

EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA: UNA VÍA HACIA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR ¹

Anneris Pérez de Pérez
(UPEL-IPC-IVILLAB)
annerisgrincel@hotmail.com

Resumen

En este trabajo se describirá una estrategia, aún en proceso de validación, que se ha venido poniendo en práctica en los cursos de Lengua Española del Instituto Pedagógico de Caracas para desarrollar la comprensión crítica en los estudiantes que cursan el primer semestre en las distintas especialidades. No obstante, como en toda estrategia de aprendizaje, se incorporan actividades de expresión oral y de escritura. La experiencia didáctica se sustenta en el ejercicio del pensamiento libre y crítico ante los mensajes mediáticos. Sus objetivos primordiales son que el estudiante universitario, y sobre todo el futuro docente, desarrolle y ejercite la capacidad de razonar la lectura, el pensamiento crítico, creativo y autónomo y las competencias para entender, analizar e interpretar lo que lee, de manera que pueda expresar y sustentar con claridad, oral o por escrito, sus ideas y opiniones. De allí la selección del texto periodístico de opinión, pues se revela como uno de los recursos más adecuados para analizar la perspectiva del autor, sus argumentos, la ideología subyacente en el texto y el contraste con la opinión de los lectores. Desde el punto de vista pedagógico la experiencia se sitúa dentro de las teorías críticas en educación, pues se concibe la lectura como un elemento liberador del ser humano y su enseñanza-aprendizaje como una búsqueda permanente de experiencias alternativas que propicien una didáctica de la lectura como práctica social. Entre las reflexiones que se han desprendido

¹ Este trabajo se está desarrollando dentro de las líneas de investigación del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", el cual recibe financiamiento del FONACIT (PEM20010022027) y del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado de la UPEL.

de las actividades de aula debe señalarse que el trabajo de ayudar al estudiante a aprender el mecanismo de una lectura crítica no resulta sencillo por la situación que se presenta con el conocimiento previo del estudiante: entrenamiento en la lectura de la prensa o de cualquier otro tipo de texto, el manejo de la información contextual y, fundamentalmente, el escaso desarrollo de competencias de lectura crítica.

Palabras clave : lectura crítica, enseñanza de la lengua en educación superior, alfabetización mediática.

Recepción: 18-02-2008 Evaluación: 06-06-2008 Recepción de la
versión definitiva: 20-01-2009

DEVELOPMENT OF CRITICAL READING: A WAY TOWARDS MEDIA LITERACY IN HIGER EDUCATION

Abstract

This work describes a strategy, still in validation process, that is being implemented in the courses of Spanish Language at the Instituto Pedagógico de Caracas in order to develop critical comprehension of students in their first term of different majors. Nevertheless, as in every learning strategy, activities of oral expression and writing are incorporated. The didactic experience is supported upon the exercise of free and critical thought in view of mediatic messages. Its main objective is that university students, and above all the future teachers, develop and exercise their capacity of reasoning reading, their critical, creative and autonomous thought, as well as their competence to understand, analyze and interpret what they read, in such a way that they can express their ideas and opinions clearly, both in oral and in written ways. Thus, the journalistic text of opinion has been selected, since it stands as one of the most appropriate sources for the analysis of the author's perspective, their arguments, the underlying ideology in the text and the contrast with the readers' opinions. From the pedagogical point of view,

the experience is framed within the critical theories of education, since reading is conceived of as an element that can liberate the human being, and its teaching-learning as a permanent search for alternative experiences that encourage a didactics of reading as a social practice. Among the reflections derived from classroom activities it must be stated that the work of helping the student learn the mechanisms for critical reading is not an easy task considering situations related to the student's previous knowledge: training in press or any other kind of texts, handling of contextual information and, mainly, the scarce development of their critical reading competence.

Key words: critical reading, language teaching in higher education, media literacy.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA LECTURE CRITIQUE : UNE VOIE VERS L'ALPHABÉTISATION MÉDIATIQUE DANS L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE

Résumé

Dans ce travail, on décrira une stratégie qui est encore dans le processus de validation, mettant en pratique dans les cours de Langue Espagnole à l'Institut Pédagogique de Caracas le développement de la compréhension critique chez les étudiants du premier semestre dans les différentes spécialités. Toutefois, comme dans n'importe quelle stratégie d'apprentissage, on incorpore des activités d'expression orale et d'écriture. L'expérience didactique s'appuie sur l'exercice de la pensée libre et critique devant les messages des médias. Ses objectifs fondamentaux sont que l'étudiant et, surtout, le futur enseignant développe et mette en pratique la capacité à raisonner la lecture, la pensée critique, créative et autonome et les compétences pour comprendre, analyser et interpréter ce qu'il lit de sorte qu'il puisse clairement exprimer et soutenir ses idées et ses opinions tant à l'oral qu'à l'écrit. C'est pourquoi on a sélectionné le texte journalistique d'opinion car il se

révèle être une des ressources les plus adéquates pour analyser la perspective de l'auteur, ses arguments, l'idéologie sous-jacente dans le texte et le contraste vis-à-vis de l'opinion des lecteurs. D'après la perspective pédagogique, l'expérience se situe dans les théories critiques de l'éducation étant donné que la lecture comme élément libérateur de l'être humain et son enseignement comme recherche permanente d'expériences alternatives entraîne une didactique de la lecture en tant que pratique sociale. L'analyse faite à partir des activités de classes nous permet de dire que le travail conçu pour aider l'étudiant à apprendre les mécanismes d'une lecture critique n'est pas facile au vu de ses connaissances préalables : l'entraînement de la lecture d'articles journalistiques ou de n'importe quel texte, la maîtrise de la situation contextuelle et, notamment, le développement limité de compétences de lecture critique.

Mots clés : lecture critique, enseignement de la langue dans l'éducation supérieure, alphabétisation à travers le médias.

LO SVILUPPO DELLA LETTURA CRITICA: UN INDIRIZZO VERSO L'ALFABETIZZAZIONE MEDIATICA NELL'EDUCAZIONE UNIVERSITARIA

Riassunto

In quest'articolo si descriverà una strategia ancora in processo di valutazione, messa in pratica nei corsi di Lingua Spagnola dell'Istituto Pedagogico di Caracas, per sviluppare la comprensione critica degli studenti del primo semestre di diverse specializzazioni. Come in qualunque strategia dell'apprendistato, si incorporano attività dell'espressione orale e della scrittura. L'esperienza didattica si basa sull'esercizio del pensiero libero e critico davanti ai messaggi mediatici. I suoi scopi fondamentali sono lo sviluppo e l'esercitazione tanto della capacità di ragionare la lettura, il pensiero critico, creativo e autonomo quanto delle competenze per capire, analizzare e interpretare ciò che si legge, in maniera che possa

esprimere e sostenere con chiarezza, orale o scritta, le proprie idee e le proprie opinioni. Tutto questo riferito allo studente universitario e, soprattutto, al futuro docente. Per questo motivo, si spiega la scelta della selezione fatta dal testo giornaliero di opinione. Esso è una delle risorse più adeguate per analizzare la prospettiva dell'autore, i suoi argomenti, l'ideologia sottintesa e il contrasto con l'opinione dei lettori. Dall'ottica pedagogica, l'esperienza può essere posta tra le teorie critiche dell'educazione. La lettura è concepita come un elemento liberatore dell'essere umano e il suo insegnamento come il suo apprendistato devono essere una ricerca permanente di esperienze alternative che favoriscano una didattica della lettura come pratica sociale. Tra le riflessioni prodotte dalle attività delle aule è da sottolineare che l'aiuto allo studente affinché impari la lettura critica non è facile, data la situazione della conoscenza precedente dello studente, caratterizzato generalmente da uno scarso allenamento sulla lettura dei giornali o di altri testi, la scarsa maestranza dell'informazione contestuale e, fundamentalmente, lo scarso sviluppo delle competenze della lettura critica.

Parole chiavi: Lettura critica. Insegnamento della lingua nell'educazione universitaria. Alfabetizzazione mediatica.

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA: UMA VIA EM DIRECÇÃO À ALFABETIZAÇÃO MEDIÁTICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Resumo

Neste trabalho descrever-se-á uma estratégia, ainda em processo de validação, que se tem vindo a pôr em prática nos cursos de Língua Espanhola do Instituto Pedagógico de Caracas para desenvolver a compreensão crítica nos estudantes que frequentam o primeiro semestre nas diferentes especialidades. Não obstante, como acontece com todas as estratégias de aprendizagem, incorporam-se actividades de expressão oral e de escrita. A experiência

didáctica sustenta-se no exercício do pensamento livre e crítico ante as mensagens mediáticas. Os seus objectivos primordiais são que o estudante universitário, e sobretudo o futuro docente, desenvolva e exercite a capacidade de pensar a leitura, o pensamento crítico, criativo e autónomo e as competências para entender, analisar e interpretar o que lê, de forma a que possa exprimir e sustentar com clareza, oralmente ou por escrito, as suas ideias e opiniões. Assim se justifica a selecção do texto jornalístico de opinião, pois revela-se como um dos recursos mais adequados para analisar a perspectiva do autor, os seus argumentos, a ideologia subjacente ao texto e o contraste com a opinião dos leitores. Do ponto de vista pedagógico, a experiência situa-se dentro das teorias críticas em educação, pois se concebe a leitura como um elemento liberador do ser humano e o seu ensino-aprendizagem como uma procura permanente de experiências alternativas que propiciem uma didáctica da leitura como prática social. Entre as reflexões que se têm desprendido das actividades de aula deve assinalar-se que o trabalho de ajudar o estudante a aprender o mecanismo de uma leitura crítica não é fácil pela situação que se apresenta com o conhecimento prévio do estudante: o treino na leitura da imprensa ou de qualquer outro tipo de texto, a manipulação da informação contextual e, fundamentalmente, o escasso desenvolvimento de competências de leitura crítica.

Palavras-chave: leitura crítica, ensino da língua na educação superior, alfabetização mediática

EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA: UNA VÍA HACIA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Anneris Pérez de Pérez

Una vez tenemos garantizado el derecho de opinión, donde cualquier puede decir lo que quiera, aunque lo que diga sea una barbaridad, debemos preocuparnos de la otra parte: garantizar que las personas sean capaces de detectar las mentiras, las falacias, las manipulaciones y darse cuenta de los intereses que hay detrás de los discursos de cada uno. Tenemos que cambiar la idea de que lo que está escrito es verdad, objetivo, unívoco o absolutamente preciso y claro, por una idea mucho más real de que detrás de los escritos hay puntos de vista y opiniones, miradas parciales, como en la conversación (Cassany, 2006b:3)

Introducción

En este trabajo se describirá una experiencia que se ha venido poniendo en práctica en los cursos de Lengua Española del Instituto Pedagógico de Caracas para desarrollar la comprensión crítica en los estudiantes que cursan el primer semestre en las distintas especialidades. La estrategia es producto de dos investigaciones previas realizadas: en primer lugar, un análisis de los resultados de la Subprueba de Comprensión de la Lectura (aplicada por el CNU) durante los años 2003-2004, el cual determinó que los bachilleres

tienen serios problemas en la comprensión inferencial y en la determinación del propósito del autor. En segundo lugar, el análisis crítico del discurso aplicado a textos periodísticos de opinión para demostrar cómo a través del uso de estrategias lingüísticas y discursivas se legitiman o se deslegitiman acontecimientos y actores sociales. Habría que agregar la propia experiencia como docente en los cursos de Lengua Española (Español Instrumental) y, fundamentalmente, la vivencia como receptor crítico de los mensajes transmitidos por los distintos medios de comunicación.

El contacto directo con las actividades de comprensión y producción escrita de los estudiantes que recién ingresan a la universidad ha permitido constatar que los estudiantes, en su mayoría, no han adquirido las competencias requeridas para la producción y el análisis de textos necesarios para aprender en la universidad, lo que se traduce en dificultad para participar en la cultura discursiva de las distintas disciplinas con las que debe enfrentarse en el ámbito universitario.

Por otra parte, nos encontramos ante la inevitable situación de indefensión en que se encuentra la ciudadanía, particularmente los estudiantes, ante el impacto de los medios de comunicación, la cibernética y otros espacios educativos informales; es reconocida la influencia mediática en el condicionamiento de las formas de pensar, de actuar y, en general, de representación del mundo de los ciudadanos. Es decir, tal como plantea Lomas (1998), los medios de comunicación van generando una reconstrucción de la realidad como “realidad virtual” que industrializa las mentes, en el sentido de la homogeneización de estructuras y maneras de operar mentalmente y donde el contexto ideológico dominante condiciona y neutraliza los procesos de recepción de mensajes.

Este complejo panorama nos ha llamado a reflexionar y, en consecuencia, a realizar propuestas que van desde la actividad didáctica en el aula hasta la solicitud de reformulación del currículo en nuestra universidad. En esta oportunidad nos centraremos en la descripción de una estrategia didáctica que hemos venido experimentando en las clases de la asignatura Lengua Española y que aún se encuentra en la etapa de validación.

Esta propuesta tiene como propósito fundamental ayudar al estudiante a realizar una lectura crítica, herramienta fundamental para el desarrollo de un ciudadano con pensamiento crítico, creador, con sentido de participación plural y autonomía reflexiva dentro de una cultura; de esta manera podrá contrarrestar toda intención de promoción de una ética igualadora y dominante. No obstante, como en toda estrategia de aprendizaje, se incorporan actividades de expresión oral y de escritura.

Para el desarrollo de la estrategia se seleccionó el texto periodístico de opinión porque se revela como el recurso más adecuado para analizar la perspectiva del autor, sus argumentos, la ideología subyacente en el texto y el contraste con la opinión de los lectores.

A los fines de sistematizar la información se seguirá el orden siguiente: en primer lugar, nos referiremos a la dinámica de las empresas de comunicación en Venezuela; seguidamente abordaremos lo relativo al deber ser de la educación universitaria, particularmente lo relativo a la lectura crítica. Posteriormente se describirá someramente la estrategia que se ha venido poniendo en práctica y finalmente daremos a conocer algunas reflexiones surgidas del trabajo realizado.

Las empresas de comunicación en Venezuela

Tal como señala Charaudeau (2003), los medios son instituciones que se apoderan de las nociones de “información” y “comunicación” (conceptos que remiten a fenómenos sociales) para integrarlas a sus diversos ámbitos de acción, que van desde el interés económico, manifestado en su funcionamiento como empresas, hasta las ópticas tecnológica, relativa a la calidad y cantidad de su difusión, y la simbólica, relacionada con la “contribución” a la democracia ciudadana. Es por ello que reciben la atención de muchos sectores como: el mundo político, que los utiliza para hacerse un espacio público; el mundo financiero, que aprovecha la rentabilidad que genera la vinculación que mantienen con las finanzas mundiales; el mundo de la ciencia y la tecnología que se vale de ellos para desarrollar y transmitir sus actividades de investigación; las ciencias sociales en general que se interesan bien por el impacto que producen en la opinión pública como por las estrategias de información, su influencia en la conformación de las comunidades.

En el ámbito educativo, hay un interés por indagar sobre el lugar que deben ocupar los “medios” de comunicación en el currículum escolar y/o académico y sobre todo por la formación de un ciudadano consciente y crítico de los mensajes que reciben. Además, no puede dejarse de lado la necesidad de que el propio mundo mediático se observe y se estudie pues los medios “reflejan el espacio social y se encuentran reflejados por él” (Charaudeau, 2003:12). Es bien sabido que en el caso venezolano la autoevaluación que realizan las empresas de comunicación no pasa de la autojustificación.

Antes de avanzar en nuestras reflexiones es necesario justificar la denominación que hemos seleccionado para este

apartado. En Venezuela y en el resto de los países del mundo occidental existen diversas instancias de comunicación que fijan “el orden del día”; es decir, cuentan con los recursos esenciales para crear un marco básico al que tienen que adaptarse otras instancias más pequeñas que no pueden hacer otra cosa que recoger la pauta que le ofrecen los canales principales y, en el mejor de los casos, adaptarla. Es común presenciar una especie de conmoción mediática donde las empresas mediáticas (y los periodistas) se repiten, se imitan, se copian, se responden, se entremezclan hasta el punto de que ya no constituyen sino una sola empresa de (des) información dentro de la cual es cada vez más difícil distinguir la especificidad de cada uno.

Se trata de megacorporaciones mediáticas, altamente rentables, en su mayoría, vinculadas con consorcios aún mayores. En consecuencia, como toda empresa tienen un producto que vender y un mercado al que quieren vender: el producto son las audiencias y el mercado son los anunciantes. De modo que la estructura económica, por ejemplo, de un periódico consiste en aumentar el número de lectores porque en esa medida se elevan la tarifas de publicidad. Es decir, tal como plantea Chomsky (2002):

La prensa no saca dinero de la venta de periódicos al público, por el contrario pierde dinero con la venta. Pero la prensa ‘son’ intereses comerciales; quiero decir, la gran prensa son enormes intereses corporativos, y la prensa pequeña intereses comerciales más locales, pero en ambos casos se mantiene en pie gracias a otros negocios, mediante la publicidad. (p. 38).

Podemos observar, en el caso venezolano, cómo algunos diarios que dictan la pauta del día, intentan resolver sus problemas

financieros recortando su circulación pero garantizando audiencias privilegiadas y de élites a empresas publicitarias. Es obvio que la imagen del mundo que emana de estos medios es la que se corresponde con los puntos de vista, intereses y perspectivas políticas de los compradores, los vendedores y el mercado. Se pone en práctica lo que Chosmky (2002) ha denominado el “modelo de propaganda”, el cual, entre otras cosas, implica la existencia de una importante tradición según la cual los medios de comunicación y la clase intelectual en general desempeñan una función de propaganda. En otras palabras, toda la gama de perspectivas de la élite va a reflejarse en los medios de comunicación; lo que está al margen simplemente no se recoge. Este modelo de propaganda, plantea el autor, se operacionaliza en la selección de los temas y las informaciones, en las perspectivas de análisis, la legitimación y deslegitimación de individuos, situaciones y eventos sociopolíticos y en el uso de una gran cantidad de recursos y estrategias retóricas.

En definitiva, nos enfrentamos más que a empresas de comunicación con un fin social, de promoción y enriquecimiento del debate democrático, a un mercado perfecto de la información y la comunicación, totalmente integrado gracias a las redes electrónicas y de satélites, sin fronteras, funcionando en tiempo real y construido sobre el modelo de mercado de capitales y flujos financieros ininterrumpidos. Dentro de este esquema industrial se utilizan los más sofisticados recursos tecnológicos y las más sutiles estrategias de persuasión y manipulación para imponer creencias y doctrinas que sirven a los intereses de los dueños de estos consorcios mediáticos; este sector representa una minoría dentro de la sociedad; en tanto que la gran mayoría desconcertada, permanece como espectador mediatizado, disociado de la realidad.

Algunas consideraciones sobre el discurso mediático

Más que describir el discurso mediático desde el punto de vista económico o tecnológico, nos centraremos en lo que Charaudeau ha denominado la instancia simbólica; es decir, la utilización del medio para la transmisión y consolidación de determinados valores, la justificación, banalización o encubrimiento de actos, la perversión, la difamación y el ocultamiento de información, entre otros aspectos. El autor plantea que una descripción del discurso de información mediático debe iniciarse con el desmontaje de algunos mitos que se han generalizado en torno a los medios y cuyo derrumbe nosotros hemos podido evidenciar en los últimos años, no sólo en Venezuela sino en el mundo.

Precisamente, se tomarán como ejes centrales de la descripción del discurso mediático las tres grandes “mentiras” que según Charaudeau se han tejido en torno a los medios: En primer lugar, señala el autor, que si bien **los medios aunque no son ajenos a los diferentes juegos de poder social, no son instancia de poder** en el sentido de que puedan utilizar instrumentos legales que normen, coaccionen y/o sancionen las conductas de los individuos que viven en sociedad. Por eso señala que “Para tener poder, debe existir (...) una voluntad colectiva de guiar u orientar las conductas en nombre de valores compartidos” (p.14). Esta voluntad colectiva generalmente está representada por los legisladores, la jerarquía militar o eclesiástica, etc. En consecuencia, la afirmación generalizada de que los medios constituyen el cuarto poder se refiere, en primer lugar, no al poder intrínseco que puedan tener, sino a una especie de poder social que está determinado por la capacidad que poseen para manipular las conciencias de los individuos e influir en sus conductas, aun cuando el mundo de los medios pretende definirse contra el poder y la manipulación.

En segundo lugar, a que toda instancia de información detenta un saber que el otro no posee, tiene la capacidad y la legitimación para transmitirlo y, en esa medida, ejerce un poder sobre ese alguien, que a su vez se hace dependiente de la fuente.

Debe señalarse, además, que la realidad del poder mundial escapa al de los Estados, pues la globalización ha implicado la emergencia de nuevos poderes que trascienden las estructuras estatales. Tal es el caso del poder casi omnímodo, y en consecuencia bien temible, de las empresas de comunicación. Por primera vez en la historia del mundo se dirigen mensajes permanentemente por medio de cadenas de televisión conectadas por satélites, a todo el planeta (Podríamos citar cadenas planetarias como *News Network (CNN)* y *Music Televisión (MTV)* que influyen y trastornan costumbres, ideas, culturas, convirtiéndose en verdaderas armas de control social.

Es incuestionable, por ejemplo, el enorme peso que posee la televisión en la generación de opinión pública: todo lo importante pasa por la televisión hasta el punto de que crea realidades y lo que está fuera de ella no existe. Los modelos, los valores, son los que establece la televisión. Lo que aparece en ella es de lo que se habla no sólo en los ámbitos académicos, sino en la vida social. Pero los modelos que propone son los opuestos a los de la educación formal: generalmente las personas que aparecen en ella, y que se convierten en personajes famosos y populares, no son individuos que hayan llegado a esa posición a través de sus estudios y su esfuerzo de preparación. Los modelos son cantantes, artistas de cine, personajes de las revistas, que por encima de sus diferencias, lo que tienen en común es que sus estudios y su formación no han tenido ningún papel en haber llegado a hacerse famosos. Eso

indirectamente implica una devaluación del papel de la formación académica en el individuo; condición necesaria para que puedan consolidarse los objetivos mediatizadores de las empresas de comunicación.

Por otra parte, la televisión, la radio y la prensa se han constituido en espacios en donde no se privilegian las opiniones racionales, bien fundamentadas, basadas en un conocimiento previo, sino las posiciones más absurdas, muchas de ellas casi irracionales. Pero el poder del medio hace que este tipo de opiniones se convierta en ideas valiosas que compiten con la escuela y con los medios académicos en general. Se ha llegado al punto de que el peso de la educación prácticamente recae en las empresas de comunicación. Éstas, como ya hemos acotado, conforman una red de empresas multinacionales cuyo norte es la promoción del consumo a través de estrategias de persuasión extremadamente sutiles, por lo que resulta muy difícil resistirse a ellas.

La segunda gran “mentira” a la que se refiere Charaudeau tiene que ver con **la manipulación como estrategia fundamental no sólo de control social, sino de las propias empresas de comunicación.**

Tal como señala el autor, para que se ponga en práctica la estrategia de manipulación se requiere que exista un agente de la manipulación, con un proyecto y una táctica, pero también hace falta un manipulado, quién es el blanco de la información, el para quién habla o escribe el periodista. En vista de que los receptores son heterogéneos, en el sentido de su mayor o menor grado de instrucción, los medios necesitan garantizarse una estrategia que le permita dirigirse al mayor número posible de personas. Ello implica, la distribución en el mundo entero de las mismas simplificaciones

y clisés y la generación de los mismos intereses y emociones en el destinatario de las informaciones.

Tenemos pues, que las empresas de comunicación, ante el objetivo natural de informar, de transmitir un saber a quien no lo posee, estarían obligadas a elaborar las informaciones, atendiendo a la heterogeneidad de los receptores y a la necesidad de que la cobertura sea lo más amplia posible. Sin embargo, como ello le generaría un trabajo más complejo de elaboración y transmisión de las informaciones, que implicaría problemas de orden económico, acuden a la estandarización y manipulación perversa de todo lo que se transmite, aun a sabiendas de que se está violentando su misión primaria y el derecho de los ciudadanos a recibir calidad y veracidad en los mensajes transmitidos. En este sentido, terminan también automanipulados, autoengañados. De este modo, los medios terminan imponiendo las pautas de comportamiento y pensamiento en los ciudadanos y cada día refuerzan el control social a través de métodos más insidiosos y eficaces, tal es el caso de la persuasión invisible y la propaganda subliminal.

Se observa que el hombre está programado antes y después de su nacimiento. Al lado de la familia, hay una estructura de normalización que desde muy pronto se encarga de él, la televisión; la inocente niñera se convierte en la distracción primordial de los niños, generando en ellos no sólo una alta carga de violencia, que se ha evidenciado en una alta incidencia de actos criminales y suicidios en niños de muy corta edad, sino la interiorización de esquemas ideológicos dominantes producto de la cantidad de anuncios a los que se ve sometido. Así pues, la visión moral y estética del mundo del individuo se edificará sobre criterios consensuales de lo bello, el bien, lo justo y lo verdadero; la televisión impondrá los criterios emocionales como superiores a los argumentos racionales.

Dentro de este marco, debe señalarse que la exposición reiterada a la violencia vuelve al público ansioso y desconfiado y le hace exagerar los riesgos de agresión en su medio, además de que incide, de alguna manera, en el aumento de los índices de violencia en la sociedad: en nuestro país tenemos evidencias muy cercanas en el tiempo sobre las consecuencias de la manipulación de la violencia por parte de las empresas televisoras privadas.

Otra técnica de manipulación y persuasión que tiene como objetivo permanente la domesticación de las mentes es la publicidad. Con los medios más refinados y con ayuda de investigadores de todas las disciplinas (psicólogos, psiquiatras, sociólogos, semióticos, lingüistas, estadísticos, etc.), la publicidad intenta desentrañar nuestros más profundos deseos, nuestras debilidades ocultas y puntos vulnerables con objeto de elaborar un discurso publicitario que garantice el éxito en la manipulación de nuestros actos y decisiones.

Como elementos coadyuvantes del discurso publicitario, están los sondeos de mercado cuyo objetivo es hacernos consumir cada vez más: El uso de esta estrategia permite la elaboración del perfil del consumidor-elector medio sobre la base de la indagación, a veces con pretextos falsos, de la conducta, las costumbres y las actitudes del potencial consumidor. De esta manera, se fabrica lo que se supone es la “opinión pública”; una “opinión pública” uniformada socialmente, conformista y sin capacidad de respuesta ante ninguna forma de condicionamiento; en términos de Ramonet (2005) diríamos que “la voluntad de renunciar a la propia independencia, de trocar el testimonio de los propios sentidos contra la sensación confortable, pero deformante de la realidad, de estar en armonía con un grupo, (...) es el alimento con el que se nutren

los demagogos” (p.72). No perdamos de vista que “el demagogo” al que se refiere Ramonet puede materializarse en un individuo, en organizaciones mediáticas, políticas o mediático-políticas, pues la fabricación calculada del consenso es la mejor arma para controlar la mente pública, particularmente la disidencia.

De modo que, el contacto diario con imágenes subliminales que se dirigen a nuestro subconsciente, elicitando la adquisición no sólo de productos de manera instantánea, sino de determinadas conductas y actitudes, prácticamente inhibe nuestra capacidad de defensa crítica y nos hace presa del consumo exacerbado y de acciones muchas veces irracionales que atentan contra los derechos de la mayoría.

Ante la influencia determinante de la publicidad en el individuo, surge la siguiente interrogante: ¿Cómo salir indemnes de los bombardeos publicitarios a los que estamos sometidos diariamente por las cadenas de televisión, las salas de cine, los miles de espacios radiofónicos, además de las revistas y periódicos que ponen publicidad en sus páginas?. Necesariamente se impone una reconducción de los currículos de las escuelas y universidades que permita la incorporación, de manera expresa, de áreas o asignaturas que involucren no sólo el conocimiento del funcionamiento de las empresas de comunicación, en todas sus modalidades, sino la adquisición de competencias para la recepción de los múltiples mensajes que recibimos de manera directa y/o subliminalmente.

El tercer “embuste” que según Charaudeau es necesario desmitificar es que **los medios no transmiten lo que ocurre en la realidad social, sino que imponen lo que construyen del espacio público.**

Tal como sostiene Charaudeau (2003), el espacio público como realidad empírica se conforma “por prácticas de palabra, de

acción, de intercambios y de organización en grupos de influencia dentro de la tres esferas que constituyen a las sociedades democráticas: el ámbito político, el civil y el de los medios” (p.15) (empresas de comunicación). Cada una de estas instancias construye su propia representación del espacio público, la cual equivale a su visión de la realidad. En consecuencia, si analizamos el rol de las empresas mediáticas en materia de transmisión de información, podemos evidenciar que se trata de una construcción particular del mundo, que la mayoría de las veces no se corresponde con la opinión pública o entra en contradicción con ella. Es por ello que Chomsky (2002) plantea la necesidad de un debate sobre: ¿qué son los “medios de comunicación”? ¿quiénes son? ¿son ellos “nosotros”? ¿son una muestra de la opinión pública?. Evidentemente que si así fuera señala, “serían realmente democráticos” (p.32).

Ahora bien, es importante señalar que la información es esencialmente una cuestión de lenguaje, pues su uso estratégico (tanto oral como escrito) puede causar efectos perversos o facilitar la construcción de realidades sobre la base de falsedades. El caso más evidente de esta práctica lo constituyen las empresas mediáticas: a causa de su interés en hacer visible lo invisible y en seleccionar lo más sorprendente, en función de sus objetivos, se han constituido en “espejos deformantes de la realidad”, pues “cada una, a su manera, ofrece una parcela amplificada, simplificada o estereotipada del mundo” (Chomsky, 2002:15); para ello, generalmente transfieren la jerga política al campo del periodismo, generando, de esta manera, mensajes deliberadamente herméticos, ambiguos, estereotipados (llenos de falsas ideas)².

² “El lenguaje de los políticos (...) está dirigido normalmente al encantamiento y sugestión de sus clientes electorales: es un lenguaje programado para dominar y seducir a los ciudadanos. (...): no hay nada más contrario a una verdadera comunicación humana que la utilización del otro como un simple objeto deshumanizado para provocar en él una respuesta de voto favorable a los intereses de quien habla” (Martínez Alberto, José Luis (1989:70).

La manipulación mediática repercute negativamente en el nivel de veracidad de las informaciones y en el derecho que tenemos todos los ciudadanos a recibir libremente y de forma racional informaciones y opiniones sobre aquellas materias de interés general que nos afectan, tal como está recogido en los textos jurídicos nacionales e internacionales. Ante este panorama, nos preguntaríamos junto con Martínez Albertos (1989) si estaremos en presencia de un periodismo totalitario, pues tal como señala este autor “es propio, (...), del periodismo totalitario introducir directamente en el cuerpo de la noticia su valoración ideológica, al mismo tiempo que se sirve de términos difamatorios o ambiguos, hábilmente utilizados para condicionar arteramente la reacción emotiva del lector” (p.81).

La situación descrita nos conduce, precisamente, a un debate pendiente sobre lo que Ramonet (2005) denomina “la crisis del cuarto poder, para referirse a la baja difusión y la pérdida de identidad de la prensa escrita, producto, de la transformación que, en los últimos años, han sufrido algunos conceptos básicos del periodismo como: la idea misma de información, la de actualidad y la de veracidad. A este respecto, Ramonet señala que el diario televisado, gracias a su ideología de lo directo y del tiempo real, ha ido imponiendo paulatinamente un concepto radicalmente distinto de la información: “informar es, desde entonces, *mostrar la historia en marcha* o, más concretamente, *hacernos asistir en directo al acontecimiento*” (p.77). Esto implica que la imagen del acontecimiento, o su descripción, basta para darle toda su significación y para que el ciudadano sienta que comprende el acontecimiento con simplemente mirar cómo se produce. En otros términos, se siembra la ilusión engañosa de que ver es comprender,

desplazándose casi por completo el razonamiento. De igual manera, la televisión, con el impacto de sus imágenes, construye la actualidad y condena prácticamente al silencio y la indiferencia, los hechos desprovistos de imágenes.

Así pues, en el nuevo orden de las empresas de comunicación, las palabras o los textos no valen tanto como las imágenes. El tiempo de la información y el principio de veracidad también han cambiado. La medida óptima en el mundo mediático es la instantaneidad (el tiempo real), lo directo, que sólo la televisión y la radio pueden ofrecer. En consecuencia, un hecho se cataloga como verdad, no porque corresponda a criterios objetivos, rigurosos y verificados en sus fuentes, sino sencillamente porque otras empresas de comunicación repiten las mismas afirmaciones y confirman; basta que una noticia se repita por varias instancias comunicativas (televisión, prensa escrita, radio) para acreditarla como veraz: recordemos cómo se legitimó mediáticamente la invasión a Irak y cómo se continúa aplicando la estrategia para justificar cualquier acción de fuerza por parte de quienes tienen el control de las empresas de comunicación. Estos son aspectos cuyo estudio podrían enriquecer futuros espacios de discusión.

Podríamos concluir este aparte señalando que nos encontramos con los dos poderes básicos que conlleva la utilización de la lengua en el ámbito mediático: en primer lugar, como vehículo condicionante del pensamiento y de las representaciones mentales de los individuos y, en segundo lugar, como instrumento para la dominación de los demás hombres.

El panorama presentado sobre el funcionamiento de la maquinaria mediática nos permite reflexionar sobre la imposibilidad de que esta situación cambie, sobre todo en esta era de desarrollo

tecnológico en el campo de la información. Ello implica que como educadores, estamos en la obligación de crear las condiciones para que los ciudadanos puedan ser receptores más críticos de las transmisiones mediáticas (escritas, radiales, televisivas). En otras palabras, poner a disposición del estudiante “los medios con los cuales [sea] capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y (que adquiera) una predominantemente crítica” (Freire, 2005b:102). De esta manera, estaría preparado para identificar y desmontar cualquier manipulación mediática y, en consecuencia, minimizar los efectos nocivos que puedan causarle. Es precisamente lo que el mismo Freire ha denominado “etapas posteriores a la alfabetización meramente mecánica” o la “pedagogía de comunicación”. Nosotros nos referimos a la alfabetización mediática, particularmente a lectura crítica de los mensajes de las empresas de comunicación en el ámbito académico. A ese aspecto dedicaré la segunda parte de este trabajo.

La educación universitaria y la lectura crítica

Es sabido que los individuos que ingresan a la Universidad, en su mayoría, presentan marcadas limitaciones en la competencia argumental y en la capacidad para elaborar juicios propios. Este hecho dificulta los procesos de aprendizaje y constituye un verdadero obstáculo para la asimilación de nociones y categorías conceptuales relacionadas con el saber al que se enfrentan.

Esta situación de desventaja del estudiante universitario está íntimamente relacionada con las serias dificultades de comprensión e interpretación de materiales escritos: un alto porcentaje se limita a repetir lo que ya se dijo y es incapaz de relacionar conceptos. Ello se debe a que la lectura se ha convertido en un acto mecánico y de decodificación, de reproducción oral de signos escritos, lo que

refleja una concepción de la lectura asociada sólo a la recuperación memorística de la información de un texto, en detrimento de la comprensión de lo leído.

Las investigaciones realizadas en lectura, sobre la base de los hallazgos de disciplinas como la psicología, la lingüística y la antropología cultural, han permitido perfilar una concepción de la lectura que contrasta con la visión tradicional generalizada. Así, la lectura se concibe no sólo como un proceso complejo de producción de sentido, donde el lector trae al texto sus expectativas, sus conocimientos previos del mundo, del área y del tema, su afectividad y sus antecedentes culturales, sino como una práctica sociocultural.

Desde la perspectiva sociocultural, la lectura y la escritura son consideradas construcciones sociales que adquieren particularidades de acuerdo con el contexto sociocultural. Es por ello que Cassany (2006) afirma que “no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana” (p.24). Esto implica que el aprendizaje de la lectura tiene relación no sólo con el desarrollo de procesos cognitivos, sino con la adquisición de conocimientos socioculturales específicos de cada práctica concreta de lectura y escritura, en determinadas circunstancias histórico-geográficas (géneros discursivos con funciones establecidas, roles de lector y autor determinados, usos lingüísticos y estructura retórica preestablecidos, condiciones ideológicas, etc.). En otras palabras, si se va a leer una información sobre el programa de desarrollo nuclear de Irán, además de conocimientos o información sobre el hecho, es necesario ubicar los intereses que se mueven a través de los defensores y detractores y el enfoque político e ideológico

determinante en la ejecución de tal hecho. De manera que una simple reconstrucción del contenido del texto, no conducirá a un nivel de lectura de esta naturaleza.

Además, los cambios que se producen en las relaciones humanas y en las dinámicas sociopolíticas a nivel mundial inciden en la adopción de matices en las prácticas lectoras. En razón de ello, se requiere la promoción de un nivel de comprensión lectora que vaya más allá del nivel literal e inferencial, más allá del contenido referencial de los textos. Es decir, se hace necesario garantizar la comprensión de otros aspectos de los textos (distintos a los contenidos proposicionales y conceptuales) que tienen conexión con las condiciones sociales supuestas en la producción del discurso (el lugar, el momento y las circunstancias, la identidad del autor, sexo, ideología, entre otros).

Dentro de este marco, Cassany (2006) señala que uno de los factores transformadores del acto de leer es la implantación y el desarrollo de la democracia, pues demanda un ciudadano que pueda comprender no sólo el significado literal de un texto (“lo que dicen las líneas”), el significado inferencial: la ironía, los dobles sentidos (“lo que se dice entre líneas”), sino, fundamentalmente, la ideología, la orientación argumentativa, el punto de vista (“lo que hay detrás de las líneas”). Apple (1997) agrega que también debe analizarse lo que “no dicen” los textos, pues “un texto lleva inscritas las señales de determinadas ausencias que ponen sus significados en conflicto y contradicción”. Es decir, lo que no se dice, lo que se excluye es tan importante como lo que se dice, “puesto que la ideología está presente en el texto en forma de elocuentes silencios” (p.170).

Esta parcela de la comprensión que constituye la frontera entre el lector autónomo y consciente o el susceptible de ser

manipulado, es la que hemos denominado lectura crítica y lo que Cassany (2004,2006) concibe como “alfabetización crítica”, “literacidad crítica” o “cultura escrita crítica”; se trata, de “usar las palabras para manipular o evitar ser manipulado” (Cassany, 2006:11). El autor añade que para ejercer derechos y deberes se requiere leer críticamente, comprender más allá de las líneas, descubrir la ideología y los propósitos del autor.

Por su parte, Ramírez (2004) prefiere hablar de “competencia interpretativa” cuando se trata de una lectura más allá de las líneas y la define de la siguiente manera:

La competencia interpretativa detecta el significado como texto referencial; pero va más allá, pues abarca además, cómo estos significados son determinados y moldeados por necesidades pragmáticas comunicativas, las cuales a su vez están determinadas por contenidos axiológicos y de orden social creados desde las condiciones de la producción del discurso. **Esto es interpretar un discurso: descifrar su contenido cultural (significado), su necesidad pragmática (sentido) y su ordenamiento social (ideología)** (Subrayado nuestro) (pp.182-183).

Al respecto, es preciso señalar que el discurso tiene una organización de sus significantes en función precisamente de la ideología que se quiere expresar. De allí que “no basta con comprender ‘muy bien’ y luego buscar la ideología, sino que la lectura ideal debiera ser aquella que conforma un significado a partir de la comprensión de unas condiciones ideológicas y unas necesidades comunicativas” (Ramírez, L.2004:85).

Añade el autor que la interpretación no supone el agotamiento de lo comprendido, pues se trata de una visión desde una experiencia y vivencia particular. Este planteamiento es reafirmado

por Cassany (2004) al señalar que el significado se construye entre los conocimientos previos del lector y los datos aportados por el discurso; ello implica que no puede ser único y estable:

Para cualquier texto no existe *un* significado o *el* significado (la Verdad-en mayúscula-), sino múltiples variaciones interpretativas, cada una con su propia relevancia y plausibilidad, según los puntos de vista. Cada una de estas interpretaciones individuales constituye un porcentaje parcial de ‘verdad’-en minúscula-, de manera que la **forma más completa de comprensión radica en la suma de diferentes interpretaciones, susceptibles de ser generadas por el discurso para variados tipos de lectores** (Subrayado nuestro) (p.4).

Habría que agregar, además, con Cassany (2006), que los discursos muestran siempre puntos de vista distintos, de acuerdo con la cultura, el lugar y la época, pues se dicen o se escriben en un lugar y un momento determinados; tienen un autor que pertenece a una comunidad particular, con una trayectoria histórica y forma de ver el mundo específica. Agrega, Cassany que ni siquiera las disciplinas consideradas como más objetivas representan el conocimiento de manera descontextualizada y desideologizada. En consecuencia, como no hay discurso neutro, se requiere de una comprensión crítica que nos permita descubrir la ideología, los intereses que están en la subyacencia.

Es importante destacar que la noción de “crítica”, precisamente, “alude a la disposición de desentrañar lo subyacente, identificar intencionalidades y propósitos, mediante el manejo de todo tipo de relaciones” (Serrano y Madrid, 2007:61). Además, agregan las autoras, “el ser crítico supone cuestionamiento a las ideas, acciones o propuestas, es decir, a los modos de pensar

convencionales” (Ibid) y requiere, además, el conocimiento del tema o el problema en cuestión.

La perspectiva de criticidad señalada es la que sustenta la noción de “comprensión o alfabetización crítica” propuesta por Cassany (2004). Tal como señala el autor, la comprensión crítica es aplicable no sólo a la lectura de textos escritos, sino de otros discursos transmitidos y/o estructurados audiovisualmente, pues las formas de pensamiento desarrolladas con el lenguaje escrito pueden ser formuladas o transmitidas con diferentes códigos. En consecuencia, “también corresponde a la ‘comprensión crítica’ el estudio de manifestaciones con raíces escritas y formas acústicas o multimedia” (p.12).

Como una variante de la alfabetización crítica, se plantea la “alfabetización crítica de los medios”. Ella se refiere a los tipos de lectura y de escritura asociados con los medios de comunicación de masas, o al desarrollo de la comprensión crítica de los mensajes transmitidos por las empresas de comunicación, denominada en el presente trabajo “alfabetización mediática”.

A este respecto, cabe considerar, tal como plantea Freire (2005b), que una de las grandes tragedias del hombre moderno es la renuncia, cada vez más, a su capacidad de decidir, pues su rol en la sociedad es de espectador pasivo y, en consecuencia, no le está permitido interferir en su realidad para modificarla. En otras palabras, se encuentra “expulsado de la órbita de las decisiones” por la publicidad organizada, ideológica o no. “El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida” (p.33). En vista de ello, acota Freire, se requiere el desarrollo de una permanente actitud crítica o “conciencia crítica”, que conduzca al individuo a un estado de

“transitividad crítica”³ que le permita asumir el rol de sujeto activo dentro de la sociedad y, así, aprehender y analizar su realidad como un problema y accionar con propuestas de solución.

Por consiguiente, añade el autor, la actitud crítica es el “único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las tareas de su época” (Freire, 2005b:34). En función de esta búsqueda y en vista de que actualmente esa tarea concienciadora del individuo está en manos de las empresas de comunicación, pues su conciencia se forma a través de la televisión, los periódicos, la publicidad y la propaganda, se hace necesario emprender una acción pedagógica que desde las aulas de clase contribuya, primeramente, con la desalienación del individuo, desarrollando e incrementando su conciencia crítica y, por otra parte, con la desmitificación de las empresas de comunicación. Debemos tener presente, a la manera de Freire, que la tarea de la educación es precisamente problematizar la realidad, de manera que el estudiante se convierta en alfabetizado críticamente.

En este sentido, la lectura crítica debe constituirse en un instrumento de conocimiento y práctica social permanentes en la universidad, particularmente las actividades relacionadas con la argumentación (oral y/o escrita) y la interpretación de textos. Estas prácticas son la clave no sólo para la generación de conocimientos,

3 “...la transitividad crítica a que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los ‘descubrimientos’ y estar dispuesto siempre a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. Por la seguridad de la argumentación. Por la práctica del diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no-negación de lo viejo, sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos, en cuanto su validez” (Freire, 2005b, pp.54-55).

sino para la formación de un individuo crítico del contexto sociopolítico en que está inmerso y con herramientas para realizar propuestas creativas de transformación de ese entorno.

Además, debemos tener presente que la educación universitaria debe ser un espacio formativo, comunicativo y argumentativo con miras al entendimiento basado en la tolerancia, el pluralismo y en el reconocimiento del “otro” como interlocutor válido. A la universidad le compete desarrollar en sus alumnos la capacidad de diálogo a través de la generación de discusiones racionales que posibiliten el entendimiento, acuerdos y consensos mínimos sobre la base de los mejores argumentos- Esto constituye precisamente la esencia de la teoría de la “acción comunicativa”⁴ de Habermas (2002) y el compromiso que tenemos como docentes universitarios.

Presentación de la estrategia:

Atendiendo a la necesidad antes señalada, proponemos una estrategia enmarcada en el desarrollo de competencias para la lectura crítica y que concibe la lectura no sólo como objeto de conocimiento, sino fundamentalmente como práctica social. La lectura como proceso cognitivo y como práctica social son dos concepciones que se complementan si tenemos en cuenta que el sujeto lector, cuando lee, compromete tanto los mecanismos cognitivos innatos como las representaciones y esquemas conceptuales que construye socialmente; además, siempre

4 “(...), el concepto de acción *comunicativa* se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de *interpretación*, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. En este modelo de acción el lenguaje ocupa, (...) un puesto prominente” (Habermas, 2002:124).

lee en un contexto institucional y/o social. Sin embargo, en esta oportunidad, nuestra experiencia didáctica se centra en la dimensión de la lectura como práctica social, como interacción comunicativa en un contexto.

La perspectiva que direcciona la estrategia lleva a considerar necesariamente, por un lado, las relaciones entre lectura y sociedad, entre lectura y relaciones de poder, de dominación o solidaridad y, por otro, los valores sociales que se asignan a los textos y los vínculos entre lectura e ideología. De allí que el Análisis Crítico del Discurso resulta de mucha utilidad, pues supone “un nuevo objeto de estudio que engloba una pluralidad de acciones sociales que (...) se realizan a través de los discursos: los abusos de poder, el control social y la dominación, (...), las desigualdades sociales, la exclusión social o el silenciamiento” van Dijk, (en Martín, 1998, p.10). Agrega la autora que quienes adoptan una perspectiva crítica intentan dar cuenta del papel desempeñado por el discurso en los procesos de exclusión y de dominación, así como la resistencia que oponen los individuos contra ambos.

Tal como se ha acotado en la introducción, la estrategia propuesta tiene como marco conceptual, en primer lugar, el conocimiento del funcionamiento de los medios de comunicación, específicamente el texto de opinión como parte del medio impreso; en segundo lugar, la apropiación de herramientas que posibilitan una actitud crítica y reflexiva ante los mensajes y/o opiniones que se emiten a través de ellos. Se trata de incrementar la conciencia crítica de los estudiantes hacia el uso lingüístico y de proporcionarles una vía para enfrentarse a la producción e interpretación de este tipo de texto.

Es importante destacar que tratamos de reivindicar un proceso de enseñanza-aprendizaje para y desde los medios; es

decir, no se trata de la descalificación per se de los medios, en cualquiera de sus manifestaciones, sino de asumir la necesidad de una renovación y una transformación profunda en la educación que proporcione a docentes y estudiantes mejores condiciones para una convivencia menos traumática en esta era de la comunicación y de las nuevas tecnologías de la información; ello pasa, primeramente, por el conocimiento de los reales objetivos de las empresas mediáticas, el análisis de la base ideológica del discurso periodístico, las estrategias de persuasión que utilizan y por la asimilación de los mecanismos para realizar las lecturas e interpretaciones adecuadas de sus mensajes. Se trata de un trabajo a partir de lo que los propios medios producen.

Por consiguiente, el gran desafío educativo y la responsabilidad social de la universidad y de la escuela es hacer un uso pedagógico creativo y crítico de los medios en lugar de aprender por ellos. Esta orientación implica un cambio de los contenidos de la educación para los medios y, de hecho, un cambio metodológico, pues nos enfrentamos a un aprendizaje desde y para el contexto.

En síntesis, nuestra propuesta didáctica se sustenta en el ejercicio del pensamiento libre y crítico ante los productos mediáticos; esto es lo que denominamos **lectura crítica**. Sus objetivos primordiales son que el estudiante universitario, y sobre todo el futuro docente, desarrolle y ejercite la capacidad de razonar la lectura, el pensamiento crítico, creativo y autónomo, la habilidad para analizar e interpretar lo que lee y que pueda expresar y sustentar con claridad, oral o por escrito, sus ideas y opiniones.

Por otra parte, se persigue la desmitificación de los medios para comprenderlos, manejarlos y utilizarlos; en otras palabras, enseñar a pensar la cultura mediática y a reflexionar sobre la realidad.

Para ello, se requiere, en primer lugar, problematizar el contenido de los medios; en segundo lugar, determinar las subyacencia ideológica de sus mensajes, los cuales tienden a legitimar y reforzar determinadas actitudes y, en tercer lugar, evidenciar la articulación de los medios con el entramado comercial, empresarial, financiero y político. Se trata, entre otros propósitos, que “el pueblo, (...), desarrolle su espíritu crítico para que, al leer los diarios o al oír el noticiario de las emisoras de radio, lo haga no ya pasivamente, como objeto de los ‘comunicados’ que le prescriben, sino como una conciencia que necesita liberarse” (Freire, 2005a:156).

Desde el punto de vista pedagógico la experiencia se sitúa dentro de las teorías críticas en educación, particularmente el enfoque comunicativo de la resistencia de Peter McLaren, Michael Apple y Henry Giroux, la educación problematizadora, dialógica y liberadora de Paulo Freire y la teoría de la acción comunicativa de J. Habermas. Es de señalar que la pedagogía crítica y, en general, sus distintos enfoques, concibe como objeto fundamental de la educación el desarrollo de la conciencia crítica a través de un proceso sistemático de formación integral de un sujeto cognoscente inmerso en un contexto de relaciones sociales.⁵

La pedagogía crítica asume la educación desde una óptica holística; es decir, la educación desempeña un papel determinante en la sociedad y, en virtud de ello, se relaciona con lo económico,

⁵ Debemos tener presente que para la pedagogía tradicional positivista, llamada “pedagogía científica”, la vida social se reduce, despersonaliza al sujeto, lo reduce a datos, al igual que su capacidad para darle sentido a su accionar. Como se trata de una pedagogía que se desarrolla bajo la influencia de la racionalidad objetivista, debido al dominio del método de las ciencias naturales, el sujeto y su contexto sociopolítico escapan al control experimental y a la verificación empírica, propios del paradigma positivista. Por su parte, los teóricos de la pedagogía crítica sostienen que la educación de las personas es un hecho particularmente social y humano; en consecuencia, deben considerarse, por una parte, el permanente devenir del objeto (la educación) y la capacidad crítica del sujeto en la construcción del conocimiento y en la transformación de su entorno.

político, social y cultural. Es por eso que Mc Laren (1998) la describa de la siguiente manera:

La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikku* , que significa “curar, reparar y transformar al mundo”; (...). Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos (...): dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente (p.21)

En el caso que nos ocupa, la lectura, se concibe como un elemento liberador del ser humano y su enseñanza-aprendizaje como una búsqueda permanente de experiencias alternativas que propicien una didáctica como práctica social. En este sentido, la dimensión crítica de la lectura se inserta en una concepción de la educación liberadora, que procura la transformación social y la emancipación. En virtud de ello, el estudiante se cultiva como lector crítico para incentivar la reflexión crítica que le permita ver el mundo como un lugar donde sus acciones pueden tener un efecto transformador. En palabras de Freire (2005b), diríamos que “la naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica (...) la acción también lo será” (p.102). Añade el autor que la educación debe suministrar a la sociedad los medios para una captación predominantemente crítica de su realidad: “un método activo, dialogal, crítico y participante” (p.104).

Debe señalarse, además, que se trabaja en función de convertir los procesos y prácticas en ejercicios de vivencias de

lo que debe ser la enseñanza de la lectura y la escritura; “no olvidemos que los docentes interiorizan y aprenden la práctica que experimentan en sus procesos de formación más que las teorías que se le proponen” (Pérez-Esclarín, 1999, p.125). Sin embargo, la tarea no puede ser discrecional, ni unilateral; es necesario que se asuma en todas las modalidades y programas formativos una metodología que privilegie la reflexión sobre la acción pedagógica cotidiana del docente y su impacto transformador, de manera que la actividad de clase se constituya en un espacio para aprender a reflexionar reflexionando y para aprender a enseñar. Esto implica, tal como señala Pérez-Esclarín, “generar en el equipo de docentes (y en quienes se preparan para ello) una reflexión más amplia sobre las actitudes y los valores que promueven, los problemas que viven, los contenidos que trabajan y el dominio que tienen de ellos y su relación con el contexto” (p.125).

Aplicación de la estrategia

La estrategia propuesta está conformada por tres fases que se corresponden con las competencias lingüísticas básicas: hablar, leer y escribir, aunque el objetivo central que se intenta lograr en el estudiante es el desarrollo de competencias en lectura crítica. La primera fase se inicia con una actividad de expresión oral fundamentada en un texto de opinión periodística elegido por el estudiante; se trata de una actividad realizada durante todo el semestre. Posteriormente, se pasa a la segunda fase, en la cual los estudiantes harán la lectura crítica de textos de opinión seleccionados de la prensa nacional. En la última fase producirán textos de opinión, según los parámetros establecidos.

A. PRIMERA FASE: ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ORAL DIARIA

Los estudiantes, dos por cada sesión de clases, comentarán en forma oral el contenido de un texto de opinión periodístico actualizado, cuyo contenido es seleccionado a su elección. Es importante destacar que para la realización de esta actividad se parte de las siguientes consideraciones: en primer lugar de la noción general de argumentación de Habermas (2002) quien la concibe como:

tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una **argumentación** contiene razones que están conectadas de forma sistemática con *la pretensión de validez* de la manifestación o emisión problematizadoras. (p.37).

En segundo lugar, de la superestructura de artículo de opinión como tipo de texto: tesis, argumentación y conclusión: la tesis constituye el planteamiento central del autor con respecto al tema, hecho o problema planteado; los argumentos, las razones que ofrece el autor para sustentar su tesis y, finalmente, la conclusión o cierre del texto, en la cual, generalmente, se reitera la tesis, se dan sugerencias o se ofrecen soluciones.

Es necesario insistir que el artículo de opinión, al igual que el editorial, es un tipo de texto en el que predomina el orden argumentativo; es decir, hay una interrelación entre hechos y opiniones y donde el objetivo fundamental es la persuasión, crear una opinión, lograr que los receptores piensen de determinada manera. Además, debe tenerse en cuenta, en primer lugar, que una de las propiedades de este tipo de texto es la coherencia global, la

cual debe manifestarse por la relación estrecha entre los hechos (argumentos) y la tesis o conclusión del autor. En segundo lugar, que hay marcas textuales propias de la argumentación; es el caso de expresiones que funcionan como operadores argumentativos: “es indiscutible”, “evidentemente”, “indudablemente”, y de conectores propios de este orden discursivo: aunque, sin embargo, pero, con todo, si bien, etc.

Así mismo, debe acotarse que el contenido de una argumentación depende de las ideologías, puesto que el punto de vista, la opinión y las actitudes compartidas de un grupo subyacen en las estructuras de la argumentación. Sin embargo, la estructura de la argumentación es independiente de la posición ideológica. Es decir, una argumentación buena o mala depende de la educación, la formación y la experiencia de los individuos más que de la ideología compartida por los grupos. En términos de van Dijk (2003) se diría que “la argumentación se relaciona con unas normas, principios de interacción y estrategias de eficacia en la producción” (p.72).

Dentro de esta perspectiva, debe señalarse, tal como plantea Habermas (2002), que la fuerza de una argumentación está directamente relacionada con la pertinencia de las razones expuestas en un contexto dado; es decir, en el poder persuasivo de los argumentos; en su capacidad de motivar a los participantes en un discurso a la aceptación de la pretensión de validez en litigio.

La participación se iniciará con la elaboración de la respectiva ficha hemerográfica en la pizarra. El comentario se realizará según los siguientes parámetros:

- a. Determinación de la tesis del autor: El estudiante debe precisar con sus propias palabras el planteamiento central del autor.

- b. Determinación de los principales argumentos utilizados por el autor para sustentar su tesis.
- c. Determinación de la conclusión del autor.
- d. Manifestación de la opinión personal argumentada sobre la posición del autor del artículo.
- e. Discusión general sobre el contenido del texto comentado y confrontación de opiniones al respecto.

En este aparte el receptor no sólo expondrá su manera particular de percibir el problema planteado, sino que debe evaluar, de manera racional, la fuerza persuasiva del texto, la calidad de los argumentos utilizados por el autor, pues tal como señala Toulmin, R. Riecke (en Habermas, 2002):

Cualquiera que participe en una argumentación demuestra su racionalidad o su falta de ella por la forma en que actúa y responde a las razones que se le ofrecen en pro o en contra de lo que está en litigio. Si se muestra abierto a los argumentos, o bien reconocerá la fuerza de esas razones o tratará de replicarlas, y en ambos casos se está enfrentando a ellas de forma racional. Pero si se muestra sordo a los argumentos, o ignorará las razones en contra, o las replicará con aserciones dogmáticas. Y ni en uno ni en otro caso estará enfrentándose racionalmente a las cuestiones. (p.37)

Igualmente, plantea este autor, la necesidad de que los participantes de la argumentación se dispongan a aceptar las críticas porque precisamente de la posibilidad de corrección de los desaciertos, de la refutación de hipótesis, depende el aprendizaje que podamos generar.

B. SEGUNDA FASE: ACTIVIDAD DE LECTURA:

Para la realización de esta actividad se han seleccionado artículos de opinión de los principales diarios de circulación nacional: **El Nacional, Últimas Noticias, El Universal, Diario VEA**, dado el antagonismo existente en sus líneas editoriales. Se trabajará con un artículo hasta agotar las actividades previstas.

El estudiante debe realizar las siguientes actividades:

1. De lectura inferencial:

- a. Leer en forma silenciosa el artículo seleccionado.
- b. Estudiar por el contexto el vocabulario desconocido.
- c. Precisar en un solo párrafo la macroestructura semántica del texto.
- d. Precisar en forma oral y escrita el esquema de organización del texto:

*Título

* Tesis

* Argumentos

* Conclusión

2. De lectura crítica:

En esta etapa el estudiante analizará y evaluará la lógica del texto para determinar la coherencia del razonamiento del autor y la calidad del escrito. Además, precisará cuáles elementos del texto permiten determinar la subyacencia ideológica. Para ello realizará las siguientes actividades:

a. Determinar los siguientes aspectos:

- Propósito fundamental del autor.
- Punto de vista del autor respecto al tema.
- Nociones o conceptos básicos del autor.

- Informaciones explícitas que utiliza el autor a lo largo de su razonamiento sobre el tema.
 - Implicaciones del razonamiento del autor.
 - Ideas que están subyacentemente en el texto.
 - Opinión personal sobre el texto.
- b. Extraer las estructuras lexicales⁶ (lexías simples, compuestas, complejas y textuales) que connoten posiciones ideológicas y/o políticas. Contrastarlas con estructuras lingüísticas que denoten la ideología contraria.
- c. Análisis del tema seleccionado: ¿Qué tipo de tema se aborda en el texto: científico, económico, político, cultural, deportivo, etc.? Precisar dentro de la especificidad del área, qué aspecto se desarrolla, correlacionarlo con los términos de contenido ideológico seleccionados en la actividad anterior. Correlacionar el contenido del texto con el contexto de donde surge: situación económica, política, social, cultural.
- d. Analizar recursos retóricos presentes en el texto con valor ideológico como: la elipsis, el énfasis, la repetición, la sinonimia, la antonimia, la comparación, la ironía (si es a través de enunciados específicos o si todo el texto es irónico), la metáfora (enunciados metafóricos o si el texto todo es una metáfora). El docente trabajará el texto con los estudiantes, pues debe explicar

6 Se toma la noción de Lexía de Bernard Pottier (1971): "Es la unidad lexical memorizada". La lexía simple: árbol, salió, entre, ahora. Lexía compuesta: manirroto, matasellos. La lexía compleja: a horcajadas, un recién nacido, puente levadizo. Lexía textual: "quien mucho abarca poco aprieta".

los recursos retóricos presentes en el texto que no sean identificados por los estudiantes.

- e. Analizar el titular: ¿Se presenta o no en forma de interrogante?, ¿Qué relación existe entre el titular y el contenido del texto? ¿Qué información aporta desde el punto de vista ideológico?
- f. Analizar el mecanismo de topicalización: ¿Qué elementos se constituyen en tópicos de la información y cuáles en comentarios? ¿Por qué se da tal situación?
- g. Establecer la relación existente entre la subyacencia ideológica del texto y la del periódico donde fue publicado.
- h. Establecer el nivel de profundidad o solidez del planteamiento ideológico del autor: manejo frecuente/limitado, superficial/profundo de nociones con implicaciones ideológicas.
- i. Precisar los siguientes aspectos evaluativos del texto:
 - ¿La intención del autor está claramente enunciada, o el texto es vago, poco claro, confuso?
 - ¿Es acertado el autor en lo que dice?
 - ¿Suministra el autor detalles y especificaciones relevantes para el desarrollo del tópico?
 - ¿Introduce el autor información irrelevante que lo alejan del propósito?
 - ¿Conduce el autor progresivamente hacia los elementos fundamentales del tema o lo plantea superficialmente?

- ¿Demuestra el autor amplitud de criterio sobre el tema o una visión muy estrecha?
- ¿Es el texto internamente consistente o contiene contradicciones que no explica?
- ¿Demuestra el autor imparcialidad o solo presenta un lado o enfoque de la situación?
- ¿Es trascendente o trivial el contenido del texto?

Estas actividades se discutirán con todo el grupo. El docente es responsable de la promoción y conservación de un clima de tolerancia y respeto por las ideas ajenas. Se aspira a la convivencia a través del respeto de las diferencias: “cuanto más democrática sea una universidad, tanto más tolerante, tanto más se abre a la comprensión de los diferentes, tanto más se vuelve objeto de comprensión de los demás” (Freire, 2001: 123).

Además, debe acotarse que, dada la naturaleza política de la educación, en el sentido de la ausencia de neutralidad, el docente debe tener claro que no debe imponer a sus estudiantes alguna postura política en particular, pues la opción liberadora de la educación no se realiza a través de prácticas manipuladoras⁷ (Freire, s.f.). Se trata de la confrontación de posiciones y de ideas a través del uso de la argumentación académica: referencias bibliográficas

⁷ “Al no ser neutral, la educación tiene que ser o liberadora o domesticadora. (Sin embargo, también reconozco que probablemente nunca la experimentamos puramente como una cosa o la otra, sino más bien como una mezcla de ambas). Así, es preciso que admitamos que somos políticos. Ello no significa que tengamos el derecho de imponerles a los estudiantes aquello por lo que políticamente hemos optado. Pero sí tenemos el deber de no ocultar cuál ha sido nuestra opción. Los estudiantes tienen derecho a saber cuál es nuestro sueño político. Y entonces están en libertad de aceptarlo, rechazarlo o modificarlo. Nuestra labor no es la de imponerles a ellos nuestros sueños, sino la de retarlos a que tengan sus propios sueños, a que definan sus preferencias, mas no que las adopten de manera no crítica” Paolo Freire (citado por Giroux, 2003).

y/o hemerográficas, datos e informes estadísticos, reseñas a autoridades en la materia, entre otras fuentes.

C. TERCERA FASE: ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA:

Los estudiantes producirán un texto de opinión sobre la base de un tema seleccionado por el grupo. Para organizar la elaboración del texto se predeterminará la superestructura o esquema de organización de la información:

- Párrafo N° 1 → Tesis del autor y esbozo de dos argumentos.
- Párrafo N° 2 → Argumento 1
- Párrafo N° 3 → Argumento 2
- Párrafo N° 4 → Conclusión

La producción del texto se irá haciendo en forma gradual: en primer lugar elaborarán la tesis; se leerá en forma oral; se harán las observaciones pertinentes y se reelaborará. De manera similar, se ira haciendo con las demás partes del texto hasta completarlo, corregirlo y reelaborarlo. Para la primera versión no se profundizará en la solidez de los argumentos, pues el objetivo es lograr que el alumno produzca un texto de opinión coherente desde el punto de vista superestructural y de la información y cohesivo desde el punto de vista microestructural. Posteriormente, los alumnos deben revisar los argumentos de su texto y presentar una segunda versión donde se mejore su calidad.

En atención a la incorporación de esta actividad de expresión escrita, cabe señalar que la experiencia didáctica que hemos estado aplicando permite a los estudiantes integrar estrategias interactivas de interpretación de textos y tareas de escritura, pues el conocimiento del artículo de opinión, sobre todo su intención persuasiva, implica tanto su procesamiento y análisis crítico como las competencias para su producción.

Balance final

La experiencia de trabajo realizada sobre la base de estrategias de lectura crítica, con estudiantes de los primeros semestres, me ha permitido establecer algunas consideraciones. En primer lugar, que la mayoría de los participantes no sólo exhibe una gran deficiencia en las competencias para realizar la lectura comprensiva, sobre todo de textos donde un autor expresa su punto de vista, su posición ante un hecho, fenómeno o circunstancia, sino que manifiesta poco interés por la lectura en general de cualquier género. La situación se agudiza cuando estos estudiantes deben enfrentarse a un tipo de lectura más compleja donde tienen que desentrañar contenidos ideológicos, muchos de los cuales no aparecen de manera explícita en el texto.

En segundo lugar, el trabajo de ayudar al estudiante a aprender el mecanismo de una lectura crítica no resulta sencillo, fundamentalmente, por la situación que se presenta con el conocimiento previo del estudiante: entrenamiento en la lectura de la prensa o de cualquier otro tipo de texto y el manejo de la información contextual. Este es, quizás, uno de los factores que más dificulta la actividad porque le limita al alumno, por una parte, la posibilidad de comprender algunas situaciones y hechos que se exponen y, por otra, la posibilidad de correlacionar con mayor propiedad hechos con juicios emitidos. Esto trae como consecuencia que confronte problemas para sustentar una opinión propia sobre la base de argumentos más o menos sólidos. No obstante, sí se logra avanzar en el sentido del interés que se le despierta al alumno por leer la opinión periodística de otra manera, aunque las herramientas las vaya sistematizando progresivamente.

En tercer lugar, debe señalarse que este tipo de estrategia de lectura crítica debe hacerse extensiva a otros textos periodísticos

como: las informaciones de prensa, la publicidad impresa, las manchetras, las caricaturas y por supuesto los medios audiovisuales. En el caso de las informaciones impresas, el estudiante debe aprender a discriminar cuándo una información está impregnada por los juicios de valor del reportero, cuál es la información real y sobre esta base asumir una posición; es una tarea urgente en estos momentos en el país. Así mismo, urge la incorporación de la lectura y el análisis crítico de los medios audiovisuales en las aulas de las escuelas y las universidades. El estudiante venezolano necesita las herramientas para enfrentar la manipulación mediática en todas sus manifestaciones y es la escuela y la universidad la llamada a proporcionárselas; sobre todo las universidades pedagógicas, las cuales tienen como misión la formación de los docentes que demanda la sociedad venezolana en la actualidad.

En cuarto lugar, aun cuando estamos en la etapa de validación de la estrategia, nos atrevemos a plantear un cambio urgente en el currículo de nuestra universidad que incorpore como parte de la alfabetización académica, la alfabetización mediática o la lectura crítica de los mensajes de las empresas de comunicación. La alfabetización mediática no puede ser una tarea discrecional de un docente en una Universidad; es tarea de todos quienes tenemos la responsabilidad de formar a los futuros profesionales del país, sobre todo a los docentes. Es por ello que debe formar parte de cada una de las asignaturas que integran el currículo de las distintas carreras y/o especialidades. Nosotros como docentes universitarios, ante la coexistencia inevitable entre empresas de comunicación y usuarios, debemos proporcionarles a éstos las herramientas necesarias que le garanticen, por lo menos, ciertas condiciones de receptividad que les permitan conocer cómo operan las empresas mediáticas y en atención a ello, asumir siempre una actitud crítica.

Finalmente, debe señalarse que el enfoque crítico de la alfabetización mediática y, en general, de la pedagogía crítica, no implica solamente el desarrollo de competencias críticas en los estudiantes, sino la adquisición de esas mismas competencias por parte de maestros y profesores. ¿Cómo puede un docente conseguir la criticidad de los estudiantes, si él mismo se encuentra supeditado a la “guía” con la que debe transferir a los educandos los contenidos aceptados como salvadores? (Freire, s.f. p.79). Es decir, “la alfabetización crítica es una precondition para quienes van a dedicarse a la labor pedagógica progresista y a la acción social” (Giroux, 2003:256-257), pues se trata de competencias que le permitirán al docente no sólo ayudar a los estudiantes a desarrollar su comprensión crítica, sino a encarar críticamente su propias experiencias didácticas y su entorno cultural y laboral.

En consecuencia, la redefinición del trabajo de los maestros y profesores y el papel que desempeñan como “intelectuales transformadores”, planteado por Giroux (2003), debe partir de una concepción del currículo más allá del saber disciplinar, pues los futuros docentes, quienes tendrán la responsabilidad de formar a un ciudadano informado, activo y crítico, deben saber más que la materia a enseñar; necesitan aprender un lenguaje interdisciplinario que se centre en el análisis crítico de la historia, la sociología, la filosofía, la economía política y la ciencia política. En otros términos, “necesitan comprender la sociología de las culturas escolares, el significado del plan de estudios oculto, una política del conocimiento y el poder, una filosofía de las relaciones escuela/estado y una sociología de la enseñanza” (Giroux, 2003:281-282). En síntesis, si queremos mejorar la calidad de la educación, debemos atender la formación permanente de los educadores en función del análisis de las prácticas pedagógicas.

Referencias

- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. España: ediciones Paidós.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*. Año XXV,2, pp.6-23. Buenos Aires.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. España: editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2006b). Entrevista a Daniel Cassany. *Revistateína* [Revista en línea], Nº 12. Disponible: la galaxia Internet.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. España: Gedisa.
- Chomsky, N. (2002). *Obra esencial*. España: Crítica, S.L.
- Freire, P. (s.f.). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (2005a). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005b). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI editores.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus.

- Lomas, C. (1998). Textos y contextos de la persuasión. *Cuadernos de pedagogía*, N° 262. Barcelona, España.
- McLaren, P. (1998). El surgimiento de la pedagogía crítica. En M.E. Rigoberto (Comp.), *Cuadernos de pedagogía crítica*. [publicación en línea], Número uno, pp. 20-26. Fundación Peter McLaren para la Pedagogía Crítica. Disponible: <http://fundacionmclaren.org/compilaciones/cuadernos.pdf>
- Martínez, J. (1989). *El lenguaje periodístico*. Madrid: Paraninfo.
- Martín, L. y Whittaker, R. (1998). *Poder decir o el poder de los discursos*. España: Arrecife.
- Pérez-Esclarín, A. (1999). *Educación en el tercer milenio*. Caracas: San Pablo.
- Pérez de Pérez, A. (2006). La legitimación y deslegitimación discursivas en la prensa escrita venezolana. *LETRAS*, 72 .UPEL-IPC-IVILLAB
- Pérez de Pérez, A. y Díaz, M. E. (2006). La Prueba de Aptitud Académica: una visión de la Subprueba de comprensión de la lectura. *Investigación y Postgrado Vol. 21, No 2*.
- Pottier, B. (1971). *Gramática del español*. Madrid: ediciones Alcalá, S. A.
- Ramírez, L. (2004). *Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramonet, I. (2005). Pensamiento único y nuevos amos del mundo. En: *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. España: Icaria, S.A.
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica* [Revista en línea], N° 16, pp.58-68.

Van Dijk, Teun A. (2003). *Ideología y Discurso. Una introducción multidisciplinaria*. España: Ariel.

Van Dijk, Teun A. (2000). (Comp.) *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. España: Gedisa.