

Promover lectura crítica a partir de la macroestructura textual*

Luis Eduardo Pinchao Benavides¹✉

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Pinchao, L. (2014). Promover lectura crítica a partir de la macroestructura textual. *Revista UNIMAR*, 32(1), 83-94.

Fecha de recepción: 28/03/2014

Fecha de revisión: 10/05/2014

Fecha de aprobación: 05/06/2014

RESUMEN

Uno de los ideales de la educación consiste en formar personas reflexivas y analíticas, capaces de interpretar, justipreciar y proponer a partir de las realidades que se estudia. Tal pretensión depende, en gran medida, del grado de compromiso con dos habilidades intelectuales: la lectura y la escritura. Si bien estas prácticas habitan en la interdependencia, en tanto la una es consecuencia de la otra y viceversa, en el presente artículo se hará énfasis en la lectura como acción cognitiva de primer orden en el escenario académico universitario. Se trata de un rastreo cognoscitivo en la primera etapa de la investigación denominada *La macroestructura textual como estrategia pedagógico-didáctica para promover lectura crítica en estudiantes universitarios*, el cual se ha efectuado a partir de los siguientes criterios: investigaciones llevadas a cabo durante los últimos cinco años, y referentes teóricos enmarcados dentro de las dos últimas décadas. Esta fase fue mediada por fichas de lectura, previamente elaboradas por los investigadores. La investigación, objeto del presente artículo, corresponde a un estudio de corte cualitativo, de investigación acción en educación, que nace en el marco de la Maestría en Pedagogía ofertada por la Universidad Mariana.

Palabras clave: Comprensión lectora, dimensiones de lectura, lectura, lectura crítica, macroestructura textual, recursos didácticos.

Promotion of critical reading from textual macrostructure

ABSTRACT

One of the ideals of education is to form reflective and analytical people, able to interpret, appraise and propose from the studied realities. This claim depends largely on the degree of commitment to two intellectual skills: reading and writing. Although these practices live on interdependence, while one is a consequence of the other and vice versa, this article will emphasize reading as a cognitive action of the first order in the university academic setting. It is a cognitive screening in the first stage of the research named *The textual macrostructure pedagogical teaching strategy to promote critical reading in college students*, which has been made from the following criteria: research conducted over the past five years, and theoretical references framed within the last two decades. It corresponds to a qualitative study, action research in education, which began as part of the Master of Education offered by Universidad Mariana.

Key words: Reading comprehension, dimension to reading, reading, critical reading, textual macrostructure, teaching resources.

* Artículo de reflexión no derivado de investigación.

¹ ✉ Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana; Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana. Docente Investigador, Departamento de Humanidades, Universidad Mariana. Correo electrónico: lpinchao@gmail.com

Promover a leitura crítica a partir de uma macroestrutura textual

Um dos ideais da educação é formar pessoas com poder reflexivo e analítico para interpretar, avaliar e propor a partir da realidade estudada. Esta afirmação depende muito do grau de comprometimento com duas habilidades intelectuais: leitura e escrita. Embora essas práticas ao vivo na interdependência, enquanto um é consequência do outro e vice-versa, este artigo irá enfatizar a leitura como uma ação cognitiva de primeira ordem no ambiente acadêmico da universidade. É um rastreamento cognitivo na primeira fase da investigação conhecida como *Estratégia de ensino pedagógico macroestrutura textual para promover a leitura crítica em estudantes universitários*, que foi feita a partir da pesquisa realizada ao longo dos últimos cinco anos, e as referências teóricas enquadradas dentro das últimas duas décadas. Esta fase foi mediada pela fichas de leitura, previamente desenvolvidas pelos pesquisadores. O assunto deste artigo pesquisa corresponde a um estudo qualitativo de pesquisa-ação em educação que começou como parte do Mestrado em Educação oferecido pela Universidade Mariana.

Palavras-chave: Compreensão de leitura, dimensões de leitura, leitura, leitura crítica, macroestrutura textual, recursos de ensino.

I. Introducción

La actividad lectora es en el ámbito universitario una de las competencias fundamentales para lograr y alcanzar el nivel de lo comprendido, y operar de una manera simbólica, pero esta cualidad cognitiva y cognoscitiva tiende a decaer, a perder horizonte y protagonismo en el acontecer cotidiano de la vida escolar. Un considerable grupo de educandos lee, mas lo hace de manera elemental, superficial y obligada, movidos más por el afán de aprobar, que por el de aprender. En el aula, el profesor espera que sus estudiantes no sólo lean, sino que lleguen hasta la crítica de aquello que leen; sin embargo, la baja comprensión lectora y la actitud acrítica se han constituido en una constante que pone en riesgo los procesos formativos y el compromiso social de los egresados.

En el caso colombiano, la Ministra de Educación, María Fernanda Campo, y la directora del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Margarita María Peña, manifiestan una profunda preocupación por la deficiente comprensión lectora y limitada capacidad crítica, ratificada en los exámenes de Estado en noviembre de 2011. Por su parte, Isabel Fernández, subdirectora de Análisis y Divulgación del ICFES, declara que en las pruebas efectuadas en los tres últimos años (2010-2012), muy pocos estudiantes colombianos alcanzan un buen desempeño respecto a comprensión textual. En palabras de Fernández, “los estudiantes contestan cosas que nada tienen que ver con lo preguntado, sencillamente porque no entienden la pregunta” (El Heraldo, 2013, párr. 3), razón por la

cual, hace la invitación a todas las entidades educativas, a implementar más materias encaminadas a formar y promover dicha capacidad cognitiva; finaliza su intervención aduciendo que la asignatura de lenguaje debe trabajar mucho más esta habilidad intelectual, por cuanto entender lo que se lee, es la base de todo.

Por otra parte, los resultados de Colombia en PISA (Programa de evaluación internacional liderado por la OCDE -Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico- que tiene por objeto, evaluar en qué medida los estudiantes próximos a concluir su educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarias para su participación plena en la sociedad moderna del conocimiento) 2009 y 2012, evidencian la enorme distancia en que éstos se encuentran respecto de alcanzar una sólida capacidad para analizar, inferir y relacionar información (implícita y explícita) en diferentes textos escritos.

Según la tabla de posiciones desplegada por este programa de evaluación internacional, Colombia ocupa el puesto 52 en comprensión lectora (de 65 países participantes). A nivel mundial, PISA establece que el 50% de los estudiantes de 15 años se encuentra por debajo del nivel mínimo aceptable. Según este organismo internacional, aunque los estudiantes logran identificar ideas centrales en un texto y establecen algún tipo de relación entre ellas, tienen serias dificultades a la hora de comprender textos complejos, deducir información implícita, asumir una actitud críti-

ca y soportar dichas posiciones con argumentos fuertemente constituidos.

Refiriéndose al déficit lector de los estudiantes universitarios, Rugarcía (1999) declara que:

Un buen número de estudiantes no comprenden lo que saben, aducen teorías sin entender lo que ellas dicen, resuelven sin entender lo que resuelven, y se encuentran anclados en una actitud pasiva frente a la vida, el estudio y la investigación. (p. 66).

Este síndrome gana cada vez más adeptos y victimarios en todos los niveles de escolaridad, no obstante, donde más perjuicio ocasiona es en la educación superior, pues el problema va más allá de tener bajo rendimiento académico, perder una asignatura o tener ínfimas calificaciones para constituirse en factor de desmotivación, deserción escolar, mediocridad profesional, corrupción y atraso social.

En el ámbito universitario acontece un hecho sorprendente y contradictorio a la vez: si bien corresponde a una realidad tangible e imperiosa que clama solución pronta y oportuna, también alude a un asunto ignorado o poco explorado por las instituciones educativas en procura de neutralizar este mal. Muy pocos docentes se preguntan si lo tratado en el aula o en el texto objeto de estudio fue realmente comprendido por los estudiantes, o hasta qué punto sólo se propició una pseudo-comprensión (creer que se sabe, porque ciertos contenidos han sido almacenados en la memoria, y en el peor de los casos, consignados en una libreta de apuntes o en una computadora).

El actual déficit en comprensión lectora y lectura crítica, experimentada a escala mundial, constituye un desafío para docentes y estudiantes, más aún cuando se cuenta con una generación de jóvenes cómodos y satisfechos en hacer, únicamente, lectura literal de las realidades que estudian, y muy pocas veces exploran otras dimensiones superiores de comprensión y evaluación. El problema se agrava cuando los docentes se desatienden de esta situación, y no generan escenarios para promover esta capacidad cognitiva en sus educandos. Aquí cobra pertinencia y valor la aventura investigativa referida al iniciar esta reflexión, la cual procura desplegar lectura crítica en estudiantes universitarios a partir de la identificación y construcción de la macroestructura textual.

El interés por propiciar y promover lectura crítica en estudiantes universitarios está directamente re-

lacionado con el componente ético de los futuros profesionales. La precaria comprensión y la complejidad de la actitud acrítica, representan dos factores que ponen en riesgo la idónea preparación y desarrollo de las debidas habilidades intelectuales, promotoras de análisis, interpretación y toma de decisiones oportunas y convenientes. Este hecho reclama atención e intervención inmediata, en tanto la lectura constituye una importante puerta de acceso a la ciencia, al cambio, a la cultura y a la producción de nuevo conocimiento, razón por la cual urge activar el compromiso por la lectura de orden superior (analítica, crítica y propositiva). La relación entre este tipo de lectura y la universidad es tan estrecha y profunda que, con toda seguridad, se podría afirmar que la formación y calidad humana y profesional del egresado depende en gran medida de la diversidad y calidad de lectura que se realice.

Jurado (2007), catedrático de la Universidad Nacional de Colombia, denuncia que en la universidad existe la tendencia a leer según lo que se necesita, y en la mayoría de los casos se queda en la exigencia de una lectura literal. Aunque discursivamente se invite a los estudiantes a irrumpir en los terrenos de otras formas superiores de lectura, no sucede el efecto esperado, sencillamente porque en el contexto de la academia no se hace sentir esa necesidad de lectura. En consecuencia, declara el profesor, mientras esta experiencia no trasvase esos niveles elementales, no es posible acceder a verdaderas prácticas de lectura crítica.

Los factores comprometidos con la baja comprensión lectora y la incipiente lectura crítica del estudiante mariano son diversos y están acompañados por la siguiente sintomatología: -resistencia a lectura de textos y documentos académicos, -tendencia a querer aprender de manera rápida, fácil y sin mayor esfuerzo, -actitud acrítica y contestataria frente a textos extensos y con vocabulario nuevo (los tildan de filosóficos, incoherentes e impertinentes). Su devenir académico transcurre con cierta frecuencia al margen de la comprensión y la crítica; pasan por la universidad sin haber cuestionado aquello que estudian, y viven la vida sin mayor reflexión, sin preguntarse seriamente sobre su porvenir y el de los demás.

Como se ve, el problema es serio y delicado, razón por la cual hay que aunar esfuerzos y medios

apropiados para hacer frente a este fenómeno obstaculizador del proceso formativo de los universitarios. Tal afrontamiento requiere, no solamente de lógicas, métodos, recursos y herramientas concretas y eficaces, sino de motivación y acompañamiento personalizado, al igual que, del debido despliegue de las respectivas habilidades intelectuales, tanto básicas como de orden superior. A ello le apuesta la investigación en curso, la cual parte del supuesto de que al implementar, deliberadamente, ciertos recursos didácticos basados en la identificación y uso de macroestructuras textuales, se puede activar y promover lectura crítica en estudiantes universitarios.

2. En busca de alternativas que promuevan lectura crítica

La investigación, objeto del presente artículo, corresponde a una investigación-acción orientada a transformar positivamente la población sujeto de estudio. Esta modalidad, desde la perspectiva de Arnal, Latorre y Rincón (1992), parte del presupuesto de que “la teoría crítica es una ciencia social, no puramente empírica ni sólo interpretativa, que tiene como objetivo promover la transformación social, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades” (p. 98), motivo por el cual se enmarca dentro del enfoque crítico social por cuanto está orientada al cambio social.

Se trata de una investigación-acción de índole educativa que busca, por una parte, mejorar la condición lectora de los estudiantes, activar el pensamiento crítico, analítico y propositivo en ellos; y, por otra, mejorar la práctica pedagógica, hacer más efectiva la enseñanza y validar ciertos materiales didácticos. En los dos casos se busca provocar el cambio conjuntamente con la comunidad, escenario de la acción investigativa. Dicha modalidad de investigación, según Restrepo (2002 ; 2004, pp. 45-55), se ha venido realizando en Colombia desde 1998, con docentes de los niveles de educación pre-escolar, básica, media y superior.

Corey (1953) manifiesta que este método asume aquellos procesos investigativos liderados por grupos de maestros que tienden a comprender su práctica educativa y transformarla. Stenhouse (1985), reformador del currículo de las humanidades en Inglaterra, clamó por una investigación educativa,

no positivista, centrada en el interior de la escuela, en los procesos educativos, y realizada por los practicantes de la educación y los maestros. Su más cercano discípulo y colaborador, John Elliot (2000), ha continuado esta línea y ha publicado una obra sobre esta perspectiva de investigación, en la que fundamenta esta propuesta, y subraya que la investigación acción aplicada a la educación, tiene que ver con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, más que con los problemas teóricos que no son inherentes a la práctica educativa.

Haciendo eco a los lineamientos mencionados, la investigación afronta uno de los problemas experimentados cotidianamente por los estudiantes en su devenir académico: limitada capacidad para incursionar en lectura crítica. Generalmente se cree que el estudiante por sí mismo debe perfilar esta competencia o sencilla y llanamente, que esta capacidad irá surgiendo de forma espontánea a medida que avanza su proceso formativo; no obstante, investigaciones como las llevadas a cabo por Lahuerta (1996), McNamara (2004), Ochoa y Aragón (2005), Girón, Jiménez y Lizcano (2008), Tarrés, Montenegro, D’Ottavio y García (2008), Zárate (2010), García (2011), entre otros, han logrado demostrar que dicha competencia puede ser promovida y mejorada a través de estrategias y acompañamiento docente.

Impulsar la lectura crítica en el aula, equivale a espolear al estudiante hacia el estudio activo, consciente y deliberado; a tener una experiencia significativa de lectura que lo lleve no sólo a interpretar, analizar y reflexionar aquello que lee, sino a leer para ser mejor persona, profesional y ciudadano. Según Girón et al. (2008):

La lectura tiene un lugar fundamental en la institución universitaria, porque es una actividad a través de la cual se ha gestado buena parte del pensamiento letrado sobre el hombre y el mundo, y porque ha sido un medio fundamental para la construcción del conocimiento y la producción de la tecnología. (p. 33).

En consecuencia, el acto lector no puede limitarse a ser un mero mecanismo transmisor de cultura e información, sino una dimensión del ser humano que debe cultivarse; sólo así será posible dar lugar a una generación de egresados capaces de leer e interpretar las realidades y necesidades humanas, y

promover modos de vida fundados en la reflexión y evaluación permanente de todo aquello que acontece en su vivir cotidiano. En este sentido, la actividad investigativa procurará proveer a los estudiantes de ciertos dispositivos dinamizadores y activadores de la lectura comprensiva y crítica, como contribución al magno propósito referido en este apartado.

La alta inconsistencia en lectura comprensiva y crítica detectada en todos los niveles de escolaridad ha desatado una perentoria preocupación por parte del Estado y del Sistema Educativo, en general. Académicamente hablando, la lectura es la actividad formativa por excelencia; en palabras de De Zubiría (citado por Acosta, 2009) la lectura constituye una puerta privilegiada por la cual ingresa la mayor parte de los conocimientos, razón por la cual viene bien pensar, desde la práctica pedagógica, escenarios promotores de lectura significativa y significativa para los estudiantes. Propiciar e impulsar lectura comprensiva y crítica equivale a formar en el respeto a la voz del otro y en la responsabilidad moral de construir nuevo conocimiento a partir de lo ofertado por un determinado autor. En este sentido, la investigación procurará encaminar sigilosamente al estudiante hacia una auténtica experiencia de lectura comprensiva y crítica, de tal manera que éste se vea abocado no sólo a escuchar el texto desde la perspectiva del lector, analizar, interpretar y evaluar sus planteamientos, sino a proponer, innovar, crear y producir conocimiento nuevo y pertinente.

Pero, ¿por qué propiciar, promover y cultivar lectura crítica en los estudiantes universitarios? “La universidad coloca al estudiante en un escenario social distinto que le exige tomar posturas éticas y cognitivamente responsables ante las realidades circundantes y los hechos que tiene que analizar, cuestionar y juzgar” (Girón et al., 2008). Leer críticamente no sólo abre la mente y predispone a la persona al cambio, sino que concede autoridad moral para crear y recrear mundos posibles, aceptar o rechazar determinadas ofertas y demandas sociales. En fin, para vivir como ciudadano activo, crítico e intelectualmente perspicaz; capaz no sólo de interpretar y analizar el mundo que le rodea, sino de adelantarse a los sucesos que están por acontecer.

Por su parte, las nuevas teorías pedagógicas están interesadas en dejar atrás los métodos memorísticos

y tradicionales de enseñar, para dar paso a la comprensión y lectura crítica de aquello que se aprende. La sociedad contemporánea celebra la actitud del sistema educativo de acoger y promover el talante crítico en los estudiantes, aspecto que en otros tiempos era sinónimo de sospecha, anarquismo, irreverencia y subversión (Girón et al., 2008). Haciendo eco a esta convocatoria pedagógica, la presente propuesta investigativa se compromete a encontrar alternativas que ayuden a aumentar las posibilidades de la lectura eficaz. Se trata de una aventura orientada a implementar caminos concretos y factibles para afrontar la ausencia de lectura comprensiva y crítica en los estudiantes universitarios, movidos desde la firme convicción de que el profesorado del siglo XXI está en la obligación de equipar a sus dirigidos con las herramientas y recursos requeridos para afrontar con éxito los problemas académicos, sociales y profesionales que encuentra a su paso.

Este milenio, catalogado como *era de información y de conocimiento* (Castells, 2001), requiere de sólidas habilidades intelectuales para aprehender, interpretar, criticar, discernir y procesar información. No basta acuñar, reproducir y administrar información; es necesario analizarla, interpretarla, modificarla, criticarla, implementarla, evaluarla y producir nueva. La sociedad actual demanda seres humanos y profesionales capaces de pensar, criticar, proponer, evaluar y viabilizar nuevas formas de entender y dignificar la cultura y las acciones humanas. La región, la nación y el mundo, en general, están ávidos de profesionales y ciudadanos competentes, tanto en lo humano como en lo profesional. La lectura comprensiva y crítica representa un camino y una importante puerta de acceso a tan alta pretensión. Por esta razón, los docentes-investigadores decidieron direccionar la actividad investigativa para avivar y propiciar una lectura comprensiva y crítica, convencidos de que ello es posible a través de la implementación de ciertas actitudes, métodos y técnicas, sabiamente seleccionadas, planeadas, aplicadas y evaluadas.

No obstante, conviene decir que la lectura crítica no está supeditada a ninguna fórmula, método o dispositivo en particular. Si bien los recursos mediáticos son útiles y necesarios como mecanismo de activación, entrenamiento y promoción, e inciden rotundamente en la conquista de la dimensión crítica de lectura, ésta es y será siempre un asunto de

actitud y compromiso del ser humano frente a lo leído. Por este motivo, la lectura crítica no equivale a una simple comprensión textual, ni siquiera de su meticuloso análisis, sino el irrenunciable deber moral que obliga al lector a evaluar lo que ha leído y a emitir conclusiones razonables y bien fundamentadas.

La investigación en curso busca promover lectura crítica a partir de la identificación y re-construcción de las macroestructuras textuales. Al respecto se cuenta con algunas experiencias investigativas de alto significado para los promotores del proyecto. Así, por ejemplo, se puede mencionar el trabajo adelantado por Lahuerta (1996), quien analiza el efecto de la estructura textual en la lectura en inglés: la relación entre el uso de la estructura por un lado y la comprensión y reproducción de información por el otro. La investigadora concluye que la escritura resulta positiva para comprender la información de un texto; además encuentra que se da un cierto efecto entre la estructura y la reproducción de información. El estudio le permite hacer una clasificación entre lectores estratégicos, no estratégicos y decodificadores.

McNamara (2004) por su parte, aborda el problema de la comprensión lectora, observando los efectos de manipular la estructura del texto y de intervenir la estrategia lingüística, determinando cómo esos efectos dependen de diferencias individuales, tales como el conocimiento previo. El objetivo fue encontrar soluciones reales para ayudar a los estudiantes a entender mejor los textos difíciles. La primera solución consistía en ofrecer al alumno textos relativamente cohesivos, estableciendo la mejor correlación posible entre lector y texto. Con ese fin, se crea un instrumento llamado *CohMatrix*, encargado de evaluar la cohesión del texto y hacer un cálculo estimativo de la coherencia del mismo basado en las aptitudes del lector. La segunda solución consistió en entrenar a los alumnos en estrategias de lectura, centradas en la lectura activa del texto, tratando de explicarlo mientras se lee y realizando inferencias basadas en el texto y en el conocimiento previo para apoyar dichas explicaciones.

Es pertinente mencionar que la crítica y el ser crítico pueden ser promovidos primero desde la lectura, como lo mencionan Benavides y Sierra (2013):

Leer es considerado hoy en día como una de las competencias culturales y específicamente académicas más destacadas, pues se considera que una persona, para desarrollar de manera adecuada su formación, debe ser lectora, puesto que el proceso de enseñanza y de aprendizaje en todos los ámbitos educativos se establece mediado por la lectura y la escritura, más aún en el ambiente universitario, donde los estudiantes adquieren la información de manera directa, a través de sus maestros, por medio de las lecturas que en la academia ellos les ponen, tratando éstos de destacar la importancia de acceder a ella más que como una imposición académica, como una fuente placentera de conocimiento y de información. (p. 85).

Se espera que esta acción pedagógico-didáctica avizore un devenir promisorio para la vida académica de los estudiantes y, en un futuro no lejano, para la sociedad en general, quien se beneficiará con ciudadanos y profesionales capaces de leer con criticidad la problemática vigente y plantear alternativas de solución dignas, oportunas, y eficaces. El equipo investigador espera contribuir con los resultados de esta investigación a los propósitos de la educación en general y de la práctica pedagógica en particular; pero, de manera especial a la comunidad de estudiantes, quienes tendrán la posibilidad de adueñarse de sus propios procesos de aprendizaje y demás saberes requeridos para generar una sana interacción social y un servicio profesional idóneo y humano.

3. Escuchando a los teóricos

La identificación y uso de las macroestructuras textuales han representado y representan un papel importante en los procesos de comprensión lectora y lectura crítica. Para reconocer y reconstruir las ideas principales que subyacen en un texto, el lector tiene el deber moral de seguir atentamente el hilo conductor que va desarrollando el autor, pues de la calidad concedida a este seguimiento depende el nivel de comprensión y la posibilidad de efectuar una auténtica lectura crítica; para tal efecto, no sólo debe contar con una excelente capacidad de escucha y concentración, so pena de distorsionar la información o asumir como relevante aquello que es simple explicación, sino de una participación consciente y activa que le permita analizar, comparar, relacionar, verificar y evaluar con criterio propio y responsabilidad moral las proposiciones textuales identificadas.

Desde la perspectiva de Vidal-Abarca (1990), catedrático de la Universidad de Valencia, cualquier intervención educativa en comprensión lectora requiere saber identificar las ideas principales, lo cual no es extraño puesto que tal acción está en la base de los macroprocesos de comprensión; el problema radica en que con frecuencia esta actividad ha tenido y sigue teniendo un carácter empírico y asistemático, y generalmente no cuenta con orientación teórica clara que permita llevar a cabo significativa y satisfactoriamente este vital requerimiento.

A ello se refieren Campione y Armbruster (1985) cuando juzgan que los procesos educativos orientados a propiciar y mejorar la capacidad comprensiva y crítica en los educandos, han sido implementados a-téoricamente. El procedimiento habitual ha consistido en facilitar textos escritos a los estudiantes y pedirles que identifiquen y subrayen las ideas principales, desconociendo muchas veces si éstos están en condiciones de llevar a cabo tales procesos cognitivos (Yussen, Matheus y Hiebert, 1982, citados por Vidal-Abarca, 1990). Según Vidal-Abarca (p. 54), un modelo capaz de proporcionar la base teórica requerida para dichos procesos es el planteado por Kintsch y Van Dijk (1978 y 1983) quienes infieren, desde sus investigaciones, que la debida comprensión y actitud crítica se consigue en la medida en que el lector identifica y construye la macroestructura textual, entendida ésta como la descripción semántica abstraída del texto.

La construcción de la macroestructura textual corresponde al proceso de aplicar macrorreglas a las proposiciones presentes en el discurso escrito. Las macrorreglas exigen poner en juego tres habilidades cognitivas: supresión, generalización y construcción. La primera de aquéllas tiene que ver con la omisión, etapa en la cual se desecha toda información irrelevante; la segunda, busca y conserva las ideas más pertinentes del texto; la tercera, alude a la habilidad del lector para incluir determinadas ideas en otras más generales, y la cuarta, en la confección de una proposición nueva que recoja en una sola expresión o idea el contenido semántico de la secuencia de proposiciones. La cuestión es que en estas operaciones mentales se pone en juego la debida reconstrucción de las macroestructuras semánticas.

En las investigaciones adelantadas por Van Dijk y Kintsch, la falla en el uso y dominio de las macro-

rreglas, especialmente en lectores inexpertos, constituye un problema recurrente y nocivo para la lectura comprensiva y crítica. Según los autores, hay dos tipos de variables que inciden en la formación de la macroestructura textual: variables inherentes al texto leído y variables que afectan al sujeto lector. Respecto a las primeras, concluyen que cuatro factores favorecen la comprensión y el recuerdo: -la debida organización del texto (Kintsch & Yarbrough, 1982), -la existencia de estructuras textuales que proporcionan mejor recuerdo que otras (Meyer & Freedle, 1984), -la presencia de una frase tópica en el texto que expresa la idea principal (Williams, Taylor & Ganger, 1981; Hare, Rabinowitz & Schnieble, 1989, citados por Vidal-Abarca, 1990, p. 55) y -el número de proposiciones que sustentan la idea principal (Palmer, Benton, Glover & Ronning, 1983). En relación con las segundas, entre las variables que afectan al sujeto lector, se encuentra el papel de los esquemas de conocimiento por parte del mismo; uno de ellos es el dominio específico del discurso, el cual facilita la formación de la macroestructura textual (Chiesi, Spilich y Voss, 1979; Pearson, Hansen y Gordon, 1979; Leinhardt, Beck y Stainton, 2009, todos estos, citados por Vidal-Abarca, 1990, p. 56).

A partir del modelo proporcionado por Kintsch y Van Dijk (1978 y 1983), se ha puesto en escena diversas estrategias para identificar y abstraer ideas principales a partir de la formación de la macroestructura textual. Baumann (1984, citado por Vidal-Abarca, 1990, p. 56) aplicó con éxito, instructivos para desarrollar habilidades relacionadas con la captación de ideas principales en niños de sexto grado. Stevens (1988, citado por Vidal-Abarca, 1990, p. 56) efectuó otro estudio con estudiantes de 6º a grado 11º, encontrando altamente efectivos los procedimientos instruccionales basados en estructuras textuales.

“La comprensión del lenguaje escrito es uno de los fenómenos mentales más complejos” (Sanz, 2006, p. 129); constituye una experiencia de aprehensión e interpretación personal; un acto intelectual que exige pensar lo leído, leer con los cinco sentidos, escuchar atentamente las polifonías textuales. Para tal efecto, el lector debe habitar suficientemente en el texto, interpretarlo, rumiarlo, apoderarse y permitirle que afecte su ser mismo. En fin, leer comprensivamente, es un hecho que va más allá de la simple decodifica-

ción de signos y de la superflua interactividad entre el lector y el texto. Se trata de un encuentro inter e intrapersonal de diálogo entre el lector y el autor textual, explícito a través del lenguaje simbólico que reclama del lector la sustracción, reconstrucción y asimilación de los sentidos y significados que comportan dichos códigos lingüísticos. En esta actividad intelectual, el lector hace las veces de intérprete y degustador de la obra de otro.

Mas esta acción intelectual, no se puede lograr sin unos conocimientos previos respecto a la naturaleza y contenido del texto objeto de lectura (Smith, 1984); el lector debe recurrir a la experiencia y contar con información básica que le permita hacer conexiones y asimilar lo nuevo, para finalmente elaborar el significado. De esta manera el ser humano puede efectuar diferentes dimensiones de lectura; Gray (citado por Bellenger, 1979, p. 59) alude a tres de ellas: “la comprensión en sentido literal, la comprensión en el sentido implícito, la comprensión que va más allá del texto”. Otros autores distinguen tres dimensiones distintas de lectura, a las que llaman niveles: nivel independiente, instruccional y de frustración.

Según Acosta (2009), durante los años 60 y 70, la comprensión lectora estaba referida a la decodificación. Se creía que cuando los alumnos eran capaces de dominar las palabras, la comprensión sucedería de manera automática; sin embargo, a medida que el profesorado iba desplazando el eje de su actividad a la decodificación, se pudo comprobar que el alumnado seguía sin comprender el texto; la comprensión no acaecía de manera automática. Ante esta situación, los pedagogos buscaron propiciar la comprensión lectora haciendo énfasis en las preguntas que el profesor formulaba; se infirió que las preguntas de corte literal hechas por el profesorado no permitían al alumnado hacer uso de sus habilidades de inferencias y de análisis crítico. La actividad de la enseñanza tomó entonces otra dirección y optó por posibilitar al alumnado diversidad de interrogantes en diferentes niveles sugeridos por la taxonomía de Barrett, acogida para propiciar y evaluar la comprensión lectora. Pero pronto, los educadores concluyeron que la práctica de hacer preguntas no pasaba de ser una mera herramienta para evaluar la comprensión, mas no favorecía en nada la comprensión en el alumnado.

En la década de los años 70 y 80 se concibe la comprensión lectora como un proceso a través del cual

el lector elabora el significado, interactuando con el texto. Pedagogos, psicólogos y lingüistas se propusieron explorar otras posibilidades que les permitieran afrontar el problema de la comprensión lectora; comenzaron, entonces, por teorizar al sujeto lector y conceptualizar el término comprensión lectora; establecieron, entre otras cosas, que la comprensión lectora va perfilándose gracias a los conocimientos previos del lector; la experiencia y el bagaje cultural constituyen factores decisivos para aumentar las posibilidades de comprensión. Durante la lectura, el lector relaciona la información que posee, con la suministrada por el autor, y en dicho diálogo se da la comprensión. En consecuencia, la comprensión es directamente proporcional al bagaje cultural.

En la década de los 90, gracias a una serie de investigaciones, comenzó a abordarse la enseñanza de la comprensión lectora de un modo más estructurado, de tal manera que facilitara su desarrollo en los lectores. Fueron establecidos, entonces, patrones que respondían a una secuencia lógica, con actividades para antes de la lectura, durante la misma y después de ella. El primer momento -antes- está destinado a crear las condiciones necesarias para que el lector, antes de emprender la actividad lectora, interrogue el texto, lo explore y determine previamente qué sabe del tema y subtemas planteados. En el segundo momento -durante- se establece inferencias, se comprueba la comprensión, se toma decisiones ante los vacíos de comprensión; y en el tercer momento, una vez leído el texto viene la etapa de recapitular, evaluar y aplicar los conocimientos conseguidos durante la lectura.

Este breve rastreo histórico sobre la comprensión responde al hecho de que la lectura crítica depende directamente de este suceso; es condición esencial y punto de partida. Quien hace lectura comprensiva, además de concentrarse en captar lo que el texto está diciendo, debe al mismo tiempo indagar, cuestionar y criticar aquello que lee. Así, por ejemplo, cuando se trata de un texto escrito, hay que ir más allá de lo que los grafemas y fonemas expresan a simple vista; hay que procurar sustraer las filosofías y creencias soterradas en el texto, captar los errores e ilusiones cognoscitivas, y develar aquellas cosas que el autor no dijo. Se trata, en consecuencia, de poner en tela de juicio todo lo que el texto enmarca y de someterlo a un discernimiento racional con el fin de extraer

su savia y evitar que se pierda o se deseché ingenuamente. En este sentido, la lectura comprensiva ayuda a desentrañar la significación del texto o del discurso de un autor (Rumelhart, citado por Serrano y Madrid, 2007, pp. 58-68).

La comprensión lectora alude, por sobre todo, a la capacidad para aprehender los puntos álgidos planteados por un autor y en captar los significados transmitidos a través de grafemas, fonemas, imágenes, movimientos, etc., acto que acontece y depende exclusivamente de los conocimientos previos que posea el sujeto lector. La lectura crítica, por su parte, constituye un acto lector pormenorizado, activo, analítico y reflexivo; el sujeto lector adopta un papel protagónico y planeado; se trata de “un esfuerzo de conciencia y una postura comprometida, lúcida y transformadora respecto del acto lector” (Girón et al., 2008, p. 10). El pensamiento crítico centra sus esfuerzos en reflexionar y evaluar la consistencia y veracidad de los razonamientos presentes en los textos; imprime un carácter epistémico a la actividad lectoral en tanto implica analizar y evaluar de manera exhaustiva la información, la validez de lo leído y decidir deliberadamente qué aceptar o rechazar.

De lo que va hasta el momento, se puede decir que la lectura crítica se encuentra entre las fronteras de la lectura comprensiva y el pensamiento crítico. Paradójicamente hablando, no es ni lo uno ni lo otro, pero existe, habita y demanda de estos dos componentes cognitivos. La comprensión lectora, como ya se declaró, evoca a una lectura detallada, activa, analítica y reflexiva que requiere de la activación de ciertas habilidades cognitivas y de ciertos recursos didácticos para poder desempeñar satisfactoriamente tal tarea. El pensamiento crítico, por su parte, responde a una actitud y a una manera particular de pensar y afrontar la vida, la historia y el mundo; se trata de una competencia desarrollada con el tiempo y la práctica.

En consecuencia, la lectura crítica esboza el desarrollo de la habilidad para leer cabalmente, desde la perspectiva del autor y del lector, a la vez que asume el compromiso maduro y honesto de la crítica. Si bien se debe captar, acoger y respetar la voz y la intencionalidad comunicativa del autor, también, se tiene el deber moral de expresar opiniones, juicios

y puntos de vista suficientemente argumentados y contextualizados. Así mismo, el lector crítico tiene el compromiso de valorar la fiabilidad de los contenidos, hechos y, demás planteamientos vigentes en una determinada obra. En términos sucintos, se podría decir que la lectura crítica es un prospecto de pensamiento crítico en proceso de maduración, el cual se manifiesta y concretiza desde la crítica más elemental hasta la más elaborada.

No obstante, para llevar a cabo esta actividad es indispensable tener en cuenta instrumentos que posibiliten diferenciar la información, organizarla, construir relaciones y representaciones, levantar significados y construirlos (Coll, 1991). Dichos mecanismos generan elementos estratégicos para comprender y construir conocimiento (Cassany, 2004). El problema está cuando se lleva a cabo lecturas acríticas, superficiales, esporádicas, inconclusas, la mayoría de las veces hechas con el fin de tener una información general del texto, cumplir con una tarea encomendada, o en el caso de los estudiantes, motivadas más por el afán de una calificación, que por el deseo de aprender, renovar ideas y provocar nuevo conocimiento. Académicamente hablando, hay que salir de la lectura de consumo y trascender a la lectura creadora y avivadora de ciencia y saber cultural.

Noddings (1995) declara en su libro *Filosofía de la Educación*, un suceso un tanto sorprendente y a la vez muy cotidiano: tanto los filósofos como los educadores coinciden en el mutuo interés por la promoción del pensamiento crítico; sin embargo, no han logrado conciliar en qué consiste, y mucho menos en cómo enseñarlo. Esta paradoja refleja la realidad que padece el sistema educativo, y particularmente un buen número de profesores que se limitan a pregonar la urgencia de propiciar y desarrollar una generación de ciudadanos y profesionales críticos; otros han elaborado extraordinarios discursos que explican y teorizan aquello que se concibe y se entiende por lectura crítica y pensamiento crítico, aunque las estrategias y recursos para concretizar este ideal en el aula siguen siendo escasos y poco explorados.

El uso intencional de mecanismos y dispositivos que llevan a los estudiantes hacia la lectura comprensiva, reflexiva y crítica, no sólo recae en el estudiante,

sino en el compromiso del profesor. En tal sentido, es necesario que el educador adapte y proponga una gama de estrategias y recursos impulsores del sujeto lector activo y crítico. En esta acometida es necesario que el docente, al diseñar estrategias didácticas de lectura, incorpore en ellas el espíritu innovador e investigativo, a fin de promover en sus estudiantes una lectura de orden superior. En el actual panorama histórico no basta ser usuario pasivo de la información; se requiere superar la idea de leer para subsistir y tener, y dar paso al lector activo, capaz de analizar, interpretar y proponer mundos posibles en favor de sí mismo y de la humanidad. Para tal efecto, el hábito lector y la ejercitación en esta actividad intelectual deben ser una constante en el aula y fuera de ella.

Desde diferentes campos disciplinares se ha propuesto varias estrategias promotoras de lectura comprensiva y crítica; entre éstas se encuentra algunas, orientadas a seleccionar las ideas del texto para relacionar sus planteamientos con los contenidos de la lectura (Ministerio de Educación de Ecuador, 2010), identificar, diferenciar y jerarquizar ideas en el texto para luego hacer juicios sobre sus alcances, limitaciones, fortalezas y debilidades (Castillo N., Castillo E. y Pavía, 2009), realizar lectura connotativa conducente a enfrentar la realidad, asumir una actitud crítica frente a ella y plantear formas creativas de liberación y transformación (Fainholc, 2004), y hacer uso de las habilidades intelectuales para identificar significado y construir razonamiento verbal (Klingler y Vadillo, 2000).

Existe también, un buen número de estrategias que buscan comparar la información de un texto con el conocimiento y los valores de quien lee (Alfieri, 2002); otras procuran la activación del conocimiento previo, la elaboración de predicciones (discusiones guiadas, focos introductorios), la producción de preguntas, la determinación de las partes más relevantes de un texto. Así mismo, están las que apoyan el repaso (subrayar, tomar notas, relectura), la identificación de ideas principales, la manufactura de resúmenes, la formulación y contestación de preguntas, la organización de los gráficos (mapas, redes conceptuales, cuadros sinópticos), la búsqueda de analogías y organizadores textuales (Ruíz, 2003) y hacerse propósitos para abordar la lectura (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Otro grupo tiene como

propósito el procesamiento del texto y sus elementos (Camargo, Uribe y Caro, 2011).

El panorama anterior hace entrever la importancia que tienen los procesos de comprensión de textos y la lectura crítica en el devenir cotidiano de los seres humanos; es decir, para el caso de la presente investigación, la comunidad estudiantil, quien está llamada a conquistar dimensiones de lectura de orden superior. A ello se refieren Serrano y Madrid (2007) cuando afirman:

Una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento. Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social. (p. 58).

En consecuencia, la lectura crítica no es otra cosa que una actividad cognitiva que busca repensar y promover los procesos formativos con el ánimo de elevar la capacidad comprensiva de las personas, su calidad de vida y, en el acaecer académico, una estrategia para acceder a los textos producidos por otros, indagarlos, cuestionarlos y producir unos nuevos a partir de ellos; de esta manera, la deconstrucción y análisis del discurso escrito se convierte en una competencia esencial para ejercer ciudadanía y profesionalismo en la sociedad (Serrano y Madrid, 2007).

4. Conclusiones

En sentido estricto, sólo cuando se ha conseguido una cabal comprensión de los entramados inherentes a las realidades o los textos, se puede acceder al terreno del juicio y la evaluación con significado. La crítica, propiamente dicha, aparece únicamente cuando se ha entendido, analizado e interpretado suficientemente un texto. En términos sumarios, se podría decir que una cosa es el estudio reflexivo y activo de las realidades (fácticas o ficticias, tangibles o intangibles, concretas o abstractas) y otra muy distinta, los juicios y posturas personales frente a dichas realidades, juicios que deben estar revestidos de honestidad intelectual, madurez cognoscitiva, sentido ético y responsabilidad social.

En tal perspectiva, pareciera que la lectura comprensiva anticipara a la lectura crítica y ésta, a su

vez, al pensamiento crítico, como si se tratase de un prerrequisito, mas en la práctica estas tres acciones intelectuales no sólo colindan, sino que se fusionan sinérgicamente y se benefician mutuamente. El pensamiento crítico no sólo depende de la lectura comprensiva y crítica, sino que hace las veces de agente catalizador y autorregulador del proceso lector, pues a la vez que promueve y fortalece la comprensión, la pone a prueba, la amplía y profundiza.

En términos académicos, especialmente universitarios, quien hace lectura crítica no se puede limitar a comprender tenuemente aquello que el autor ha plasmado en su obra, y/o a dilucidar las situaciones suscitadas en el devenir cotidiano; debe también, aprender a colocar en tela de juicio y evaluar lo que el autor o los escenarios de la vida están diciendo, dando lugar a la voz pensante del lector, quien exterioriza con sólidos argumentos su punto de vista, y acepta o guarda distancia respecto de los asuntos en cuestión. Se podría concluir, entonces, que quien realiza lectura crítica no sólo está generando pensamiento crítico, sino lectura comprensiva en dimensiones cada vez más complejas.

En la presente investigación se hace una distinción taxativa respecto de estas tres actividades habilidades intelectuales por dos razones: la primera, en tanto la actividad investigativa tiene como destinatarios a estudiantes de pregrado, poco o nada familiarizados con la práctica de lectura comprensiva y crítica, y menos en pensamiento crítico. La segunda está íntimamente ligada a la anterior y responde a una intencionalidad pedagógica; tiene que ver con el hecho de aprender a leer los textos, primordialmente, por sus propios méritos, desde la perspectiva del autor, absteniéndose en un primer momento de juicios prematuros por parte del lector, para luego, acceder a una dimensión de lectura más profunda y pormenorizada que dé lugar a la crítica con sentido ético y compromiso humano, e inaugure un modo particular de pensar y afrontar las realidades con las que interactúa.

Dicha decisión pedagógica, de ninguna manera intenta desconocer o infravalorar las virtudes y capacidades del lector, pues existen personas con destrezas excepcionales para desplegar lectura y pensamiento crítico, sin necesidad de formación o entrenamiento previo; la disposición responde más

bien, a la necesidad de atender a un grupo considerable de jóvenes que demandan orientación y preparación para la consecución de dichas competencias cognitivas.

Conflicto de interés

El autor del artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de interés del trabajo presentado.

Referencias

- Acosta, I. (2009). *La comprensión lectora, enfoques y estrategias utilizadas durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Alfieri, O. (2002). *¿Cómo estudiar con éxito? Técnicas y hábitos para aprender mejor*. México, D.F.: Alfaomega.
- Arnal, J., Latorre, A. y Rincón, D. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Bellenger, L. (1979). *Los métodos de lectura*. Barcelona, España: Oikos-Tau S.A.
- Benavides, D. y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. En: *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia: Publicaciones Universidad del Quindío.
- Campione, J. y Armbruster, B. (1985). *La adquisición de la información de textos: un análisis de los cuatro enfoques*. España: Paidós.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprender. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23.
- Castells, M. (2001). *La era de la información. El poder de la identidad*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Castillo, N., Castillo, E. y Pavía, E. (2009). Lectura crítica de textos teóricos por residentes de medicina familiar. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 47(2), pp. 165-170.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículum*. Barcelona, España: Paidós.
- Corey, S. (1953). Action Research to improve school practices. *Teachers College Record*, 55(3), 165-165.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, DF: McGraw-Hill.

- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fainholc, B. (2004). *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- García, P. (2011). Bases para la comprensión organizativa del texto. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6.
- Girón, S., Jiménez, C. y Lizcano, C. (2008). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Colección Cuadernillo Serie Gramática. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Jurado, F. (2007). La lectura en la universidad. *AVANCES investigación en Ingeniería*, (6), 6-9.
- Kintsch, W. & Yarbrough, J. (1982). Role of rhetorical structure in prose comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 828-834.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2000). *Psicología Cognitiva*. México: McGraw-Hill.
- Lahuerta, A. (1996). El uso de la estructura textual como instrumento metodológico para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Aula Abierta*, 67, 193-216.
- McNamara, D. (2004). Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 37(55), 19-30.
- Meyer, B. & Freedle, R. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21, 121-143.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2010). Archivo Sistema Nacional de Evaluación.
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of education* (3ª ed.). Colorado, United States: Westview Press.
- Ochoa, S. y Aragón, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, *Universitas Psychologica*, 4(2), 179-196.
- Palmere, M., Benton, S., Glover, J. & Ronning, R. (1983). Elaboration and recall of main ideas in prose. *Journal of Educational Psychology*, 75(6), 898-907.
- Restrepo, B. (2002). *Investigación en educación. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ARFO editores e impresores, Ltda.
- (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7).
- Rugarcía, A. (1999). *Los valores y las valoraciones en la educación*. México: Trillas.
- Ruíz, B. (2003). *Lectura efectiva*. Guatemala: Quetzatlte-nango.
- Sanz, Á. (2006). La mejora de la comprensión lectora. En: M. García (coord.), *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Vol. 1, La Educación Lingüística* (pp. 127-166). Murcia: Consejería de la Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Revista Electrónica Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68.
- Smith, F. (1984). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- Tarrés, M., Montenegro, S., D'Ottavio, A. y García, E. (2008). La lectura crítica del artículo científico como estrategia para el aprendizaje del proceso de investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6), 229-237.
- Vidal-Abarca, E. (1990). Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.
- Williams, J., Taylor, M. & Ganger, S. (1981). Text variations at the level of the individual sentence and the comprehension of simple expository paragraphs. *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 851-865.
- Yussen, S., Mathews, S. & Hiebert, E. (1982). Metacognitive aspects of reading. En: W. Otto y S. White (eds.). *Reading expository material*. Nueva York: Academic Press.
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico*. Barcelona: Universidad de Pompeu Fabra, Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje.