

La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios*

Juan Pablo Díaz**, Anibal R. Bar*** y Margarita C. Ortiz****

* Título en inglés: Critical reading and its relation to the disciplinary training of university students.

** Docente universitario. Profesor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades-UNNE, Argentina. Correo electrónico: pablodiaz@hum.unne.edu.ar

*** Docente Investigador. Doctor en Ciencias Cognitivas. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades-UNNE, Argentina. Correo electrónico: anibalrbar@hum.unne.edu.ar

**** Docente Investigadora. Magister en Epistemología y Metodología de la Investigación. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades-UNNE, Argentina. Correo electrónico: mortizgaleano11@gmail.com

Recibido el 11 de agosto del 2015; aprobado el 01 de diciembre del 2015

PALABRAS CLAVE

Universidad/Estudiantes avanzados/ Formación / Formación disciplinar/ Habilidades de lectura crítica

Resumen

El artículo pretende identificar cómo se expresa la lectura crítica en estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación de una universidad pública Resistencia-Chaco, Argentina.

La información empírica se obtuvo del análisis de un texto y de una entrevista semiestructurada, y se interpretó con el método comparativo constante.

Los resultados muestran ciertas habilidades de lectura crítica identificadas en el análisis textual y en la interpretación global; asimismo, en la identificación de las intenciones del autor y el reconocimiento de fuentes de autoridad. Sin embargo, las dificultades observadas se relacionan con el manejo de estrategias de análisis textual crítico.

KEYWORDS

University/Advanced students/Disciplinary training/Critical reading skills

Abstract

This article aims to identify how critical reading skills are assumed by advanced students in Educational Sciences at a public university in Resistencia-Chaco, Argentina.

The empirical information was gathered by the analysis of a text and a semi-structured interview; the findings were analyzed by a constant comparative method.

The results show that students express some critical reading skills identified by the textual analysis and global interpretation, also, the identification of the author's intentions and recognition authority sources. However, difficulties related to the management of critical textual analysis strategies are observed.

Introducción

Los debates actuales sobre la formación universitaria plantean, particularmente, la enseñanza y la utilización del pensamiento crítico como una cuestión relevante de ser pensada e investigada en distintos ámbitos de la propia formación (Lipman, 1997; Paul y Elder, 2003; Hawes, 2003; UNESCO, 1999), al igual que la lectura crítica en tanto competencia por ser desarrollada en el nivel superior (Serrano, 2008; Serrano y Madrid, 2007).

Pese a la importancia atribuida al estudio de esta problemática en el marco de la literatura especializada, el desarrollo de habilidades de la lectura crítica en estudiantes avanzados en el nivel superior resulta un área de investigación poco explorada. Frente a esta circunstancia, se pretende aportar en ella desde la especificidad disciplinar del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La investigación se desarrolló en el marco del proyecto “Habilidades de razonamiento y creencias epistemológicas de estudiantes avanzados en contextos académico-disciplinares” (PICTO-UNNE, 2007), y plantea como interrogante qué aporta la formación inicial al desarrollo de la lectura crítica. Específicamente, el objetivo apunta a identificar los modos de expresión de la lectura crítica en los estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación en sus trayectos de formación disciplinar.

Marco referencial

La Universidad *per se* es la institución promotora de estrategias de pensamiento crítico, tanto en la dimensión de lectura como en las de escritura y comunicación oral, acorde a las disciplinas monoparadigmáticas o multiparadigmáticas: mientras las primeras se centran en un mismo cuerpo teórico de conocimiento, las segundas pueden abordar un problema desde distintas alternativas teóricas (Biglan, 1973). En este último grupo se enmarca la carrera de Ciencias de la Educación, objeto de este estudio.

Ferry (1990; 1997) concibe los trayectos de formación como aquello que viven los sujetos al vincular los *corpus* teóricos, enfoques y personas en un

determinado momento de sus experiencias. En la formación universitaria es fundamental el desarrollo de razonamientos desde diferentes perspectivas disciplinares para el logro de profesionales competentes y ciudadanos capaces de ser y de actuar en su contexto próximo (Bar, 2012).

Según Lipman (1997), es necesario propiciar el ejercicio del análisis crítico desde los primeros niveles educativos. No obstante, su desarrollo cobra particular importancia en el ámbito universitario por ser la criticidad un procedimiento al que deben habituarse los estudiantes al operar con la información. Una de las finalidades de la educación universitaria es, precisamente, el fortalecimiento del pensamiento crítico, reflexivo y comprensivo por su inserción en los procesos socioculturales (Santiuste, 2001).

Tanto el pensamiento como la lectura críticos sirven para evaluar información e ideas, a efecto de tomar decisiones en el primer caso y para descubrirlas en el segundo.

Como señala Newmann (1990), educar en la lectura crítica conduce al cultivo del pensamiento crítico o de orden superior, característico en la resolución de perspectivas en conflicto, en la tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad, en la capacidad de autocrítica, en la independencia de juicio y en la rigurosa consideración de las ideas a medida que éstas desafíen creencias o doctrinas establecidas.

En lo que respecta a su conceptualización, Scriven y Paul (2003) sostienen que el pensamiento crítico incluye un conjunto de destrezas de generación y procesamiento de información y creencias, así como el hábito de utilizarlas para conducir a un comportamiento basado en el compromiso intelectual. Los sujetos devienen en activos analizadores, en evaluadores y en sintetizadores de la información que incorporan y transfieren a la práctica en todos los ámbitos (Paul, 1992).

Este pensamiento de orden superior conlleva un proceso de razonamiento y de reflexión acerca de qué creen o qué deben hacer las personas al momento de enfrentarse con cuestiones cotidianas u otros ámbitos (Norris y Ennis, 1989; Ennis, 2002).

Al caracterizar al pensador crítico, Ennis (2002) enfatiza su capacidad para:

- a) Proponer explicaciones, hipótesis, planes u otras fuentes alternativas.
- b) Asumir una posición frente al texto leído, y si éste no brinda suficientes evidencias, buscar fundamentos (políticos, ideológicos, religiosos, entre otros).
- c) Disponer de información actualizada sobre el propio campo disciplinar.
- d) Estar abierto a recibir puntos de vista de otras personas.

Esto es, enseñar para formar lectores que se apropien de esta postura en tareas académicas y profesionales, trascendiendo al autor como fuente de autoridad (Hawes, 2003). En suma, lo que se consigue con el desarrollo de la lectura crítica en el ámbito académico es la capacidad de “mirar” entre líneas, captar las intencionalidades y entender la lógica interna del texto.

En este tipo de lectura cada autor ofrece su propia interpretación, lo que involucra examinar opciones de contenido, de lenguaje y de estructura, así como considerar su efecto en el significado, en función del modo como el texto interpela al lector (Kurland, 2005; Cassany, 1999; Larrosa, 2004).

Tal competencia involucra la habilidad de evaluar ideas teóricas en el campo de lo social y de lo político, de reflexionar y de analizar con sentido profundo los textos leídos e igualmente construir posiciones propias al elaborar un discurso o una escritura crítica (Hawes, 2003; Serrano y Madrid, 2007; Carlino, 2004).

Si bien el pensamiento superior y la lectura académica son cuestiones importantes en el ámbito universitario, numerosas investigaciones enuncian las dificultades de su desarrollo en los estudiantes. A través del uso de cuestionarios y de tareas de interpretación de textos, Peronard *et al.* (1998, citados en Rivera, 2003) encontraron que los alumnos chilenos de este nivel no entienden lo que leen en las distintas asignaturas, tampoco relacionan ideas explícitas en un texto ni comparan las expresadas en diferentes fuentes y, en consecuencia, no utilizan los contenidos aprendidos. Observaron también que dichos obstáculos no derivan de la falta de lectura —leen reiteradamente con el objeto de incorporar memorísticamente el contenido— sino de la incapacidad para establecer inferencias. Esto pone de manifiesto ciertas limitaciones del pensamiento operativo sometido a los procedimientos básicos.

En esta misma línea, mediante la aplicación de cuestionarios y de ejercitación lectora, diversos estudios realizados con estudiantes colombianos del último curso de secundaria y del ámbito universitario (Ladino y Tovar, 2005; Ochoa y Aragón, 2004; Rivera, 2003) informan acerca de sus dificultades al leer textos académicos. Los resultados dan cuenta de la carencia de estrategias estructuradas al leer un texto científico, como así también del hecho que muy pocos estudiantes evidencian estrategias referidas a ciertos indicadores de funcionamiento metacognitivo.

Por su parte, Vivas (2003) indagó el pensamiento y la lectura críticos de los alumnos de una universidad colombiana, aplicando entrevistas semiestructuradas y cuestionarios; encontró que los estudiantes de las carreras humanísticas presentan un mayor desarrollo de habilidades lectoras; señaló que en las carreras multiparadigmáticas (Filosofía y Psicología), éstos

manifestaron un alto grado de lectura crítica, lo cual se reflejó en el análisis de las fuentes, en la evaluación de ventajas e inconvenientes de soluciones a un problema, en la justificación de conclusiones, en la diferenciación entre hechos y opiniones y en la argumentación exponiendo razones a favor y en contra de las tesis.

Frente al conocimiento de este tipo de obstáculos, algunas investigaciones proponen intervenir para contribuir al desarrollo de las habilidades de pensamiento y de lectura críticas. En este sentido, a fin de promover la capacidad de pensamiento autónomo y crítico, y de mejorar la expectativa social acerca de los profesionales universitarios, Hawes (2003) desarrolló un taller de enseñanza de lectura crítica con una muestra exhaustiva de estudiantes de la Universidad de Talca (Chile). Los logros de criticidad lectora, obtenidos en las diferentes asignaturas y carreras, llevaron a la incorporación de esta estrategia en el plan de estudio.

También Aguirre (2008) pretendió estimular este tipo de lectura a través de talleres destinados a estudiantes de profesorado de la Universidad de los Andes, en Venezuela. La experiencia contribuyó a mejorar la capacidad de argumentación oral y escrita, y de explicación a partir de evidencias en los participantes.

Sánchez y Marín (2010), en un estudio realizado en Cuba, por medio de entrevistas y de talleres, analizaron la motivación de los estudiantes de Humanidades hacia la lectura crítica a lo largo de la carrera. El trabajo reveló el incremento del interés y del dominio de habilidades relacionadas, por ejemplo, con la emisión de juicios y la valoración de lo leído, y de otras transformaciones cualitativas en la actuación estudiantil (explicación y argumentación).

En el contexto que implican los hallazgos antes mencionados, este trabajo pretende identificar cómo se expresa la lectura crítica en los estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación de una universidad argentina bajo el marco de sus respectivos trayectos de formación disciplinar.

Metodología

El diseño metodológico de la investigación es exploratorio-descriptivo y privilegia el abordaje cualitativo. La muestra estuvo integrada por dieciséis estudiantes avanzados del cuarto y el quinto niveles del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad de gestión pública (República Argentina), seleccionados de modo accidental y que dieron su consentimiento para la participación del estudio. Los criterios

muestrales se sustentaron sobre el supuesto de que dichos sujetos, por ser estudiantes avanzados, conocían debidamente los contenidos específicos, las operaciones que la disciplina demanda durante la formación y, en tanto tales, eran referentes o informantes idóneos para tal fin.

Respecto a la recolección de información, se aplicó un instrumento que integró dos instancias sucesivas. La primera implicó la lectura y el análisis de un texto académico titulado "Paulo Freire y la Dimensión Política de la Educación", en el cual el autor pone a discusión las concepciones filosóficas sobre la educación; incluyó la reescritura de una entrevista realizada en la década del 90 (vídeo en la *web* "La dimensión política de la educación"¹), cuyos contenidos son la dimensión política de la educación, el posicionamiento del educador, el status de la educación en el tiempo y el buen uso del poder. Su selección se realizó en función de la naturaleza del contenido, ya que al interpelar al lector pone en juego conceptos críticos para el desarrollo de habilidades de lectura crítica.

En segunda instancia, se efectuó una entrevista semiestructurada en torno a tres tópicos: a) lo que entiende por lectura crítica; b) lo que haría en caso de contar con mayor tiempo; y c) lo que haría para mejorar las habilidades de lectura crítica. El discurso de los actores se interpretó a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Sirvent, 2003).

Discusión de Resultados

El análisis permitió la construcción de tres categorías: "La formación como sustento para el aprendizaje de conceptos del campo profesional"; "La práctica lectora en el trayecto de formación" y "El lector crítico en acción", que caracterizaron la lectura de los estudiantes, con sus respectivas dimensiones o sub-categorías. A continuación exponemos las categorías de interpretación construidas.

La formación como sustento para el aprendizaje de conceptos del campo profesional

En esta categoría fueron identificadas tres dimensiones que se detallan en función de su complejidad creciente:

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=5TJi1UW9Q2I>

- a) Las ideologías y los posicionamientos de los autores como contribuciones para la formación.
- b) Aportes de las teorías y conceptos a la formación.
- c) Los ejes que fundamentan los programas de cátedra y los vínculos en ese marco.

Los testimonios subrayaron aportes de diferentes autores (Marx, Vigotsky, Bourdieu, Foucault, Habermas, entre otros) para el análisis de textos y de los contextos, tales como *La pedagogía del oprimido* (E5), *Educar para la liberación* (E8) de Freire y *El caso de Ranciere, el del maestro ignorante* (E2).

Al referir el contenido, evocaron conceptos, teorías o enfoques que favorecieron la mirada crítica de los procesos sociales y educativos destacando, en particular, la teoría freiriana.

También recalcaron las perspectivas psicológica y didáctica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que devienen de la lectura, con el andamiaje del docente (Vigotsky, 1978) y el concepto de generatividad como facilitador de actitudes de lucha ante situaciones de opresión (Erickson, 1974).

Asimismo, consideraron que los contenidos del trayecto de formación inicial contribuyen a la configuración de la visión personal del ser docente: “[...] *modelo de docente, el modelo de sujeto que yo quiero y el modelo de sociedad y/o la visión del mundo que yo quiero*” (E6); dicho aspecto les permite desnaturalizar y problematizar diferentes situaciones de la realidad. Igualmente ejemplificaron con el texto “*Culturicidio*”, aduciendo que el pensamiento de los estudiantes refleja la ideología dominante difundida por los medios masivos de comunicación (Romero, 2009).

La minoría de los entrevistados mencionó los aportes de la cátedra respecto del rol profesional:

Un tema o idea que trabajamos en Política Educativa es la relación entre la educación y la política que siempre van de la mano y nosotros como educadores debemos tener presentes para tener un pensamiento abierto en las aulas [...] (E4).

La idea de rol docente es algo que nos transmitieron durante toda la carrera en asignaturas con orientación como Política e Historia, te posibilitan tener una mirada crítica del mundo (E15).

En este sentido, la cátedra aparece como un espacio de formación de un equipo en condiciones témporo-espaciales contextualizadas y situadas (Ferrry, 1990; Souto, 1993; Ardoino, 1997), y no obstante la singularidad de cada

una, todas aportan a la red de significados y de sentidos desde las áreas que las conforman. Este tipo de evocación emergió de la lectura del párrafo del texto referido al posicionamiento del educador.

Las cátedras nominadas por los entrevistados integran dos áreas curriculares del plan de estudio: A.I) *Análisis de la educación y sus manifestaciones* (la mayoría de los estudiantes), y A.IV) *Teorías y técnicas de los encuadres generales*;² en la primera, aquéllas acentúan los corpus teóricos de las disciplinas básicas para el análisis de la educación y los enfoques de análisis de investigación de este objeto complejo y, en el área cuarta, subrayan las herramientas sustantivas y básicas para la intervención educativa. A la vez, significan algunas materias – en mayor o menor grado –, a saber: Política Educativa, Sociología General, Sociología de la Educación, Historia General de la Educación, Historia de la Educación Argentina y Pedagogía (A.I), y Teoría Curricular y Didáctica General (A.IV); mientras que, por otra parte, es notoria la escasa evocación de asignaturas claves para construir la mirada micro del aula: la intervención docente.

En suma, las aportaciones de *contenidos*, de *autores* y de *cátedras* en la formación, promueven tanto la emergencia de determinados enfoques y teorías y sus referentes, como la elaboración de múltiples visiones de lo educativo y el desarrollo del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2005), rasgos distintivos de las carreras multiparadigmáticas. Éstas abordan el hecho educativo desde diferentes perspectivas teóricas, se vinculan con la enseñanza, y ponen énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior como el pensamiento crítico (Vivas, 2003; Serrano, 2008).

De lo expuesto, podría pensarse que los estudiantes que evocaron las cátedras mostrarían mayor grado de criticidad, dado que éstas no involucran sólo los contenidos o conceptos implicados en ellas, sino también la ideología de los docentes, las interacciones pedagógicas, las posiciones de autores y otros componentes de índole compleja que se intersectan en el marco de la organización y de la planificación de una materia del plan de estudio. Por su parte, la referencia exclusiva a *contenidos* sólo vincula posicionamientos de autores con nociones del programa de la cátedra, lo que supone un pensamiento menos complejo o menos crítico que aquel que puede denotar esos mismos componentes en el marco de la asignatura. Por

² Las áreas I y IV del plan de estudio del Profesorado en Ciencias de la Educación <http://hum.unne.edu.ar/academica/departamentos/educa/profesorado.pdf> y la Licenciatura en Ciencias de la Educación <http://hum.unne.edu.ar/academica/departamentos/educa/licenciatura.pdf>

último, los que sólo mencionaron *autores*, tendrían una idea más dogmática del conocimiento validado, quedando pegados a la ideología del otro y sin mostrar un espíritu crítico al examinar el texto dado.

La práctica lectora en el trayecto de formación

En cuanto a esta categoría, las narrativas giran en torno a las siguientes dimensiones:

- a) *Lo que dicen hacer para leer críticamente.*
- b) *Lo que harían para mejorar su lectura crítica.*
- c) *Lo que harían si tuvieran más tiempo para leer críticamente.*

Lo que dicen los estudiantes hacer para leer críticamente

Al referenciar esta cuestión aluden a dos medios: 1) *Técnica*, 2) *Conceptos y Encuadres generales*; y a la *conjunción de ambos*.

El primer caso incluye ciertos procedimientos implicados en las habilidades de lectura crítica: *“Leer la globalidad de la oración y las palabras que centran la idea [...]”* (E8), y *establecer relaciones entre “las palabras”* (E11).

En el segundo, reconocen la importancia del corpus teórico para la interpretación del texto: *“[...] los contenidos de las distintas materias a la hora de tener que leer algo [...]”* (E16); apelar a los *“conocimientos previos almacenados en mi memoria”* (E4).

Pocos estudiantes nominaron ambas, al destacar la interacción método-contenido en los procesos de lectura crítica: *“[...] fui leyendo párrafo por párrafo, fue más fácil para tener ideas claras. Primero lo leí y relacioné con teorías o contenidos que trabajé en algunas cátedras”* (E5).

Lo que los estudiantes dicen hacer al leer críticamente, implica el reconocimiento de *palabras clave*, *ideas centrales*, *la valoración del todo y/o de las partes del texto*, operaciones básicas para el análisis de la lectura (Carlino y Estienne, 2003). En los decires de los estudiantes no se identifican procesos de análisis crítico de los contenidos disciplinares u otras fuentes (Newmann, 1990): la enunciación de evidencias argumentativas y su evaluación, o de opiniones y fuentes alternativas, entre otros (Serrano y Madrid, 2007).

Lo que dicen los estudiantes para mejorar su lectura crítica

A efectos de mejorar la lectura crítica, los alumnos manifestaron que se centrarían en:

- a) *La profundización del conocimiento del contenido.*
- b) *El uso de un método.*
- c) *El trabajo conjunto contenido-método.*
- d) *El desarrollo de una actitud de compromiso.*

Los testimonios destacaron la incorporación gradual de perspectivas, de teorías y de conceptos para *profundizar el conocimiento del contenido* disciplinar del campo de incumbencia, como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico: “*Profundizar en las lecturas que nos brinda la carrera y [...] otras fuentes para sacar algunas ideas en limpio*” (E1).

Aquellos que focalizaron el *manejo del método*, señalaron la necesidad de afianzar los procedimientos implicados en el proceso de lectura crítica. En palabras de los entrevistados: “*[...] ir leyendo y releendo [...]. Mejorar mi lectura crítica partiendo de la práctica [...] y tratando de profundizar y haciéndome preguntas nuevas*” (E12).

Muy pocos opinaron que ambos elementos (c) permiten optimizar las habilidades vinculadas con la lectura crítica (Sánchez y Marin, 2010), o sea, desarrollar conceptos, establecer relaciones entre párrafos y leer “*parte por parte*” (E14); “*contrastar con otras teorías, fijarse el contexto en el que se escribe una perspectiva científica*” (E8).

En relación con el compromiso del educador, sólo dos estudiantes apuntaron que los conocimientos de los contenidos y los procedimientos son necesarios pero insuficientes. Se requiere la asunción de una actitud crítica en la dialéctica enseñanza y aprendizaje: “*[...] comprometerse con los alumnos y enseñar a pensar [...] que hagan preguntas al texto y que las preguntas generen dudas ya es un gran logro*” (E15); “*que no queden pegados a la idea del autor*” (E10), consideración compartida por Hawes (2003) y Bar (2012). Para el mejoramiento de esta competencia, pondrían en juego procesos de análisis y de síntesis, elaboración de nuevas ideas y relaciones conceptuales, reconstrucción de significados, como también develar los propósitos de los diferentes discursos y posturas (Serrano, 2007); en síntesis, pensarse como mediadores en los procesos de formación (Larrosa, 2004).

Lo que harían los estudiantes si tuvieran más tiempo para leer críticamente

En relación con la dimensión temporal, las alocuciones estudiantiles ponderaron:

- 1) *El análisis profundo de cada parte del texto.*
- 2) *La re-significación del método de lectura.*
- 3) *El establecimiento de relaciones del texto con teorías y nociones dadas en la formación.*

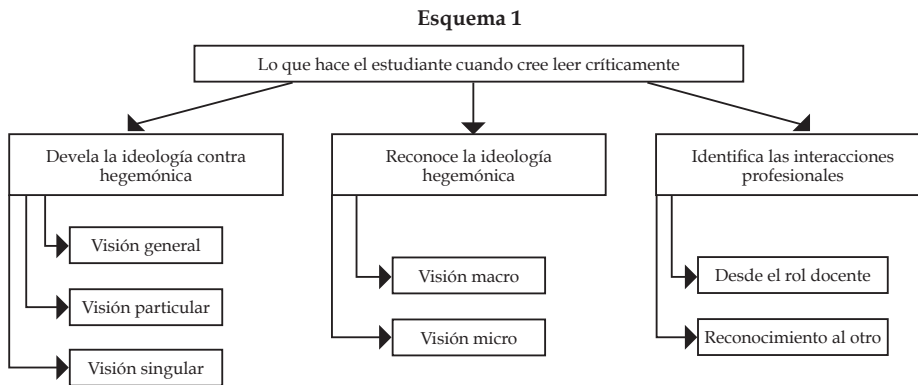
La primera cuestión remite a la *relación parte-todo*, al texto como una totalidad con sentido; la segunda, a la ejercitación de procedimientos, a la práctica para un mayor desarrollo de la capacidad de lectura crítica, de "*análisis crítico sobre la realidad*" (E15). Por su lado, *La puesta en relación del texto con los aportes del recorrido de formación* en las cátedras mencionadas, relacionando autores para una comprensión más acabada de los textos a los que se enfrentan, sin embargo, tuvo menor rango de aparición.

En el contexto de la *formación disciplinar y su relación con lo creen que debe hacerse para leer críticamente*, cobra importancia esta habilidad para la apropiación de conocimientos académicos (Carlino, 2009) y el desarrollo de actitudes críticas (Paul, 1992).

En dicho itinerario, los estudiantes muestran habilidades para develar lo subyacente del texto (Cassany, 2006).

El lector crítico en acción

Respecto de lo que hacen cuando creen realizar lecturas críticas, los testimonios dan cuenta de tres sub-categorías: 1) *Devela la ideología contra-hegemónica*; 2) *Reconoce la ideología hegemónica*; 3) *Identifica las interacciones profesionales*.



Fuente: Elaboración propia.

Devela la ideología contra-hegemónica

Las expresiones acerca de esta perspectiva de lo político y del poder asumen un continuum teoría-praxis, esto es: 1) *visión general*, 2) *visión particular* y 3) *visión singular*.

En el caso 1, evocaron aspectos que contextualizan conceptualmente el uso del poder desde nociones abstractas, reconociéndolo como parte constitutiva de los sujetos sociales: “*como una entidad encarnada en uno o en otro sujeto [...]*” (E7); “*[...] creo que debiera salirse de sí mismo para tener esa noción crítica del mundo [...]*” (E14).

La *visión particular* apareció cuando destacaron el valor del vínculo del poder con los hechos sociales, como cuestión de acceso al bien cultural (educación) y “*a la capacidad de transformar a otros y a uno mismo [...]*” (E3).

Un reducido número adoptó una *perspectiva singular* del ejercicio del poder, reflejando en su relato el compromiso de los sujetos en función de sus roles en las instituciones sociales, como se desprende del siguiente fragmento: “*[...] cada sujeto [...] debe tener un lugar de poder [...] el docente frente al aula maneja una cuota, dando la posibilidad al estudiante de pensar, dar su opinión, interpretar los contenidos, discutir, debatir [...]*” (E7).

Las tres visiones manifiestas acerca de lo político y el poder muestran la autonomía de los estudiantes, quienes reconstruyen las ideas (Cassany, 1993) y emiten juicios y valoraciones (Sánchez y Marín, 2010). Estas habilidades, de relacionar ideas no explícitas en los textos y de utilizar los contenidos aprendidos para interpretar los sentidos subyacentes en éstos –a diferencia de los hallazgos de Peronard *et al.* (1998)–, revelan su condición de seres históricos que observan y analizan las transformaciones del mundo (Manuel, 2010).

Reconoce la ideología hegemónica

En las aseveraciones en torno a esta dimensión de lo político se vislumbran dos visiones: *macro* y *micro*, la última con menor expresión.

En la *Visión macro*, las manifestaciones dieron cuenta de la naturalización de lo hegemónico, del *habitus* y de la alienación de los sujetos que no ven “*más allá, lo que está oculto*” (E1) y pierden la capacidad de autocrítica para “*reconocer debilidades [...]*” (E16). El texto trabajado devino en la cita de sucesos trascendentales de la historia mundial por su impacto en la génesis de los cambios sociales, tales como “*la revolución industrial [...]*” (E5), el reconocimiento de los derechos, los cambios en la concepción sobre el lugar de lo político en la relación de poder buscando mayor igualdad entre las clases, por ejemplo “[...] *los movimientos obreros estudiantiles en Latinoamérica o en Europa*” (E13).

En la *Visión macro* de lo político, el poder es percibido en las interacciones de los hechos y de los actores sociales (Foucault, 1986). Para los entrevistados, el análisis del texto posibilita una mirada contextual (política, social, económica, etc.), con la consiguiente desnaturalización de las representaciones acerca de los hechos sociales y educativos (Freire, 1970).

Bajo el contexto de la *Visión micro* se evidenciaron los polos: *naturalización/desnaturalización de situaciones de la cotidianeidad*.

La *naturalización* de los hechos habituales afloró cuando hicieron referencia a la incidencia de los medios de comunicación en los modos de pensar, como “*plantea el libro Culturicidio*” (E6).

En otros segmentos de las narrativas, emergió la *desnaturalización* de sucesos diarios a partir del reconocimiento de esferas de poder: “[...] *mi abuelo, mi mamá, mi papá [...] dicen somos pobres pero honrados [...] Considero que es una naturalización de las cuestiones sociales*” (E1), y de una superestructura ideológica, expresando las dificultades para cambiar el *status quo* vigente “*porque históricamente fue así*” (E11), aunado a la necesidad de asumir un rol protagónico en ese sentido.

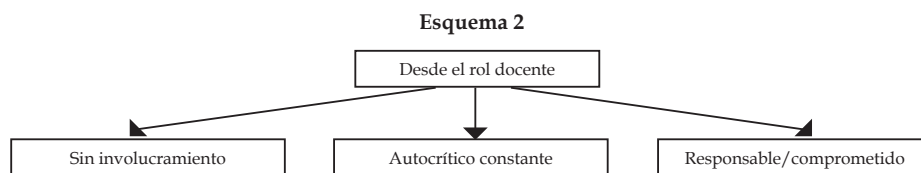
En esta línea aparecieron referencias a situaciones concretas de la historia fundacional de Argentina, como la generación del '80 y la Ley N° 1420, obviando la diversidad de los sujetos en estrecha relación con el proceso de consolidación del sistema educativo argentino: “*la educación está determinada por los políticos, la ideología y los sectores dominantes*” (E8).

Las expresiones acerca de la *visión micro* de lo político ilustran, por un lado, la lectura crítica en tanto técnica de evaluación textual (Kurland, 2005), que posibilita develar el impacto de la tendencia hegemónica en es-

cenarios de la vida cotidiana y su desnaturalización; y, por otro, denota el desarrollo del pensamiento crítico en la formación académica (Scriven y Paul, 2003). Igualmente, refleja la integración a sus estructuras cognitivas de ciertos contenidos para poner en juego la habilidad de evaluar situaciones teóricas, sociales y/o políticas (Hawes, 2003).

Identifica las interacciones profesionales

Las narrativas denotaron sub-dimensiones: 1) *Desde el rol docente* y 2) *Reconociendo al otro*.



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al primer posicionamiento, los participantes visualizaron la función del docente como algo externo a sí mismos. Esta mirada alejada del futuro rol laboral se refleja en expresiones que no incorporan la idea de compromiso, ni la del posicionamiento flexible y la actitud de apertura ante otros puntos de vista (Ennis, 2002).

Otros entrevistados revelan una postura *autocrítica* respecto de su futura práctica profesional en función de la complejidad de la realidad en la que están inmersos. Esta capacidad (Newmann, 1990) contribuye al fortalecimiento del pensamiento recursivo durante la formación inicial (Hawes, 2003).³

Finalmente, los menos asumieron el *rol docente responsable/comprometido*, y comentan que la práctica docente no se limita al conocimiento del contenido disciplinar sino también a una actitud de compromiso político, ético

³ “La recurrencia (también llamada recursividad o recursión) es un proceso que hace invocación de sí mismo, o que alude a un proceso similar” (Corballis, 2007: 78). Siguiendo con el autor, la recursividad es la capacidad de incluir pensamientos dentro de otros pensamientos, que es lo que nos permite tener consciencia del paso del tiempo, pensar en nosotros mismos y en los demás

y social: “responsabilidad de generar conocimientos teniendo presente el vínculo entre conocimiento, alumno y profesor [...]” (E15) y de “enseñar a pensar [...]” (E2), trascendiendo y cuestionando las ideas de los autores.

En el campo del conocimiento de las Ciencias de la Educación (Biglan, 1973) y sus dispositivos de formación (Souto, 1993), la actitud frente al ejercicio es una construcción personal y social (Vivas, 2003).

Quienes explicitan el *reconocimiento del otro*, lo hacen con una *perspectiva amplia o acotada*. Desde la perspectiva *amplia*, reseñaron la relevancia de los procesos de formación atravesados por el conocimiento, la mediación docente u otros factores como instrumentos para significar la otredad, rompiendo con las estructuras individualistas y los supuestos de superioridad.

Una minoría refiere a la *singularidad en el reconocimiento del otro*, cuentan situaciones del escenario áulico, de la reciprocidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, y los condicionamientos sociales del trabajo docente. Estos reconocimientos que hacen los estudiantes cuando creen leer críticamente incluyen contenidos académicos y vínculos interpersonales, entre otros tópicos (Guzmán y Sánchez, 2006), los cuales resultan tanto de construcciones y reconstrucciones durante el trayecto de formación (Ferry, 1990) como de aprendizajes colaborativos (Freire, 1970). De este modo, la lectura en el ámbito universitario opera como un proceso dialéctico doble, en el sentido de promover el conocimiento y la transformación del mundo y la de nosotros mismos (Freire, 2004).

Respecto de la formación como sustento para el aprendizaje de conceptos del campo profesional, escasos estudiantes evocaron los aportes de la cátedra y visualizaron la complejidad del proceso de lectura crítica a diferencia de los que se limitaron a la enunciación de autores o contenidos.

En cuanto a la práctica lectora en el trayecto de formación, una minoría destacó la conjunción método-contenido como clave para la mejora de esta habilidad, agregando la actitud del compromiso del educador en torno a ambos componentes en dicho camino, lo que denota rasgos de nivel superior de la competencia en estudio.

Respecto del lector crítico en acción, son pocos los estudiantes que dan cuenta de un análisis profundo del texto apelando a marcos conceptuales y a perspectivas teóricas, así como a su transferencia a situaciones de la realidad cotidiana, manifestando la capacidad de pensar en explicaciones alternativas, y también la de construir posiciones propias en la elaboración de su discurso.

Reflexiones finales

A lo largo de la formación, los futuros profesionales en Ciencias de la Educación parecen haber incorporado distintas herramientas teórico-metodológicas para el tratamiento y la interpretación de los textos académicos.

Entre los rasgos de la lectura crítica identificados a partir del análisis textual y de los relatos, pueden señalarse los vinculados con la interpretación global del texto de Freire, la identificación de las intenciones del autor y el reconocimiento de fuentes de autoridad (enunciación de autores y libros de texto). No obstante, es preciso indicar que el grueso de los estudiantes esgrime argumentos escuetos acerca de cuestiones explícitas en el texto.

Si bien, en su mayoría, los entrevistados ofrecen explicaciones acordes con los aspectos sustantivos del texto, también es cierto que revelan escasa reflexión en torno a las situaciones actuales, lo cual limita la puesta en juego de los marcos teóricos aprehendidos para la construcción de posturas más críticas y la emisión de juicios de valor en relación con lo leído.

De modo general, los argumentos sostenidos por los entrevistados, a propósito del análisis textual, se basan prioritariamente en autores y contenidos de las asignaturas pertenecientes a las áreas "*Análisis de la educación y sus manifestaciones*" y "*Teorías y técnicas de los encuadres generales*", en desmedro de aquellas vinculadas específicamente con la actividad docente. Dicho de otro modo, la mayor parte de los estudiantes no mencionó las asignaturas correspondientes a las áreas de intervención y práctica profesional; esta cuestión no es menor, si se tiene en cuenta que el pensamiento freiriano invita al posicionamiento en el rol y en la tarea docente futura. Ahora bien, cabe preguntarse si este nivel de análisis que hacen los estudiantes deriva del peso de ciertas materias vinculadas con lo macro-político, o resulta de las propias características del contenido del texto.

Por otra parte, es relevante subrayar la escasa mención a la cátedra en relación con la tarea, en tanto se trata de un soporte clave frente a las situaciones de lectura crítica. Puede decirse que el nivel de lectura y las narrativas focalizan la atención en el conocimiento profesional del contexto socio-histórico y político, soslayando los fundamentos de la intervención del profesor para comprender de modo contextualizado la singularidad y la complejidad intrínseca de los procesos áulico-institucionales y educativos.

Los estudiantes muestran algunas características críticas: no aceptar *a priori* las ideas, identificar los diferentes puntos de vista, analizar las ideas

subyacentes e ideologías y reconocer el contenido sustantivo de la fuente consultada, aunque no se expresan elocuentemente ni en su mejor forma (Serrano, 2008).

En general, los estudiantes participantes disponen de información actualizada sobre el campo disciplinar de referencia y ostentan una actitud de apertura ante otros puntos de vista. Sin embargo, las dificultades observadas en este grupo de estudiantes avanzados se relacionan con el manejo de estrategias de análisis textual crítico, pues las utilizadas no son tales (reconocimiento de ideas principales y secundarias, ideas claves, entre otras), sino técnicas para la organización del texto, previo a su lectura (Maglio y Luque, 2011).

Nuestros resultados sugieren la presencia de ciertas características de lectura crítica relacionadas con la formación disciplinar, prevaleciendo las básicas por sobre las de orden superior. Se entiende que las últimas pueden desarrollarse fundamentalmente en el tramo final del nivel superior, como una suerte de tránsito hacia el pensamiento crítico. Se trata, entonces, de pensar las cátedras como escenarios y dispositivos de aproximación al entramado del campo disciplinar de formación, enseñanza y aprendizaje (Sanmartí, 2012).

Lo antes dicho posicionaría a los estudiantes de Ciencias de la Educación como actores orientados hacia la reflexión en la lectura explícita e implícita (Cassany, 2006), complejo ejercicio cognitivo donde no sólo entra en juego la percepción lineal de lo que se lee, sino el análisis y la resignificación de las ideas para elaborar y reelaborar otras.

Si bien los contenidos posibilitadores de lectura crítica parecen estar presentes a lo largo de la formación, no puede decirse lo mismo en cuanto al desarrollo de procedimientos de este tipo de lectura para su tratamiento, como el poder identificar los diferentes puntos de vista, o en el reconocimiento y el uso de interferencias, entre otras estrategias. Esto conlleva obstáculos que debieran contemplarse en la formación disciplinar, a fin de desarrollar estrategias promotoras de competencias imprescindibles para un ejercicio profesional idóneo. Tales estrategias debieran ser comunes a todas las áreas curriculares del plan de estudios, pero son particularmente recomendables en la de "Teoría y técnica de los encuadres generales de la intervención educativa" por su vínculo con las prácticas áulicas.

Para finalizar, puede afirmarse que el presente trabajo contribuirá con información sustantiva sobre el pensamiento crítico en la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación, permitiendo un aná-

lisis de los procesos empleados para la lectura de textos propios del campo disciplinar. Dicho análisis aporta un estado de situación relevante para la toma de decisiones futuras vinculadas a la formación de un docente crítico.

Estudios como éste son necesarios para informar a la comunidad educativa sobre la importancia de desarrollar esta habilidad en profesionales de la educación capaces de develar lo subyacente en un texto, desnaturalizar hechos y situaciones cotidianas, interpelar posiciones propias y ajenas en los discursos educativos. Dichas habilidades posibilitarían futuras prácticas educativas, acordes con la necesidad de formar ciudadanos críticos y participativos.

Referencias

- Aguirre de Ramirez, Rubiela (2008). Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente. *Acción Pedagógica* 17, 86-95.
- Ardoino, Jacques (1997). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bar, A. (2012). Argumentar y explicar en el contexto de la formación universitaria en biología. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4 (4), 92-113.
- Biglan, Anthony (1973). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57, 204-213.
- Botello Sánchez, María Soledad y Alonso Marín, Marcia (2010). El proceder de lectura crítica para docentes en formación inicial del área de Humanidades en la Sede Pedagógica Amancio. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 2 (8). Recuperado <http://www.eumed.net/rev/ced/18/bsam.htm>.
- Carlino, Paula y Estienne, Viviana (2003). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, Universidad de Antioquia, Colombia 4 (3).
- Carlino, Paula (2004). Proceso de Escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza académica. *Revista Universidad de los Andes Mérida*, Venezuela 8 (26).
- Carlino, Paula (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Cassany, Daniel (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Craó.
- Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Corballis, Michael C. (2007). Pensamiento recursivo. *Mente y Cerebro*, (27) 78-87.
- Ennis, Robert (2002). *An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment*. Chicago, University of Illinois: 7. Recuperado de <http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis>.

- Erickson, Erik (1974). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé-Paidós. Ed. 5ta.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones. Buenos Aires: Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (16ª ed.) México: Siglo XXI Editores argentina. S.A.
- Guzmán Silva, S. y Sánchez Escobedo, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8 (2).
- Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm L. (1967). El descubrimiento de la teoría de base. Cap. 3. En: Sirvent, Ma. Teresa (2005) *Lecturas de lógica cualitativa 1*. Cátedra de Investigación y Estadística Educativa I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Hawes, Gustavo (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria. Documento de Trabajo 2003/6 Proyecto Mecesus TAL 0101. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad de Talca.
- Kurland, Daniel (2005). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Recuperado de: <http://www.edicionessimbioticas.info/Lectura-critica-versus-pensamiento>.
- Ladino Ospina, Yolanda y Tovar Gálvez, Julio César (2005). Evaluación de estrategias metacognitivas para la comprensión de textos científicos. *Enseñanza de las Ciencias*. Número extra. VII Congreso. Recuperado de http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/ladino_tovar.pdf.
- Larrosa, Jorge (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. México. D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, Matthew (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Maglio, Norma y Luque, Adriana (2011). Definiéndome como estudiante: Cuestionario de autopercepción. 3er Congreso Internacional de Investigación. La Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1373/ev.1373.pdf.
- Manuel de Jerez, Esteban (2010). Reseña de "Universidad comprometida" de Vicente Manzano. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (27).
- Marciales Vivas, Gloria Patricia (2003). Pensamiento crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Newmann M., Fred (1990). Higher order thinking in the teaching of social studies: Connections between theory and practice. *NASSP Bulletin*, May, 58-64.
- Norris, Stephen y Ennis, Robert (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

- Ochoa Angrino, Solanlly y Aragón Espinosa, Lucero (2004). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios durante la lectura de artículos científicos. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/647/64760303.pdf>.
- Paul, Richard (1992). *Critical thinking: Basic questions & answers*. Retrieved. Foundation for Critical Thinking. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/print-page.cfm?pageID=409>
- Paul, Richard (2003). *Guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org>.
- Paul, Richard, y Elder, Linda (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios. Desempeño, indicadores y resultados. Con una Rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico*. Recuperado de: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.
- Peronard, Thierry, Marianne; Gómez Macker, Luis A.; Parodi Sweis, Giovanni y Nuñez Lagos, Paulina (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clase*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- Rivera, María (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. *Revista Digital Umbral 2000* (12). Recuperado de: <http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/riveralam.pdf>.
- Romero, Francisco (2009). *Culturicidio. Historia de la educación argentina 1966-2004*. Resistencia: Librería de la Paz.
- Santiuste Bermejo, Víctor (2001). Quelques réflexions sur la valeur éducative de la Philosophie. Conferencia presentada en las Escuelas Europeas. Seminario de Filosofía. Bruselas, Bélgica.
- Sanmartí, Neus (2007). Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. En: Fernández, P. (coodra.) (2007). *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Colección Aulas de Verano. Madrid: MEC.
- Serrano de Moreno, Silvia y Madrid, Alix (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16, 58-68.
- Serrano de Moreno, Silvia (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica. *Revista Educere*, 12 (42).
- Sirvent, María (2003). El proceso de investigación 2003. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Scriven, Michael y Paul, Richard (2003). Defining critical thinking. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>.
- Souto, Marta (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- UNESCO. Conferencia Mundial Sobre La Educación. (1999). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.
- Paulo Freire (1996). La dimensión política de la educación. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5Tji1UW9Q2I>.
- Vygotsky, Liev Semionovich (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.