

Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades

Critical Reading. Definitions, experiences and possibilities

Claudia Patricia Cubides Ávila¹
Marianela Rojas Higuera²
Ruth-Nayibe Cárdenas-Soler³

Resumen

Los retos educativos están planteados con base en los requerimientos que la dinámica social sugiere, con el propósito de que la participación de los ciudadanos sea coherente y pertinente. Esta frase, aunque utópica, es la premisa sobre la cual fundan sus objetivos los proyectos educativos institucionales. En este marco, y considerando que las pruebas estandarizadas tales como PISA o SABER también están perfilando las habilidades que deben adquirir los estudiantes en los diferentes niveles de su proceso formativo, la lectura y escritura continúan siendo los focos principales de atención en el sistema educativo, porque son las destrezas que le permiten al sujeto interactuar con otros. Es así como este artículo de revisión, producto del proyecto de investigación “La lectura crítica como estrategia pedagógica en el área de ciencias naturales”, desarrollado entre 2016 y 2017 en la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá (Boyacá, Colombia), sedes Centro (sector urbano) y Otro Lado (sector rural), pretende conceptualizar la lectura crítica, como el nivel de comprensión ideal al que debe llegar cualquier individuo lector. La metodología utilizada, en este primer objetivo del proyecto señalado, se basó en el análisis hermenéutico de documentos y la escritura dialogada. Dentro de los principales hallazgos se encuentra el amplio interés de la comunidad educativa en ampliar estos conceptos con el ánimo de que los estudiantes respondan, con excelentes resultados, a las pruebas externas estandarizadas. Una de las principales conclusiones de este trabajo se refiere a la importancia de formar lectores críticos, ya que estos serán ciudadanos críticos y propositivos.

Palabras clave

Lectura Crítica, Educación, Método de Enseñanza.

Abstract

With the purpose of the citizens' participation is coherent and pertinent the social dynamics suggests that the educational challenges are ground on these dynamics. This unbelievable phrase is the corner stone on which the educational and institutional objectives and projects are laid on. Within this framework the standardized tests such as PISA or SABER give the skills profile the students need to acquire along their educational process. From this view, the educational system focuses on reading and writing as the learner's social interactive skills. This paper is the direct result of revising the research project on “*Critical reading as a pedagogical strategy in natural science subject*” The project which was conducted in the years 2016 and 2017 in Simon Bolívar de Soracá school in the state of Boyacá in Colombia Country in its city and town sites is aimed at building the concept of critical reading as the reading goal which each learner must achieve. The hermeneutic analysis of papers and the spoken writing was the methodology used in this first project objective. The paper major finding lays on the educational community wide interest in building the concepts stronger so that the learners can achieve high marks when taking the external standardized tests. Finally, the

DOI: <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2017.

Fecha de evaluación: 30 de junio de 2017.

Fecha de aceptación: 8 de agosto de 2017.



1 Licenciada en Supervisión Educativa, Magister en Educación; Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá - Colombia. Correo electrónico: paticua73@gmail.com, orcid.org/0000-0002-4436-3626

2 Licenciada en Química y Biología, Magister en Educación; Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá - Colombia. Correo electrónico: marianelarojas71@hotmail.com, orcid.org/0000-0001-8850-3814

3 Licenciada en Música, Magister en Educación, Doctora en Educación Musical por la Universidad de Granada-España. Profesor Asociado Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grupo de Investigación CACAENTA. Correo electrónico: ruth.cardenas@uptc.edu.co, orcid.org/0000-0002-9930-1609

paper major conclusion looks at the importance of teaching learners how to be critical readers to subsequently be a critical and proactive citizen.

Keywords

Critical Reading, Education, Teaching Method.

Introducción

Como lo expresa Vásquez (2015) hay muchas formas de leer, desde aquella que se hace por ocio hasta la que es especializada y que requiere habilidades de comprensión para llegar a tener un efecto en el lector. La comprensión lectora ha sido uno de los temas recurrentes en las reuniones de académicos y directivos de instituciones educativas, cuando se trata de evaluar el desempeño de los estudiantes en las pruebas externas estandarizadas (Pérez, 2005).

De esta forma, en este documento se habla del más complejo de los niveles de comprensión, la lectura crítica (Pérez, 2003), describiendo los principales conceptos, las definiciones asociadas y las diferentes apuestas pedagógicas que se han realizado para subsanar estas debilidades en los jóvenes. Entonces, autores como Duque y Vera (2010); Sánchez y Sandoval (2012) y Castillo (2015), se han referido a diversas apuestas que, desde los distintos grados y niveles del sistema educativo colombiano, se han llevado a cabo en las instituciones educativas. El documento se divide en seis apartados: concepto de lectura crítica, fases, estudios relacionados, problemáticas comunes, experiencias en Colombia y estrategias para desarrollarla.

Sin lugar a dudas, referirse a lectura crítica es pensar en pensamiento complejo, en un alto nivel de apropiación conceptual del lector (Serrano de Moreno & Madrid de Forero, 2007). Se trata de habilidades o competencias que le permitirán interactuar con el autor, estableciendo discusiones argumentadas con las posturas propias o las de otros autores.

Es así como, el presente trabajo buscar construir la actualidad (aunque considera también el pasado) de la lectura crítica, para entender su concepto, de manera que el lector posteriormente pueda hacer aplicaciones

pedagógicas o investigativas al respecto. Así mismo, este artículo de revisión pretende ser el punto de partida para revisiones, análisis o investigaciones futuras en relación con la lectura crítica. La metodología empleada es de corte hermenéutico, ya que consideró una selección de documentos, y su lectura y análisis, para la posterior elaboración de texto por secciones, de acuerdo con el contenido compilado.

I. Concepto de Lectura Crítica

Desde una postura pedagógica, Freire se refiere a la lectura crítica como la posibilidad del ser humano para analizar y buscar la verdad. Este autor brasileño basa su planteamiento en un trabajo innovador de alfabetización campesina realizado en Brasil, Chile y Guinea-Bisáu, con el cual se pretendía alcanzar la liberación del pueblo oprimido mediante una educación generadora de libertad, yendo del pensamiento a la acción social, con una metodología que involucrara la interpretación del papel del hombre en el mundo (Remolina, 2013).

En esta misma línea de reflexión pedagógica, se encuentra Giroux (con su postulado que tiene origen en la teoría crítica), quien plantea la necesidad de leer el contexto para determinar la realidad del sujeto, de manera que con el proceso pedagógico se dé respuesta a las problemáticas sociales detectadas, basándose en una pedagogía de la diferencia. Todo ello implica una postura responsable y consciente de los docentes, para construir significados con base en su experiencia personal, considerando sus límites sociales, políticos y culturales. Esta práctica fomenta, en los estudiantes, la construcción de conciencia crítica dentro de su sociedad y el fortalecimiento de su identidad. Para Giroux, la educación debe favorecer la transformación social en beneficio de los más débiles y considerar las desigualdades sociales, además de permitirle a la comunidad educativa

potencializar sus capacidades y lograr la autosuperación (González, 2006).

En el contexto educativo se hace cada vez más necesario fomentar la participación creativa, reflexiva y crítica de los estudiantes, como respuesta a las características de desempeño académico y ciudadano que demanda el mundo en la época actual. Es así como los sistemas educativos buscan dar solución a los requerimientos de formar una población autónoma y democrática, que tenga habilidades críticas de pensamiento, evidenciadas, además, en sus competencias de comprensión lectora y escritura de textos. Por consiguiente, según Avendaño de Barón (2016), a través de la lectura crítica se busca promover “capacidades para pensar, discernir y desempeñarse de manera autónoma, reflexiva, analítica y crítica en la actual sociedad cambiante, compleja e invadida por el abrumador flujo de información de toda índole” (p. 211).

Según Ramírez (2009), la lectura es una actividad cultural inagotable capaz de formar o transformar el texto, el contexto y el sujeto lector, valiéndose del infinito número de posibilidades interpretativas de un texto y de la construcción de sentidos y significados que se le puede otorgar. El hecho de que la lectura sea una actividad cultural, sugiere que hay unas normas sociales que regulan su práctica, constituyéndose en una herramienta para establecer la relación producción-consumo, en un nivel de estratificación social, y en un espacio y tiempo particular. Al respecto, Freire (2005) propone dos dimensiones de desarrollo del sujeto, su “naturaleza inacabada”, a partir de la cual busca perfeccionarse; y su “proceso de concientización”, mediante el cual es posible su emancipación, lo cual no sería posible si no contara con una capacidad crítica.

Cuando se habla de lectura crítica, resulta inevitable hablar de Cassany, escritor, docente e investigador español, que ha hecho énfasis en la comprensión autónoma del propósito lingüístico del texto; las intenciones pragmáticas; la toma de conciencia del contexto; el género discursivo en donde la pedagogía crítica aporta una propuesta metodológica global de formación de la persona

en distintas áreas; y en que, para “hacer lectura” de un texto, el lector se enfrenta a tres planos: leer las líneas (decodificar, comprensión literal), leer entre líneas (significado, inferir) y leer más allá de las líneas (comprender el propósito del autor, establecer relaciones entre los postulados de diferentes autores) (Cassany, 2003).

En el mismo sentido, Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) describen la lectura crítica como la capacidad de un individuo para reconstruir el significado e intencionalidades implícitos en los textos producidos por otros. Estas docentes manifiestan que el ejercicio de lectura crítica requiere de un proceso de reflexión constante, prestando atención a las anotaciones y controversias citadas en el texto, en comparación con otros textos, hasta que el lector llega a sus propias conclusiones. Un lector crítico lee usando un pensamiento de análisis, de reflexión. Tiene la capacidad de refutar, cuestionar, objetar conscientemente y defender sus propios puntos de vista con argumentos. Las autoras también presentan una propuesta para desarrollar las competencias en lectura crítica, haciendo especial énfasis en las competencias básicas para formar lectores críticos, sin embargo, advierten que para formar lectores críticos es necesario contar con educadores críticos, capaces de utilizar diversidad de textos para desarrollar la habilidad de argumentación de los estudiantes. Categorizan las competencias en lectura crítica de la siguiente manera: competencias cognitivas (conocimientos previos, construcción inferencial, formulación de hipótesis, relación con otros textos y juicios valorativos, ¿qué dice explícitamente el texto?, ¿qué aporta?, ¿cuál es el punto de vista del autor?, ¿qué opinión merece?); competencias lingüísticas y discursivas (género del discurso, estructura, recursos y estilo); competencias pragmáticas y culturales (uso y función del texto además de su significado, argumentos); y competencias valorativas y afectivas (emociones del autor, emociones del lector).

Jurado (2014) advierte que la lectura crítica es el nivel más alto de lectura evaluado por el Ministerio de Educación Nacional colombiano, mediante las diferentes pruebas estandarizadas

que aplica el ICFES. En estos modelos de evaluación nacional, se asocia la lectura crítica con la intertextualidad o la capacidad del lector para reconocer diversos textos en el texto, describir intencionalidades de los mismos y reconocer las voces dialógicas entre el texto y otros textos.

Es así como la lectura crítica no es la opinión del lector acerca de un determinado tema, sino que se trata de una habilidad que surge del ejercicio de hacer inferencias complejas entre el conocimiento del lector y los conocimientos que propone el texto. Entonces, es imposible lograr una lectura crítica si los conocimientos del lector son limitados. Aun así, la diversidad textual usada en el aula (textos, periódicos, revistas, poesía, cuentos, ensayos, crónicas, entre otros), junto con una formación docente consistente, al respecto de la lectura crítica, puede garantizar la formación de lectores críticos (Jurado, 2014). De allí la importancia de dotar las instituciones educativas de variedad de textos y crear ambientes de aprendizaje (por ejemplo, el virtual) que garanticen dicha formación. En términos de Cassany (2006), un estudiante puede cambiar su forma de leer, realizando muchas actividades de comprensión lectora, sin embargo, aprovechar la Internet resulta favorable, por cuanto las prácticas de interacción social resultan más interesantes, atractivas y divertidas que lo que cotidianamente se realiza en un salón de clases regular.

Hablar de lectura crítica es referirse a la comprensión lectora, y abarcar una de las habilidades más complicadas que adquiere un niño-estudiante en sus primeros años de formación escolar. Es decir, aquel proceso cognitivo en el que el lector adquiere la información de un texto, o simplemente de una palabra o frase, y vincula sus conocimientos previos en la comprensión del tema, convirtiendo la lectura en una actividad activa y constructiva. Por tanto, la lectura crítica es el resultado de la fusión entre un texto y un lector, quien hace uso de sus conocimientos previos para entenderlo y dialogar con él (Gispert & Rivas, 2010; Urbano, 2003).

II. Fases de la Lectura Crítica

El trabajo pedagógico para desarrollar la lectura crítica ha de ser orientado a partir de considerar los niveles de lectura, de manera que la meta final sea que los estudiantes consigan el nivel de destreza de una lectura crítica de textos. La teoría de los niveles de lectura está soportada en estudios de las áreas de lingüística, sociología y semiótica. De esta forma, investigaciones realizadas por Cassany (2004), Castillo (2015), Pérez (2003), y Tapia y Luna (2008), evidencian la importancia de tener en cuenta los principales niveles de comprensión lectora en el momento de plantear un trabajo de aula. Dichos niveles, según Pérez (2003), son:

- **Literal:** implica un reconocimiento y recordación de los hechos tal y como aparecen expresados en el texto. Acciones: transcripción, identificación, paráfrasis – traducción o reelaboración–, coherencia y cohesión.
- **Inferencial:** deducción de información que se traslapa en el texto. Se realiza esta deducción a partir de los conocimientos previos del lector o la información adicional que se presenta en el texto. Acciones: revisión saberes previos, macroestructura, coherencia y cohesión.
- **Crítica:** nivel elevado de comprensión textual, supone un alto grado de experticia para emitir juicios de valor sobre el texto. En este nivel se pueden esclarecer hasta los pensamientos y emociones de quienes protagonizan el escrito.
- **Metacompreensión:** actividad cognitiva que conlleva un proceso de planificación, supervisión y evaluación. Según Ríos (citado en Muñoz y Ocaña, 2017), es “el conocimiento acerca de los recursos cognitivos para enfrentar una tarea de lectura y la autorregulación que ejerce sobre las estrategias como lector” (p. 226). En esta última etapa o nivel, el lector puede detectar fallas del documento, reconociendo las posibles causas del error y proponiendo acciones de mejora.

En el mismo sentido, Vallés y Vallés (2006) asocian los anteriores niveles de lectura con

los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora. Es así como estos autores hablan de procesos perceptivos (visuales y táctiles), procesos psicológicos básicos, procesos cognitivo-lingüísticos (acceso al léxico, análisis sintáctico e interpretación semántica) y procesos afectivos.

La importancia de una lectura profunda y crítica no solo de textos o documentos, sino también de imágenes, gráficas, material audiovisual, entre otros, donde se llegue a una lectura comprensiva, con la utilización de diversas y variadas estrategias, radica en los altos resultados académicos esperados por las instituciones educativas y en la necesidad de formar ciudadanos críticos y propositivos, que resuelvan fácilmente situaciones problemáticas de su vida cotidiana (Oliveras & San Martí, 2009; Pérez, 2011). No solo se lee para reconocer letras y palabras, el propósito de la lectura va mucho más allá. Es así como los sistemas educativos requieren plantear un enfoque de lectura amplio, integral y sistémico, donde se contemplen, según Pérez (2011), los ejes básicos para la enseñanza de una lectura crítica y profunda (enfoque sistemático y gradual –operaciones cognitivas–; acentuar la comprensión de los factores emotivos, funcionales, intencionales y pragmáticos; enfatizar en la comprensión de reglas y convenciones; profundizar en el enfoque crítico; y hacer énfasis en la creación y la comunicación), además de las siguientes nueve ideas o principios:

- La lectura es una actividad diversificada y plural.
- La lectura es un fenómeno multidimensional que integra buena parte de las facultades mentales.
- La lectura implica un proceso complejo de comprensión que puede ser superficial o profundo.
- Leer es razonar.
- Leer puede permitir reconocer e interpretar las reglas que rigen los códigos de los mensajes, así como las que dominan la comunicación.
- Cualquier lectura es una acción pragmática.

- Leer puede dar paso a la evaluación, la crítica y el discernimiento.
- Leer es imaginar alternativas.
- Leer es comunicarse.

III. Estudios relacionados con la Lectura Crítica

Luego de establecer un concepto sobre lectura crítica, se hace necesario referirse a estudios o investigaciones realizadas en este campo, para contextualizar el panorama de aplicación a manera de antecedentes. A continuación, se abordarán algunos proyectos de lectura crítica desarrollados en los diferentes niveles del sistema educativo formal (Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Superior), en el marco nacional e internacional.

En el caso del nivel de formación Preescolar, Duque y Vera (2010) realizaron un estudio de comprensión textual con niños (5 años) escolarizados de Ibagué (Colombia), considerando herramientas de la psicología infantil, para determinar cuál era la comprensión inferencial que hacían los infantes de los textos narrativos. Estos investigadores utilizaron un cuestionario con contenido textual para recolectar los datos que posteriormente analizarían, encontrando que el tipo de inferencia más utilizada era la referencial, sin embargo, el nivel de comprensión inferencial era mínima.

Una investigación presentada por Sánchez y Sandoval (2012), realizada con base en tres experiencias contextuales (Venezuela, Colombia y España), pretendía analizar los niveles de lectura crítica audiovisual de niños de entre los 8 y 12 años. La estrategia utilizada se basó en la aplicación de talleres de alfabetización mediática y preguntas con base en cinco conceptos: autor, formato, audiencia, contenido y propósito. Los resultados de este trabajo muestran, por un lado, las necesidades de formar ciudadanos autónomos y críticos frente a los contenidos de los medios audiovisuales y de construir entornos positivos que incidan en la calidad de vida de los que serán observadores críticos. Por otro lado, en el transcurso del estudio se encontró que no es fácil determinar las claves para reconocer el grado de criticidad que tiene un joven en el momento de escoger y observar contenidos digitales.

El Ministerio de Educación Nacional colombiano, con el Decreto 1860/1994 (que reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994), propone hablar menos de alfabetización y centrarse en el desarrollo cognitivo y la formación de la capacidad crítica de los estudiantes, orientando los procesos educativos bajo la modalidad de proyectos. Asimismo, esta norma plantea que saber leer críticamente es un derecho fundamental de los ciudadanos del siglo XXI, por tanto, se convierte en una tarea fundamental del sistema educativo, con el apoyo de los gobernantes, los medios de comunicación y la familia.

Según el análisis realizado por Castillo (2015), en Básica Primaria los estudiantes solo alcanzan a desarrollar el nivel literal de comprensión en textos narrativos (son los más utilizados) y presentan dificultad en textos explicativos y niveles de comprensión inferencial y crítico. Este autor pone en evidencia que en la escuela hace falta usar más estrategias que motiven la comprensión lectora en los diferentes niveles de comprensión (literal, inferencial, crítica). Asimismo, en el estudio realizado por Cortés (2014) con estudiantes de grado Tercero de Básica Primaria, los estudiantes no alcanzaron los niveles literal ni inferencial en textos narrativos, tal vez debido al poco interés y desmotivación de los alumnos en el momento de leer, dificultando la interpretación y comprensión de textos.

Oliveras y San Martí (2009) llevaron a cabo una investigación con alumnos de Básica Secundaria en España, con el propósito de que los estudiantes aprendieran a leer críticamente textos con contenido científico. De esta forma, los profesores implementaron diversas estrategias pedagógicas y se valieron de un cuestionario para guiar el accionar de los estudiantes. Como resultados relevantes, se determinó que no es fácil desarrollar la habilidad de lectura crítica en los estudiantes, sin embargo, el tipo y contenido de lecturas usadas y el trabajo en pequeños grupos sirvió para que los alumnos cuestionaran a los autores de los documentos, confrontaran sus propios saberes y autorregularan sus ideas. De igual manera, los autores comentan que el hecho de que los discentes comuniquen (de forma oral o escrita)

las conclusiones a las que llegaron, presentando sus argumentos y autoevaluando su trabajo, les genera autonomía y empoderamiento.

En el mismo sentido, Ramos (2013) presenta los resultados de una investigación desarrollada con estudiantes de grado octavo, donde se diseñó e implementó una estrategia basada en preguntas, con el propósito de mejorar los niveles de comprensión lectora de textos científicos. Dentro de las conclusiones, la autora expone que afianzar la habilidad de comprensión lectora en cada uno de los niveles (literal, inferencial y crítico) es fundamental para alcanzar el nivel de lectura crítica en los estudiantes. Ramos (2013), al igual que Oliveras y San Martí (2009), considera importante el trabajo en pequeños grupos, porque favorece la autonomía y la búsqueda conjunta de respuestas, partiendo de la discusión.

Por su parte, Zárate (2015) analizó los libros de texto utilizados en Básica Secundaria en Perú, que tienen distribución gratuita, por lo cual se presume su amplia aplicación. Específicamente, el investigador estudió, desde la perspectiva de los estudios críticos del discurso y la literalidad crítica, las preguntas que utilizan estos libros para controlar la comprensión crítica de los estudiantes, determinando que estos textos evalúan muy poco el nivel crítico, en comparación con la dedicación que presentan al nivel literal. De esta forma, el autor sugiere que con estos libros se pretende controlar los procesos mentales de los estudiantes y restringir su comprensión crítica.

En el ámbito de la educación superior, Rodríguez (2007) habla de los resultados de una investigación realizada con estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura, con quienes buscaba mejorar la lectura comprensiva y la producción escrita. Es así como este investigador aplicó un plan de aula en el marco de la teoría constructivista, ya que concibe la comprensión de un texto como una actividad compleja de interacción y construcción de significados. En este mismo sentido, Jurado (2008) comenta que es relevante fomentar la lectura crítica en la escuela, pasando de la alfabetización a leer críticamente, de manera

que el lector se forme como sujeto que interactúa con los textos. El ejercicio de leer va más allá de comprender literalmente, implica analizar los implícitos y asumir una actitud crítica, entonces la lectura se transforma en el acto de interpretar y comprender representaciones de textos y contextos, además de pinturas, fotos, señales, gestos, ecuaciones, fórmulas, entre otros.

Serrano de Moreno (2011) expone, a partir de un estudio realizado con estudiantes de primer semestre de la carrera de formación docente en Ciencias Físico-Naturales, la necesidad de que los estudiantes universitarios desarrollen capacidades de comprensión crítica, para leer y escribir competentemente, de manera que puedan utilizar y aplicar los conceptos científicos de forma precisa en su campo de formación. Establecer relaciones adecuadas entre conceptos y autores, así como distinguir los niveles de análisis de una disciplina científica, favorecerá la formación de profesionales idóneos y será garante de un desempeño eficiente y creativo. En esta misma línea de pensamiento, Delgado (2013) manifiesta que la lectura crítica en la universidad es una habilidad que poco se toma en cuenta, por lo tanto, muchas veces no se desarrolla, sin embargo es una postura que requiere ser revaluada, en procura de favorecer la libre expresión de la pluralidad con alto sentido crítico que permita dinamizar las sociedades.

IV. Problemáticas Comunes en el Ejercicio de la Lectura

Ferreiro y Teberosky (1991) se refieren a la psicogénesis de la lectura y escritura, planteando que no se debe separar la actividad de “aprender a leer” de “comprender lo leído”, ya que la separación existe entre entender lo que se lee y escribir. Estas autoras explican que la aplicación de métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura ha generado serias polémicas entre los docentes, quienes han notado que partir de la enseñanza de las sílabas, privilegiando el uso de las palabras y olvidando la globalidad del texto, no ha resultado efectivo ni pertinente. Estos métodos se quedan en la identificación y no avanzan a la profundidad semántica, sintáctica

o lingüística de los textos. Una clara evidencia de esta situación se advierte en los resultados de los estudiantes en las pruebas externas estandarizadas (SABER, PISA, etc.).

La importancia del maestro en los primeros años de aprendizaje del individuo radica en la fundamentación de los saberes y habilidades previas con los cuales empezará a construir conocimiento y experiencia de vida. En la medida en que se propicie una adecuada estimulación, con actividades variadas y sensitivas, así como una experiencia pedagógica rica en lectura de imágenes y variedad de tipologías textuales, se le facilitará al infante las herramientas para una correcta comprensión. De esta forma, sus habilidades comunicativas se incrementarán al momento de iniciar su práctica con el lenguaje escrito. Calero (2013) afirma que los lectores más competentes son los que poseen control en sus habilidades cognitivas, utilizan diversas estrategias dependiendo del tipo de texto y el propósito del mismo, relacionando el contenido del documento leído con sus saberes previos, lo cual implica una construcción planeada y desarrollada conscientemente. La planificación de la lectura se estructura a partir de: un propósito, emitir saberes previos, predecir, inferir-corregir-verificar-evaluar, y autocorregir.

Una de las principales causas del bajo rendimiento en la comprensión de textos se sitúa en el desconocimiento de vocabulario de los estudiantes, en concordancia con lo expuesto por Morán y Uzcátegui (2006), quienes además hablan de la motivación y la preparación como factores relevantes a tener en cuenta en el proceso lector. Por su parte, Herrera, Borges, Guevara y Román (2008) manifiestan que en edad preescolar resulta fundamental la estimulación del lenguaje, por lo cual proponen un programa, que se basa en las necesidades formativas de los niños, donde el lenguaje es un instrumento de análisis mental, de desarrollo cognitivo. El programa propuesto consta de dos momentos, motivación de la curiosidad y etapa verbal, con los cuales se presume que los infantes forjen las bases de lo que será un acceso acertado al proceso de lectura y escritura, partiendo de aspectos semánticos y sintácticos.

En el día a día de la escuela es frecuente encontrar estudiantes que no comprenden completamente lo que leen, además de la dificultad para identificar diferentes tipos de textos (informativos, narrativos, argumentativos, expositivos), ya que usualmente se utilizan textos narrativos (cuentos), sobre todo en los primeros años de escolarización. Curiosamente, en el caso colombiano, los resultados de las pruebas PISA aplicadas en 2015 mostraron un incremento significativo en el área de lectura (Redacción El Tiempo, 2016), sin embargo, aún se trata de competencias que deben ser atendidas con prontitud, considerando el propósito gubernamental de tener un país mejor educado en 2025, junto con los resultados de Colombia en comparación con otros países de la región.

Estudios realizados en Colombia acerca de los hábitos de lectura de los jóvenes, revelan que las mujeres, en comparación con los hombres, son las que más leen; y que mientras los jóvenes se interesan por la lectura de películas y textos en la web, los adultos prefieren leer periódicos y libros de crecimiento personal. Internet no es enemigo de la lectura, ya que la diversidad de textos que ofrece este medio de comunicación es muy amplia y se presenta de manera atractiva para los jóvenes, por la dinámica cambiante (videos sonidos, imágenes, fotografías). Según Rey (2007), los niños dedican su tiempo libre a realizar lecturas digitales la mayor parte del día, en un segundo nivel de aceptación está la televisión y por último el cine. Para el psicólogo francés Lahire, las formas de leer han cambiado, ya que no hay un solo tipo de lectura (Carrasco, 2011). Lahire plantea que la forma como se enseña a leer en la escuela no es la más adecuada, los estudiantes se sienten obligados a leer de manera mecánica, olvidando que un sinnúmero de textos hace parte de su cotidianidad.

La mala adquisición de la lengua escrita durante los primeros años de escolarización, es otro de los factores que propicia en los estudiantes una educación fragmentada de la realidad, dificultando la comprensión global del texto (Vázquez, 2000). El desarrollo de las habilidades comunicativas: escuchar,

hablar, leer y escribir, se consolidan a partir de la interacción permanente del sujeto con el conocimiento del mundo y de la realidad. A medida que aparecen nuevas experiencias formativas en la escuela (amigos, juegos, televisión, lecturas, internet, etc.), se fortalece el uso del lenguaje por parte de los estudiantes. Es así como se hace necesario que las instituciones educativas propicien espacios comunicativos para que el individuo construya su realidad, haciendo lecturas críticas de la misma y asumiendo sus propias posturas.

Una pedagogía del habla y de la escucha, correctamente orientada, puede contribuir al desarrollo del pensamiento y a la construcción de significados en el estudiante (Motta Ávila, 2016). Las diversas expresiones infantiles van contribuyendo cada día a las interacciones sociales, que favorecen el desarrollo integral de los educandos. En la medida en que los niños experimenten una posición personal frente a diversas situaciones dialógicas, mejoran su pensamiento crítico y pueden hacer aportes creativos para ofrecer respuestas y soluciones a los problemas que se le presenten (Hurtado, 2005).

Pérez (2003) se refiere a los resultados de los estudios realizados por el ICFES en Colombia, mencionando que la producción textual de los discentes, que han participado en las pruebas estandarizadas, es muy limitada, y que la escritura es oracional. Este autor infiere que, como posible causa, estos resultados se deben a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura que recibieron estos estudiantes en los primeros años escolares. Para Hurtado (2006), el contexto cultural determina el incremento en las habilidades comunicativas del sujeto. Las experiencias significativas, vivenciadas a partir de acciones pedagógicas, tales como: rondas, canciones, juegos, juego de roles, televisión, etc., canalizan, acompañan y fomentan, de manera adecuada, la adquisición del lenguaje.

Si se desconocen las intenciones del texto (persuadir, informar, divertir, etc.) y del autor, así como las voces que intervienen en el escrito, se hace difícil realizar una lectura crítica del documento. Según las pruebas SABER, los

estudiantes tienen dificultad para relacionar el texto leído con otros semejantes, y para concluir y sacar la enseñanza explícita en el texto; siendo la desmotivación hacia la lectura la principal dificultad. Además, que se privilegia la comprensión literal y no la inferencial y crítica del texto (Fernández, 2010). Para Jurado (2016), en Colombia las evaluaciones estandarizadas han mostrado que leer críticamente requiere de procesos cognitivos complejos. Este tipo de lectura supone una comprensión del sentido literal de la información, así como de la realización de inferencias, de manera que la tarea queda para los docentes.

V. Lectura Crítica, Experiencias en Colombia

En 2004 surge en Colombia el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), como parte del programa “Calidad para la Equidad”, sin embargo, es a partir de 2010 cuando comienza su desarrollo por parte del Ministerio de Educación Nacional. El propósito del PNLE es garantizar que toda la población colombiana, más allá de la alfabetización, tenga acceso a la cultura escrita, para consolidar una ciudadanía donde la equidad e inclusión social sean las constantes (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

Con base en el PNLE aparece, también como proyecto gubernamental, el Plan Nacional de Lectura en Bibliotecas (PNLB), con el cual se pretende fomentar la lectura en todo el territorio nacional colombiano, atendiendo las particularidades de los diversos contextos socioculturales del país. Este PNLB liderado por la Biblioteca Nacional de Colombia (2017), del Ministerio de Cultura, está apoyado por Fundalectura, una organización privada creada en 1990, sin ánimo de lucro, cuyo objetivo principal es que Colombia sea un país de lectores. Esta organización se encarga de dos actividades básicas, por un lado, de la organización y procesamiento de las colecciones bibliográficas enviadas a los municipios, y, por otro, de la formación en promoción de lectura: formación de adultos lectores, promoción de lectura y diseño de proyectos de promoción de lectura (Fundalectura, 2017).

El Ministerio de Educación Nacional (2006) estableció los estándares básicos de competencias en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas, los cuales se constituyen en un parámetro de todo lo que un estudiante debe saber y saber hacer para alcanzar el nivel de calidad académica esperado en su paso por el sistema educativo. Es así como las pruebas externas cumplen el papel de instrumentos de medición y control, para saber en qué nivel de calidad se encuentra el alumnado y el mismo sistema educativo, de manera que se puedan establecer planes de mejoramiento institucional, pertinentes y coherentes.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - ICFES es el órgano encargado de investigar los factores que inciden en la calidad educativa, a partir de la aplicación de pruebas externas de evaluación conocidas como pruebas SABER (Saber 3º, 5º y 9º; Saber11 y SaberPro). Tal y como lo advierte Delgado (2014), en un estudio realizado para la Fundación Konrad Adenauer, “Las deficiencias del sistema educativo en materia de acceso, calidad y pertinencia han sido ampliamente reconocidas y su necesidad de reforma se ha constituido en una de las prioridades de sucesivos gobiernos” (p. 2). De igual manera, esta investigadora pone en evidencia que aun cuando el desempeño de los estudiantes en el área de lenguaje ha mejorado en las pruebas SABER y PISA, sigue siendo un desempeño muy bajo en comparación con otros países de la región latinoamericana.

Posterior a la aparición de los Lineamientos Curriculares por áreas, en el año 2000, el Ministerio de Educación Nacional colombiano estableció los estándares curriculares y más recientemente los denominados Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que son un conjunto de temas estructurales para cada grado, entendiendo aprendizaje como habilidades, conocimientos y actitudes válidos en un contexto cultural o histórico. Los DBA expresan unidades básicas y fundamentales de conocimiento requeridas para el desarrollo futuro del ser humano y guardan coherencia con los lineamientos y estándares básicos. De igual forma, planean rutas de enseñanza para la consecución de los propósitos de aprendizaje

en el año escolar, y deben articularse con los enfoques, estrategias y contextos definidos en el Proyecto Educativo Institucional - PEI. Los DBA son estrategias para promover la flexibilidad curricular, puesto que definen aprendizajes amplios (Medina, 2017).

El componente de lectura crítica está inmerso en las actividades propuestas en los DBA para todos los grados y en todas las áreas, proyectando acciones y temáticas encaminadas al desarrollo cognitivo de los estudiantes, a la reflexión y a la emisión de juicios y la respectiva elaboración de argumentos (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

VI. Estrategias para Desarrollar la Lectura Crítica

En el marco internacional, cabe mencionar el proyecto de lectura crítica para el desarrollo de la habilidad en comprensión lectora, liderado por el gobierno de Ecuador y dirigido específicamente para la formación de los maestros. Esta propuesta se basa en la lectura de textos en los niveles literal, inferencial y crítico-valorativo, para adquirir el conocimiento de las diversas tipologías de texto en su función comunicativa (persuasiva, expresiva y referencial), semántica (significado de palabras, frases y oraciones) y sintáctica (uso de conectores, palabras claves, abstracción de ideas principales), y llegar a la comprensión total del texto leído (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).

En otro ámbito, la española Solé (1992), considerando que no es fácil enseñar a leer, ha planteado una serie de estrategias para llegar a la comprensión de textos. Dentro de dichas estrategias están la preparación previa (el antes, la motivación, preguntas orientadoras de conocimientos previos), el durante (construyendo la comprensión) y el después de la lectura (descripción -literal-, análisis -inferencia-, reflexión -crítica-). Así como la claridad, el sentido y la coherencia de los textos que se escogen para leer (que deben ser de diferentes tipos: narrativo, descriptivo, expositivo, instructivo, periodístico), el análisis de su estructura y sintaxis, que es requerida por el lector para poder dar sentido a lo que lee.

La investigadora Espinoza (2010) se incluye dentro de este apartado, por su propuesta de la estrategia LIDE, fundamentada en la pedagogía crítica y la psicología cognitiva, considerando a teóricos, tales como Vygotsky, Langer, Freire y Polette. La primera fase de esta estrategia es la prelectura o discusión oral previa; la segunda es leer el texto; la tercera fase se centra en interrogar, en realizar preguntas falsas o verdaderas acerca del texto leído; la cuarta es comparar las respuestas entre lectores del mismo texto; y la quinta se dedica a explorar nuevamente el texto, para determinar la veracidad de las conclusiones. En similitud con esta propuesta, se encuentra IPLER, método creado por el colombiano Francisco Barahona, con el propósito de incrementar los hábitos de estudio de los estudiantes, para que aprendan más en menos tiempo, mejoren la comprensión de lectura y ejerciten la memoria. Las etapas del método IPLER son inspeccionar (vistazo al texto), preguntar (¿cuál es el argumento central del autor? ¿qué espera encontrar en el texto?), leer (con alto grado de concentración), expresar (estructurar y exponer lo fundamental del texto) y revisar (repasar, autoevaluar y archivar) (Cortés, 2017).

Conclusiones

Valorar el lenguaje como una capacidad que ha marcado el curso de la especie humana, sugiere una serie de análisis e investigaciones conducentes a plantear estrategias que favorezcan su comprensión oral, escrita y simbólica, para dotar de significado y sentido a las formas de comunicación existentes en este momento socio-histórico que vive la humanidad.

Los procesos de comprensión y producción de textos involucran actividades metacognitivas, tales como: abstracción, análisis, síntesis, inducción a la inferencia, comparación y asociación, todas ellas a partir de la interacción y comparación con el contexto sociocultural del lenguaje utilizado. En este sentido, el desarrollo de competencias en el área de lenguaje tiene una estrecha relación con el transcurso evolutivo del ser humano y el rol que desempeña en la sociedad que lo acoge. Así, el sujeto requerirá destrezas interpretativas, propositivas o argu-

mentativas, según se lo exija su desenvolvimiento social.

La lectura crítica es definida como un alto nivel de comprensión, donde el lector es capaz de hacer elaboraciones conceptuales de alta complejidad, involucrando saberes previos y planteamientos de otros teóricos, a manera de discusión de conceptos, de tal forma, que es un individuo que puede plantear nuevas teorías o reafirmar las existentes, valiéndose de argumentos que justifiquen sus posiciones teóricas.

En definitiva, se hace necesario formar lectores críticos en este país suramericano multirracial y diverso, partiendo de los docentes, quienes deben ser los primeros en desarrollar esta competencia, para que después puedan hacer lo propio con sus estudiantes. Las políticas educativas tienen que ser proyectivas y flexibles, apoyándose en la evidencia empírica y los constructos teóricos consolidados a este respecto y proporcionados por los investigadores que, día a día, indagan por la mejor manera de llegar a procesos de pensamiento efectivos y coherentes con las necesidades que le plantea el mundo al ser humano.

Por otra parte, formar lectores críticos requiere tener a la mano una variedad de tipología textual y suficientes materiales y recursos educativos, además de considerar las críticas que se hacen a los métodos tradicionales de enseñanza, donde el método del silabeo reclama ser reemplazado por las nuevas tendencias pedagógicas post-piagetianas, para dedicar menos tiempo a la decodificación y más a la comprensión de las oraciones y párrafos del texto. Un ejemplo de dichas propuestas modernas es presentado por Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky y Lerner (Kuperman, 2014; Valverde, 2014; Vélez & Navales, 2016), quienes sugieren que los niños jueguen a escribir y que se trabaje a partir de proyectos basados en centros de interés, para que los infantes descubran las reglas y formas de escritura utilizadas por los adultos y así consigan su aprendizaje. De esta manera, los niños se formarán en una lectura crítica y contextualizada, según su centro de interés, por medio del juego. Lo importante no es qué tan rápido se pueda leer sino qué nivel de comprensión e interpretación se logrará del texto leído, para contribuir, con la formación de lectores críticos, a construir una sociedad incluyente y democrática.

Referencias bibliográficas

- Avendaño de Barón, G. S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. Doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Biblioteca Nacional de Colombia (2017). *Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas*. Recuperado de <http://recursos.bibliotecanacional.gov.co/content/plan-nacional-de-lectura-y-bibliotecas-0>
- Calero, A. (2013). El lector como reparador de significado. Un ejemplo práctico de instrucción directa en estrategias metacognitivas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 25(1), 83-115. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42237
- Carrasco, A. (2011). Una mirada a la sociología de la lectura: Martine Poulain. *Perfiles Educativos*, 33(132), 195-204.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1(32), 113-132.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 25(2), 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo López, A. V. (2015). *Análisis de las actividades de lectura incluidas en los libros de texto: ¿realmente desarrollan la comprensión lectora?* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/40488/1/Castillo_Lopez_Ana_Victoria.pdf
- Cortés Medina, A. X. (2014). *Estrategias didácticas para mejorar en los estudiantes de Tercero B del Colegio El Rosario la comprensión e interpretación de textos narrativos desde el nivel literal e inferencial* (Trabajo de Especialización). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.

- Cortés Ruíz, L. F. (2017). Método IPLER: ¿qué es y para qué sirve? *IPLER*. Recuperado de <http://blog.ipler.com/metodo-ipler-que-es-y-para-que-sirve>
- Decreto 1860. Diario Oficial de Colombia 41473, 5 de agosto (1994).
- Delgado, C. (2013, marzo 19). *La lectura crítica, una herramienta de formación del pensamiento crítico en la universidad*. Recuperado de <http://www.redem.org/la-lectura-critica-una-herramienta-de-formacion-del-pensamiento-critico-en-la-universidad/>
- Delgado, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. *FEDESARROLLO, Centro de Investigación Económica y Social*. Recuperado de <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/190>
- Duque, A. & Vera, M. (2010). Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de Preescolar. *Revista colombiana de psicología, 19*(1), 21-35.
- Espinoza, M. (2010). El uso de la estrategia de lectura LIDE en la comprensión de textos y la motivación a la lectura. *Lectura y Vida, 31*(3), 54-61.
- Fernandes, I. (2010). Fortalezas y dificultades de los estudiantes de básica según sus desempeños en saber 2009. *Revista Atabletero, 55*(1). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241773.html>
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar* (10ª Ed.). México: Siglo XXI.
- Fundalectura (2017). *Información general*. Recuperado de http://www.fundalectura.org/?mod_ule=nosotros-info
- Gispert, D. & Rivas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona, España: Graó.
- González Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica, 29*(2), 83-87.
- Herrera, J. I.; Borges, S.; Guevara, G. & Román, I. (2008). La estimulación del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, una propuesta desde su componente léxico-semántico. *Revista Iberoamericana de Educación, 47*(3), 1-12.
- Hurtado, R. D. (2005). *Comunicación significativa y enseñanza: aproximación didáctica al área de lenguaje en Preescolar y Primaria*. Medellín: Litoimpresos y servicios.
- Hurtado, R. D. (2006). *Lectura y escritura en la escuela*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Jurado Valencia, F. (2008). La formación de lectores críticos en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*. Recuperado de <http://rieoei.org/rie46a05.htm>
- Jurado Valencia, F. (2014). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Ruta Maestra Santillana, 8*(1), 10-15.
- Jurado Valencia, F. (2016, julio 14). *La lectura crítica como un derecho de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.magisterio.com.co/articulo/la-lectura-critica-como-un-derecho-de-aprendizaje>
- Kuperman, C. (2014). *La lectura en dos contextos de enseñanza. Conocimiento sobre cuentos y enciclopedias en niños pequeños de escuelas públicas* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46584>
- Ley 115. Diario Oficial de Colombia 41214, 8 de febrero (1994).
- Medina, A. C. (2017). DBA Derechos Básicos de Aprendizaje. *Ruta Maestra Santillana, 18*(1), 61-64.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2010). *Curso de lectura crítica: estrategias de comprensión lectora. Programa de formación continua del magisterio fiscal*. Quito, Ecuador: Centro Gráfico Ministerio de Educación DINSE. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, Colombia. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá: Subdirección de Fomento y Competencias. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057_recurso_DBA.pdf
- Morán, A. L. & Uzcátegui, A. M. (2006). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del octavo grado de educación básica. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 7(16) 35-55.
- Motta Ávila, J. H. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 167-187. Doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.4914>
- Muñoz-Muñoz, Á. E. & Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. Doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- Oliveras, B. & San Martí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar pensamiento científico. En *8ª Convención Nacional y 1ª Internacional de Profesores de Ciencias Naturales, conferencias plenarias, educación química* (pp. 233-245). Recuperado de <http://gent.uab.cat/neussanmarti/sites/gent.uab.cat/neussanmarti/files/2009.20%20Oliveras-Sanmarti%20EQ%20copia.pdf>
- Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación, núm. Extraordinario*, pp. 121-138.
- Pérez, J. (2011). *El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. Hacia un marco para la comprensión de qué es la lectura*. Recuperado de http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_lecturacomprendiva_pereztornero.pdf
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá D.C., Colombia: ICFES.
- Ramírez Leyva, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188.
- Ramos, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/11740/1/43731062.2014.pdf>
- Redacción El Tiempo (2016, diciembre 6). Colombia avanzó en pruebas Pisa, pero sigue lejos de los mejores. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/resultado-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-2016-43510>
- Remolina Caviedes, J. F. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Educação*, 36(1), 223-231. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84827901010>
- Rey, G. (2007). Para leer un país. *Revista Altablero*, 40. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122248.html>
- Rodríguez, A. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus*, 13(25), 241-262.
- Sánchez, J. & Sandoval, Y. (2012). Claves para reconocer los niveles de lectura crítica audiovisual en el niño. *Comunicar*, 38(19), 113-120. Doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-03-02>
- Serrano de Moreno, S. & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68.
- Serrano de Moreno, S. (2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. *Revista Entre lenguas*, 16(1), 27-42. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/35362>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Tapia, V. & Luna, J. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(1), 37-68.

- Urbano, P. (2003). *Comprensión lectora. Actividades para el alumnado*. Málaga: Aljibe.
- Vallés, A. & Vallés, T. (2006). *Comprensión lectora y estudio: intervención psicopedagógica*. España: Editorial Promolibro.
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.
- Vásquez, F. (2015, marzo 24). *Repensar la lectura y la lectura crítica*. Recuperado de <https://fernandovasquezrodriguez.wordpress.com/2015/03/24/repensar-la-lectura-y-la-lectura-critica/>
- Vázquez, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.
- Vélez, J. & Navales, N. (2016). *Las prácticas lectoras en la escuela primaria vista desde la perspectiva sociocultural*. Recuperado de http://www.bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/3261/5/Practicas_Lectoras_Escuela_Velez_2016.pdf
- Zárate Pérez, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326. Doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.01.9.013>