



Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes

Betty Romero-Olarte¹

María-Isabel Ramírez-Rojas²

Fecha de recepción: 8 de septiembre de 2020

Fecha de aprobación: 10 de diciembre de 2020

Resumen

Este documento presenta una experiencia de aula cuyo propósito era potenciar el nivel de lectura crítica en los estudiantes del grado undécimo de educación media, a través de una unidad didáctica en el área de Ciencias Políticas y Económicas, en la que se articularon problemas socialmente relevantes. El trabajo se realizó bajo el enfoque cualitativo descriptivo y se trabajó con 20 estudiantes de grado undécimo del Colegio Nuestra Señora de la Concepción. El instrumento inicial evidenció que la mayoría de los estudiantes presenta dificultades en el nivel de lectura crítica, ya que, en la lectura contextual, solo tienen un acercamiento a la explicación del carácter sociocultural del texto; en la lectura inferencial los estudiantes demuestran dificultades, debido a que se centran en la relación con sus saberes previos y no logran ir más allá del texto y en lectura intertextual, manifiestan ausencia de la misma, porque para reafirmar sus razonamientos, la mayoría de los estudiantes solo presentan evocaciones a hechos establecidos a partir de sus saberes culturales y

¹ M. Sc. (c) Universidad Autónoma de Manizales (Manizales-Caldas, Colombia). bettyromero@autonoma.edu.co. ORCID: [0000-0003-3175-8888](https://orcid.org/0000-0003-3175-8888)

² M. Sc. Universidad Autónoma de Manizales (Manizales-Caldas, Colombia). miramirez@autonoma.edu.co. ORCID: [0000-0002-7502-271X](https://orcid.org/0000-0002-7502-271X)

de la cotidianidad, no van más allá de lo que dice el autor. El trabajo de aula se efectuó con la implementación de una unidad didáctica que estaba constituida por cuatro secuencias que apuntaban a fortalecer la lectura crítica. Dichas secuencias contenían textos continuos y discontinuos, en los que se abordaban algunos problemas socialmente relevantes relacionados con el contenido de la asignatura. Luego de la intervención didáctica, los estudiantes alcanzaron un avance moderado, permitiendo el fortalecimiento de algunas de las habilidades de la lectura contextual e inferencial y un avance leve en la lectura intertextual. Por otra parte, el trabajo mostró que la implementación de textos sobre los problemas socialmente relevantes articulados a los contenidos académicos de diferentes áreas, genera un alto grado de motivación en los estudiantes.

Palabras clave: lectura contextual; lectura crítica; lectura inferencial; lectura intertextual; problema socialmente relevante.

Critical Reading from Socially Relevant Problems

Abstract

This document presents a classroom experience with the purpose to develop critical reading level in eleventh grade students, through a teaching unit in the area of Political Science and Economics, through socially relevant problems. The work was done under the qualitative descriptive approach and the sample was formed by 20 students of the eleventh grade from Colegio Nuestra Señora de la Concepción. The initial instrument showed that most of the students present difficulties in the critical reading level since, in the contextual reading, they only have an approach to the explanation of the sociocultural character of the text; at the inferential reading, they show difficulties, because they focus on the relationship with their previous knowledge and they do not go beyond the text. At the intertextual reading, they present an absence of it, because their reasoning only presents evocations of established facts from their cultural knowledge and everyday life, they do not go beyond what the author says. The classroom performed a didactic unit in which four sequences were proposed. These sequences intend to develop critical reading. They included continuous and discontinuous texts, in which some socially relevant

problems were approached. After the intervention, students achieved a moderate progress in some of the skills of contextual reading and inferential reading, but, at intertextual reading, the students achieved a slight progress. On the other hand, the work shows that the implementation of texts about socially relevant problems articulated to academic contents of different areas, generates a high degree of motivation in students.

Keywords: contextual reading; critical reading; inferential reading; intertextual reading; socially relevant problem.

Para citar este artículo:

Romero-Olarte, B. y Ramírez-Rojas, M.-I. (2021). Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes. *Pensamiento y Acción*, 30, 6-20.

Esta obra está bajo licencia internacional Creative Commons Reconocimiento 4.0



Introducción

La comprensión lectora ha sido considerada un pilar fundamental en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, ya que posibilita el acceso al conocimiento y la apropiación del mismo. El Ministerio de Educación Nacional (2006), al referirse al proceso de lectura, afirma que la comprensión de lectura tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística.

Al considerar la importancia de la comprensión lectora en los diferentes campos de conocimiento, en los últimos años, los bajos desempeños de los estudiantes de Educación Básica y Media en las diferentes pruebas nacionales e internacionales han sido una de las principales preocupaciones de docentes e investigadores, quienes se cuestionan sobre los factores que influyen en la formación y desarrollo de los hábitos de lectura.

En el presente artículo se aborda especialmente la lectura crítica, ya que, ante el cúmulo de información que circula diariamente por los diferentes medios, es necesario dudar y evaluar críticamente el discurso de otros, tomar postura y plantear argumentos sólidos sobre los hechos y los temas abordados por el autor.

Cassany (2006) plantea que la única respuesta educativa posible para el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, es formar ciudadanos autónomos y democráticos que tengan habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento.

De otra parte, el autor indica que la libertad de expresión, constituye un derecho fundamental en el que cualquier sujeto puede sostener su opinión, tenga o no la razón, teniendo en cuenta que se cuenta con la capacidad de discernir su inconsistencia.

Es así como múltiples investigaciones relacionadas con la lectura crítica en estudiantes de educación media y universitaria (Cassany, 2004; Madero-Gómez, 2013; Sardá Márquez-Sanmartí, 2006; Pérez- Ardila-Villamil, 2014; Sanchez-Maldonado, 2008 y Silva-Amache, 2010; Herrera-Villalba, 2010; Medelius-Mejía, 2010 y Barquerizo, 2013), enfocaron sus intereses en los procesos, habilidades y conocimientos necesarios para la comprensión crítica de un texto.

Esta investigación tiene como objetivo potenciar el nivel de lectura crítica en los estudiantes del grado undécimo de educación media, a través de una unidad didáctica en el área de Ciencias Políticas y Económicas, mediante problemas socialmente relevantes. A continuación, se presenta el concepto de Lectura crítica, base de la intervención. Luego, se describe la metodología del estudio y se presentan los resultados de la investigación. Finalmente, se brindan las conclusiones.

Conceptualización

Cassany y Castellà (2010) indican que la lectura crítica sabe ser elaborada, compleja, cargada de matices y razonamientos, capaz de discutir e incluso, de cambiar de opinión de forma razonada. Ésta es la lectura que pretende comprender la complejidad de lo humano, lo psicológico y lo social, y transformarlo si es preciso.

Cassany (2006) plantea que hay tres planos dentro de la comprensión de un texto: un plano que denomina las líneas, comprensión literal del texto; otro, entre líneas, comprensión implícita del texto, y el tercero, que denomina detrás de las líneas, el cual permite comprender un texto a partir de evidenciar la ideología del texto, el propósito del autor, las razones que lo llevaron a escribirlo y la interrelación con otros textos. Además, afirma que el lector, al asumir una postura frente al texto, se ubica en el plano de la literacidad crítica.

Leer tras las líneas implica leer detrás de las líneas y descubrir la ideología del autor, sus propósitos, y formarse una opinión personal con respecto a las ideas y argumentos planteados por el mismo. Esto implica la recuperación de conocimientos previos que posibiliten la comprensión del texto (inferir, descubrir las intenciones, predecir) y, a partir de ello, plantear una respuesta reflexiva y consciente frente al texto. En este sentido, la literacidad crítica conlleva a darle sentido al texto a partir del reconocimiento y reconstrucción de su contenido, así como la perspectiva del autor y los valores que quiere transmitir.

La lectura crítica involucra la habilidad de evaluar ideas teóricas en el campo de lo social y de lo político, de reflexionar y analizar con sentido profundo los textos leídos, así como construir posiciones propias al elaborar un discurso o un

escrito (Hawes, 2003; Serrano y Madrid, 2007; Carlino, 2004). La lectura crítica, por lo tanto, asume en su estructura la lectura contextual, la lectura inferencial y la lectura intertextual.

Lectura Contextual: hace referencia al reconocimiento de la intención y el propósito que guían la puesta en la escena social de circulación del texto. Permite reconocer la profundidad del texto en relación con un conjunto de valores y puntos de vista que se ponen en juego en el texto. Da cuenta de la información que hay en este, el punto de vista del autor, las suposiciones que este hace, y las posibles implicaciones; se explicita el carácter sociocultural que rodea al texto como producto social.

Leer contextualmente es leer entre líneas, captar las intencionalidades y entender la lógica interna del texto. En este tipo de lectura cada autor ofrece su propia interpretación, lo que involucra examinar opciones de contenido, de lenguaje y de estructura, así como considerar su efecto en el significado, en función del modo en que el texto interpela al lector (Kurland, 2005; Cassany, 1999, Ramírez, 2013, p.142).

Lectura Inferencial: la inferencia implica ir más allá de la comprensión literal o de la información superficial del texto. Aquí se está en capacidad de juzgar, razonar, deducir, es decir, sacar conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información.

Jouini (2005) señala que, en el proceso de comprensión de un texto, se ponen en juego diversas estrategias, una de las más importantes es la inferencia. Para ello, utiliza tres estrategias: el muestreo o la capacidad para seleccionar las palabras e ideas más útiles para la comprensión del texto; la predicción o la capacidad que posee el lector para anticipar el contenido de un texto, y la inferencia o la capacidad para sacar deducciones y conclusiones acerca de lo que no está explícito en el texto (p.101).

Este tipo de lectura retoma la importancia de reconocer la intención y el propósito que guían la puesta en la escena social de circulación del texto. Permite reconstruir el significado del texto a partir de la recuperación de la información que no se expresa directamente o que se encuentra implícita en el mismo. Ello implica

tener en cuenta saberes previos (conocimientos de la cultura, valores y experiencias), para poder interpretar las claves que presenta el texto. En este proceso el conocimiento del lector entra en interacción activa con la información del texto, y va más allá de lo que el texto explícitamente puede decir.

Lectura Intertextual: hace referencia al reconocimiento de las relaciones que se establecen al interior de un texto o entre textos. Pretende relacionar las diferentes partes de la información dada, identificar los recursos utilizados al interior del texto, reconocer la relación entre el texto y las informaciones que lo acompañan, y saber cómo estas relaciones pueden identificarse entre dos o más textos (Icfes, 2013).

Por otra parte, la lectura intertextual hace referencia a ir más allá de lo que dice el texto, requiere interpretar el texto, para con ello, reconocer otras posibilidades de escritura en las que se sitúe la voz del lector o sus experiencias, de manera que pueda exponer su propia postura en un escrito.

En el nivel crítico-intertextual, según varios autores, el lector expresa lo que piensa, opina, hace críticas, hace intertextualidad entre los diferentes textos y discursos y, a partir de ello, toma una postura frente al texto leído. En este sentido, el lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído.

Metodología

La investigación tiene un enfoque cualitativo descriptivo, el cual propende por la comprensión integral de los fenómenos; interpreta la experiencia del modo como lo siente o lo vive el participante; su método es inductivo, la reflexión del investigador es permanente y el análisis va desde el inicio hasta el final. Para asegurar la credibilidad, utiliza la técnica de la triangulación, sus instrumentos de frecuente uso son preguntas, imágenes, textos, talleres, grupos focales, videos, grabaciones, documentos, entre otros (Bunge, 1983; Sabino 1998; Cerda, 2000; Briones, 1988; Blaxter y otros, 2000).

La investigación se llevó a cabo en la sede urbana del Colegio Nuestra Señora de la Concepción, institución de carácter oficial que imparte los niveles de Educación primaria y Educación secundaria, y otorga el título de Bachiller técnico

con Especialidad comercial; además, cuenta con un número de entre 500 y 600 estudiantes. Esta institución está organizada en 10 sedes, dos situadas en el perímetro urbano y ocho en la zona rural del municipio de Concepción Santander del Sur.

Se trabajó con 20 estudiantes de grado undécimo, cuyas edades oscilan entre los 15 y 16 años, fueron doce mujeres y ocho hombres, los cuales se escogieron al azar entre treinta y seis estudiantes que conforman el grado undécimo. Estos en su mayoría viven en el sector urbano, aunque hay provenientes de las veredas circunvecinas y pertenecen a los estratos 1 y 2.

La recolección de la información se realizó, inicialmente, a través de una prueba diagnóstica para establecer el nivel de los estudiantes en lectura crítica antes de la intervención. Luego se aplicaron los talleres y se realizaron los grupos focales que permitieron obtener los datos necesarios para analizar y con ello obtener los resultados.

Resultados y Discusión

Para dar más claridad sobre el proceso que se llevó a cabo y permitir una mejor comprensión de los resultados obtenidos, se explicitará cada una de las etapas de la investigación.

Fase preparatoria. Prueba Inicial

Tras la aplicación del instrumento inicial, conformado por tres textos cortos y caricaturas, en los cuales se hacía referencia a situaciones controversiales y problemas socialmente relevantes del ámbito nacional, se propuso una serie de preguntas abiertas que los estudiantes debían responder críticamente.

Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades en la lectura crítica. A pesar de que hicieron un acercamiento a los procesos relacionados con la lectura contextual, ya que buscaron relacionar lo expresado en los textos leídos con la realidad social y cultural, logran confrontar el significado del mismo con sus saberes y experiencias, sus vivencias, creencias y las situaciones de carácter social, no adoptan una postura

crítica, ni realizan una negociación interactiva entre el texto y sus creencias u opiniones para llegar a una interpretación más consistente. Es decir, indagar por la información del texto, el punto de vista del autor, las suposiciones que hace y las implicaciones de estas, explicitan el carácter sociocultural que se le reconoce al texto (Paul y Elder, 2003).

Por otro lado, se observaron dificultades en la lectura inferencial, porque las inferencias de la mayoría de los estudiantes se centran en la relación con sus saberes previos y no consiguen ir más allá del texto, ya que inferir requiere no solo aportar el conocimiento previo, sino también formular hipótesis y saberlas verificar o reformular; tampoco interpretan el lenguaje figurativo utilizado por el autor del texto. Solo dos estudiantes hacen una interpretación más profunda del texto, identifican el sentido irónico de las caricaturas, presentan sus interpretaciones críticamente y las relacionan con un sentido metafórico, al tiempo que comparan lo expresado en los textos, planteando relaciones causales no explícitas, pero que se desprenden del mismo. Es decir, comprenden algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto (Cassany, Luna y Sanz (2008).

Finalmente, se hace evidente la dificultad en la lectura intertextual, debido a que, para reafirmar sus razonamientos, la mayoría de los estudiantes solo presentan evocaciones a hechos establecidos a partir del conjunto de saberes culturales y de la cotidianidad, que relacionan con las situaciones planteadas en los textos. Esto no permite identificar las relaciones que se establecen al interior del texto, ni ir más allá de lo que dice el autor; tampoco identifican la ideología del autor, ni toman una postura frente al texto leído y no consiguen emitir un juicio frente al texto.

Fase de intervención

En esta sección se describen los resultados de la implementación de la unidad didáctica, la cual estaba conformada por cuatro secuencias que incluían actividades que comprendían análisis de noticias, artículos de periódicos y revistas, videos, imágenes, caricaturas, cómics y textos sobre problemas socialmente relevantes relacionados con las temáticas de Economía y Política.

Los resultados obtenidos demostraron que, en la lectura contextual, los estudiantes logran un mayor avance, ya que relacionan los contenidos de los textos con la realidad social y cultural y enlazan sus saberes previos y sus vivencias con la información brindada en los textos, lo cual permite develar las intencionalidades y puntos de vista del autor y, a partir de ello, emitir opiniones y juicios de valor. Leer contextualmente, es leer entre líneas, captar las intencionalidades y entender la lógica interna del texto (Cassany, 1999).

En relación con la lectura inferencial, presentan un mediano avance, porque establecen la relación entre los hechos presentados en los textos con las experiencias vividas e interpretaciones construidas a partir de otras lecturas; deducen información a partir del texto; predicen a partir de los titulares, y extraen conclusiones basados en la información dada. Es decir, inferir equivale a juzgar, razonar, deducir, sacar conclusiones que no están dadas en el texto, pero se extraen a partir de la información brindada por el mismo (Jouni, 2005).

En la lectura intertextual se evidenció que los estudiantes alcanzaron un acercamiento a algunos de los procesos relacionados con este componente, ya que trasladan los sentidos de los textos a eventos de la realidad y establecen relaciones entre lo expresado en los textos y los hechos basados en la realidad. Además, consiguen aproximarse tímidamente a la identificación crítica de la ideología del autor, ya que interpretan los textos, relacionan las ideas con hechos políticos, problemas ambientales, pobreza, derechos, actividades cotidianas y asumen una postura; sin embargo, en la interpretación, no hacen una reflexión profunda de los sentidos del texto. Ocuparse de la intertextualidad es poner de relieve conexiones culturales implícitas o explícitas en el texto (Mendoza, 2008).

Al contrastar los resultados de la intervención y los resultados del instrumento inicial con respecto al avance en la lectura crítica, se encontró que los tres componentes de la lectura crítica considerados en el presente estudio tuvieron un avance moderado, permitiendo el fortalecimiento de algunas de las habilidades de la lectura contextual, por lo que los estudiantes consiguieron mejorar en las habilidades de captar la intencionalidad del autor y explicar el carácter sociocultural del texto como producto social. También se logró que los estudiantes anticiparan el

contenido del texto en la lectura inferencial, dedujeran lo que no está explícito en el texto y plantearan juicios de valor a partir de la información contenida en el mismo. Asimismo, en la lectura intertextual se logró, aunque de manera muy leve, que los estudiantes reconocieran las relaciones que se establecen entre textos, identificaran críticamente la ideología del autor y expresaran lo que pensaban y tomaran una postura frente a lo leído.

En este punto, vale la pena destacar que, ante el hecho de presentar en sus razonamientos mayor énfasis en algunas inferencias, los conocimientos previos, experiencias y arraigo cultural, son también necesarios en un lector crítico, ya que este tipo de lectura requiere los planos previos de comprensión del texto (literal, inferencias, intenciones) y exige una respuesta personal externa del lector, como lo indica Casanny (2006).

Conclusiones

Los hallazgos del instrumento inicial indican que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades en el nivel de lectura crítica, ya que, en los componentes contextual, inferencial e intertextual, relacionan los textos leídos con la realidad social y cultural, los saberes previos, experiencias, vivencias y creencias. Al analizar, interpretar y razonar sobre las ideas expresadas en los textos, presentan evocaciones y relaciones sobre los hechos centrados en los saberes culturales y de la cotidianidad.

La implementación de la unidad didáctica que incluía los problemas socialmente relevantes propició un acercamiento a la lectura crítica, ya que, en el plano de lectura contextual, mejoraron las habilidades de captar la intencionalidad del autor y explicar el carácter sociocultural del texto como producto social, relacionaron los contenidos de los textos leídos con sus conocimientos previos, el arraigo cultural y la información que les proporciona el entorno. En el plano inferencial, se logró que los estudiantes anticiparan el contenido del texto, dedujeran lo que no está explícito en el mismo y plantearan juicios de valor a partir de la información contenida en este. En el plano intertextual se logró, aunque de manera muy leve, que los estudiantes reconocieran las relaciones que se establecen entre

textos, identificarán críticamente la ideología del autor, y expresarán sus ideas acerca de lo leído y tomarán una postura frente a ello.

A nivel didáctico, el desarrollo de la investigación permitió dar un cambio en la enseñanza de la asignatura ya que, a través de la implementación de la lectura crítica, se dejó de lado la transferencia de información y memorización de contenido. Este cambio propició que los estudiantes se involucraran, tomaran conciencia y opinaran sobre las problemáticas que afectan el país y su entorno, lo cual se espera que aporte en la formación de individuos integrales constructores de una mejor sociedad.

Referencias

- Baquerizo, C. (2013). Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura [Tesis de Maestría]. Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Behar, D. (2008) Metodología de la investigación. <https://es.scribd.com/doc/215401918/metodologia-de-la-investigacion-daniel-s-behar-rivero>
- Blaxter, L., Hughes, Ch., y Tight, M. (2000). Cómo se hace una investigación. Gedisa.
- Briones, G. (1988). Métodos y técnicas de investigación avanzada aplicadas a la educación y a las ciencias sociales. Epistemología y metodología de la investigación social: Teoría. Corporación Editorial Universitaria de Colombia.
- Bunge, M. (1983). La ciencia. Su método y su filosofía. Ediciones Siglo Veinte.
- Carlino, P. (2004). El proceso de la escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Paidós.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a La Lectura Crítica: Teoría Ejemplos y Reflexiones. *Revista Tarbiya*, 32, 113-132. <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2010v28n2p353>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/compreiolectora/explorandonecesidadesactualesdecomprension.pdf>
- Cassany, D. (2006). Leer tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Cassany, D. (2009). 10 claves para enseñar a interpretar. https://www.researchgate.net/publication/292407047_10_claves_para_aprender_a_interpretar
- Cassany, D. (2009). Leer, comprender e interpretar en EFE en línea. En: XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).
- Cassany, D. y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28 (2), 353-374
- Cerda, H. (2000). La creatividad en la ciencia y en la educación. Editorial Magisterio. Aula Abierta.
- Cruz, J. (2015). Comprensión Lectora Basada en Evidencias. <https://cbe.wordpress.com/about/>

Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes

- Gasca, M. (2010). Desarrollo de la literacidad crítica en internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato. En: Congreso Internacional Europa/América Latina ATEL. Alfabetización mediática y culturas digitales.
- Hawes, G. (2003). Pensamiento crítico en la formación universitaria [Documento de Trabajo]. Proyecto Mecesus TAL 0101. Instituto de investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca.
- Herrera, A. y Villalba, A. (2012). Procesos de Lectura Crítica, Mediación Pedagógica para propiciar el Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios [Tesis de Maestría]. Universidad de Sucre, Colombia.
- Icfes. (2013). Módulo de Lectura Crítica Saber Pro. 2013-1. <http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/pdfs/M%C3%B3dulo-LECTURA%20CRITICA.pdf>
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. En: Glosas Didácticas. No. 13. https://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39
- Kurland, D. (2005). Lectura crítica versus pensamiento crítico. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/lectura-critica-pensamiento-critico>
- Madero, I. y Gómez, L. (2013). El Proceso de Comprensión Lectora en Alumnos de Tercero de Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56), 113-139
- Medelius, P. y Mejía M. (2012). Las estrategias de enseñanza y la comprensión lectora de los alumnos del primer grado de educación secundaria en el área de comunicación de la 125 I. E. "Pedro A. Labarthe" del distrito de la Victoria – 2010 [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo, Perú.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Revolución Educativa. Colombia Aprende. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Oliveras, B. y Sanmartí, N. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. En: 8ª convención nacional y 1ª internacional de profesores de ciencias naturales
- Paul, R. y Elder, L. (2003). La mini guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pérez Bautista, S. Y., Ardila Medina, C. P. y Villamil Moreno, H. (2014). La lectura crítica en Internet en la educación Media. *Actualidades Pedagógicas*, (63), 83-98. <https://doi.org/10.19052/ap.2669>
- Ramírez, E. (2013). La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación. *Investigación bibliotecológica*, 27(59), 207-211
- Sabino, C. (1998). Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos. Lumen Humanitas.
- Sanchez, C. y Maldonado, M. (2008). Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito de la comprensión lectora [Tesis Pregrado]. Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Colombia
- Sanmartí, N. (2011). Leer para aprender ciencias. leer.es Investigar. https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_eso_leerciencias_neussanmarti.pdf/b3507413-ca58-4a00-bf37-c30c619b627f
- Sardá, A., Márquez, C. y Sanmartí, N. (2006). Cómo promover distintos niveles de lectura de los textos de ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5(2), 290-303

- Serrano, M. (2008) El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Revista Educere*, 12 (42), 505-514
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, (16), 58-68
- Silva, C. y Amache, G. (2010). Actividades pedagógicas alternativas para mejorar las estrategias de metacomprensión de textos escritos de niños de sexto grado en la Institución Educativa N° 50696 “Acpitán” - Ccoyllurqui Cotabambas- Apurímac [Tesis Maestría]. Universidad Cesar Vallejo, Perú
- Zárate, A. (2015). El uso de las preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.013>
- Zenteno, G. (2016). La literacidad crítica y el desarrollo de habilidades de lecto – escritura. *Revista Digital A&H*, (5), 11-20