

LEER EN LA UNIVERSIDAD: ALGUNAS REFLEXIONES PARA MEJORAR SU PRÁCTICA

READ AT THE UNIVERSITY: SOME REFLECTIONS TO IMPROVE YOUR PRACTICE

Jesús Morales

Universidad de Los Andes Mérida, Venezuela

jmoralescarrero@yahoo.com - lectoescrituraula@gmail.com

Recibido 08/04/2019
Correcciones 16/09
Aceptado 31/10/2019

RESUMEN

La lectura académica en la universidad ha logrado posicionarse como un proceso inherente al aprendizaje y la formación de los estudiantes de este nivel. Esta premisa, aunque abordada con suficiente amplitud en estudios sobre las prácticas de lectura que se llevan a cabo en este contexto, no ha dejado de representar una preocupación para los docentes universitarios, quienes en sus intervenciones didácticas procuran favorecer que los estudiantes lean y comprendan lo leído, elaboren críticas y opiniones propias de los contenidos de la disciplina en la que participan. En este sentido, el ensayo que se presenta a continuación expone algunas reflexiones sobre la relevancia de la lectura en la universidad, pues de su práctica significativa y situada depende la consolidación de las competencias necesarias para participar de la cultura académica y de las prácticas científicas que se desarrollan en este contexto. Como aporte, se deduce que formarse en la universidad consiste en estar en condiciones para interpretar, deducir, analizar y comprender contenidos complejos que determinan su competente ingreso a las maneras como se organizan y producen los géneros académicos de su disciplina.

Palabras clave: lectura académica, educación superior, géneros académicos, pensamiento, aprendizaje.

ABSTRACT

Academic reading in the university has managed to position itself as a process inherent to the students' learning and training at this level. This premise, although approached with sufficient breadth in studies on reading practices that are carried out in this context, has not ceased to represent a concern for university professors, who in their didactic interventions try to develop practices in which students read and understand what they read, develop criticisms and opinions of the contents of the discipline to which they join academically. In this sense, the essay presented below exposes some reflections on the relevance of reading in university, because of its significant and situated practice, the consolidation of the competencies necessary to participate in the academic culture and scientific practices that are part of the university work. As a contribution, it follows

that training at the university consists in being able to interpret, deduce, analyze and understand complex content that determine their competent admission to the ways in which the academic genres of their discipline are organized and produced.

Keywords: academic reading, university education, academic genres, thinking, learning.

INTRODUCCIÓN

La lectura en educación superior ha logrado consolidarse como un proceso cognitivo al servicio del aprendizaje y del desarrollo del pensamiento en sus diversos modos de operar. Esta premisa, asocia a la lectura con el manejo de información, la identificación de materiales y selección de datos relevantes para sustentar una posición frente a un tema determinado (Fernández y Ramírez, 2011). Por otra parte, posturas derivadas de la pedagogía crítica le han atribuido entre otras bondades la formación de un ciudadano reflexivo, analítico, acucioso y capaz de enfrentar el mundo y el conocimiento, en una actitud recurrente y dispuesta a la búsqueda de nuevas maneras de ver el mundo, condición fundamental para la construcción de ideas y planteamientos significativos (Freire, 1998).

En este mismo orden de ideas, los aportes de Freire, como uno de los representantes de la educación crítica, dejan ver que la lectura, además de entenderse como un proceso, que favorece el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad ciudadana, también da lugar al perfeccionamiento del pensamiento crítico. Esta perspectiva desde la lectura crítica refiere a su potencial para abordar la comprensión del mundo, de la información y del conocimiento en una actitud que según Peppino (2006) faculta al lector para "...reflexionar sobre la importancia, veracidad y aportación de lo que se ha leído" (p.1).

De esta manera, la utilidad de la lectura académica en el contexto educativo de la educación universitaria se encuentra estrechamente relacionada con el pensamiento crítico, instrumento que le permite trascender al lector hacia niveles de interpretación más profunda en una relación de negociación lector/texto (Peppino, 2006; Reale, 2016) en el que el primero a través de sus conocimientos previos consigue trascender de la mera valoración de ideas e información hacia la construcción responsable de sus propios conocimientos (Freire, 1984).

Este modo de operar el pensamiento frente al conocimiento implica entonces, un proceso intelectual que procura determinar la validez y credibilidad de la información, premisa que asume al lector como agente activo (Freire, 1998; Kincheloe, 2008) capaz de dialogar con la información y con el autor del texto; en una actitud que deja de ser ingenua para convertirse en un proceder que evalúa la veracidad de los datos y de los supuestos teóricos, en una recurrente búsqueda de la verdad y de las premisas que la sustentan, condición fundamental para elaborar acciones transformadoras y aportes significativos al campo en el que está incursionando (Morales, 2018).

Por ende, el lector en su quehacer responsable (Cassany, 2004) asume una posición autónoma capaz de desplegar sus habilidades críticas, analíticas y reflexivas sobre el conocimiento, con el propósito de deducir hallazgos relevantes y datos sobre los que el autor soporta sus planteamientos; ello indica que el lector se asume como un agente con el potencial de escudriñar meticulosamente sobre la información, con el objeto de inferir los elementos probatorios que los autores traen a colación para defender su tesis. Ante esta forma de presentar el saber, es fundamental que las prácticas de lectura se valgan de la promoción del pensamiento crítico como desde el cual someter con rigurosidad a evaluación y valoración la congruencia entre lo aportado por los autores, en un intento por encontrar contradicciones que le lleven a asumir posición frente al saber (Cely y Sierra, 2011).

En este sentido, el ensayo que se presenta a continuación expone algunas reflexiones sobre la relevancia de la lectura en la universidad, pues de su práctica significativa y situada depende la consolidación de las competencias necesarias para participar de la cultura académica y de las prácticas científicas que se desarrollan en este contexto, entre las que destacan: el aprendizaje de materiales complejos y diversos; la apropiación de los usos y funciones de los géneros académicos de manejo frecuente y, como elemento fundamental en la era tecnológica, se diserta sobre las exigencias que impone la lectura en la web como espacio en el que se encuentra gran parte de la información con la que, tanto docentes como estudiantes interactúan.

LA LECTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La lectura en la universidad se ha consolidado como un proceso al servicio del conocer, del pensar e investigar. Sin embargo, las experiencias registradas han demostrado muchas veces que, en lugar de atender estas razones, el escaso manejo de prácticas académicas efectivas, sistemáticas, coherentes y situadas por parte de los docentes, ha generado resultados infructuosos motivados en gran medida a la subvaloración de este proceso académico, al que se ha denominado como parte transversal de la enseñanza de las disciplinas. Esto en parte, se ha debido al desconocimiento de las bondades de la lectura, de su potencial epistémico (Cardinale, 2007; Reale, 2016) y de su inherente vinculación al aprendizaje de contenidos científicos (Carlino, 2005; Morales, 2017); mientras que, por su lado, los estudiantes han visto en la lectura una práctica descontextualizada e irrelevante, pues los textos con los que interactúan no responden a sus intereses y mucho menos a cometidos del área en la que forman (Hawez, 2003; Cassany, 2004; Serrano, 2008; Acuña y López, 2017).

Como consecuencia, la lectura se ha asociado en el sistema universitario como el despliegue de un cúmulo de prácticas homogéneas y carentes de sentido, que han llevado al lector en formación a repetir lo dicho, lo dado y lo aportado por otros, sin ejercer con autonomía y responsabilidad su posición como sujeto crítico capaz de objetar, disentir y proponer nuevas miradas del saber, acciones que desde la intervención pedagógica definen los propósitos de la enseñanza de la lectura en la

universidad. En apoyo a lo anterior Serrano (2008) propone que la formación universitaria enfrenta retos importantes, que exigen del estudiante "...la toma de consciencia y la apropiación de prácticas que le permitan ingresar a temas variados y textos con diferentes propósitos" (p.506).

De este modo, la lectura en educación superior se ha precisado como un proceso significativo, del que se espera que el lector como agente activo y dotado de una serie de habilidades cognitivas, logre no solo apropiarse del sentido y propósito de los textos, sino trascender hacia el pensar acciones y razonar posibles respuestas a las demandas académicas y sociales que emergen como resultado de la dinámica social. Todo ello implica el hacer uso del conocimiento generado a partir las interpretaciones propias y de otros para elaborar explicaciones innovadoras que favorezcan el intervenir la realidad (Eco, 1992); pero además, fundamentar a través de principios científicos su actitud frente a la transformación de los problemas sociales (Fernández y Ramírez, 2011).

Por tal motivo, la lectura como proceso sociocultural al servicio del estudiante universitario, debe ser visto como un modo de trascender del simple pensar hacia la prosecución de soluciones coherentes que aporten al cambio y enriquecimiento del conocimiento. En atención a este planteamiento, la lectura efectiva de información y de textos académicos, implica que el lector logre desentrañar lo que esconden los textos en forma de inferencias e ideas implícitas, para lo cual es necesario que se apoye en el manejo de contenidos adicionales que lo lleven a elaborar interpretaciones válidas y acertadas. Al respecto Moyano (2001) plantea que la lectura académica tiene propósitos específicos, entre los que menciona "...evaluar la información existente, sentar su propia posición frente a una cuestión teórica y, deducir sus propósitos: informar, discutir, confrontar, persuadir o justificar una idea" (p.4).

De allí que, es posible exponer que de este lector se espera el ejercicio de competencias y habilidades que le posibiliten para encontrar la verdadera interpretación, que contenga o se acerque a la detección del propósito del autor, a sus intencionalidades, a sus propuestas teóricas y a los elementos esenciales que dan respuesta y sustentan las motivaciones que tuvo el mismo para plantear sus ideas (Eco, 1992; Morales, 2018). En apoyo a lo dicho, Acuña y López (2017) exponen que el lector universitario debe profundizar en aspectos que a pesar de no encontrarse explícitamente en el texto, son indispensables para comprender su postura científica, entre ellos se encuentran "...su propósito, puntos de vista, suposiciones, implicancias y consecuencias, datos, aportes y conceptos" (p.10).

Por ende, además de buscar los elementos antes descritos, el lector universitario debe competitivamente moverse entre las transformaciones y cambios paradigmáticos e intelectuales propios de su campo académico (Morales, 2017). Ello con el propósito de descubrir lo útil y medular como aspectos no solo necesarios, sino elementales para la elaboración de criterios que le permitan refutar planteamientos a través de la construcción de una posición sólida en la que integre otras voces tomadas de terceros

que complementen su opinión, le aportan rigurosidad y la credibilidad necesaria (Peppino, 2006).

De esta manera, es posible afirmar que la lectura universitaria intenta, entre otras cosas, el encontrar al lector con la vida, postura y obra de autor y, por ende, con sus apreciaciones sobre el mundo y la realidad de un contexto con unas particularidades específicas. Esto visto desde una concepción crítica de la lectura implica, el dar respuesta a preguntas tales como: quién es el autor, para qué sirven sus planteamientos, qué reacciones quieres propiciar en el lector, cuáles son sus prioridades y propósitos (Eco, 1992; Cassany, 2004).

En este sentido, leer implica la disposición crítica del pensamiento para deducir elementos teóricos y precisar ideas relevantes como parte de su compromiso académico e intelectual del que depende apropiarse del conocimiento en un sentido profundo. Se trata entonces de elaborar interrogantes como medios de acceso a la información expuesta, en un intento por comprender de manera sistemática y realizar interpretaciones que pongan en evidencia la conexión de los planteamientos hechos con las ideas de terceros, con el propósito de lograr el contraste y la integración de la información necesaria para construir respuestas que evidencien su capacidad para producir nuevo conocimiento.

Entonces resulta que estas aseveraciones demandan que el lector universitario en su proceso formativo piense de modo reflexivo, mediante la deducción de vínculos y nexos entre los textos con los que se encuentra y otros recursos que le puedan servir para apoyar su efectivo proceso de acercamiento al saber. En tal sentido, se trata de la búsqueda de referentes y posiciones en pro y en contra de una perspectiva teórica determinada, operación que por sus implicaciones da lugar a la emergencia de apreciaciones sólidas que permitan juzgar e interpretar con mayor compromiso y responsabilidad (Eco, 1992; Reale, 2016).

En este sentido, el carácter “autonomía” surge en el momento en que se intenta que el lector de este nivel sea capaz de ver la información con una actitud crítica que le coadyuve si fuere el caso, en detectar contradicciones (Freire, 2002) incoherencias y falacias sostenidas por los autores y, que son asumidas como ciertas debido a la condición de irrefutabilidad derivada de su autoridad dentro del ámbito académico universitario. De allí que la inquietud por la búsqueda de la verdad, de argumentos sólidos y premisas coherentes constituye parte de las responsabilidades que definen el proceder del lector frente al conocimiento científico.

Estas demandas dejan por sentado que, los textos científicos por su elevado nivel de especialización, así como por la audiencia a la que van dirigidos esconden significados generales y posturas implícitas en los que el autor da por sentado que su lector maneja la información complementaria para elaborar su correcta comprensión. Generalmente, esta presunción no es así, pues los estudiantes que ingresan a la universidad, disponen solo de nociones e imprecisiones (Serrano, 2008) con escasa utilidad para el

lector novato, condición que se convierte en un sesgo que en la mayoría de los casos lleva a interpretaciones a medias, incompletas y hasta con tendencia a la imposibilidad de formular argumentos conclusivos que den cuenta de una visión integrada y de la conexión de apreciaciones e ideas que directa o indirectamente ofrecen claridad sobre el asunto tratado.

Por ende, el lector del nivel universitario en uso de las habilidades propias del pensamiento inferencial, debe asumir el compromiso de deducir ideas, conclusiones y hechos (Acuña y López, 2017) así como identificar elementos subyacentes o supuestos (Cardinale 2007; Serrano, 2008) que contribuyan en el proceso de comprender contenidos complejos. López (2013) en atención al reto de leer académicamente, propone la necesidad de "...disponer el pensamiento para establecer conexión entre dos o más unidades de conocimiento o hechos no relacionados aparentemente, pero que ayudan a comprender una situación de manera más profunda y significativa" (p.46).

Este compromiso desde las teorías de la interpretación contemporánea y de la lectura académica y sus convenciones, introducen al lector en la asunción de una actitud responsable centrada en elaborar razonamientos y planteamientos apegados a lo que realmente quiso expresar el autor del texto, es decir, sus verdaderas intenciones, propósitos y percepciones. Ello significa que, si bien es cierto que se puede asumir una postura y un pensamiento divergente que muchas veces puede extralimitarse en su proceder, el lector debe fundar sus apreciaciones y hasta señalar explícitamente los elementos sobre los que sustenta su posicionamiento con el objeto de persuadir a su audiencia (Eco, 1992).

Lo anterior implícitamente demuestra el respeto que el lector debe tener de las posturas de terceros, y refiere precisamente a su proceder en atención a principios éticos como parte fundamental de todo proceso académico, pero además de la necesidad de desarrollar habilidades sociales y democráticas para convivir con lo divergente y lo diferente, en un intento por responder y proyectar la práctica de valores tales como la tolerancia, el reconocimiento del otro y la convivencia.

Por tal motivo, es preciso esgrimir que la actitud equilibrada que debería asumir el lector universitario, exige una elevada actividad cognitiva (Serrano, 2008) para valorar la información y las ideas de terceros. Esto implica accionar valiéndose de la criticidad como cualidad cognitiva para responder a las demandas sociales, mediante el uso de su autoridad para elaborar opiniones y razonamientos válidos, creíbles y coherentes. Ello implica desplegar sus capacidades intelectuales para rebatir ideas, valerse de argumentos fundados en hallazgos, elaborar respuestas significativas y aportar posibles soluciones a interrogantes con cordura y coherencia como resultado de habilidad para razonar, analizar y reflexionar (Acuña y López, 2017; Freire, 2002; Morales, 2018).

Santelices (s/f) coincide con Freire (1984) al decir que la lectura crítica permite entre otras cosas "...adquirir información adoptando una actitud crítica de tal manera que el lector sea capaz de descubrir problemas, contradicciones, limitaciones y argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos y decidir racionalmente qué hacer o creer" (p.1). De esta manera, se deduce que la lectura además de favorecer el aprendizaje, también coopera con la formación ciudadana al potenciar el ejercicio de habilidades cognitivas y sociales de las que se deduce su potencial para proceder de modo irreverente frente al mundo y su propia realidad (Morales, 2017). Esto refiere a que su posición crítica le permite, entre otras cosas, la disposición para objetar de modo recurrente del mundo y del conocimiento, en el que se vale del juicio, del razonamiento y del pensamiento para escudriñar los fundamentos sobre los que se asientan los autores para asumir determinadas posiciones científicas.

Para Daros (2009) la lectura constituye un medio para ingresar en el conocimiento, identificando significados a partir de los cuales "...proponer conjeturas, criticar lo existente y construir planteamos que le aporten posibles avances en el mundo científico, lo que implica la dura tarea de aprender y de buscar sentido" (p.6). Para la autora, la lectura como proceso permite problematizar sobre la realidad en la búsqueda de explicaciones y relaciones causales a partir de las cuales reflexionar, en un intento por "...distinguir posiciones ideológicas, para crear relaciones, para generar sistemas de comprensión y operación que den lugar a procesos significativos de aprendizaje" (p.6).

De esta manera, leer debe entenderse como el proceso a través del cual identificar contradicciones y elementos falibles que subyacen en el conocimiento y en la información, deduciendo de este modo limitaciones, argumentos e ideas que los autores mencionan para soportar sus posiciones intelectuales; lograr tales cometidos exige de una praxis educativa capaz de guiar al lector a enjuiciar afirmaciones como estrategia cognitiva de la que depende el detectar las inconsistencias que subyacen en los contenidos impartidos en el contexto universitario, así como generar ideas en las que integre, relaciones y defina puntos de encuentro entre perspectivas teóricas.

Esta disposición crítica con respecto a la información, refiere al procesamiento de datos provenientes de diversas fuentes (Serrano, 2008), a partir de las cuales se espera que el lector sea capaz de establecer procesos analógicos, identificar explicaciones, así como las voces que participan en el texto y que definen las posturas epistémicas de las que el autor se vale para sustanciar su propia forma de ver el conocimiento. Los aportes de Marín (2006) sobre la lectura académica, además, de un medio para aprender, también constituye una herramienta que favorece el diálogo, la discusión pertinente y la construcción de ideas necesarias para resignificar el conocimiento como operación necesaria dentro de las convenciones propias del discurso académico.

Esto exige, entonces, la participación activa del docente y del lector que incursiona dentro de un nuevo campo disciplinar. Del primero se espera la realización de experiencias guiadas con las que logre que el lector se familiarice con el conocimiento

científico, sus entramados y formas de organización que le son propias; y, del segundo, se espera el despliegue y uso de estrategias de lectura como: la inferencia, la formulación de interrogantes, la elaboración de juicios y la construcción de hipótesis (Solé, 1992; Morales, 2017) que propicien no solo la apropiación de la información, sino a la experticia para comunicar aportes significativos al campo del saber al que se está afiliando.

Lograr este nivel implica entonces, el desarrollo de prácticas de lectura guiada como herramienta de aprendizaje, a través de la cual el sujeto pueda pensar junto al docente qué postura tiene el autor sobre el tema, revisar ideas, así como identificar los elementos subyacentes y explícitos sobre los que se encuentra sustentada la tesis o planteamiento central que el autor espera compartir con su audiencia. Este cúmulo de operaciones cognitivas deben ser promovidas por el docente, con la pretensión de ayudar al lector novel a elaborar opiniones personales, críticas y reflexiones (Carlino, 2005; López, 2013) en las que se integren las ideas fundamentales a partir de las cuales elaborar un esquema mental del tema abordado.

Por su parte Peña (2007) propone que la lectura constituye un proceso cognitivo importante para la consolidación de competencias comunicativas al "...potenciar procesos de aprendizaje y la construcción de conocimiento como procesos de los que depende la producción de ideas y aportes de los que depende la convivencia del lector en el escenario universitario" (p.1). A lo anterior agrega el autor que, la lectura debe asumirse como un proceso idóneo para profundizar sobre el saber y fundamentar de este modo actividades de indagación que a su vez cooperan con la organización y desarrollo del pensamiento, requerimientos que para la educación superior representan cometidos necesarios para comprender mejor y de manera crítica los textos académicos.

Por ende, leer en la universidad es poner en duda, es objetar e identificar las contradicciones como parte de las operaciones implícitas en el problematizar, proceso intelectual y reflexivo que procura distinguir relaciones, establecer y esclarecer los nexos existentes entre sucesos y posiciones científicas hasta deducir conclusiones propias; esto desde el aprendizaje reflexivo, no es más que buscar los ideas subyacentes y las voces tanto del autor como aquellas que usa para dotar de legitimidad su postura frente al objeto tratado (Morales, 2017). De este modo, se puede afirmar que parte de las bondades del leer académicamente refiere al ir de modo recurrente sobre la información, en una actitud responsable de "...advertir y establecer relaciones entre grandes cúmulos de ideas vistas como contrapuestas" (p.34).

Lo anterior implica el uso y la disposición de habilidades cognitivas y procesos propios del pensamiento crítico como la inferencia, la deducción y la comparación, medios desde lo que se hace posible determinar la vinculación entre ideas y posturas teóricas, cuya utilidad le permite al lector hacer juicios precisos, definir la pertinencia o desfase de aquellas ideas que por erigirse infalibles por la fuente que las respalda, dejan de proveer interpretaciones oportunas que resignifiquen la realidad. En este sentido, la

lectura cobra especial relevancia por contener en sí misma el poder para valorar el mundo a través de referentes teóricos desde los que se le facilita trascender hacia el examen profundo de los fundamentos sobre los que se soporta el conocimiento con el que interactúa (Agredo y Burbano, 2012; Reale, 2016).

Para Fons (2006) leer en el contexto universitario exige una actitud dialógica capaz de ingresar a los grandes entramados teóricos y conceptuales, deduciendo de estos "...las distintas voces y su carga ideológica que subyace definiendo la posición del autor frente al objeto tratado" (p.3). Este diálogo refiere a la construcción de interrogantes enfocadas en la búsqueda de ideas medulares que recojan de modo general las afirmaciones y premisas sobre las que se sustentan los planteamientos del autor. Se trata entonces, de hacer que el lector desarrolle competencias críticas (Serrano 2008) que le coadyuven con el análisis profundo de contenidos científicos a partir de los cuales dar respuesta a sus presunciones, y conjeturas (Acuña y López, 2017; Morales, 2018).

Parodi (2008) asume que la lectura académica, además de estar vinculada con el aprendizaje y la profundización sobre el saber, también procura familiarizar al estudiante con aspectos relevantes como: conocer los usos y convenciones subyacentes en la producción de los géneros académicos de su disciplina; y, acercarlo a las prácticas discursivas de las que se valen las comunidades científicas para comunicar los resultados de sus investigaciones. Lograr que el estudiante consolide estos cometidos educativos requiere de actividades situadas y con sentido, en las que progresivamente se genere el dominio de los usos y prácticas sociales que integran los géneros académicos (Camps y Castelló, 2013).

En resumen, leer, en la universidad, responde a un proceso en el que confluyen actividades mentales y operaciones cognitivas que le ayudan al lector novel a apropiarse de ideas, organizarlas lógicamente y coherentemente, elaborar hipótesis, y profundizar de modo crítico y reflexivo sobre el conocimiento científico, así como sobre las relaciones que emergen recurrentemente del contexto del que hace parte. Esto indica que, la lectura académica puede ser vista como el diálogo activo con la información a través del cual es posible analizar, transformar, producir e intercambiar ideas con una audiencia especializada; además es asumida como un proceso con el potencial para desarrollar el pensamiento y propiciar la participación del sujeto dentro del espacio académico y social, al constatar científicamente "...la veracidad o falsedad de las ideas que nos han transmitido o hemos elaborado de la realidad" (Daros, 2009,p.17).

Los géneros académicos y su lectura

La lectura en la universidad se caracteriza por el encuentro complejo y, por ende, drástico del lector con las diversas formas cómo se organiza y presenta el conocimiento científico; a estas condiciones la enseñanza de la lectura ha incluido en su quehacer a través de la creación de escenarios lectores y el diseño de prácticas encaminadas al

contacto y manejo de los géneros académicos frecuentemente utilizados en este nivel. En tal sentido, Carlino (2005) propone que la lectura de los géneros académicos en la universidad, debe enfocarse al menos en aquellos que con frecuencia se adecuan y usan en la disciplina; entre ellos mencionan los que constantemente la universidad privilegia en su uso, por favorecer la apropiación de prácticas vinculadas con la actividades y asignaciones académicas, estos son: ensayos académicos, artículos de investigación, monografías, tesis, así como proyectos, textos especializados e informes científicos (Camps y Castelló, 2013; Carvallo y Skupien, s/f).

La necesidad de familiarizar al lector novel con las convenciones propias de su disciplina implícitamente alude a la insoslayable participación que deberá desarrollar éste en los modos como las comunidades científicas comunican y socializan sus avances de investigación (Parodi, 2008). Esta idea es igualmente compartida por Carvallo y Skupien (s/f) quienes asumen los géneros académicos como "...dispositivos discursivos que evidencian en la escritura, las competencias y saberes disciplinares que requieren ser socializados, y que refieren a rasgos que identifican a una comunidad científica específica" (p.2).

Montolío (2002) propone una definición más precisa en la que agrupa los elementos que componen a los géneros académicos y, afirma que estos se encuentran "...integrados por todos aquellos textos que comparten una serie de rasgos tanto de forma (utilizan fórmulas lingüísticas comunes, con una estructura estereotipada), como de contenido, y lo más importante se emplean convencionalmente en las mismas situaciones comunicativas" (p.36). Los géneros académicos pueden entonces entenderse desde su funcionalidad y uso dentro de las comunidades discursivas, características que le exigen al lector adecuarse al manejo de sus componentes y estructuras discursivas; por ejemplo, un artículo de investigación y otro de orden divulgativo, cumplen propósitos diferentes que requieren la comprensión de la situación comunicativa y a la audiencia a la que van dirigidos, condiciones que determinan su uso social y la manera como se presenta la información.

Por su parte, Moyano (2001) define a los géneros académicos como "...un conjunto de textos que permiten difundir nuevos conocimientos de una disciplina; estos por convención se adecuan al tipo de contenido que se quiere comunicar, del cual, a su vez dependerá la estructura que se asuma para presentarlo a una comunidad académica" (p.4). Esta forma operativa de ver a los géneros académicos es igualmente compartida por Camps y Castelló (2013), para quienes la comunicación científica en atención a los contenidos temáticos que procura transmitir, escoge una serie de recursos (léxicos, fraseológicos, gramaticales) y las condiciones específicas que favorezcan "...la composición, estructuración y participación dentro de la actividad social; los géneros nos ofrecen la guía para actuar y permiten la comprensión de los lectores, por el hecho de ser instrumentos socialmente elaborados" (p.20).

De este modo, comprender los géneros y su lectura, requiere, en principio aproximar al lector a la heterogeneidad implícita y explícita que subyace en estos. Con relación a la

primera, se trata de la posición crítica que asume el autor sobre las voces de otros y la suya propia, la cual se identifica a través del diálogo que el mismo establece como parte de su discurso; mientras que la segunda, se refiere a "...los ecos y las huellas de otros discursos, que requiere para su develamiento un trabajo minucioso relacionados con el interdiscurso" (Martínez, 2008, p.2). En tal sentido, los géneros académicos no son más que formas en función de las cuales el discurso es organizado con el propósito de orientar al lector en la comprensión de las tramas discursivas (explicativas, narrativas, expositivas y argumentativas) de las que se valen las comunidades científicas para comunicar el conocimiento (Marinkovich, 2004).

Carlino (2005) aporta planteamientos importantes en los que asocia a la alfabetización académica con el manejo de los géneros académicos, proceso que por su complejidad exige que el lector tome conciencia de su modo de leer, al que se entienden como la manera de incorporarse a las situaciones comunicativas de cada comunidad discursiva, la cual establece como parte de sus condiciones el apropiarse de las convenciones de sus géneros. Por ende, leer en la universidad incluye el acercamiento a los géneros académicos propios de la disciplina a la que el lector se afilia, es decir, a las situaciones sociales en las que éstos se utilizan, producen y se aprenden.

Parodi (2008) propone que los géneros académicos constituyen "...instrumentos comunicativos a partir de contextos y situaciones sociales específicas" (p.23). Esta posición deja ver que la lectura de los géneros en la universidad parte de la familiarización sistemática y estratégica que el docente implemente en sus experiencias lectoras, de las cuales depende que el lector novel elabore y posteriormente almacene las representaciones cognitivas que le permitan definir los modos como los autores comunican, categorizan y jerarquizan sus aportes.

Parodi (2008) coincide con Díaz (2006) en la propuesta de enseñar los géneros académicos mediante experiencias situadas e intencionales, en las que el lector establezca asociaciones entre contenidos, estilos verbales y los modos como se componen frecuente los textos de su disciplina, así como las exigencias de la situación comunicativa que llevaron al autor a organizar y estructurar el conocimiento especializado en atención a la mejor manera de presentarlo a una audiencia (Zayaz y Pérez, 2012). Moyano (2001) se refiere a lo anterior como una convención propia de la comunicación científica, a la que el lector debe ingresar a través de la identificación de sus apartados generales, que en el caso de trabajos y artículos de investigación responden a: elementos introductorios, metodología, resultados/discusión y conclusiones.

Atender la estructura y composición general de los géneros académicos no solo significa una condición de la alfabetización académica (Carlino, 2005) sino una forma efectiva para apropiarse del conocimiento que comunican, el cual, a su vez, se encuentra organizado en respuesta a una serie de "...regulaciones, normas y acuerdos, implícitas o explícitas (reglas) que coadyuvan en discriminar la división del trabajo en apartados plenamente caracterizados y diferenciados" (Camps y Castelló, 2013, p.22).

Moyano (2001) refiere a estas convenciones de modo más específico y propone que la lectura de los géneros requiere atender a "...la organización de los contenidos y de conocimientos alrededor de un tema, a las particularidades de estilo y extensión de sus partes según el propósito comunicativo" (p.4).

En atención a estas exigencias, Martínez (2008) plantea que el acercar al estudiante a la lectura significativa de los géneros, implica el uso de habilidades de orden superior como la inferencia, con la finalidad de identificar elementos que no están explícitos en los contenidos. Estas inferencias discursivas le permiten al lector comprender las pretensiones de los autores, integrar sus ideas en una postura global y determinar los modos como se organizan los argumentos en torno a una tesis, que por ser la idea más importante y la que define su posición, es soportada en premisas y planteamientos que procuran convencer a una audiencia (Bajtín, 1982; Montolío, 2002; Parodi, 2008).

Montolío (2002) aporta algunas ideas útiles para el lector universitario, al que se le demanda comprender desde una posición crítica las particularidades de los géneros académicos, estas son: el conocimiento de la comunidad académica permite ubicarse en los acuerdos y reglas socialmente aceptadas comunicar sus ideas; identificar el contenido, el problema o situación que se aborda, representa una estrategia para deducir las convenciones tanto lingüísticas como sociales asociadas al texto; determinar su presentación, estructura y organización, además de ser una estrategia para inferir género, también permite "...memorizar su formulación prototípica a la que se puede asumir como modelo para comunicar los propios conocimientos...comprender estas fórmulas simplifican las interacciones entre lector y escritor" (p.37-38). En otras palabras, estas interacciones refieren a "...la posibilidad de apropiarse de formas de pensar y de actuar en sus respectivos campos disciplinares, como aspectos necesarios para construir significados" (Camps y Castelló, 2013, p.24).

Parodi (2008) al respecto propone que la lectura de géneros académicos involucra el despliegue de operaciones mentales para inferir sus "...su estructura y organización retórico-lingüística se dispone en virtud de cumplir esos fines" (p.25). El autor agrega que el rol activo del lector es considerado un requerimiento que determina la interacción comunicativa y significativa con los discursos y propósitos que persiguen los autores. Estos deben ser vistos como elementos que definen los géneros discursivos, y que deben procesarse de manera dinámica, pues el carácter evolutivo, los ajustes y cambios que realizan las comunidades académicas determinan sus funciones comunicativas y sociales.

En este sentido, la lectura académica implica acercar a los estudiantes a los géneros en los que su disciplina hace circular el conocimiento (Parodi, 2008). Ello exige, que los estudiantes "...no estén ajenos a las prácticas discursivas de las disciplinas a las que se incorporan y, que son parte de su campo del saber del que deben apropiarse para responder a las demandas sociales, académicas y profesionales" (p.30). Las razones expuestas requieren enunciar los rasgos que caracterizan algunos de los géneros

académicos de uso frecuente en la universidad, a los que Bajtín (1982) denomina géneros secundarios, entre los que se precisan los siguientes:

1. El artículo científico: este género exige del lector competencias críticas para identificar hallazgos y resultados de un proceso de investigación. Su organización y estructura se enmarca en los siguientes apartados: introducción, materiales y métodos, resultados/discusión y conclusiones (Moyano, 2001).
2. Tesis: este género además de incluir los componentes del artículo científico, cuenta con un apartado en el que el autor muestra las referencias utilizadas, las cuales indican las fuentes y la profundización que caracterizó a la investigación. Esta usualmente muestra formas de problematizar y reflexionar sobre situaciones de la realidad, que implican defender una idea a través de tramas argumentativas que le aporten credibilidad a la posición del autor (Carlino, 2005; Camps y Castelló, 2013).
3. El ensayo académico: este género académico cuenta con particularidades que lo diferencian del artículo científico, pues su trama es predominantemente argumentativa como secuencia discursiva que procura la defensa de una tesis o planteamiento central. Según Camps y Castelló (2013) proponen que este género se vale de afirmaciones, datos y aportes hechos por terceros, con los cuales el escritor persigue convencer o persuadir a su lector “demostrando que sus ideas tienen sentido. El ensayo refleja la voz y la posición del autor, la manifestación de su identidad, el nivel de contribución epistemológica que requiere o el diálogo con otros textos y autores” (p.30). Andrade y García (2015) plantean que la lectura del género ensayo exige, además de rigurosidad y reflexión profunda, el aproximarse a explicaciones, comentarios y formas como se argumenta en torno a la defensa de una tesis, en la que implícita y explícitamente el autor dejar ver su posición. En apoyo a lo anterior, Barboza (2015) coincide en que la lectura del ensayo académico requiere familiarizarse con secuencias discursivas argumentativas y expositivas, las cuales son organizadas en atención a los propósitos del autor.
4. La monografía: este género generalmente muestra los resultados de revisiones bibliográficas o documentales, con un alto nivel de profundización en el abordaje de temas científicos. En su trama confluyen secuencias argumentativas y explicativas (Moyano, 2001) y su estructura lógica se presenta en los siguientes apartados: introducción, tratamiento del problema, marco teórico referencial, metodología, análisis de la información y conclusiones (Moyano, 2001; Montolío, 2002; Carlino, 2005).

En síntesis, la lectura de los géneros académicos exige de prácticas recurrentes, sistemáticas y guiadas en las que el estudiante logre cumplir dos cometidos importantes: por un lado, comprender e identificar como éstos organizan y comunican información científica y, por el otro, el desarrollar las competencias críticas para que las

prácticas anteriores hagan posible que se conviertan en expertos (Parodi, 2008) capaces de "...escribirlos adecuadamente con el propósito de comunicar conocimientos especializados de su campo disciplinar" (p.36). Esto implica, acercar al sujeto a las convenciones y reglas necesarias para que asuma oportunamente su participación dentro de la comunidad académica a la que se afilia (Carlino, 2005), así como apropiarse de "...sistemas conceptuales, metodológicos y en las prácticas discursivas" (Cardinale, 2007, p.3).

Leer en la Web: Un reto para el estudiante universitario

Leer en un mundo caracterizado por el dinamismo informativo y por la abundancia de fuentes en formatos y presentaciones diversas, merece en la actualidad un trabajo académico meticuloso, con objetivos y propósitos específicos que definan la actuación del lector en los medios en que se presentan los contenidos científicos. Para Sayas (s/f) leer en la Web demanda del lector la puesta en marcha de habilidades para "...localizar información concreta y familiarizarse con formas discursivas que le permitan participar de manera pertinente dentro de los procesos formativos" (p.2).

De este modo, la lectura en la red implica para el lector universitario la asunción de una postura reflexiva, crítica y analítica que le permita al estudiante navegar con responsabilidad y sentido acucioso por las múltiples posiciones existentes sobre una determinada temática, las cuales requieren para ser abordadas el manejo de habilidades cognitivas y de lectura hipertextual (Galindo, 2015). Esta premisa, para Manso (2015) es determinante, pues leer en la web, además de erigirse como un reto, también representa un ámbito al que la universidad en la actualidad ha integrado en sus prácticas de enseñanza-aprendizaje con el propósito de "...ofrecer una formación competente a los estudiantes, que les permita navegar por la red discriminando la utilidad de los materiales, su pertinencia y veracidad" (p.11).

Por su parte, Carlino, Iglesias y Laxalt (2013) exponen que la lectura en Internet requiere de procesos de enseñanza en los que el docente guíe al estudiante a "...elegir información realmente confiable, de calidad y relevante, lo que requiere la ayuda de quien conoce el tema para saber qué datos jerarquizar, qué conceptos seleccionar y qué textos consultar" (p.110). Esta disposición crítica para hacer lectura en la web, exige del estudiante no solo saber buscar información, sino manejar una amplia gama de posiciones científicas presentadas en formatos y soportes diversos, que muchas veces tornan el proceso de lectura más complejo o, en caso contrario facilitan su acercamiento al conocimiento según el nivel de familiarización que tenga el lector con la tecnología.

De esta manera leer en la red exige contar con una serie de habilidades propias del estar alfabetizado (Carlino, 2005), que enmarca entre otras cosas el entender que el aprendizaje es un proceso permanente y a lo largo de la vida (Torres, 2006), que exige según expone Galindo (2015) de "...una actitud reflexiva y crítica para manejar

información diversa y en diferentes formatos, de lo que se va a derivar la construcción de conocimiento, no solo para el eje común sino para su formación para la vida” (p.3).

Por consiguiente, el acercamiento al conocimiento abundante y diverso que se encuentra en la red, representa un compromiso crítico por parte del lector, quien para participación de sus aportes deberá atender aspectos importantes, entre los que destacan: el manejo de redes de información y de producción científica, la apropiación discursiva propia de cada comunidad académica y según expone Giusti y Viñas (s/f) de “...espacios de construcción colectiva que puedan aportar los resultados de los diálogos e interacciones generadas por especialistas” (p.30).

En atención a lo expuesto, Sayas (s/f) propone que la lectura en la red en el siglo XXI exige de un ciudadano competente, capaz de “...manejarse entre enciclopedias en línea, portales educativos, sitios de organismos oficiales, de instituciones culturales, de ONG y de prensa digital, fuentes que por su utilidad representan insumos necesarios para la construcción de conocimiento en el ámbito académico” (p.2). Estos nuevos formatos deben entenderse como repositorios de información valiosa que permiten acercamientos a los problemas sociales, a los cambios emergentes y a las situaciones que enfrenta el mundo, elementos que se deben asumir como parte de la formación para la vida, la convivencia y el desarrollo sociocultural (Torres, 2006).

Para ello, el lector debe tener claros los propósitos con los que se acerca al conocimiento, pues, si bien es cierto que la abundante información representa la posibilidad de explorar múltiples miradas sobre una determinada temática, también constituye un reto cognitivo que se debe enfrentar con seriedad a los fines de evitar dispersarse en numerosos enlaces, contenidos e hipervínculos. Ante este efecto de la era de información y de la comunicación, el desarrollo de competencias críticas como: el manejo de criterios de búsqueda, la identificación de temáticas específicas, así como de fuentes fidedignas (Cardinale, 2007; Serrano, 2008; Reale, 2016; Morales, 2018) constituyen estrategias para no perderse y lograr profundizar, buscar las fuentes de las que se valió el autor para elaborar su texto y verificar el uso correcto que el autor original le ha dado a la información (Morales, 2017).

De esta manera, es posible afirmar que el lector de la web debe ser capaz de someter a revisión profunda toda la información que le aporta este espacio, para lo cual se hace necesario el uso de la criticidad como cualidad cognitiva que le permita hacer recorridos selectivos de contenidos, fuentes y espacios científicos de forma eficaz, en un intento por establecer conexiones lógicas y razonamientos novedosos. En otras palabras, se trata según exponen Gainza y Domínguez (2017) de “...identificar aspectos estructurales y discursivos que le sirvan como pistas para conseguir significados útiles” (p.54).

Por su parte, Galindo (2015) manifiesta desde una postura crítica, que la lectura en la web requiere de la disposición para “...identificar vínculos relevantes entre la información, analizar relaciones causales, llevar a cabo inferencias de manera correcta,

realizar valoraciones profundas y elaborar juicios que lleven a la construcción de propuestas consistentes” (p.5). Ello demanda tomar posición frente a las voces de expertos, así como a discusiones disciplinares, con el objeto de establecer un diálogo reflexivo del que se deriven puntos de vista e interpretaciones propias (Sánchez y *et al.* 2015).

De este modo, leer en la red requiere de un lector acucioso, con las competencias para determinar la autenticidad de la información y la validez de las fuentes con las que interactúa, condiciones imprescindibles que hacen parte de su proceder activo del que espera actitudes críticas, reflexivas y analíticas que, además de cuestionar la veracidad del conocimiento, logre evitar visiones sesgadas y reduccionistas, cuyo contenido ideológico implícitamente pretende tergiversar lo verdadero. Frente a este panorama, el lector de la web debe dejar a un lado su ingenuidad que lo lleva a asumir *a priori* los contenidos, para convertirse en un agente con un pensamiento acucioso y con las habilidades necesarias para enfrentar pretensiones ideologizantes, posiciones ortodoxas y promover la prolongación de tendencias teóricas saturadas de modelos de dominación (Alvarado, 2012; Freire, 1998; Jurado, 2008; Kincheloe, 2008; Kurland, 2003; Serna y Díaz, 2015).

González y Del Río (2014) conciben que el lector de contenidos en la red, requiere del desarrollo de su pensamiento en su modo crítico como condición elemental de la que depende el manejo activo y hábil de “...imágenes, audios y sonidos, videos, animaciones, textos y materiales como insumos a través de los cuales construir sus propias apreciaciones de manera rigurosa” (p.26). Esta postura sugiere entonces, que el lector desarrolle las competencias críticas necesarias (Serrano, 2008) para comprender y apropiarse de contenidos presentados en diversos formatos (Carvallo y Skupien, s/f) en los que debe reconocer, deducir y valorar datos que le aporten a su proceso de aprendizaje (Carlino, 2005).

Por ende, la lectura en la web en una era tecnológica como la que experimentamos, requiere del uso de la criticidad para jerarquizar la importancia de las ideas, establecer comparaciones entre textos, identificar elementos controversiales y puntos de coincidencia, así como razonamientos que por su relevancia favorecen la construcción de posturas sustentadas en premisas lógicas, coherentes y veraces (Patiño, 2014).

Este proceder responsable del lector, refiere a su actitud crítica y su disposición para examinar rigurosamente la información en un intento por discernir ideas relevantes de formulaciones falaces que por su aparente pertinencia alberga pretensiones subjetivas y maniqueas, cuyo propósito además de legitimarse es buscar la aceptación pasiva del lector y la construcción por parte de éste, de apreciaciones subjetivas contentivas modos deterministas y sesgados de ver los fenómenos que se dan en la realidad; ante este la pedagogía crítica propone que la lectura debe llevar al lector a la reformulación y la reconstrucción activa del mundo desde una actitud crítica y reflexiva. De este modo, es posible según López (2013) el “...enfrentar los retos de la vida y el ir más allá,

hacia la búsqueda de alternativas verdaderas y reales que den cabida a la transformación” (p.47).

Para Giroux (2008) esta manera de leer demanda el despliegue de habilidades cognitivas específicas que le permitan al sujeto “...realizar nuevas formas de delinear el mundo, describirlo, esquematizarlo e inscribirse en la construcción de significado y en la producción de conocimientos como la forma de participar dentro del contexto académico” (p.16). Por consiguiente, leer en la web amerita del desarrollo de habilidades y competencias para navegar en grandes cúmulos de información que muestran posiciones opuestas y diversas, como cualidades ante las cuales se hace necesario que identifique posiciones científicas subyacentes, planteamientos ideológicos de los que cada autor se vale para sustanciar sus ideas y las pretensiones que le motivan para sostener sus tesis y afirmaciones.

En síntesis, se puede entender a la lectura académica como el eje sobre el que la enseñanza universitaria debe enfocar sus esfuerzos, pues de ella depende el desarrollo, organización y transformación del pensamiento (Carlino, 2006). Esto se debe a que el potencial de la lectura le otorga la habilidad para operar en la jerarquización de ideas, en la comprobación de la veracidad de los argumentos y en la reformular sus concepciones; esto desde el aprendizaje significa preparar al estudiante para valorar diversas posturas teóricas, integrar información y elaborar planteamientos pertinentes e innovadoras maneras como el mundo puede ser resignificado (Zemelman, s/f) en procura de ofrecer razones que expliquen lo complejo (Morín, 2009) cambiante y dinámico de las relaciones que se desarrollan en el escenario social.

Sugerencias para Formar Lectores Competentes

Formar para la vida y acercar a la educación para todos, se han posicionado en una de las grandes preocupaciones de los sistemas educativos en el siglo XXI (Torres, 2006). Ello se ha debido entre otras razones, a los inminentes avances, demandas y exigencias sociales, a las que se le atribuye un elevado nivel de complejidad a tal punto que se ha visto en la educación uno de los mecanismos más efectivos para desarrollar habilidades y promover competencias que le permitan al ciudadano involucrarse activamente dentro de la dinámica social, a través del uso de un pensamiento acucioso que le permita problematizar su realidad y participar en la construcción de escenarios democráticos. En apoyo a esta posición, Carvallo y Skupien (s/f) afirman que la lectura, además de desarrollar la conciencia crítica y la participación activa en el mundo social, también es un proceso reflexivo que permite el “...distanciamiento objetivo y la valoración de las condiciones sociales, operaciones que le ayudan a recuperar y asumir la transformación de su espacio de convivencia con un verdadero compromiso intelectual” (p.4).

En este sentido, el rol de la educación se ha visto confluído por la promoción de actividades curriculares enmarcadas en la formación de un pensamiento crítico (López, 2013) e intrínsecamente en la libertad para objetar y refutar el conocimiento y las acciones institucionales, sociales, culturales y hasta políticas e ideológicas. Esto sin lugar a duda ha representado un avance en los procesos educativos, debido a que la

necesidad de romper con los esquemas impositivos derivados de la recurrente existencia de posturas radicales, opresivas, intransigentes, han dado lugar al ejercicio acciones de dominación y manipulación con tendencia a la configuración de un pensamiento único, que discrepa abismalmente de la divergencia y de lo opuesto por constituirse en expresiones de criticidad con el potencial de emitir juicios y valoraciones que vayan contra el orden imperante.

Con los planteamientos que se presentan a continuación, no se propone sino aportar algunas ideas que deberían estar presentes a la hora de enseñar a leer académicamente en la universidad. Estas son:

1. El docente debe guiar al estudiante hacia la identificación de posturas y significados implícitos y explícitos en las afirmaciones que hacen parte de los contenidos impartidos. Este operar con la información desarrollará su consciencia crítica y su autonomía como lector.
2. Es fundamental que se ejercite el pensamiento para evaluar la consistencia de las ideas y planteamientos, orientándole hacia la revisión acuciosa de la información, a la que debe someter a valoración y definir su veracidad y la credibilidad que ostenta el conocimiento científico con el que interactúa.
3. Se hace necesario fomentar el pensamiento divergente, crítico y reflexivo, con el propósito de desarrollar criterios en los que éste se sienta con la libertad de establecer juicios y razonamientos que dejen ver el carácter ambiguo y falible de las afirmaciones hechas por terceros.
4. El lector debe determinar las razones que justifican la existencia de problemas y sus componentes, así como de las conclusiones a las que llegó el autor para definir sus aportes.
5. Lo anterior implica ser capaz de analizar, valorar deducir ideas a través del ejercicio de habilidades propias del pensamiento y la lectura crítica, tales como: revisar la autoridad del autor, su perspectiva teórica, sus aportes, las fuentes informativas de las que se vale para defender su tesis y la validez de sus explicaciones como insumos para resolver problemas académicos y de su propia realidad.
6. El rol del docente no solo debe enfocarse en el aprendizaje de contenidos y elementos conceptuales, sino aproximar al estudiante a la apropiación de las prácticas discursivas propias de los géneros académicos de uso en su disciplina, las cuales servirán para mejorar su praxis como lector y escritor competente.
7. El estudiante debe familiarizarse de modo activo con los aspectos y convenciones propias de una nueva cultura académica, condición que demanda

el uso del pensamiento y de la criticidad para ejercitarse en el análisis significativo y profundo de los textos académicos.

8. Es fundamental que dentro de las estrategias de lectura que se desarrollan en la universidad, se haga uso de textos breves, completos y con todas las características que definen las producciones académicas y científicas; esto permitirá que el estudiante se familiarice con el manejo de las prácticas que determinan la construcción crítica y epistémica de conocimientos de elevado valor para la comunidad discursiva de la que pretende participar como agente reflexivo.
9. El lector novato debe ser guiado en la identificación de las voces que confluyen en los géneros académicos, es decir, los aportes que explícita o implícitamente los autores dejan ver como parte de la trama argumentativa o expositiva que compone su posición frente a determinada temática.
10. Finalmente, es necesario que el lector universitario se ejercite en la construcción de hipótesis, en el manejo de inferencias, y en el desarrollo de una actitud flexible y dispuesta a cuestionar la información que recibe de las diversas fuentes y formatos que se manejan dentro de espacio formativo.

En palabras de Fons (2006), parte de los procesos importantes en los que debe ejercitarse el lector de la universidad deben ser "...la formulación de hipótesis, la verificación de afirmaciones, el uso de la anticipación y la predicción, la construcción de expectativas, la identificación de inferencias y la interpretación" (p.6). Esto según Giroux (2008) refiere a la inminente necesidad de transformarlos cometidos de la educación, hasta trascender a niveles formativos que lleven al individuo a configurar su propia autodeterminación como ser humano, identificarse como sujeto dotado de dignidad y con la habilidad para pensar en modo divergente y reflexivo; condiciones que se asumen como elementales para deslegitimar las fuerzas dominantes que intentan cercenar la posibilidad de divergir y elaborar posturas innovadoras y transformadoras que disientan de los cánones establecidos, de los modelos históricamente implementados y de las propuestas que por su escasa capacidad de respuesta, no abren espacio al desarrollo humano integral.

REFLEXIONES FINALES

La lectura académica se entiende como un proceso científico al servicio de la apropiación y construcción del conocimiento, pero además del desarrollo del pensamiento en sus diversos modos de operar, bondades que entrañan entre otras cosas la disposición para asumir actitudes críticas, reflexivas y responsables que den cabida a la generación apreciaciones e interpretaciones propias y sólidas sobre la realidad y la información. Todo esto refiere a la lectura como proceso para ejercitar el uso de habilidades cognitivas como la valoración, la elaboración de juicios y razonamientos que den cuenta de su pensamiento autónomo y analítico que

recurrentemente pregunte, repregunte y objete el mundo en búsqueda de explicaciones y respuestas a partir de las cuales diseñar acciones de intervención social generadoras de cambio y transformación.

De lo expuesto se puede deducir que, constituye un proceso cognitivo que procura deducir aspectos significativos que propicien en el lector la consolidación de nuevos niveles de comprensión que trasciendan de lo literal a lo inferencial y crítico, que le permitan valorar en profundidad y de modo racional el mundo y las relaciones que en éste se dan. En apoyo a esta premisa, López (2013) indica que "...la lectura favorece en el individuo el desarrollo de habilidades cognitivas como el problematizar, el juzgar la credibilidad y fiabilidad de las afirmaciones históricamente tomadas como ciertas, así como formular hipótesis, comprobarlas y generar conclusiones" (p. 44). Al respecto Freire (1998) propone que la lectura es un proceso que da lugar a la interacción profunda con el conocimiento al ayuda al lector elaborar "...construcciones significativas que le permitan trascender hacia mayores niveles de comprensión que abran la brecha para generar verdaderos cambios" (p.4).

En síntesis, se reafirma la idea de comprender a la lectura como un proceso cognitivo y social, con implicaciones importantes vinculada a la transformación del pensamiento como condición necesaria para establecer asociaciones entre ideas, integrar planteamientos y construir aportes propios, cuyas repercusiones determinan de manera profunda el accionar crítico del hombre sobre el mundo, posibilitando entre otras cosas: la toma de conciencia reflexiva que le lleve a combatir arbitrariedades; el desarrollar habilidades críticas desde las cuales romper con los esquemas impositivos de dominación histórica y, como consecuencia de ello construir una identidad propia que motive sus deseos por conseguir la transformación propia y de terceros que hacen parte de su realidad.

Referencias

- Acuña, E., y López, A. (2017). *Pensamiento crítico en la lectura comprensiva*. Revista confluencias. N° 5 Volumen 1 agosto 201, pp. 10-16.
- Agredo, J. y Burbano, T. (2012). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Disponible en <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/792/1/El%20pensamiento%20cr%C3%ADtico,%20un%20compromiso%20con%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Alvarado, M. (2012). *Lectura crítica de medios: una propuesta metodológica*. Revista Comunicar, n° 39, v. XX, 2012, Revista Científica de Edu-comunicación, pp. 101-108.
- Andrade, E. y García, M. (2015). *Investigaciones sobre escritura académica realizadas por la comunidad científica de la Universidad de Los Andes (2009-2013): Alcances y Limitaciones*. *Educere*, 19 (63), pp.455-468.
- Arnaux, E., Di Stefano, M y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arenas, S. (s/f). *Criterios generales para el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de textos escritos académicos*. Universidad Nacional, pp. 1-10.
- Bajtín, M. (1982). *El problema de los géneros discursivos, en la estética de la creación verbal*. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barboza, F. (2015). El ensayo. Un recurso para la lectura crítica y la escritura académica. *Legenda*, 18 (19), pp.134-145.

- Camps, A y Castelló, M. (2013). *Escritura académica en la universidad*. Revista de Docencia Universitaria Vol.11 (1), enero- abril 2013, pp.17- 36.
- Cardinale, L. (2007). *Lectura y escritura en la Universidad. Aportes desde la práctica pedagógica*. Revista-sección pedagógica, 7(3), pp. 1-5.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de. Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Disponible en <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66.pdf>
- Carlino, P.; Iglesias, P y Laxalt, I. (2013). *Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas*. Revista de Docencia Universitaria. Volumen 11 (1), enero-abril 2013, pp.105-135.
- Carvalho y Skupien (s/f). *Los géneros académicos, la institución y las prácticas discursivas*. Universidad Nacional de las Misiones. Red de Investigación Educativa, pp. 1-7.
- Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión*. crítica1. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf
- Cely, A. y Sierra, G. (2011). *La lectura crítica, creativa e investigación para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en educación superior*. Cuaderno de investigación. Colombia: Universidad EAN.
- Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Argentina: Editorial RICE.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. [Versión Digital PDF]. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Ensenanza_situada_Frida_Diaz.pdf
- Eco, U. (1992). *Interpretación y sobreinterpretación*. Estados Unidos: Cambridge University Press
- Fons, M. (2006). *Enseñar a leer para vivir*. Universidad de Barcelona.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso liberador*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gainza, C y Domínguez, P. (2017). *¿Cómo leemos un texto hipertextual? Una exploración de la lectura de literatura digital*. Revista Humanidades N° 35, enero-junio 2017, pp.43-74.
- Galindo, M. (2015). *Lectura crítica hipertextual en la web 2.0*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Volumen 15 Número 1, pp. 1-29.
- Giroux, H. (2008). *Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica*. Barcelona: Editorial Graó
- Giusti, C y Viñas, M. (s/f). *Fomento de la lectura a través de las redes sociales*. Aprender a Leer, pp. 29-36.
- González, M y Del Río, J. (2014). *Pensamiento crítico y lectura, o cómo revivir a los nuevos zombis*. Revista Nueva Época, Número 64, julio-diciembre, pp.24-29.
- Hawes, J. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Disponible en http://www.pregado.otalca.cl/docs/pdf/documentos_interes/Pensamiento%20Critico%20en%20la%20Formacion%20Universitaria.pdf
- Jurado, F. (2008). *Formación de lectores críticos desde el aula*. Revista Iberoamericana de educación n.46, pp. 89-105.
- Kincheloe, J. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir*. Barcelona: Graó.
- Konrr, P. (2010). *Estrategias para el abordaje de textos*. Material didáctico de apoyo a la enseñanza de las ciencias sociales. Universidad Nacional del General Sarmiento.
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Cali: Eduteka.
- Manso, R. (2015). *¡Leer, comentar, compartir! El fomento de la lectura y las tecnologías sociales*. TransInforção, Campinas, 27(1), enero-abril, 2015, pp. 9-19.
- Marín, M. (2006). *Alfabetización académica temprana. Lectura y vida.*, pp.30-39.
- Marinkovich, J. (2004) *Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico*. Revista Signos2004, 33(48), pp.117-128. Disponible http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071809342000004800009&script=sci_arttext&lng=pt

- Martínez, M. (2008). *El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿Un girodiscursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?*. Disponible en [www.uruguayeduca.edu.uy/ Portal. Base/ Web/ VerContenido.aspx](http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal/Base/Web/VerContenido.aspx)
- Montolio, E. (Coord.) (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Morales, J. (2017). *Pensamiento crítico y lectura en ciencias sociales*. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior. Vol. 8(2) julio-diciembre, 2017, pp. 265- 282. Disponible en <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad>
- Morales, J. (2018). *Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2018, 7(2), pp.175-192. Disponible en <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/10311/10412>
- Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Editorial Gedisa.
- Moyano, E. (2001). Una clasificación de los géneros científicos. Universidad de León, pp.1-9.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- López, G. (2013). *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia e Investigación, Año XXXVII enero/diciembre, 2012, N° 22, pp. 41-60.
- Oliveras, B y Sanmartí, N. (2009). *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://gent.uab.cat/neussanmarti/sites/gent.uab.cat/neussanmarti/files/2009.20%20Oliveras-Sanmarti%20EQ%20copia.pdf>
- Patiño, H. (2014). *El pensamiento crítico como una tarea central de la educación humanista*. Revista Nueva Época, Número 64, julio-diciembre, pp.3-9.
- Parodi, G. (2008). *Los géneros y géneros profesionales*. Accesos discursivos para saber y hacer. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Peña, B. (2007). *El Proyecto "Leer y escribir en la universidad"*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Psicología, pp. 1-8. Disponible en http://www.javeriana.edu.co/prin/sites/default/files/Pena_L.B._El_proyecto_Leer_y_escribir_en_la_universidad.pdf
- Peppino, M. (2006). *Lectura y pensamiento críticos: Estrategias para desenvolverse en el ciberespacio*. Universidad Autónoma de México. Disponible en: http://www.difusioncultural.uam.mx/casadeltiempo/20_iv_jun_2009/casa_del_tiempo_eIV_num20_07_11.pdf
- Reale, A. (2016). *Leer y escribir textos de Ciencias Sociales: Procesos y estrategias*. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina: Publicaciones Ciencias Sociales.
- Sánchez, A., Sánchez, L., Méndez, J y Puerta, C. (2015). *Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red*. Revista Lasallista de Investigación. Vol. 10 No. 02- 2013, pp.151-163.
- Santelices, L. (s/f). *Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica*. Proyecto DIUC 160/82. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sayas, F. (s/f). *Leer en la red*. España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Serna, J., & Díaz, J. (2015). *Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 25, 165-180.
- Serrano, S. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica*. EDUCERE, Año 12, No. 42, julio - agosto - septiembre, 2008, pp. 505-514.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Tolchinsky, L. (dir). (2014). *Escritura académica*. Cuadernos de docencia universitaria. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- Torres, R. (2006). *Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Revista Interamericana de Educación de Adultos, No. 1, 2006, pp. 1-13.
- Zayas, F. & Pérez, P. (2012). *Los géneros discursivos como eje de los proyectos lingüísticos*. Revista de Biblioteca Escolar, 7, pp.1-4.
- Zemelman, H. (s.f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C. Disponible en <http://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>

Acerca del autor

Jesús Morales

Político y Abogado egresado la Universidad de Los Andes. Magister en Educación Mención Orientación Educativa por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Candidato a Doctor en Antropología (U.L.A.). Docente en la categoría Instructor de la Escuela de Criminología, Derecho y Educación U.L.A. en las asignaturas: Desarrollo pro-social, Lectoescritura y Metodología del Estudio en la Modalidad de Derecho Interactivo a Distancia, Psicología General, Psicología del Aprendizaje y de los Procesos Cognoscitivos, Orientación Educativa y Sociología de la Educación. Investigador reconocido por el Programa de Estímulo a la Investigación (PEI) U.L.A.