
El desarrollo de habilidades informativas y de creación de nuevo conocimiento: los conceptos de literacidad informativa (alfabetización informacional) y literacidad crítica

Developing information and new knowledge creation skills: the concepts of information literacy and critical literacy

José LÓPEZ-YEPES

Universidad Panamericana, Ciudad de México, yepes@ucm.es

Resumen

Se reflexiona sucesivamente sobre los conceptos de lectura, alfabetización, habilidades informativas, alfabetización informativa, para desembocar como corolario final en las nociones de literacidad informativa y literacidad crítica siendo el núcleo de ésta última la actividad conocida como lectura crítica desarrollada en diversos modelos de actuación y con propósitos tendientes a la mejora de la enseñanza, a la viabilidad de la investigación, al fomento de la lectura y, en suma, a desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes universitarios y lograr el oficio del pensamiento.

Palabras clave: Lectura. Alfabetización informacional. Literacidad informativa. Literacidad crítica. Lectura crítica.

1. Introducción, conceptos y términos preliminares: lectura, alfabetización/literacidad

La presente aportación descansa en un doble requerimiento: contribuir a aclarar el conflicto terminológico-conceptual que subyace, en nuestra opinión, en la cadena lectura/alfabetización/alfabetización informativa o informacional/desarrollo de habilidades informativas y formación de usuarios subsumiendo dichos conceptos en el de literacidad informativa y, de otra parte, proponer la lectura crítica como núcleo de lo que entendemos por literacidad crítica. En consecuencia, son objetivos de este trabajo los siguientes: 1) establecer los conceptos básicos vinculados al ámbito de las competencias informativas en la formación de los estudiantes universitarios (Ramírez, 2015 y 2017ab); 2) desarrollar la metodología de la lectura crítica y su utilidad para la enseñanza y la investigación en las instituciones universitarias; y 3) establecer en el ámbito citado los conceptos referidos a literacidad informativa y literacidad crítica.

Abstract

The concepts of reading, literacy, information skills, information literacy are analysed, to conclude in the notions of literary information and critical literacy, which are the core of critical reading; and are the heart of various models of action aimed at improving teaching, the viability of research, the promotion of reading and, in short, at developing the critical spirit of university students so that they achieve the office of thought.

Keywords: Reading. Information literacy. Critical literacy. Critical reading.

Como se sabe, la noción tradicional de lectura también ha experimentado convulsiones merced al torrente de datos impulsado por la sociedad de la información. Etimológicamente, se relaciona con las expresiones *legere oculis*, *scriptum legere*, “captar por los ojos, pasar por la vista, leer en voz alta” (Balça y Costa, 2013, p. 403-405). Lectura es lección, lección es el acto de leer y leer es “pronunciar lo que está escrito, o repararlo con los ojos”. En todo caso, leer es un ejercicio intelectual, vivencial e individual consistente en descifrar e interpretar códigos que representan mensajes en cualquier tipo de soporte. Y de la noción de lectura en nuestros días pueden extraerse una serie de consideraciones entre las que destacamos:

1. La lectura es un instrumento para el desarrollo de tres fenómenos: información, conocimiento y comunicación. El individuo lee, se informa, reflexiona sobre lo leído, obtiene nuevo conocimiento y lo comunica.
2. La tendencia actual se orienta a la cantidad de información, a la velocidad y a la obsesión por la novedad. Estos factores nos pueden llevar a una sociedad de la ignorancia.

3. La formación lectora es responsabilidad de los medios académicos y de disciplinas como la bibliotecología.
4. La formación lectora va más allá de la escuela. Se trata de una formación continua encaminada a facilitar la práctica de la lectura susceptible de transformarse en conocimiento.

El término *alfabetización*, de acuerdo con la bibliografía actual al uso (Braslavsky, 2003, p.1), resulta ciertamente ambiguo en el marco del permanente y creciente conflicto terminológico-documental que padecemos en nuestra área de conocimientos (López Yepes, 2015b, p. 67-100). Si le añadimos el adjetivo *informativa* o el lamentable *informativa*, parece sinónimo de *habilidades*, *competencias*, *ALFIN*, etc. Ahora, a la definición tradicional se añade una nueva consideración *alfabetización* (*Vocabulario de lectura y de escritura*, s. f.):

[...] es la habilidad mínima de leer y escribir una lengua específica, como así también una forma de entender o concebir el uso de la lectura y escritura en la vida diaria... Término integral que alcanza todas las capacidades básicas de comunicación y cálculo requeridas para existir en una sociedad moderna.

En cuanto al anglicismo *literacidad*, el término aparece en el Oxford English Dictionary a principios de la década de 1880. Por su parte, la "*Basic literacy*" hace referencia a las habilidades clásicas o tradicionales de leer, escribir y realizar operaciones y cálculos numéricos..... La connotación de *literacy* que tenemos en mente es la de "tener una capacidad en o con" (Lau, 2007, p. 11). En nuestros días, la *International Conference Literacies, Media and Information* (2018, p. 1), define *literacy* como sigue:

La reciente evolución de las tecnologías de la información y comunicación y la manifestación extendida de los medios ha llevado a cambios en el concepto de literacidad, demandando la incorporación de competencias y nuevas herramientas para la activación de recursos y la reflexión crítica para promover creatividad.

2. Habilidades y competencias informativas. Formación universitaria en el desarrollo de habilidades informativas

Tampoco la noción de *habilidades informativas* goza de unanimidad entre los diversos autores. La Asociación Americana de Bibliotecas Escolares (AASL), precursora en este campo, y la Asociación para las Comunicaciones y Tecnologías Educativas, señalan que "habilidad informativa o habilidad informacional es la habilidad para encontrar y usar información, la piedra angular en el aprendizaje permanente" (Lau, 2007, p. 11) y

Patricia Hernández (cit. Solís Valdespino, 2013, p. 4) define las habilidades informativas, en un sentido general, como

[...] las destrezas que posibilitan a un individuo el manejo y uso eficiente de la información sin importar dónde se encuentre. Incluyen la comunicación, la lectura, el estudio y el uso de bibliotecas como espacios de aprendizaje.

Un caso ciertamente interesante sobre formación en habilidades informativas —juntamente con la información facilitada por Uribe sobre cursos organizados por universidades mexicanas (2012)— lo representa el curso acerca del tema desarrollado en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y descrito minuciosamente por Solís Valdespino (2013). Atribuida su competencia a la biblioteca universitaria, el curso plantea como propósitos generales el estudio de los modelos teóricos de habilidades, de los recursos electrónicos y una actividad didáctica. Por lo demás, propone para el egresado una serie de habilidades que nos recuerda esa tendencia omnicomprendensiva de los defensores de esta concepción que, prácticamente, invade todo el terreno de la disciplina bibliotecológico-documental y que recordaremos al final de este apartado. Veamos (Ibidem, p. 6):

Habilidades que se pretende desarrollar en el estudiante universitario son: 1) Comprensión de la estructura del conocimiento y la información. 2) Habilidad para determinar la naturaleza de una necesidad informativa. 3) Habilidad para plantear estrategias efectivas para buscar y encontrar información. 4) Habilidad para recuperar información. 5) Habilidad para analizar y evaluar información. 6) Habilidad para integrar, sintetizar y utilizar la información. 7) Habilidad para presentar los resultados de la información obtenida, respeto a la propiedad intelectual y a los derechos de autor.

Ésta última caracterización permite continuar ofreciendo testimonios de cómo se configuran los individuos con habilidades o competencias informativas. Para la citada AASL "los estudiantes con habilidades informativas acceden a la información efectiva y eficientemente, evalúan la información de manera crítica y competente y la utilizan de manera creativa y precisa" (Lau, 2007, p. 11).

Según la ALA (American Library Association, 1998, p. 12),

[...] para ser un individuo con habilidades informativas (alfabetizado informacionalmente), una persona debe ser capaz de reconocer cuándo necesita información y tener la habilidad para localizar, evaluar y utilizar efectivamente la información necesaria. Los individuos con habilidades informativas son aquellos que han aprendido a aprender.

Aún más, las competencias informativas se manifiestan cuando (ibidem, p. 12)

[...] un ciudadano competente, sea un estudiante, un profesional o un trabajador, es capaz de reconocer sus necesidades de información, sabe cómo localizar, acceder, recuperar, evaluar, organizar y utilizar la información. Para ser una persona competente en información, uno debe saber cómo beneficiarse del conocimiento e incorporar la experiencia de otros en el acervo de conocimientos propio.

Esta persona es capaz, en palabras de Mackenzie, de (ibidem, p. 12)

Prospeccionar: la habilidad para localizar la información relevante, tamizarla, clasificarla, y seleccionarla.

Interpretar: la habilidad para convertir los datos e información en conocimiento, y la capacidad de discernir la naturaleza de la información y comprenderla.

Crear nuevas ideas: desarrollar nuevos conceptos.

Tras estas definiciones se suscita la duda de qué es la formación de usuarios y en qué medida es una noción antecedente de la formación en habilidades informativas e incluso de ALFIN. La citada Patricia Hernández (1996) define la formación de usuarios de la información como (cit. Solís Valdespino, 2013, p. 4).

[...] el proceso de intercambio de experiencias o saberes significativos sobre el uso de la información, con el fin de que la persona que la usa, de acuerdo con su proceso cognoscitivo, perciba la importancia de la información y adquiera formas de saber hacer o de resolver problemas relacionados con el acceso y uso de la información.

Esta definición recuerda a la propuesta más arriba por la autora para *habilidades informativas*. Sin embargo, muchos prefieren esta segunda expresión, como lo hace Cortés (2013, p. 2) que, en la presentación del curso de Desarrollo de Habilidades Informativas celebrado en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, desestima *formación de usuarios* con razones un tanto no determinantes a nuestro juicio:

Se descartó el nombre de formación de usuarios o educación de usuarios considerando que son nombres más bien técnicos y que les dicen algo a los bibliotecarios pero no necesariamente significativos para los usuarios [...] Se ha tomado del inglés *information skills*, tradicionalmente como habilidades informativas y se añadió el término *desarrollo* para dar una idea de acción y del beneficio que tendrían quienes participaran en las sesiones... El término *desarrollo de habilidades informativas* fue acuñado para los usuarios de los servicios de información no para la comunidad bibliotecaria.

Del examen de las definiciones expuestas, se desprenden las siguientes afirmaciones: 1) No

queda clara la frontera entre habilidades/competencias informativas y formación de usuarios. 2) Las definiciones guardan, en nuestra opinión, dos tipos de riesgos, a saber, a) la tendencia a subsumir todos los elementos de la actividad bibliotecológico-documental cuando se dice, por ejemplo, "localizar, acceder, recuperar, evaluar, organizar y utilizar la información" (Cit. Lau, 2007, p. 12), lo que hemos denominado concepción omnicomprendensiva; y b) la tendencia a subsumir una parte del proceso de investigación científica cuando se afirma que "los estudiantes con habilidades informativas acceden a la información efectiva y, eficientemente, evalúan la información de manera crítica y competente y la utilizan de manera creativa y precisa" (Lau, 2007, p. 11).

3. Literacidad informativa

Posiblemente el término *Information Literacy* — escribe Bowden— fue utilizado por primera vez por Paul Zurkowski en 1974 en un trabajo para la Comisión Nacional de Biblioteconomía y Documentación de EEUU y sus primeros usos, y en particular su aparición, en estrecha relación con las ideas de la reforma educativa y, al parecer, con una visión empresarial. En efecto, la denominada alfabetización informacional (ALFIN) era contemplada como resultante de la transformación de los servicios bibliotecarios tradicionales en innovadoras entidades suministradoras de información para el sector privado (Bowden, 2002, p. 376).

Ya en 1989, la ALA (1989, p. 380) configuraba la ALFIN del siguiente modo:

En la sociedad del conocimiento se considera que las personas alfabetizadas en información son capaces de reconocer cuándo necesitan información, y tienen la habilidad de localizar, evaluar y usar efectivamente la información necesitada. Saben cómo aprender porque saben cómo está organizado el conocimiento, cómo encontrar información, y cómo usar la información de tal manera que otros pueden aprender de ellos.

A mayor abundamiento, se defendía en esta concepción que ALFIN representaba el núcleo central de las tareas documentarias relacionado con el exceso de información, el aprendizaje permanente, la gestión del conocimiento y el crecimiento de la sociedad de la información, definición que cae en los riesgos señalados en líneas anteriores.

Bowden establecía la siguiente tipología de ALFIN:

- La alfabetización bibliotecaria entendida como el saber utilizar los servicios bibliotecarios de modo eficaz o bien en apelar al

tradicional papel de la biblioteca como formadora de lectores.

- La alfabetización en medios o habilidad para leer críticamente la información y los instrumentos facilitados por los medios de comunicación social.
- La alfabetización informática o en TICS, tendencia comúnmente seguida para la definición de ALFIN.

A nuestro juicio, el concepto puede completarse mejor desde la perspectiva del trabajo de Shapiro y Hugues (1996, p. 374) que contemplaban una serie de dimensiones de aquélla siendo las más claras las siguientes:

- 1) Alfabetización en herramientas – conocimiento y uso de las herramientas dentro de las tecnologías de la información, incluyendo el hardware, el software, y los programas de multimedia;
- 2) Alfabetización en recursos – conocimiento de las formas y métodos de acceso a los recursos informacionales, especialmente los que están en red;
- 4) Alfabetización investigadora – uso de las herramientas de TI para la investigación y el trabajo académico;
- 5) Alfabetización para la publicación – habilidad para difundir y publicar información.

A pesar de que las dimensiones expuestas se mantienen más vinculadas a la formación en herramientas para la búsqueda de información, la tentación omnicomprendiva de la alfabetización o literacidad informativa se mantiene sin cesar. Por ejemplo, a juicio de Edel (2016, p. 211)

[...] la usabilidad tanto de las TIC como de la red de redes (www por sus siglas en inglés) estimulan los procesos de pensamiento básico y avanzado en nuestros estudiantes y de qué manera impacta en su desarrollo de habilidades para la investigación formal.

4. Hacia una teoría de la literacidad crítica

Por el contrario, la literacidad crítica supone el desarrollo de la capacidad de los alumnos para saber leer críticamente y lograr comprender la información, generar nuevos conocimientos y aprender a comunicarlos. Se trata, pues, de una formación continua encaminada a facilitar la práctica de la información susceptible de transformarse en conocimiento. Es cierto que la práctica de la lectura se contempla como una especie de costumbre inherente a los comienzos de nuestro paso por el mundo. Al niño le preguntamos si ya ha aprendido a leer ya que la lectura permite descifrar o descodificar e interpretar pensamientos y mensajes vehiculados en documentos. Y los documentos son imprescindibles porque contienen

sensaciones, ideas y pensamientos que los seres humanos sitúan fuera de ellos mismo permitiendo así su consulta y transmisión a lo largo del espacio y del tiempo. Pero ese proceso que llamamos lectura requiere sosiego, tranquilidad y reflexión así como la posibilidad de volver sobre lo leído y de pensar sobre lo pensado. Algunos autores afirman que los nuevos modos de educación universitaria, muy basados en las tecnologías, pueden impedir en el alumno el espacio para la creatividad, el pensamiento y el gozo intelectual, lo que se logra con la lectura al facilitar información con posibilidad de convertirse en ideas. Como se ve, algo contrapuesto a la mera lectura de la imagen y a la observación de las pantallas, actitud resultante de la permanente obsesión por la información novedosa y veloz.

El método para conocer contenidos y obtener nuevo conocimiento en el proceso del trabajo investigador es el procedimiento de la lectura crítica. Constituye, a nuestro juicio, un recurso didáctico para despertar en el estudiante el espíritu crítico, obtener ideas propias, acuñar criterios y convertirlo en auténtico intelectual (López Yepes, 2015a, p. 9-11). Desde este enfoque, son objetivos de la lectura crítica: a) el discernimiento en profundidad y rigor del contenido del documento y su veracidad; b) el aprendizaje y la capacidad de reflexión, suscitadores del espíritu crítico y el oficio del pensamiento; y c) el aprovechamiento de las ideas presentes en los documentos examinados para aprender sus contenidos y para obtener nuevas ideas.

Por consiguiente, y a la hora de distribuir las competencias entre ambos tipos de literacidades, consideramos que la DHI/Alfabetización/Literacidad informativa tendría tan solo como propósito esencial el desarrollo de la capacidad de buscar y organizar la información para su uso por el investigador mediante la producción de bases de datos como, por ejemplo, el fichero bibliográfico y el repertorio bibliográfico final, ambas tareas que forman parte de cualquier proceso indagador.

En cuanto a la literacidad crítica, tendría como propósito desarrollar la capacidad de evaluar la información mediante la lectura crítica y crear nueva información mediante las técnicas de investigación. Finalmente, la lectura crítica puede aplicarse en diversos modelos de literacidad crítica que proponemos en líneas siguientes.

A lo largo de las páginas anteriores, hemos advertido la presencia frecuente de dos elementos en la caracterización de los conceptos objeto de estudio de este trabajo. De un lado, la formación en el uso de las herramientas informáticas y la navegación por Internet, propio de la literacidad informativa y de otro la presencia de expresiones

vinculadas a lo crítico como *pensamiento y análisis crítico y reflexión y lectura crítica*. En ambos casos, el profesional de la información colabora en la formación del usuario investigador, conjugando ambas alfabetizaciones/literacidades, ayudándole a: a) buscar y organizar la información; b) evaluar la información de manera crítica; c) saber interpretarla; y d) utilizarla de manera creativa para obtener nuevas ideas. En suma, a hacer realidad los postulados de una definición habitual de lectura crítica como la ofrecida por Encabo (2013, p. 371):

La *lectura crítica* es aquella en la que el lector es capaz de interactuar con el texto, de poner en relación con el mismo sus conocimientos previos y los actuales; y además, es capaz de reflexionar y debatir sobre el contenido que ha recibido, valorándolo y juzgándolo con la finalidad de incorporarlo o no a su acervo de conocimiento.

Este procedimiento de la lectura crítica permite formar a lectores de documentos en que se combinan sonido, imagen y texto escrito además de prestarles instrumentos para discernir la cantidad de la calidad. En suma, nuevos modos de leer. Y como corolario, la literacidad académica o crítica —que engloba lectura y escritura— (Vargas, 2015, p. 142)

[...] significa la capacidad de seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, la capacidad de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles de lector y escritor, y la de evitar ser manipulados por los discursos que circulan en los medios, en Internet y las redes sociales, y de producir textos propios con los recursos que ofrece la red.

Como se observa, la definición citada supone un reto de enormes proporciones tanto para los docentes como para los estudiantes en la adquisición del pensamiento crítico.

El citado autor nos guía en el camino seguido por la lectura desde sus orígenes hasta el nuevo estado objeto de nuestras reflexiones. En efecto, el primer paso fue el traslado de lo escrito a lo oral. El segundo paso comprende aspectos cognitivos y el tercer enfoque sienta las bases del proceso de la lectura crítica desde una perspectiva socio-cultural. Como afirma Vargas (Ibidem, p. 145)

En otras palabras, no basta con comprender, sino que se requiere ir mucho más allá de lo que encierran las palabras en el texto escrito, escudriñar aspectos como el contexto en el cual el autor produjo el documento, las circunstancias sociales e históricas que rodearon este acto de producción, las condiciones que rodean la recepción del texto, la identidad del autor, la identidad del lector. Por ejemplo, desde qué dimensión geopolítica se construye un texto narrativo o un texto científico.

Por otra parte, en nuestros talleres de lectura crítica (López Yepes, 2013, p. 301 y ss.; 2015a, p. 13 y ss.), mediante comparación de textos, hemos observado la fecundidad del procedimiento en cuanto a la gran cantidad de ideas subsidiarias que se generan en la lectura y, por consiguiente, en la incesante consulta de nuevos documentos en un *iter* que no conoce fronteras y que, a modo de racimos de temas o personajes parece no extinguirse nunca.

5. Modelos de literacidad académica

Caben, en nuestra opinión, tres modelos de aplicación de la metodología de la lectura críticas. De una parte, la evaluación de documentos individuales, por ejemplo, artículos de revista. De otra parte, la evaluación y la comparación de documentos de contenidos similares como base de conocimiento en la enseñanza y de reflexión. Finalmente, la lectura de textos como base de reflexión para resolver problemas científicos en la investigación. En los tres modelos, parece aceptable pensar que leer críticamente (Díaz Portillo, s/d., p. 8).

[...] es la capacidad del lector para hacer consciente una postura propia sobre lo expresado en el texto, descubriendo los supuestos implícitos, la idea directriz, los puntos fuertes y débiles de los argumentos y proponer otros planteamientos que superen los del autor, para así reafirmar o modificar su propia postura.

5.1. La evaluación de artículos de revista

Existe bibliografía sobre el método de análisis que debe seguirse para evaluar artículos científicos, por ejemplo, *Principios de la lectura crítica de artículos científicos* (s.d.). Los consultados son ciertamente laboriosos y no se compadecen con las prisas que los investigadores muestran en la selección de aportaciones dado su inmenso número. Creemos que un test “de urgencia” puede ayudar en dicha tarea.

5.2. Evaluación y comparación de documentos de temas iguales o similares

El segundo modelo de literacidad crítica se ejerce mediante la lectura de documentos vinculados al mismo tema, al mismo personaje (por ejemplo la comparación de la despedida de Héctor y Andrómaca en *La Iliada* y en las versiones cinematográficas) o los mismos itinerarios descritos de distintos libros viajes y ambos en documentos en todo tipo de soportes (López Yepes, 2015a: 15-16). En el libro citado hemos expuesto los siguientes casos, resultado de la aplicación de dicha metodología:

- Taller de lectura crítica 1: *Soldados de Salamina*, novela y film.
- Taller de lectura crítica 2: *La despedida de Héctor y Andrómaca* en *La Ilíada* de Homero.
- Lectura crítica y relatos de viaje 1: *El Camino de las ventos: La ruta de Andalucía a través de Sierra Morena*.
- Lectura crítica y relatos de viaje 2: *De los caminos carreteros a la alta velocidad ferroviaria. La ruta Madrid-Cuenca-Valencia*.

En este modelo, proponemos la siguiente metodología de aprendizaje: 1) búsqueda y selección de documento en diversos soportes sobre el tema; 2) estudio del contexto histórico, geográfico, cultural, etc.; 3) selección de cuestiones a estudiar; 4) lectura lenta y atenta de los documentos seleccionados; 5) comparación del contenido de los documentos; 6) entrevistas a expertos; y 6) conclusiones

La utilidad de la lectura crítica como instrumento para el conocimiento de los contenidos de una disciplina para la docencia- además de para la investigación- se desprende, por ejemplo, de los principios expuestos por Finkel en su libro con el expresivo título de *Dar clase con la boca cerrada* (2008) y de su afirmación:

Enseñar es [...] fomentar el aprendizaje de otra persona, estimular y facilitar que los estudiantes se comprometan en ese proceso constructivo, cuestionar los paradigmas en vigor y forjar otros nuevos [...], encontrar métodos para que los estudiantes se comprometan en el aprendizaje profundo.

En este sentido, el aprendizaje de la lectura crítica permite lograr en el estudiante el interés al aprender a buscar y seleccionar fuentes de información y ubicarse en la aventura personal de contrastar las diferencias entre las fuentes y lograr servirse de criterios personales. Con ello despertamos en el estudiante el espíritu crítico e investigador y sistematizar los resultados en la forma que se observa en el apartado siguiente.

5.3. La lectura de textos como base de reflexión para resolver problemas científicos en la investigación

La utilidad de la lectura crítica como base de reflexión para la obtención de nuevo conocimiento científico se manifiesta en el hecho de procurar el aprovechamiento de las ideas extraídas de los documentos leídos para forjar las nuevas que, como solución a los problemas planteados, busca el investigador. En efecto, las nuevas ideas científicas procuradas por el investigador

como soluciones a los problemas planteados en su investigación pasan por las siguientes fases:

1. El investigador no solo interpreta los mensajes de los documentos, sino que los integra en su propio texto, generando nuevos documentos y, por consiguiente, nuevos caminos de lectura crítica y nuevas interpretaciones.
2. En el acto de lectura e interpretación, el investigador obtiene los siguientes tipos de ideas:
 - Las ideas claramente manifestadas en el texto que, tras discernir su veracidad o falsedad, le sirvan al investigador como apoyo para sustentar sus propias observaciones.
 - Las ideas que, tan solo sugeridas por el autor, pueden ser aprovechadas por el investigador.
 - Las ideas que, de algún modo expuestas por el autor de la fuente, no cobraron valor en su momento por no existir el estado científico adecuado para ser proclamadas verdades científicas.
 - Las ideas propias que obtiene el investigador al comparar, relacionar y reflexionar sobre la materia ofrecida por las fuentes.

Todo ello puede reflejarse en una especie de ficha de lectura crítica o de investigación que incluiría los apartados siguientes:

1. Referencia del documento leído con mención expresa de las páginas correspondientes, sin olvidar el contexto global en que se inserta el fragmento consultado.
2. Extracto de las ideas obtenidas del texto, bien en forma resumida o en forma literal, especificando en todo momento y con total precisión el lugar en que se encuentran dichas ideas (número de página, número de nota, cita de segunda mano, etc.), ya que habrán de formar parte en su momento del aparato crítico de la investigación (notas a pie de página de cada capítulo).
3. Mención de las ideas, observaciones, sugerencias, etc., del investigador obtenidas de la reflexión de las ideas anteriores y su propio pensamiento, y el resultado de su comparación o relación con las de otros autores. Estas ideas, que van destilándose progresivamente, son potenciales soluciones a los problemas planteados en el tema de la investigación.
4. Búsqueda de las materias a que se refiere el contenido de la ficha de investigación mediante el uso de palabras clave (López Yepes, 2010, p. 220-221).

6. Conclusiones

1. El conflicto terminológico-documental que afecta con frecuencia a nuestra área de conocimientos se manifiesta, a efectos de este trabajo, en la necesidad de clarificar y unificar conceptos similares como son alfabetización, alfabetización informativa o informacional, literacidad, literacidad informativa y literacidad crítica.

2. El concepto de lectura crítica subyace en la configuración de las nuevas formas de lectura y escritura de tal modo que se convierte en instrumento para el desarrollo de las culturas de información, conocimiento y comunicación y de la solución al conflicto cantidad/calidad.

3. La literacidad informativa es un concepto que puede clarificar y unificar las nociones de habilidades/competencias informativas, formación de usuarios y alfabetización informativa(cional) que no está claramente definida a tenor de las definiciones analizadas.

4. La literacidad informativa (que incluye las nociones citadas) no debe tender a subsumir todas las tareas propias del proceso informativo-documental e, incluso, algunas de las tareas propias del proceso investigador. No debe olvidar que está destinada tan solo a formar usuarios en el uso de las herramientas informáticas y de la navegación en la red.

5. La literacidad informativa tendría como propósitos esenciales, de modo concreto, el desarrollo de la capacidad de buscar y organizar la información para su uso por el investigador mediante la producción de bases de datos como el fichero bibliográfico y el repertorio bibliográfico final, entre otras tareas que forman parte de cualquier proceso indagador.

6. La literacidad crítica tiene como núcleo de su acción la lectura crítica y supone el desarrollo para saber leer críticamente a fin de comprender la información, los contenidos de las disciplinas y generar nuevos conocimientos a través de las técnicas de investigación.

7. La literacidad crítica ofrece tres modelos de aplicación: la evaluación de documentos individuales, por ejemplo, artículos de revista; la evaluación comparada de documentos de contenidos similares como base de conocimiento en la enseñanza y la investigación y la reflexión sobre la lectura crítica de documentos para resolver problemas científicos en la investigación.

Referencias

Balça, A.; Costa, P. (2013). *Lectura y literacidad*. // Martos Núñez, E.; Campos Fernández-Figares, M. (eds.).

- Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura. Madrid, RIUL-Santillana, 2013, 403-405.
- Bowden, David (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. // *Anales de Documentación*. 51 (2002) 361-408.
- Braslavsky, Berta (2003) ¿Qué se entiende por alfabetización?. // *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*. 24 (junio 2003) 1-17. <http://BYcQ6AEIJzAA#v=onepage&q=The%20romantic%20plot%20in%20seven%20cities> (22-03-2016).
- Cortés, Jesús (2013). El desarrollo de competencias informativas en estudiantes universitarios: una visión sobre avances y perspectivas desde la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v28n64/v28n64a8.pdf> (15-4-2016).
- Díaz Portillo, Jacobo (s.d). Guía práctica de lectura crítica de artículos científicos originales en Ciencias de la Salud. // Madrid, Ministerio de Sanidad, Asuntos sociales e Igualdad, s/d.
- Edel, Rubén (2016). La contribución didáctica de las TIC en el desarrollo de competencias para la investigación. // García, J; León, Teresa de y Orozco, Eduardo. *Desarrollo de competencias para el siglo XXI*. Miami: Humboldt International University, 2016. 209-227.
- Encabo Fernández, E. (2013). *Lectura crítica*. // Martos Núñez, E.; Campos Fernández-Figares, M. (eds.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: RIUL-Santillana, 2013. 371-372.
- Finkel, Don. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València (1a ed. inglesa, 2000), 2008.
- García, Javier (2016). Las competencias del siglo 21: Un modelo de acercamiento desde la educación. // García, J; León, Teresa de y Orozco, Eduardo. *Desarrollo de competencias para el siglo XXI*. Miami: Humboldt International University, 2016, 15-45.
- International Conference Literacies, Media and Information. <http://cicant.ulusofona.pt/news/call-for-papers-international-conference-literacies-media-and-information/> (2016-06-5).
- Lau, Jesús (2007). *Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje*. México D.F.: IFLA, 2007
- López Yepes, José (2013). Aprendizaje de la lectura científica para universitarios. Modelo de taller de lectura: "Soldados de Salamina. Novela y filme. // Ríos, Jaime y Ramírez, César Augusto (Coors.). *La Bibliotecología y la La Bibliotecología y la Documentación en el contexto de la internacionalización y el acceso abierto*. México: UNAM, IIBI, 2013. 301-332.
- López Yepes, José (2015a). *La lectura crítica como recurso didáctico: Modelos y métodos*. Ciudad de México: Universidad Panamericana, 2015.
- López Yepes, José (2015b). *La ciencia de la información documental: El documento, la disciplina y el profesional en la era digital*. Ciudad de México: Universidad Panamericana, 2015.
- López Yepes, José (2015c). La función de la literatura y el cine en la lectura crítica: La despedida de Héctor y Andrómaca en la Iliada. // Ramírez, Elsa M. (coor.). *Tendencias de la lectura en la Universidad*. México: 2015, UNAM, IIBI, 2015, 182-203.
- Manifacio González, Aldo (2012). *Diseño de un Programa de DHI Mediante un Estudio del Comportamiento Informativo en Alumnos de Posgrado de Nuevo Ingreso del Tecnológico de Monterrey Campus Chihuahua*. Edición Única. Tesis de Maestría. Chihuahua: Tecnológico de Monterrey, 2012. https://repositorio.itesm.mx/bitstream/.../DocsTec_11993.pdf?...1 (15-4-2016).

- Martos Nuñez, E. y Campos Fernández-Figares, M. (Eds.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: RIUL-Santillana, 2013.
- Principios de la lectura crítica de artículos científicos. <http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/1420-2.pdf>
- Ramírez Leyva, Elsa M. (Coor.). (2015). *Tendencias de la lectura en la Universidad*. Ciudad de México: UNAM, 2015.
- Ramírez Leyva, Elsa M. (Coor.).(2017a). *La enseñanza de la lectura en la universidad*. Ciudad de México: UNAM. 2017
- Ramírez Leyva, Elsa M.(Coor.) (2017b). *La formación de lectores en el campo de la Bibliotecología*. Ciudad de México: UNAM, 2017.
- Solís Valdespino, Blanca Estela (2013). *Curso: Desarrollo de Habilidades Informativas en el estudiante universitario*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2013.
- Uribe Tirado, Alejandro (2012). Niveles de desarrollo de los programas de formación en habilidades informativas- alfabetización informacional en universidades mexicanas según la información de sus sitios Web. // *Investigación bibliotecológica*. 26:58 (sept.-dic. 2012), 122-140.
- Vargas Franco, Alfonso (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿Una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). // *Revista Folios*. 42 (julio-diciembre 2015) 139-160.
- Vocabulario de lectura y escritura. ¿Qué es alfabetización?. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Asociacion.pdf.

Enviado: 2018-06-06. Segunda versión: 2019-05-22.
Aceptado: 2019-06-10.
