

Colección
de Pedagogía

**La lectura crítica,
creativa e investigativa
para el desarrollo de
las competencias
comunicativas, cognitivas
e investigativas
en la educación
superior**

Autores
Alexander Cely
Gloria Sierra Villamil



© **Universidad EAN**
Carrera 11 No. 78-47
Bogotá D.C., Colombia
2011

CONSEJO SUPERIOR

Cecilia Crissien de Perico	Carlos Evelio Ramírez Cardona
Presidenta	Consejero Fundador
Carlos Mauricio Álvarez Cabrera	Álvaro Otto Rubio Salas
Primer Vicepresidente y Consejero Egresado	Consejero Vitalicio
Roque González Garzón	Martha Lucía Ramírez
Segundo Vicepresidente	Consejera-Empresaria de la Mediana y Gran Empresa
Consejeros	Omar Alonso Patiño Castro
Hildebrando Perico Afanador	Consejero Representante de los Docentes
Presidente Honorario y Consejero Fundador	Jennifer Marcela Flórez Blanco
Carlos Alfonso Crissien Aldana	Consejera Representante de los Estudiantes
Consejero Fundador	

DIRECTIVAS

Rector	Vicerrector de Planeación
Jorge Enrique Silva Duarte	Ruben Darío Gómez Saldaña
Vicerrector de Formación	Vicerrectora de Extensión y Proyección Social
José David Marín Enriquez	María del Carmen Sanabria Carmona
Vicerrector de Investigación	Vicerrector Financiero y de Recursos Físicos
Carlos Largacha Martínez	Juan Enrique Castañeda Mateus

Prohibida la reproducción
parcial o total de esta obra sin autorización de la
Universidad EAN

La edición de este texto estuvo a cargo de la Vicerrectoría
de Investigación
Grupo Gestión del conocimiento
Revisión de estilo
Dora Angela Castañeda
Diagramación
Alcira Casas

Cely, Alexander

La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior - Cuaderno de investigación -

[Recurso electrónico] / Alexander Cely y Gloria Sierra Villamil. --
Bogotá : Universidad EAN, 2011. -- (Colección Pedagogía)
30 p.

ISBN: 978-958-756-092-3

1. Competencias comunicativas
2. Lectura
- I. Sierra Villamil, Gloria

Contenido

	Pág.
1. Introducción	5
2. Una mirada al desarrollo del pensamiento crítico	7
2.1 Una perspectiva analítica sobre la comprensión del pensamiento crítico	8
2.2 Lipman y el pensamiento crítico	9
3. Sobre la lectura crítica	15
3.1 El comienzo... ..	15
3.2 Cómo enseñar a leer críticamente	18
3.3 La importancia de la alfabetización académica	19
3.4 La lectura en el nivel superior	20
3.5 Entonces ¿cómo intentar que el estudiante lea y lea críticamente?	22
4. Sobre el pensamiento creativo y la lectura creativa	25
4.1 ¿Qué se entiende por pensamiento creativo?	26
4.2. ¿Qué entendemos por lectura creativa?	28
5. A manera de conclusión	31
Bibliografía	33

1 Introducción

Las instituciones de educación superior juegan un papel esencial en la actitud positiva de estudiante en torno a la lectura crítica y la lectura creativa.

La educación, duele decirlo, es la más rezagada de las disciplinas, es mucho lo que se habla y poco, muy poco, para estar en los albores del mundo global, lo que se hace en la escuela, llámese colegio o universidad en cuanto a formar individuos críticos, tolerantes, visionarios, creativos, sensibles a la belleza del lenguaje literario. Por ello surge el compromiso en reinventar al hombre y su mundo, situarlo en posición de pensamiento crítico y creativo de tolerancia la diferencia y de congruencia con sus verdades. La educación será un asunto perdido en donde no se dé la posibilidad de pensar en cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones, de inventar caminos, es un desafío lo cual nos debe llevar a gestar proyectos y posibilidades para crear y recrear discursos.

Desde esta perspectiva este artículo busca crear un modelo transversal para dimensionar en escenarios distintos la lectura con intencionalidad crítica y creativa, sin olvidar que la lectura alimenta a la escritura. Entonces para desarrollar las competencias comunicativas debemos trabajar por procesos de mediación de sentido en la relación pensamiento – lenguaje. El propósito del artículo es elaborar un análisis sobre la importancia de la relación pensamiento crítico – lectura crítica en el estudiante para que así consecuentemente se desarrolle en él la relación pensamiento creativo – lectura creativa.

Para que se den estas relaciones, es importante analizar la importancia de la tecnología, la imagen, los íconos virtuales que retoman formas interpretativas y de escritura desde la óptica del registro y la valoración de ellos. Desde esta perspectiva se presenta ya una gran fisura. En gran medida se da lectura y se evalúa, en algunos casos se pasa a la escritura, básicamente desde la textualidad o de la medición mecánica de lo leído. Esto genera descompensación entre el leer y el escribir, de pronto el profesional en formación algo lee y poco escribe. El horizonte de la formación en lectura crítica y escritural no va más allá de la traducción, es decir, decir que dice lo que dice texto, pero se requiere iniciar un

cambio en cuanto a uso, creatividad, es urgente revisar estratégica y pedagógicamente el uso y la valoración de la lectura y escritura en distintas dimensiones: literal, inferencial, creativa y argumentativa lo que exige una perspectiva de desarrollo del pensamiento crítico y de mayores formas de comprensión.

Se requiere de una nueva mirada, de otra actitud frente a las necesidades del profesional actual, aquel del mundo global, lo cual debe reconsiderar los imaginarios frente al desempeño profesional y crítico de nuestros egresados en una sociedad moderna donde el caos se convierte en el centro de la crítica. De la razón, de la autonomía, del debate y del posicionamiento. Se debe cuestionar de fondo el problema de la comprensión desde la interpretación como competencia para poder llegar a la argumentación e ir más allá a la proposición, lo que intencionalmente surge el desarrollo de competencias no sólo comunicativas, sino cognitivas, investigativas y estéticas que rompen los paradigmas de crear distintos escenarios que posibilitan una lectura de mundo reflexiva, autónoma y por ende creativa.

Lo común es observar en los estudiantes de Educación Superior ausencia de hábitos lectores, pereza, rechazo. Así mismo desde la pedagogía de la lectura y la escritura, se presentan didácticas repetitivas, evaluativas, obligatorias, separación de conocimiento y placer, en fin problemas espacialmente a valorar el sentido de la lectura y de la escritura como una mediación del SER hecho profesional que tiene retos comunicativos de interacción que lo obligan a comprender el mundo desde diferentes signos para poder proponer ideas y proyectos.

La Universidad debe proporcionar un aprendizaje eficiente de la lectura y escritura comprensiva para leer el mundo y para apropiarse del lenguaje, la lectura debe ser una actividad emancipadora y vital del ser humano que incentive la inteligencia y la producción intelectual.

Este artículo presenta un avance del proyecto que realizan los autores en la Universidad EAN y el cual se muestra una síntesis acerca de distintas miradas teóricas sobre el desarrollo del pensamiento crítico, la lectura crítica y su relación con el desarrollo del pensamiento creativo y la lectura creativa.

2 Una mirada al desarrollo del pensamiento crítico

Lipman considera que el pensamiento crítico es un compromiso intelectual y ético que insiste en los estándares y criterios mediante los cuales se diferencia de un pensamiento acrítico (Lipman, 1998). Es un pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y es sensible al contexto.

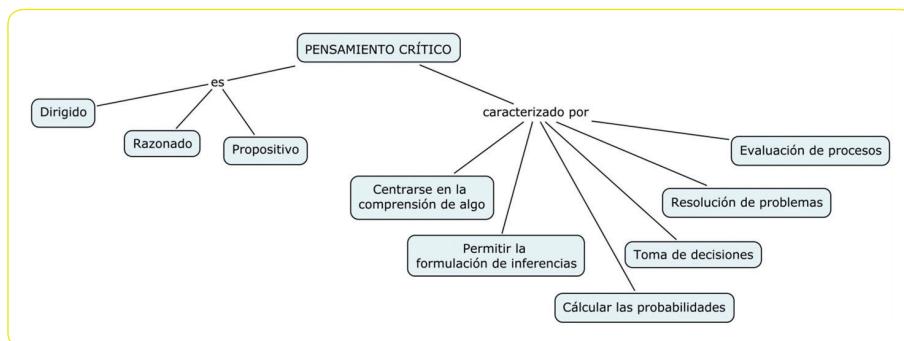
Un juicio es una determinación de pensamiento, del habla, de la acción o de la creación. Criterio puede definirse como una regla o principio utilizado e la realización de juicios. El pensamiento crítico es un pensamiento que emplea tanto criterios como evaluaciones basadas en criterios estos a su vez son un tipo de razón.

- Los tipos de criterios a los que hacemos alusión son los estándares, leyes, estatutos, reglas, orientaciones directrices.
- Preceptos, requisitos, normativas, estipulaciones, fronteras, límites.
- Pruebas, evidencias, observaciones.
- Ideales, propósitos, fines, objetivos, finalidades.
- Métodos, procedimientos, programas, medidas.

Los estándares son una amplia subclase de criterios, son indispensables como instrumentos de procesos racionales, por lo que enseñar a los estudiantes a identificarlos y utilizarlos es un aspecto esencial de la formación del pensamiento crítico.

La característica del pensamiento crítico como autocorrectivo es difícil de lograr porque se puede aplicar la metacognición, que es pensar sobre el pensamiento, pero no necesariamente se es autocrítico, no obstante es un objetivo a lograr. De otra parte el pensamiento crítico es sensible al contexto cuando: consideramos las circunstancias excepcionales o irregulares; se aceptan las limitaciones especiales, contingencias, o restricciones; se tiene en cuenta la configuración global.

La formación del pensamiento crítico en la educación básica podría mejorar su calidad siempre y cuando se incrementa la calidad y la cantidad de significado que los estudiantes obtengan a partir de lo que leen, escriben, hablan, perciben. La calidad de los significados se puede lograr aplicando los estudios de Bruner en Actos de Significado (1991) y en sus orientaciones sobre la narración.



El **pensamiento crítico** no se puede formar de manera exclusiva si no se tiene en cuenta el pensamiento creativo y los dos a su vez hacen parte del denominado pensamiento superior o complejo. El **pensamiento superior** es aquel rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio, es fusión del pensamiento crítico y del creativo, los que se apoyan y refuerzan; se genera bajo las ideas de verdad y significado. El **pensamiento complejo** se entiende como aquel que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. (Lipman, 1998: 67).

2.1 Una perspectiva analítica sobre la comprensión del pensamiento crítico

El pensar de forma crítica y reflexiva es sin duda, uno de los objetivos que enmarca el contenido de documentos oficiales en la planeación de políticas educativas, la razón de su presencia, radica en el presupuesto formativo que implica y la necesidad que existe a nivel social de formar sujetos integrales conocedores de su medio y las interrelaciones que se desarrollan en el.

El panorama general parece ser alentador, la invitación a fomentar este tipo de pensamiento es alta y la propuesta muy renombrada, el problema aparece

cuando se dirige la mirada al cotidiano de la escuela y se encuentra que la propuesta es poco desarrollada y que aunque se presenten documentos que lleven de forma explícita la expresión pensamiento crítico o pensar críticamente, es muy poco lo que se desarrolla en la práctica sobre ello.

Este problema demuestra que no existe claridad en las implicaciones que tanto a nivel teórico y práctico se tiene sobre este tipo de pensamiento, pues se está cayendo en el error de asumir de forma superficial el tema, y convertir en cliché o expresión de relleno una propuesta que de ser llevada a la realidad lograría incidir positivamente en los estudiantes, logrando que estos tuvieran posiciones argumentadas frente a los hechos.

Actualmente son varios los autores que estudian el pensamiento crítico, entre ellos se resalta Matthew Lipman y Jacques Boisvert; ellos, en su trabajo teórico- práctico amplían la perspectiva de análisis del tema, y proponen variables de estudio para entender la importancia de este tipo de pensamiento. En esta reflexión específicamente, se tomó la perspectiva de Matthew Lipman para interpretar la estructura del pensamiento crítico y su relación con la educación.

2.2 Lipman y el pensamiento crítico

Matthew Lipman rescata en su obra *Pensamiento complejo y educación* (1998), elementos muy valiosos para entender la estructura sobre la que se erige el pensamiento crítico.

Su proceso inicia con la exploración de la situación educativa de Estados Unidos en la década de los 80, resaltando en su estudio, una serie de sucesos que llevan a cuestionar la forma en la que se asume la educación y los resultados que esta genera.

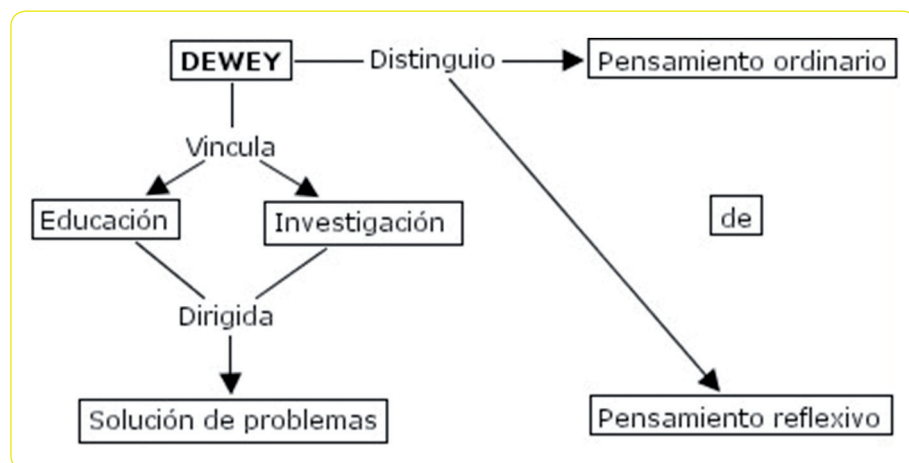
Algunas de las situaciones que evidencia en su trabajo, tienen que ver con el inconformismo frente a lo que se enseñaba en la escuela, la forma en la que el conocimiento era difundido a los estudiantes, la poca valoración de la profesión docente y la negativa a vincular las experiencias de la vida a las temáticas desarrolladas en el aula. Estos y otros problemas llevaron a pensar que existía un error en la forma en que se asumía el estudio de las habilidades de pensamiento y su relación directa con los procesos educativos.

Es por esta razón que se da un viraje al problema del aprendizaje y se pone en boca de expertos “la enseñanza para el pensamiento” lo que llevo a un cambio en los estudios académicos sobre el tema y un adelanto frente a la solución del inconformismo con la educación existente.

Este paso fue definitivo, pues abrió la perspectiva problémica y como lo sugiere Matthew Lipman, instó a los educadores a mirar el problema de manera más compleja. Muchos maestros argumentaron haber enseñando a pensar desde siempre en sus aulas, pero unos menos simplistas pensaron que en efecto se educaba para el pensamiento, pero no para el pensamiento crítico.

“Por supuesto que los programas educativos tradicionales incorporaban la enseñanza del pensamiento. Lo que ocurría era que la *calidad* de dicho pensamiento era deficiente. Lo que se requería entonces no era la mera enseñanza del pensamiento, sino la enseñanza para el pensamiento crítico” (Lipman, 1998: 160)

Los estudios de Lipman abren camino sobre el tema, y lo llevan a indagar sobre los aportes de otros autores en torno al problema, entre ellos se encuentra Dewey y su obra *¿Cómo pensamos?* (1989) En el siguiente esquema se resaltan los aportes que Lipman tomo de Dewey para nutrir el tejido analítico sobre el pensamiento crítico:



Los aportes de Dewey marcaron varios aspectos a tener en cuenta; uno de ellos, tiene que ver con el papel de la educación en la solución de problemas sociales, pues en una sociedad insatisfecha por no poder cumplir con sus expectativas, es necesario vincular a los futuros

ciudadanos en la dinámica investigativa y de preparación, para que de allí deriven las soluciones a los problemas que aquejan a la mayoría de las personas. Este aspecto visto desde la óptica de Lipman es fundamental, pues sugiere una transformación en el pensamiento y una clara diferencia entre lo que es pensar sin perspectiva y el pensar de forma direccionada.

En otras palabras, Lipman retoma el gran aporte de Dewey al diferenciar el “pensamiento ordinario” del “pensamiento reflexivo”

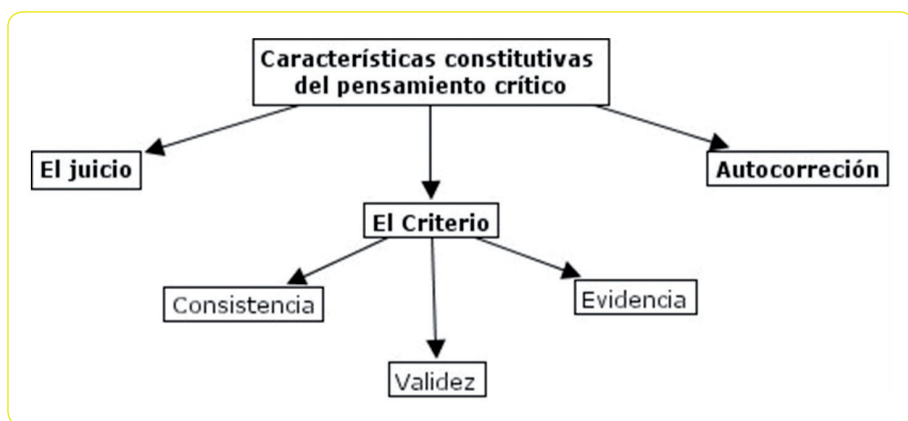
... fue precisamente en *Cómo pensamos* donde Dewey sentó la distinción entre lo que él denominó el pensamiento ordinario y algo llamado pensamiento reflexivo, que Dewey definía como aquel pensamiento que es consciente de sus causas y consecuencias. Conocer las causas de las ideas- es decir, las condiciones bajo las cuales se piensan- supone liberarnos a nosotros mismos de la rigidez intelectual y de abrirnos el paso a una libertad intelectual basada en el poder de escoger entre diversas acciones y alternativas. Conocer las consecuencias de las ideas es conocer sus significados, que para Dewey, pragmatista y seguidor de Pierce, descansa sobre sus rasgos prácticos, es decir, los efectos que producen en nuestra práctica y en el mundo.” (Lipman, 1998: 163)

Estas palabras vistas a la luz de la actualidad y mas exactamente frente al problema del desarrollo del pensamiento crítico, demuestran que el pensar reflexivamente lleva a vincular la sociedad como eje problémico a las dinámicas educativas, pues ninguna excluye a la otra y ambas se interrelacionan de forma directa.

Lipman aborda otra perspectiva de análisis sobre el pensamiento crítico, y para ello se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuales son los componentes del pensamiento crítico?

Lipman afirma que pensar críticamente no solo es actuar con respecto a algo, buscando la solución de un problema, por esto busca la manera de ampliar el concepto y abrirlo a sus características definitorias

Características constitutivas del pensamiento crítico



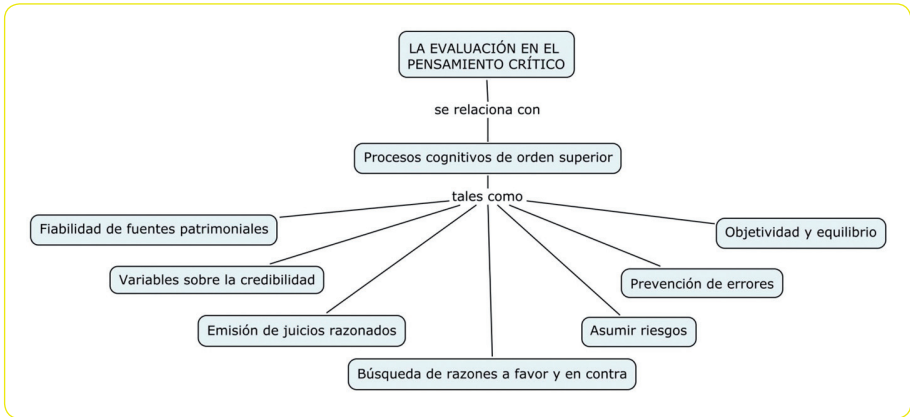
Los puntos más representativos en la caracterización del pensamiento crítico son: el juicio, los criterios y la autocorrección, Lipman encuentra en cada uno de ellos los argumentos para definir el pensamiento crítico desde una postura más compleja; su idea es conectar de manera paralela cada uno de estos elementos para ubicarlos en el plano de la acción cotidiana, que es justamente el punto mas relevante de su trabajo.

El juicio: Lipman define el juicio “como la determinación del pensamiento, del habla, de la acción o de la creación” (Lipman, 1998: 173) su vinculación con el pensamiento crítico se da, por que es justamente con el juicio que se demuestra que tanto se ha dado la apropiación frente a algo y de qué manera se sustenta.

El criterio: El pensamiento crítico emplea criterios de diversa índole para dar sustento a los juicios. Lipman define exactamente a los criterios “como un tipo de razón que aparece al momento de describir o evaluar algunas decisiones” (Lipman, 1998: 175) constituyéndose especialmente a través de la validez, la evidencia y la consistencia.

La autocorrección: Pensando en la comunidad educativa y su relación con la sociedad, Lipman considera que el admitir los errores y autocorregirse, es vital para fortalecer el pensamiento crítico pues hace que se descubran las propias debilidades en la argumentación y el pensamiento.

El pensamiento crítico bajo la mirada de Matthew Lipman conlleva a ampliar el panorama simplista de un mero resultado, busca conjugar de manera paralela, todos aquellos elementos que puedan contribuir a reflexionar sobre los hechos, y logren dar alternativas razonadas para decidir sobre algo en específico.



3 Sobre la lectura crítica

3.1 El comienzo...

Tanto la lectura, la escritura y la oralidad son manifestaciones básicas de una cultura. De la cultura oral y cómo se denominan las cosas parte desde la representación, a partir de la comunicación oral se abren las puertas de una cultura representativa. Las cosas se representan por conceptos y por imágenes, la imagen puede ser privada o pública. Privada cuando la re-tenemos en nuestro pensamiento, pública cuando la representamos mediante un dibujo, una escultura, a través de una fotografía, una película o una representación teatral, y por supuesto al ser difundida.

Inicialmente la tradición y los conocimientos se traspasaban de generación en generación desde la oralidad; posteriormente la representación la tradición y los conocimientos fueron plasmadas en las paredes de las cuevas; el lenguaje evolucionaba cada vez más y se representaban las cosas a través de las palabras; posteriormente esas palabras fueron representadas mediante signos y símbolos dibujados que podían ser transportados de un lugar a otro, inicialmente a través de tablillas de barro, posteriormente en cueros de animales, en papiros, en papel, con estos signos apareció la escritura y también aparecieron quienes lo leían, lo interpretaban, lo entendían, apareció la lectura.

El mundo son cosas y acontecimientos entre las cosas, hubo un momento en la historia en que se representaron las cosas y las relaciones entre ellas; en ese preciso momento y lugar apareció una forma absolutamente original de relación con las cosas: surgió el pensamiento.

¿Por qué la lectura crítica?

La lectura en la educación superior y especialmente en la universidad está estrechamente ligada fundamentalmente en su sentido formativo y en la calidad investigativa de las lecturas que se realicen en ella.

A través de la lectura se ha construido gran parte del pensamiento humano a través de la historia, y es en la universidad donde fundamentalmente esto se ha realizado ¿es pensable una universidad donde investigadores, docentes y estudiantes no lean?, en la universidad la lectura es la actividad formativa por excelencia, por esta razón, la lectura auténtica, que necesariamente es una lectura crítica, debe ser una experiencia constante. (Girón y otros, 2007:33)

En el actual contexto, el conocimiento tiende a reducirse a la información, no necesariamente a la formación, la información nos permite estar actualizados en datos, referencias, situaciones que muchas veces por la velocidad y momentaneidad de los sucesos duran poco, es decir son necesarios para cierto momento y lugar, al poco tiempo son estadísticas o simplemente datos pues ya su utilidad es casi nula.

Se volvió un lugar común decir que vivimos en la sociedad de la información o del conocimiento. Que en ella, son el saber científico y la tecnología, los que agregan valor y producen riqueza. En cambio, pocos somos conscientes de los esfuerzos que implica educarnos para garantizar una cultura que engrandezca y promueva al ser humano. (Girón y otros, 2007:34)

La necesidad de la lectura en muchas ocasiones ha caído al valor de hacerlo, por ejemplo, hay que leer porque conviene estudiar, se lee porque se debe obtener un resultado, una nota o un título, hay que cumplir con una tarea, cualquiera que ella sea, por consecuencia, la actitud ante la lectura se queda en sólo información, estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas. (Freire, 2004 citado por Girón y otros 2007)

A propósito de Freire, refiriéndose a la significación que tiene para la comprensión crítica del acto de leer (lectura crítica), sostiene que:

“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente”. (Freire, 2008: 94)

La lectura crítica se inicia muchas veces a partir de decodificaciones de la realidad, las palabras nos llegan a través de la lectura del mundo, dice Freire, después esas lecturas vuelven al mundo quienes las perciben como son, representaciones de la realidad.

Cotidianamente la lectura crítica no necesariamente se realiza a partir de la lectura de un texto escrito, p.e. a partir de descodificación o “lectura” de una determinada situación tiene como resultado la percepción crítica de una realidad, lo que implica relación con una cultura. En el fondo, afirma Freire, ese conjunto de representaciones de situaciones concretas posibilitaba a los grupos populares una “lectura” de la “lectura” anterior del mundo, antes de la lectura de la palabra. (Freire, 1991: 95), es decir la importancia del acto de leer, implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído.

Se debe pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión aquello que somos. (Larrosa, 2003 citado por Girón y otros 2007)

En resumen, la lectura, como práctica, forma al sujeto. Viceversa, el lector se forma siempre y cuando viva auténticas experiencias de lectura. De este modo, tiene sentido hablar de formar lectores críticos en la universidad. Leer para vivir plenamente, y no solamente para tener conocimientos, implica leer para ser.

El significado de un texto no se ubica en el libro, ni en el documento, sino en la mente del lector (Cassany, 2006 citado por Girón y otros 2007:39). La lectura, siempre va más allá del texto, porque al interpretarlo, el lector se lo apropia, lo que lleva a determinar que la lectura es una construcción social.

Hacer lectura crítica no es solamente entender el texto, tampoco es expresar sin ningún criterio una opinión. Sí en cambio, es realizar de él una interpretación, fruto de la comprensión o estudio del texto. Es agregar significado, aplicándolo al mundo de la vida.

De acuerdo como lo afirma Girón, comprender e interpretar un texto exige al lector estar en permanente movimiento, desplazarse entre ciertas dimensiones: la literal, la inferencial y la crítica. En la literal el lector decodifica, reconoce palabras y frases, relaciona significados. En la dimensión inferencial el lector lee “entre líneas” y le da sentido al texto; En la dimensión crítica el lector identifica el significado que el texto encierra y los interrelaciona con los saberes previos que posee.

Esto es lo mínimo que el docente debe buscar en sus estudiantes, que la lectura crítica que se realice se comprenda lo que el autor quiera señalar

desde lo literal, el mensaje o mensajes que implícitos que lleve el texto, desde lo inferencial y que desde el mundo vivido y la experiencia que tenga el lector se logre construir un nuevo texto que perviva el trabajado.

Frente a cada texto, el estudiante deberá asumir una postura distinta y dejará salir de sí mismo todo su interés, conocimiento y disposición para trabajarlo y ser trabajado por él.

Es decir, que la lectura crítica implica un ejercicio permanente, que carece de fórmulas y esquemas previos, requiere de una actitud y compromiso consigo mismo y el mundo. La lectura crítica no es solamente el entendimiento de un texto, sino la comprensión de la realidad con la mente abierta y una actitud de compromiso. (Girón y otros 2007:46)

Asumir que en la universidad se estimule el ejercicio del pensamiento crítico a partir de la lectura crítica no quiere decir, por ende, que tengamos que sumergirnos en una visión del mundo con una posición fatalista y negativa. La crítica requiere de un fuerte sentido de equidad y de responsabilidad que se puede traducir en la capacidad de considerar todos los puntos de vista frente a un tema (universalidad) pese a las ideologías y al auge de los saberes especializados. (Girón y otros 2007:47)

En suma, la lectura crítica actualmente se requiere para pensar a partir de multiplicidad de géneros discursivos, saberes especializados, lenguajes y códigos en función de una cultura de la responsabilidad social y la investigación. No se trata solamente de una formación para ser competitivos en el mercado de trabajo, porque la universidad forma personas con unas responsabilidades sociales y políticas (ciudadanas) en sociedades cuyo acceso a la educación superior todavía es un privilegio de pocos. (Girón y otros 2007:48)

3.2 Cómo enseñar a leer críticamente

Ya habíamos señalado la importancia de leer desde tres dimensiones: la literal, la inferencial y la crítica, sin embargo ¿cómo se relacionan la escritura y la lectura con el aprendizaje?

Generalmente el que aprende en el proceso de una clase es el profesor porque es él el que prepara, revisa, confronta nuevas teoría y nuevos contenidos. El estudiante escucha las posturas de sus maestros y toma

apuntes, de acuerdo con el interés que tenga el estudiante se define quién o quiénes aprenden y qué se aprende o no se aprende.

Según Paula Carlino (2005) existen algunos problemas de la enseñanza habitual, veamos:

Primer problema: El profesor es quien aprende.

Además de preparar la exposición se deben preparar tareas para que realicen los estudiantes a fin de aprender los temas de las materias, pero queda la duda si verdaderamente a través de este rol el estudiante comprenderá cada uno de los temas abordados.

Uno de los factores que más barrera coloca en el proceso de aprendizaje de un determinado tema, es el uso del lenguaje. El estudiante no está acostumbrado a leer y mucho menos a escribir.

El propósito entonces es que el estudiante descentre su mirada en aprender sólo el discurso del docente y leer la bibliografía recomendada poco antes del examen.

Segundo problema: En la relación profesor – alumno sólo se comunica una porción de lo que el alumno debe aprender.

El profesor no está acostumbrado a enseñar procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que él ha aprendido desde la experiencia. Debemos enseñarles a los estudiantes los modos de indagar, de aprender y de pensar en el área de estudio respectiva y así podremos vincularlos con las formas de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica, p.e. la importancia de las tareas para ayudar a aprender conceptos y prácticas discursivas.

3.3 La importancia de la alfabetización académica

Volviendo a Freire (2001) el alude a la significación que tiene para la comprensión crítica del acto de leer y, por consiguiente, para la propuesta de alfabetización a que se consagró en vida y obra, es decir a la lectura del mundo que precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél. En este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo

lea lectura está siempre presente. Nuestro mundo fluye a través de la lectura que hacemos. Así mismo Freire sostiene que se puede ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de “escribirlo” o de “rescribirlo”, es decir de transformarlo a través de nuestra práctica consciente.

Este movimiento dinámico es uno de los aspectos centrales, sostiene Freire, del proceso de alfabetización. “De ahí que siempre haya insistido en que las palabras para organizar el programa de alfabetización debían provenir del universo vocabular de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños. Debían venir cargadas de la significación de su experiencia existencial y no de la experiencia del educador”. (Freire, 1991: 6)

Actualmente el concepto de alfabetización no se queda en el aprender a leer y escribir, “por el contrario la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y escribir” (Carlino, 2005: 14)

Deben existir diferencias significativas entre las tareas de lectura y escritura demandadas en el nivel universitario respecto del secundario, esto se trasluce en ciertas maneras de leer y de escribir.

Hay que tener también en cuenta que la especialización en cada campo de estudio ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro, en muchas ocasiones se cambia la envoltura pero se dice lo mismo, en el proceso de la lectura crítica relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico el objetivo principal deberá iniciar en leer, escribir, leer, evaluar atravesados por la observación, la descripción el análisis y la reflexión de hechos significativos para la vida de quién lee, escribe y vuelve a leer.

3.4 La lectura en el nivel superior

Es a través de la lectura como los estudiantes del nivel superior toman contacto con la producción académica de una disciplina.

Sin embargo, resulta común la queja de los profesores acerca de la escasa y deficiente lectura de los estudiantes. A pesar de ello, es también habitual que no se encuentren los caminos para hacer algo al respecto. La preocupación por lo poco que leen o lo mal que comprenden suele estar acompañada de una inactividad docente, esperamos que lean y entiendan de determinada forma pero no solemos ocuparnos de enseñarles que lo hagan. Leer queda como tarea sólo a cargo de los estudiantes. Su comprensión no resulta orientada por nuestra experiencia. La lectura que realizan los estudiantes nace huérfana.

La pregunta está planteada “... ¿cómo funcionan los principios generales de la lectocomprensión en una clase universitaria de los primeros años, en la cual los alumnos leen por encargo” (Marucco, 2001, citado por Carlino, 2005: 69)

Al respecto, debemos también preguntarnos:

¿Los estudiantes jerarquizan las lecturas de acuerdo a lo que saben y no saben sobre el tema?

¿Cómo el estudiante focaliza los contenidos de una temática que desconoce?

¿Cómo determina si una información es relevante o no?

¿Hasta dónde es llamativa la lectura para el estudiante?

¿Hemos considerado que en algunas ocasiones (o en muchas) el estudiante se queda dormido ante la lectura que le hemos recomendado?

En contraste con los modelos de lectura interactiva, los estudiantes universitarios de los primeros años leen sin un objetivo propio – ya que se les da para leer – y pueden contribuir con escasos conocimientos sobre el contenido de los textos, justo porque están tratando de elaborarlos. Las dificultades para entender (y sostener la lectura) se vuelven inevitables si no se acompaña, desde cada espacio académico, su actividad lectora. (Carlino, 2005).

El lector entiende que se debe tomar del texto y que se debe desechar, de acuerdo con el propósito que persigue, sin embargo muchas veces los estudiantes carecen de conocimientos específicos sobre los textos y carecen de las categorías de pensamiento de la disciplina en la que se han empezado a formar, los estudiantes no saben qué buscar en la bibliografía y

se “pierden” en la maraña de información que contiene, sin lograr distinguir lo que es esencial para la materia de lo que resulta accesorio.

Es por eso que al planificar las propuestas de lectura, no es suficiente que los profesores decidamos que han de leer los estudiantes; también resulta necesario que tomemos conciencia de los propósitos que cumple la bibliografía elegida según los objetivos del espacio académico, a fin de comunicar a nuestros estudiantes por qué les pedimos que lean y para qué.

3.5 Entonces ¿cómo intentar que el estudiante lea y lea críticamente?

Hay que guiar la lectura. Hay que leer las fuentes, pero hay que saber escogerlas de acuerdo con los propósitos. Sin este tipo de guías, interpretar genuinos textos académicos resulta desalentador para la mayoría de los estudiantes que cursan los primeros años de sus carreras.

Se parte de la postura de que promover la autonomía lectora no se logra imponiendo de entrada condiciones de lectura independiente ya que al comienzo, incluso en la universidad, la falta de orientación resulta contraproducente, para el fin que se quiere lograr, porque desalienta los intentos y no permite que los alumnos se forjen los recursos con los que afrontar las dificultades. Por el contrario, si queremos un lector que pueda autorregularse es preciso que en un primer momento lo ayudemos desde afuera, es decir, desde nuestro conocimiento de los textos que damos para leer.

El objetivo entonces es ayudar a los estudiantes a jerarquizar la información de los textos y asegurar su lectura, se deben desarrollar actividades de lectura comprensiva, utilizar distintas estrategias como guías y mapas conceptuales previo, durante y posterior a las discusiones que se generen, si lo leído no se retoma en clase, el docente proclama un doble mensaje: “lean... aunque hay otras cosas más importantes para hacer, por ejemplo, escucharme todo el tiempo exponer a mí”.

Otro ejemplo son la utilización de guías de trabajo, las guías de clase sólo deben ser empleadas por los estudiantes si estos observan que el docente les dedica algún tiempo de las clases. Es decir si se utilizan para discutir sobre lo leído.

En cuanto a los resúmenes, es muy importante incentivar a los estudiantes a que los realicen resúmenes de las lecturas que realicen y eso motiva el aprender a leer. También es muy importante la estrategia de utilizar estos resúmenes de textos trabajados como bibliografía básica en la clase. La actividad de resumir favorece la actividad del lector sobre el texto (condición de comprender) y asegura varias lecturas antes de discutirlo en clase, para una justificación de las tareas, que promueven volver recurrentemente sobre lo ya hecho.

No hay que olvidar que en el desarrollo del resumen, se debe suprimir, seleccionar, generalizar y construir. Estas operaciones son las que convierten la tarea de resumir en una actividad desafiante cognitivamente porque exigen que el productor tome decisiones acerca de la jerarquía o importancia relativa que concede a los contenidos del texto original, lo cual requiere relacionarlos con lo que ya sabe. (Carlino, 2005)

Por consecuencia los estudiantes deberán cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos, en ese mismo orden es indispensable que los profesores de todos los espacios académicos compartamos responsabilidades tales como enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía, así mismo, se debe hacer lugar en las clases al análisis de lo leído, ayudando a entender lo que los textos callan porque dan por sobreentendido.

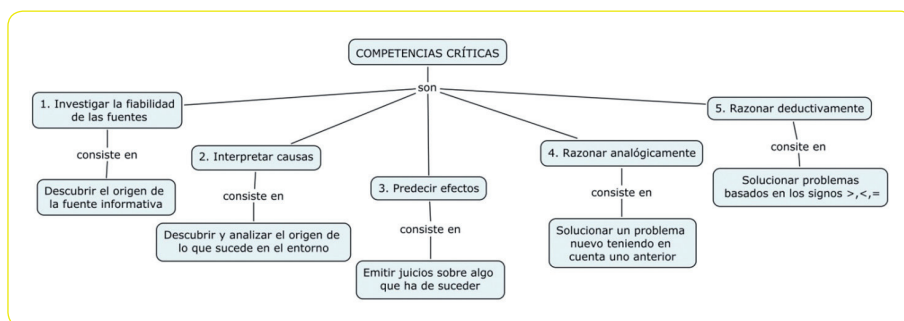
En cuanto a lo que leen los estudiantes en las universidades principalmente son textos académicos derivados de los textos científicos. Los textos científicos los abordan los estudiantes a través de fotocopias que a su vez son apartes del texto completo, es muy raro que sea lea la fuente completa. Sin embargo en ocasiones es lo contrario, los textos escogidos por los profesores no están dirigidos a estudiantes sino a investigadores.

Tal y como lo sostiene Carlino, generalmente, los profesores principalmente de las ciencias sociales y las humanidades solemos dar por supuesto que los estudiantes, al leer, saben cómo analizar lo leído:

- Identificando la postura del autor del texto,
- Ponderándola según las razones que brinda para sostenerla,
- Reconociendo las posturas y argumentos de los otros autores citados,

- Reconstruyendo el vínculo (polémico o no) entre unas posiciones y otras,
- Poniendo en relación con otros textos leídos previamente el conjunto de perspectivas mencionadas,
- Infiriendo las implicaciones que lo leído puede tener sobre otros contextos, es decir, extrayendo conclusiones que sean pertinente más allá del contexto en el que se ubica el texto, por ejemplo, sobre la práctica profesional a la que se encaminan los estudiantes, etc.

(Tomado de Carlino, 2005: 89)



También en repetidas ocasiones, docentes suponemos que leer es encontrar en el texto la información que pareciera ofrecer, pero desconocemos que esa información sólo está disponible y puede ser apreciada por quienes tienen ciertos marcos cognoscitivos específicos que los estudiantes aun no han elaborado.

4 Sobre el pensamiento creativo y la lectura creativa

A través de la extensión del pensamiento comprensivo y crítico, existen competencias necesarias para generar información, puesto que para crear algo, hay que estar permanentemente informado y poseer una actitud evaluativa ante lo que se produce.

El permanente desarrollo de la ciencia y la tecnología, al igual que el desarrollo empresarial, el arte y la educación conlleva a un interés por el desarrollo de las competencias creativas.

Es fundamental que todos los profesionales estén formados no sólo en sus respectivas especializaciones de manera idónea sino que además tengan muy bien desarrollada la capacidad creativa la cual se relaciona directamente con la personalidad, la inteligencia, la motivación y por supuesto con los conocimientos lo cual permite un mejor desarrollo profesional. Si dispone de lo anterior, “la persona se adapta, improvisa, aconseja, planifica, diseña, emprende, innova y propone ideas que contribuyen al bien social”. (Sanz de Acedo, 2010:69)

Formar a los estudiantes en la creatividad³ en fomentarles, entre otras cualidades, la originalidad, flexibilidad, iniciativa, confianza, persistencia, personalidad y apertura mental y esto debe hacerse permanentemente, puede decirse que es un proceso de toda la vida.

³ Entendida ésta como la capacidad de crear o producir algo y crear como establecer, fundar, introducir por vez primera algo; hacerlo nacer o darle vida, en sentido figurado. En http://buscon.rae.es/drael/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=cultura

4.1 ¿Qué se entiende por pensamiento creativo?

De acuerdo con Sanz de Acedo el pensamiento creativo se entiende como “la capacidad para generar ideas originales e ingeniosas, combinarlas de una manera nueva y productiva y descubrir asociaciones poco comunes entre ellas” (Sanz de Acedo, 2010: 69)

Ya señalaba que la importancia de ser creativo es producir algo bien sea un objeto físico, un método, una estrategia de resolución, de problemas, un poema, una idea, una herramienta informática, etc., es la forma más generalizada de reconocer si una persona es creativa.

Aunque se considera que una persona es creativa cuando crea un producto (cualquiera que sea) y se considere novedoso, es decir nuevo, que no se conocía, no obstante, se advierte en el caso de la ciencia específicamente que un producto no puede ser nuevo totalmente, pues si no está conectado con algo ya existente será olvidado con facilidad.

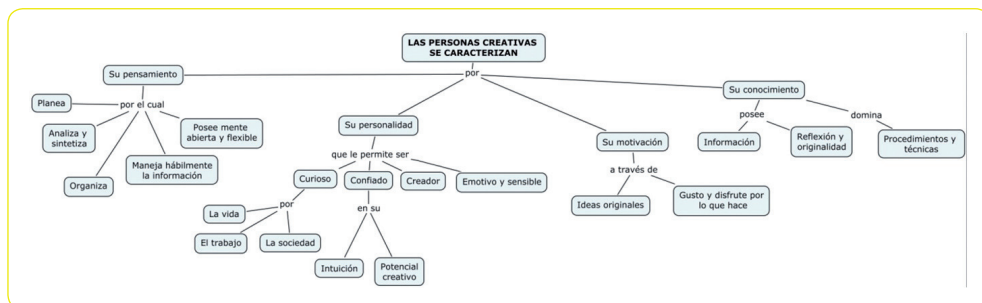
La creatividad, supone entonces, la activación de las operaciones cognitivas latentes en el pensamiento creativo y el descubrimiento de la fase que sigue la mente cuando intenta generar algo nuevo, el proceso creativo no es algo tangible sino que está en permanente renovación desde aquel que lo piensa y lo produce.

Sanz de Acedo citando a Wallas (1926) sostiene que en el espacio creativo se interrelacionan cuatro fases que sitúan al individuo desde un determinado estado psíquico:



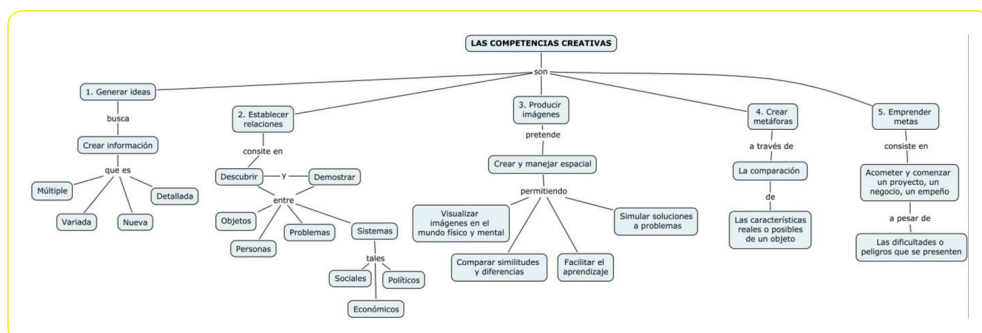
Analizando el mapa anterior se puede deducir que mientras que en la fases de preparación e incubación no se exige demasiado esfuerzo, las de iluminación y verificación requieren conciencia y dedicación, por ello se afirma que la creatividad es 99% trabajo y 1% de inspiración. (Sanz de Acedo, 2010)

Por otra parte la creatividad se contempla como interacción de cualidades que las personas poseen, en ese sentido los estudios que intentan dar respuesta a esta cuestión sugieren un conjunto de características asociadas las cuales básicamente son:



Las personas que poseen pensamiento creativo se caracterizan por poseer competencias que se caracterizan por estar fundamentadas en la convergencia, adaptación y aplicación de los procesos cognitivos, los conocimientos previos, los rasgos de personalidad, la motivación y las fuerzas del entorno.

El siguiente cuadro resume las características de las competencias creativas propuestas por Sanz de Acedo (2010):



El pensamiento creativo permite entonces la creación de algo, un producto. Dicho producto permite la satisfacción de su creador y de otras personas que requieren del producto, el cual a su vez en el proceso de ser utilizado a través de ideas, procedimientos, publicaciones, trabajos científicos o de arte, serán evaluados por expertos que a su vez determinarán las diferentes operaciones cognitivas que condujeron a la creación creativa y verificarán la importancia de su uso.

Todo esto pasa en la sociedad actual, donde la permanente innovación de productos y su tiempo de uso cada vez corto por la aparición de uno nuevo lleva a que los creativos de las empresas tengan que esforzarse cada día más. Las organizaciones normalmente estimulan más la creatividad grupal que la creatividad individual ya que el trabajo en grupo cada vez es más atractivo y a su vez superan la eficacia de los individuos especialmente en la solución de problemas.

4.2 ¿Qué entendemos por lectura creativa?

Si tomamos la lectura como un disfrute siempre vamos a crear. Creamos en la imaginación y si imaginamos, sentimos pasión por un deseo, el de crear algo; p.e. realizar un viaje, conocer un lugar, conocer a tal persona, trabajar en tal lugar, tener tal negocio, etc., si imaginamos y planeamos con mucho de sentido y de razón seguramente el universo de signos que se plasman inicialmente en un material simbólico como lo es el lenguaje nos permitirá enfrentarnos a una escritura creadora que en la recreación lectora alcanzará su plena significación.

La literatura es un buen ejemplo de la creación a través de la imaginación y la vivencia subjetiva. La literatura procede de sus orígenes, cuando la transmisión de la cultura constituía un largo relato cuyo vehículo era la voz de los mayores que daba forma a los aconteceres humanos, los interrogantes frente a los misterios de la naturaleza, las costumbres, los trabajos, las artesanías, etc.

Pero si nos referimos a la lectura, generalmente nos referimos en un sentido estricto a lo escrito (libros, artículos, hipertextos...) es decir, a una representación gráfica cualquiera que sea, a la codificación escrita, cuya comprensión necesita de un aprendizaje previo que facilite distintos mecanismos necesarios para incorporar dicho código.

La lectura no debe ser una actividad pasiva ni una obligación tediosa, sino un constante hacer, indagar, crear: un diálogo con el lenguaje que nos transmite mundos imaginarios y nos incita a recrearlos y a dialogar con el texto, que es un modo de dialogar con nosotros mismos. Al respecto afirma Bloom lo siguiente “La confianza en sí mismo no es una donación ni un atributo, sino el Segundo Nacimiento de la mente, y no sobreviene sin años de lectura profunda” (Bloom, 2000: 28)

La capacidad lectora, adquirida en la infancia y cultivada lo largo de toda la vida, nos permite leer para informarnos, para conocer y para acceder a las obras literarias que durante el transcurso del tiempo han ido produciendo los seres humanos.

El acceso a estas obras supone una actitud diferente: a la comprensión se une el asombro; al pensamiento, la imaginación; a la información, la recreación. El libro será entonces un descubrimiento, fuente de conocimiento y de goce estético. Es necesario despertar el deseo de leer a partir de nuestra asignatura, desarrollada mediante una actividad docente que convierta en voluntaria elección y hacer creativo lo que es parte de una programación escolar.

Asimismo, es necesario señalar que, en este preciso momento histórico que estamos transitando, no podemos hablar de la lectura aislada de los medios que transmiten información con otros códigos: la imagen visual y auditiva, y la posibilidad de penetrar en las redes informáticas y de navegar por el ciberespacio.

Sin embargo actualmente se presentan distintos problemas para el desarrollo y motivación hacia una lectura creativa, y estamos de acuerdo con Bloom cuando afirma que “La niñez pasada en gran medida mirando televisión se proyecta en una adolescencia frente al ordenador, y la universidad recibe un estudiante difícilmente capaz de acoger la sugerencia de que debemos soportar tanto el irnos de aquí como el haber llegado: la madurez lo es todo...”. (Bloom, 2000: 25)

El carácter de permanencia y universalidad se manifiesta en actos como la lectura de descubrimiento, la función de la relectura, la resistencia al discurso crítico y a las bibliografías y la capacidad de seguir recorriendo las huellas creativas de la humanidad para descubrir los hilos secretos de una trama cultural siempre vigente.

Toda narración es la búsqueda de una respuesta a un problema esencial o existencial, que parte de una pregunta, anticipa algún descubrimiento y deja de nuevo planteado el interrogante. De ahí que la lectura de los clásicos es al mismo tiempo un olvido y un reencuentro.

La crítica contemporánea y los escritores, al reflexionar sobre el acto narrativo, afirman unánimemente que, en función de la intertextualidad, siempre se reescribe lo ya escrito, del mismo modo que en cada lectura se lee lo ya leído: “Palimpsestos” llama Umberto Eco a las novelas, es decir, escritura sobre escritura.

En busca de ese tesoro que implica el descubrimiento de una nueva dimensión del mundo y de nosotros mismos, partimos pues hacia la aventura de los clásicos, con una visión pedagógica y con algún mapa que nos indique el itinerario, para no perdernos en la selva de lo desconocido ni en el océano de lo inabarcable. Emprendemos un camino, sabedores de que en cada jornada nos esperan enigmas, hallazgos, citas inesperadas, misteriosos encuentros. Y aunque a veces parezca que nos alejan del tesoro, en verdad nos están consolidando en la indagación.

5 A manera de conclusión

Podemos afirmar que algunas dificultades para leer en la universidad se deben a la naturaleza implícita de los saberes en juego. Por una parte, los textos científicos y académicos contienen información tácita, que los autores suponen que el lector puede reponer. Por otra parte, los docentes esperan que sus alumnos lean y entiendan lo que ellos entienden, proponiendo implícitamente un tipo de lectura con características desconocidas para los estudiantes. Los profesores no solemos percatarnos de que el modo de lectura que esperamos de nuestros estudiantes es propio de una cultura lectora disciplinar, que se diferencia de otras culturas. Las reglas de juego no se explicitan y menos se enseñan porque esta clase de lectura analítica se da por natural.

Es en la Universidad el escenario ideal para el desarrollo de las competencias creativas, es allí donde se nacen la mayoría de las ideas, donde se estimulan para su realización, también donde se ingenian y crean los planes de negocios y posibles innovación en la ciencia y la tecnología, y es por ello que tanto desde el estado como desde las instituciones privadas se debe apoyar el proceso creador a través del apoyo de la investigación tanto a nivel de I+D como de las Ciencias Sociales y Humanas.

Bibliografía consultada y referenciada

- BLOOM, Harold (2000) “Cómo leer y por qué”. Bogotá D.C., Norma.
- CARLINO, Paula (2005) “Escribir, leer y aprender en la universidad”. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo (2008) “La importancia de leer y el proceso de liberación”. México D.F., Siglo XXI Editores.
- GIRÓN, Castro Sonia Jannett y otros (2007) “Cómo hacer lectura crítica?”. Bogotá D.C., Universidad Sergio Arboleda.
- KURLAND, Daniel (----) “Lectura Crítica versus Pensamiento Crítico”
Tomado de <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>
- LIPMAN, Matthew (1998) “Pensamiento Complejo y Educación”. Madrid, Ediciones de la Torre.
- MARTÍN, Taffarel Teresa (----) “La aproximación a los clásicos. La lectura creativa”. En: <http://www.sololiteratura.com/ter/teresaaproximacion.htm> (tomado en abril de 2010)
- SANZ DE ACEDO, Lizarraga María Luisa (2010) “Competencias cognitivas en educación superior”. Madrid, Narcea.



Misión

"Contribuir a la formación integral de la persona y estimular su aptitud emprendedora, de tal forma que su acción coadyuve al desarrollo económico y social de los pueblos".

Visión

"Ser líder en la formación de profesionales, reconocidos por su espíritu empresarial".

Carrera 11 No. 78-47 Bogotá D.C.
Telefono: 5936464 Ext. 1469 - 1455
Bogotá D.C. - Colombia - Sur América