LA COMPETENCIA CRÍTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL L2/LE: TEXTOS Y CONTEXTOS

Carmen López Ferrero
Ernesto Martín Peris
Universitat Pompeu Fabra

RESUMEN: Trabajar con textos para la enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE implica dominar habilidades relacionadas no solo con la propiedades léxicas, gramaticales, superestructurales del texto, sino también con el uso crítico de los géneros discursivos, orales, escritos o multimodales. En nuestro estudio adoptamos una concepción sociocultural del aprendizaje, basada en los Nuevos Estudios de Literacidad, que sostienen que leer y escribir varían en el tiempo y en el espacio –social, geográfico, cultural–. En este marco, abordamos qué conocimientos básicos, procedimientos y actitudes se requieren manejar para usar con competencia crítica los textos en sus contextos de uso. Los datos del análisis realizado aportan criterios relevantes para la práctica docente, la elaboración de materiales y la evaluación de las distintas destrezas.

1. OBJETIVOS

Son tres los objetivos fundamentales de nuestro trabajo:

- analizar en qué medida y cómo los estudiantes de español como L2/LE pueden desarrollar la competencia crítica en el aula;
- evaluar las técnicas y recursos didácticos más adecuados para facilitar el aprendizaje de la competencia crítica en las destrezas orales y escritas;
- explotar materiales para el aula con esta finalidad.

Para ello, en primer lugar, definimos qué entendemos por competencia crítica en el marco de investigación en el que trabajamos; a continuación, planteamos la relación de

esta habilidad crítica con otras competencias generales y comunicativas del usuario de la lengua o alumno; después, ejemplificamos algunas técnicas y recursos para poder trabajar la competencia crítica en el aula y evaluarla; finalmente, destacamos las conclusiones más relevantes de nuestra propuesta.

2. MARCO DE INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio se enmarca en el proyecto de investigación *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica* (proyecto HUM2007-62118/FILO), dirigido por Daniel Cassany en la Universitat Pompeu Fabra. En este proyecto se persigue analizar formas de lectura y escritura en prácticas comunicativas actuales (como leer páginas web o prensa gratuita, escribir en foros virtuales o entender discursos multimodales, por ejemplo) en contextos culturales diversos. Se concibe el texto como una unidad comunicativa compleja que no solo necesita ser descifrado por quienes lo utilizan en tanto que objeto lingüístico sino que también –y sobre todo– requiere ser concebido como artefacto comunicativo que sirve para realizar tareas sociales muy concretas y participar activamente en la comunidad en la que el hablante necesita desenvolverse. Son las tareas sociales (profesionales o académicas; públicas o privadas; regladas o no regladas) las que determinan que un texto pertenezca a un determinado género de discurso u otro, y es la participación eficaz en la sociedad la que establece el grado de apropiación que cada hablante tiene de los géneros que necesita utilizar. Así pues, desde una concepción sociocultural de la lectura y la escritura, leer y escribir son actividades sujetas a variación, según los contextos de uso –social, geográfico, cultural– en que se maneja cada clase de texto. Tomar conciencia de esta variación y saber reconocer las características de cada contexto particular (lugar en que se emplea cada texto, fines, tipos de usuarios, etc.) constituyen los primeros pasos para lograr la competencia crítica en el manejo de los textos.

3. ¿QUÉ ES LA COMPETENCIA CRÍTICA?

En una perspectiva sociocultural, escribir y leer críticamente significa manejar los diversos tipos de discursos desde una actitud activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido; y lo mismo cabe afirmar de la recepción y producción de discursos orales. Distinguen Castellà y Cassany (2005) entre el *lector acrítico* y el *lector crítico*, según las siguientes actuaciones:

Lector *acrítico*	**Lector *crítico***
Busca EL significado (único y constante)	Sabe que hay VARIOS significados (dinámicos, situados)
Queda satisfecho con su interpretación PERSONAL	Dialoga, busca interpretaciones SOCIALES
Lee IGUAL todos los textos	Lee diferente cada GÉNERO
Pone énfasis en el CONTENIDO. Busca las ideas principales	Pone énfasis en la IDEOLOGÍA. Busca la intención
Presta atención a lo EXPLÍCITO	Presta atención a lo IMPLÍCITO
Queda satisfecho con UNA fuente	Busca VARIAS fuentes, contrasta
Concibe las citas como reproducciones FIELES	Concibe las citas como reformulaciones INTERESADAS
Plantea que comprender es igual a creer	Plantea que comprender no es igual a creer

En esta misma línea, el grupo de investigación argentino coordinado por Narvaja de Arnoux, dir. (2009) sostiene que:

> La lectura crítica [es] aquella que presta atención a la autoridad que funda los textos, aquella que indaga la orientación argumentativa de una obra y puede evaluar su rigurosidad, aquella que puede comunicarse con fidelidad a la fuente o con modificaciones controladas, es la lectura sobre la cual se puede construir conocimientos con posibilidades de resistir cuestionamientos descalificantes (p.205)
>
> [lecturas críticas son] lecturas que no son ni ingenuas (incapaces de comprender lo que se dice indirecta, implícitamente) ni aberrantes (impertinentes por imponer a los textos sentidos a los que ellos no se abren). La lectura crítica puede reconocer diferentes sentidos de los textos y señalar qué rasgos de los discursos posibilitan esos sentidos. (pp. 206-207)

Así pues, el énfasis en la actividad de lectura (y también en la de escritura) se sitúa en reconocer los diferentes "sentidos" –en plural– de los textos, a partir de los rasgos lingüísticos que posibilitan esos sentidos, pero también de los rasgos contextuales específicos: actividad social a la que sirve el texto, punto de vista de quien lo ha producido y de quien lo recibe e interpreta, grado de fiabilidad de la información, etc. Se fomenta así la participación en las prácticas sociales en las que el texto cobra sentido. Un enfoque crítico de la lectura, pues, frente a la denominada lectura *acrítica*, implica construir el contenido de un texto, situándolo en su contexto sociocultural de partida pero también reflexionando sobre los efectos que causa en uno mismo como lector y como individuo.

Paralelamente a este contraste entre lector *acrítico* y lector *crítico*, podemos plantear también, tentativamente, las siguientes diferencias entre el *escritor acrítico* y el *escritor crítico*, según distintos tipos de actividades:

Escritor *acrítico*	**Escritor *crítico***
Busca "representar" la realidad, "traducirla"	Muestra su "interpretación" de la realidad de forma razonada
No contrasta puntos de vista	Hace emerger su propia voz, que DIALOGA con la de otros
Concibe IGUAL todos los textos	Construye de forma distinta cada GÉNERO
Pone énfasis en el CONTENIDO. Se centra en la transmisión de ideas	Pone énfasis en la INTERACCIÓN con el lector. Se centra en la comunicación
Aporta INFORMACIÓN	Busca construir CONOCIMIENTO
"Opina" sin razonar	Argumenta y contraargumenta
Tiene en cuenta solo SU punto de vista	Considera DISTINTOS puntos de vista, además del propio
Concibe escribir como redactar	Concibe escribir como construirse una identidad

La competencia crítica supone, por lo tanto, capacidad de razonamiento y concebir la lectura y la escritura como procesos de interacción comunicativa (como diálogo, en definitiva, cfr. Lledó, 1992), de participación social y de desarrollo personal. Este razonar e interactuar comunicativamente significa explicitar en la interpretación de los textos el punto de vista, los valores y las representaciones sociales latentes, el significado social de los géneros a los que pertenece cada texto, y ser consciente de cómo estos contenidos ideológicos se relacionan con los propios.

A pesar de que en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una L2/LE, la interpretación y producción críticas de textos se plantea en los niveles más altos de dominio de una lengua (vid. el *Marco Común Europeo de Referencia*, 2001[1]), estudios como los de Cervetti, Pardales y Damico (2001) han demostrado que la competencia crítica puede

1 Para la lectura, se establece en el Marco Común Europeo de Referencia (2001) el siguiente descriptor en relación con el nivel C1 (los destacados en cursiva son nuestros): "Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito". En los descriptores de niveles inferiores, no se emplean los adjetivos crítico o implícito para describir esta competencia lectora.

En relación con la expresión escrita en general, es a partir del nivel B1 cuando se detalla que el alumno debe escribir "evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes"; para el nivel C1 se establece que "Escribe textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales,

trabajarse desde los niveles iniciales de enseñanza-aprendizaje de una lengua a medida que progresa la escolaridad y a medida que la tipología de textos se diversifica y su complejidad interpretativa aumenta. Tanto en la enseñanza de la L1 como de la L2/LE, esta capacidad crítica se fomenta con el análisis de textos variados y significativos: diarios, anuncios, programas de televisión, textos en Internet, etc., y en contextos sociales y culturales también distintos.

La competencia crítica, pues, no está relacionada ni con el nivel dominio de una lengua ni con la complejidad del tipo de texto; por lo tanto, es sobre todo una *actitud* (cfr. Cots, 2006) –una forma de situarse– ante los discursos y su diversidad. Para desarrollar esta competencia crítica se necesita la implicación del hablante en la comprensión y producción de un texto como miembro de su comunidad, a través de la activación de sus conocimientos previos y el fomento de la discusión e intercambio de puntos de vista con otros lectores o escritores. Es lo que planteamos a continuación para los dos ejemplos seleccionados.

4. LA COMPETENCIA CRÍTICA EN EL AULA DE ESPAÑOL L2/LE: DOS EJEMPLOS

Para el desarrollo de la competencia crítica en el aula de español L2/LE, son relevantes preguntas como las siguientes: ¿con qué textos en español L2/LE han de "vivir" quienes deciden aprender esta lengua?; ¿qué hacen con esos textos: cómo los usan? Estas cuestiones caracterizan el texto como práctica social, como artefacto con una función concreta en un determinado contexto –social, geográfico, cultural–. Es en este contexto donde el texto adquiere sentido para la comunidad y también para el estudiante de ELE. Por esta razón, la secuencia didáctica que se proponga para explotar un texto desde una perspectiva crítica requiere ser planteada a partir del contexto de uso.

Por ejemplo, ante un texto como el siguiente (del dibujante *El Roto*) cabe plantearse preguntas de diverso tipo en relación con el *género discursivo* al que pertenece, entendido el género como la capa más global del contexto, esto es, la que relaciona el texto con la cultura en la que adquiere sentido:

Texto 1



a) preguntas sobre el contexto cultural de producción y recepción: ¿qué clase de texto es?; ¿en qué tipo de sociedad se ha producido?; b) interrogantes sobre el contexto situacional: ¿dónde

ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada".

suelen aparecer estos textos?; ¿en qué sección?; c) preguntas sobre su carácter multimodal: ¿qué función tiene la imagen?; ¿por qué solo se emplea un color, el negro?; d) cuestiones sobre los fines comunicativos: ¿con qué objetivos se crean estos textos?; e) preguntas sobre el autor: ¿quién ha creado el texto?; ¿qué pretende?; ¿qué ideología comunica?; ¿cómo lo sabemos?; f) y sobre su interlocutor: ¿a qué tipo de público va dirigida la viñeta?; ¿cuál es la intención del autor, qué reacción quiere provocar?

El acierto en las respuestas a estas preguntas radica en el grado de conocimiento del mundo de quien ha de interpretar o producir textos, su conocimiento de las convenciones, normas y cultura de la comunidad en la que se emplean y adquieren sentido, su conciencia de la diversidad de usos e interpretaciones, sus destrezas y habilidades prácticas, sus actitudes y motivaciones, valores y creencias. Por lo tanto, se impone activar estas competencias generales (cfr. *Marco Común Europeo de Referencia*, 2001) para el desarrollo de la competencia crítica en el aula de ELE.

Para desarrollar esta competencia crítica el hablante como usuario de una lengua necesita implicarse en las tareas de comprensión y producción de un texto en tanto que miembro activo de la comunidad lingüística a la que accede, a través de la activación de sus conocimientos previos, el fomento de la discusión e intercambio de puntos de vista con otros miembros (lectores, escritores o interlocutores) de su propia comunidad o de otros contextos socioculturales. Un estudiante de español como L2/LE puede desarrollar esta capacidad crítica desde los niveles iniciales de aprendizaje, a pesar de que su dominio del sistema formal todavía sea muy incipiente.

Para lograrlo, pautas como las siguientes pueden ser útiles (a partir de Cassany, 2009):

- Centrar la lectura/escritura en *prácticas sociales* particulares, concretas, situadas en ELE, y contrastarlas con la misma práctica en la cultura de origen del aprendiente.
- Utilizar textos auténticos, multimodales a poder ser (que jueguen con la imagen y la letra, con el sonido y la palabra, por ejemplo).
- Leer textos múltiples o paralelos: comparar una misma noticia en distintos periódicos, en distintos informativos de televisión; contrastar páginas web sobre el mismo tema; establecer semejanzas y diferencias entre las viñetas cómicas de un mismo periódico; etc.
- Avanzar de lo general, contextual y comunicativo *(¿qué pretende? ¿para qué sirve?, ¿cómo es?, ¿quién firma?, ¿para quién?; ¿dónde se utiliza?*) a lo más concreto (la lengua, el sistema: en el texto 1 perífrasis *salir* + *gerundio*; verbos de cambio: *hacerse*).

- Analizar a los protagonistas discursivos: identificar al autor, detectar el género y construir interpretación; identificar al destinatario, su punto de vista, sus valores y creencias.
- Dialogar con los compañeros de clase acerca de la interpretación del texto.
- Responder a la práctica comunicativa que propone el texto: ¿se comparte o no se comparte?; ¿se reconoce el estudiante como participante de la actividad sociocultural que propone el texto?; ¿necesita apropiarse de ella o no?; ¿cómo, dónde y cuándo la habrá de dominar?

Estas pautas pueden aplicarse también en un texto como el siguiente:



Consejos

Reciclaje en el hogar

El cuidado del medio ambiente comienza en casa

Sólo hay que cambiar algunos hábitos y aplicar la teoría de las tres erres: reducir, reutilizar y reciclar

Nuestros hábitos cotidianos están más relacionados de lo que pensamos con la degradación global del planeta. Actos tan rutinarios como deshacernos de la basura sin separarla, comprar utensilios de usar y tirar o adquirir los alimentos sobreenvasados, o envasados en materiales poco ecológicos o no reciclables contribuyen a la contaminación medioambiental.

Reduzca

- Adquiera productos sin envases de gran capacidad y preferiblemente, reutilizables. Evite los envases de un solo uso.
- Lleve sus propias bolsas a la compra. Recupere viejas costumbres como la bolsa de pan o la hucha.
- Trate de no comprar productos con envoltorios superfluos. Lo importante es el producto, no que el embalaje sea atractivo.
- Adquiera alimentos frescos sin envase perecedero.
- Evite utilizar, en la medida de lo posible, artículos desechables como pañuelos de papel, rollos de cocina, vasos y platos de cartón, cubiertas de plástico, etc. La industria de productos de usar y tirar es la que genera más basura en todo el mundo.
- Conserve los alimentos en recipientes duraderos. No abuse del papel de aluminio.
- No compre pequeños electrodomésticos para realizar operaciones que se pueden hacer a mano. Ejemplo: los sacacorchos eléctricos.
- Evite utensilios y juguetes que funcionen a pilas. Si no es posible, utilice pilas recargables o pilas verdes no contaminantes.

Reutilice

- Al utilizar papel para escribir, no escriba sólo en una cara y luego tire la hoja. Utilice el otro lado para notas, borradores, tomar apuntes, dibujar. También puede utilizar el papel viejo para envolturas.
- Las fotocopias, por las dos caras.
- Si tiene jardín, recicle la materia orgánica.
- Reutilice las bolsas de plástico que le den en el supermercado para otros usos, como guardar basura.
- No tire tarros de cristal. Resultan muy útiles para guardar pasta, harina o legumbres... También se pueden utilizar como hucha, portalápices o semillero.

Texto 2

En este texto 2, la imagen que acompaña las instrucciones comunica una determinada forma de ver el "Reciclaje en el hogar", que puede contrastar o no con la experiencia personal de los propios estudiantes. Preguntarse sobre el punto de vista que se adopta en el texto a partir de la imagen propicia una determinada actitud ante la lectura. Es un texto publicado como "consejo del mes" en una revista de consumidores de un

supermercado (*Eroski*[2]), cuyas lectoras suelen ser amas de casa: autor y destinatarias concretos, con un determinado papel en la sociedad de consumo. Se puede contrastar este texto con el de otros consejos para reciclar propuestos por entidades distintas (ecológicas, ciudadanas, educativas, etc.) dirigidos a otros lectores, y analizar las semejanzas y diferencias.

El trabajo de tipo más lingüístico sobre el texto se realiza en todas las fases del proceso de lectura: antes de leer, para activar todo el conocimiento y vocabulario requerido en la práctica comunicativa que ofrece el texto; durante la lectura, para ir comprobando las hipótesis interpretativas y avanzar contenidos; y después de la lectura, para construir el sentido global y retener el nuevo vocabulario.

Los compañeros de clase pueden dialogar entre ellos acerca de la actividad que propone el texto: ¿se identifican los estudiantes como destinatarios del texto?, ¿por qué?; ¿cómo reaccionarían ante esta práctica social?: ¿todos los estudiantes reaccionan de la misma manera?; ¿qué diferencias se dan? Las respuestas a estas preguntas pueden formularse lingüísticamente, a partir de la producción de discursos orales o escritos, o mediante otro tipo de recursos comunicativos, como los recursos visuales.

En cuanto a las respuestas lingüísticas, a partir de los dos textos presentados como ejemplos, los estudiantes pueden elaborar sus propios textos en el género más apropiado a su nivel de lengua: por ejemplo, la viñeta cómica puede ser transformada en una carta al director que aborde el mismo tema que plantea. Pueden también proponerse comparaciones con otras viñetas del mismo autor, o de distintos autores que publican en el mismo periódico (en este ejemplo del texto 1 en el diario *El País*), y establecer similitudes y variaciones en cuanto a tema, sentido del humor, destinatarios meta, etc.

Como hemos dicho, resulta productivo mantener el sentido que comunica el texto pero cambiando el género del discurso. En el caso del texto 2, se pueden transformar los consejos de reciclaje que se presentan en unas instrucciones para niños, por ejemplo, que requieran oraciones más breves y simples adaptadas al público infantil. Se puede trabajar de este modo el mismo texto 2 en niveles más básicos de dominio del ELE.

Sobre las respuestas visuales, es útil proponer en clase generar textos multimedia a partir de los textos escritos presentados, donde la imagen, el sonido y la palabra converjan para comunicar el mismo sentido. Dos propuestas también sencillas desde el punto de vista lingüístico a partir del texto 2 es trabajar con el póster como género discursivo, y con el eslogan como recurso publicitario. Permiten ambas propuestas recuperar el tema del texto, las nociones específicas que se comunican y las funciones lingüísticas que lo caracterizan, desde una nueva perspectiva que busca cambiar la actitud del lector ante el

2 Puede consultarse en la siguiente página web: <http://revista.consumer.es/web/es/20021001/practico/consejo_del_mes/>

texto recibido. El desarrollo de la competencia crítica es muy clara en el caso de la producción de eslóganes: se pide al estudiante que sintetice en una fórmula breve y original su interpretación del texto, y que la contraste con la de los compañeros. A este mismo tipo de actividad se presta el texto 1: a partir de la viñeta, producir eslóganes sencillos que resuman la idea central de texto, con el mismo sentido irónico.

Todas estas propuestas buscan incorporar la perspectiva crítica como un componente más de la competencia comunicativa en el aula de español como L2/LE. Constituyen formas distintas de reaccionar ante el texto, seleccionadas según el nivel del aprendiente: las que requieren más dominio del sistema formal –comparación entre textos del mismo género; contraste del tratamiento del tema en autores distintos, por ejemplo– para los niveles más altos de aprendizaje; las que requieren menor competencia gramatical –respuesta visual, multimedia o simplificada, por ejemplo– para los niveles iniciales.

Por otro lado, las tareas de trabajo mencionadas permiten establecer criterios de evaluación que conduzcan al autoaprendizaje. Hacer reaccionar a los estudiantes en el aula ante lo que leen, escriben ellos mismos o producen sus compañeros permite calibrar el grado de comprensión de los textos que reciben, tomar conciencia del punto de vista que adoptan y analizar el sentido –lingüístico pero también social y cultural– que otorgan a los discursos con los que "viven". Es la forma de conectar los textos que necesitan fuera del aula en una L2/LE con los que se trabajan en clase, para que reconozcan y participen en la práctica social que proponen, y, por un lado, evalúen los efectos que estos discursos tienen en la comunidad a la que pertenecen y, por otro, autoevalúen la reacción que provocan en ellos mismos.

5. CONCLUSIONES

Los datos del análisis realizado aportan criterios relevantes para la práctica docente, para la elaboración de materiales y para la evaluación de las destrezas. Estos criterios constituyen las conclusiones de nuestro trabajo, que se concretan en tareas para aprender a leer y escribir en ELE/L2 que incorporen el trabajo sobre la competencia crítica en distintos textos y contextos.

En nuestro planteamiento, la competencia crítica no es concebida como una "habilidad superior", "compleja", "profunda", inalcanzable sin otras habilidades más "básicas", sino que se plantea como una forma de abordar los textos más "completa", en tanto en cuanto incorpora el trabajo sobre el contexto en todas sus dimensiones: desde las más locales (parámetros relativos al ámbito de uso: espacio, tiempo, interlocutores concretos de la comunicación) hasta las más globales (función social del texto en la comunidad a la que pertenece; valor cultural; grado de "fijación"; variaciones discursivas y lingüísticas aceptadas; etc.)

Trabajar, pues, con textos para la enseñanza-aprendizaje del español como L2/LE implica dominar un conjunto de habilidades relacionadas no solo con las propiedades léxicas, gramaticales, superestructurales del texto, sino también con la capacidad de usar de forma crítica los distintos tipos y géneros de discurso, orales, escritos o multimodales. Hemos ofrecido dos ejemplos de explotación de textos para el aula con el objetivo de facilitar el aprendizaje de la competencia crítica. Se observa que el trabajo textual desde esta perspectiva requiere partir de comparaciones de distinto tipo: comparar interpretaciones posibles del sentido de un mismo texto; contrastar discursos pertenecientes al mismo género; analizar textos de distinto género con el mismo tema; trabajar con modos de comunicación variados (oral, escrito, audiovisual). Es la forma de propiciar que los tres ejes de la competencia crítica interactúen en el aula: se requiere la interacción entre los protagonistas del aprendizaje, esto es, entre los estudiantes de español L2/LE, entre los textos que han de aprender a utilizar, entre los contextos en que esos textos cristalizan.

BIBLIOGRAFÍA

Castellà, J. M. y D. Cassany (2005): "Aproximación a la literacidad crítica", *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación. Educar para el Cambio: Escenarios para el desarrollo humano* (Alcalá de Henares, 6-9 de septiembre de 2005, Universidad de Alcalá) [comunicación inédita].

Cassany, D. (2006): *Tras las líneas*, Barcelona: Anagrama.

— (coord.) (2009): *Para ser letrados*, Barcelona: Paidós Educación.

Cervetti, G., M. J. Pardales y J. S. Damico (2001): "A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy", *Reading Online* 4 (9) [en línea]: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>

Consejo de Europa (2001 [2002]): "Las competencias del usuario o alumno", *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/obref/marco>, capítulo 5

Cots, J. M. (2006): "Teaching with an attitude: Critical Discourse Analysis in EFL Teaching", *ELT Journal* 60/4, 336-345.

Lledó, E. milio (1992, 2ª ed. corregida y aumentada): *El silencio de la escritura,* Madrid: Centro de Estudios Constitucionales,

Narvaja De Arnoux, E. (dir.) (2009): *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*, Buenos Aires: Editorial Biblos.

Web literacidad crítica [en línea]: <http://ww.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/>