

# International Journal of Human Sciences Research

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA DESDE LA ASIGNATURA LENGUA Y LITERATURA

---

*Yudali Intriago Castro*

Título(s) 3er nivel. licenciada en ciencias de la educación, doctora en ciencias de la educación especialización pedagogía (Título(s) 4to. Nivel. magister en gerencia educativa, master universitario en formación del profesorado de educación secundaria de Ecuador especialidad lengua castellana y literatura  
Institución donde labora. Unidad Educativa fiscal Cinco de Junio. Manta - Ecuador  
ORCID. 0000-0001-9871-5474

All content in this magazine is licensed under a Creative Commons Attribution License. Attribution-Non-Commercial-Non-Derivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).



**Resumen:** Los estudios en función de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura de la realidad ecuatoriana ha sido uno de los temas que en los últimos tiempos ha ganado importancia para desarrollar estudios desde diversas perspectivas. Debido esto, a que las insuficiencias son importantes, y urge una reversión de los resultados alcanzados, sobre todo en lo particular a la competencia lectora: lectura crítica. En consecuencia, sobre la base de la investigación es pertinente desde la problemática científica formulada: ¿Cómo contribuir a favorecer el proceso de la sistematización y análisis en cuanto a la lectura crítica de los estudiantes desde la asignatura Lengua y Literatura? Ello estableció un nivel de solución desde el objetivo general: Elaborar una estrategia metodológica para garantizar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes desde la asignatura Lengua y Literatura, lo cual, se favorece a la elaboración de nuevas alternativas, acciones y actividades, que favorecen mayores niveles de aprendizaje en los estudiantes. Como principal metodología utilizada se plantea en el estudio un enfoque mixto, con un alcance descriptivo, y de carácter transversal. Se utilizaron diversos métodos de investigación científica, como el analítico-sintético, la revisión bibliográfica, la observación científica, entrevista, encuesta y el método PRISMA. En correspondencia, fue consultada una extensa gama de literatura especializada con vista a la profundización en los aspectos de la lectura en general, la lectora crítica en particular, y desde el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura. Se concretó la elaboración de una estrategia metodológica, basada en acciones y actividades, que, desde dicha asignatura, se puede favorecer la lectora crítica. Se logró determinar el nivel de pertinencia y factibilidad de la propuesta, a partir de la consulta a 30 especialistas, que al valorar la misma, determinaron esta de

Muy Adecuada para su instrumentación en la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** Estrategia metodológica; Proceso de enseñanza-aprendizaje; Asignatura Lengua y Literatura; Lectura; Lectura crítica.

## INTRODUCCIÓN

La profundización realizada en virtud de la sistematización de los contenidos consultados sobre lectura crítica, el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua y la Literatura y el aprendizaje en ese sentido, con una respuesta de solución a una estrategia metodológica que llegue a promover la lectura crítica de los estudiantes en general, del nivel básico superior y bachillerato. (Díaz, 2002).

Sobre la base de lo anterior, se considera de mucha valía la caracterización en correspondencia con el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura en general, y de la comprensión lectora y la lectura crítica en particular. Bajo el paraguas de la llamada alfabetización académica (Carlino, 2003), se requiere de forma sistemática el conocimiento pleno de los subprocesos o constituyentes específicos y las variables relacionadas con la lectura crítica y su importancia para los aprendizajes de los estudiantes. Estos, forman parte de una forma directa o indirecta las unidades de estudio de todos los programas que se desarrollan en el nivel básico superior y de bachillerato, y en correspondencia, estas se concretan en los syllabus que tratan las de competencias comunicativas donde la lectura juega un papel preponderante. (Cassany, 2003).

Los principales aspectos que fueron considerados en mayor medida, tienen que ver con el tiempo de dedicación a la actividad de lectura, importancia de esta para el estudiante de forma particular y en las actividades académicas o clases que se efectúan, así como también, los significados y la trascendencia para el programa de lectura crítica. Además,

en cuanto a los docentes, en sus actividades en lo referente a los objetivos declarados en tener presente las lecturas en las clases, y las mejoras en cuanto a didáctica se refiere, sobre el proceso de comprensión lectora y las diversas dificultades que al respecto pueden existir.

Ello, también forma parte a lo macro en relación a la comunicación educativa (Ramos, 2002) y (Kaplun, 2001), la naturaleza del contexto y el proceso que se lleva a cabo, la cual, se entiende como modalidad de comunicación, que ocurre concretamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diversas asignaturas, aunque el estudio se centró en lo particular en la materia de Lengua y Literatura. Esto en consecuencia con el desarrollo de un clima psicológico y pedagógico propicio entre el docente y los estudiantes, que se enfoca en el desarrollo de las actividades relacionadas con la lectura crítica.

Sobre la base de los principales aspectos que requieren ser tenido en cuenta en función de la lectura crítica se pueden puntualizar el uso adecuado de la decodificación del lenguaje utilizado en el texto en donde primero se debe atender: oportunidad y adecuación, ritmo y cadencia en la lectura y que lo realice de forma adecuada, utilizar correctamente las potencialidades de diálogo sistemático en la docencia, la orientación del interlocutor, la estimulación de los estudiantes, la profundización en las soluciones a conflictos, fomentar el clima psicológico favorable; inclusive la organización del trabajo conjunto. (Cassany, 2003).

En las visitas de control u otras formas de detectar el funcionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, se ha podido apreciar que persisten errores comunicacionales en el aula, entre los cuales resaltan por ejemplo: uso de frases llamadas cortantes o repuestas fuera de lugar, la cadencia, velocidad o proyección

de la voz al leer (hablar), ya sea demasiado rápido o demasiado lento, en la cual, el docente no escuchan bien o los estudiantes tampoco, obstaculizándose la comprensión y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, o también, innecesariamente levantar el timbre de voz o gritar incluso sin razón, entre otros. En la comprensión de los textos, también, en el caso de que no se ofrecen los debidos pasos a seguir para que el estudiante llegue a los aspectos esenciales del mismo, e identifique las ideas centrales y secundarias del texto, también, utilizar un lenguaje rebuscado y demasiado especializado, entre otras. (Muñoz, 2013).

Sobre la base del estudio inicial exploratorio realizado, así como, la experiencia de la autora de la investigación, que conoce sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la materia Lengua y Literatura y el componente de la lectura crítica, se llega a sintetizar una serie de falencias que cristalizaron la existencia de la problemática tratada:

- Limitaciones en el empleo de actividades y acciones en función del desarrollo de las lecturas críticas, prevaleciendo más bien, una lectura reproductiva y de baja calidad en cuanto a pronunciación, decodificación de ideas centrales y secundarias, entre otros.
- No se llega a aprovechar de forma significativa los procesos donde se emplea la lectura, sin profundizar en el desarrollo de las habilidades requeridas en este proceso lector, como la comprensión lectora.
- Se ha podido apreciar un insuficiente desarrollo de los aspectos comunicacionales en general, y su relación con el aprendizaje significativo.
- Los docentes de las diversas asignaturas, incluidos los de Lengua y Literatura, no utilizan todas las potencialidades y alternativas metodológicas para

desarrollar de forma óptima la lectura crítica en los estudiantes en las clases.

Las falencias antes identificadas amenazan de forma sistemática el cumplimiento satisfactorio de los objetivos sobre el aprendizaje de la lectura crítica en los estudiantes.

En correspondencia con las limitaciones antes mencionadas y todos los resultados de la etapa exploratoria, se llegó a formular como problema científico: ¿Cómo favorecer el proceso de la lectura crítica en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua y la Literatura en estudiantes de diversos niveles en la educación básica superior y bachillerato?

Para ofrecer un novel de solución se definió en el estudio como Objetivo General: elaborar una Estrategia metodológica que favorezca el desarrollo de la lectura crítica desde un aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura en estudiantes de los niveles de la Educación Básica y el Bachillerato.

## MÉTODOS Y MATERIALES

La investigación se inscribe en el contexto de la investigación educativa, que se llevó a cabo con un enfoque con una perspectiva mixta, es decir, cuali-cuantitativa, en la que se trabajó con métodos, técnicas e instrumentos de naturaleza cualitativa y cuantitativa. Tuvo un alcance descriptivo, y de carácter transversal. En consecuencia, como se mencionó, se llegaron a utilizar varios métodos de investigación científica. En el caso del nivel teórico se implementaron los siguientes: análisis documental, inductivo-deductivo y analítico-sintético; en mayor medida lo referente a la sistematización de la información en la literatura especializada con el uso de la modalidad de estudio PRISMA, y del nivel empírico, se utilizó la observación científica y la encuesta.

La investigación se orientó, y expresó en

niveles de profundización en correspondencia con los conocimientos y aspectos sobre el aprendizaje y desarrollo de la lectura crítica en función con la materia de Lengua y Literatura, además, sobre el aprendizaje significativo que se puede lograr al respecto. Se constituyó en relación al estudio, una perspectiva de tipo no experimental de la propuesta, ya que no se discurre en determinadas manipulaciones deliberadas de las variables tratadas, sino en la sistematización de la información seleccionada en la literatura especializada y con la mayor actualización. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

También, el desarrollo del estudio fue transversal o transeccional, sobre la base de que el proceso analítico de los datos logrados en las consultadas de los materiales publicado en el período establecido entre el año 2020 - 2022.

La recopilación y consultas de manuscritos científicos o artículos fue obtenida tanto en los contextos internacional, latinoamericano y nacional. En consecuencia, se tuvo en cuenta en materia de los análisis de información obtenida y lograda desde estudios realizados esencialmente del área latinoamericana y el Ecuador.

En relación a lo anterior, se expresa niveles significativos de profundización en cuanto a la identificación de núcleos duros o conceptos esenciales relacionados con la investigación, al utilizar los motores de procesamiento de datos e información que más se utilizan, por ejemplo, en Google académico, en mayor medida, con la identificación y selección de fuentes primarias y secundarias. Este proceso, se concreta a partir de una serie de aportaciones principalmente de artículos científicos, libros o capítulos de libros, informes de investigación y/o tesis que se relacionan con el tema; específicamente, en lo relacionado con las variables y procesos en correspondencia con el título del presente

estudio. Además, no fue impedimento o barreras significativas lo referente al idioma, sobre la base de revistas indexadas de carácter global, regional y local.

También, en este proceso se realizó la profundización requerida en los de aspectos sustanciales tenidos en cuenta sobre la amplia diversidad de fuentes bibliográficas existentes. Se tuvo en cuenta en mayor medida, los análisis de los contenidos de diversos estudios científicos consultados, lo referente a lo tratado por parte del objeto de estudio, en correspondencia con la metodología seguida y los resultados que se derivan de la misma. En correspondencia, fue llevado a cabo desde la exclusión definitiva de diversos datos de tipo informativos que llegaron a ser irrelevante y poco pertinente.

Sobre la base de lo anterior, fue tenido en cuenta una búsqueda de tipo continua y sistemática en diversas bases de datos, en correspondencia de una serie de palabras claves como, por ejemplo: método de experiencia participativa; Lengua y Literatura; enseñanza-aprendizaje de la gramática; aprendizaje desarrollador. También, las posibles combinaciones terminológicas mediante operadores Booleanos como: “método de experiencia participativa en el aprendizaje desarrollador”, “enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura”, “método de experiencia participativa en el aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura”, obteniéndose 6 235 resultados (Tabla 1).

A partir del proceso de consulta que se realizó inicialmente y la selección efectuada, desde la perspectiva de la búsqueda inicial, se tuvieron en cuenta una cantidad de 2 203 artículos, sobre la base de los criterios de inclusión (Tabla 2).

- Investigaciones que se llevaron a cabo a partir del 2020.
- Estudios que tienen en cuenta Meta-análisis tanto en el idioma español como

en inglés, sobre la base de los conceptos o procesos de la lectura crítica, el proceso de enseñanza – aprendizaje de la Lengua y Literatura, aprendizaje significativo, así como las posibles combinaciones terminológicas que constituyen operadores Booleanos como “la lectura crítica en la asignatura de Lengua y Literatura”, “aprendizaje significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua y Literatura”, “la lectura crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

- Investigaciones donde estén presentes los procesos que se corresponden parcial o totalmente con la lectura crítica desde el desarrollo de la asignatura Lengua y Literatura.

En correspondencia, se descartan todos los artículos que no llegaron a cumplir con los criterios de selección que anteriormente se mencionaron.

Una vez realizado el tercer proceso de selección, se obtuvieron un total de 938 documentos o reportes de investigaciones que pudieron cumplir en mayor medida con los aspectos principales que fueron requeridos y representativos en la aplicación de las consultas llevadas a cabo. De estos, se tuvieron en cuenta como base de metaanálisis para la revisión desarrollada los 327 estudios relevantes.

En correspondencia con base a la selección que se llevó a cabo, y que se expresa como proceso general en cuestión al método utilizado para la sistematización teórica, la cual, se llegó a determinar la de mayor significado, actualización y relevancia en cuanto a la información consultada, desde lo referente a la metodología de tipo PRISMA, que en sus siglas en inglés Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses. La cual, fue declarada en el año 2009, con un nivel de actualización en el año

BASES DE DATOS	CANTIDAD DE ARTÍCULO	PROMEDIO / AÑOS	FACTOR DE IMPACTO
Google Scholar	1872	2018-2022	Q1, Q2,Q3, Q4
Scielo	732	2018-2020	Q1, Q2,Q3
Elsevier	295	2019-2022	Q1, Q2,Q3, Q4
Redalyc	721	2018-2022	Q1, Q2,Q3,
EBSCOhost	412	2019-2022	Q1, Q2,Q3, Q4
Cochrane	358	2018-2021	Q1, Q2,Q3
ERIHPLUS	403	2019-2022	Q1, Q2,Q3, Q4
DOAJ	597	2018-2022	Q1, Q2,Q3, Q4
CIRC	264	2018-2021	Q1, Q2,Q3
ProQuest	221	2019-2021	Q1, Q2,Q3, Q4
IndexCopernicus	360	2018-2022	Q1, Q2,Q3, Q4
Total	6235		

Tabla1. Resultados de la primera búsqueda.

BASES DE DATOS	CANTIDAD DE ARTÍCULO	PROMEDIO / AÑOS	FACTOR DE IMPACTO
Google Scholar	523	2020-2022	Q1, Q2
Scielo	144	2020-2022	Q2,Q3
Elsevier	98	2020-2022	Q1, Q3, Q4
Redalyc	279	2020-2022	Q1, Q2
EBSCOhost	186	2020-2022	Q1, Q3, Q4
Cochrane	211	2020-2022	Q2,Q3
ERIHPLUS	194	2020-2022	Q1, Q3, Q4
DOAJ	143	2020-2022	Q1, Q3, Q4
CIRC	127	2020-2022	Q1, Q2
ProQuest	106	2020-2022	Q1, Q3, Q4
IndexCopernicus	192	2020-2022	Q2,Q3
Total	2203		

Tabla2. Resultados de la selección de los artículos muestreados.

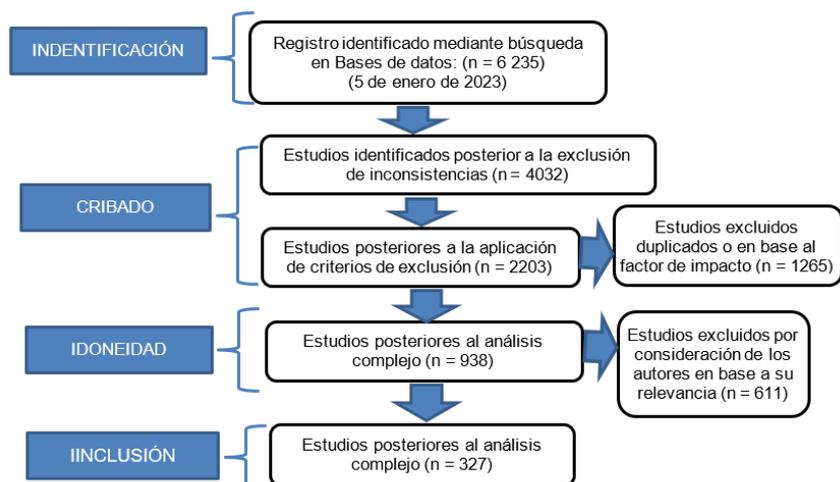


Figura 1. Algoritmo PRISMA.

2020, y que en su constitución y elementos procedimentales se llegan a establecer una serie de pautas que consiguen desarrollar con mayor facilidad los autores, en correspondencia con la organización de las revisiones sistemáticas que se plantean en relación a un algoritmo de búsqueda (Urrútia, & Bonfill, 2010) (Figura 1), y un análisis al respecto en la tabla 1 y figura 2.

Ítems	Frecuencia	%
Año	31 893	70.15
Aplica	6 235	13.72
Duplicados	4 032	08.86
Temática	2 203	04.84
Tipo	938	02.07
Lugar	162	00.36
Total	45 463	100

Tabla 1. Análisis de la revisión sistemática

Es significativo lo referente a la cantidad de artículos científicos publicados en los últimos 5 años sobre la temática tratada con una cantidad aproximada que representa el 70.15 %, De ese total identificado se tuvo en cuenta los aplicados en un 13.72 %, de la temática fue coincidente y seleccionado en un 04.84 %, y conforme al lugar menos del 1 %, al verse escasa la producción científica de carácter local todo lo referente a estudios de esta temática.

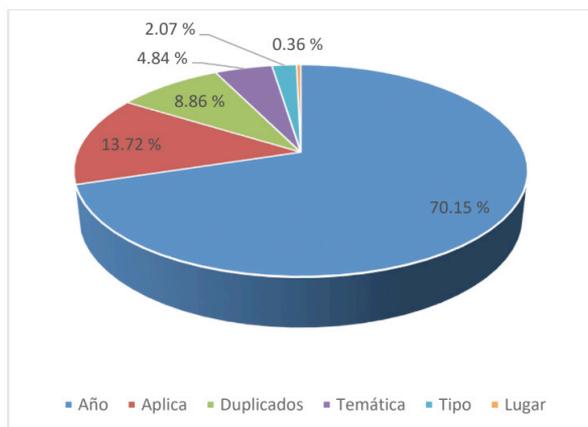


Figura 2. Representación de la distribución por porcentajes en el análisis de la revisión sistemática

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El proceso de la lectura de análisis y síntesis es considerado como una herramienta de vital importancia para el ser humano, sobre la base de garantizar el movimiento y profundización en los diversos temas en el contexto representativo de la propia cultura y de su perspectiva en general. (Citoler, 1994). Todo ello, llega a cubrir de una forma compleja las funciones en relación a la capacidad de descodificación de los conjuntos semióticos, sobre la base de que la cultura llega a transportar los significados, códigos establecidos en el propio texto, así como los aspectos relacionados con los contenidos, los valores éticos y religiosos, entre otros. (Beltrán, 1986).

El proceso de lectura es considerado de forma concreta actualmente como competencia de importancia principal en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. En consecuencia, se considera que los estudiantes deben llegar a desarrollar todo lo referente a la formación lectora, las habilidades en cuanto a la lectura, el hábito de lectura y la comprensión lectora en general. (Ballester, 2015; Ballester, & Ibarra, 2015). Todo ello, marcado en específico desde los diversos aprendizajes que se desarrollan tanto en lo referente al contexto de autonomía y de trabajo en salón de clases, que responden a la diversidad de los ámbitos educativos. Esto se tiene en cuenta desde una perspectiva de mayor remarcación en el ambiente de los niveles de educación básica y bachillerato, donde se consolida el proceso lector y el hábito que se erige en consecuencia como una fuente placentera de conocimiento y de información.

En correspondencia, por ejemplo, Cassany (2006), expresa en su libro “Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea”, que ha llegado a su fin prácticamente la lectura de tipo monocultural, monolingüe, monoideológica, monodisciplinaria, y más bien se refuerza

y desarrolla en la actualidad una lectura desde la multiliteracidad. En esta última, los estudiantes, pueden llegar a realizar diversas acciones y actividades de forma simultánea, e incluso en un variado espacio y tiempo. Por ejemplo, sobre la base de lo anteriormente explicado, se pueda dar con sistematicidad incluso, de una práctica a otra, a la hora de chatear, desarrollar una búsqueda de datos en la web, responder correos, leer variados textos relacionados con el tema que se aborda, entre otros. De forma general, al tratarse un tema, se requieren atender aspectos como los anteriores, para ser más dinámicas, atractivas, rápidas y efectivas en el contexto de autonomía, que aquellas que se realizan incluso en el aula de clase.

En lo que respecta a la comprensión lectora como proceso de carácter cognitivo, donde se expresan los aspectos especiales en que se resalta el papel del desarrollo de los tres niveles de comprensión: tanto el literal, el inferencial, como el crítico. (Vallés, 1997). En ello, también forma parte las tres habilidades básicas en mayor medida como la interpretación, (en la que se llega a formar una opinión estructurada, se expresa la idea central del texto, y se llega a extraer y sintetizar conclusiones); la organización, (en esta se establecen pasos y secuencias que constituyen el texto, se llega a resumir, analizar y generalizar al respecto de lo tratado) y la valoración, (identificar relaciones causales y los efectos sobre el tema que se aborda en el texto, diferenciación de aspectos esenciales y secundarios, llegar a la decodificación de los argumentos y sentidos tratados por el autor del texto), desde esta perspectiva, se es decir, la aplicación de una lectura crítica.

Es entendida la lectura como un proceso de carácter interactivo, ya que se expresa en mayor medida en la que el lector tiene un desempeño activo que expresa la información de diversas formas en la que determina la

obtención de datos del texto. En ello, se construye la significación parcial o total del tema, desde la esquematización conceptual de los conocimientos y sobre la base de los datos que son aportados en el texto, y de esta forma, la comprensión se de tipo constructiva, ya que el lector, construye y expresa el significado del texto.

En particular la llamada lectura crítica es una disposición y profundización en el acto de lectura, que apunta en mayor medida desde un sentido profundo sobre el texto, en relación con las ideas subyacentes, que se establecen incluso desde razonamientos que se realicen, los principales fundamentos y la ideología contenida en el texto. (Ruano, Bolsa, & De Cardona, 2003). Además, desde la consideración y explicaciones precisas y alternativas, y por supuesto, en no constituir criterios dados por sentado e incluso, poner en dudas ciertos aspectos productos del análisis razonable.

Esto incluye en sí mismo que no se lleguen a aceptar a priori los razonamientos e ideas que ha expresado el autor del texto, sino más bien, ser discutidos de forma reflexiva, interpretativa y ser con mayor precisión y cuidado las connotaciones de las ideas, enunciados y palabras que conforman el texto. Por eso, el estudiante debe llegar de ser el caso, a discrepar o no estar de acuerdo con determinadas afirmaciones, procesos, teoría o criterios expuestos. Claro está, con las debidas justificaciones, argumentos y criterios razonables; a partir de la identificación de diversos puntos de vista, distinción de posiciones e intenciones, y llegar incluso, a contrastar o comparar con otras perspectivas y alternativas.

Hay que tener en cuenta que sobre la base de las potencialidades del discurso textual escrito para ofrecer y comunicar ideas, además, llegar incluso a seducir, convencer o resolver diferencias, e incluso hasta manipular,

se debe profundizar en las ideas, desarrollar estrategias de profundización en relación a la lectura crítica, que llega a permitir y facilitar la mirada personalizada y particularizada de quien lee, del reflejo del contenido del texto que se lee, y no solo de lo que quiere expresar el autor a priori. (Herrera, & Flórez, 2016).

Al tenerse en cuenta estos aspectos, ya el lector estará en la capacidad de lograr mayores niveles de comprensión de diversas situaciones que en el texto se expresan, para poder establecer diversas posiciones, hacer elecciones de forma consciente, y que ayuden en mayor medida a la comprensión de los mismos. (Thorne, et. Al. 2013).

Lo referente a la lectura crítica se tiene que lograr desarrollar para poder determinar los significados de las ideas esenciales y secundarias de los textos discursados por el autor, la emergencia de los significados, desde la comprensión del lenguaje utilizado y el pensamiento traducido de la escritura por parte del lector. Esto, sobre la base de la relación bilateral que el lector lleva a cabo, con respecto a los esquemas de conocimiento; ya sean en función de ideas, concepciones, representaciones, experiencias de vida, recuerdos, acciones y estrategias. El lector utiliza estos recursos de asociación y decodificación para el proceso de selección de la información, así como su organización, para elaborar representaciones, establecer relaciones, atribuir significado y construirlo (Condemarín, 1991). Proceso este, en la cual, son de mucho valor estrategias "(...) para comprender tanto los implícitos de los enunciados: la ideología del autor, sus referentes culturales o sus procedimientos de razonamiento y construcción del conocimiento como la propia estructura y organización del texto". (Cassany, 2004, p. 18).

La praxis de la lectura crítica, que se debe promover desde todas las posibilidades, modalidades y niveles educativos sigue

erigiéndose como una gran necesidad que obstaculiza el desarrollo de otros aprendizajes en la modernidad actual. (Romano, & López, 2016). Para así llegar a mayores niveles de comprensión e identificación de los significados ideológicos en la gran diversidad discursiva que de forma recurrente y sistemática se establecen en todos los marcos de interacción con las personas. Además, garantiza la asimilación de valores trascendentes para poder sustancialmente en respeto, tolerancia y solidaridad, convivir entre todos en el contexto social.

"Las reflexiones anteriores sobre la trascendencia de la formación de lectores críticos para actuar con autonomía en los nuevos contextos socioculturales han de conducir al profesorado a reflexionar sobre cómo acompañar a los estudiantes para que desarrollen competencias como lectores críticos. Para ello, creemos necesario detenernos previamente a considerar qué estamos entendiendo por competencia". (de Moreno, & de Forero, 2007 p. 42).

En lo interno del desarrollo de lo conocido como lectura crítica se expresa por Abdullah (1994), citado por Alderson, (2000 p. 21) especifica las siguientes sub-habilidades (subskills) de la lectura crítica: a) evaluación de las inferencias deductivas; b) evaluación de las inferencias inductivas; c) evaluación del nivel de solidez de las generalizaciones; d) reconocimiento de las asunciones ocultas; e) identificación de desviaciones o deformaciones en las declaraciones; f) reconocimiento de los propósitos de la autoría, y g) evaluación el fortalecimiento de los argumentos. Estos aspectos llegan a clasificar y ofrecer diferentes elementos para la construcción de instrumentos de evaluación sobre la comprensión lectora y la lectura crítica.

Además, también se considera que una lectura crítica ofrece y garantiza la obtención de información, datos, interpretaciones y

reflexiones que complementan la idea central expuesta o explícita en el texto. Las mismas, que no llegan a tener un nivel imprescindible a la hora de construir los significados del texto, pero que llegan a influir en la misma.

Además, a partir de una lectura crítica se logra un mayor nivel de orientación sobre el fenómeno o la situación que se describe en el texto, por lo que incluso permite hipotetizar acerca de:

- lo referente a la contextualización tenida en cuenta para la producción del texto (parámetros espaciotemporales, comunidad discursiva en la que se inscribe, disciplina conceptual que trata, etc.);
- los posibles criterios discursivos de tipo antecedente o previos al texto actual (su tema, orientación, contexto, etc.), además de las circunstancias y causales que pueden tener algún nivel de relación con la construcción del texto, o;
- las características psicológicas del autor del texto (sexo, edad, nivel cultural, comunidad a la que pertenece, punto de vista, ideología, etc.).

Es entendido, que para lograr un alto nivel de comprensión de los textos es de vital necesidad que el lector haya desarrollado notables competencias lectoras, habilidades y conocimientos relacionados con la comunicación en general, que favorezca la revelación de cómo funcionan en los diversos textos los aspectos léxicos y gramaticales que se llegan a utilizar. Por ejemplo, el conocimiento que se debe tener de los significados de las palabras utilizadas, las frases o del valor sociolingüístico que prevalece; también, de las diversas formas de inscripción del autor, las estructuras informativas que se pueden utilizar para cada género o los diversos recursos retóricos que pueden estar presentes o emplearse en el texto.

Para que se logre una adecuada

comprensión de las ideas que forman parte de un texto, este debe ser interpretado en distintos niveles, como pueden ser el literal, inferencial y crítico-valorativo. Estos niveles se estructuran desde un enfoque procesual para la comprensión del discurso textual:

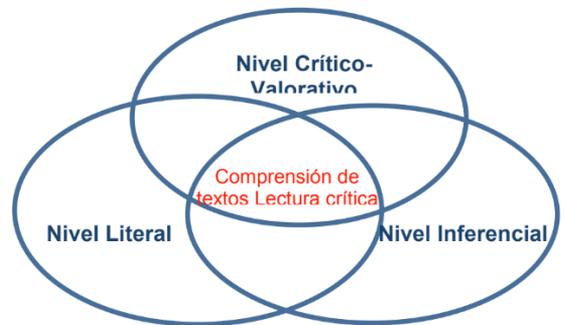


Figura 3. Integración de los niveles para el desarrollo de la comprensión lectora.

**Nivel literal:** en consecuencia, en el proceso de comprensión de un texto en su extensión total, es requerida la comprensión de las ideas esenciales sobre lo que el autor quiso comunicar. En este nivel, el lector tiene que llegar a comprender todo lo referente a lo que explícitamente, tácitamente el autor comunica, expresa, refleja en el texto. Es decir, comprensión total de las palabras y términos que conforman el texto, sobre todo las indispensables que le ofrecen sentido al mismo. La comprensión de todas las oraciones que constituyen los párrafos del texto.

En este sentido, se tiene en cuenta los diferentes significados que pueden llegar a tener las palabras utilizadas en un determinado texto, tanto desde el uso coloquial o cotidiano, como desde el regionalismo, el contexto en que se emplea como la intencionalidad o nivel de tecnicismo que posee.

**Nivel inferencial:** es cuando el lector posee la capacidad de ofrecer las ideas y consideraciones que ha querido comunicar el autor del texto, y el lector, puede interpretar infiriendo incluso ideas secundarias o situaciones que no están de forma explícita. Ello por supuesto, no se

sucede como un proceso de carácter lineal, ya que, en la lectura del texto, en primer lugar, se llega a comprender las ideas centrales, y luego se interpreta todo lo que quiso decir, el lector siempre se encuentra en movimiento activo entre los diferentes niveles de comprensión.

El lector, de acuerdo con sus competencias y conocimientos lingüísticos lee de forma continua, sin detenerse, y en el mismo proceso transita por los tres niveles; salvo, cuando se encuentra con dificultades para entender lo que dice el autor, ahí el lector se debe detener a interpretar, buscar los significados de alguna palabra de difícil comprensión, y llegar a profundizar y decodificar la idea. En ese instante, se debe buscar alguna estrategia para sin perder el hilo de la lectura, de las ideas y la comprensión en general, llegar a comprender una palabra o una oración.

El lector, en su capacidad de profundización en las ideas que se expresan, primero se desarrolla la comprensión lineal y la inferencial, en la que se deben tomar los aspectos que son de tipo explícitos en el texto, y se logra establecer relaciones entre los conocimientos que posee como usuario eficiente de su lengua y las ideas que se quieren expresar por parte del autor.

Si es de mucha importancia, que se tenga en cuenta que en los niveles de comprensión inferencial y crítico-valorativo exclusivamente se hace posible si primero hay una comprensión literal del texto, ya que, la interpretación o comprensión posee como base lo que el autor pretendió comunicar.

Nivel crítico-valorativo: se llega a comprender un texto en el nivel crítico-valorativo, por lo que es sinónimo de desarrollar una valoración, proyección y análisis del contenido del texto, de lo que el autor plantea, así como las inferencias o relaciones que se pueden establecer.

Las valoraciones, juicios y proyecciones deben estar en correspondencia con la

debidamente sustentación, razón o argumentación correspondiente, en la que el lector se debe sustentar de lo que aparece en el texto. En este nivel, se recurre al sentido común por parte del lector, sobre la base de las relaciones lógicas, los conocimientos acerca del texto, a su experiencia de vida o como lector, con referencia a determinada escala de valores (desde lo personal como desde la cultura perteneciente), a sus criterios personales sobre el asunto del que trata el texto, a otras lecturas que ha realizado anteriormente.

El estudio se desarrolló desde una perspectiva analítica y de trabajo bibliográfico, con un enfoque mixto, cuali-cuantitativo, en la cual se llegó a dividir en dos fases: en la primera, se llega a evaluar los niveles de competencia en cuanto a la lectura crítica; y en la segunda, se diseña una propuesta de estrategia metodológica para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes.

Para el proceso diagnóstico, se tuvo en cuenta como modelo utilizado para diseño de la prueba, el análisis y la evaluación (Martínez 2013, 2015), el cual, propone los siguientes niveles de competencia de la lectura crítica (en adelante NC): (1) textualidad, (2) género discursivo y situación de comunicación, (3) situación de enunciación y (4) argumentación. Dentro de cada NC se analizaron las siguientes categorías:

NC1 Textualidad: macroestructura (tema-subtemas), microestructura (cadenas semánticas, referentes, signos de puntuación y conectores) y superestructura (secuencias). En dicho nivel, los estudiantes llegan a dominar aspectos relacionados con la microestructura, macroestructura y superestructura en la construcción textual. En la microestructura se tiene un reconocimiento en las relaciones semánticas, se identifican las referencias, se llega a reconocer la función de los signos de puntuación y los conectores. Por otro lado, en la macroestructura se jerarquiza la

información, e identifican temas y subtemas. En la superestructura se reconocen los tipos de texto, sus estructuras y esquemas de organización.

NC2 Género discursivo y situación de comunicación: contrato social de habla, propósito, intención, componentes de la situación de comunicación (locutor, interlocutor, tema), modos y formas de organización del discurso e intertextualidad. En dicho nivel, los estudiantes llegan a analizar e inferen las relaciones entre el género discursivo, los componentes de la situación de comunicación y el modo de organización de los textos.

NC3 Situación de enunciación: discurso referido, polifonía, puntos de vista, construcción de sujetos discursivos, interdiscursividad, imágenes de sujetos discursivos, relación locutor-puntos de vista, relación enunciador-enunciario, actos de habla, tonalidades, interdiscursividad y valores. En el presente nivel, los estudiantes llegan a reconocer la relación existente sobre la situación de comunicación y la comprensión lectora, con respecto a la situación de enunciación. De la misma forma, se requiere analizar e identificar los diferentes criterios y puntos de vista, la construcción de las imágenes de los sujetos discursivos, se establece la relación entre los actos de habla, las voces presentes y el tono que toma el discurso.

NC4 Argumentación: dimensiones del sujeto (racional, emotiva y axiológica), procedimientos discursivos y argumentativos, garantía, tipos de argumentos e imágenes de los enunciados. En este nivel, los estudiantes deben inferir que la relación entre la enunciación y la argumentación, llega a reconocer los procedimientos enunciativos y argumentativos, que favorecen la construcción discursiva de los sujetos, los tipos de argumentos y las estrategias discursivas

empleadas por el autor del texto y el que debe profundizar la comprensión del mismo. Que también, se requieren establecer las debidas relaciones semánticas y pragmáticas para tener en cuenta el sentido global del discurso textual.

## **ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA CRÍTICA**

La propuesta de estrategia metodológica que se presenta, está constituida por cuatro etapas, que se relacionan entre sí desde una perspectiva sistémica, y llegan a contribuir con el fin para el cual fue concebida la misma, la cual, se estructura de la siguiente forma:

1. Diagnóstico inicial comparativo.
2. Planificación y orientación.
3. Ejecución.
4. Control, evaluación y validación de los resultados.

Primera Etapa.

Diagnóstico inicial y comparativo.

En esta etapa, se requiere que todos los participantes tengan un conocimiento adecuado sobre lo referente a la comprensión lectora y la lectura crítica en particular. El docente por su parte, debe conocer en los estudiantes que posee sobre sus competencias lectoras. Por lo que se considera, que el diagnóstico constituye un punto de partida para poder iniciar de forma exitosa la estrategia. En la cual, se debe favorecer los niveles de conocimientos e interpretación sobre la visión del proceso lector por parte de los estudiantes.

Para poder concretar esta etapa, se requiere aplicar una serie de instrumentos que lleguen a permitir el estado actual de la situación de los estudiantes sobre la lectura crítica, para posteriormente, determinar qué requieren tratarse con los ellos, para favorecer el nivel de aprendizaje en torno a la comprensión lectora.

Para lograrse, este proceso diagnóstico, se sugiere aplicar instrumentos de investigación, observación científica, encuesta, entrevista y algunos test especializados sobre la determinación del estado de la lectura crítica.

El diagnóstico se debe realizar desde una visión integradora y caracterizadora del objeto tratado (comprensión lectora) en el marco en que se desarrolla.

Segunda etapa.

Planificación y orientación.

Sobre la base de la información que se obtiene y procesa en el entorno diagnóstico, se requiere la planificación de acciones, en la cual, se necesita determinar los objetivos específicos para poder complementar el objetivo general que se plantea en la estrategia. Las acciones que se elaborarán, se expresan a partir de propiciar lo referente a la información de las herramientas que se pudieran utilizarse para la estructuración de actividades para favorecer la comprensión textual y la lectura crítica en particular.

Las acciones de conjunto con las actividades a programas, se contienen en la presente estrategia, y se pueden desarrollar desde cualquier materia, aunque la lengua y la literatura, es el contexto más propicio para su desarrollo. En este caso, lo docentes que no son especialistas en dicha materia, deben ser capacitados y poder tener un nivel de profundización sobre la lectura crítica, para desde su materia, se pueda facilitar u conducir esa perspectiva.

En cuanto a lograr la participación activa de todos los implicados, esta llega a constituirse una condición indispensable, durante la etapa de planificación de las acciones que favorezcan en relación a la comprensión lectora y la comunicación en general.

El objetivo principal es garantizar la planificación, la organización y desarrollo de las actividades que fortalezcan la competencia de la comprensión lectora y la lectura crítica.

Tercera etapa.

Ejecución

En la presente etapa, se deben instrumentar todas las acciones y actividades diseñadas, para lograr la efectividad en cuanto a la comprensión lectora en general y la lectura crítica en particular. Desde los textos principales que se debe trabajar en las asignaturas, pero que es liderado desde la materia Lengua y Literatura.

Es en mayor medida, y de mucha importancia, lo referente al nivel de lectura crítica por parte de los estudiantes, sobre todo al llegar al nivel de la lectura crítica. Lo que se planificó, puede estar sujeto a cambios o transformaciones moderadas, sobre la base de las necesidades que se detectaron en el proceso diagnóstico.

Esta etapa es considerada como compleja, ya que las actividades y acciones que se desarrollan y se ajusten a las particularidades con respecto a la aplicación, por lo que se orienta en mayor medida desde lo sistemático, gradual y generalizador. Que se dirige a las prioridades sobre la comprensión lectora en particular, y la lectura en general. Se debe por parte de los docentes tener en cuenta los elementos siguientes:

- Identificar las necesidades y valoraciones de los textos que se requieren profundizar en cuanto a la comprensión lectora.
- Análisis de los planes y programas de estudios y su incidencia sobre la comprensión lectora.
- Precisión de las tareas y las acciones elaboradas.

Se debe tener en cuenta el desarrollo y ejecución de las acciones y actividades a partir de:

- NC1 Textualidad: macroestructura, microestructura y superestructura.
- NC2 Género discursivo y situación de comunicación: contrato social de habla, propósito, intención, componentes de

la situación de comunicación, modos y formas de organización del discurso e intertextualidad.

- NC3 Situación de enunciación: discurso referido, polifonía, puntos de vista, construcción de sujetos discursivos, interdiscursividad, imágenes de sujetos discursivos, relación locutor-puntos de vista, relación enunciador-enunciario, actos de habla, tonalidades, interdiscursividad y valores.
- NC4 Argumentación: dimensiones del sujeto (racional, emotiva y axiológica), procedimientos discursivos y argumentativos, garantía, tipos de argumentos e imágenes de los enunciados.

El desarrollo de la propuesta, se ejecuta, desde al menos las tres formas: docente - extradocente y extraescolar, con una duración de un curso académico.

En cuanto a la evaluación general:

- La evaluación se llevará a cabo, como un importante paso en cada acción que se lleva a cabo y actividad que se concreta en la práctica.
- Se sugiere que se lleve un registro detallado, de cómo los estudiantes van avanzando en el desarrollo de la comprensión lectora.
- Se tienen que aplicar diversas técnicas donde se llega a evaluar el cumplimiento del objetivo de las actividades.

Cuarta etapa.

Control y evaluación.

El proceso evaluativo es de forma continua, aunque existe una etapa para ello, el mismo se desarrolla durante todo el proceso de instrumentación de la estrategia. Se refuerza la evaluación, una vez aplicada las acciones y actividades. Se lleva a cabo, sobre la vía de hecho de una forma eficiente la revisión de los resultados sobre la comprensión lectora y la lectura crítica.

En este espacio, se tiene en cuenta la evaluación y control integral de la propuesta, con el debido rigor de pertinencia e impacto, de todas las acciones y actividades diseñadas y ejecutadas.

Esta etapa de evaluación y control permite valorar con efectividad y objetividad los resultados alcanzados en cada etapa, lo que favorecerá al perfeccionamiento de la estrategia en cada momento de su aplicación.

### **FACTIBILIDAD Y PERTINENCIA DE LA PROPUESTA ELABORADA POR CRITERIOS DE ESPECIALISTAS**

En la presente investigación se tuvo en cuenta el uso del criterio o consulta de especialista, el mismo es sostenido en el periodo de ejecución, sobre la base del principio de socialización crítica en relación a los aspectos funcionales y estructurales de la propuesta de estrategia.

Es tenido en cuenta los diversos efectos de la evaluación de la pertinencia de la propuesta realizada en primera instancia y lo relacionado con la contribución pertinente en cuanto a la optimización de los aspectos que la constituyen en segundo lugar. Sobre el desarrollo del proceso en su funcionamiento, se llega a favorecer la comprensión y aceptación sobre todo en lo referente a la implicación valorativa y consensuada de un grupo constituido de especialistas seleccionados, que cuenta con probadas competencias en el tema sobre los estudios del proceso de lectura en general, y en particular, sobre la competencia comprensión lectora y la lectura crítica.

Los resultados obtenidos, permitieron obtener un total de 38 posibles especialistas. De ellos, respondieron al llamado 31. A dicho grupo se le aplicó un cuestionario para precisar el grado de conocimiento y actualización sobre la temática; para este proceso se empleó un procedimiento basado en los criterios auto valorativos de los especialistas y el



Se tiene en cuenta, que, en lo referente a la gráfica antes declarada, se expresan los principales puntos de corte, en la que los aspectos mencionados se llegan a evaluar de **Muy Adecuados**. Es reflejado de esta forma, sobre la base de lo correspondiente con las opiniones de los especialistas, es pertinente.

Las opiniones de los especialistas consultados sobre la estrategia y su nivel de implementación en general fueron favorables y consideraron en sus comentarios, que la misma, muestra la posibilidad de que al ser aplicada y se garantice favorablemente el desarrollo de la comprensión lectora y la lectura crítica.

A continuación, se muestran los criterios de los especialistas sobre la posible implementación:

- La necesidad de que, todos los pasos o momentos relacionados con la sistematización de conocimientos con relación a la lectura crítica, deben ser más atendidos y relevantes.
- Mediante la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base de las diversas materias en general, y en particular sobre la lectura crítica desde la Lengua y la Literatura.

El grupo de especialistas consideró que la estrategia propuesta, puede ser implementada y generalizada. El consenso en cuanto a los criterios ofrecidos por los especialistas acerca de la pertinencia de la propuesta fundamental en la investigación, es insuficiente para determinar, su factibilidad y consistencia, y en tal sentido, a futuro se deberá instrumentar y medir su impacto.

## CONCLUSIONES

Se profundizó en lo relativo a bibliografías sobre el tema abordado, con el empleo de la mitología PRISMA, que favoreció una revisión sistematización sobre el proceso de lectura en general, y de la comprensión lectora

y sus niveles en particular. En la que, varios autores se referenciaron y dejaron en claro, los elementos didácticos y metodológicos sobre la comprensión lectora y la lectura crítica.

Es de mucha importancia el seguimiento o acompañamiento para las actividades y acciones relacionadas con la lectura crítica y los aspectos esenciales que se deben tener en cuenta para su desarrollo. Esto a partir de la elaboración de una estrategia metodológica estructurada por etapas, que contiene acciones y actividades al respecto. Este proceso de desarrollo de la lectura crítica, es transversal en todas las disciplinas, y no se debe considerar que solamente es responsabilidad del docente de Lengua y Lectura, aunque este posee el mayor peso en correspondencia. Dicha estrategia posee cuatro etapas: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación – control, para la construcción y profundización de la comprensión lectora en general, y de la lectura crítica en particular.

Las acciones y actividades que se generan en la estrategia deben estar articuladas e impactar los contenidos relacionados con el currículo, donde se promueven los aspectos a tener en cuenta con una adecuada lectura crítica. Al incorporarse incluso, espacios de socialización y debate de ser una lectura pública, en el contexto de aprendizajes en el salón de clases.

La propuesta fue sometida a consulta de 30 especialistas, que ofrecieron criterios que ayudaron a la mejora de la propuesta, y finalmente, se llegó a consenso de la posibilidad de utilización de la 'propuesta en la práctica de la asignatura Lengua y Literatura, o incluso, otras asignaturas; por lo que se declaró pertinente y factible.

## REFERENCIAS

- Alderson, J. Charles (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XrhcbBr9gLwC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Alderson,+J.+Charles+\(2000\)](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=XrhcbBr9gLwC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Alderson,+J.+Charles+(2000))
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó. <http://www.actualidadeducativa.es/wp-content/uploads/2011/02/la-formacion-lectora.pdf>
- Ballester Roca, J., & Ibarra Ruis, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales: Una perspectiva educativa e inclusiva. *La formación lectora y literaria en contextos multiculturales: una perspectiva educativa e inclusiva*, 161-183. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3104464>
- Beltrán, J. B., Valdivieso, L. B., Calderón, A. C., & Guevara, A. P. (1986). Retardo lector inicial: características diferenciales en el proceso de decodificación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18(1), 73-86. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80518105.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. 2003;(32): 113-32. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21224>
- Cassany, D. (2004). Aprendizaje cooperativo para ELE. *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Munich: Instituto Cervantes de Munich; 2004. p. 11-30. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21327/Cassany\\_APRENDIZAJE\\_ELE\\_2003-2004-final.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21327/Cassany_APRENDIZAJE_ELE_2003-2004-final.pdf?sequence=1)
- Citoler, S. A. D. (1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, (67), 91-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48471>
- Condemarin, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y vida*, 12(4), 13-21. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12\\_04\\_Condemarin.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Condemarin.pdf)
- de Moreno, S. S., & de Forero, A. M. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 16(1), 58-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=2968602>
- Díaz-Corralejo, J. (2002). Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura. *Arbor*, 173(681), 129-152. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1112>
- Herrera Mejía, D. E., & Flórez Rodríguez, S. M. (2016). Argumentar para comprender: una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de grado 4 de EBP. <https://repositorio.utp.edu.co/handle/11059/6641>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M., (2014). *Metodología de la investigación*, McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A., sexta edición, México. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/90129/Alvarez\\_HJE-Huaman\\_VFDR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/90129/Alvarez_HJE-Huaman_VFDR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Martínez, M. C. (2013). Los géneros discursivos vistos desde la perspectiva socio-enunciativa: la noción de contexto integrado. *Revista ALED*, 13(2). Recuperado de <https://raled.comunidadaled.org/index.php/raled/article/view/51/53>
- Martínez, M. C. (2015) *Análisis del discurso. Cohesión en español, coherencia y estructura semántica de los textos académicos*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle.
- Muñoz Calvo, E. M., Muñoz Muñoz, L. M., García González, M. C., & Granado Labrada, L. A. (2013). La comprensión lectora de textos científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Humanidades Médicas*, 13(3), 772-804. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202013000300013&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202013000300013&script=sci_arttext&tlng=en)

Kaplún, M. (2001). *A la educación por la comunicación*. Ciespal. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/126221-opac>

Ramos, E. T. (2002). La comunicación educativa. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (3), 37-43. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2282475.pdf>

Romano, M. B., & López, E. (2016). Lectura crítica de medios en estudiantes universitarios. *Praxis educativa*, 20(2), 25-33. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022016000200003&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022016000200003&script=sci_abstract&tlng=en)

Ruano, O. M., Bolsa, E. A., & De Cardona, A. P. S. (2003). Lectura crítica de la literatura científica. *Enfermería clínica*, 13(1), 32-40. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1130862103737796>

Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., ... & Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(1), 3-35. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472013000100001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472013000100001&script=sci_arttext)

Vallés Arándiga, A. (1997). Comprensión lectora. Un programa cognitivo y metacognitivo. In *Congreso de lectura eficaz: ponencias, paneles y comunicaciones*. 1996; p. 153-159. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/72038>