



Cómo citar este artículo:

Morales Carrero, J. A. (2020). Leer e investigar en Educación Superior. *MLS Educational Research*, 4 (2), 34-53. doi: 10.29314/mlser.v4i2.355

LEER E INVESTIGAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Jesús Alfredo Morales Carrero

Universidad de Los Andes (Venezuela)

lectoescrituraula@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0001-8533-3442>

Resumen. Leer e investigar en la universidad se han posicionado como dos tareas complejas y cargadas de demandas particulares que ameritan de la experticia y de la formación necesaria, pues las mismas entrañan potencialidades vinculadas con el desarrollo del pensamiento y de la construcción de conocimiento. En atención a lo expuesto, con el ensayo que se presenta a continuación, se intenta realizar una revisión de las demandas e implicaciones que tienen el leer e investigar en educación superior, entendiendo que, las concepciones recientes proponen la necesidad de leer en modo crítico como una herramienta al servicio de procesos de indagación objetivos, válidos y pertinentes no solo en su aporte al avance y a la progresividad de la ciencia, sino a la capacidad para responder a las necesidades sociales como uno de los cometidos de toda comunidad científica. Por tal motivo, vale la afirmación de que la lectura y la investigación se constituyen para el que se forma en el nivel superior, dos actividades académicas sobre los que gira el procesamiento y la producción de nuevo conocimiento, mediante la participación del pensamiento reflexivo, analítico y reflexivo que le otorgue rigurosidad, objetividad y sistematicidad como exigencias pautadas para ser reconocido como válido en el ámbito científico.

Palabras clave: lectura, investigación, pensamiento, educación universitaria y producción de conocimiento.

READ AND RESEARCH IN HIGHER EDUCATION

Abstract. Read and research at university have positioned themselves as two complex activities loaded with particular demands that deserve the expertise and academic training as they entail potentialities linked to the development of thought and the construction of knowledge. The essay presented attempts to review the demands and implications of reading and research in higher education understanding that recent conceptions propose the need to read critically as a tool at the service of inquiry processes as a diligent process responsible for generating approximations, explorations, descriptions, objective explanations that are valid and pertinent not only in its contribution to the progress and progressivity of science, but also in the capacity to respond to social needs as one of the tasks of every scientific community. For this reason, it is worth affirming that reading and research are constituted for the one that is formed at the higher level as two academic activities on which the processing of information, the production of new knowledge and the interpretation of reality circle as abilities mediated by reflective, analytical and reflexive thought modalities, responsible for granting rigor, objectivity and systematics as demands that entail their validity and recognition within the scientific field.

Keywords: reading, research, thinking, university education and knowledge production.

Introducción

Leer, pensar e investigar de manera crítica desde el punto de vista educativo, han representado actividades apasionantes e indispensables para el desarrollo humano, pues a partir de las mismas se ha considerado la consolidación de habilidades cognitivas y sociales necesarias para entender la realidad y para actuar sobre esta de manera consciente. Ello en palabras de Pérez (2004) representa el accionar de manera responsable y autónoma, lo que trae consigo amplios beneficios intelectuales tales como “la apropiación de ideas y el desarrollo de nuevos modos de pensar, de valorar, así como de conocer explicaciones y visiones del mundo” (p. 78), en un intento según expone Freire (2004a) por “describir en profundidad las relaciones que se suscitan en su entorno” (p.8).

Para Peña (2007), la lectura y la investigación representan actividades académicas complejas que favorecen no solo procesos reflexivos y analíticos efectivos relacionados con el aprendizaje significativo, sino además como “instrumentos poderosos y complejos dotados del potencial para desarrollar el pensamiento en sus diversas modalidades, facilitar el dominio de los discursos propios de cada disciplina y las diversas maneras cómo se construye, produce y comunica el conocimiento científico” (p.2). Esta afirmación representa un profundo compromiso que le permite al lector como científico “convertirse en un pensador independiente y autónomo capaz de asumir responsablemente la elaboración de su propia voz sobre diversas temáticas (Hawes, 2003; Kendall y McDougall, 2012; Zaganelli, 2011).

Por tal motivo, las demandas derivadas del transitar por la universidad como espacio de transformación social, entraña dentro de sus cometidos la formación de un ciudadano con la capacidad para construir, reconstruir y, por ende, dar cuenta de la realidad como escenario de acción en el que se encuentra inmerso. En otras palabras, se espera de este lector acucioso que, como estudioso de la realidad social, haga uso de su sistema conceptual-teórico y de las herramientas metodológicas propias de su disciplina para exponer, describir, explicar, interpretar y transmitir los hallazgos, evidencias, transformaciones y procesos evolutivos como una demostración de su capacidad de contextualizar y de hacer uso del conocimiento para caracterizar y formular apreciaciones coherentes.

De esta manera, leer como herramienta de ingreso al conocimiento especializado (Martín, 2020; Morales, 2017) faculta al estudiante universitario para desenvolverse en el vertiginoso y complejo mundo académico (Morín, 2009) donde lo tumultuoso representa una condición sobre la que recaen problemas sociales, discusiones epistémicas y propuestas teóricas frente a las que se debe proceder reflexivamente mediante el uso de habilidades propias del pensamiento que le cooperen con el establecimiento de conexiones interpretativas y del uso de criterios que propicien en profundizaciones significativas y trascendentales que den cabida a la generación de cambios racionales de la realidad.

Ahora bien, con el presente ensayo se intenta realizar una disertación sobre dos de los retos más importantes a los que se enfrenta, por un lado, el estudiante en la universidad y, por otro lado, el rol que debe asumir esta última como espacio para la promoción y la creación de condiciones necesarias para la formación de ciudadanos (Casanny, 2006),

entre las que destacan, el manejo de la criticidad al momento de hacer uso de la lectura como una herramienta desde la cual lograr el empoderamiento de valores democráticos y académicos que contribuyan con la transformación del escenario social del que hace parte.

Lectura y pensamiento crítico en la universidad

La lectura como una actividad académica y una demanda universitaria ha sido concebida junto al pensamiento crítico como uno de los retos más complejos a los que se enfrenta el lector en educación superior, pues las exigencias propias de este nivel demandan el despliegue y uso de habilidades cognitivas consolidadas, que favorezcan el acceso al conocimiento de cada disciplina científica con la que tiene contacto (Carlino, 2003). Esta demanda encierra entonces, entre otros aspectos, el compromiso intelectual del lector para acercarse al conocimiento científico con una actitud analítica y crítica como la manera más oportuna para sortear la abundante información a la que se ve expuesto y a la que en su intento por manejar la sobrecarga ideológica se le hace inminente determinar lo que subyace en la misma, entendiendo que del manejo profundo de la información depende el ingresar e incursionar en su comunidad discursiva (Arnaud, 2002).

En atención a estas exigencias, el pensar de modo crítico junto a la lectura efectiva y sistemática, se han configurado en maneras de abordar los diversos posicionamientos científicos en un intento por responder a la necesidad de apropiarse de las formas textuales, de las intencionalidades, de los propósitos y las convenciones que cada disciplina ha pautado (Carlino, 2003) para que el lector se adentre al saber que se genera desde las mismas. Por ende, la imperiosa necesidad de manejar referentes conceptuales como el uso de los conocimientos previos, se han convertido en medios de apoyo al procesamiento significativo fuentes saturadas de múltiples inferencias que el texto le presenta (Corrado y Eizaguirre, 2003; Sánchez, De-Frutos y Vázquez, 2017) y a las que el lector se debe enfrentar para conseguir sobrellevar su formación académica.

Por tal motivo, la lectura crítica se ha entendido como un requerimiento social de singular importancia para la formación de ciudadanos democráticos y autónomos en el siglo XXI. De allí que, la universidad como espacio idóneo para el desarrollo de tales cometidos (Peppino, 2006) ha diseñado importantes estrategias en un intento por acercar al estudiante al conocimiento con una disposición crítica desde la cual abordar los grandes y complejos cúmulos de información, a los que debe entender como insumos de los que depende la construcción de planteamientos y elementos medulares que lo lleven a elaborar nuevas apreciaciones sobre el saber.

Esta actitud frente a la información y al mundo, representa entonces la asunción de una postura con la autoridad para criticar, desde la que el lector es capaz de elaborar juicios y razonamientos sobre la realidad, así como de los fenómenos que se suscitan en su entorno. Esto implica que, su posición frente a lo que sucede en su entorno deja de ser ingenua y se convierte en una actitud con tendencia a la objeción, capaz de rebatir cualquier pretensión impositiva a través del diálogo profundo del que se deriven razonamientos, que den cabida a procesos comunicativos significativos en que inviten a debate coherente, elaborado y pertinente sobre el conocimiento de su disciplina. En otras palabras, se trata de consolidar competencias para dialogar y comunicar el saber, condiciones necesarias sobre las que se sustenta el persuadir al otro con ideas y razones fundadas en premisas lógicas y dotadas de solidez (Freire, 2002).

De este modo, acercar a la lectura de textos académicos constituye un medio para superar las miradas reduccionistas y estrechas desde las que se ha visto al conocimiento científico y a la realidad, condición que ha dificultado el desarrollo de competencias

críticas que le ayuden al lector en el proceso de construir respuestas a lo que cotidianamente van emergiendo de su interacción con la información. Esta afirmación, desde la pedagogía crítica, refiere a la disposición autónoma para dialogar con los autores, entendiéndolos como susceptibles de equivocación en sus aseveraciones a las que se han asumido por el criterio de autoridad que las respalda como infalibles (Morales, 2019).

Esto significa que la lectura es una actividad a partir de la cual, el sujeto no solo construye su propia percepción de la realidad, sino que es capaz de contrastar las diversas miradas existentes sobre la misma, permitiendo, según expone Sánchez (2004), la “elaboración de conocimiento sólido, crítico y conectado con la realidad en que se vive” (p.2). Lo dicho define entonces que parte de las bondades de la lectura académica se encuentran en su potencial para problematizar, preguntándose y buscando explicaciones que satisfagan su persistente inquietud por comprender mejor lo que sucede en su contexto inmediato.

En atención a lo expuesto, leer se entiende como una herramienta para potenciar y desarrollar el pensamiento crítico del estudiante, de quien en el nivel universitario se espera que sea capaz de articular lo que aprecia de la realidad con las ideas que le aporta el conocimiento acumulado (Zemelman, 2005); esta forma de operar con la información refiere no solo a su autonomía para participar activamente en la construcción de conocimiento, sino a su disposición crítica para profundizar en la identificación de aquellas ideas que pudieran responder a sus interrogantes e intereses como investigador.

Llevar al lector universitario a asumir el rol activo de elaborar planteamientos claros y propios significa comprometerlo constructivamente con la interpretación profunda del conocimiento, es decir, el trascender de lo visto de manera superficial por terceros hasta lograr que sus juicios sean consistentes y suficientemente argumentadas para ser aceptadas como aportaciones pertinentes a la disciplina a la que se está afiliando (Carlino, 2002; Morales, 2018b; Reale, 2016). Parafraseando a Delmaestro y Balada (2012), la lectura, además, de favorecer el desarrollo de habilidades críticas, también hace posible que el discente defina su identidad como lector acucioso del que se espera sea capaz de aportar valoraciones minuciosamente pensadas a partir de su interacción con la información, proceso que alude a la disposición para enfrentar con autonomía los problemas epistemológicos y las discusiones a las que la tradición de su disciplina se ha dedicado.

En este sentido, la lectura en la universidad se entiende como una tarea que transversaliza las prácticas de enseñanza y aprendizaje, al permitir el acercamiento consciente a los contenidos impartidos en este nivel, por tal motivo, también se comprende como un medio para la formación humanística, encargada de formar no solo para el actuar de modo competente dentro del escenario académico, al favorecer la interacción con diversidad de voces que expuestas en una literatura variada, constituidas por múltiples visiones subyacentes y posturas ideológicas que entrañan maneras de ver al conocimiento y el mundo, sino por atender a las necesidades de la vida cotidiana que giran en torno a la convivencia y la tolerancia como valores de indiscutible pertinencia en la actualidad (Kendall y McDougall, 2012).

Frente a esta caracterización de lo que implica interactuar con información compleja, la lectura en la universidad se ha trazado como cometido fomentar el desarrollo del pensamiento en su modo crítico, por considerar a este como un instrumento efectivo para propiciar que el lector cuestione la autoridad, los planteamientos hechos por terceros, sus posicionamientos y tendencias teóricas, elementos a partir de los cuales es posible la

consolidación de competencias críticas que contribuyan con la generación de nuevas interpretaciones (Di Stefano y Pereira, 2004; Morales, 2018a).

Ahora bien, como parte de las demandas académicas propias del contexto universitario, se espera que el lector como sujeto crítico y reflexivo despliegue operaciones mentales que le cooperen con el manejo de elementos teóricos y con la integración de información, actividades que son posibles mediante la discusión abierta y flexible en la que el lector logre confrontar contenidos, fuentes y posturas teóricas, actividades propias del pensamiento, que por su relevancia permiten la generación de innovadoras apreciaciones sobre el conocimiento (Carlino, 2003; Di Stefano y Pereira, 2004) entendiendo el momento histórico y el contexto social en el que se genera el aporte teórico en revisión y, de cuyo manejo va a depender la asunción de una postura sistémica que le permita hacer uso de las diversas dimensiones que directa e indirectamente se encuentran vinculadas con la temática en estudio (Pérez, 2004).

Todo esto implica que el lector universitario en uso de su pensamiento crítico, requiere de la interiorización y el manejo de contenidos centrales, entendiendo a estos como construcciones históricas y culturales del conocimiento disciplinar que requieren ser asumidas como unidades de significado, que entrañan en sí mismas ideas implícitas con diferentes posiciones sobre contextos y momentos específicos, los cuales facilitan el entendimiento profundo, pero, además, favorecen procesos de aprendizaje significativo, el uso del razonamiento, el manejo de conocimientos académicos y, el apropiarse de ideas puntuales desde las que sea posible el comprender y descifrar su entorno y los fenómenos que se suscitan en el mismo (Campanario y Moya, 1999; Corrado y Eizaguirre, 2003; Konrr, 2010).

Con respecto a estos planteamientos, la lectura en educación superior exige entonces, una actitud crítica, pero además la capacidad para elaborar conjeturas y revisiones sobre las tendencias ideológicas de los autores de consulta obligatoria, como estrategia para aproximarse a sus apreciaciones, formas de ver y de leer el mundo, sin dejar de atender la carga social, cultural e ideológica que se esconde tras sus afirmaciones. Este elemento visto desde la criticidad representa un factor de capital importancia para entender las convenciones que subyacen detrás de sus afirmaciones, las perspectivas científicas que permean sus ideas y los posicionamientos propios o de terceros de los cuales se vale para transmitir su conocimiento y lo que piensa de los cambios que emergen de su propio contexto (Eco, 1992).

Por consiguiente, la apropiación y el manejo de un discurso caracterizado por la complejidad, por la polémica, las múltiples y diversas voces científicas, se han atribuido a las disertaciones disciplinares en cuyos contenidos subyacen posturas importantes que deben ser consideradas como la manera de entender la organización de ideas como parte de la producción de conocimiento. Esto visto desde los cometidos de la lectura en la actualidad, implica el desarrollar una reflexión crítica que le permita al lector universitario distinguir relaciones causales dentro del discurso, puntos de encuentro y de diferenciación, pero además la construcción de su propia percepción y de nuevo conocimiento sobre lo que lee (Campanario y Moya, 1999; Di Stefano y Pereira, 2004).

En razón de ello, la lectura crítica representa una herramienta poderosa para la transformación del pensamiento y una aliada para la formación académica, pues dentro de sus bondades se encuentra la posibilidad de generar interpretaciones novedosas con tendencia a la transformación social y a la elaboración de acciones que trasciendan el discurso crítico para convertirse en respuestas que contribuyan con el orden y la organización de lo social (Cardinale, 2007). Ello implícitamente hace referencia a la

necesidad de apropiarse de un discurso con tendencia a la praxis y a la valoración recursiva de la realidad, es decir, que pueda ser llevado hacia la creación de condiciones más justas y democráticas que apuesten por el bien común (Cassany, 2006) y como expone Pérez (2004) por “la construcción de ciudadanía y democracia” (p.77).

Todo esto desde el punto de vista educativo, permite afirmar que la lectura debe ser vista como una práctica de empoderamiento social y de emancipación (Freire, 2002) que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales que incrementen los niveles de comprensión de la dinámica cambiante en que se encuentra inmerso lo social y, de la cual depende la construcción de la realidad, valiéndose de los referentes conceptuales y teóricos que lo posicionen como un sujeto reflexivo, cuyo potencial intelectual le permite resignificar las relaciones sociales, a través de operaciones cognitivas que le coadyuven con el objetar, rebatir y usar su propia voz para confrontar posturas radicales o falaces vistas como verdades.

De esta manera, la lectura dentro de las disciplinas representa una de las maneras para ingresar al entendimiento de las tramas científicas, en una disposición crítica percibir y entender cercanamente la producción de conocimiento (Morales, 2017; Serrano, 2008), resultado de las interacciones sociales, de las relaciones comunicativas y de la dinámica que configura el quehacer social (Cabrera y Caruman, 2019; Freire, 1994; Ocampo y López, 2020). Estas aseveraciones dejan entrever el ideal de un ciudadano con la capacidad según Freire (2002) de "elaborar el mundo" (p.13). En atención a ello, se puede afirmar que de este ciudadano se espera, el potencial para construir de forma analítica el mundo al desplegar habilidades propias del pensamiento superior que le posibiliten el problematizar como parte indispensable de su actitud científica frente a su realidad, para lo cual requiere del manejo de un diálogo recurrente, estrategia que debe ser vista como parte fundamental dentro de procesos de construcción y transformación del mundo.

Por tal motivo, leer en la universidad debe ser visto como un proceso en el que se intenta acercar al estudiante al conocimiento, entendiendo esta condición como una necesidad confluida por la participación del pensamiento que le propicia el instrumental cognitivo para aprender a reflexionar sobre el saber y a construir sus propias ideas mediante el cuestionamiento de planteamientos dados, a partir de los cuales dotar de consistencia su pensamiento (Carlino, 2005). Ello indica que la lectura además de propiciar la elaboración de nuevas ideas, también le ofrece al lector la autoridad para profundizar sobre la información, pues las habilidades en ella implicadas propician el ir tras planteamientos ideológicos subyacentes y sobre ideas implícitas a las que el sujeto como agente responsable debe desplegar su sentido acucioso para comprender la manera cómo se elabora el conocimiento desde cada comunidad discursiva.

Desde la perspectiva sociocultural, lo expuesto es un indicativo del potencial que entraña la lectura, ya que dentro de sus cualidades se precisa la función epistémica que valiéndose de la criticidad, le permite al lector construir y otorgarle sentido a la realidad, en una búsqueda recurrente y acuciosa de razones, explicaciones y argumentos válidos que cooperen con la comprensión de la dinámica social y científica, ámbitos que por su relevancia inciden sobre el mismo y condicionan el establecimiento de relaciones, de vínculos y conexiones como operaciones mentales medios de las que depende la elaboración de nuevas apreciaciones dotadas de rigurosidad científica.

Por ende, leer en educación superior significa preparar al estudiante para el aprendizaje autónomo y la apropiación de conocimiento (Agredo y Burbano, 2012), condiciones fundamentales sobre las que recae la responsabilidad de enfrentar la realidad desde una posición reflexiva y dotada de raciocinio, actividades cognitivas que favorecen

el valorar de manera integral lo que sucede, en un intento por detectar razones lógicas y explicaciones coherentes. Esta posición desde el pensamiento crítico no es más que un proceder activo de revisión profunda del mundo del cual se desprenden los insumos necesarios para resignificar y ofrecer respuestas a los cambios y transformaciones que emergen como resultado del dinamismo en que se encuentra inmerso. Consiste, entonces, siguiendo a Freire (2004b) en “analizar determinado objeto de estudio en su totalidad pero al mismo tiempo en sus particulares conexiones como la forma de establecer y determinar las relaciones causales entre fenómenos” (p.8).

De esta manera, es posible afirmar que la lectura encuentra en el pensamiento crítico, el instrumento oportuno para detectar la consistencia de los razonamientos que se desprenden del acontecer social e inferir relaciones subyacentes, pero además poner a prueba sus propias representaciones mentales. Ello habla de su autonomía como sujeto pensante, que en su proceder intelectual, no solo es capaz de cuestionar lo que sucede en su entorno, sino de someter sus apreciaciones a valoración y autorreflexión con la finalidad de reconstruir el conocimiento, dotándolo de mayor veracidad y credibilidad (Acuña y López, 2017; Freire, 2002; Morales, 2019).

Esta actitud desde el punto de vista académico representa uno de los cometidos de la lectura, que intenta que el lector como agente activo logre participar competitivamente dentro de los grandes cúmulos de información que se producen en la universidad y que demandan, entre otras cosas, el interactuar con las afirmaciones científicas de cada disciplina, el identificar con rigurosidad conjeturas, datos e ideas como insumos a partir de los cuales elaborar sus propias opiniones y planteamientos que le permitan participar dentro de su disciplina.

En atención a ello López (2013), en un acercamiento a lo que implica leer académicamente, esgrime que se trata de un proceso intelectual en el que se encuentran comprometidas una serie de habilidades cognitivas que cooperan para que el lector consiga “identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones” (p.3). Esta exposición habla de una actitud crítica que valora la información de manera profunda y acuciosa en su afán por reconocer lo verdadero, lo útil y lo relevante de los contenidos con los que interactúa (Kurland, 2003; Peppino, 2006).

Lo expuesto en palabras de Santelices (2001) no es más que acercarse al conocimiento con una disposición reflexiva y analítica que le permita al lector “el ser capaz de descubrir problemas, contradicciones, limitaciones y argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos y decidir racionalmente qué hacer o creer” (p.1). Esta sensibilidad para acercarse al saber es el resultado de un pensamiento inferencial capaz de desentrañar ideas que pudieran estar tras cada secuencia textual y que requieren de una actitud evaluadora que ingrese hasta identificar el mensaje y las ideologías dejadas por el autor (Gil y Flores, 2011).

Frente a este compromiso, se espera que el lector del sistema universitario disponga sus habilidades cognitivas que lo lleven, según expone Piette (1998), a conseguir “hacer preguntas, juzgar definiciones, distinguir e identificar los problemas disciplinares, elaborar juicios, determinar la fiabilidad de las informaciones, juzgar la credibilidad de las fuentes, identificar los presupuestos implícitos y realizar generalizaciones y construir conclusiones propias” (p.25). Todo ello desde la pedagogía crítica responde a una actitud crítica y rigurosa que favorezca el poner a prueba las premisas que sustentan los supuestos teóricos asumidos como irrefutables (Freire, 2002).

De ahí, se atribuye que el rol del lector dentro del campo disciplinar se encuentra estrechamente vinculado con la responsabilidad de comprender las convenciones y maneras cómo se presenta la información de su campo del saber, para lo que se hace necesario el reconocimiento según expone Gil y Flores (2011) de aspectos medulares y “planteamientos explícitos, la identificación de secuencias lógicas, la extracción e conclusiones, como elementos a partir de los cuales fijar posición” (p.111). De lo expuesto se puede derivar que, leer en la universidad requiere no solo del manejo de habilidades y operaciones mentales, sino además de la adquisición de una serie de prácticas y acuerdos académicos que coadyuven con la identificación de las múltiples maneras como se expresa la cultura escrita (Torres, 2006).

Ante tales demandas, Hawes (2003) propone que la lectura académica tiene objetivos diversos que llevan al sujeto no solo a garantizar su participación e ingreso al conocimiento especializado, sino a “las elaboraciones de buenas ideas que integren diversas miradas y perspectivas interdisciplinarias como aspectos para adoptar una postura propia, que por su relevancia pueda ser comunicada con claridad, coherencia y apegada a criterios lógicos como expresiones asociadas al pensamiento” (p.39-40).

De ello, resulta la necesidad de apelar a la conciencia crítica capaz de ingresar al conocimiento en forma profunda, para lo que es indispensable el uso de una comprensión flexible que permita en palabras de Martín y Barrientos (2009):

el “entender la organización del saber, los elementos teóricos sobre los que sustenta y el marco epistemológico en el que se inscribe, para luego estar en capacidad de derribar aquellos paradigmas e ideas falaces y, erigir otros puntos de vista sólidos y sustentados sobre la verificación científica”. (p. 3).

Estas aseveraciones, desde las teorías del aprendizaje reflexivo, representan según Daros (2009) el ver la lectura como una herramienta para el manejo profundo de posturas, desencuentros y puntos de coincidencia, así como “los problemas que atiende cada disciplina, para luego elaborar hipótesis y emitir opiniones sustentadas como el resultado de un ejercicio pensado de forma reflexiva, metódica y analíticamente, habilidades implicadas en todo proceso científico que intenta ofrecer explicaciones sobre la realidad” (p.12).

Por su parte, la pedagogía crítica ha esgrimido una serie de razones que posicionan a la lectura como un instrumento cuyo compromiso formativo entraña, entre otras cosas, el desarrollar criterios para fijar posición y promover un pensamiento agudo que le permita al lector como propone Cardinale (2007) el “intervenir, resistir y producir acciones y discursos contra-hegemónicos con efectos transformadores que trasciendan del mero discurso y la crítica a respuestas creativas y capaces de generar cambios significativos” (p.1).

Ello, desde las últimas tendencias de la lectura en la universidad, hace referencia al uso de la criticidad como una herramienta que facilita el generar nuevos razonamientos y juicios (Jurado; 2008) como operaciones que pueden asociarse con el potencial epistémico que facilita el producir nuevo conocimiento como resultado de la valoración de su realidad. Esta caracterización de la lectura como proceso socio-cognitivo entraña la idea de un lector como con la disposición para identificar problemas, relaciones sistémicas y nexos entre situaciones como condiciones fundamentales para construir alternativas y mecanismo de apoyo que deriven en procesos decisorios efectivos y en la resolución de los conflictos sociales (Galaburri, Lonchi y Greco, 2009).

A este proceder activo asumido por el lector, la perspectiva crítica han dejado por sentado que la lectura se concibe como un proceso que propicia el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y discursivas que favorecen la interacción profunda con la información expuesta en los textos especializados, puesto que contribuye con el ejercicio de la argumentación y la contra-argumentación, el uso de la reflexión, el establecer comparaciones, el identificar aspectos modulares y analizar posturas, que cooperan con el ir más allá de lo ofrecido explícitamente en los textos, en una disposición enfocada según Arenas (2009) hacia “el generar un verdadero diálogo entre el pensamiento y el conocimiento, cuyo resultado sea el asumir posturas críticas frente a lo leído y lo escrito, de manera que todo ello continúe el proceso de retroalimentación, recreación y transformación del conocimiento” (p.2).

Todo esto desde la concepción epistémica de la lectura tiene profundas implicaciones educativas que se circunscriben a la activación de conocimientos previos o del mundo, como aquella información de la que se vale el lector para establecer asociaciones y de conexiones con el nuevo saber, generando como resultado la construcción conocimiento dotado de relevancia y pertinencia, como condiciones desde las que se hace posible comprender con responsabilidad la realidad, participar con mayor sensibilidad académica y sentido de pertenencia social (Arenas, 2009; Cabrera y Caruman, 2019; Fons, 2006).

En este sentido, leer en la universidad además de representar la puerta de ingreso al conocimiento científico, también constituye una herramienta al servicio de la apropiación profunda de ideas y conceptos desde los que es posible operar para elaborar ideas innovadoras y construir de nuevos aportes científicos como expresiones que dan cuenta del dominio de habilidades y destrezas para comprender el conocimiento acumulado (Zemelman, 2005; Morales, 2016) y, a partir de este, hacer aportaciones significativas y como demostración de su competitividad para participar de las prácticas de su disciplina y de procesos de investigación a través de los cuales ofrecer razonamientos rigurosos y valoraciones con el potencial para abordar problemas tantos globales como particulares de su contexto.

De esta manera, es inevitable hacer referencia a la lectura desde dos posiciones, por un lado, como el medio que le permite al estudiante no solo resignificar el mundo y, por el otro, como instrumento cuyo repertorio favorece el accionar coherente entre cuyos objetivos se encuentran: su disposición para modificar trascendentalmente el ámbito de acción; elaborar acciones sistemáticas como parte del tratamiento a los problemas sociales en un intento por aportar alternativas de solución; el integrar diversas posturas teóricas como estrategias para abordar correcta y efectivamente situaciones en las que la incertidumbre es el común denominador y suscitar procesos creativos capaces de sortear las vicisitudes y obstáculos derivados de la multiplicidad de factores que al ser correlacionados permiten un acercamiento comprensivo a su dinámica y funcionamiento.

Estas razones parafraseando a Morales (2017) implican el proceder crítico de un lector cuyo sentido acucioso le permite alcanzar niveles profundos de comprensión dados por su habilidad para desentrañar significados y planteamientos subyacentes el resolver controversias y sustentar su propio accionar. Aunado a ello, su actitud frente al conocimiento además de posibilitarle amplios niveles de profundización, también constituye una forma coherente de manejar de manera auténtica y verdadera el saber, sorteando, con ello, los aspectos ambiguos, oscuros y confusos que le pudieran imposibilitar la asunción de una posición correcta al momento de apoyar o cuestionar la intención de los autores.

Por ende, leer en la universidad requiere de una actitud objetiva y una posición abierta capaz de aprehender la información que se deriva de procesos de investigación científica que, a pesar de estar apegada a los criterios críticos, verificables y lógicos, deben ser sometidos a evaluaciones rigurosas. Lo que en palabras de Freire (2002) sería “la asunción de una postura crítica dada a la búsqueda de razonamientos sólidos, en una disposición dada al cuestionamiento permanente y a la valoración reflexiva como habilidades necesaria para comprobar la veracidad del saber” (p.27).

En síntesis, manejarse de manera competitiva en los complejos y diversos entramados teóricos que se producen en la actualidad, requiere de un elevado compromiso no solo por parte de quien enseña, sino de quien, en el lugar del aprendiz, tiene la responsabilidad de analizar, criticar, problematizar y ofrecer alternativas frente a los grandes temas que se continúan discutiendo dentro de su disciplina. Lo anterior, además de constituirse en un compromiso académico que busca la mejora educativa, también se asume como una premisa sobre la que se sustenta la necesidad de formar ciudadanos capaces de convertirse en verdaderos defensores de sus ideas y posiciones, condición que invita a promover el uso del pensamiento crítico como un instrumento para elaborar opiniones y argumentos propios que dejen ver su voz como sujeto reflexivo.

Investigar y leer en la universidad

Parte de los cometidos de la educación superior en el siglo XXI se encuentran enmarcados en guiar al sujeto hacia el desarrollo de competencias académicas que le permitan moverse dentro de incontables y diversos cúmulos de información científica. Por ello, ejercicios como la lectura y la investigación se han constituido en vértices de los programas educativos que buscan, entre otras cosas, promover procesos autónomos de acercamiento y apropiación del conocimiento, conjugando el entendimiento de la realidad a la luz de postulados teóricos con el afán de ofrecer razones que justifiquen cómo y de qué manera funciona la vida social (Peña, 2014; Zemelman, 2005).

Por tal motivo, la investigación como proceso inherente a la formación universitaria involucra habilidades del pensamiento crítico como competencias de lectura crítica (Acuña y López, 2017) mediante las cuales se analizan, valoran y reconstruye la información con la que se interactúa. Lograr que el estudiante opere de esta manera con los contenidos de su área, implica comprometerlo con el examen y la revisión profunda de las ideas y planteamientos propuestos desde diversas disciplinas, a las que debe recurrir para construir afirmaciones válidas, creíbles y rigurosas que refieran a formulaciones pertinentes para el avance de la ciencia.

Se trata, según expone Peña (2014), de que:

el estudiante trascienda lo enseñado y explícito, para adentrarse de manera individual hacia procesos de indagación en los que haga uso de la razón y del pensamiento para establecer conexiones y nexos entre la teoría y la experiencia, proceso del que se deriven nuevas posiciones científicas. (p. 80).

Parafraseando a Pozuelos y Travé (2005) es un proceder que consiste en trascender de la mera búsqueda de información a la actitud crítica, objetadora, inquieta y reflexiva que le permita hacer de la lectura un proceso del que se desprendan acercamientos relevantes al mundo, a sus problemas y discusiones epistemológicas.

En esta misma línea de pensamiento, Bautista (2005) propone que la investigación y la lectura se encuentran estrechamente relacionadas, por cuanto representan actividades que encierran dentro de sus objetivos el aprendizaje y la obtención de nuevos hallazgos, pero además “el generar experiencias significativas mediante la exploración de

problemáticas particulares, propiciar la construcción crítica de nuevos saberes y establecer relaciones entre los conocimientos teóricos y la cotidianidad” (p.52). Lo expuesto coincide con los planteamientos de Hawes (2003) quien manifiesta que la lectura le aporta al investigador la capacidad para “ver relaciones entre las ideas y utilizarlas para construir su propia voz para discutir diversos temas” (p.41).

A la par, los postulados de Sánchez (2004) demuestran que la lectura crítica le aporta a la investigación científica la “identificación de aquellos ideas, planteamientos y referentes desde los cuales evaluar e interpretar la realidad, contribuyendo con ello a la producción de conocimientos científicos diversos e innovadores” (p.7). De ello, se infiere la interdependencia existente entre la investigación científica y la lectura, pues de esta última depende la detección de aquellos aspectos que pudieran desvirtuar la generación de conocimientos y, como consecuencia, permitir la realización de ajustes y correctivos que le cooperen con la validación del nuevo conocimiento.

Desde la perspectiva de Restrepo (2003), la investigación implícitamente requiere de procesos rigurosos de lectura que contribuyan a:

familiarizar e iniciar a los estudiantes en actividades y prácticas de producción de conocimiento, con la manera cómo se organiza el saber y con los procedimientos necesarios para resolver problemas y ofrecer soluciones pertinentes que propicien el descubrimiento y la creatividad. (p.197).

En palabras de Andrade (2007), esta competencia lectora refiere a “la apropiación, interpretación, imaginación y re-creación de ideas como un modo de producción de nuevo conocimiento” (p.233).

En apoyo a este planteamiento, Sánchez (2004) expone que la investigación científica se vale de la lectura reflexiva para “realizar interpretaciones precisas, descripciones y análisis desde una posición crítica que favorezca la formulación de problemas racionalmente y mediante el apoyo de modelos conceptuales desde los cuales generar los referentes necesarios para la construcción de nuevas posturas científicas” (p.8). En esta línea de pensamiento, Andrade (2007) caracteriza a la lectura como el proceso responsable de “desarrollar capacidades y habilidades para entender, comprender, reflexionar, analizar, criticar y re-crear la información implícita, de cual depende la elaboración de conceptos que re-significados permitan interpretar las relaciones que emergen continuamente de la realidad” (p.234).

Por su parte, posiciones derivadas de la investigación como una actividad formativa, proponen que esta amerita de la lectura crítica para poner en marcha procesos cognitivos significativos tales como: procesos de indagación profunda, la identificación de relaciones causales, la búsqueda de situaciones semejantes o análogas, la elección de literatura relevante, pertinente y actualizada que coadyuve con la organización y el análisis de la información (Cardinale, 2007; Morales, 2017; Restrepo, 2003).

En este sentido, Fernández (2011) deja ver que en todo proceso de indagación científica subyace la elaboración de lecturas acuciosas y analíticas que ofrecen “la oportunidad de atender en profundidad los problemas y situaciones de manera integral, al involucrar habilidades cognitivas importantes como lo son la reflexión y la búsqueda de alternativas que permitan conseguir los referentes teóricos desde los cuales validar los hallazgos” (p.1). Para Freire (2004b), la investigación científica requiere de la participación de habilidades críticas y de procesos de análisis propios de la lectura que le coadyuven con el cuestionamiento permanente y recurrente de la realidad a través del uso

de referentes teóricos que, a su vez le lleven a asumir “una actitud imparcial, objetiva y segura frente a los hechos y acontecimientos” (p.16).

Ahora bien, parafraseando a Blaxter, Hughes y Tigth (2002) es posible inferir que el investigador en su rol científico debe asumir la lectura como una herramienta a través de la cual: contrastar ideas y perspectivas teóricas; revisar los pronunciamientos disciplinares que han cooperado con el avance del objeto de estudio y que permiten ampliar la visión del mismo; favorece la selección de argumentos precisos y necesarios para construir nuevos entramados teóricos; elaborar pronunciamientos críticos cuyo fundamento epistemológico halle cabida dentro de las comunidades académicas y, finalmente, leer permite que el investigador explore e incursione en campos del saber escasamente estudiados y cuya relevancia determina la generación significativa de nuevos estudios.

De este modo, se puede afirmar que leer e investigar implícitamente involucran el uso de la criticidad como una habilidad cognitiva que permite realizar el seguimiento de las transformaciones y variaciones temporales que experimenta el conocimiento (Arnaud, 2002; Camilli y Römer, 2017) y que determinan según exponen Corrado y Eizaguirre (2003) el “proceso de búsqueda selectiva y sistemática como aspectos elementales sobre los que recae la construcción de significados, el procesamiento de datos y la socialización de los hallazgos derivados de procesos de investigación” (p.8).

Para Velez y Dávila (1984), investigar en educación universitaria requiere del manejo de operaciones cognitivas y procesos derivados de la lectura académica, los cuales le cooperan al investigador con el “analizar y someter a un examen crítico la información con la que tiene contacto, en un intento por realizar modificaciones, ajustes y adaptaciones, así como desechar o legitimar el conocimiento existente y el nuevo a través de la reflexión profunda” (p.1). Ello, en palabras de Serna y Díaz (2014), no es más que “la identificación y localización de enunciados explícitos e implícitos desde los que le sea posible al investigador realizar aproximaciones conceptuales y tender los puentes interdisciplinarios que le permitan interpretar, analizar, predecir, comprar y asociar de manera más integral” (p.171).

Aunado a esto, los autores anteriormente mencionados proponen que la lectura es un proceso social y cognitivo que le aporta al investigador el sentido crítico y la autoridad para “generar una reflexión constante sobre los hechos sociales que aparecen en la realidad, para determinar su autenticidad y poder asumir una posición frente a los mismos y conseguir elevados niveles de comprensión de la realidad” (p.172). En apoyo a esta posición, Ulloa, Crispín y López (2014) plantean que “la lectura constituye el medio para que los procesos de investigación logren guiar el procesamiento y análisis riguroso de información que luego será mostrada como un aporte al avance de la ciencia” (p.1).

Al respecto, la pedagogía crítica plantea que la lectura como herramienta de aprendizaje, posibilita la construcción de hipótesis, la elaboración de inferencias y la interacción analítica con la información, habilidades cognitivas que por sus implicaciones cooperan no solo con la toma de posición frente al conocimiento científico, sino además, con la creación de condiciones para la producción de saber, requisito elemental que desde el punto de vista académico abre la brecha para ingresar oportunamente a la producción de conocimiento generado en las comunidades científicas (Carlino, 2003; Lema, Rodríguez, Barranquero, 2016; Morales, 2017).

Para Cassany (2006), la lectura crítica hace aportes significativos a la investigación, pues le indica al lector las posiciones científicas que subyacen en las teorías y las posturas epistemológicas que permean el saber, dejando entrever que “lo que hay

detrás de las líneas es ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que maneja el autor para sostener su idea” (p.52). Esta apreciación es igualmente compartida por Serna y Díaz (2014) quienes afirman que la lectura posibilita “desentrañar significados ocultos o implícitos y tomar posición frente a ellos, habilidades que le permiten al investigador delimitar el campo teórico sobre el cual intentará analizar la realidad objeto de estudio” (p.173).

Por consiguiente, leer es un proceso académico del cual depende que el investigador trascienda de simples opiniones a la construcción desde una posición soportada en razones y argumentos, en ideas elaboradas y en cuestionamientos recurrentes, que convertidos en reflexiones sistemáticas le permitan al lector problematizar, identificar relaciones causales y posibles elementos que por representar hallazgos importantes favorecen el asumir y explorar nuevas posibilidades que resignifiquen el mundo y que le aporten miradas enriquecedoras que partan del conocimiento acumulado (Castejón, González, y Cuetos, 2019; Schere, 2020; Zemelman, 2005) para abrir nuevas brechas a la producción de conocimiento en materias escasamente exploradas.

Para Oliveras y Sanmartí (2009), la lectura como generadora de pensamiento crítico y viceversa, apela al ejercicio de operaciones mentales que hacen posible que la investigación elabore formulaciones innovadoras y “formule hipótesis, se aprecie un problema desde puntos de vista alternativos, se planteen nuevas preguntas y posibles soluciones, evalúe la credibilidad de las fuentes, identifiquen aspectos medulares y focales, así como planifiquen estrategias profundizar a niveles explicativos y más elaborados” (p.234).

De este modo, la lectura como una herramienta inherente a todo proceso de indagación, que en palabras de Torino (2008) le permita al estudiante “explorar y desenvolverse efectivamente en la vida universitaria, mediante el uso de la deducción y la inferencia como operaciones mentales que favorezcan la identificación y discriminación de verdaderos problemas de investigación” (p.2). En esta misma línea de pensamiento, Fons (2006) expone que “la lectura desde su función epistémica cuenta dentro de sus implicaciones, la posibilidad de aportar reflexiones y favorecer la profundización rigurosa capaz de ir más allá de lo que otros han examinado, abriendo con ello nuevos horizontes para investigación” (p.3).

En este sentido, es posible afirmar que todo proceso de investigación requiere de la revisiones exhaustivas y de prácticas de lectura académica como medios desde los cuales recoger los referentes teóricos y conceptuales necesarios para enfrentar la comprensión de la realidad, mediante la confrontación de diversas voces dadas de múltiples disciplinas, cuyo aporte es capaz de enriquecer la construcción de relaciones analíticas, interpretativas y explicativas como elementos que deben coexistir en la problematización como habilidad cognitiva subyacente en toda indagación científica.

Para ello, las perspectivas críticas de la investigación como actividad lógica y rigurosa, han propuesto que la lectura le permite al investigador realizar integraciones de conocimiento acumulado, detectar divergencias y semejanzas en un proceso de confrontación recurrente que le permita según expone Trujillo (2003) “la selección y procesamiento reflexivo y analítico de los corpus teóricos existentes para luego realizar construcciones de conocimiento nuevo” (p.4). Los pronunciamientos derivados de la lectura crítica han dejado ver que la investigación se vale de esta herramienta para lograr procesos de verificación y confrontación continua entre lo aportado por diversos autores y disciplinas y, el uso de los mismos como referentes para interpretar la realidad como

habilidad cognitiva necesaria para hacer elaboraciones significativas y con elevado nivel de pertinencia (Guzmán, 2018; Martín, 2013; Morales, 2017; Ocampo y López, 2019).

En esta misma posición, los defensores del pensamiento crítico como instrumento implícitamente involucrado en la lectura académica, han planteado según Agredo y Burbano (2012) que la investigación constituye un proceso intelectual que “para llevar a cabo razonamientos profundamente reflexivos requiere del uso de habilidades propias del pensamiento que le permitan integrar y definir relaciones entre posturas científicas y hacer uso de la autocrítica para conseguir resultados relevantes que resignifiquen el mundo” (p.7). Lo dicho desde la teoría educativa tiene un valor singular, al coadyuvar con la construcción de conocimiento y la elaboración de aproximaciones lo más cercanas a lo que sucede en realidad, en el que se expongan razones y nexos explicativos del origen, dinámica y dependencia de determinados procesos sociales (Fernández, 2011; Freire, 2002; Valencia y Jaramillo, 2015).

A esta búsqueda de relaciones causales y explicaciones profundas, la lectura desde su función epistémica, ha propuesto que sus estrategias guían al investigador hacia la realización de recuentos históricos, en los que se identifican hallazgos importantes que revisados minuciosa y de manera crítica dan como resultado la construcción, reconstrucción y reformulación de ideas y planteamientos teóricos sobre la realidad, lo cual tiene como objetivo proponer alternativas que integren desde una visión holística la elaboración de nuevos cursos de acción en procura lograr mayores niveles de comprensión.

Por su parte, Acuña y López (2017), esgrimen que las operaciones mentales comprometidas en la lectura dan cuenta de su relevancia y aportaciones a la investigación científica, al involucrar actividades cognitivas importantes que facilitan entre otras cosas “la comprensión crítica, la valoración de diversos puntos de vista sobre el objeto de estudio, sus implicancias y consecuencias, el análisis y procesamiento de datos, la construcción de nuevos conceptos y la generación de inferencias e interpretaciones pertinentes” (p.11).

En atención a lo expuesto, Ennis (1987) ha propuesto razones que justifican la importancia de la lectura para la investigación, entre las que destaca “centrarse en la cuestión, analizar argumentos, plantear y responder a cuestiones de clarificación y/o desafío, juzgar la credibilidad de las fuentes, observar y juzgar observaciones, deducción, inducción, juicios de valor, definir términos, identificar suposiciones, decisión e interacción con los otros” (p.12). Lo planteado concuerda con las ideas de Alarcón y Fernández (2009) quienes manifiestan que la lectura como una herramienta básica en la educación superior, da cabida a prácticas académicas como “el ofrecimiento de críticas desde las cuales asumir posición frente al saber, profundizar y ampliar la visión a través de la integración de conocimientos provenientes de otras disciplinas” (p.4).

Esta visión es igualmente compartida por Martín (2011) para quien la lectura no solo le aporta información valiosa al investigador, sino que además contribuye con “el ir más allá de la simple acumulación de datos, hasta la creación de nuevas relaciones, asociaciones y manejo de planteamientos conceptuales a través de procesos críticos donde la participación del pensamiento reflexivo es capaz de producir nuevas ideas” (p.4). Esto a la luz de la lectura dentro de las disciplinas, representa una condición indispensable para trascender hacia la elaboración de posiciones sólidas y fundadas en razonamientos rigurosos, críticos y sistemáticos, como elementos que permean el discurso académico y, que a su vez representan características que deben estar presentes en todo conocimiento

producido bajo las exigencias de la ciencia (Carlino, 2003; Gómez, Francisco, Moreno, 2016; Morales, 2017; Oliveras y Sanmartí, 2009).

En tal sentido, es posible reiterar estos planteamientos al esgrimir que la lectura favorece que el investigador establezca un diálogo profundo con el conocimiento derivado de diversas fuentes, permitiéndole preguntar y repreguntar, el ir y venir sobre la información en una búsqueda recurrente y sistemática de respuestas y razones en la que se encuentra la inquietud científica de identificar elementos significativos, para los cuales se hace inminente el despliegue de operaciones mentales que posibiliten según Fons (2006) “la búsqueda de nexos e interrelaciones entre posturas científicas, la formulación de hipótesis, construcción de expectativas y el uso de inferencias” (p.6).

Para Sanmartí (2011), la lectura constituye un proceso previo a todo proceso de investigación, debido a que hace posible que el sujeto “disponga de un marco teórico que le posibilite conectar lo nuevo que está investigando con lo ya conocido, dando origen a la generación de nuevos saberes y al conocimiento científico, para intervenir su entorno y tomar decisiones fundamentadas y responsables” (p.2). Parafraseando a Bruner (1997) y a Freire (2002), la universidad debe articular la lectura con todas las áreas del saber, con el propósito de formar ciudadanos competentes, capaces de buscar puntos de encuentro y de diferenciación entre perspectivas teóricas a partir de las cuales generar su propio corpus de conocimiento sobre lo que acontece en el mundo.

En síntesis, es posible afirmar que en todo proceso de investigación subyace el manejo de habilidades vinculadas con la lectura, pues como proceso intelectual y académico esta última le aporta el potencial epistémico para desarrollar reflexiones, razonamientos y aportes críticos, que entendidos como acercamientos profundos, le permiten al investigador construir aportes significativos, argumentos científicos y transformaciones en el conocimiento acumulado (Zemelman; 2005; Morales, 2016) como insumos necesarios para resignificar la realidad (Bruner, 1996) y para ofrecer acciones de intervención que procuren el desarrollo humano en todas sus dimensiones (Caride, Caballo y Gradaille, 2018; Daros, 2009).

Reflexiones finales

Como se logró apreciar, la lectura y la investigación como exigencias propias de todos los niveles educativos, representan especialmente para la educación superior dos de los procesos indispensables a los que el estudiante debe apelar para abordar reflexiva y de modo crítico la información expuesta en los textos especializados. Por ende, las demandas propias de la formación universitaria proponen, según Peña (2007), el manejo de “estrategias y convenciones necesarias para abordar la densidad y complejidad de los textos académicos con la suficiente profundidad analítica al momento de realizar consultas bibliográficas de diversas fuentes, como condición que lo haga capaz de fundamentar cualquier proceso de indagación” (p.3).

En atención a lo expuesto, la lectura y la investigación constituyen procesos intelectuales que se encuentran interrelacionados, entrelazados y se retroalimentan, debido a que ambos tienen, entre sus cometidos, la búsqueda de razones que justifiquen la existencia y veracidad de los planteamientos ofrecidos por terceros y, que para ser asumidos como ciertos requieren de revisiones y valoraciones profundas que hagan posible la elaboración de reflexiones significativas, así como de nuevas y pertinentes interpretaciones que den cuenta de las relaciones suscitadas en la realidad social.

De este modo, es posible afirmar que habilidades cognitivas como la identificación de razonamientos ciertos, la integración de información, la detección de argumentos falaces, la construcción de ideas y el manejo de controversias epistemológicas, por ser operaciones inherentes a la lectura académica, constituyen aportes de indiscutible relevancia para la investigación científica, al posibilitar la escogencia de los referentes teóricos y conceptuales necesarios para problematizar y ofrecer otras maneras de explicar el carácter dinámico y cambiante del mundo; ello en palabras de Andrade (2007) permite “descubrir, imaginar, encontrar mundos posibles y nuevos conocimientos que inciten a la re-creación” (p.234).

En consecuencia y siguiendo los postulados de Hawes (2003), la lectura constituye para todo proceso de investigación, el medio para “interpretar, analizar y cuestionar las diferentes justificaciones, interpretaciones y aportes derivados de otras posiciones científicas, de las cuales integradas favorecen el acercamiento progresivo y sistemático a la realidad con el propósito de ofrecer explicaciones y soluciones oportunas a los problemas” (p.6). Ello indica que la búsqueda, el tratamiento profundo y el procesamiento de información constituyen competencias unidas a la lectura y, que por sus implicaciones cooperan de manera trascendental en los procesos de aprehensión del mundo, de los fenómenos que se suscitan en este y de los cuales va a depender construcción de nuevo conocimiento (Bautista, 2012; Morales, 2017; Zemelman, 2005).

Finalmente, se puede deducir que el acercamiento y la producción de conocimiento ameritan de la participación de procesos de lectura crítica y de indagación como operaciones intelectuales que faciliten la integración del saber aislado, la conexión entre posturas científicas y la asociación de ideas como condiciones indispensables para elaborar aportes innovadores que le permitan al sujeto participar dentro del quehacer de las comunidades discursivas de manera efectiva. Aunado a ello y trayendo a colación la posición de Peña (2008), leer e investigar constituyen procesos que por el potencial que entrañan, favorecen en la educación superior “el desarrollo del espíritu de indagación, el pensamiento independiente y el fomento de las competencias comunicativas necesarias para producir conocimiento científico de calidad” (p.1).

Referencias

- Acuña, E., y López, A. (2017). Pensamiento crítico en la lectura comprensiva. *Revista confluencias*, 5(1), 10-16.
- Agredo, J. y Burbano, T. (2012). *El pensamiento crítico, un compromiso con la educación*. Universidad de Manizales. Retrieved from <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/792/1/El%20pensamiento%20cr%C3%ADtico,%20un%20compromiso%20con%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>.
- Alarcón P. y Fernández P. (2006). *La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior*. *Revista Graffylia*, 6, 46-55.
- Andrade, M. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Revista Tabula Rasa*, 7, 231-249.
- Arnaux, E. (2002). *Lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Arenas, S. (2009). Criterios generales para el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de textos escritos académicos. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 1-10.
- Bautista, A. (2012). El arte de investigar. *Reencuentro*, 63, 53-56.

- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor.
- Cabrera, M y Caruman, S. (2019). Habilidades de lectura de jóvenes al término de la secundaria: ¿qué se predice para su lectura en contextos universitarios? *Alabé*, 21, 1-17.doi: 10.15645/Alabe2020.21.11
- Camilli, C y Römer, M. (2017). Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables. *Revista Científica de Educomunicación*, 53 (25), 09-18.doi: 10.3916/C53-2017-01.
- Campanario, J.M. y Moya, A. (1999) *¿Cómo enseñar ciencias? principales tendencias y propuestas*. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 179-192.
- Caride, J., Caballo, M., y Gradaille, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos* 17 (3), 7-18.doi: 10.18239/ocnos_2018.17.3.1707
- Cardinale, L. (2007). Lectura y escritura en la Universidad. Aportes desde la práctica pedagógica. *Revista-sección pedagógica*, 3, 1-5.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 7(2), 43-61.
- Carlino, P. (2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva*. Trabajo presentado en el 6º Congreso internacional de la Promoción de la Lectura y el libro. Buenos Aires, mayo 2003.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Castejón, L., González, S., y Cuetos, A. (2019). Enseñar fluidez lectora en el aula: de la investigación. *Ocnos*, 18 (2), 75-84.doi: 10.18239/ocnos_2019.18.2.1961
- Corrado, R y Eizaguirre, M. (2003). El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(2,) 1-8. Retrieved from <https://rieoei.org/historico/deloslectores/646Corrado.PDF>
- Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Argentina: Editorial RICE.
- Delmaestro, A y Balada, E. (2012). Modelo y estrategias para la promoción del pensamiento crítico en el aula de lenguas extranjeras. *Synergies Venezuela*, 7, 25
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). *Propuestas para la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior. La lectura y la escritura como procesos y como prácticas*. In P. Carlino (Coord.) (2005), *Leer y escribir en la educación superior*, monográfico de Textos en Contextos. Buenos Aires, Lectura y Vida - Asociación Internacional de Lectura
- Eco, U. (1992). *Interpretación y sobreinterpretación*. Estados Unidos: Cambridge University Press.

- Ennis, R. (1997). *La evaluación de las disposiciones de pensamiento crítico*. New Orleans: Editorial ASCD.
- Fernández, C. (2011). La investigación: un valor agregado al profesional en educación. *Lumen*, 12, 1-8.
- Fons, M. (2006). *Enseñar a leer para vivir*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004a) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Freire, P. (2004b). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Galaburri, M., Lonchi, A., y Greco, D. (2009). Formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 30(1) 44-55. Retrieved from http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n1/30_01_Galaburri.pdf/view
- Gil, L., y Flores, R. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Panorama*, 5(9), 101-125.
- Gómez, M., Francisco, V., y Moreno, P. (2016). El impacto del diseño de actividades en el plagio de Internet en educación superior. *Revista Científica de Educomunicación*. 48 (24), 39-48.doi: 10.3916/C48-2016-04
- Guzmán, J. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2018, 16(2), 133-149.doi: 10.15366/reice2018.16.2.008
- Hawes, J. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*. Documento de Trabajo. Talca Universidad de Talca.: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Retrieved from http://www.pregrado.otalca.cl/docs/pdf/documentos_interes/Pensamiento%20Crítico%20en%20la%20Formación%20Universitaria.pdf
- Jurado, F. (2008). Formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 89-105.
- Konrr, P. (2010). *Estrategias para el abordaje de textos. Material didáctico de apoyo a la enseñanza de las ciencias sociales*. Universidad Nacional del General Sarmiento.
- Kendall, A., y McDougall, J. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Revista Científica de Educomunicación*, 38 (19), 21-29.doi: 10.3916/C38-2012-02-02
- Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Cali: Eduteka.
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, 37 (22), 41-60.
- Lema, I., Rodríguez, E., Barranquero, A. (2016). Jóvenes y tercer sector de medios en España: Formación en comunicación y cambio social. *Revista Científica de Educomunicación*, 48 (24), 91-99.doi: 10.3916/C48-2016-09.
- Martín, A., y Barrientos, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la educación*, 21(2), 19-44.
- Martín, M. (2011). Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente. *Álabe*, 4, pp.1-21.
- Martín, M. (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior.

Álabe 8, 1-20

- Martín, J. (2020). Iniciativas de fomento de la lectoescritura en el ámbito universitario. El caso de la Universidad de Cádiz. *Alabé*, 21, 1-15. doi:10.15645/Alabe2020.21.4
- Morales, J. (2016). Lectura en ciencias sociales. *Revista Kaleidoscopio*, 138(26), 32-39.
- Morales, J. (2017). Pensamiento crítico y lectura en ciencias sociales. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 8(2), 265-282. doi: 10.22458/caes.v8i2.1943
- Morales, J. (2018a). El enfoque sociocultural de la lectura y sus implicaciones pedagógicas en la actualidad. *Revista la Pasión del Saber*, 14, 1-17. Retrieved from <http://201.249.74.131/pasion/index.php/95-edicion-14/226-el-enfoque-sociocultural-de-la-lectura-y-sus-implicaciones-pedagogicas-en-la-actualidad>.
- Morales, J. (2018b). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 175-192. doi: 10.15366/riejs2018.7.2.010
- Morales, J. (2019). Argumentación: algunas aproximaciones sobre su importancia para el que se inicia en estudios jurídicos. *Sinergias educativas*, 4(2), 1-16. doi: 10.31876/s.e.v4i1.30
- Morales, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Revista Conrado*, 16(73), 240-247.
- Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Editorial Gedisa
- Murillo, J., Martínez, C., y Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5-34. doi: 10.15366/reice2017.15.3.001
- Ocampo, A., y López, C. (2019). Acontecimientos de lectura: experiencia política y compromiso ético. *Álabe* 21, 1-21. doi: 10.15645/Alabe2020.21.9
- Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009). *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*. Universidad Autónoma de Barcelona. Retrieved from en:<http://gent.uab.cat/neussanmarti/sites/gent.uab.cat.neussanmarti/files/2009.20%20Oliveras-Sanmarti%20EQ%20copia.pdf>
- Peña, L. (2007). *El Proyecto "Leer y escribir en la universidad"*. Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior. Pontificia Universidad Javeriana
- Peña, C. (2014). La importancia de la investigación en la universidad: Una reivindicación del Sapere Aude Kantiano. *Revista Amauta*, 25, 79-85.
- Peppino, M. (2006). *Lectura y pensamiento críticos: Estrategias para desenvolverse en el ciberespacio*. México: Universidad Autónoma de México.
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Revista Magis*, 32, 71-88.
- Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico, en A. Gutiérrez (Coord.): *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Escuela Universitaria de Magisterio de la Universidad de Valladolid.
- Pozuelos, F. J. y Travé, G. (2005). Aprender investigando, investigar para aprender. El punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de magisterio y Psicopedagogía. *Investigación en la Escuela*, 54, 2-25.

- Reale, A. (2016). *Leer y escribir textos de Ciencias Sociales: Procesos y estrategias*. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina: Publicaciones Ciencias Sociales.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. *Revista Nómadas*, 18, 195-202.
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Editorial Plaza.
- Sánchez, M., De-Frutos, B. y Vázquez, T. (2017). La influencia de los padres en la adquisición de habilidades críticas en Internet. *Revista Científica de Educomunicación*, 53 (25), 10-111. doi: 10.3916/C53-2017-10
- Sanmartí, N. (2011). *Leer para aprender ciencias*. Retrieved from http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_eso_leerciencias_neussanmarti.pdf/b3507413-ca58-4a00-bf37-c30c619b627f
- Santelices, L. (2001). *Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica*. Proyecto DIUC 160/82. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Schere, J. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria. *Alabé* 22, 1-15. doi:10.15645/Alabe2020.22.7
- Serrano, S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Revista Educere*, 42, 505-514.
- Serna, J., y Díaz, J. (2014). Propuesta didáctica para la comprensión crítica en la Universidad La Gran Colombia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 25, 165-180.
- Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1, 1-13.
- Torino, M. (2008). Lectura y escritura de textos académicos. Problemas y propuestas. Universidad Nacional de Salta. *Revista Andes*, 12, 1-6.
- Trujillo, L. (2003). *Investigar para qué y para quién: "Memorias del Tiempo", una alternativa para el investigador docente*. Publicaciones RADECON, 1-28.
- Ulloa, J; Crispín, L y Bejár, M. (2014). La lectura y la escritura ¿se deben aprender en la universidad? *Programa de Formación de Académicos*, 10, 1-7.
- Valencia, P., y Jaramillo, W. (2015). Prácticas Pedagógicas No Excluyentes, desde la Perspectiva de la Pedagogía Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(1), 89-110. doi: 10.15366/riejs2015.4.1
- Velez, I., y Dávila, R. (1984). De la investigación universitaria en Colombia. *Educación Superior y Desarrollo*, 3(1), 48-54.
- Zaganelli, G. (2011). Apuntes sobre la lectura. El aporte de las ciencias cognitivas. *Álabe*, 3, 1-11. Retrieved from <http://www.ual.es/alabe>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona: Anthropos.

Fecha de recepción: 21/10/2019

Fecha de revisión: 23/02/2020

Fecha de aceptación: 18/06/2020