

# La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior

Lilia Mercedes Alarcón Pérez\*

Jorge A. Fernández Pérez\*\*

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es valorar, mediante una reflexión conceptual, de qué manera se debe y puede lograr el desarrollo de la habilidad de lectura crítica en la educación superior en México, en el marco de la sociedad del conocimiento. Con este fin definimos la importancia de las habilidades en el proceso educativo y en particular de la habilidad de lectura crítica. Analizamos los cambios en las políticas educativas a partir de los años ochenta, de un modelo de estado de bienestar a un modelo neoliberal. Anotamos algunos de los resultados de las evaluaciones sobre la educación en nuestro país que han hecho diversos organismos internacionales y nacionales, y al final esbozamos la propuesta metodológica que desde la Maestría en Educación Superior estamos trabajando.

*Palabras clave:* habilidad, habilidad lectora crítica, educación superior, propuesta metodológica.

## EL CONTEXTO

La globalización económica es un proceso que ha venido transformando las relaciones entre los distintos países del mundo y ha contribuido al establecimiento de bloques comerciales regionales. Además, estamos viviendo otro proceso de igual importancia que tiene que ver con una profunda revolución científica-tecnológica que ha propiciado la modificación de los procesos de producción, una gran expansión de los mercados, así como nuevos campos del conocimiento que conllevan inevitablemente a la consideración de redefinir y replantear nuevos procesos productivos y/o educativos, que se caracterizan por el uso intensivo del conocimiento científico.

Cuando se inicia la primera revolución industrial a fines del siglo XVIII, la idea de progreso sustituyó a muchas de las creencias religiosas. Se pensaba que si con la ciencia estamos hoy mejor que ayer, mañana con el progreso de la misma estaremos mejor; todo esto se basaba en la concepción de la ciencia y la tecnología como entes abstractos, al margen de sus contextos históricos tiempo-espacio. Sin embargo, cuando finalizó la Segunda Guerra Mundial, con el uso de la energía nuclear convertida en bombas atómicas, queda evidenciado que el desarrollo científico y tecnológico no sólo apoya el progreso, sino que puede traer consecuencias negativas a la sociedad (guerra, ecocidios, etc.).

\*Profesora-investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

\*\*Doctor en Educación. Coordinador del Centro de Estudios Universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. jafp58@avantel.net

En este proceso también se desmitifica la relación de la ciencia y la tecnología con los procesos sociales, y se muestran como complejas realidades en las que los valores culturales, políticos y económicos configuran el espacio y el tiempo en el cual se desarrollan. Ante esta situación, nuestra reflexión parte de que las nuevas tecnologías de la información necesitan un buen lector, ya que sólo los buenos lectores pueden aprovechar sus posibilidades. Además, estas tecnologías modifican la experiencia lectora, o producen otras experiencias de lectura.

Cambian los soportes y con ello todo lo relacionado con la producción y distribución de los textos, pero en cualquier caso, son más importantes ahora las habilidades dadas por la alfabetización eficaz, que supone poner a los sujetos a las puertas del poder que implica la posesión del conocimiento a través del dominio del lenguaje. Las condiciones sociales, económicas políticas y culturales de nuestro país necesitan un ciudadano que lea críticamente para que pueda participar en las orientaciones que cambien esta realidad, haciendo a un lado las ideas deterministas que caracterizan el neoliberalismo como algo inamovible, y podamos poner a la globalización, en su justo término, "un datum".

#### LAS HABILIDADES Y LA LECTURA CRÍTICA

En estas complejas relaciones, las calificaciones, los conocimientos y las habilidades desempeñan un papel específico en la determinación y orientación del cambio tecnológico, pues implican comprender el factor educación superior como un proceso social de aprendizaje, en donde el mayor interés debe estar ubicado en el mundo del trabajo académico. Los cambios en los requerimientos de habilidades y conocimientos de los egresados de las universidades constituyen un tema de interés no sólo en la literatura económica y social, sino también en la psicología y en las ciencias de la educación. Se trata de la comprensión de la emergencia de un nuevo tipo de trabajador y de profesional, en nuevas áreas de regulación laboral que apuntan a un desarrollo prolongado hacia el futuro; con nuevos perfiles, tipos de calificación, de habilidades, de acción y de estructuras de control y de profesionalización.

En la actualidad y de acuerdo con el entorno de cambio continuo, se hace referencia a la necesidad de que los alumnos no sólo aprendan teorías, leyes y conceptos. Algunos organismos internacionales y nacionales han apuntado en los últimos años la importancia de la educación basada en competencias, destrezas o habilidades, hábitos y actitudes, internalización de valores, entre otros, como las tareas nuevas que deben enseñarse no sólo en la educación básica sino en todos los niveles educativos. Sin embargo, en diversos niveles educativos todavía muchos identifican el contenido de la enseñanza sólo con el sistema de conocimientos. Otras tendencias se preguntan qué es más importante, si pertrechar de conocimientos a los estudiantes o desarrollar sus habilidades, considerando que el contenido debe ser, en lo fundamental, un sistema de habilidades, subvalorando los conocimientos. Otros, por su parte, menosprecian la práctica y sólo hacen énfasis en el sistema de conceptos.

Ninguno de estos enfoques es correcto, sólo un análisis dialéctico puede interpretar certeramente dicho componente[...] En la actividad histórica-social y en función de la satisfacción de sus necesidades, el hombre transforma el medio que le rodea y a la vez lo refleja en su conciencia. El reflejo de los objetos en movimiento en la conciencia del hombre, así como el de los modos específicos que para cada objeto emplea al relacionarse con los mismos, va conformando la cultura humana. Un profesional con características independientes y creadoras, capaz de resolver los problemas de la

producción y los servicios de su país, se forma como tal mediante la adquisición de sólidos conocimientos. Sin embargo, el modo de adquirir esos conocimientos es condición imprescindible para desarrollar las habilidades (Álvarez, 1996).

Al identificar el contenido del proceso docente educativo sólo con el sistema de conocimientos, se ignora el sistema de modos de relaciones del hombre con sus objetos de trabajo. En el sistema de habilidades, “en el contenido se revelan tres dimensiones: conocimientos, que reflejan el objeto de estudio; las habilidades, que recogen el modo en el que se relaciona el hombre con dicho objeto; y valores, que expresan la significación que el hombre le asigna a dichos objetos” (Álvarez, 1996).

Después de revisar a varios autores podemos decir que las habilidades<sup>1</sup> son sinónimo de “saber hacer”, son una capacitación intelectual que, una vez activada, facilita el aprendizaje, la ejecución y la retención de una tarea. Debemos tener claro que el desarrollo de las habilidades se logra mediante la asimilación de los conocimientos y viceversa. Ambos elementos se dan en la práctica interrelacionados y así se deben ofrecer en el proceso docente educativo. De esta forma, el problema establece la situación hacia la cual ha de dirigirse la actuación del sujeto. La habilidad es el modo de relacionarse el sujeto con la situación que le posibilita darle solución, y el objetivo expresa los conocimientos, niveles de asimilación, profundidad y sistematicidad y las condiciones en que ese sujeto se apropiará de la habilidad, como su núcleo.

La habilidad presupone un modo de actuación, imprescindible para darle solución a problemas, ya sea como el principal modo de hacer inherente al método de solución, o el modo de hacer necesario para realizar cada uno de los procesos parciales de ese método de solución, o todas las acciones concretas que le permiten al sujeto realizar cada uno de los pasos con exactitud y en el tiempo apropiado.

Hemos llegado a una conceptualización de lo que es una habilidad. Pasaremos a revisar la habilidad lectora crítica en el proceso educativo. Pocos dudarán de que saber leer es una de las metas fundamentales de la enseñanza escolar: la consideran como una de las habilidades prioritarias que hay que dominar porque es la base del aprendizaje y la puerta para la cultura. Podríamos decir que es imposible que un estudiante adquiriera estrategias eficaces de aprendizaje sin haber desarrollado previamente y en profundidad la habilidad de leer bien (Burón, 2002). La falta de esta habilidad suele ser una gran limitante en el proceso de aprendizaje; esto es, cuando sólo se es capaz de leer en sentido técnico del término, pero se muestran dificultades para aplicar la lectura como herramienta para profundizar y ampliar los conocimientos y la capacidad en otras áreas.

Para proporcionar la ayuda necesaria que contribuya a superar las dificultades que los estudiantes experimentan al tratar de comprender, analizar y criticar un texto, es preciso conocer primero en qué niveles se producen las mayores dificultades y los factores que las motivan. En este sentido, las investigaciones sobre los problemas de comprensión lectora entre los escolares de diferentes niveles han sido numerosas, pero escasean las centradas en los niveles universitarios.

<sup>1</sup>Las habilidades son las capacidades intelectuales necesarias para ejecutar una tarea en forma correcta” escribe Gagné (Siva. 1998). La habilidad de una persona para variar sus formas de respuesta a los estímulos del ambiente constituye la clave que determina su inteligencia práctica. Mediante un esfuerzo deliberado y consciente, estas mismas personas pueden alcanzar la capacidad de juzgar sus comportamientos y de modificar sus patrones de respuesta ante dichos estímulos. Un entrenamiento adecuado les puede ayudar a enriquecer los modos de respuesta y a incrementar la satisfacción personal y el ajuste social (A. de Sánchez 1993).

### ¿CUÁL ES LA PROBLEMÁTICA QUE ENFRENTAMOS EN MÉXICO?

Al producirse el relevo del poder ejecutivo el 1 de diciembre de 1982, la economía mexicana enfrentaba una situación de crisis sin paralelo en su historia contemporánea. El periodo 1982-1990 marca con suma precisión el advenimiento de una nueva fase en el desenvolvimiento del sistema económico mexicano. El gobierno mexicano dejó caer el peso abrumador de la depresión económica sobre las espaldas de los trabajadores asalariados, por la vía de la contención salarial, la reducción de las prestaciones sociales, el descenso del gasto social y el desempleo abierto y subterráneo (Gutiérrez, 1991).

La década de los ochenta fue conocida como la “década perdida”, el patrón de desarrollo sufrió cambios importantes. De la política económica extrovertida del periodo 1970-1982, con creciente déficit fiscal y externo y un alto endeudamiento con el exterior, se pasó a un proyecto conservador en lo financiero y progresivamente liberal. La nueva política nace en 1982 marcando el quiebre entre el fin del Estado de Bienestar y un Estado nuevo que se caracteriza por la reorientación de prioridades, y que se ha conocido como el inicio del neoliberalismo económico en nuestro país, que agudizó las contradicciones internas en lo que corresponde a la distribución del ingreso y el acceso a una educación con calidad para la mayoría de los mexicanos.

De acuerdo a las estadísticas mexicanas, en cálculos que han hecho el Banco Mundial y la CEPAL se encuentra que en los años ochenta la pobreza en México aumentó 69% (en contraste, con Brasil, por ejemplo, donde se elevó 45%) (Urquidí, 1996). Las consecuencias de la nueva política fueron un elevado índice de desigualdad y la enorme extensión de la pobreza y la pobreza extrema. Dicho de otro modo, para principios de los años noventa, la proporción de población “pobre” en México era de cerca de 60% (alrededor de 50 millones de habitantes), y la descrita como en estado de “pobreza extrema” se estima en unos 20 millones. Por otro lado, se intenta establecer una orientación diferente en los proyectos universitarios. Así mientras en la década de los años sesenta la vinculación con la sociedad consistía en la tarea de vincular a la Universidad con los sectores mayoritarios y empobrecidos de nuestras sociedades, en la década de los ochentas el pensamiento neoliberal gestó la comprensión de vinculación con la sociedad como una relación entre universidad e industria (Díaz 2004).

Durante su sexto y último informe de gobierno en el año 2000, el presidente Ernesto Zedillo destacó que se logró reducir en 10% el analfabetismo y se elevó el promedio de escolaridad de los mexicanos mayores de 15 años a 7.8 grados. Al mismo tiempo, durante este sexenio se incorporaron 3.3 millones de personas al sistema escolarizado, lo que equivale a un crecimiento de 12.6%; sin embargo se le olvidó decir que en los diferentes niveles (primaria, secundaria, educación superior) escolares de nuestro país, las desigualdades en cuanto a la calidad son abismales. Es por esto que constantemente leemos y escuchamos, en los reportes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)(Pisa, 2000), en las revistas de educación, en los periódicos, en el radio y la televisión, que México es uno de los países de más bajo rendimiento académico.

La OCDE ubicó recientemente a México en el último lugar entre sus 30 países miembros en aprovechamiento escolar en la educación básica. El Informe Global de Competitividad, publicado por el Centro de Desarrollo Internacional y la Universidad de Harvard, ubica a México en la posición 56, en un grupo de 59 países, en cuanto a calidad de la educación científica y matemática. Y la

UNESCO nos ubica por debajo de la media en educación primaria entre los países de Latinoamérica. Tenemos el cuarto lugar de ingreso *per capita* en América Latina, pero el octavo o noveno lugar en casi todos los índices educativos de la región (Tello, 2005).

Por otro lado, las evaluaciones internacionales sobre lectura señalan que en México los estudiantes de educación básica aprenden a decodificar un texto pero no logran comprender su significado; asimismo, revelan que un alto porcentaje de los estudiantes que egresan de secundaria no son capaces de realizar las tareas de lectura más elementales. (Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, 2001). Las evaluaciones nacionales a nivel de educación media superior y superior constatan que aún en estos niveles no se ha logrado desarrollar la habilidad de lectura; esto lo indicaron el examen de admisión de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2002) y el examen nacional de ingreso a las licenciaturas (CENEVAL).

Las universidades mexicanas han iniciado la discusión sobre este punto. La visión hacia el año 2020 de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) supone que "los métodos educativos y las técnicas didácticas utilizadas deben poner énfasis en el desarrollo de habilidades intelectuales más que en la sola transmisión de conocimientos y dar prioridad a la creatividad, al aprendizaje por descubrimiento, a la innovación, al ejercicio de las facultades críticas del estudiante". Se afirma también que "el tránsito de una gestión tradicional a otra innovadora implica [...] que los directivos necesitan habilidades de tipo administrativo, financiero y de relaciones públicas [...] Además de ellos y de los académicos, todos los trabajadores de las IES (Instituciones de Educación Superior) deben desarrollar nuevas habilidades y conocimientos de acuerdo a su nivel" (ANUIES, 2001). Tomando en cuenta lo anterior, una de las tantas tareas fundamentales de la educación superior es la formación y desarrollo de habilidades.

Diversas instituciones de Educación Superior se han visto en la necesidad de articular respuestas acordes con las posibilidades que las circunstancias les imponen. La Universidad Autónoma de México, el Tecnológico de Monterrey, la Universidad de Guadalajara, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), entre otras, están abordando el tema de la lectura. Una de las preocupaciones que guía muchos de estos estudios es la búsqueda de explicaciones para entender los procesos de apropiación de la lectura y de su desarrollo en el camino de formar lectores; de esta forma se busca proponer metodologías que nos apoyen para elevar los niveles de lectura en nuestros alumnos.

Desde las ciencias de la educación estamos elaborado una propuesta metodológica que nos permita desarrollar técnicamente en nuestros alumnos la habilidad de lectura crítica, para desechar todo tipo de esclavitud, todo tipo de sometimiento. Llegar a este nivel de lectura provocará en nuestros jóvenes un espíritu crítico ante cualquier situación, les ayudará a desarrollar su conciencia personal y social, puesto que es una de las habilidades prioritarias que hay que dominar, dado que es la base del aprendizaje de la cultura.

Así, desde la Universidad participamos con innovaciones en el desarrollo de esta habilidad que, además de desempeñar el papel de hacer partícipe al sujeto en los procesos de recreación cultural, de hacer que el lector pueda sentirse en el presente poseedor del pasado y de capacitarlo para su participación en la esfera de lo público, alcance un valor decisivo en la construcción del espacio de la

subjetividad, de la individualidad, del pensamiento abstracto, crítico y reflexivo y de la autonomía del hombre y de la mujer modernos.

Frente a las consecuencias de la globalización es preciso adoptar una posición crítica. Las desigualdades sociales se han extendido globalmente, y en la cultura, la identidad, los conocimientos y las vivencias cotidianas de nuestros estudiantes se tratan de imponer moldes globalizados. La lectura crítica sería una lectura deseable, entendiendo a la lectura como actividad de construcción de significados, como medio y fin para lograr la comprensión de mensajes de distinta índole.

Al investigar sobre las definiciones de lectura y de habilidad lectora crítica<sup>2</sup>, nos encontramos que éstas han cambiado a lo largo del tiempo, paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales. Actualmente la alfabetización ya no es considerada simplemente como la capacidad de leer y escribir; se le considera más bien como un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en evolución que las personas desarrollan a lo largo de toda su vida (OCDE, 2002). La lectura implica la comprensión de los textos y la reflexión sobre los mismos. La alfabetización o formación lectora implica la habilidad de las personas para utilizar información escrita en la consecución de sus objetivos personales y la de las modernas sociedades complejas para utilizar la información escrita y así funcionar con eficiencia.

La memorización mecánica de la descripción del objeto no se constituye en el conocimiento del mismo. Por eso es que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y realizada con el objetivo de su memorización, no es una lectura real ni se traduce en el conocimiento del objeto de que habla el texto. La lectura implica siempre una percepción crítica, la interpretación y la "reescritura" de lo leído.

¿Qué es lo que sucede en el proceso docente educativo? En ocasiones, el alumno y el maestro no nos percatamos de la importancia de la lectura en la formación, de la función que ésta desempeña en la praxis educativa. Los maestros, sobre todo a nivel de educación superior, asumimos que los alumnos han desarrollado esta habilidad y por lo tanto no requieren de un apoyo adicional; sin embargo, muchos estudiantes leen, pero se les dificulta ir más allá de lo textual como para realizar una interpretación y valoración de lo leído. Nos hemos dado cuenta de que nuestros estudiantes de educación superior, tal vez candidatos para un grado más alto; se han atiborrado de "conocimientos", pero no han aprendido y no han adquirido la habilidad de realizar lecturas a profundidad.

Para remediar esta situación debemos centrar nuestro interés en comprender cómo trabaja mentalmente el alumno cuando lee, atiende, memoriza, escribe, etc., con el fin de descubrir las estrategias de aprendizaje que usan los alumnos, practicando modos de instruir que los ayuden a mejorar su aprovechamiento y o capaciten para buscar nuevos recursos. En este sentido, la perspectiva sociocultural aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales. Mientras las teorías clásicas plantean que es la mente individual la que logra dominar los procesos de razonamiento a través de la internalización y la manipulación de estructuras, la teoría sociocultural ubica los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo

<sup>2</sup> El concepto de habilidad de lectura crítica ha sido desarrollado por: Isabel Solé, Margarita A. de Sánchez, Yolanda Argudín, Bruno Bettleheim, Emilia Ferreiro, Paulo Freire y la OCDE, entre otros.



atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y habilidades aportados por los participantes en los eventos de interacción.

Uno de los representantes de esta teoría es Vigotsky, para quien el hecho humano no está garantizado por nuestra herencia genética o por nuestra partida de nacimiento, sino que el origen del hombre –el paso de antropoide al hombre tanto como el paso del niño al hombre– se produce gracias a la actividad conjunta y se consolida y garantiza mediante el proceso social de la educación, entendida en un sentido amplio. Asimismo, una de las ideas más fuertemente asociadas al concepto vigotskiano, consiste en la creación de situaciones de “andamiaje” para el traspaso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. El concepto de andamiaje fue uno de los recursos más utilizados y validados en las investigaciones de situaciones didácticas. Muy pronto dicha noción fue conceptualizada como “la” herramienta para explicar el modo de enseñar, creando una zona de desarrollo próximo (ZDP) (Bruner, 1997), que se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona pueda alcanzar independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o un experto en la tarea.

En la ZDP puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y de enfrentarse a las tareas y los problemas por parte del participante con menos habilidad. Así, con la ayuda y el soporte de los demás, de sus compañeros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de los conocimientos que definen el aprendizaje escolar, llevándolo a un nivel más alto de comprensión, hasta lograr desarrollar la habilidad lectora crítica. Vemos así, la explicación de la lectura comprometida, no sólo con un hecho estrictamente textual, sino además con un mundo de vida individual y con la historia de una comunidad universal, que, para su hermenéutica, requiere de una serie de condiciones cognitivas, históricas, axiológicas y culturales que se constituyen en un plexo de informaciones necesarias para acceder al sentido o a los sentidos metatextuales.

El lector, entendida la lectura como un proceso, es metafóricamente un “viajero” que se mueve a su manera por distintos mundos cognoscitivos en busca de otras visiones, consciente de que éste es un medio eficaz para la afirmación de su singularidad como individuo y como participante de la comunidad del conocimiento. Si así se entiende la lectura crítica, se tiene necesariamente que pensar al lector como un agente activo que realiza un trabajo productivo con el texto, que lo reescribe para sí, que es capaz a partir del deseo y de esquemas cognoscitivos cimentados, de desplazar sentidos, de desviar el texto, de reutilizar sus conceptos, de introducir variantes conceptuales y, en general, de construir su propio texto. De ahí la imposibilidad de determinar con exactitud el sentido de un texto, y por ende “la” interpretación del mismo. En resumen, lo que tratamos de decir es que leer críticamente es un proceso activo.

Es justamente en este proceso de elaboración, donde el lector crítico se encuentra a sí mismo y encuentra su propio camino para concebir, generar, deducir o inferir nuevos conocimientos u otras ensoñaciones, según la naturaleza del texto y la subjetividad de quien lo interpreta.

## CONCLUSIONES

Tras analizar diferentes modelos para desarrollar la lectura crítica, hemos tomado como punto de referencia el modelo interactivo; en nuestra opinión el más

completo y consistente para entender el proceso de lectura, la relación entre leer, comprender y aprender las distintas estrategias implicadas en la comprensión lectora y el papel determinante de los conocimientos previos del lector y de las características inherentes a los propios textos.

La lectura crítica es una práctica mediante la cual un agente consciente decide internarse en un texto para enterarse del contenido expresado por el autor, saborear su estilo, vivir su experiencia, su fantasía o ambas –según sea el propósito–, buscando recreación, entretenimiento, información o conocimiento. Es además un medio construido para transmitir una serie de informaciones, valores y teorías a nuevas generaciones, a fin de “modelarlas” funcionalmente y favorecer la pervivencia del lema universal: “Construir un mundo mejor”. Para nosotros, la lectura crítica integra tres tipos de procesamiento de la información con diferentes grados de abstracción y complejidad, que ubicamos en tres niveles de comprensión: el nivel literal, el nivel inferencial e interpretativo y el nivel analógico.

Para ser lectores críticos y llegar al tercer nivel, docentes y alumnos necesitamos realizar un esfuerzo deliberado que nos permita penetrar en el contenido del texto: conocer a fondo sus elementos, sus interrelaciones y las estructuras que definen la organización de la información. Y debemos estar conscientes de que, aunque tradicionalmente se nos ha instruido en las habilidades más superficiales (forma de las letras, sonidos y grafías, leer palabra por palabra), tenemos que aprender las destrezas superiores (comprender un texto a diversos niveles, leer a la velocidad adecuada, inferir significado, etc.) y recordar que existen otros tipos de texto, tanto del ámbito escolar como del no escolar, en cuya lectura debemos ser competentes: publicidad, informes, ensayos, noticias, artículos, así como los textos creados informáticamente, entre ellos, los hipertextos que superan la linealidad tradicional del texto impreso y el orden de lectura preestablecido para hacer posible la percepción en simultáneo de otros signos de la realidad.

A este respecto, el concepto de alfabetización cambia y se define como *un conjunto de conocimientos, habilidades y estrategias en evolución que las personas desarrollan a lo largo de toda su vida*. Es decir, el concepto de *alfabetización* es entendido en la actualidad de forma más amplia considerando a la habilidad *lectora crítica* como una herramienta que sirve a todos los alumnos para diversos fines: acceso al conocimiento, disfrute personal o seguir unas instrucciones. De esta manera, concluimos que los avances de la lingüística, de la psicología y de las ciencias de la educación incorporan al proceso educativo un conjunto de habilidades y no sólo de conocimientos. Asimismo, que la teoría de la actividad, dentro de la cual se postula la utilización por parte de los lectores críticos de sus conocimientos previos –es decir, del conocimiento cultural que posee para interactuar con el texto y construir su significado– plantea que la obtención de la habilidad de lectura debe verse como un proceso interactivo y social.

Dadas las condiciones ya explicadas sobre la lectura en México, desde la Maestría en Educación Superior de la BUAP se está trabajando una concepción teórico-metodológica para el desarrollo de la habilidad de lectura crítica en la Educación Superior, a través de una estrategia didáctica –sistema de tareas docentes integradoras– como alternativa técnica y como un medio para el aprendizaje productivo.



## B I B L I O G R A F Í A

- Algurdín, Yolanda y María Luna, *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*. México: UIA, Plaza y Valdez Editores, 1996
- Álvarez de Zayas M., Carlos, *La escuela en la vida*. Cuba: Monografía, 1996.
- ANUIES, *La educación superior en el siglo XXI*. México: ANUIES, 2001
- Artola, G.T., "El procedimiento cloze como media procesual de la comprensión lectora". España: *Revista Española de Pedagogía*, vol. 46. núm. 180, mayo-agosto, 1998.
- Bettelheim, Bruno, y Zelan Karen, *Aprender a leer*. España: Grijalva, 1990.
- Baquero, R., *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique, 1996.
- Borafull, M.T., "Evaluación de la comprensión lectora. Propuesta de una pauta de observación", en *Comprensión lectora, el uso de la lengua como procedimiento. Claves para la innovación educativa*, Ma. Teresa Bofarull et al. España: GRAO, 2001.
- Bruner, J., *La educación, puerta de la cultura*. España: Visor, 1997.
- Burón, J., *Enseñar a aprender, introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajero, 2000.
- Cabrera, F., T. Donuso y M. A. Marín, *El proceso lector y su evaluación*. España: LAERTES, Pedagogía, 1994.
- Castorina, J. A., E. Ferreiro, M. K. de Oliveira y V. Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós, 1993.
- Coll, César y Enric Valls, *El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos, en: Los contenidos de la reforma. España. Morata. 1993*
- Coll, César y Juan Ignacio Pozo en: *Los contenidos en la reforma*. España: Aula XXI, Santillana, 1992.
- Constantino, G. D., *La enseñanza de las habilidades cognitivas básicas para la comprensión de textos científicos en el nivel superior*. Venezuela: PLANIUC, 1995.
- Contreras Gutiérrez, Ofelia y Patricia Covarrubias Papahiu, *Desarrollo de habilidades metacognitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios*. México: UNAM, 2003.
- Cueto Vega, Fernando, *Psicología de la lectura*. España: Cisspraxis, 2000.
- Gagné M. Robert., en Florentino Silva Becerra, *Habilidades investigativas*. México: *La Tarea. Revista de educación y Cultura*, num.10, Jalisco, 1998.
- Gerardo Hernández Rojas, *La zona de desarrollo próximo: Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares*. México: Universidad y Construcción Social. Memoria 112, 2003.
- Gutiérrez, Roberto, "La década perdida para el desarrollo", en *La economía mexicana en la década de los 80*. México: Siglo XXI, 1991.
- Kohan, Silvia Adela, *Disfrutar de la lectura*. España: Plaza Janés, 2000.
- Ladrón de Guevara, Moisés, *La lectura*. México: SEP/ Caballito, 1985.
- Robles, Eduardo, *Si no leo, me a-burro*. México: Grijalbo, 2000.
- Rugarcía Torres, Armando, *¿Por qué no leen los estudiantes?* México: UIA, 1996.
- Tello Díaz, Carlos, "Hacia atrás". México: revista *Proceso*, num. 1488, 2005.
- UNESCO, Conferencia Mundial sobre la educación superior. *La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Francia: Mimeo, 1998.
- Vigotsky, L. S., "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores", en L. S. Vigotsky, *Obras escogidas*, vol. III. España: Grijalbo, 1995.
- OCDE, *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México Educación Superior*. México: OCDE, 1997.

- OCDE, *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados Pisa 2000*. España: Santillana, 2002.
- Pérez Haro, Eduardo y Miguel Ángel Romero, "Básicos y mínimos de bienestar", en *México en la década de los ochenta. La modernización en cifras*. Coordinadores: Rosa Albina Garavito y Augusto Bolívar. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1990.
- SEP, *Plan de Desarrollo 1980-1982*. México: Poder Ejecutivo Federal, 1980.
- SEP, *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. México: Poder Ejecutivo Federal, 1989.
- Zedillo, Ernesto, "La educación durante el sexenio de Zedillo: Sexto Informe de Gobierno". México: revista *Educación 2001*, núm. 65, 2000