, el tipo de intercambio comunicativo, el discurso, el género, etc.).

De la lectura crítica

La lectura crítica frecuente sobre diversos textos contribuye a la formación de un pensamiento crítico; no hay pensadores críticos sin lectura crítica. El pensamiento crítico se entiende como la capacidad de problematizar lo que

hasta el momento ha sido tratado como algo evidente y de convertirlo en objeto de reflexión: los problemas cotidianos —tanto familiares como sociales—, las situaciones de pobreza y desempleo, las políticas estatales y privadas, entre tantos otros. Al final, el lector crítico tendrá un criterio razonado para decidir y actuar, en una combinatoria de habilidades cognitivas, sociales, políticas e incluso afectivas. En este sentido, el pensamiento crítico se opone a la cultura del silencio en el aula. Ya que el conocimiento ha de ser utilizado por los estudiantes para dotar de significado su existencia, es necesario vincular el conocimiento curricular dentro de un contexto situado, más amplio que los límites de un examen y más significativo para el aprendizaje.

De los lectores críticos

Los lectores críticos están más cercanos a la comprensión de lo plural, lo polifónico, lo diverso y hasta lo ambiguo que somos los seres humanos; en otras palabras, más cercanos a perspectivas socioculturales y, por supuesto, a la interculturalidad. Su capacidad analítica les permite conocer a fondo los textos para luego apartarse, cuestionar las voces dentro de ellos y reflexionar sobre los prejuicios, las intenciones y las pretensiones expuestas.

Los lectores críticos son aliados de los cambios y las transformaciones humanas. Su actitud de sospecha frente a los textos (en su variedad), su capacidad de reconocer los contextos, los intertextos, los paratextos y de pensar en red, su hábito lector, entre otras cualidades, lo hacen más sensible a la reflexión y a la comprensión de problemas o de eventos y, en consecuencia, un sujeto más cercano e interesado en mejorar la calidad de vida de las personas.

De la formación de lectores críticos

Se puede contribuir a la formación de lectores críticos cuando el mismo docente es un lector crítico o cuando se atreve a ser parte de este proceso junto con sus estudiantes; asimismo, cuando dialoga con el texto y se auto-cuestiona, cuando reconoce una sintaxis textual (verbal o no verbal) y puede explicarla, cuando crea algo nuevo a partir de su comprensión e interpretación,

cuando toma decisiones con juicio crítico en pro del beneficio de su comunidad y de sí mismo.

Esta labor de formar lectores críticos se logra mejor con una pasión del docente por el asunto contenido en los textos— pasión que motiva y contagia a los estudiantes— y con la puesta en marcha de unas habilidades que habrán de considerarse de acuerdo con los niveles de los grupos y su contexto. Se citan a continuación tres de estas habilidades cognitivas que los docentes han de favorecer en sus aulas (Vásquez Rodríguez, 2016):

- *Relacionar*. Implica ver las partes en relación con el todo y ver las partes entre ellas: “los lectores críticos son los que evidencian o descubren relaciones implícitas o lejanas en los textos; los que pueden develar la estructura de fondo que soporta el significado textual; los que pueden discriminar sentidos” (s. p.).
- *Inferir*. Supone la habilidad para llegar a una conclusión luego de haber considerado con juicio las proposiciones que anteceden a ese razonamiento, valiéndose de la deducción, inducción y abducción. Los lectores críticos reconocen indicios, hacen hipótesis e intertextos, ven los textos como sistemas de significados y sentidos por descubrir.
- *Autorregularse*. Significa el uso consciente de estrategias para el aprendizaje, asunto que favorece el control sobre el mismo con procesos metacognitivos.

Estrategias

Las estrategias de lectura crítica se definen como acciones intencionadas y organizadas que favorecen la comprensión e interpretación de los textos con miras a generar una conciencia y un posicionamiento crítico de los lectores. Es necesario que los docentes las involucren en sus espacios de aula, con algún texto en particular (verbal o no verbal), mientras los estudiantes las incorporan por su propia cuenta como parte de sus hábitos. No es sencillo pensar una clasificación de las estrategias y no son estas las únicas estrategias. En lo que sigue se presentan algunas de estas, unas macro y unas específicas.


Estrategias generales

Referidas a la temporalidad de la lectura crítica, toda vez que se entiende que esta actividad no puede realizarse de una sola vez ni en un único espacio académico. Se recogen tres miradas que consideran la presencia de unos *momentos* de lectura distintos, pero correlacionados. La tabla I presenta un referente de acción que involucra los momentos contextual, intratextual y extratextual de la lectura crítica; allí se delinea la posibilidad de actuación del lector crítico.

Tabla I. Esbozo de elementos y momentos de la lectura crítica: hacia una alfabetidad crítica

Hacia una alfabetidad crítica				
Elementos/ momentos	Sustantivos iniciales	Situación esperada	Verbos de actuación del lector crítico	Descripción
Contextual (inicial)	<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 <i>desconocido</i> .	<i>Encontrar-se el texto</i> <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.
Intratextual (medio)	<ul style="list-style-type: none"> Experiencia del lector con el texto <i>reconocido</i>. 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 las creencias, el contexto, y la experiencia de los personajes en el texto de lectura. 	Vínculo del lector con el texto <i>reconocido</i> .	<i>Deconstruir el texto</i> <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 una época. Explicar el papel de los valores y las 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 alfabetidad crítica				
Elementos/ momentos	Sustantivos iniciales	Situación esperada	Verbos de actuación del lector crítico	Descripción
Extratextual ("final")	<ul style="list-style-type: none"> Experiencia del lector con el texto <i>conocido</i>. Escritura o producto que revela el texto pasado por la experiencia del lector. 	Vínculo del lector con el texto conocido.  Pensamiento crítico	<i>Reconstruir el texto</i> <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 en otros textos Tomar decisiones Actuar / tomar medidas de acuerdo con una democracia y en el marco de una educación cívica. Participar de la vida social. 	Acto de comprensión e interpretación del texto, favorecido por un docente que provoca la escritura o recrea los textos, alguien conocedor de la hermenéutica.

Fuente: elaboración propia, a partir de Páez Martínez y Rondón Herrera (2013).

En la tabla 2 se nombran tres momentos de la lectura cuando se pretende “descifrar el sentido oculto bajo el tejido de las palabras”: prelectura, lectura, relectura.

Tabla 2. Momentos clave para la apropiación textual

Momentos	Acciones
1. Prelectura	<ul style="list-style-type: none"> Las motivaciones: la carga preliminar y de la lectura. El encuentro con el texto: la relación con la materia.
2. Lectura	<ul style="list-style-type: none"> El reconocimiento de las marcas sobresalientes del texto. El trabajo de apropiación del texto: <ul style="list-style-type: none"> Reconocer nuestras propias marcas de lectura. El desmontaje párrafo a párrafo. La estrategia del cangrejo o el paso por la rumia.
3. Relectura	<ul style="list-style-type: none"> El desciframiento de la estructura básica del texto. El desciframiento del sentido del texto.

Fuente: Vásquez Rodríguez (2007).

En la tabla 3 se presentan las acciones que favorecen procesos metacognitivos en los lectores, también en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

Tabla 3. Estrategias metacognitivas lectoras

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
<p>A. Identificar el género discursivo y determinar la estructura textual.</p> <p>B. Determinar el propósito o la finalidad de la lectura: detectar información relevante para integrarla con otra similar de otro texto, para tener una visión general del documento, responder a cuestiones previamente planteadas, etc.</p> <p>C. Activar conocimientos previos con preguntas, por ejemplo: ¿cómo se relaciona este texto con otros que ya he leído y tratan la misma temática, presentan similitudes, revelan inconsistencias? ¿Qué conozco sobre esta temática?</p> <p>D. Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas orientadoras.</p>	<p>A. Identificar términos o conceptos que necesitan ser aclarados.</p> <p>B. Releer, parafrasear y resumir entidades textuales con el fin de aclarar, retener, incorporar y condensar información.</p> <p>C. Detectar información relevante para identificar ideas y conceptos principales, secundarios y suplementarios.</p> <p>D. Crear representaciones visuales de relaciones y conexiones entre ideas y conceptos a través de esquemas, bosquejos, gráficos, etc.</p> <p>E. Realizar inferencias para establecer relaciones texto-texto y texto-conocimientos previos.</p>	<p>A. Revisar el proceso lector para ser consciente del nivel de comprensión logrado, y así confirmar el logro del propósito o la finalidad de la lectura o la elaboración de respuestas a las preguntas orientadoras.</p> <p>B. Construir una representación global del contenido básico de la lectura a través de organizadores gráficos (mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros comparativos, cuadros sinópticos, mapas de ideas) y resúmenes completos y jerarquizados.</p> <p>C. Explicar y discutir con compañeros sobre interpretaciones y opiniones acerca del contenido del texto.</p>

Fuente: elaboración propia, a partir de Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012).

Estrategias específicas

Referidas al paso a paso y a la especificidad del acto de la lectura. Las tablas 4 y 5 presentan varios ejemplos que van acordes con unos métodos y unos autores particulares, mientras que las tablas 6, 7 y 8 evidencian herramientas para cualificar el habla propia y ahondar en la comprensión del habla de los otros.

Tabla 4. Métodos para el trabajo con estrategias de lectura

SQ3R / PQ4R	Collaborative Strategic Reading (CSR)	Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)	Students Achievement Independent Learning (SAIL)
<p>Método de enseñanza de lectura que consiste de seis pasos:</p> <p>a) Inspección (<i>Survey</i>): leer el título, las primeras y últimas frases con el propósito de activar conocimientos previos y tener una idea general del texto.</p> <p>b) Cuestionamiento (<i>Question</i>): se formulan preguntas orientadoras para cada apartado del texto con la intención de que los estudiantes realicen predicciones de su contenido.</p> <p>c) Lectura (<i>Read</i>): el estudiante lee el texto con la intención de responder las preguntas que se han formulado en la fase anterior.</p> <p>d) Narración (<i>Recite</i>): el estudiante responde a las preguntas anteriores con sus propias palabras.</p> <p>e) Revisión (<i>Review</i>): se practica el recuerdo de la información clave relevante.</p>	<p>Método de enseñanza que se trabaja en grupos de tres a cinco integrantes para desarrollar cuatro pasos:</p> <p>a) Vista previa: etapa dirigida a realizar una exploración del texto durante un par de minutos, activar los conocimientos previos y hacer predicciones.</p> <p>b) Clic y clac: etapa de dos momentos, en los cuales clic hace referencia a identificar las partes del texto que el lector comprende, y clac, a dar cuenta de aquellas palabras o párrafos que no es capaz de comprender el lector.</p> <p>c) Esencia del texto: los estudiantes elaboran con sus propias palabras los aspectos más relevantes del texto.</p>	<p>Método de enseñanza que se centra en trabajar explícitamente estrategias de lectura, por ejemplo, planificar metas, parafrasear, resumir y sintetizar, conectar el texto con otros previos, etc.</p> <p>Las estrategias se enseñan en cuatro momentos:</p> <p>a) Observar el tipo y la estructura del texto.</p> <p>b) Recuperar o buscar información básica o central.</p> <p>c) Comprender y sintetizar el contenido del texto.</p> <p>d) Comunicar oral o por escrito a compañeros un resumen comentado del texto leído.</p>	<p>Un programa orientado a facilitar a los estudiantes el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales.</p> <p>El programa puede ser dividido en dos fases:</p> <p>a) Una enseñanza directa por parte del profesor de los procesos de decodificación y comprensión, del uso de estrategias de lectura y la práctica de estas con diferentes tipos de textos.</p>

SQ3R / PQ4R	Collaborative Strategic Reading (CSR)	Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)	Students Achievement Independent Learning (SAIL)
f) Reflexión (<i>Reflection</i>): se incita al estudiante a pensar en ejemplos, aplicaciones, implicaciones o a establecer relaciones con otros textos.	d) Conclusiones: los estudiantes establecen resultados o determinaciones sobre el texto leído, con el propósito de afianzar el conocimiento, la comprensión y la memorización.		b) Un trabajo colaborativo entre estudiantes para construir el significado final de un documento particular, donde los estudiantes guían y modelan su trabajo a partir de su interacción y colaboración con sus pares.

Fuente: elaboración propia, a partir de Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012).

Tabla 5. Estrategias para el trabajo en aula

Autores	Estrategias
O'Malley y Valdez-Pierce (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>The big question</i> (preguntas macro que inspiren a los estudiantes a explorar todas las posibles respuestas desde uno o varios textos. Es decir, no hay una única respuesta posible, sino alternativas de respuesta desde autores, teorías, disciplinas, etc.). • Diagrama T o <i>T-chart</i> (separar la información en columnas, tradicionalmente para compararla o contrastarla mediante pros y contras, ventajas y desventajas, hecho y opiniones, etc.).
Irwin-DeVitis, Bromley y Modlo (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de organizadores gráficos para orientar la recopilación de información. • Uso de formatos para direccionar la discusión y la escritura.
Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998), Díaz Barriga (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el propósito de la lectura. • Indagar sobre expectativas y predicciones. • Elaborar gráficos, mapas o cuadros sinópticos. • Emitir juicios personales. • Intercambiar opiniones. • Evaluar y supervisar todo el proceso.

Continúa

Autores	Estrategias
Delmastro (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Integración prelectura, lectura y poslectura mediante guías o formatos. • Elaboración de mapas conceptuales. • Elaboración de V de Gowin. Interrelacionar el saber, el saber hacer y el saber ser; es decir, los contenidos relacionado con conceptos, procedimientos y actitudes. Diagramas de Venn (ilustrar las relaciones lógicas entre dos o más conjuntos de elementos). • Cuestionamiento socrático. Utilizar diferente tipo de preguntas para ahondar en el pensamiento. Por ejemplo, preguntas aclaratorias que fomenten examen más profundo de lo que exactamente se está considerando; preguntas consultativas que examinen supuestos y creencias; preguntas argumentativas que sondeen razones y evidencias; preguntas de punto de vista para explorar alternativas; preguntas reflexivas para determinar si los objetivos deseados se han alcanzado, etc.
EduTEKA (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • El diagrama causa-efecto o diagrama de Ishikawa (representación gráfica de las relaciones múltiples de causa-efecto entre las diversas variables que intervienen en un proceso).
Sierra Villamil y Benavidez Cáceres (2013)	<p>Estrategias de comprensión de textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prelectura. Preguntas por núcleo de contenido importante. Pueden ser de indagación, para mantener la atención o para generar reflexión. Lluvia de ideas, técnicas de expresión grupal: mesa redonda, panel, debate, seminario. • Procesamiento de textos. Resumen mediante organizadores previos, mapas conceptuales, mentales; reconstrucción de macroproposiciones (idea global o temática y claves o secundarias) y activación de ideas (utilización de la información en nuevos contextos.) • Comprensión lectora. Técnicas de síntesis de información mediante fichas de lectura, esquemas, formatos, etc. • Desarrollo de competencia textual. Redacción de oraciones, párrafos y textos; práctica con textos de distintas tipologías (descriptivas, expositivas, argumentativas), elaboración de distintos textos académicos. • Reseña, ensayo, artículo de divulgación, columna de opinión.

Fuente: elaboración propia, a partir de Delmastro y Balada (2012) y Sierra Villamil y Benavidez Cáceres (2013).

Tabla 6. Actos del habla

	Representativos	Directivos	Compromisorios	Expresivos	Declarativos
Definición	El hablante tiene la intención de expresar algo que ocurre efectivamente en el mundo, ya sea falso o verdadero.	El hablante tiene la intención de provocar en el receptor la realización de una acción.	El hablante tiene la intención de expresar que realizará otra acción en un momento posterior.	El hablante tiene la intención de expresar un estado psicológico debido a algún estado de cosas.	El hablante al pronunciarse provoca ciertas consecuencias, dadas algunas circunstancias del contexto sociocultural.
Diferencias	Puede ser falso o verdadero.	Buscan generar una acción.	Comprometen al hablante con una acción futura.	Reportan la vivencia de un sentimiento del hablante.	Suponen la institución de un hecho.
Actos	Aseveraciones, afirmaciones, argumentaciones, explicaciones, negaciones, conclusiones.	Orden, solicitud, petición, ruego, rezo, desafío, invitación, advertencia, pregunta.	Promesa, juramento, compromiso, apuesta, reto, desafío, evasión.	Agradecimiento, felicitación, disculpa, lamento, bienvenida, pésame, insulto.	Declaración, bautizo, nombramiento, determinación, inauguración, aprobación, reprobación.
Ejemplos	Hoy es jueves. La mañana estuvo muy fría. Me gusta el color azul.	¡Haz tu tarea! Pásame el agua. Limpia tu cuarto.	Hoy dejo de beber. Te pagaré \$500. Mañana paso por ti.	¡Qué sabrosa tu comida! ¡Cuánto te quiero! Me siento triste.	Quedas contratado. Has aprobado el curso. Estás despedido.

Nota: material de trabajo del taller Rudimentos de Lógica Informal y Pensamiento Crítico: Argumentos y Algunos de sus Usos Falaces, realizado en el marco del evento Escuela Internacional de Posgrados en Educación: "Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico", de la Universidad de La Salle y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), Bogotá D. C., 7 al 12 de mayo de 2018.

Fuente: Melanie de San Juan González Torres.

Tabla 7. Esquemas argumentativos falaces

EAF	Tipos	Ejemplos
Transferencia de propiedades	Composición de propiedades de los miembros a propiedades del conjunto.	Todo objeto en el universo tiene una causa. Luego, el universo tiene una causa.
	División de propiedades del conjunto a propiedades de sus miembros.	Según los datos más recientes, la economía del país va bien, lo que significa que mi economía va bien. Entonces, no debería quejarme.
	<p>Contra la persona (<i>ad hominem</i>)</p> <p>1) Ofensiva: va de propiedades consideradas repudiables en una persona, al repudio de sus afirmaciones o argumentos.</p> <p>2) Circunstancial:</p> <p>2.1) De intereses personales: una persona tiene intereses personales en defender su posición. Su posición es, entonces, por ese mero hecho, repudiable.</p> <p>2.2) Autocontradicción (tu quoque = tú también): una persona es incongruente con lo que sostiene. No hay por qué hacerle caso.</p>	<p>1) Hitler no pudo haber dicho nada bueno o valioso, puesto que fue un monstruo moral.</p> <p>2.1) Juan defiende al candidato de su partido porque se verá beneficiado si el gana las elecciones; por esto, no vale la pena analizar sus argumentos.</p> <p>2.2) Mi mamá me dice que es malo que yo mienta, y un día la sorprendí mintiendo; desde entonces no me importa seguir mintiendo.</p>
	<p>De autoridad</p> <p>1) Individual: va de propiedades aceptables como buena en una persona, a la aceptación de sus afirmaciones.</p> <p>2) Colectiva (<i>ad populum</i>)</p> <p>2.1) Mayoría: se percibe como bueno pertenecer a un grupo mayoritario.</p> <p>2.2) Tradición: se percibe como bueno pertenecer a una colectividad extendida en el tiempo.</p> <p>2.3) Minoría selecta: se percibe como bueno pertenecer a una colectividad pequeña, considera como superior a la mayoría.</p>	<p>1) Deben existir los agujeros negros porque Plácido Domingo, mi cantante favorito, lo dijo en una entrevista.</p> <p>2.1) "El reggaetón es el género musical que más se ha escuchado en la historia. Por tanto, es la mejor música que hayamos tenido".</p> <p>2.2) "Las peleas de gallos son buenas, forman parte de nuestras tradiciones".</p> <p>2.3) "Ningún pedagogo podría hacer comentarios políticamente incorrectos, así que confiaré en todo lo que digan".</p>

EAF	Tipos	Ejemplos
Apelación a los sentimientos	Apelación al temor: apelación a la fuerza (<i>ad baculum</i>): A persuade a B de aceptar P, haciéndole ver las consecuencias adversas de su no aceptación. Este "hacer ver las consecuencias adversas" tiene la forma de una amenaza de A hacia B.	"Si no quieres perder tu empleo, más te vale cooperar. Tú no quieres quedarte sin plata, ¿verdad?".
	Apelación a la piedad (<i>ad misericordiam</i>): A realizó una acción x incorrecta, que merece reprobación o castigo. A explica que realizó x en circunstancias que merecen compasión, piedad o benevolencia de quienes lo juzgan.	"Profe, ya sé que no le entregué la tarea, pero es que tuve que cuidar a mi mamá enferma; si me reprobaba eso la pondría a ella más grave".
	Apelación a la inseguridad (<i>ad ignorantiam</i>): se resume en la siguiente estrategia: 1) ¿No puedes probar que p es verdadera? / p es falsa. 2) ¿No puedes probar que p es falsa? / p es verdadera.	1) Yo sostengo que hay extraterrestres. Tú no puedes probarme que no hay extraterrestres. Luego, hay extraterrestres. 2) Yo sostengo que no hay unicornios. Tú no puedes probarme que hay unicornios. Luego, no hay unicornios.
Referencia insuficiente	Petición de principio: la conclusión se prueba con una proposición idéntica.	- ¿Por qué los sueños no son reales? - ¡Porque así son los sueños!
	Falso dilema: maneja como disyunción una situación que tiene más de dos alternativas.	Estás conmigo o estás contra mí. ¿No estás conmigo? / ¡Estás contra mí!
	Falsa causa: dados dos sucesos simultáneos o sucesivos, se considera a uno causa del otro sin indagación alguna.	¡A menudo llegas cuando estoy pensando en ti! Creo que te atraigo con el pensamiento.
	Conclusión irrelevante: consiste en salirse del tema (ignorar la cuestión, desviarse del punto) para llegar a una conclusión diferente de la que se pretendía defender.	"En estos momentos les quiero hablar de la importancia del pensamiento crítico, y vean, les vendo mi último libro para que lo comprueben. Como hay varios libros escritos, entonces ustedes ya saben que es importante leer".
	Pregunta compleja: se hace al oponente una pregunta, de tal manera que la respuesta a ella conlleva la aceptación de una afirmación anidada u oculta en la pregunta hecha.	¿Sigue usted siendo una persona problemática?

Nota: material de trabajo del taller Rudimentos de Lógica Informal y Pensamiento Crítico: Argumentos y Algunos de sus Usos Falaces, realizado en el marco del evento Escuela Internacional de Posgrados en Educación: "Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico", de la Universidad de La Salle y Clacso, Bogotá D. C., 7 al 12 de mayo de 2018.

Fuente: Melanie de San Juan González.

Tabla 8. Estrategias retóricas contaminantes

Estrategia	Ejemplo
<p>Argumentando <i>ad hoc</i>: con el fin de ganar un debate a toda costa, un orador puede modificar una y otra vez sus supuestos e incluso las tesis que ha defendido en un principio.</p>	<p>—Solo los pensadores griegos pueden considerarse filósofos. —Eso es debatible, ¿no crees que cualquier persona que busque la verdad debe ser llamado filósofo? —Eso digo, cualquier persona que busca la verdad debe ser llamado filósofo. Los griegos buscaban la verdad y por eso eran llamados filósofos.</p>
<p>Humor oportunista: funciona siempre que no sea abiertamente cruel, en cuyo caso se volvería contra su propio artífice, y es capaz de acabar con la atención de la audiencia hacia el mejor argumento.</p>	<p>—Lo que la filosofía wittgensteniana propone es una actitud crítica y sistemática para diferenciar problemas genuinos de los que no lo son. —¡Sí, suficientes problemas con ese nombre!</p>
<p>Zigzaguar: se suele zigzaguar para evitar reconocer que el oponente ha refutado o mostrado una importante debilidad en el discurso. Se trata de cambiar de tema para defenderse de esa crítica.</p>	<p>—Se debe rescatar la obra de los pedagogos europeos para salvar nuestros modelos educativos. —De acuerdo, pero tenemos que realizar nuestras propias propuestas y diagnósticos si queremos ser pertinentes con las realidades latinoamericanas. —Las realidades latinoamericanas no están muy cambiadas. Yo he ido a varios países y me encuentro con el calor de hogar de nuestros vecinos. Eso se logra gracias a que hablamos el mismo idioma.</p>
<p>Economizar la verdad: economizar la verdad también es un modo contaminante de persuadir. Consiste en no presentar datos relevantes en una polémica, omitiendo de forma selectiva la información que apunta en contra.</p>	<p>—En 2015 la colección Grandes pensadores de la editorial Gredos fue un éxito. Se agotaron en México los ejemplares de filosofía, lo que nos indica que hay un gran número de interesados en leer esta clase de textos.</p>
<p>Adulación persuasiva: cuando se pretende convencer a otro solo halagándolo en lugar de ofrecer una base justificativa pertinente; e actúa entonces como los sastres del cuento de Andersen, <i>El traje nuevo del emperador</i>.</p>	<p>—Profesor Macías, usted que es toda una eminencia en el campo de sociología, no podrá negarme que estoy en la razón. Una persona tan culta, sensible y con un doctorado que lo respalda tiene que estar del lado de la razón al coincidir con lo que digo.</p>

Estrategia	Ejemplo
<p>Argumentando por contraste ilícito: se argumenta así cuando, al creer enfatizados ciertos términos, la audiencia infiere una tesis relacionada con la que se afirma.</p>	<p>—No es que se diga que las tesis sobre filosofía de la educación sean de lo más sencillas, pero basta con ver la cantidad de tesis que hay al respecto confrontadas con aquellas de filosofía del derecho...</p>
<p>Argumentando por innuendo: se argumenta por innuendo cuando se dirige a la audiencia una conclusión por sugerencia sin afirmar directamente, sino de modo implícito mediante una hábil elección de palabras, pero sin presentar datos ni argumentos que la respalden.</p>	<p>—Cómo personas racionales y a favor del Estado de derecho les pregunto: ¿no deberíamos tener el control sobre lo que se publica en las redes sociales de internet? —¿Quiere usted decir que se haga una ley para prohibir contenidos? —¡Pero yo nunca dije eso!</p>
<p>Distinción sin diferencia: se dice que se ofrece una distinción sin diferencia cuando se intenta defender un punto de vista como diferente de otro, con el que se supone que se confunde, por medio de una distinción lingüística cuidadosa que en realidad corresponde a la misma tesis, de la que solo se distingue lingüísticamente.</p>	<p>—Profesor, Sócrates creía en la ignorancia como causa del mal, ¿cierto? — No. Lo que debemos entender es que la falta de sabiduría de la gente la llevaba a actuar de manera incorrecta y en eso creía Sócrates.</p>

Nota: material de trabajo del taller Rudimentos de Lógica Informal y Pensamiento Crítico: Argumentos y Algunos de sus Usos Falaces, realizado en el marco del evento Escuela Internacional de Posgrados en Educación: "Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico", de la Universidad de La Salle y Clacso, Bogotá D. C., 7 al 12 de mayo de 2018.

Fuente: Melanie de San Juan González.

Rúbrica de autochequeo para el docente

Por último, la tabla 9 muestra una manera posible de evaluar o autoevaluar nuestro perfil como docentes que propician y favorecen la lectura crítica.

Tabla 9. Rúbrica de autochequeo para el docente

Docentes que favorecen la lectura crítica			
Descriptores	Sí	No	Indicadores de avance en lectura crítica
1. Cuando ha entregado material de estudio o lecturas complementarias a sus estudiantes, ¿ha cambiado la bibliografía listada por la bibliografía comentada?			Presente un ejemplo
2. ¿Usa en su clase algún tipo de esquemática?, ¿cuál?			Lleve un ejemplo
3. ¿Ha incluido diversas posturas ideológicas o diferentes orientaciones teóricas cuando presenta un tema?			Muestre un ejemplo
4. ¿Ha capitalizado el primer cuarto de hora de su clase para discutir sobre algún aspecto de la realidad nacional?			Explique de qué manera
5. ¿Ha incorporado a su aula el análisis de algún contenido de los medios masivos de comunicación?			Mencione qué contenido y cuál medio
6. ¿Usa rúbricas para la evaluación?			Lleve alguna
7. ¿Ha incluido en sus rúbricas de evaluación algún aspecto de la lectura crítica?			Presente esa rúbrica
8. Dentro del plan lector, ¿qué libro o libros ha considerado estratégicos para favorecer la lectura crítica?			Enumere dichos libros
9. ¿Favorece en su clase operaciones de pensamiento como la inferencia, la inducción y la deducción?			Muestre una evidencia
10. ¿Solicita escritos en los que se favorezca la opinión argumentada?			Lleve uno de esos escritos
11. ¿Ha enfocado sus tareas a la producción crítica de un tema o asunto?			Lleve un ejemplo
12. ¿Ha hablado en clase de lectura crítica?			De qué manera
13. ¿En las reuniones de área se ha planteado o propuesto alguna estrategia de lectura crítica que sea transversal a los distintos cursos?			Lleve alguna evidencia
14. ¿Contextualiza en clase las lecturas que pone a sus estudiantes?, ¿hace ubicación histórica de estas?			Muestre un ejemplo
15. ¿Ha hecho ejercicios de síntesis crítica cuando termina sus clases?			Explique cómo

Docentes que favorecen la lectura crítica			
Descriptor	Sí	No	Indicadores de avance en lectura crítica
16. ¿Ha profundizado en algunos libros o autores sobre lectura crítica mencionados en la conferencia de Fernando Vásquez Rodríguez?			Liste o menciónelos
17. ¿Ha diseñado materiales didácticos en los que se evidencie una apuesta por la lectura crítica?			Lleve un ejemplo

Fuente: Vásquez Rodríguez (2018).

Las 10 lecturas selectas

Textos verbales

1. Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Ariel.
2. Ginzburg, C. (1989). *Indicios: raíces de un paradigma de inferencias indiciales*. En *Mitos, emblemas, indicios*. Madrid: Gedisa.
3. Ong, W. (1982). *La escritura reestructura la conciencia*. En *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

De pensamiento crítico en Colombia

4. García Márquez, G. (2015). *La soledad de América Latina*. En V. Moncayo (Coord.), *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
5. Arrubla, M. (2015). *Esquema histórico de las formas de dependencia*. En V. Moncayo (Coord.), *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
6. Zuleta, E. (2015). *Elogio de la dificultad*. En V. Moncayo (Coord.), *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
7. Restrepo, L. (2015). *Niveles de realidad en la literatura de la 'violencia' colombiana*. En V. Moncayo (Coord.), *Antología del pensamiento crítico*

colombiano contemporáneo. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).

8. Molano, A. (2015). La gente no habla en conceptos, a menos que quiera esconderse. En V. Moncayo (Coord.), *Antología del pensamiento crítico colombiano contemporáneo*. Buenos Aires: Niveles de realidad en la literatura de la 'Violencia' colombiana.

Textos no verbales

9. Película británica *El discurso del rey* (2010), dirigida por Tom Hooper.
10. Película estadounidense *Lección de honor* (2002), dirigida por Michael Hoffman.

Bibliografía

- Dakowska, M- (2005). *Teaching English as a foreign language: A guide for professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Delmastro, A. L. (2005). *Constructivismo y enseñanza de lenguas extranjeras* (Tesis doctoral). Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- De San Juan, M. (2018). Taller "Rudimentos de lógica informal y pensamiento crítico: argumentos y algunos de sus usos falaces". En *Escuela Internacional de Postgrados en Educación: "Tradiciones y horizontes de la formación docente y el pensamiento crítico"*, Bogotá, Universidad de La Salle, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Delmastro, A. y Balada, E. (2012). Modelo y estrategias para la promoción del pensamiento crítico en el aula de lenguas extranjeras. *Synergies Venezuela*, (7), 25-37.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana Editores.

- División de Planeamiento Estratégico. (2018). *Resultados. Modelo de indicadores de desempeño de la educación superior (MIDE) 2018 para la Universidad de La Salle*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Dubois, M. (1989). *Teoría de la lectura*. Buenos Aires: Ariel.
- Dubois, M. (1991). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Ariel.
- Giroux, H. (1998). *Los profesionales como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 183-202.
- Irwin-DeVitis, L., Bromley, K. y Modlo, M. (1999). *50 graphic organizers for reading, writing & more: Reproducible templates, student samples, and easy strategies to support every learner*. Nueva York: Scholastic Professional Books.
- McLaren, P. Y Kinchleo, J. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- O'Malley, J. M, y Valdez-Pierce, L. (1996). *Authentic assessment for english language learners: Practical approaches for teachers*. Reading: Addison Wesley Publishing Company.
- Páez Martínez, R. M. y Rondón Herrera, G. (Eds.) (2014). *La lectura crítica. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Páez Martínez, R. M. y Rondón Herrera, G. M. (2013). Lectura académica – lectura crítica: necesaria convergencia para la formación de un lector crítico. En *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*. Cartagena de Indias, Colombia.
- Sierra Villamil, G. y Benavidez Cáceres, D. (2013). *Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad*. Bogotá: Universidad EAN.
- Vásquez Rodríguez, F. (2002). Parte I. Preparar la urdimbre. En *La cultura como texto* (pp. 25-73). Bogotá: Javegraf.

- Vásquez Rodríguez, F. (2007). Ese complejo acto de leer. Momentos claves para la apropiación textual. En *Educación con maestría* Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Vásquez Rodríguez, F. (2015). *Retrato del lector crítico*. Recuperado de <https://fernandovasquezrodriguez.com/2015/11/27/retrato-del-lector-critico/>
- Vásquez Rodríguez, F. (2016). *Procesos de pensamiento y lectura crítica*. Recuperado de <https://fernandovasquezrodriguez.com/2016/10/07/procesos-de-pensamiento-y-lectura-critica/>
- Vásquez Rodríguez, F. (2018). *Revitalizar la semiótica*. Recuperado de <https://fernandovasquezrodriguez.com/2017/09/24/revitalizar-la-lectura-semiotica/>
- Wallace, C. (1995). Reading with a suspicious eye: critical reading in the foreign language classroom. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 335-347). Oxford: OUP.
- Wilson, K. (1997). Wording it up: plagiarism as a stage in the interdiscourse of international students. En R. Murray-Harvey y H. Silins (Eds.), *Learning and Teaching in Higher Education: Advancing International Perspectives* (pp. 100-117). Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Wilson, K. (1999). Note-taking in the academic writing process of non-native speaker students: is it important as a process or a product? *Journal of College Reading and Learning*, 26(2), 166-179.