

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: LENGUAJE Y
LITERATURA



CONSTRUCCIÓN DE UN CUESTIONARIO DE LECTURA CRÍTICA
DE TEXTOS ACADÉMICOS ARGUMENTATIVOS

TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: LENGUA Y LITERATURA

AUTOR

JOSE ALONSO RIOS CAMPOS

ASESOR

MARCOS OSWALDO ARNAO VÁSQUEZ

<https://orcid.org/0000-0002-7991-3552>

Chiclayo, 2021

CONSTRUCCIÓN DE UN CUESTIONARIO DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS ACADÉMICOS ARGUMENTATIVOS

PRESENTADA POR:

JOSE ALONSO RIOS CAMPOS

A la Facultad de Humanidades de la
Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
para optar el título de

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: LENGUA Y
LITERATURA**

APROBADA POR:

Yen Marvin Bravo Larrea

PRESIDENTE

María Flor Chirinos Sánchez

SECRETARIO

Marco Oswaldo Arnao Vásquez

VOCAL

DEDICATORIA

A mis padres, Manuel Ríos Muñoz y María Teresa Campos Bustamante por darme la vida, el camino, la fuerza, la luz y el resorte que me impulsa a ser mejor cada día

A mi bendición de Dios, mi adorada hija Dulce María Ríos Siesquén por quien tengo suficientes motivos para vivir y esforzarme por darle ejemplo y orientación.

A mi adorada esposa, Jenny Siesquén Santisteban, mi brazo derecho, mi columna, mi fiel apoyo y el latido de mi corazón.

AGRADECIMIENTO

A Dios, por darme esta oportunidad

A mi familia, por su apoyo constante

A mi asesor Marcos Oswaldo Arnao Vásquez

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo general construir las características de un cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos y diseñar su proceso de validación. El enfoque fue cuantitativo de tipo transversal descriptivo no experimental. La metodología utilizada fue descriptiva. Aplicó el análisis documental y el análisis de contenido para organizar y procesar la información. Sobre los resultados de esta investigación, se construyó un instrumento tipo Cuestionario a partir de los principios disciplinares de la literacidad crítica, la alfabetización académica, la lingüística textual, la psicolingüística y la sociocrítica. Se sugiere ahora proceder a su validación, su prueba piloto y aplicación.

PALABRAS CLAVE: Lectura crítica, literacidad, texto argumentativo, texto académico

ABSTRACT

The general objective of this research work was to construct the characteristics of a questionnaire for critical reading of argumentative academic texts and to design its validation process. The approach was quantitative, descriptive, non-experimental, cross-sectional. The methodology used was descriptive. He applied document analysis and content analysis to organize and process information. Based on the results of this research, a Questionnaire-type instrument was constructed based on the disciplinary principles of critical literacy, academic literacy, textual linguistics, psycholinguistics and socio-criticism. It is now suggested to proceed with its validation, its pilot test and its application.

KEYWORDS: Critical reading, literacy, argumentative text, academic text.

ÍNDICE

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
RESUMEN	
ABSTRACT	
ÍNDICE.....	6
I. INTRODUCCIÓN	9
II. MARCO TEÓRICO.....	14
2.1. ANTECEDENTES DE ESTUDIOS	14
2.2. BASES TEÓRICO-CIENTIFICAS	19
2.2.1. La lectura académica crítica.....	19
2.2.1.1. Definiciones y delimitaciones de la lectura académica crítica.....	19
2.2.1.2. Modelos, representaciones y prácticas de lectura académica en la Universidad	21
2.2.1.3. Beneficios de la lectura crítica	23
2.2.1.4. Competencias del lector crítico.....	24
2.2.1.5. Modelo de lectura crítica desde la literacidad.....	26
2.2.1.6. Modelo de lectura crítica de Daniel Cassany	26
2.2.1.7. Modelo teórico sistémico estructural-funcional de la enseñanza sistémico- comunicativa propuesto	28
2.2.1.8. Modelo de lectura desde el enfoque crítico social	29
2.2.1.9. Estrategias de lectura académica crítica.....	30
2.2.1.9.1. Estrategias de lectura crítica basadas en la organización textual	30
2.2.1.9.2. Estrategias de comprensión basadas en los procesos de lectura.....	34
2.2.1.9.3. Estrategias de comprensión basadas en las competencias y capacidades	36
2.2.1.9.4. Estrategias de comprensión mixtas	39
2.2.1.9.5. Estrategias de lectura crítica desde el pensamiento lógico.....	40
2.2.1.9.6. Estrategias de lectura crítica empleadas en otras áreas del conocimiento.....	41
2.2.1.9.7. Estrategias de lectura crítica basadas en la argumentación	42
2.2.1.10. Modelo de evaluación de lectura crítica	43

2.2.1.11. Modelo de evaluación desde la comprensión lectora.....	44
2.2.2. El texto académico argumentativo.....	46
2.2.2.1. La argumentación.....	46
2.2.2.1.1. Importancia de la argumentación.....	47
2.2.2.1.2. Estructura y elementos de la argumentación.....	47
2.2.2.2. Didáctica de la lectura crítica de textos académica argumentativos.....	48
2.2.3. Validación mediante Método Delphi de un cuestionario.....	48
2.2.3.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos de medición.....	49
2.2.3.2. Procesos para la validación de un instrumento de medición.....	56
2.2.3.3. El Método Delphi y la validez de contenido.....	59
2.2.3.4. La validación de contenido según Pedrosa, Suárez y García.....	62
III. MATERIALES Y MÉTODOS.....	65
3.1. Variables.....	65
3.1.1. Definición conceptual.....	65
3.1.2. Definición operacional u operacionalización de variables.....	67
3.1.3. Matriz de consistencia.....	68
3.2. Paradigma y tipo de investigación.....	69
3.3. Diseño de investigación.....	69
3.4. Corpus documental, muestra y muestreo.....	70
3.5. Métodos y técnicas de recolección de datos.....	70
3.5.1. Técnicas de recolección de datos.....	71
3.5.2. Instrumentos de recolección de datos.....	71
3.5.3. Procedimiento de análisis de datos.....	72
3.5.3.1. Elaboración de base de datos.....	72
3.5.3.2. Tabulación.....	72
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	73
4.1. El proceso de diseño del cuestionario.....	73
4.2. Características del cuestionario.....	76
4.2.1. El constructo “lectura crítica”.....	76
4.2.1.1. Definición del constructo “lectura crítica”.....	76
4.2.1.2. Análisis cualitativo de los indicadores de lectura crítica.....	79
4.2.1.3. Análisis cualitativo de las principales estrategias de lectura crítica.....	81
4.2.2. El constructo “textos académicos argumentativos”.....	83
4.2.2.1. Análisis cualitativo de los indicadores de “textos académicos argumentativos”.....	83

4.3.	Cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos.....	85
4.4.	Validación general del instrumento	88
4.4.1.	Procedimientos estadísticos para valorar las propiedades métricas de validez y confiabilidad del cuestionario	88
V.	CONCLUSIONES.....	89
VI.	RECOMENDACIONES	90
VII.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91
VIII.	ANEXOS	101

I. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes viven inmersos en una sociedad compleja, caótica y altamente manipuladora: la sociedad posmoderna. Esta se caracteriza, entre otros rasgos, por el predominio de lo digital, la superabundancia del conocimiento y la hiperinformación. Es decir, esta sociedad tiene como expresiones tipificadoras el uso de internet en la adquisición y difusión de la información, la multiplicidad de mensajes multiformes, poco o nada confiables, los cuales transmiten no solo información validada sino también muchas veces falsa, con juicios de valor, opiniones morales, estereotipos sociales, expresiones y representaciones simbólicas, que buscan persuadir, convencer y siempre “manipular” la opinión y la actuación de las personas.

El mecanismo fundamental para acceder a estos discursos y multiformas informativas es la lectura, realizada no solo como producto cognitivo (semántico-gramatical) sino también como proceso pragmático, estratégico-comunicativo y sociocultural. Es la primera de las actividades comunicativas complejas y fundamentales para lograr la alfabetización, tanto inicial o básica como la académica. Es un proceso multidimensional porque implica aspectos lingüísticos textuales, comunicativos, cognitivos, socioculturales e ideológicos. Como parte de la competencia comunicativa, implica el desarrollo de las capacidades analíticas, interpretativas y críticas (Arnao, 2015, 2019; Arnao & Gamonal, 2016).

En ese sentido, la lectura es una competencia fundamental y necesaria para el desarrollo y el buen desempeño de los estudiantes universitarios y profesionales. Gracias a ella se puede gestionar la información académica y científica impresa y la que se encuentra en la red digital, y asumir posiciones analíticas, interpretativas, reflexivas, valorativas, críticas y creativas. Es decir, sin la lectura sería imposible buscar e identificar información, seleccionarla, organizarla, decodificarla, analizar su organización semántica y gramatical, determinar el tema y las secuencias, identificar las ideas temáticas (principales) y las ideas de desarrollo (secundarias y terciarias)

Sin embargo, en los procesos de alfabetización, tanto en la educación básica (primaria y secundaria) como en la universitaria (académica), las instituciones educativas han insistido solo en la lectura cognitiva, literal o de decodificación de la información del texto y en la lectura estratégica o analítico-interpretativa (metacognitiva), y han descuidado la lectura crítica (pragmática o sociocultural), especialmente la de textos académicos argumentativos.

En relación a la lectura crítica de textos académicos argumentativos, que permite a los estudiantes dar su opinión, plantear su discrepante punto de vista en un acto comunicativo dialógico o, simplemente, estar atento a los efectos manipuladores del discurso, a las ideologías que transmiten en forma subliminal y a los posicionamientos o simbolismos culturales que contienen y que forman estructuras mentales con los cuales se interpreta el mundo. Al respecto, Camps y Dolz (1995) afirman que “tratar de transmitir valores éticos sin precisar quién toma la responsabilidad de los mismos, sin pasar por un debate, no parece ser la forma de educación cívica más adecuada en una sociedad democrática” (p. 6). Y desde la enseñanza, se resalta el problema del poco interés para desarrollar la competencia argumentativa desde los programas de educación básica, especialmente en 4to y 5to. de secundaria, y de educación superior universitaria. Ahora bien, la no inclusión de la competencia argumentativa en los programas de formación en pregrado y posgrado pueden tener una explicación político-social que Camps y Dolz (1995) señalan a manera de cuestionamientos: “¿aceptará la sociedad que confrontemos al alumnado con verdaderas situaciones polémicas? ¿puede ser la argumentación una fuente de conflictos? ¿Es la argumentación contraria a la neutralidad deseable de la escuela democrática? ¿Es éticamente aceptable enseñar en la escuela estrategias para persuadir, y de alguna manera «manipular», al destinatario?” (p. 6).

Camps y Dolz (1995) señalan una serie de problemas que tienen los estudiantes al leer un texto argumentativo: no reconocen ni comprenden el carácter de la controversia; no reconocen ni la posición del argumentador ni la del adversario ni los intereses que representan los diferentes interlocutores sociales; no comprenden el razonamiento subyacente, las ironías, los contraargumentos, las concesiones, ni los mensajes contradictorios; no son capaces de confrontar los puntos de vista o posicionamientos que existe en un texto con los puntos de vista o posicionamientos de otros textos a fin de tener una idea más rica y global de la controversia; se dejan someter con facilidad a las influencias y presiones ideológicas del texto; y no son capaces de poder justificar su elección o de tomar una decisión autónoma.

Formar estudiantes críticos, con una cultura investigativa y comprometidos con su medio ambiente, capaces de solucionar problemas de manera exitosa y que respondan a las exigencias de un mundo cada vez más incierto y globalizado es una exigencia de la sociedad actual. Por ello, toda formación universitaria debe fomentar el desarrollo de una cultura educativa fundamentada en el pensamiento crítico (Serrano de Moreno M. S., 2008; Serrano de Moreno & Madrid de Forero, 2007). Es decir, es en este nivel donde se debe promover en los

educandos el desarrollo de juicios críticos, con argumentos racionales y éticos que les permitan solucionar problemas de su contexto; así como, fomentar una actitud de análisis, cuestionamiento, reflexión y valoración de los textos leídos (Vidal-Moscoso & Manriquez-López, 2016; Ochoa Sierra & Moreno Mosquera, 2013). Como diría Cassany (2003), frente a un mundo globalizado, cambiante, conflictivo y diverso, los centros de enseñanza deben formar ciudadanos autónomos con habilidades críticas de lecto-escritura y pensamiento.

En tal sentido, la Universidad, como espacio educativo universal, es la abanderada de la creación, desarrollo y ejecución de una serie de estrategias que incidan en la formación de sujetos lectores críticos y de la formación de ciudadanos pensantes y activos, comprometidos con una sociedad justa y democrática. Los estudiantes deben ser capaces de comprender el mundo que los rodea y las culturas e ideología imperantes en él y desarrollar una postura crítica que le permita pensar, actuar y vivir en democracia (Serrano de Moreno & Madrid de Forero, 2007). Así pues, en todo recinto universitario se debería asumir el ejercicio de la lectura crítica como un componente transversal a todas las áreas del conocimiento, independientemente de la naturaleza de la carrera profesional, vinculando dicha práctica lectora con el contexto político, económico, social, cultural y educativo del estudiante (Cardona Torres & Londoño, 2016).

Por ende, resulta necesario que en los entornos universitarios se busque desarrollar una cultura crítica, a partir de propuestas y metodologías basadas en la enseñanza de lectura académica crítica, dejando de lado prácticas pedagógicas en las que lo único que interesa es que los estudiantes lean todas las lecturas que propuestas en los syllabus, sin importar si han comprendido críticamente lo leído. Se debe, entonces, desterrar la concepción errónea del lector pasivo que solo repite los conocimientos, sin pensar en ellos y sobre ellos, ni vincularlos con su contexto. Asimismo, la elección de textos debe tener como criterio fundamental la formación crítica y cívica del lector. Por ello, el docente debe proponer al estudiante textos que le permitan debatir, relacionar su realidad, comparar intereses y sobre todo ayudarle a construir su pensamiento crítico de manera autónoma. En tal sentido, el desarrollo de una didáctica de lectura académica crítica debe convertirse, hoy por hoy, en un pilar fundamental de toda enseñanza universitaria (Caro, 2015).

Arnao y Gamonal (2016, 2020) señalan que, en muchas de las instituciones de educación superior, las actividades de lectura se caracterizan por ser memorísticas, repetitivas y que solo buscan la reproducción literal de lo leído. Además, los materiales de lectura ofrecidos no guardan relación con los problemas socioculturales ni académicos actuales del estudiante,

lo que implica que son totalmente descontextualizados. Y que, en las asignaturas impartidas solo se busca desarrollar la relación texto-lector, pero sin tener en cuenta la relación texto-intertexto-lector-contexto-medios. “Esto limita el éxito comunicacional y profesional de un estudiante en el mundo actual; condiciona su proceso de (...) alfabetización académica (...) y sus formas de comprensión-composición y de actuación autónoma en la sociedad del conocimiento (...)” (Arnao & Gamonal, 2016, p. 65).

Bajo ese contexto, la puesta en práctica de estrategias de lectura crítica permitirá que el estudiante desarrolle una conciencia del poder que tiene un texto, que pueda oír y comprender los múltiples discursos imperantes en cada texto leído y encontrar diferentes puntos de vista sobre una misma temática. De tal manera que, al alcanzar un nivel de lectura crítica, el estudiante pueda suprimir totalmente la cultura del silencio a la que estaba acostumbrado y logre desarrollar su propia voz, interpretando no solo cualquier tipo de texto (oral, escrito, visual, mass media, etc.; sino también las múltiples ideologías plasmadas en él y las variadas realidades sociales, familiares y personales existentes dando significado a su existencia (Serrano de Moreno & Madrid de Forero, 2007; Pérez & Hospital, 2014; Vásquez, Fandiño, Páez, Goyes, & Velásquez, 2018).

En tal sentido, se asume que la lectura es una práctica social y política con diversas implicaciones. Por ello, Cardona Torres y Londoño (2016) señalan que en el contexto actual, el ejercicio de la lectura crítica (LC) va más allá de la sola lectura de textos escritos, pues se ve influenciada por el desarrollo tecnológico y el auge del internet, los cuales amplían las formas y modos de lectura. Asimismo, Nogueira y Lima (2020) enfatizan en que el mundo de la lectura, ya no es solamente verbal; sino que se presenta en múltiples formas, especialmente en la visual. Por ello, hoy en día leer textos en múltiples formatos, en especial los visuales, se convierte en una necesidad. Este hecho torna más compleja la práctica lectora dado que exige mayor firmeza y autonomía por parte del lector para negociar con las propuestas estructurales de los textos que lea.

Parafraseando a Camps y Dolz (1995), se debe plantear las siguientes cuestiones: ¿Cómo hacer para desarrollar una lectura crítica de textos académicos argumentativos? ¿Cómo desentrañar los elementos, estrategias y procesos de la argumentación en un texto académico a través de la lectura crítica?

El problema general de investigación se enuncia de la siguiente manera: ¿Qué características tiene un cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos? Este cuestionamiento a la vez generó los siguientes cuestionamientos específicos: 1) ¿Qué propiedades conceptuales y dimensiones se pueden delimitar para un cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos y en base a qué principios disciplinares se definen su naturaleza y características? ¿Cuál sería el proceso de construcción de un cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos? ¿Qué procedimientos estadísticos permitirán valorar las propiedades métricas del instrumento de validez y confiabilidad?

En consecuencia, el objetivo general que desarrolla la investigación es: Describir las características de un cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos en su proceso de construcción y diseñar su proceso de validación. Los objetivos específicos se expresan de la siguiente manera: 1) Definir los constructos “*lectura crítica*” y “*textos académicos argumentativos*” a partir de los principios disciplinares de la literacidad crítica, la alfabetización académica, la lingüística textual, la psicolingüística y la sociocrítica. 2) Diseñar el cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos a partir de los procesos que ofrece la Estadística. 3) Definir los procedimientos estadísticos que permitirán valorar las propiedades métricas de validez y confiabilidad del instrumento en una próxima investigación.

De acuerdo con este propósito, el trabajo de investigación presentó la siguiente estructura: Capítulo I, está constituido por la introducción, que de manera general se realiza una breve exposición del problema, justificación y los objetivos. El capítulo II, está constituido por el marco teórico, encontrando en ella los antecedentes de estudios que valieron de referencia en nuestra investigación. Y las bases teóricas científicas que sostienen esta investigación. En el capítulo III, se describe la metodología empleada en la investigación, cuyo paradigma de investigación es cuantitativo de tipo no experimental transeccional descriptivo. En el capítulo IV, se presenta la construcción del instrumento, los resultados y discusión. En el capítulo V, lo conforma las conclusiones con fundamentos de los resultados obtenidos en la investigación. En cuanto, al capítulo VI allí vamos a dar las recomendaciones. El capítulo VII, está constituido por las referencias bibliográficas, aquí vamos a nombrar los autores de libros, tesis, artículos, etc. que nos han servido en nuestra investigación.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE ESTUDIOS

Diversas investigaciones han abordado esta problemática. Una de ellas es la realizada por Maya (2011), quien formuló una propuesta de lectura investigativa en la universidad de Medellín, basada en el modelo de Cassany. Al realizar la investigación se encontró que los estudiantes universitarios ingresantes llegan con escasas habilidades lingüísticas y mínima capacidad crítica. Este hecho dificulta su desempeño académico y profesional, dado que no logran asumir posiciones críticas sólidas y al no disponer de estrategias argumentativas válidas no elaboran sus argumentos, ni son capaces de defender sus posturas. Frente a ese diagnóstico, su propuesta consistió en potencializar la cultura escrita para formar lectores críticos a través de los enfoques teórico-metodológicos de la Lingüística Textual (LT) y el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Evaluó el resumen, la textura discursiva y la comprensión de lectura crítica a través de pre y pos test. Entre los principales resultados encontró que aquellos cursos que orientados desde la LT y el ACD presentan resultados favorables en el desarrollo de las habilidades de lectura crítica y producción textual de los estudiantes, a diferencia de aquellos orientados bajo teorías y posturas tradicional.

Solórzano y Montero (2011) lograron diseñar y construir una prueba diagnóstica de comprensión de lectura literal e inferencial compuesta por 30 ítems, y tres niveles de complejidad (fácil, intermedio y avanzado). Esta se aplicó a una muestra aleatoria de 406 estudiantes de escuelas públicas de III grado de la Educación General Básica de la Dirección Regional de San José, Costa Rica. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo porque recolectó datos basados en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías en torno a la lectura comprensiva. Definió el constructo “comprensión lectora” y luego se procedió a: 1) redactar las instrucciones para responder las preguntas y explicar cómo se calificará; 2) ordenar los ítems según el grado de dificultad, para que la persona examinada pueda responder aquellos que domina y no se vea afectado por el tiempo; ordenar la prueba según su estructura formal y agrupar los tipos de ítems.

Para el análisis de los resultados, se utilizaron los supuestos teóricos del Modelo de Rasch sobre confiabilidad y validez de los ítems, para medir la relación de la habilidad de las personas con la dificultad del ítem: 1) si la habilidad de la persona es igual a la dificultad del

ítem, la persona tiene un 50% de probabilidad de acertar el ítem; 2) si la habilidad de la persona es superior a la dificultad del ítem, la persona tiene un 75% de probabilidad de acertar el ítem; y 3) si la habilidad de la persona es menor a la dificultad del ítem, la persona tiene un 25% de probabilidad de acertar el ítem

Los resultados evidenciaron un desajuste constante en el 50% del grupo de personas examinadas, así como una confiabilidad alta de 0,98 en veinticuatro ítems. La media de dificultad de la prueba se ubicó por debajo de la media de habilidad de las personas examinadas. Un 98% del grupo de participantes se ubicó en los niveles de habilidades intermedias y altas, en la resolución de ítems que miden la comprensión de lectura literal e inferencial.

Entre las limitaciones de esta investigación está la definición del constructo “comprensión de lectura”, reducido solo a la lectura literal e interpretativa del sujeto: la primera, basada en el reconocimiento o localización de la información explícita dentro del texto; y la segunda, enmarcada esta última “por las experiencias previas y los valores que posee dentro de un contexto socio cultural determinado” (Solórzano & Montero, 2011, p. 3).

Guerra y Guevara (2018) desarrollaron y validaron un instrumento para medir la comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. Seleccionaron cinco profesores universitarios como jueces, a quienes les entregaron un texto con los reactivos sobre su contenido y una serie de preguntas de diversos criterios para que evaluaran cada uno de los ítems. Sus opiniones y sugerencias les sirvieron para rediseñar el instrumento, resultando válido. Entre las limitaciones, los autores ponen en tela de juicio sobre su utilidad para docentes universitarios.

Esta investigación considera la comprensión de textos desde el punto de vista estratégico y de interacción entre el lector y el texto, y a pesar que señalan los niveles literales, reorganización, inferencia, crítico y de apreciación, al momento de hacer la discusión de los resultados y no queda claro o delimitado el instrumento aplicado.

Por su parte Cobos et al. (2015) realizaron el proceso de validación de un instrumento para medir la lectura crítica de informes de investigación médica. Los autores plantearon que esta es una herramienta poderosa de aprendizaje que debe ser ejercitada por profesores y alumnos. Por ende, las estrategias educativas deben centrarse en el fomento de este tipo de lectura. Asimismo, precisaron que se debe elaborar instrumentos confiables y válidos para

medir de manera pertinente cómo esta habilidad se va desarrollando. Así, en el campo médico, dicha actividad se convierte en un elemento imprescindible para comprender y evaluar la información científica difundida. Sin embargo, en los planes de estudio universitarios no se enfatiza la enseñanza de estrategias de lectura crítica.

Díaz, Bar y Ortiz, (2015) elaboraron una investigación sobre el desarrollo de habilidades de LC y su relación con la formación disciplinar de estudiantes de la carrera de educación. En dicho estudio concluyeron que la Universidad debe promover el fortalecimiento del pensamiento crítico-reflexivo inserto en los procesos socioculturales del estudiante, así como la enseñanza de estrategias de pensamiento crítico, dado que la lectura crítica aporta gran significatividad y les permite convertirse en profesionales competentes y ciudadanos capaces de actuar en sus contextos. Por ende, la criticidad debe ser un procedimiento al cual deben estar acostumbrados los educandos. En su trabajo exploratorio-descriptivo evaluaron 3 puntos claves: “la formación como sustento para el aprendizaje de conceptos del campo profesional”, “la práctica lectora en el trayecto de formación” y “el lector crítico en acción”. Y encontraron que los principales obstáculos presentados eran la falta de procedimientos y estrategias sobre lectura crítica y su tratamiento, tales como identificar diferentes puntos de vista, develar lo subyacente en un texto, uso de inferencias, variar hechos y situaciones, interpelar ideologías en los discursos. Asimismo, estas deben ser enseñadas en todas las áreas curriculares para formar futuros docentes y ciudadanos críticos y participativos.

Por su parte, Romano y López (2016) desarrollaron una investigación sobre la lectura crítica del discurso periodístico en los medios, en estudiantes universitarios. Su trabajo se fundamentó en los enfoques socioculturales y críticos de la lectura y la educación de medios frente a su competencia mediática. Determinaron que los universitarios presentaron severas dificultades para interactuar con textos de esta índole. Al ser los medios masivos de comunicación elementos de representación de la realidad tan influyentes en la mediación, elaboración y difusión de discursos sociales e ideologías, urge la necesidad de elaborar estrategias que promuevan la LC de medios en el entorno universitario y que desarrollen el pensamiento crítico y la competencia de los estudiantes como sujetos sociales. Resaltaron que se deben implementar metodologías adecuadas para analizar el discurso de los medios en los diversos niveles de la educación formal. De tal manera que exista un trabajo sistemático y articulado desde la escuela hasta la universidad, para así formar individuos lectores capaces de comprender intenciones, ideologías y conceptualizaciones del mundo. Con este fin se deben

promover estrategias de la alfabetización mediática y comprensión crítica del discurso mediático.

Macías (2018) elaboró una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos. Para ello, propuso que las lecturas deben estar relacionadas con el contexto social del estudiante y que se debe velar para que el aspecto formal no se vuelva tortuoso, bien por lo difícil de su comprensión o por la terminología que presente. Además, para realizar un ejercicio de este tipo de lectura, se debe tener en claro qué es lectura crítica y cómo formar lectores críticos. Dado que esta actividad no se limita solo a los cursos de humanidades, sino, que es una competencia de carácter interdisciplinar que debe fomentarse desde todas las áreas; se debe implementar propuestas pedagógicas oportunas. Un lector crítico es sobre todo un lector. Por tal motivo, las instituciones deben fomentar mejores hábitos lectores en los estudiantes; así como, estrategias pedagógicas para el aprendizaje colaborativo, exploración de los pre saberes del estudiante y desarrollo de habilidades de LC. Todo esto con la finalidad de formar en los educandos no solo competencias académicas, sino competencias idóneas para que sean buenos ciudadanos.

Otro estudio reciente es el realizado por Márquez (2018), quienes tomaron el modelo ideológico de literacidad de Street y Cassany para identificar y analizar los procesos de lectura crítica en dispositivos electrónicos. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y emplearon la entrevista y el focus group para indagar sobre el empleo de elementos formales y contextuales de los lectores digitales, prácticas lectoras y valoración de la experiencia lectora. Los resultados encontrados les permitieron concluir que la lectura digital es una práctica fundamental que potencia tanto habilidades estratégicas y cognitivas, así como de tipo afectivo y social. Favorecen un espacio de creación de significados que promueven una lectura de nivel profundo y de formación de lectores integrales gracias a las múltiples posibilidades que brinda: búsqueda de significados, construcción de representaciones, acuerdos con otros lectores, etc. Por ello, se debe impulsar la práctica de la lectura en entornos tecnológicos y el empleo de dispositivos electrónicos, la creación de redes de apoyo y los procedimientos de lectura crítica, basados en el enfoque de la literacidad.

Torres (2018) desarrolló una investigación sobre escritura disciplinar y alfabetización académica universitaria. Para ello, desde la investigación-acción, aplicó un programa en el que realizó un conjunto de actividades de LC y escritura argumentativa, en siete diferentes asignaturas de tres facultades: cinco de pregrado y dos de posgrado. Las guías estuvieron

centradas en la lectura crítica, la argumentación y la investigación. Estas señalaban de manera puntual lo que se esperaba de cada actividad, cómo realizarla y, algunos consejos sobre cómo comprender críticamente, argumentar o redactar. Sobre la lectura crítica, se buscó la identificación y reflexión de las intenciones de autor y de los elementos ideológicos implícitos. Y, se establecieron cuatro criterios: reconocimiento de argumentos, de tesis, de ideología y capacidad de distanciamiento. En el primer criterio, se buscó que el estudiante logre identificar los argumentos principales explícitos en el texto y los relacione con la postura del autor. En el segundo, que identifique la tesis y el punto de vista del autor leído. Sobre la ideología del texto, se pretendió que reconozca en un enunciado literal y claro el sistema de representaciones culturales plasmados en el texto. Finalmente, en el criterio distanciamiento, que presente enunciados explícitos y claros que muestren una valoración del texto, con argumentos que sustentan la postura propia. Al término de la investigación, se concluyó que, al ser la lectura crítica una tarea ardua y compleja, resulta importante elaborar guías que expliquen de manera detallada y clara lo que se busca con cada actividad, pues estas se convierten en un apoyo efectivo para estudiantes y docentes. Asimismo, las fichas de lectura y las bibliográficas contribuyen a la formación de prácticas de mayor complejidad que se acerquen a la lectura crítica.

Zárate (2019) analizó las preguntas de comprensión crítica planteadas en textos escolares peruanos en base a la descripción, agrupamiento y categorización de los procesos tanto cognitivos como sociales inmersos en las interrogantes. Su investigación evidenció que solo el 5% de las preguntas eran de nivel crítico y estaban sustentadas en el enfoque cognitivo; lo cual permite que el lector focalice su lectura y construya sus propios puntos de vista. No obstante, estas no abarcan habilidades críticas de mayor profundidad y reflexión que permitan que el lector cuestione el texto y desarrolle interpretaciones contextualizadas, diferenciando sus opiniones de las del autor para construir su propia identidad como sujeto social. Asimismo, concluye que el enfoque sociocultural y de literacidad crítica permiten un abordaje más claro para el desarrollo de la comprensión crítica; pero, que no se toman en cuenta en los textos analizados. Además, se debe entender la lectura crítica como una capacidad fundamental para todo proceso educativo; puesto que, ayuda a involucrar reflexiones sociales y culturales, que permiten establecer las relaciones entre el lenguaje, el poder y la práctica social.

Finalmente, Pinchao (2020) realizó un estudio sobre el desarrollo de la lectura crítica desde la identificación de macroestructuras textuales. Logró determinar que los principales

factores comprometidos con la incipiente lectura crítica de los estudiantes, en la actualidad, están asociados a una gran resistencia a la lectura en general, y de documentos académicos en particular, así como una profunda actitud acrítica; debido a la tendencia moderna de aprender rápidamente y sin esfuerzo. Esto trae como consecuencia que muchos estudiantes pasen por la universidad sin haber cuestionado aquello que estudian, ni reflexionado sobre lo que leen. Dicha investigación se sustentó en el enfoque crítico social. Por lo que buscó enriquecer la condición lectora de los educandos, activando el pensamiento crítico y mejorando la práctica pedagógica a través de la comprensión de las estructuras textuales, las cuales fueron evaluadas mediante la ficha de lectura elaborada durante la investigación. Para este autor, el docente debe propiciar en el estudiante una experiencia significativa de lectura, de tal manera que no solo logre interpretar lo que lee; sino reflexionar sobre las realidades y necesidades contextuales y que busque ser mejor persona, profesional y ciudadano.

2.2. BASES TEÓRICO-CIENTÍFICAS

2.2.1. La lectura académica crítica

2.2.1.1. Definiciones y delimitaciones de la lectura académica crítica

La lectura crítica (LC) puede ser entendida como la disposición para llegar al sentido profundo de un texto, es decir, al grado profundo de conocimiento de las ideas subyacentes, razonamientos e ideologías implícitas en el texto para así poner en duda lo que ahí se indica. Eso implica no aceptar como verdad absoluta las ideas del autor, sino, por el contrario, tomar una postura, debatir reflexivamente dichas ideas y cuestionamientos distinguiendo posiciones y contrastándolas con otras perspectivas, con la realidad, la experiencia propia e intereses del lector. Este tipo de lectura implica dilucidar la significación del discurso y su significado emergente, al relacionarlo con los conceptos, representaciones, conocimientos, referentes culturales y experiencias del autor y del lector, en relación con las concepciones, imaginarios, opiniones y valores de su contexto social (Serrano, 2007; Serrano, 2008; Pérez & Hospital, 2014).

Por otro lado, el Análisis Crítico del discurso (ACD) plantea que:

(...) los discursos no son neutros ni reflejan objetiva e inocuamente la realidad, porque siempre son el resultado de la producción lingüística de un enunciador, en un lugar y un momento concretos, que inevitablemente tiene unas intenciones, unos puntos de vista y un conocimiento del mundo determinados (que son particulares e irrepetibles, puesto que no existen seres humanos ni situaciones comunicativas iguales). (...) A partir de este axioma, comprender críticamente un discurso significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con una o más alternativas (Cassany, 2003,p. 118)

Bajo esta perspectiva, la LC implica la comprensión de las ideologías, contextos, intencionalidades del discurso plasmado en el texto y el desarrollo de posturas personales frente a lo leído. Es decir, todo lector crítico debe reconocer que ningún texto es neutro, pues está colmado de ideas subjetivadas y posturas del autor, influenciadas por su contexto y motivadas por intereses de diversa índole. Así, leer críticamente implica escudriñar y descifrar el significado profundo del texto y confrontarlo con las ideas, pensamientos y creencias del lector, estableciendo relaciones de reciprocidad o discrepancia entre las opiniones e ideologías del autor, las del lector y las de la sociedad.

En cambio, según Serrano (2008), puede ser entendida como una actividad cognitiva. Esta afirmación implica que esta conlleva el desarrollo del pensamiento y de las capacidades de aprendizaje, comunicación y expresión del pensamiento, teniendo en cuenta los elementos sociales, culturales y emocionales en la que intervienen tanto procesos lógico-simbólicos como tecnológicos. Por lo tanto, se erige en una habilidad, que debe ser aprendida y practicada frecuentemente.

También, esta se puede asumir como la competencia que desarrolla el lector para presentar una actitud consciente frente al texto, generando su propia postura. Para ello, debe ser capaz de descubrir las ideas directrices, formular comparaciones, identificar los supuestos implícitos, los argumentos fuertes y débiles de lo dicho por el autor y confrontarlos con sus propios planteamientos y sugerir nuevas posturas a las presentadas. Supone, entonces, no aceptar pasivamente, ni tomar de forma previa como verdad las ideas propuestas por un autor, sin antes haberlas evaluado reflexivamente. (Cobos Aguilar, 2016; Ochoa Sierra & Moreno Mosquera, 2013; González Espinosa et al., 2018).

Al respecto, González Espinosa et al. (2018) señalan que existen 3 tipos de competencias que se deben desarrollar para realizar LC. La primera se basa en las cognitivas, cuya intención es brindar ideas claras sobre el contenido del texto teniendo en cuenta los conocimientos previos. La segunda está en función de las competencias lingüísticas y discursivas, para identificar la estructura y forma de escritura del texto. Finalmente, las valorativas afectivas, para reconocer el valor del discurso basado en los argumentos planteados por el autor, analizando lo favorable y desfavorable de lo propuesto.

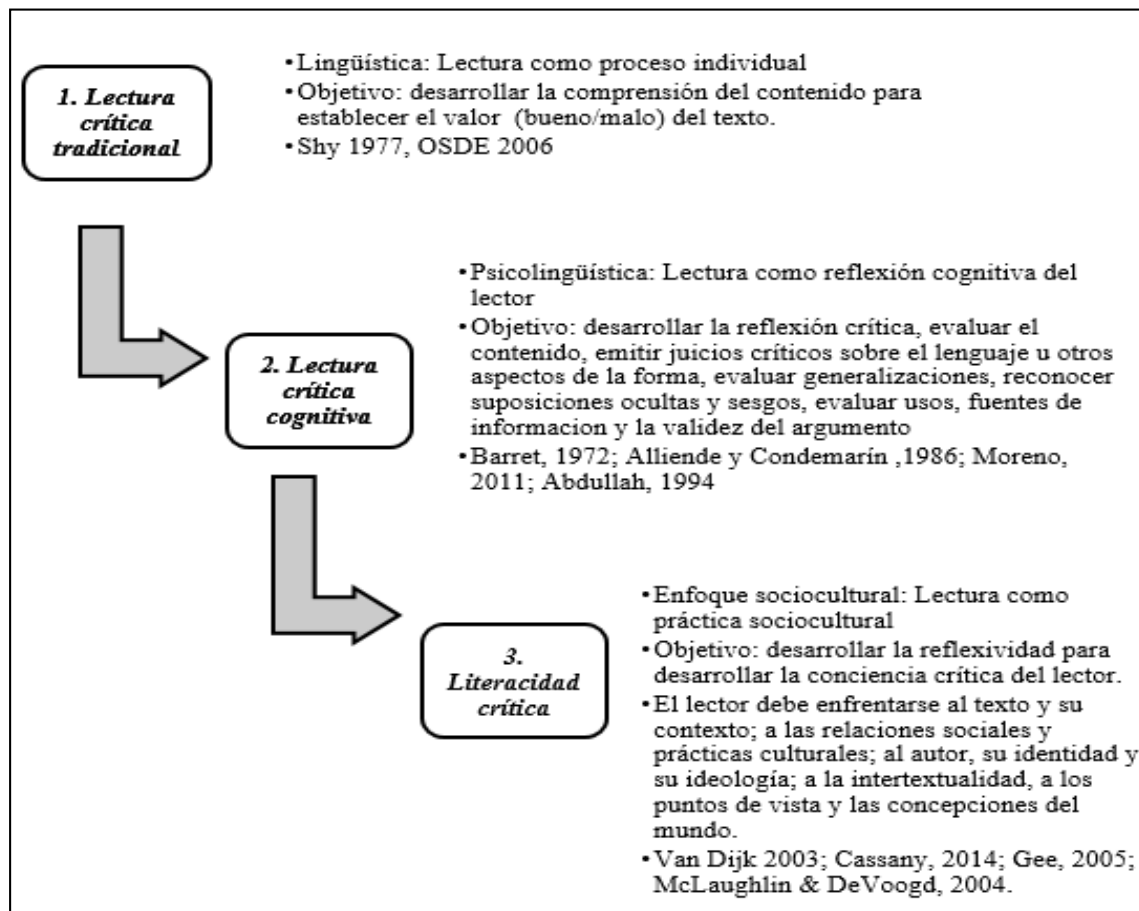
Abad, Orts y Salas (2015), en el contexto académico de la universidad y de la comprensión de textos científicos de la carrera, definen la lectura crítica como el “proceso de evaluar e interpretar la evidencia aportada por la literatura científica, considerando sistemáticamente los resultados que se presentan, su validez (aproximación a la verdad) y su relevancia para el propio trabajo.

Finalmente, Abad Corpa et al. (2015) entienden la LC como un proceso de evaluar e interpretar lo aportado por los textos considerando su validez, relevancia y aplicabilidad, con el fin de determinar si puede ser incorporado al propio quehacer profesional.

2.2.1.2. Modelos, representaciones y prácticas de lectura académica en la Universidad

Así como la escritura, existen muchos modelos y representaciones de la lectura. Actualmente, se puede reducir a tres las formas de entenderla: una, la *lingüística*, que da prioridad y relevancia al código escrito; otra, la *psicolingüística*, centrada en los procesos cognitivos; y la *sociocultural*, que aborda los aspectos contextuales (Cassany, 2008).

Zárate (2019) distingue tres visiones claves que conceptualizan la lectura crítica: la Tradicional, basada en la Lingüística; la Cognitiva basada en la Psicolingüística y la Literacidad crítica, fundada en el Enfoque Sociocultural.

Figura 1*Visiones de la lectura crítica*

Nota. Adaptado de Zárata (2019).

Al respecto, Nogueira Moreira y Lima Moreira (2020) precisan que bajo un enfoque cognitivo, lo crítico es la capacidad superior del lector para extraer la verdad del texto por medio del pensamiento racional diferenciando hechos de inferencias y opiniones. Es decir, a través de la experiencia sensorial y del pensamiento racional, se puede llegar a la interpretación de la realidad cognoscible y el reconocimiento de la intencionalidad del autor. Así, el lector, a través de la decodificación, puede comprender el significado “correcto” que un autor imprimió en el texto. En cambio, desde la literacidad crítica, se establece que el conocimiento no es neutro; sino ideológico. Esto implica que no hay un conocimiento pleno o fijo de la realidad; este es cultural y contextualmente situado y obedece a las relaciones de poder imperantes. Por ende, el desarrollo de la conciencia crítica del lector involucra la transformación de la realidad, dado que las ideologías, las relaciones de poder y las prácticas textuales forman la representación de las

realidades en los textos. En tal sentido, en este enfoque, leer implica también actuar en la realidad leída.

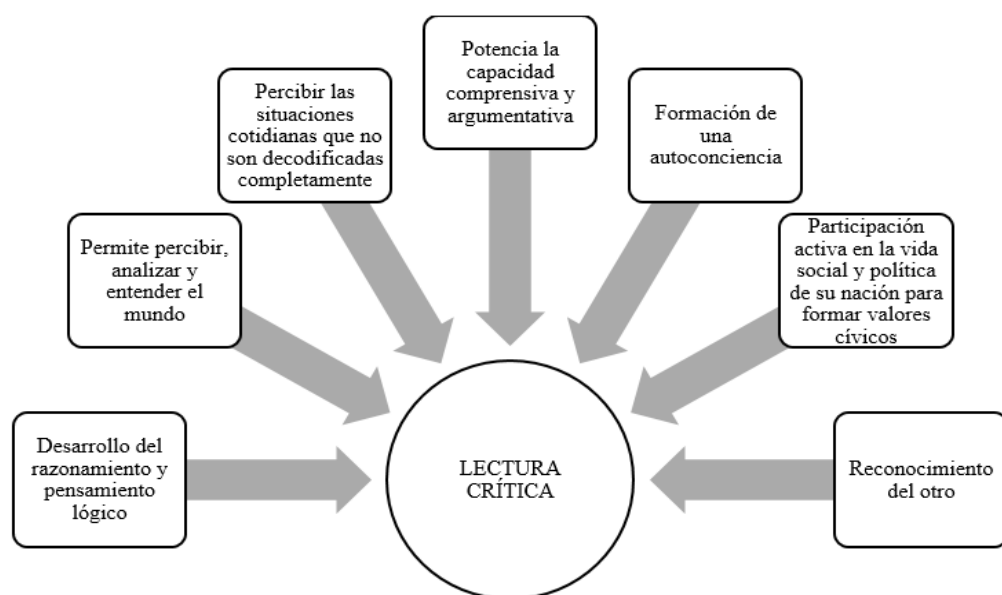
La literacidad es entonces una acción social, política y crítica, que comprende al texto desde su uso social en una comunidad y toma en consideración los valores sociales tanto del autor como del lector. A esto le añaden la concepción de multiliteracidades y literacidades multisemióticas.(Cassany & Castellà, 2010; Nogueira Moreira & Lima Moreira, 2020)

2.2.1.3. Beneficios de la lectura crítica

Diversos autores han señalado que los beneficios que obtiene el lector crítico al ejercitarse en dicha práctica son múltiples. Arias (2018) y Cardona Torres y Londoño (2016) puntualizan los siguientes:

Figura 2

Beneficios de la lectura crítica



Nota. Elaboración propia.

2.2.1.4. Competencias del lector crítico

Al hablar de las competencias de la cuales debe disponer un lector para que sea considerado como lector crítico, Serrano (2008) indica que estas se orientan a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que requieren alcanzar los lectores para adquirir las destrezas cognitivas necesarias para llegar al sentido profundo del texto y sus ideologías.

Entre las principales competencias y habilidades que debe desarrollar un lector para alcanzar una conciencia crítica destacan las siguientes:

Tabla 1

Competencias del lector crítico

Competencias	Indicadores
A. Capacidad de acceso a la multiplicidad de textos escritos existentes en el medio sociocultural:	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el tema • Reconocer el contenido del discurso a partir de la información disponible • Identificar y evaluar el propósito o las intenciones del autor y los diferentes puntos de vista y motivaciones para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos • Identificar las voces presentes en el discurso, con relación a las silenciadas o ausentes. • Detectar las representaciones sociales y culturales del autor sobre el tema tratado.
B. Empleo de estrategias para participar en la cultura discursiva que propone el texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer cuál es el género discursivo del texto. • Conocer las características gramaticales, discursivas y socioculturales del texto. • Conocer el tipo de texto, registro, estructura, funciones y recursos lingüísticos utilizados en el texto. • Reconocer los modos de organización discursiva de los contenidos (narrativa, explicativa, expositiva, argumentativa)
C. Construir significados del texto al hacer uso de estrategias cognitivas de lectura.	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear estrategias de planificación y control, predicción, inferencia, formulación de hipótesis e interrogantes, autoconfirmación y regulación. • Cuestionar las ideologías y las representaciones sociales construidas en el texto. • Identificar visiones del mundo presentes en el texto y comparar con otras. • Evaluar el uso de dispositivos de comparación, generalización y exclusión. • Analizar el efecto del discurso, uso del humor, juegos de palabras, ironías, sarcasmos y parodias. • Evaluar la validez y confiabilidad de los argumentos. • Identificar las citas interesadas y las falacias.
D. Tomar conciencia de los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos.	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir la pluralidad de interpretaciones que tiene el discurso • Reflexionar sobre las relaciones de poder y los usos de poder en el texto. • Desarrollar la capacidad de relativizar la interpretación personal que se da en el discurso. • Reconocer los roles sociales de los participantes del discurso. • Reconocer las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta. • Descubrir intereses ocultos, a quiénes favorece y a quiénes perjudicaría el texto. • Identificar tensiones o contradicciones que se presentan en el texto.

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar significados culturales o posibles interpretaciones culturales. • Desarrollar interés por el otro, empatía y respeto por los argumentos esgrimidos. • Desarrollar comprensión de las diversas posibilidades técnicas de los nuevos soportes en formatos y herramientas diferentes en que se presenta el discurso
E. Valorar la incorporación de la lectura a la vida como medio de comprensión del mundo y de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Asumir la lectura como medio de satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético, la comprensión del mundo y de sí mismo

Nota. Adaptado de Serrano (2008) y Zárate Pérez (2019).

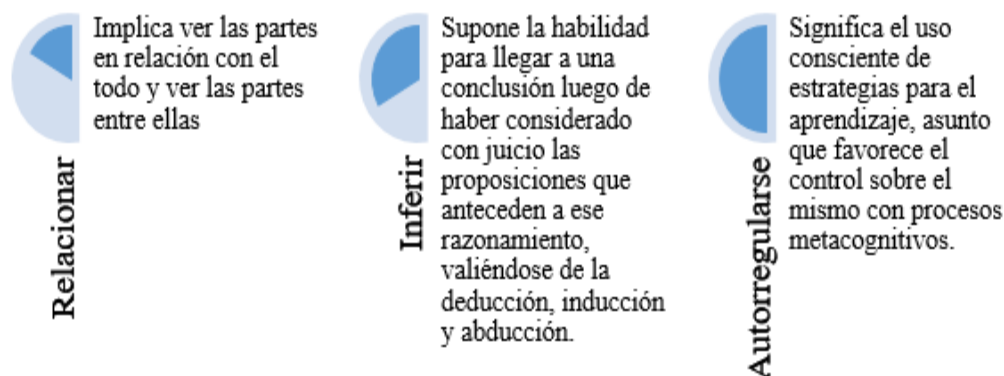
Asimismo, Cassany (2003) señala que el lector crítico desarrolla un conjunto de subhabilidades que le permiten identificar el género discursivo, comprender el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas, recuperar connotaciones y puntos de vista que existen en los discursos que le rodean, tomar conciencia del imaginario y del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.), valorar la idoneidad del texto, la orientación argumentativa, distinguir las voces múltiples que subyacen el discurso y la relación intertextual con otros discursos, emplear diversos recursos lingüísticos para representar sus ideas de manera respetuosa y democrática.

Por su parte, Díaz et al (2015, 2016) caracterizan al lector crítico como aquel que comprende las unidades básicas de sentido del texto y logra asumir una posición frente a lo leído, proponiendo explicaciones, hipótesis, buscando fundamentos y disponiendo de información actualizada y diversa. Asimismo, es aquel que está abierto a recibir otros puntos de vista. Entonces, el pensamiento crítico comprende la capacidad de problematizar las ideas de un texto y convertirlo en objeto de reflexión. De tal manera que el lector crítico obtendrá un criterio razonado y polifónico que les permita tomar sus propias decisiones y actuar según sus necesidades cognitivas, sociales, culturales, políticas e incluso afectivas. Podrá conocer a fondo los textos, contextos, los intertextos, los paratextos y cuestionar las voces ocultas, los prejuicios, las intenciones y las pretensiones expuestas en lo leído de tal manera que logre una comprensión clara de la problemática social y actúe en mejora de su sociedad y por ende de su calidad de vida (Vásquez Rodríguez et al., 2018).

Cabe precisar que, para lograr lectores críticos, primero el docente debe convertirse en un lector crítico. Por ello, se proponen tres habilidades básicas que los docentes deben promover en las aulas:

Figura 3

Habilidades que el docente debe fomentar para la lectura crítica



Nota. Adaptado de Vásquez Rodríguez (2016); Vásquez Rodríguez et al. (2018)

Estas prácticas permiten que el estudiante logre vincular las partes y el todo en las ideas; elaborar conclusiones a partir de razonamientos lógicos; así como, el empleo consciente de estrategias que les permitan regular su lectura y comprensión de lo leído.

2.2.1.5. Modelo de lectura crítica desde la literacidad

Cassany (2008) define la *literacidad* como “todo lo relacionado con el uso de los escritos, desde la codificación de las letras hasta los valores asociados a los textos y a sus contextos” (pp. 12-13). Señala tres tipos de *literacidad*: 1) *literacidad crítica* como la capacidad de comprender y producir ideología en los discursos; 2) la *literacidad electrónica* que es aquella en donde se usa el ordenador o computadora para leer o escribir chats, correos, webs, blogs, libros, artículos académicos y científicos o cualquier otro material con el uso de recursos y herramientas TIC; 3) la *multiliteracidad*, que es la práctica común de realizar diferentes tipos de lectura en un mismo tiempo, especialmente en internet.

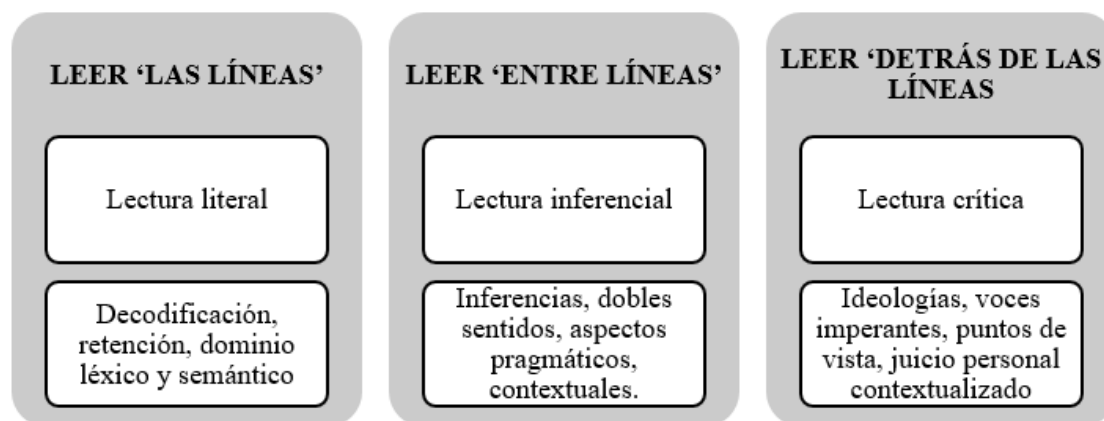
2.2.1.6. Modelo de lectura crítica de Daniel Cassany

Cassany (2003; 2004); Cassany & Castellà, (2010) señalan que en un mismo texto surgen diferentes planos, los cuales abarcan el leer ‘las líneas’, leer ‘entre líneas’ y leer ‘detrás de las líneas’. El primero alude a la comprensión literal, a la decodificación de la semántica de

las palabras plasmadas en el texto. El segundo plano involucra aquella capacidad de inferir o reconstruir los implícitos presentes en el texto, la coherencia global, descubrir el significado. Y, el tercero comprende la capacidad de discernir qué pretendía conseguir el autor del texto, su propósito e intención, su ideología, la relación del texto con otros discursos y con el contexto y por ende la formulación de un juicio personal sobre las ideas expuestas. Esto implica, mirar el texto desde fuera. En síntesis, lo que dicen ‘las líneas’ se refiere al significado literal; ‘entre líneas’, señala al descubrimiento de inferencias, ironía, los dobles sentidos, comparaciones, etc., y ‘detrás de las líneas’ implica la comprensión de la ideología, la orientación argumentativa, el punto de vista del autor y el propio. (Márquez Hermsillo et al., 2018)

Figura 4

Modelo de lectura



Nota. Adaptado de Daniel Cassany (2003, 2004, 2006, 2010)

Así, leer las líneas comprende el dominio de habilidades léxico-semánticas. Leer entre líneas implica la puesta en práctica de competencias pragmáticas. Y leer detrás de las líneas requiere el ejercicio del juicio crítico e ideológico.

Bajo este modelo de lectura crítica, el lector crítico debe desarrollar las siguientes capacidades:

Tabla 2

Indicadores de lectura crítica, según el modelo de Daniel Cassany

Capacidades	Desempeños/Indicadores
Situación del texto en el contexto sociocultural de partida	<p><i>Identificar</i> el propósito o intención que busca el autor en su contextos sociocultural, tomando conciencia del entramado de propósitos y conflictos que existen en el origen del discurso</p> <p><i>Reconocer el contenido</i> (organización, jerarquización, valoración, etc) del texto, y compararla con otras posibles estructuraciones (grado de rigor, precisión, fiabilidad de las ideas) para detectar la coherencia interna de los datos, identificar posibles mentiras o manipulaciones</p> <p><i>Identificar las voces</i> aportadas en el discurso (y las silenciadas) con relación a las voces ya existentes y sus contextos.</p> <p><i>Detectar el posicionamiento</i> respecto a los estereotipos y las representaciones culturales sobre el tema.</p>
Reconocer y participar en la práctica discursiva concreta que propone el texto	<p><i>Poder interpretar el texto</i> de acuerdo con los parámetros preestablecidos del género discursivo (función, formas de cortesía, uso lingüístico convencional, secuencias discursivas, registro, estructura, corrección ortotipográfica, organización del contenido, etc.)</p> <p><i>Reconocer las características socioculturales</i> (comunidad lingüística y cultural), tipos y formas de razonamiento, lógica y exposición que maneja el discurso por su adscripción a estas comunidades.</p>
Calcular los efectos que provoca el discurso en diferentes contextos de llegada	<p><i>Tomar conciencia de la situacionalidad</i> y relatividad de la interpretación personal, para asumir la pluralidad de interpretaciones de cualquier discurso y reconocer las fronteras entre los que dice el texto, lo que presupone el texto y lo que el lector aporta para la construcción del significado.</p> <p><i>Calcular las interpretaciones</i> que otras personas van a dar al discurso. Reconocer el significado que puede tener una expresión leída desde otras ópticas argumentativas o contextos socioculturales.</p> <p><i>Integrar interpretaciones que hacen otros lectores</i>, teniendo en cuenta las discrepancias y coherencias que ofrecen las interpretaciones de los otros y poder discutir y argumentar en relación a dichas interpretaciones</p>

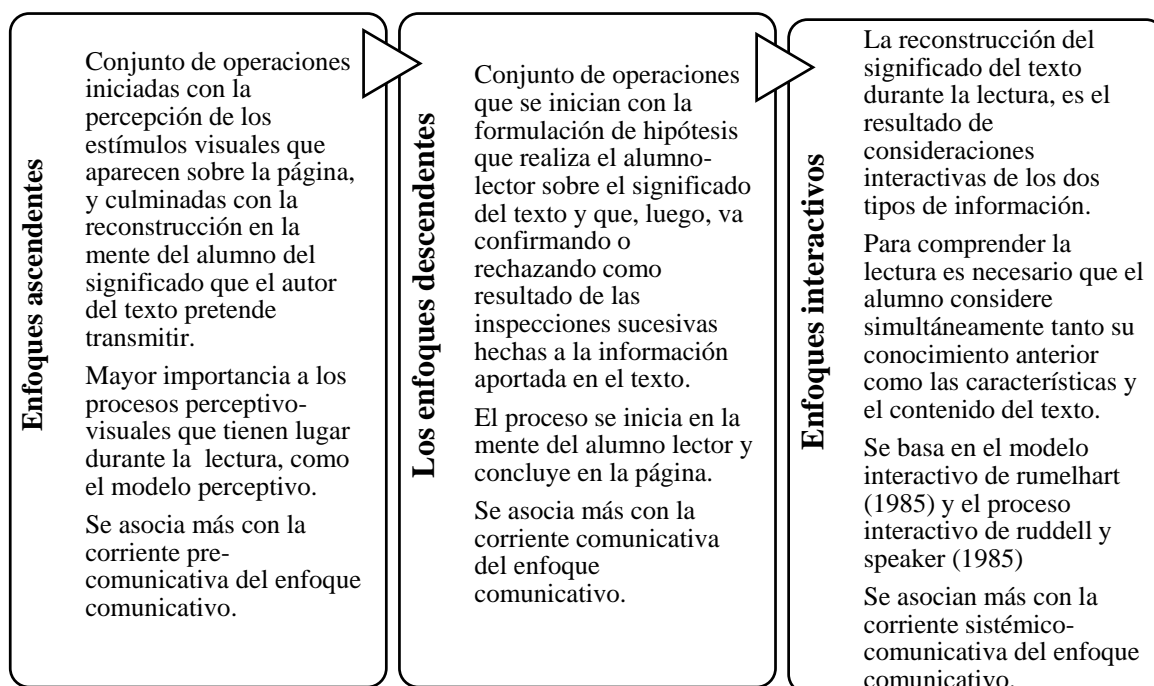
Nota. Tomado de Cassany (2004)

2.2.1.7. Modelo teórico sistémico estructural-funcional de la enseñanza sistémico-comunicativa propuesto

Bajo este modelo, la enseñanza de la lectura se ubica tres en enfoques o modelos: los ascendentes, los descendentes y los interactivos.

Figura 5

Enfoques de lectura



Nota. Adaptado de Rivera et al. (2006)

En base a estos modelos se plantea el enfoque sistémico propuesto por Rivera et al., (2006), aplicado a la enseñanza sistémico-comunicativa de la actividad de comprensión de lectura, el cual busca fundamentar el proceso de enseñanza sobre la base de la ciencia didáctica. Dicho enfoque establece una serie de procesos. En primer lugar, estructura las funciones del proceso de enseñanza (PE) en tríadas: funciones instructiva, desarrolladora y educativa. En segundo lugar, concibe la práctica social como fuente y fin del PE y propone la elección de lo mejor de la cultura como contenido de enseñanza. Otro elemento importante es que propone la transición desde los niveles de asimilación hasta los productivo y creativo, respectivamente. Además, establece que el estudiante es un sujeto del PE. Finalmente, propone la metodología del proceso de investigación científica como método de enseñanza y aprendizaje.

2.1.1.8. Modelo de lectura desde el enfoque crítico social

En este modelo, leer críticamente implica reconocer la lectura en y desde el contexto para formar en el lector valores cívicos. Busca que el lector tome ciencia de la realidad que lo afecta y que, a su vez, él también puede afectarla y transformarla. A causa de esto se asume que

la LC debe fortalecer los procesos de formación académica universitaria orientando al individuo en su inserción en la vida social y política de su nación. En síntesis, este tipo de lectura define su propósito desde un sentido edificante y no solo formativo, pues demanda de la puesta en práctica de habilidades al momento de leer y también después de leer. (Cardona Torres & Londoño, 2016)

2.2.1.9. Estrategias de lectura académica crítica

Las estrategias de lectura crítica son acciones sistematizadas, intencionadas y organizadas que benefician la comprensión textual para desarrollar un posicionamiento crítico de los lectores.

2.2.1.9.1. Estrategias de lectura crítica basadas en la organización textual

Serrano,(2008) plantea el desarrollo de estrategias de lectura académica crítica, que coadyuven al ejercicio de esta desde la organización misma del texto. Entre estas estrategias figuran las siguientes:

- a) Leer textos de diversos géneros y en diversos formatos.
- b) Incrementar las horas de lectura, el acceso permanente a prácticas de lectura y la conexión entre la lectura y la escritura,
- c) Introducir la lectura crítica en la lectura académica universitaria, promoviendo el leer, escribir y aprender para construir el conocimiento y desarrollar el pensamiento, dejando de lado la idea errónea de que leer es extraer datos y promoviendo la noción de que leer es interpretar y descubrir implicaciones y consecuencia
- d) Desarrollar una consciencia del poder de los textos y de su discurso, fomentando en los estudiantes la reflexión sobre preguntas críticas, tales como ¿Qué se propone el autor? ¿Qué pretende? ¿A qué grupo social se dirige? ¿A qué intereses está sirviendo?, y ¿cómo los textos son usados por las personas para alcanzar diferentes posiciones en la sociedad, y cómo son usados a menudo para propósitos opresivos
- e) Introducir el análisis crítico de textos de opinión, con la finalidad de que los estudiantes logren identificar la postura del autor, la coherencia y eficacia de los argumentos, la ideología subyacente y desarrollar su postura personal.

- f) Ofrecer experiencias de lectura con textos científico-académicos, para analizar las formulaciones abstractas, explicaciones y las argumentaciones, características de los textos de los diferentes campos disciplinares.
- g) Motivar la lectura de autores con posturas y visiones diferentes sobre un tema, para identificar puntos de acuerdo o discrepancia en los textos leídos
- h) Emplear la lectura de reportes de investigación empleando el discurso argumentativo.
- i) Recomendar a los estudiantes la consulta de diversas fuentes de información.
- j) Orientar a los estudiantes sobre cómo construir su opinión personal sobre el tema, ideologías y posturas plasmadas en el texto.
- k) Involucrar a los estudiantes en la evaluación de sus logros y estrategias de desarrollo de sus competencias lectoras.
- l) Crear foros de debate y discusión académica.
- m) Convertir el aula de clase en una comunidad de investigación (Lipman, 1998 en Serrano, 2008)

Otro grupo interesante de estrategias son las propuestas por Aldo Piñeda & López Trujillo (2018), quienes precisan que se debe analizar la microestructura, macroestructura y superestructura del texto. En la primera, se hace uso del subrayado y la identificación de ideas principales y secundarias. En la macroestructura, se elaboran resúmenes, organizadores del conocimiento y desarrollo de ejercicios metacognitivos. En la superestructura, en cambio, se realizan inferencias, generalizaciones y extrapolaciones para tener una comprensión profunda del texto e identificar las falencias o aciertos del texto. Asimismo, resulta necesario identificar las necesidades específicas de lectura y los tipos de texto (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo e instructivo), para luego desarrollar actividades en función cinco dimensiones claves:

Tabla 3*Estrategias de lectura crítica según dimensiones*

Dimensión	Tarea
1. Dimensión textual evidente	Elaborar un mapa mental acerca del contenido superficial y significado global del texto.
2. Dimensión intertextual	Reconocer las relaciones semánticas y sintácticas planteadas entre los párrafos de la lectura y a su vez de esta con otros textos
3. Dimensión enunciativa	Descubrir las implicaciones del hecho comunicativo, las correlaciones planteadas entre los enunciadores, el texto y la audiencia para conseguir un fin predeterminado.
4. Dimensión valorativa	Identificar los juicios de valor emitidos por el lector en la situación comunicativa a partir del contenido valorativo, la relación de ese contenido identificado con contenidos que se encuentren en texto o en otros y los elementos que en el texto dan sustento a ese contenido valorativo.
5. Dimensión sociocultural	Visualizar la intención y el propósito que le subyace al texto, las estrategias discursivas que se utilizan para alcanzar los propósitos que el autor se traza con el texto o con lo situación de comunicación y la forma en que se consolidan discursos a partir de prácticas socioculturales y viceversa.

Nota. Tomado de Aldo Piñeda & López Trujillo (2018).

En cambio Vásquez Rodríguez et al., (2018) proponen unas estrategias generales y específicas. Las generales están referidas a la temporalidad e involucra los momentos contextuales, intratextuales y extratextuales de la LC; allí se delinea la posibilidad de actuación del lector crítico. Y las específicas referidas al paso a paso del acto de lectura.

Tabla 4

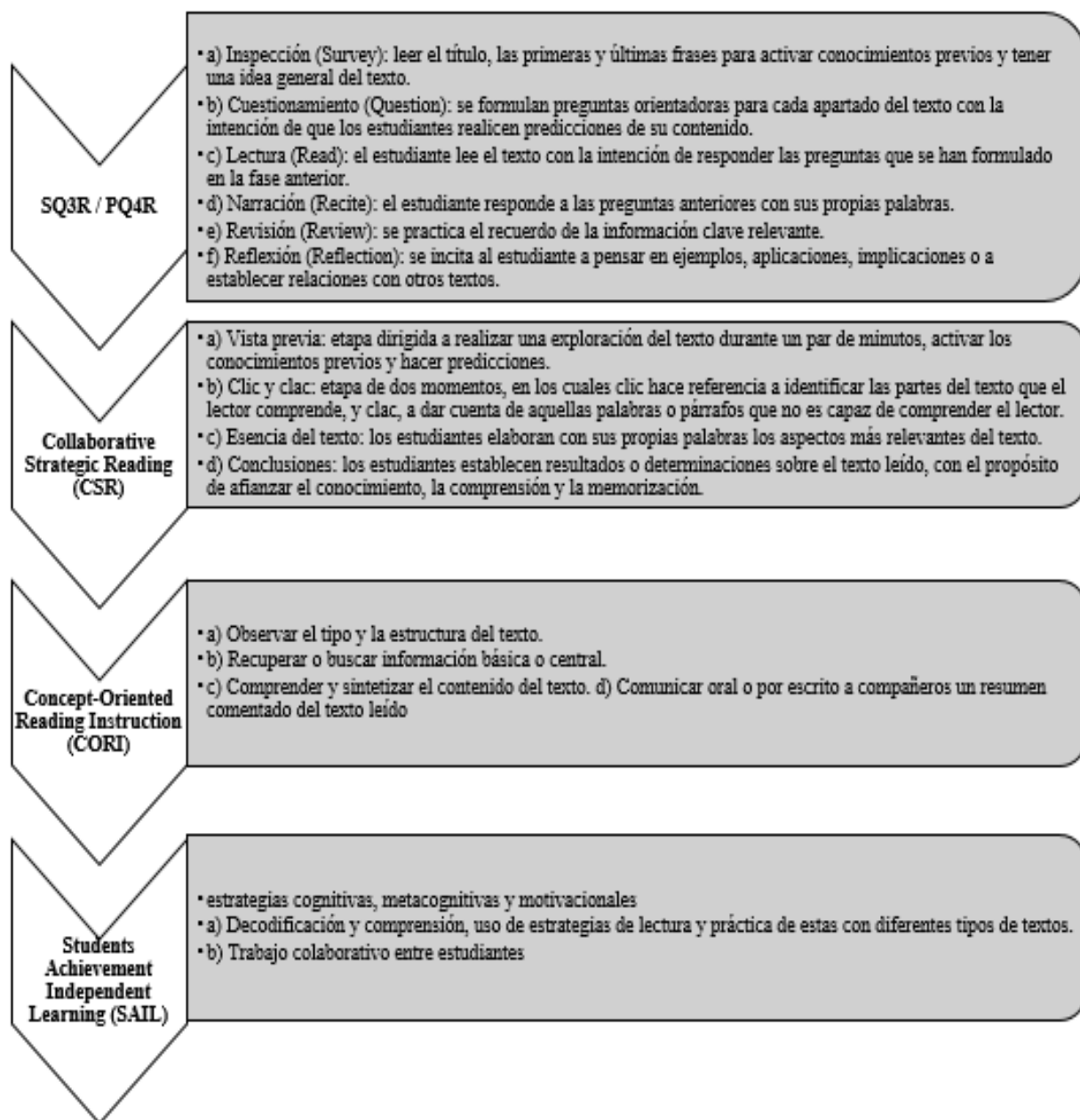
Esbozo de elementos y momentos de la lectura crítica: hacia una alfabetización crítica

Momentos	Actuación del lector crítico	Descripción
Contextual	<p><i>Vínculo del lector con el texto desconocido.</i> <i>Encontrar-se el texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el entorno escolar, local. • Conversar sobre la propia experiencia 	Acto de acercamiento al texto, favorecido por el docente que transmite una pasión.
Intratextual (medio)	<p><i>Vínculo del lector con el texto reconocido.</i> <i>Deconstruir el texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar mensajes en los textos. • Explicar un contexto y época. • Explicar la experiencia de alguien en un contexto y una época. • Explicar el papel de los valores y las creencias en un texto, teniendo en cuenta las fuentes de donde provienen los mensajes. • Analizar en profundidad. 	Acto de explicación del texto, favorecido por el docente conocedor del texto cultural y del “método” más apropiado para su lectura
Extratextual final	<p><i>Vínculo del lector con el texto conocido</i> <i>Reconstruir el texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender tendencias, sesgos del texto. • Comprender el papel de las creencias y los valores en el texto. • Cuestionar, plantear preguntas. • Debatir • Considerar otros puntos de vista en otros textos • Tomar decisiones • Actuar / tomar medidas de acuerdo con una democracia y en el marco de una educación cívica. • Participar de la vida social. 	Acto de comprensión e interpretación del texto, favorecido por un docente que provoca la escritura o recrea los textos, alguien conocedor de la hermenéutica.

Nota. Tomado de Vásquez Rodríguez et al., (2018)

Figura 6

Métodos para el trabajo con estrategias de lectura



Nota. Tomado de Vásquez Rodríguez et al., (2018)

2.2.1.9.2. Estrategias de comprensión basadas en los procesos de lectura

Rodríguez (2010) toma como base el modelo de FUNIBER (2010) y Mateos, (2009), quienes proponen 4 niveles de lectura: local, global, elaborativa y crítica y señala que las estrategias de lectura deben relacionarse directamente con los dos últimos niveles: elaborativo y crítico.

Con respecto a estas lecturas, cada una presenta un nivel de complejidad que requiere de ciertas destrezas en el lector. La primera, se centra en comprender las palabras e ideas del texto y sus significados, así como sus relaciones locales, es decir, implican un nivel de comprensión local y superficial. El segundo nivel implica una lectura global de las ideas, en la cual se extraen las ideas principales o relevantes y se construyen relaciones entre estas. Esto permite que el lector sea capaz de resumir ideas y organizarlas esquemáticamente. En tercer lugar, la lectura colaborativa, la cual implica un nivel de lectura más profundo. Esta implica pensar con lo que se lee y no solo en lo que se lee. Permite construir inferencias y modificar el conocimiento ya existente sobre el tema leído. Finalmente, la crítica; en la cual el lector comprende, evalúa y contrasta. En este nivel se distinguen y evalúan las representaciones del mundo, plasmadas en los textos, contrastándolas con diversas perspectivas y posturas para crear la suya.

A partir de esta noción, Rodríguez (2010) establece algunas estrategias para ir desarrollando la lectura crítica, de manera progresiva. Primero, se puede emplear como estrategia fundamental el conocimiento previo del tema abordado en el texto, respondiendo constantemente la pregunta ¿qué conozco sobre el tema central del texto que leeré? Segundo hacer una lectura flotante que ayude a ubicarnos globalmente en el texto y en un contexto. Tercero, informarse sobre el autor del texto (trayectoria, contexto, enfoques, etc.). Cuarto, identificar la postura del autor y ponderarla según los argumentos con los que la sustenta. Quinto, identificar posturas y argumentos de otros autores citados para relacionar o contrastar las posiciones y perspectivas entre unos y otros. Sexto, inferir implicaciones de lo leído sobre otros contextos. Finalmente, anotar lo leído y comprendido.

Serrano y Madrid, (2007), por su parte plantean procesos básicos de lectura, los cuales permiten el desarrollo de la lectura crítica.

Figura 7*Procesos de lectura crítica*

Nota. Adaptado de Serrano y Madrid (2007)

2.2.1.9.3. Estrategias de comprensión basadas en las competencias y capacidades

Serrano y Madrid, (2007) señalan que se debe partir de la idea de reconocer que todo texto es ideológicamente neutral, dado que representan los puntos de vista, ideologías y valores de quienes los han plasmado y que todo ese ideario influye en el lector. Por tanto, los autores dividen los componentes de la alfabetización crítica en cuatro dimensiones: competencias cognitivas, competencias lingüísticas y discursivas, competencias pragmáticas y culturales.

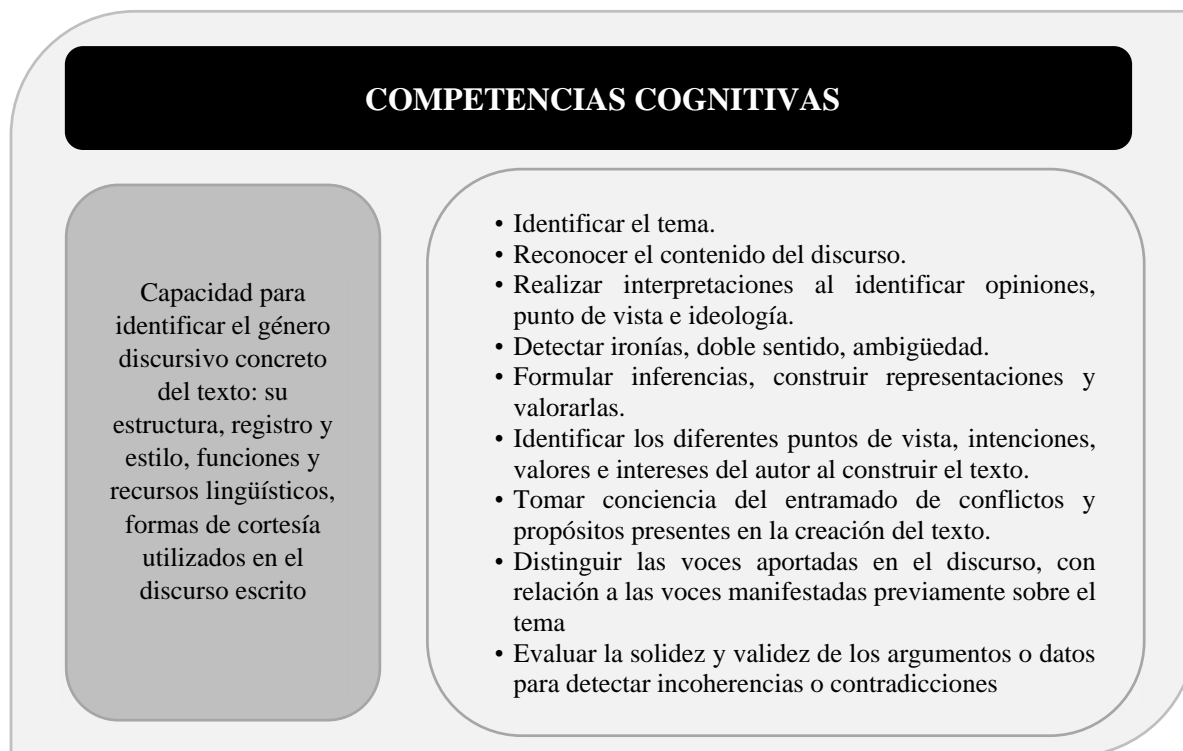
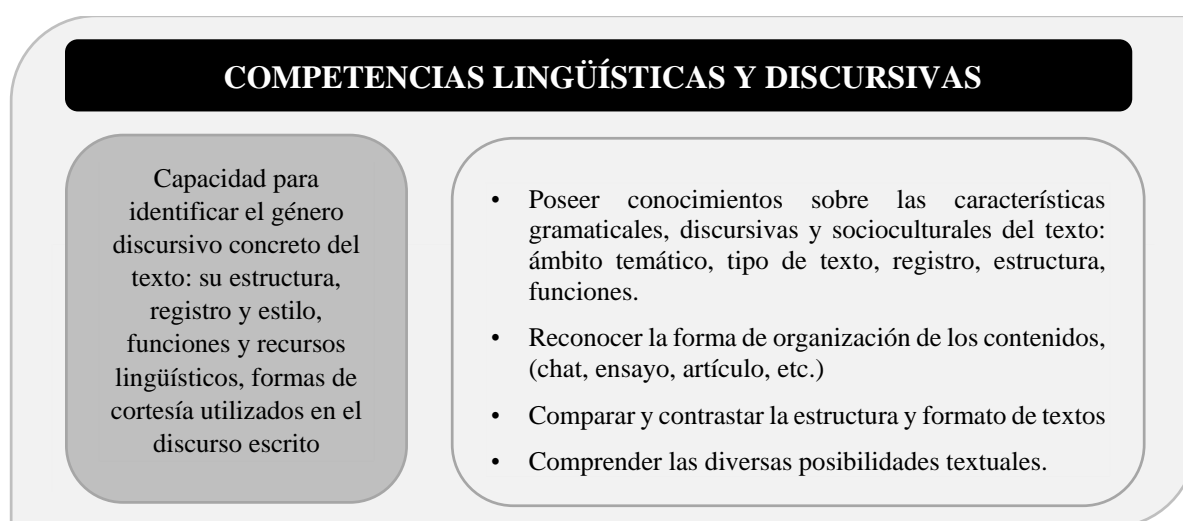
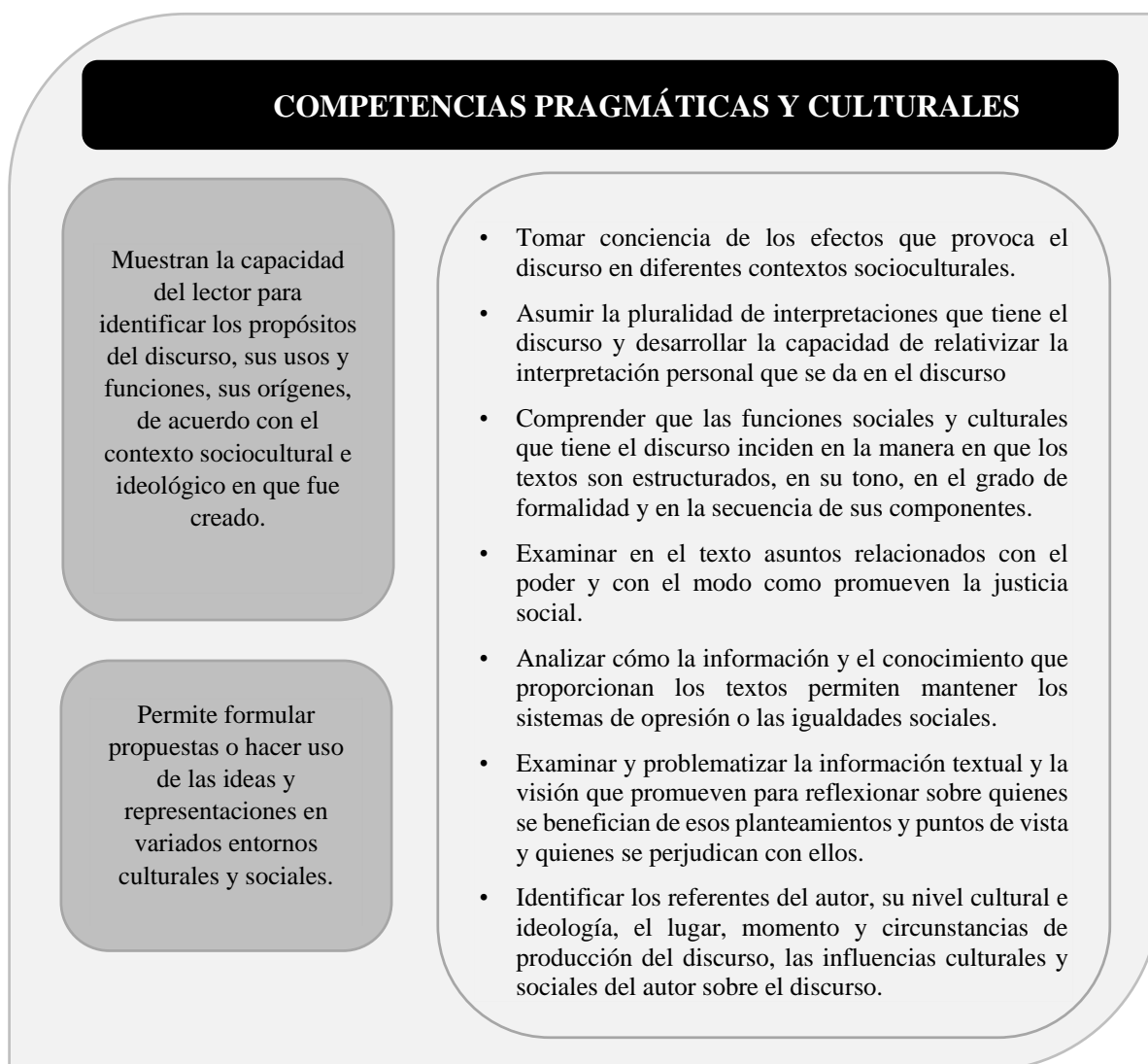
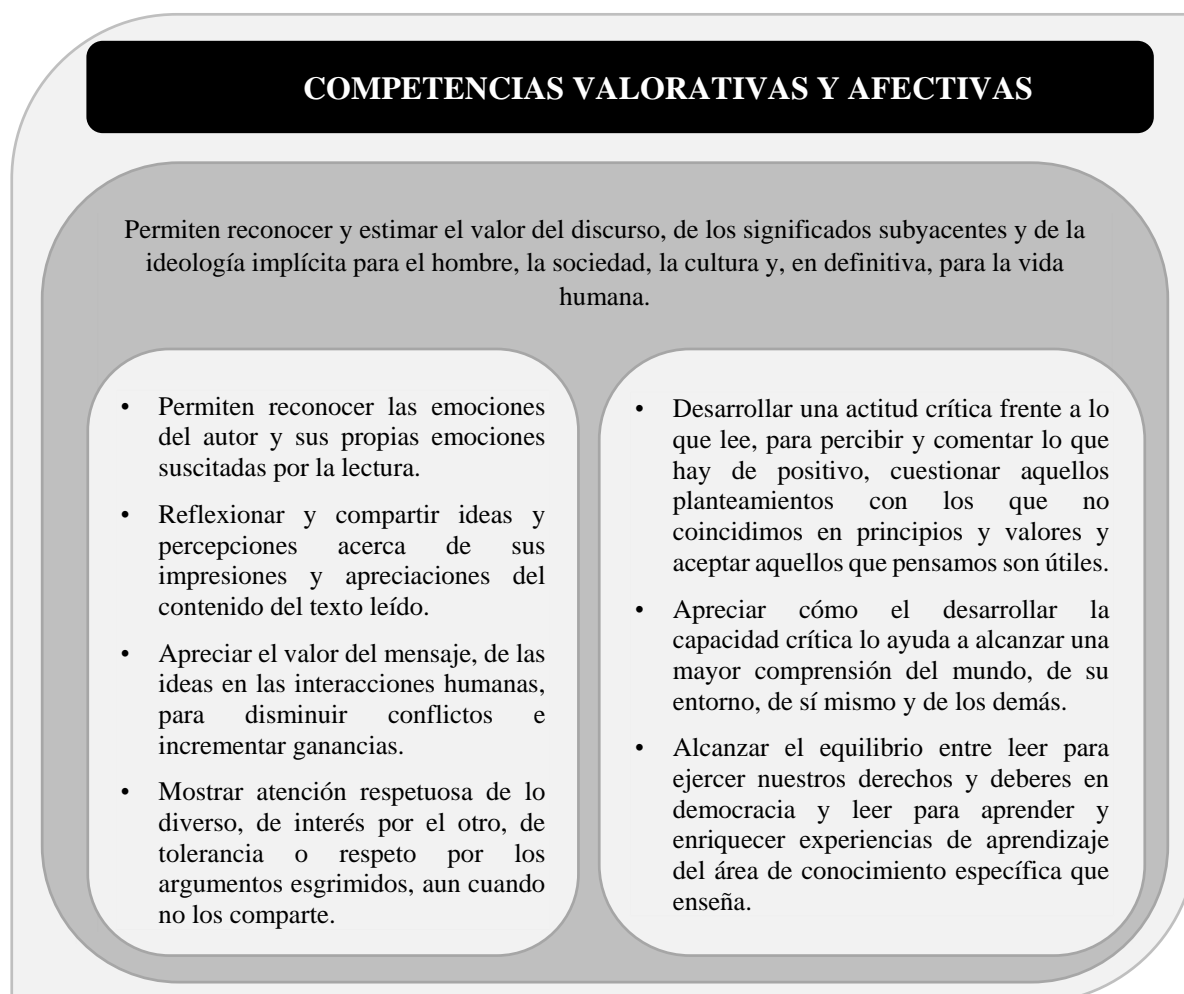
Figura 8*Competencias cognitivas de lectura crítica**Nota.* Adaptado de Serrano y Madrid, (2007)**Figura 9***Competencias lingüísticas y discursivas**Nota.* Adaptado de Serrano y Madrid, (2007)

Figura 10*Competencias pragmáticas y culturales*

Nota. Adaptado de Serrano y Madrid, (2007)

Figura 11*Competencias valorativas y afectivas*

Nota. Adaptado de Serrano y Madrid, (2007)

2.2.1.9.4. Estrategias de comprensión mixtas

Arnao (2016) propone que los estudiantes deben apropiarse de nuevas prácticas letradas de lectoescritura de discursos académico-científicos, en base a los cuales es necesario que lean, produzcan y socialicen dichos discursos. Esto implica la movilización de las competencias comunicativa, investigativa, metacognitiva y tecnológico-digital, debidamente contextualizadas. A través de estas el estudiante logra ser capaz de comprender el propósito, intencionalidad, sentido modos discursivos y destinatarios, utilizando diferentes recursos y dispositivos informáticos y tecnológicos. Así pues, la lectura permite la apropiación y organización de la información, desarrollando procesos de análisis, interpretación y crítica

discursiva. El analizar requiere identificar la estructura del texto y sus ideas temáticas y de desarrollo, La interpretación permite realizar inferencias, reconocer estrategias y estructuras discursivas, identificar la macroestructura textual, etc. Y, la crítica implica adoptar una posición frente a la información, discutir su ideología, sus representaciones, posicionamientos, puntos de vista o perspectivas, etc. (Arnao, Palacios, Aguilar, y García, 2012).

2.2.1.9.5. Estrategias de lectura crítica desde el pensamiento lógico

Desde el pensamiento lógico, la LC es un instrumento poderoso como estrategia promotora del razonamiento lógico verbal, para lograr decodificar signos lingüísticos y paralingüísticos del texto. Por ende, es indispensable para los estudiantes lectores identificar que los textos creados obedecen a estructuras sociales que implantan distintos mensajes tanto físicos como digitales, y que existe una relación indisoluble entre el texto y el contexto. Este tipo de aprendizajes requiere un cambio de paradigma en la concepción que se tiene del análisis textual básico como de la puesta en práctica de estrategias metodológicas innovadoras que enseñen cómo se construyen los mensajes y la influencia que ejercen en el ideario de los lectores. Otro aspecto importante de esta estrategia es el empleo de la dialéctica, como método de razonamiento; y del método inductivo-deductivo. Emplear estos métodos requiere del ejercicio del razonamiento lógico. Además, de la enseñanza de la deducción, la clasificación, la categorización, la generalización y la inducción a contextualizar los elementos necesarios en un proceso lector para así generar la destreza lectora. Finalmente el docente debe enseñarles a contrastar estilos, temáticas e ideologías para que el estudiante discrimine ideas y forme su propio criterio (Arias, 2018)

Cabe precisar que esta metodología propone partir de la motivación previa al evento de lectura. Luego, el empleo de una lectura exegética y el uso de métodos, como el de la “Tabla semántica”, que permitan interpretar el mundo y desplegar el pensamiento. Pero, estos deben estar orientados por objetivos claros y viables. La estrategia plantea dos niveles de análisis: el sintagmático (Gramática generativa de Chomsky) y, el paradigmático (Saussure); y los elementos contextuales propuestos por Fairclough, que permiten identificar la estructura, práctica, y actores sociales del texto. Entendiendo que los textos se generan por eventos sociales y que estos fuerzan el control social legitimando por los grupos de poder, el lector debe saber usar su pensamiento lógico para desentrañar todos esos idearios y así poder legitimar o no

dichas ideas presentes en el texto. Para ello, se asume que la legitimación se la realiza mediante categorías como:

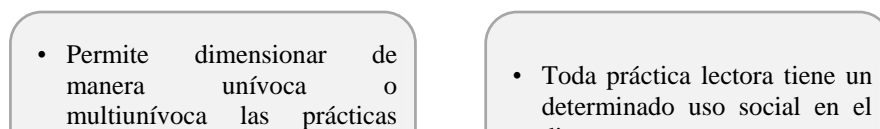
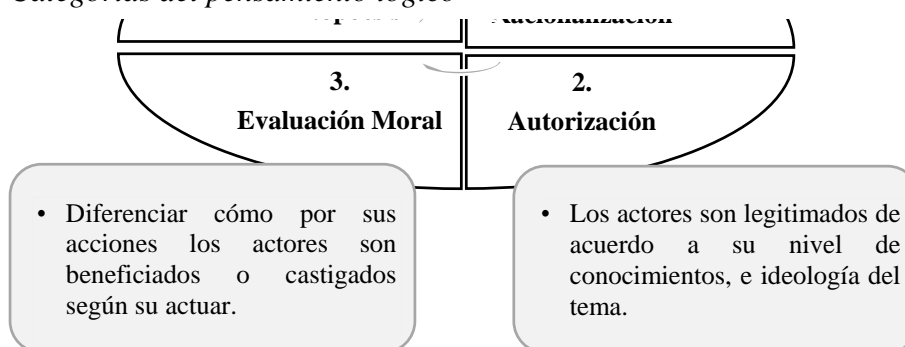


Figura 12

Categorías del pensamiento lógico



Nota. Adaptado de Arias (2018)

2.2.1.9.6. Estrategias de lectura crítica empleadas en otras áreas del conocimiento

En el área médica se han planteado algunas estrategias importantes, (Quispe-Juli et al., 2017; Dovi, 2015; Cobos et al., 2017)), de las cuales se van a precisar tres, en este apartado:

Una estrategia de gran valor para el fomento de la lectura crítica de los estudiantes es la implementación de Clubes de Lectura Crítica (CLC). Esta práctica permite que los integrantes se reúnan frecuentemente para discutir críticamente la validez y la aplicabilidad de los artículos científicos que leen. Dichas reuniones tienen carácter participativo, objetivo, profundo y están sujetas a una metodología estructurada. De tal manera, se convierte en un medio eficaz para el desarrollo de habilidades de lectura crítica de los participantes, puesto que deben ser capaces de interpretar, leer críticamente y valorar los artículos científicos leídos. Estos proporcionan un espacio para las experiencias de aprendizaje activo. Por ello, deben ser promovidos en el pregrado, ya sean de manera tradicional o virtual, porque desarrollan la LC, incentivan la controversia científica y se convierten en un semillero de investigación

Para su implementación se debe adoptar un modelo organizativo definido, contar con un moderador que posea experiencia en LC, definir el número adecuado de participantes, evitando que el exceso dificulte la interacción; y, destinar tiempos necesario para realizar una lectura profunda y reflexiva (Quispe-Juli et al., 2017; Dovi, 2015)

Una segunda estrategia es el empleo parrillas evaluadoras, fichas de lectura o listas de verificación. Estas son instrumentos creados para evitar la subjetividad y favorecer una lectura ordenada y profunda, permitiendo que el lector se enfoque en la lectura y desarrolle las habilidades de lectura crítica.

Y la tercera estrategia es formar alumnos tutores del aprendizaje de la lectura crítica, con la finalidad de estimular el aprendizaje de esta. Por una parte, los estudiantes tutores apoyan a sus demás compañeros y les ayudan a desarrollar sus habilidades lectoras, encaminándolos desde las habilidades más simples y básicas hasta las más complejas. Y, por otra parte, se adiestran en esta práctica y se convierten en lectores experimentados.

2.2.1.9.7. Estrategias de lectura crítica basadas en la argumentación

Camps y Dolz (1995) plantean que para comprender cómo funciona la argumentación el profesor debe confrontar a los estudiantes con situaciones de argumentación y seleccionar un corpus de textos argumentativos orales y escritos (editoriales, cartas, artículos de opinión, anuncios publicitarios, artículos académicos, textos escritos por los propios estudiantes etc.), desarrollar actividades de lectura que impliquen la observación, comparación, análisis. En el primer caso, la confrontación de los estudiantes en situaciones de argumentación se debe hacer en dos escenarios didácticos: 1) la comprensión de los argumentos de discursos sociales, orales y escritos; y 2) la creación de situaciones de argumentación

Los autores plantean cuatro criterios para la selección del corpus de textos argumentativos: 1) *motivacional*: interés del estudiante por el contenido temático; 2) *ético*: aceptabilidad del contenido temático; c) *discursivas*: presencia de recursos argumentativos y de características lingüístico-discursivas que se pretende estudiar; d) *didáctica*: posibilidad de intervención didáctica sobre los mismos.

2.2.1.10. Modelo de evaluación de lectura crítica

El modelo de evaluación de lectura crítica propuesto por Pinchao, (2020) se basa en dos instrumentos: por un lado, una ficha de lectura para ejercitar la lectura crítica; por otro, una escala que evalúa la pertinencia y desarrollo de la ficha anterior. El primer instrumento establece 5 componentes claves: identificación, características del texto, proposiciones del texto, posturas de otros autores y postura crítica. Sobre el primer punto se pide el título del tema, autor y propósito lector. En el segundo, tipo de texto leído (escrito, virtual, icónico, etc.), tipo de publicación y datos del texto según normas (APA, MLA, VANCOUVER, etc.). En el tercer nivel se pide la tesis del autor (tema central, problema capital y conclusión general), ideas centrales, inquietudes y preguntas suscitadas durante el acto lector como cuestionar las afirmaciones hechas por el autor, identificar sesgos e ideologías soterradas en el texto. En el siguiente punto se solicita precisar las posturas de otros autores sobre el tema. Finalmente, se pide brindar la postura crítica frente a lo leído, indicando qué se acepta de lo leído y por qué, qué no se comparte y por qué, qué bondades o amenazas devienen de los planteamientos del autor, qué piensa sobre la idoneidad del texto, qué valores humanos promueve y qué ideologías subyace en el texto.

Y la evaluación de dicha ficha de lectura crítica gira en torno a los siguientes aspectos:

1. Deliberar sobre el tema, el autor y el propósito de lectura constituye un importante paso para quien desea hacer lectura crítica.
2. Registrar preguntas que surgen durante la lectura, constituyen importantes puntos de referencia al momento de emitir juicios críticos sobre los contenidos de un texto.
3. La ficha permite confrontar las afirmaciones del autor con otros autores.
4. Identificar la tesis y las ideas centrales es definitivo para hacer una crítica seria y profunda.
5. Confrontar con otros autores el tema leído facilita la emisión de juicios críticos sobre su contenido.
6. La ficha contribuye a respetar los derechos de autor.
7. La ficha contribuye a identificar contradicciones, valores e ideologías subyacentes en el texto.
8. La ficha facilita la comprensión del texto leído.
9. Descubrir bondades o amenazas en los planteamientos del autor del texto facilita la postura crítica ante ellas.

En términos generales la ficha propicia lectura crítica.

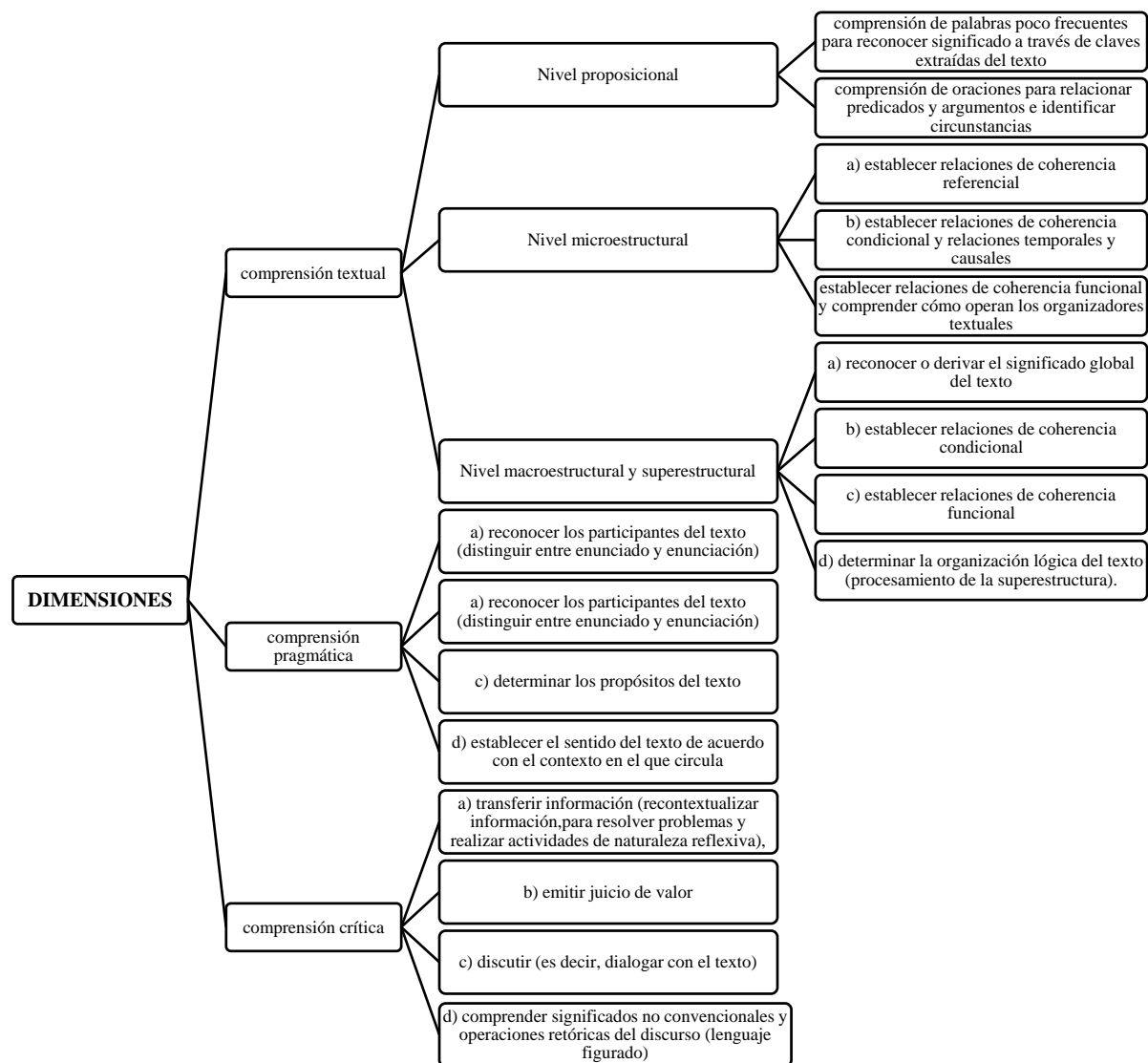
2.2.1.11. Modelo de evaluación desde la comprensión lectora

Neira y Castro (2013) actualizan el modelo de evaluación de la comprensión lectora propuesto por Riffo y Véliz, 2011; Véliz y Riffo, 1993, el cual busca proponer parámetros de medición para clasificar a los lectores según su nivel alcanzado. Su finalidad es orientar la elaboración de un instrumento de evaluación que contenga los diversos aspectos involucrados en el proceso lector. Dicho modelo se fundamenta en la psicolingüística (modelo de construcción e integración de Kintsch, 1998), estudios del discurso y la pragmática. Reconoce que el proceso de lectura comprende la interacción dinámica de un lector, un texto y su contexto.

Este modelo engloba tres dimensiones de la comprensión lectora: la comprensión textual (nivel de procesamiento requerido para resolver la tarea); la comprensión pragmática (criterios de relación entre el texto y su contexto inmediato y cultural); y la comprensión crítica (criterios determinados por el lector y su posición frente al texto y sus contextos y sus procesamientos metacognitivos y reflexivos). En todos los niveles la información puede encontrarse de manera explícita o implícita en el texto.

Figura 13

Dimensiones de la comprensión lectora propuestas en el modelo de evaluación de Riffo y Véliz, 2011; Véliz y Riffo, 1993



Nota. Tomado de Neira y Castro (2013)

Finalmente, este modelo, facilita la comprensión del proceso de la lectura y posibilita la aplicación de criterios claros y coherentes en los instrumentos de evaluación que permitan verificar de mejor manera los niveles de comprensión lectora del sujeto lector.

2.2.2. El texto académico argumentativo

2.2.2.1. La argumentación

La argumentación ha sido objeto de estudio en todos los tiempos de la humanidad, desde la antigüedad griega hasta la actualidad. Pero recién en 1958, se produce un auge en sus estudios teóricos y prácticos, gracias a las publicaciones, primero de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), *Tratado de la argumentación*, y Toulmin (2003), *Los usos de la argumentación*, y posteriormente los de Camps (1995), *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita*, Plantin (1998), *La argumentación*, Weston (2006), *Las claves de la argumentación*, Vega (2016), *Introducción a la teoría de la argumentación, problemas y perspectivas*, Van Eemeren (2019), *La teoría de la argumentación: una perspectiva pragmatológica*, entre las que se consideran las más importantes.

Argumentar es “exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo, tratando de convencer a uno o varios interlocutores o «adversarios» de su valor” (Camps & Dolz, 1995, p. 5). Una *controversia* implica posicionamientos, puntos de vista y cuestionamientos diferentes para un mismo contenido temático (por ejemplo, una definición de “texto” o la importancia de la gramática para el desarrollo de la competencia comunicativa, etc.) o sociocultural (por ejemplo, legalización del aborto, el uso de la violencia en el aprendizaje, la educación cívica, etc.). En ese sentido, la *controversia* es el eje fundamental de la argumentación. “Toda argumentación surge de una situación polémica, de una controversia, de un desacuerdo, de un conflicto de intereses” (Camps & Dolz, 1995, p. 6). Estos autores señalan que para que el argumentador consiga su propósito, sea que quiera sobre un tema crear una opinión favorable, modificar la posición del interlocutor o manipularlo a hacer algo, necesitará:

1. reconocer un tema polémico y ser consciente de los diversos puntos de vista que existen sobre él;
2. discutir los diferentes puntos de vista y los recursos argumentativos posibles para defenderlos;
3. tener su propia opinión sobre el tema discutido;
4. valorar los argumentos contrarios;

5. justificar su punto de vista con un conjunto de argumentos adecuados;
6. utilizar de manera rigurosa y consciente los argumentos;
7. tratar desarrollar estrategias para atraer los sentimientos de los otros;
8. reconocer los argumentos del oponente y saberlos refutar;
9. aceptar e incorporar algunos de los argumentos del adversario como concesiones;
10. saber negociar una posición de compromiso.

2.2.2.1.1. Importancia de la argumentación

Camps y Dolz (1995) describen la importancia comunicativa, didáctica, cívica y de convivencia pacífica de la argumentación en el siguiente párrafo:

Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad. Así pues, surge la conveniencia de crear situaciones reales o simuladas en que los niños o los jóvenes tengan posibilidades de llevar a cabo todas las operaciones propias de la argumentación y ejercitarse en las estrategias implicadas. (Camps y Dolz, 1995, p. 7)

2.2.2.1.2. Estructura y elementos de la argumentación

Weston (2006) considera que la estructura de la argumentación es:

1. Explicación del problema
2. Premisa: formulación de una propuesta o afirmación definitiva
3. Argumentación: Desarrollo de argumentos con presentación de ideas en un orden natural, uno por uno
4. Examinación de las objeciones apoyada con argumentos
5. Examinación de alternativas
6. Conclusiones

Entre los tipos de argumentos señala Weston (2006) los siguientes:

1. Mediante ejemplos
2. Por analogía
3. De autoridad
4. Acerca de las causas
5. Deductivos

2.2.2.2. Didáctica de la lectura crítica de textos académica argumentativos

Una didáctica centrada en la argumentación influye no solo en el desarrollo cognitivo y metacognitivo de competencias comunicativas, investigativas y de gestión del conocimiento del estudiante sino también una formación efectiva para la convivencia pacífica, para la discrepancia racional y alturada, para prevenir las manipulaciones discursivas que pululan en todo acto comunicativo en los medios de comunicación, internet, redes sociales, grupos sociales, políticos, culturales y religiosos. Es decir, la lectura de textos argumentativos juega un papel fundamental en “la educación ética del ciudadano moderno y en el aprendizaje de la expresión oral y escrita” (Camps & Dolz, 1995, pág. 5).

En consecuencia, una propuesta didáctica de lectura crítica de textos argumentativos sobre unos ejes temáticos o de contenidos debería tener en cuenta la práctica comprensiva centrada en posicionamientos controversiales o polémicos, en donde se planteen situaciones diversas propias del entorno académico, sociocultural y situación comunicativa del estudiante. Al respecto, como se señaló líneas arriba, la controversia en situaciones reales o simuladas es la base de una propuesta didáctica de la enseñanza de la argumentación (Camps y Dolz, 1995).

2.2.3. Validación mediante Método Delphi de un cuestionario

Todas las conductas humanas o sus procesos (eventos), antes de ser medidos, deben definirse en función de sus atributos o rasgos psicosociales o epistemológicos a la luz de la teoría científica. A esta definición se le denomina “constructo” o conceptualización teórica. Ello permitirá que sean accesibles a la medición directa y precisa para los cuales existen “metros” o “balanzas” diseñados, por lo “que deben medirse mediante instrumentos

específicamente diseñados: test, cuestionarios o inventarios (Abab, Garrido, Olea, & Ponsoda, 2006).

Stevens (1968, citado por Kerlinger & Lee, 2002) señala que la medición en su sentido lato, “es la asignación de valores numéricos a objetos o eventos, de acuerdo con ciertas reglas” (p. 565). Después de esta asignación de valores numéricos a los objetos o eventos de acuerdo con reglas, “deben enfrentarse dos grandes problemas de medición: la confiabilidad y la validez” (Kerlinger & Lee, 2002) de los test utilizados como instrumentos de medidas para obtener información que les ayude a tomar decisiones bien fundamentadas en una realidad concreta, hacer inferencias a partir de las puntuaciones obtenidas, unas válidas y otras no. Estas decisiones tienen un impacto importante en las personas, por lo que es indispensable que estos test o instrumentos de medición utilizados para evaluar un constructo teórico determinado sean apropiados y adecuados, que registren “datos observables que representen verdaderamente a los conceptos o variables que el investigador tiene en mente” (Jaramillo, 1999, p. 47) y, especialmente, que cumplan unos requisitos de calidad psicométrica demostrables: deben ser confiables y válidos.

2.2.3.1. Validez y confiabilidad de los instrumentos de medición

Antes de hacer la medición de un instrumento, el investigador tiene que construir la conceptualización teórica del constructo teórico a través de una serie de procesos de análisis documental y análisis de contenido que ayudan a definir, delimitar, estructurar y clasificar las ideas, conceptos, teorías, principios, corrientes, estructuras, dimensiones, indicadores, etc. Por ejemplo, en este estudio el investigador busca definir los constructos “*lectura crítica*” y “*texto académico argumentativo*”. En este proceso toma posición frente a las diferencias teóricas y define la pertinencia o punto de vista a partir del cual construye los conceptos. En este acto, no es necesario que haya consensos o que todos estén totalmente de acuerdo. Después de este primer proceso de construcción del instrumento se debe proceder a su validación.

La *validez* es responder a la pregunta *¿qué mide el test o instrumento?* y es el grado en que el instrumento mide el concepto, construcción, variable o constructo de investigación que pretende medir. Jaramillo (1999) define la validez como el grado hasta donde una prueba o instrumento de medida (test) es capaz de brindar datos que han de recogerse para hacer descripciones y predicciones acerca de un individuo examinado para garantizar la pertinencia

de las inferencias que se puedan hacer. Anastasi (1968, citado en Escurra 1988) sostiene que es el grado en que un test mide lo que se propone medir.

La *confiabilidad* es el grado en que los resultados obtenidos por una medición y procedimiento pueden ser replicados en condiciones similares y arrojan aproximadamente los mismos resultados, es decir, si las respuestas son estables, consistentes y repetibles.

La Asociación Psicológica Americana (APA) formuló en 1954 las reglas básicas para la estandarización de los test tomando como referencia la clasificación tripartita de validez de contenido, de constructo y de criterio para la *validez total* de un instrumento o prueba. A mayor evidencia de los tres tipos de validez que tenga un instrumento de medición, más se acercará a representar la variable o variables que se pretende medir.

En coherencia con lo anterior, la bibliografía sobre Estadística Aplicada a la Investigación coincide en que la validación o validez de un instrumento se puede realizar a través de tres tipos de procedimientos: de contenido, de constructo (concepto) y de criterio (predictiva y concurrente). La primera, la *validez traslacional o representacional: nominal y de contenido*, realizada a través de un panel de expertos que analizan la construcción teórica para verificar qué tan bien se representa una construcción teórica en una medida determinada. La segunda, la *validez de criterio y de constructo*, que establece la validez de un cuestionario en una prueba de campo y examina la medida dada con uno o más criterios externos. Aquí, la validez de constructo incluye a la validez de convergencia, la validez discriminante, la validez de grupo conocido, la validez factorial y la prueba de hipótesis. La tercera, la *validez de criterio* cuyos subtipos son la validez predictiva y la validez de concurrencia.

La *validez de contenido* es “el grado en que los ítems que constituyen la prueba son una muestra representativa del dominio de contenido que se mide [y se determina a través de] la comparación sistemática de los ítems de la prueba con el dominio de contenido estudiado” (Escurra, 1988, p. 105). Es decir, se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido o “evalúa o mide completamente el constructo de interés” (Bolarinwa, 2015, p. 197) o a que el instrumento deba contener, representados, todos los ítems del dominio de contenido de las variables que se van a medir. Para ello, los ítems seleccionados en la prueba deben ser una muestra representativa del universo de ítems asociados a la variable que se desea medir (Jaramillo, 1999). La evaluación de la validez de contenido de un instrumento se hace mediante un detenido examen de los ítems, generalmente, a través del juicio de expertos, o a

través de métodos similares a los usados para evaluar la confiabilidad. Cada ítem se valora según si representa o no el campo específico correspondiente.

En resumen, la validez de contenido se realiza a través de tres formas. La primera, estudiando de manera lógica y racional los ítems explicitando por qué se incluye en la prueba. La segunda, definida por Bolarinwa (2015) como validez aparente que consiste en que un investigador experto en el tema analiza cada uno de los ítems del cuestionario (instrumento) y concluye que miden las características o rasgo de interés, que el instrumento es una medida válida del concepto que se está midiendo. La tercera, a través del juicio de expertos (face validity) o jueces competentes y calificados escogidos por su conocimiento y práctica en la temática, quienes revisan la legibilidad, claridad y exhaustividad de todos los ítems y evalúan el grado en que concuerdan con los planteamientos del constructo del instrumento.

La *validez de criterio* se establece cuando se determina la relación de puntajes en una prueba con un criterio externo específico que mide lo mismo, con otro instrumento o predictor que puede estar o no disponible o ser fácil de establecer. Es decir, cuando los resultados del cuestionario que deseamos generalizar (o predecir) se comparan con otro. Esta validez es de dos tipos: concurrente y predictiva. El primero, la validez concurrente, es la capacidad de una prueba para predecir un evento en la forma actual; o sea, evalúa el cuestionario desarrollado con un estándar altamente calificado y los resultados del instrumento se correlacionan con el criterio fijado en el presente, en el mismo momento del tiempo. La segunda, la validez predictiva, utiliza el coeficiente de correlación para evaluar la capacidad del cuestionario (instrumento) en pronosticar comportamientos, eventos, actitudes o resultados futuros (Bolarinwa, 2015); es decir, los resultados del instrumento se correlacionan con un criterio fijado en el futuro.

Entre las características de la evaluación de criterio se mencionan tres: relevancia, confiabilidad y libre de predisposición o contaminación. Es relevante cuando refleja los aspectos más importantes del criterio conceptual; y, es confiable cuando es afectada por la confiabilidad del predictor.

La *validez de constructo* es la más importante y valiosa porque está vinculado con la teoría o marco teórico que soporte a la variable en relación con otras variables, y “es el grado en que un instrumento mide el rasgo o construcción teórica que está destinado a medir” (Bolarinwa, 2015) o el “grado hasta donde las puntuaciones alcanzadas en una prueba, pueden

verificarse a través de ciertos conceptos explicativos de la teoría” (Jaramillo, 1999, p. 52). Explica el modelo teórico empírico que subyace a la variable o constructo de interés y determina cuan significativa es la escala o el instrumento en su uso. En ese sentido, “las puntuaciones alcanzadas por los sujetos varían de acuerdo con las predicciones inherentes a la teoría subyacente al concepto” (Jaramillo, 1999, p. 52). Jaramillo (1999) considera tres etapas para establecer la validez de concepto: 1) establecer y especificar la relación teórica entre conceptos; 2) correlacionar ambos conceptos y analizar cuidadosamente la correlación; y 3) interpretar la evidencia empírica de acuerdo a qué tanto clarifica la validez de constructo de una medición particular.

Los tipos de la validez de constructo son: convergente, discriminante, de grupo conocido, factorial y de la prueba de hipótesis.

- A. *Validez convergente*. Cuando el mismo concepto medido de diferentes maneras produce resultados similares. Deben aplicarse por lo menos dos pruebas o medidas diferentes del mismo concepto y comprobar que los resultados sean similares. Por ejemplo, si se desea evaluar la responsabilidad académica de los estudiantes se puede aplicar una encuesta y contrastar los resultados con los apuntes del diario del profesor.
- B. *Validez discriminante*. Cuando se evalúa un concepto con otros estrechamente relacionados. Por ejemplo, cuando se mide la responsabilidad académica comparándolo con la puntualidad.
- C. *Validez de grupo conocido*. Sucede cuando un grupo con un atributo ya establecido se compara con un grupo en el que el atributo aún no se ha establecido. Al conocerse el atributo de los dos grupos de encuestados, se espera que la construcción medida sea mayor en el grupo con atributo relacionado pero menor en el grupo con atributo no relacionado. Por ejemplo, en una encuesta tipo cuestionario para evaluar la responsabilidad académica entre dos grupos de pacientes considerados uno como responsables y los otros no, se espera que la construcción de responsabilidad académica sea más alta entre los considerados responsables que en aquellos que no.
- D. *Validez factorial*. Utiliza el modelo estadístico del análisis factorial para validar el contenido del constructo que tiene muchas dimensiones que forman dominios diferentes de un atributo general. Supone que los diversos elementos presentados

para medir una dimensión particular dentro de una construcción de interés están altamente relacionados entre sí que aquellos que miden otras dimensiones. Por ejemplo, el Cuestionario de Responsabilidad Académica tiene 3 dimensiones (personal, social y ecológica) y 6 subdimensiones. En consecuencia, se espera que todos los ítems del cuestionario que miden la dimensión personal estén altamente relacionados que aquellos ítems que miden el dominio social.

- E. *Validez de la prueba de hipótesis*. En este caso se apoya en una hipótesis de investigación sobre la relación entre el concepto medido (variable) u otros conceptos (variables) derivados de una teoría. Si la evidencia recogida confirma la hipótesis de investigación se concluye que existe un alto grado de validez de constructo en las mediciones, ya que los dos conceptos teóricos se miden y examinan en este proceso.

Los métodos estadísticos para la estimación de la validez de una prueba son: Coeficiente de correlación de Pearson, Coeficiente de determinación, Error estándar de la estimación, Tablas de expectación y Estadística discriminativa. Y los factores que afectan la validez de un instrumento de medición, según Jaramillo (1999) son: la improvisación, los instrumentos desarrollados en el extranjero que no han sido validados en el contexto (cultura y tiempo) en donde se desarrolla la investigación, el instrumento es inadecuado para las personas a quienes se les aplica, las condiciones en que se aplica el instrumento, instrumentos demasiado largos y tediosos, aspectos mecánicos

La *confiabilidad o fiabilidad* de los instrumentos de medición se refiere a la consistencia o estabilidad de una medida. Es una condición importante para la validez de un cuestionario, aunque no suficiente. Para definirla se puede recurrir a la teoría clásica de las pruebas (Carmines & Zeller, 1979; Kerlinger & Lee, 2002; Magnusson, 1978), a la teoría de la generalización de Cronbach (Quero, 2010) o a las características del instrumento de medición. Desde la primera teoría, la confiabilidad sería “la ausencia relativa de errores de medición en un instrumento de medida o, en otras palabras, “un puntaje observado o medido es la suma de un puntaje real o verdadero más un puntaje de error o error de medición” (Magnusson, 1978, citado en Quero, 2010, p. 248). Según la segunda teoría, “las puntuaciones de una persona varían de una prueba a otra rebelándose contra el concepto de una puntuación verdadera” (Cohen & Swerdlik, 2001, citado en Quero, 2010, p. 249).

La confiabilidad es el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes; es decir, el grado en que al aplicar un instrumento en forma repetida en el mismo individuo u objeto produce los mismos resultados (Kerlinger & Lee, 2002). “Cuanto más confiable sea un instrumento, más similares serán los resultados obtenidos en varias aplicaciones de éste” (Jaramillo, 1999, p. 47). Para estimar el concepto de confiabilidad se asume que el valor observado de una característica, por aplicación del instrumento, se explica por el valor real de esa característica más un error de medición, el cual puede ser aleatorio o intencional:

$$\text{Observado} = \text{Real} + \text{Error}$$

$$X = R + E$$

El coeficiente de confiabilidad (t_{xx}) expresa la variación total (1) menos la fracción de variación atribuible al error (σ_e^2 / σ_x^2) también y puede calcularse mediante la expresión:

$$t_{xx} = 1 - \sigma_e^2 / \sigma_x^2$$

La falta de confiabilidad se da por el tipo de prueba (con respuestas cerradas o abiertas) la divergencia entre jueces, entre los instrumentos de medición o la inestabilidad de la característica que se está midiendo.

Existen varios métodos estadísticos para la estimación de la confiabilidad de un instrumento o cuestionario, según como difieran en la forma como consideran las fuentes de error. Los más usuales son los que se refieren a tres aspectos de confiabilidad que hay que distinguir: equivalencia, estabilidad y consistencia interna (homogeneidad). Existen dos formas más comunes para medir la confiabilidad: el Test-retest y el coeficiente Alfa de Cronbach. El primero es un coeficiente de correlación que mide la estabilidad de la escala en sus puntajes individuales a través del tiempo. El segundo mide la consistencia interna o la precisión con la que los ítems de la escala miden el constructo de estudio; por eso, se dice que el coeficiente α Cronbach es “la media de todas las correlaciones de división por mitades posibles, otro método de cálculo de consistencia interna, las buenas junto las malas” (Cohen & Swerdlik, 2001, citado en Quero, 2010, p. 250) y se determina calculando “la correlación de cada reactivo o ítem con cada uno de los otros, resultando una gran cantidad de coeficientes de correlación. El valor de α es el promedio de todos los coeficientes de correlación” (Cozby, 2005 citado en Quero, 2010, p. 250). A continuación, se presenta un resumen de las principales medidas.

- A. *Medida de estabilidad o test-retest de confiabilidad.* Se obtiene aplicando una prueba a un grupo de individuos en dos momentos diferentes y correlacionando las dos series de puntos alcanzadas. Se debe especificar el tiempo transcurrido entre las dos situaciones de prueba, así como describir las experiencias pertinentes que intervinieron.
- B. *Medidas de equivalencia.* Se logra aplicando dos formas de un cuestionario o prueba al mismo grupo de individuos en el mismo día y se correlacionan los resultados obtenidos. Así se evitan dos variables intervinientes: el efecto intemporal en los resultados y el aprendizaje por parte de los participantes.
- C. *Medidas de consistencia interna (Homogeneidad).* Este solo requiere de un conjunto de datos, he allí su principal ventaja. Los tres estadísticos más importantes de consistencia interna son: separación en dos mitades, las estimaciones de Kuder-Richardson (KR-20 / KR-21) y la técnica de Hoyt. En el método de separación en dos mitades se administra una sola prueba y se estima la confiabilidad de ésta mediante la correlación de dos subpuntuaciones que se obtienen dividiendo la prueba en dos partes iguales (ítems pares e impares, por ejemplo) y asignado una subpuntuación a cada mitad.

Sobre los niveles de confiabilidad o cuando una prueba puede ser considerada útil para la investigación existen opiniones dispersas. El consenso general es que las pruebas estandarizadas que se usen para tomar decisiones deben tener coeficientes de confiabilidad $\geq 0,7$. Para las decisiones referidas a grupos solo se necesita un coeficiente de confiabilidad de aproximadamente 0,65. Los niveles de confiabilidad se aprecian en la siguiente Tabla:

Tabla 5

Niveles de confiabilidad de un instrumento de medición

Nivel de confiabilidad	Código	Puntos
Perfecto	P	1,00
Excelente	E	0,72 – 0,99
Muy confiable	MC	0,66 – 0,71
Confiable	C	0,60 – 0,65
Baja	B	0,54 – 0,59
Nula	N	0,53 a menos

Entre los principales factores que pueden influir en la evaluación de la confiabilidad de una prueba o que reducen la consistencia de un instrumento de medición, según Jaramillo (1999) y Quero (2010) señalan los siguientes:

- *Longitud de la prueba.* Los ítems equivalentes y necesarios incluidos en una prueba aumentan su confiabilidad.
- *Velocidad.* El tiempo adecuado y suficiente para contestar una prueba permite obtener resultados más confiables.
- *Homogeneidad del grupo.* La confiabilidad de la prueba será mayor cuanto más homogéneo sea el grupo.
- *Dificultad de los ítems.* Se afecta a la confiabilidad de la prueba cuando esta tiene gran cantidad de ítems fáciles que nadie alcanza a responder en el tiempo establecido o pocos ítems de gran dificultad que tampoco pueden ser contestados completamente.
- *Objetividad.* Esto tiene que ver con la confiabilidad en relación con el juez. En respuestas cerradas hay mayor objetividad. En respuestas abiertas, tipo ensayo, la puntuación objetiva de cada ítem depende del criterio del juez, lo cual afecta significativamente la confiabilidad de la prueba realizada: dos jueces pueden dar calificaciones diferentes a una misma respuesta. Una forma de resolver esto es utilizando el coeficiente de correlación de Pearson o el método de separación de dos mitades, donde cada mitad se asigna a cada juez para su calificación.
- *Instrucciones no estandarizadas*
- *Errores en el registro de puntajes de respuesta*
- *Errores debido al ambiente de medición*
- *Errores de muestreo*

2.2.3.2. Procesos para la validación de un instrumento de medición

Sobre los procesos para la validación de un instrumento de medición se ha escrito muchos estudios teóricos y empíricos como los de Arribas (2004), Bolarinwa (2015), Pasquali (1988), Pedrosa, Rosenbluth, Cruzat-Mandich y Ugarte (2016), Suárez-Álvarez y García-Cueto (2013), Supo (2003), entre otros.

Arribas (2004) describe una propuesta metodológica de validación basada en la definición del constructo o aspecto a medir, delimitación del propósito de la escala el cual determinará el contenido de los ítems y su estructura, la composición de los ítems, prevención de los sesgos en su cumplimiento, prueba piloto, evaluación de las propiedades métricas de la escala de fiabilidad (consistencia, estabilidad temporal y concordancia interobservadores) y validez (de contenido, de constructo y de criterio).

Para los procesos de validación de instrumentos de medición, Pasquali (1988) propone un modelo de tres grandes procedimientos para la construcción y aplicación de test: teóricos, empíricos (experimental) y analítico (estadístico). El primero, referido a la teoría que debe fundamentar el constructo del instrumento y cada uno de sus ítems; el segundo, el experimental, fundamenta las etapas y técnicas de aplicación del instrumento piloto y de la recolección de la información para proceder a la validación de las cualidades sicométricas del instrumento; y el tercero, el polo analítico, establece los procedimientos de análisis estadístico que serán aplicados para garantizar la validación, precisión y normalización del instrumento.

Tabla 6

Procedimientos de construcción de escalas psicológicas, según Pasquali

PROCEDIMIENTO	FASES	MÉTODO	PROCESOS	PRODUCTO
TEÓRICO	Teoría	Reflexión / Intereses / Libros, Índices	1. Sistema psicológico	Objeto psicológico
			2. Propiedades	Atributo
		Literatura / Peritos / Experiencia / Análisis de contenido	3. Dimensionalidades	Factores (Dimensiones)
			4. Definiciones	• Constitutiva • Operacional
	Construcción del instrumento	Literatura / Experiencia / Entrevista	5. Operacionalización	Ítems
		Análisis: • Teórica • Semántica	6. Análisis de ítems	Instrumento piloto
EXPERIMENTAL	Validación del Instrumento	Literatura / Experiencia / Peritos	7. Planificación de la aplicación	Muestra Instrucciones: • Formato • Sistemática • Tarea
		Seguir la planificación	8. Aplicación recolección	y Datos (Matriz F)
ANALÍTICO		Análisis empírico (ICC)	9. Dimensionalidad	Factores: • Carga factorial • Valor • Comunalidad
		Análisis factorial	10. Análisis de ítems	Índice de dificultad y discriminación

	Consistencia interna	11. Precisión de escala	Índices de precisión ítem-factor
Normalización	Teoría: Definición de grupos-criterio y análisis estadístico	12. Establecimiento normas	de Normas: %, Z

Rosenbluth, Cruzat-Mandich y Ugarte (2016) señalan los siguientes procedimientos en la validación de un instrumento de evaluación por competencias: 1) selección de competencias a evaluar con participación de los docentes del área; 2) definición de las formas para evaluar las competencias seleccionadas; 3) construcción del instrumento; 4) validez de contenido a través de 10 jueces (correlaciones bivariadas Pearson y α de Cronbach); 5) aplicación del instrumento; 6) validez de constructo: prueba de normalidad de la distribución Shapiro-Wilk, correlaciones para la consistencia interna, análisis factorial, ANOVA para el análisis de las diferencias en el comportamiento de las competencias eje; validez de criterio.

Supo (2003) diseña el proceso de validación de un instrumento en 10 pasos: 1) revisión de la literatura, 2) exploración del concepto, 3) enlistar los temas, 4) formulación de los ítems, 5) selección de los jueces, 6) aplicación de la prueba piloto, 7) evaluación de la consistencia, 8) reducción de los ítems, 9) reducción de las dimensiones, y 10) identificación de un criterio. Esta investigación tomará en cuenta los cinco primeros pasos que se refiere a la validez de contenido a través de expertos, quienes evalúan de manera independiente la relevancia, coherencia, suficiencia y claridad con la que están redactados los ítems o reactivos.

Figura 14

Validación de instrumentos según José Supo (2003)



Nota. La fuente es Supo (2012), BIOESTADÍSTICO, Validación de instrumentos. <https://www.youtube.com/watch?v=bxK84hMQ4DY>

2.2.3.3. El Método Delphi y la validez de contenido

La validez de contenido es considerada condición necesaria, aunque no suficiente, para realizar interpretaciones de las puntuaciones en los test. Sireci (citado en Pedrosa, Suárez-Álvarez & García-Cueto, 2013) considera que existen “dos planteamientos para estimar la validez de contenido: métodos basados en el juicio de expertos y la utilización de métodos estadísticos derivados de la aplicación del instrumento de medida” (p. 6).

Para construir la metodología del Método Delphi se han consultado estudios teóricos y empíricos. Entre los primeros destacan los de Aiken (1980), Arribas (2004), Astigarraga (2003), Barraza (2007), Bolarinwa (2015), Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), Ecurra (1988), García y Suárez (2013), Gil-Gómez y Pascual-Ezama (2012), Marchena (1990), Pasquali (1988), Supo (2003), Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto (2013), Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, (2016), Rosenbluth, Cruz y Rúa (2018) y Varela-Ruiz, Díaz-Bravo y García-Durán (2012). En los estudios empíricos destacan los de Cabero y Llórente (2013), Cabero e Infante (2014), Cruzat-Mandich y Ugarte (2016), Dorantes-Nova, Hernández-Mosqueda y Tobón-Tobón (2016), Galicia, Balderrama y Edel (2017), García-Ruiz y Lena-Acebo (2018), George y Trujillo (2018), López-Gómez (2018), Quezada, Castro-Arellano, Oliva, Gallo y Quezada-Castro (2020), entre otros.

El método Delphi es una técnica de recogida de información cualitativa que consiste en hacer una consulta individual a un grupo de expertos de una disciplina para obtener su opinión y luego ver el nivel de consenso fiable y representativo en el colectivo a fin de saber qué hacer sobre lo que se consulta (Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca, 2016). Cabero y Llórente (2013) consideran que la evaluación mediante el juicio de experto consiste “en solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto” (p. 14) y que entre las ventajas que presenta esta “estrategia de evaluación” están: la calidad teórica de la respuesta, la profundidad de la valoración, su fácil puesta en acción acompañada de poca exigencia de requisitos técnicos y humanos para su ejecución, el uso de diferentes estrategias de recojo de información, la gran utilidad para definir y obtener conocimiento e información pormenorizada sobre contenidos y

temáticas difíciles, complejas y novedosas o poco estudiadas, para lo cual es necesario poder seleccionar diferentes tipos de expertos a través de algún mecanismo de adecuación con el objeto o fenómeno que se va a analizar y estudiar.

Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016) diseñaron 4 fases del Método Delphi:

1. *Fase primera de definición.* Aquí se delimita el problema de investigación, se formulan sus objetivos de consulta, se identifican las dimensiones e indicadores y se realiza una primera búsqueda de información.
2. *Fase segunda de conformación del grupo de informantes.* Aquí se determina el perfil de los participantes, se les contacta y se consigue su compromiso de colaboración.
3. *Fase tercera de ejecución de las consultas.* Aquí se elabora el primer cuestionario, las rondas de feedback y consultas necesarias para producir el consenso/ disenso que responda a los objetivos del estudio. Luego se caracterizan y ordenan las respuestas en función del grado de acuerdo, y si hay alguien que difiere de la opinión general se deberá invitar a razonar sus respuestas.
4. *Fase cuarta de resultados.* Aquí se analiza la información de la última ronda, se calcula el nivel de consenso y se elabora el informe de final.

A medida que los grupos de jueces sean más numerosos la concordancia será algo menor, sin que por ello el ítem evaluado deje de ser válido. Sobre la proporción de acuerdos que debe existir entre los jueces o expertos para que cada ítem sea válido y la evaluación de la validez de contenido del instrumento sea aceptada, Ecurra (1988) plantea la siguiente categorización refiriéndose al Coeficiente Estadístico V de Aiken:

- A. En grupos de 5, 6 y 7 jueces, debe haber un completo acuerdo entre ellos.
- B. En grupo de 8 jueces, deben estar por lo menos 7 jueces en concordancia para que el ítem sea válido, a un nivel de significación estadística de $p < 0,05$.
- C. En grupo de 9 jueces, por lo menos 8 de ellos deben estar de acuerdo en la evaluación y tener un nivel de significación estadística de $p < .05$ para que tenga validez de contenido del ítem.

- D. En grupo de 10 jueces, por lo menos 8 de ellos por lo menos deben estar de acuerdo para que a un nivel de $p < 0,05$ el ítem sea considerado como válido.

Sobre las estadísticas aplicadas a la validez de contenido, depende de si la calificación de los ítems es dicotómica (“favorable = 1” / “desfavorable” = 0) o en escala de Likert (números o cualidades). Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto (2013) indican que, para cuantificar y calcular la validez de contenido por nivel de acuerdo o criterio de un grupo de jueces, se debe calcular un índice de acuerdo o consenso entre los jueces al evaluar el ítem. El grado de concordancia indicaría la confiabilidad de los juicios y la validez del mismo, lo cual determinaría la inclusión o no del ítem de la prueba. En fórmulas matemáticas, esto significa que:

$$IA = A / (A + D)$$

Existe proporción entre los juicios que coinciden con la definición propuesta por el autor (*Acuerdo A*) y el total de juicios emitidos (*acuerdos A* y *desacuerdos D*), siendo válidos los reactivos cuyos valores son igual o mayor que 0,8.

Un estudio de validez de contenido en profundidad, se puede con métodos cualitativos (*índice IVC*, por ejemplo) y cuantitativos (como la Teoría de la Generalizabilidad). Ecurra (1988) señala tres procedimientos estadísticos para la validez de contenido por juicio de expertos: el Coeficiente V de Aiken, la Prueba binomial (PB) y el Índice de acuerdo (IA). Estos se calculan computando todas las respuestas posibles asignadas al número adecuado de jueces de un ítem que es aproximadamente de 7 a 10 en el proceso de juicio de expertos (Aiken, 1980). El nivel de significación estadística de los resultados será igual o mayor que 0,7.

El *Coeficiente V de Aiken* es el más adecuado de los métodos para determinar la validez de datos *dicotómicos* (valores de 0 o 1) o *politómicos* (valores de 0 a 5) porque permite obtener valores factibles de ser contrastados estadísticamente según el tamaño de la muestra de jueces seleccionados. Permite cuantificar la relevancia de los ítems de un dominio de contenido según las valoraciones de N jueces. Ayuda a “obtener valores factibles de ser contrastados estadísticamente, según el tamaño de la muestra de jueces seleccionada” (Ecurra, 1988, p. 103). Es decir, es un coeficiente que se obtiene como “la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles. Puede ser calculado sobre las valoraciones de un conjunto de jueces con relación a un ítem o como las valoraciones de un juez respecto a un grupo de ítem” (Ecurra, 1988, p. 107). Sus valores están entre el 0 y el 1, cuanto más se acerque el valor a 1, tendrá mayor validez de contenido. El 1 indica un acuerdo

perfecto entre expertos respecto a la mayor puntuación de validez que pueden recibir los ítems. Este valor adecuado depende del tamaño de muestra de los jueces y expertos: Si el número de jueces es de 5 a 7, se necesita total acuerdo para que ítem sea válido; si N jueces = 8, entonces 7 deben estar de acuerdo (valor de 0.88, p valor $< 0,05$). A medida que el número de jueces sea mayor, puede que el número de acuerdos sea menor.

La *Prueba binomial* es un análisis estadístico de datos dicotómicos de un solo grupo de sujetos en donde los acuerdos (p) y los desacuerdo (q) deben ser iguales o mayores a 0,5 ($p = q = 0,5$).

El *Índice de acuerdo (IA)* se obtiene de los índices de validez de contenido por ítems (I-CVI) y del índice de validez de escala (S-CVI) que expresa el nivel de acuerdo entre los evaluadores, calculado a partir de I-CVI. Sangoseni, Hellman y Hill (2013, citado en Bolarinwa, 2015) propusieron un S-CVI de ≥ 0.78 como nivel significativo para la inclusión de un elemento en el estudio.

2.2.3.4. La validación de contenido según Pedrosa, Suárez y García

Para Sireci (1998, como se citó en Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2013), se pueden establecer dos planteamientos para estimar la validez de contenido: uno, los métodos basados en el juicio de expertos y, otro la utilización de métodos estadísticos derivados de la aplicación del instrumento de medida. Los autores plantean diversos métodos para la estimación de la validez de contenido; a continuación, resumimos sus características (Galicía, Balderrama & Edel, 2017, p. 45):

- El método basado en el *análisis factorial de Tucker*, que considera las puntuaciones que los jueces asignan a la relevancia de los ítems.
- El *índice de validez de contenido de Lawshe*, en el que hay una evaluación individual de los ítems y a través de la razón de validez de contenido (RVC) se identifica si son adecuados, o no.
- El *índice de congruencia ítem-objetivo de Rovinelli y Hambleton*, en el cual el juez evalúa con +1 o -1, dependiendo de si el ítem mide lo planteado en el objetivo, o no.

- El *índice de congruencia de Hambleton* es una variante del método anterior; solo que en este existe un índice de congruencia entre el ítem y el constructo.
- La *V de Aiken* es parecido al método de Hambleton y se centra también en la relevancia ítem-constructo, pero en él se toma en cuenta el número de expertos participantes.
- El *método de esclarecimiento y análisis de clusters* por Sireci y Geisienger; aquí se da valor a la tasa de similitud del grupo de ítems con base en el escalamiento multidimensional y al analizar los *clusters*.
- El *método de capacidades mínimas de Levine, Maye, Ulm y Gordon*, que se centra en el nivel de capacidad o habilidad mínima requerida para lograr exitosamente algún criterio.
- El *método de rango interpercentil* ajustado a la simetría de Fitch, también conocido como IPRAS, por su acrónimo en inglés; en él se utiliza una escala Likert de nueve puntos que valora la adecuación y relevancia.
- El *coeficiente de validez de contenido de Hernández-Nieto*, que valora el grado de acuerdo por ítem entre los jueces.
- El *índice de validez factorial de Rubio*, el cual combina tres índices y vincula la validez de constructo con la de contenido.
- El *índice promedio de la desviación media de Claeys, Neve, Tulkens y Spinewine*; este calcula el índice de validez de contenido y el índice promediado de la desviación media para valorar los acuerdos, independientemente de si son ítems valorados de manera positiva o negativa.

En la siguiente Tabla, Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto (2013, pág. 12) realizan un resumen de los métodos basados en el juicio de experto para el análisis de la validez de contenido:

Tabla 7

Síntesis de los métodos basados en el juicio de experto para el análisis de la validez de contenido

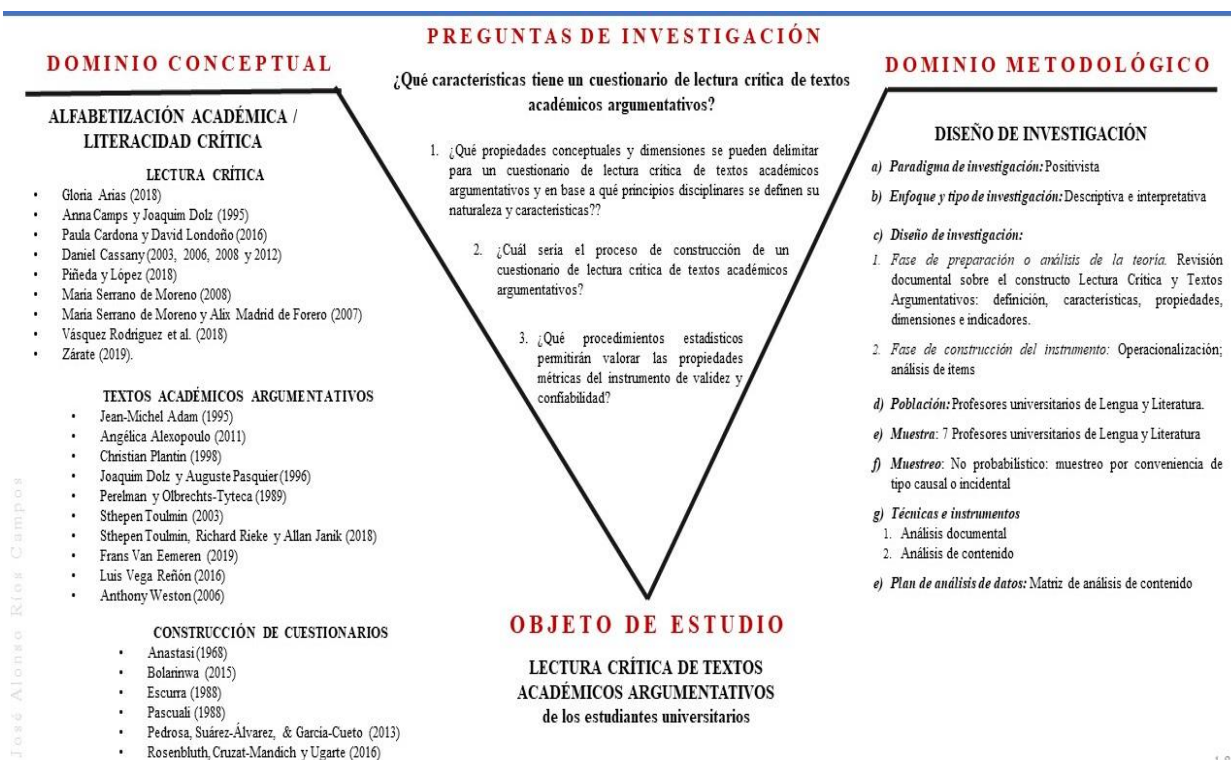
Año	Autores	Método
1961	Tucker	Basado en Análisis Factorial
1975	Lawshe	CVR
1977	Rovinelli y Hambleton	Índice de congruencia ítem-objetivo
1980	Aiken	V
1980, 1984	Hambleton	Índice de congruencia
1986	Lynn	IVC
1992	Sireci y Geisienger	Escalamiento multidimensional y análisis de <i>clusters</i>
1997	Levine, et al	MQ
2001	Fitch, et al	IPRAS
2002	Hernández-Nieto	CVC
2003	Rubio, et al	FVI
2012	Claeys, et al	ADm

III. MATERIALES Y MÉTODOS

En la siguiente figura se resumirá la metodología de la presente investigación:

Figura 15

Uve heurística de la metodología de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

3.1. Variables

Las variables de la presente investigación son:

Variable 1: Construcción de un cuestionario

Variable 2: Lectura crítica de textos académicos argumentativos

3.1.1. Definición conceptual

- **Variable 1: Construcción de un cuestionario**

El cuestionario es instrumento de medida para obtener datos sobre lectura crítica de textos académicos argumentativos de los estudiantes del último año de educación secundaria y de los primeros ciclos de educación superior, con la finalidad de que los profesores e investigadores tomen decisiones de mejora o de desarrollo en la intervención eficaz, basada en evidencias empíricas, de dicho proceso, y así tener un impacto en la vida académica de las personas evaluadas (Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2019).

- **Variable2: Lectura crítica de textos académicos argumentativos**

Arias (2018) sostiene que la lectura crítica permite el desarrollo del pensamiento lógico porque “permite analizar desde diferentes aristas el lenguaje y la forma de percibir y entender el mundo” (p. 86). Su propuesta se centra en los aspectos lógicos, lingüísticos, textuales, contextuales y culturales que propone todo texto en el acto de lectura.

3.1.2. Definición operacional u operacionalización de variables

Tabla 8

Variables de la investigación, dimensiones, indicadores de desempeño, instrumentos y escala de medición

Variables	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala de Medición
V1 <i>Construcción de un cuestionario</i>	Estructura	01. Introducción	Matriz de análisis documental	Dimensiones Categorías
		02. Cuerpo o desarrollo		
		03. Cierre o conclusiones	Matriz de análisis de contenido	
	Proceso de construcción	04. Fase de preparación o análisis de la teoría		
		05. Fase de construcción del instrumento		
V2 <i>Lectura crítica de textos argumentativos</i>	Lectura crítica	01. Cognitivas	Cuestionario	(5) Competente (4) Logrado (3) En proceso (2) Inicio (1) No competente
		02. Lingüístico-discursivas		
		03. Pragmático-culturales		
		04. Valorativas-afectivas		
	Textos argumentativos	05. Problema		
		06. Tesis o premisa		
		07. Argumentos, contraargumentos y estrategias argumentativas		
		08. Fundamentos		
		09. Garantía		
		10. Recursos discursivos y lingüísticos		

3.1.3. Matriz de consistencia

Tabla 9

Matriz de consistencia de la investigación

Problema	Objetivos	Variable	Metodología	Población
<p>Problema general</p> <p>¿Qué características tiene un cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos y cuál es su proceso de construcción?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Describir las características de un cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos en su proceso de construcción y diseñar su proceso de validación.</p>		<p>Diseño de investigación</p> <p>a) Paradigma de investigación: Positivista o empírico-analítico</p> <p>b) Enfoque y tipo de investigación: Descriptivo-interpretativo</p> <p>c) Diseño de investigación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <i>Fase de preparación o análisis de la teoría.</i> Revisión documental sobre el constructo Responsabilidad Académica: propiedades; dimensiones <i>Fase de construcción del instrumento:</i> Operacionalización; análisis de ítems; Revisión lógica del instrumento o Juicio de expertos <i>Fase de ejecución o experimentación:</i> Revisión empírica del instrumento o prueba piloto <i>Fase de evaluación de las propiedades métricas</i> de la escala o valoración de criterios de bondad: Fiabilidad (consistencia interna, estabilidad temporal); validez (constructo, contenido, criterio). <i>Fase de conclusión</i> <p>d) Métodos, técnicas e instrumentos</p> <ol style="list-style-type: none"> M: Análisis documental y de contenido T: Matriz de consistencia I: La encuesta, tipo cuestionario <p>e) Plan de análisis de datos: Esquemmatización y categorización</p>	<p>Corpus de estudio</p> <p>Teorías de la literacidad crítica y de la alfabetización académica.</p> <p>Muestra</p> <p>....</p> <p>Muestreo</p> <p>No probabilístico: muestreo por conveniencia de tipo causal o incidental</p>
<p>Problemas específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿Qué propiedades conceptuales y dimensiones se pueden delimitar para un cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos y en base a qué principios disciplinares se definen su naturaleza y características? ¿Cuál sería el proceso de construcción de un cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos? ¿Qué procedimientos estadísticos permitirán valorar las propiedades métricas del instrumento de validez y confiabilidad? 	<p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> Definir los constructos “lectura crítica” y “textos académicos argumentativos” a partir de los principios disciplinares de la literacidad crítica, la alfabetización académica, la lingüística textual, la psicolingüística y la sociocrítica. Diseñar el cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos a partir de los procesos que ofrece la Estadística. Definir los procedimientos estadísticos que permitirán valorar las propiedades métricas del instrumento de validez y confiabilidad en una próxima investigación. 	<p>Variable 1</p> <p>Construcción de un cuestionario</p> <p>Variable 2</p> <p>Lectura crítica de textos académicos argumentativos</p>		

3.2. Paradigma y tipo de investigación

Este trabajo es el primer paso previo a investigaciones mayores como es la validación del instrumento creado y la aplicación explicativa o cuasiexperimental del mismo en contextos reales de aprendizaje de la lectura crítica. Se sostiene en el paradigma positivista o empírico-analítico (Bernal, 2006; Coolican, 2005; Garcés, 2000; Kerlinger y Lee, 2002; Salkind, 1999). Partió de una investigación básica cuyo propósito fue sintetizar el conocimiento científico sobre los constructos teóricos “*lectura crítica*” y “*texto académico argumentativo*”. Luego asumió los principios de la investigación aplicada y del método de encuesta en el diseño y validación de un instrumento de medición denominado *Cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos*.

Desde otra perspectiva, desde la clasificación de los diseños de investigación según su objetivo principal, se construyó esta investigación de tipo descriptivo interpretativo (Marshall & Rossman, 1989). Para definir los principios disciplinares de los constructos “*lectura crítica*” y “*textos académicos argumentativos*” se realizó una búsqueda bibliográfica a partir de la literacidad crítica, la alfabetización académica, la lingüística textual, la psicolingüística y la sociocrítica. Luego se seleccionaron sus características fundamentales y se delimitaron la naturaleza, rasgos característicos e indicadores de evaluación.

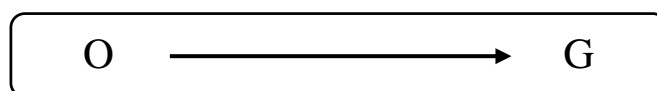
3.3. Diseño de investigación

El plan (estrategia) o diseño de investigación que se utilizó para realizar la presente investigación fue *transversal* o *seccional* porque la planificación de la recogida, sistematización y procesamiento de información se realizó en un solo momento. Para definir el procedimiento de construcción del cuestionario se analizó e integró los procedimientos propuestos por Arribas (2004), Muñiz y Fonseca-Pedrero, (2019), Pasquali (1988), Soriano (2014), Supo (2003) y Tozzi, Gonçalves y Simon (2014).

1. *Fase de preparación o análisis de la teoría*. En esta fase se realizó la revisión documental en fuentes primarias de información sobre los constructos “*lectura*

crítica” y “*textos académicos argumentativos*”. A partir de este primer encuentro se seleccionaron los autores representativos a ambas categorías. De ellos, se definieron los conceptos, se delimitaron sus características o expresiones más saltantes y representativas y se listó un conjunto de propiedades en sus dimensiones.

2. *Fase de construcción del instrumento.* A partir de la delimitación de las dimensiones y propiedades de los constructos “*lectura crítica*” y “*textos académicos argumentativos*” se operacionalizó como variable de investigación, se determinó sus ítems y escalas de medición con datos politómicos, por ser el instrumento una escala de Likert, cuyos valores van de 1 a 5 (5: Totalmente de acuerdo; 4: De acuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 1: Totalmente en desacuerdo).
3. *Esquema del tipo de investigación:*



Donde:

O : Observación en un momento único

G : Variable “*lectura crítica de textos académicos argumentativos*”

3.4. Corpus documental, muestra y muestreo

El corpus documental estuvo compuesto documentos seleccionados sobre las categorías de la variable de investigación.

3.5. Métodos y técnicas de recolección de datos

Los métodos de recolección de datos utilizados en esta investigación fueron el análisis documental y el análisis de contenido de las fuentes documentales. Como estrategia básica, incluye la revisión bibliográfica exhaustiva y la interpretación de las fuentes de datos preexistentes como teorías, definiciones, indicadores, cuestionarios, propuestas y otros conceptos relacionados a los constructos “*lectura crítica*” y “*texto académico argumentativo*”. Esto contribuyó con la familiarización con el tema de investigación y con el buen diseño de investigación.

El análisis documental se basó en 4 acciones: 1) identificación de los constructos “*lectura crítica*” y “*texto académico argumentativo*”, 2) gestión de la información: a) identificación y selección de fuentes de información a través del fichaje bibliográfico utilizando las herramientas del gestor de referencias del Word; b) definición de categorías para ambos constructos; c) organización y clasificación de la información según las categorías de los constructos, a través de esquemas (mapas, cuadros de doble entrada y cuadros sinópticos); d) presentación de los resultados en un cuadro de doble entrada.

3.5.1. Técnicas de recolección de datos

La técnica utilizada en este estudio fue la encuesta tipo cuestionario. Cea D'Ancona (2010) la define como una “estrategia de investigación caracterizada por la aplicación de un procedimiento *estandarizado* para la obtención de información (oral y/o escrita), de una *muestra* amplia [y representativa] de sujetos” (p. 28) de la población de interés.

Los procedimientos de esta técnica, según Jaramillo (1999), son los siguientes:

1. Definición conceptual del constructo
2. Operacionalización de las variables
3. Elección y diseño del instrumento de medición que en este caso fue una encuesta tipo cuestionario con escala de Likert
4. Determinación del nivel de medición para la variable “*Lectura crítica de textos académicos argumentativos*” los cuales fueron ordinales de 1 a 5: Totalmente de acuerdo = 5; De acuerdo = 4; Ni de acuerdo ni en desacuerdo = 3; En desacuerdo = 2; Totalmente en desacuerdo = 1
5. Aplicación del Método Delphi o evaluación de jueces o expertos
6. Aplicación de la prueba piloto a estudiantes, y, finalmente
7. Modificar, ajustar y mejorar el instrumento.

3.5.2. Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron la matriz de análisis documental y la matriz de contenido (Estévez, Martelotti, & Trepiana, 2013)

3.5.3. Procedimiento de análisis de datos

3.5.3.1. Elaboración de base de datos

Análisis documental se realizó a través del fichaje con recursos TIC del Word. En cuanto a las técnicas se emplearon: la observación y el fichaje. Con la observación, se registró y después se analizó la información necesaria, llegando a conclusiones para dar luego iniciar el análisis de contenido. Según Izquierdo (2003), la observación es fundamental de todo proceso investigativo ya que en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de información.

La técnica del fichaje se utilizó para recolectar y almacenar información. A través del recurso “referencias” del Word se registraron las fuentes de información.

3.5.3.2. Tabulación

El análisis cualitativo de datos se realizó a través de matrices de contenido. Se determinaron las dimensiones y categorías para luego registrar y organizar la información.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados del análisis documental y análisis de contenido de la investigación.

4.1. El proceso de diseño del cuestionario

El proceso de construcción de un instrumento de medida es muy complejo, riguroso y objetivo, debe seguir estándares de calidad para maximizar la validez de las inferencias hechas a partir de las puntuaciones obtenidas (Dorans y Cook 2016; Downing, 2006; Lane, Raymond y Haladyna, 2016 como se citó en Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019). Esta investigación previa de elaboración empírica del instrumento es muy importante para la siguiente que es el proceso de validación “pues todas las acciones que se realicen antes, durante y después permitirán recoger evidencias que ayuden a la interpretación de las puntuaciones y a la posterior toma de decisiones” (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019, p. 8).

El análisis de contenido para definir la categoría “procedimiento de construcción del cuestionario” sistematizó los aportes de Arribas (2004), DEC-CONEAU (2012), Muñiz y Fonseca-Pedrero, (2019), Pasquali (1988), Soriano (2014), Supo (2003) y Tozzi, Gonçalves y Simon (2014) y realizó una matriz de contenido sobre los procesos referentes solo a dicha categoría.

Arribas (2004) considera el cuestionario como un instrumento utilizado para recoger, cuantificar, estandarizar, universalizar y comparar información sobre un concepto, hecho o constructo. Propone los siguientes 7 puntos a contemplar en el proceso de elaboración de un cuestionario: 1) *definición del constructo o aspecto a medir*, a través de la revisión bibliográfica y la consulta de expertos en la materia; 2) *definición del propósito de la escala*, estableciendo el contenido del cuestionario, población a la que va dirigida, forma de administración y formato del cuestionario; 3) *composición de los ítems*, número, ordenación; 4) *prevención de los sesgos en su cumplimentación*, 5) *codificación de la respuesta*, dicotómica o politómica, 6) *proceso de validación*, con prueba piloto y juicio de expertos; 7) *evaluación de las propiedades métricas de la escala*, como

fiabilidad (consistencia, estabilidad temporal y concordancia interobservadores), validez (de contenido, de constructo y de criterio). De todos estos puntos, esta investigación tomó como referencia los 5 primeros.

En un documento sin fecha publicado por el DEC-CONEAU (2012) se describe una metodología para el proceso de elaboración y validación de instrumentos de evaluación de competencias profesionales. La importancia de esta fuente está en que se apoya en la Formación Basada en Competencias (FBC) y en la Estadística para la Investigación Educativa para diseñar dicho proceso. De este trabajo se tomó las 5 secuencias para la elaboración de matriz de consistencia de instrumentos de evaluación de competencias profesionales: 1) norma de competencia y elementos de competencia a evaluar, 2) criterios de desempeño del elemento de competencia, 3) rango, 4) conocimientos y comprensión esenciales y 5) formulación de indicadores de evaluación según evidencias de desempeño conocimiento y producto.

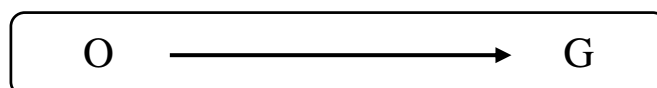
Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019), sintetiza las recomendaciones la American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y el National Council on Measurement in Education (NCME) para proponer sus fases para la construcción de un test en 10 pasos los cuales pueden modificarse según: 1) el *propósito del instrumento de medida*: selección, diagnóstico, intervención, etc.; 2) el *tipo de modelo psicométrico* utilizado: Teoría Clásica (TC) o Teoría de Respuesta a los Ítems (TRI); 3) el *tipo de respuesta exigida por los ítems*: selección, construcción, etc.; 4) el *formato de aplicación*: lápiz y papel, informatizado; 5) el *contexto de evaluación*: clínico, educativo, del trabajo y las organizaciones, etc.; 6) otros. Estas 10 fases o pasos son: 1. Marco general, 2. Definición de la variable medida, 3. Especificaciones, 4. Construcción de los ítems, 5. Edición, 6. Estudios piloto, 7. Selección de otros instrumentos de medida, 8. Aplicación del test, 9. Propiedades psicométricas, 10. Versión final del test. De todas estas fases, esta investigación se desarrolló hasta la fase 5.

En conclusión, se definió las siguientes fases para la categoría “procedimiento de construcción del cuestionario”:

1. *Fase de preparación o análisis de la teoría*. En esta fase se realizó la revisión documental en fuentes primarias de información sobre los constructos “*lectura crítica*” y “*textos académicos argumentativos*” para construir su marco teórico:

definir los conceptos, delimitar sus características o expresiones más saltantes y representativas y listar el conjunto de propiedades e indicadores en dimensiones. A partir de este encuentro se hizo selección de tendencias y autores.

2. *Fase de construcción del instrumento.* Con la delimitación de las dimensiones y propiedades de los constructos “*lectura crítica*” y “*textos académicos argumentativos*” se operacionalizó la variable de investigación “*lectura crítica de textos académicos argumentativos*”: se determinó sus ítems y escalas de medición con datos politómicos, por ser el instrumento una escala de Likert, cuyos valores van de 1 a 5 (5: Totalmente de acuerdo; 4: De acuerdo; 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 2: En desacuerdo; 1: Totalmente en desacuerdo).
3. *Fase de validación del instrumento.* Se propone realizar la revisión lógica del instrumento a través del Método Delphi o juicio de expertos y procesar la información con el estadístico Coeficiente V de Aiken y el análisis de cada ítem del cuestionario.
4. *Fase de ejecución o experimentación.* En esta fase se debe realizar la revisión empírica del instrumento o prueba piloto. En este momento de la investigación, se propone el diseño transeccional o transversal de tipo descriptivo explicativo para recolectar los datos en un momento único con la finalidad de describir la variable e indagar la incidencia de las modalidades o niveles de la variable en estudio. A partir de esos resultados, se debe plantear ajustes en las dimensiones y los ítems:



Donde:

O : Observación en un momento único

G : Variable “*lectura crítica de textos académicos argumentativos*”

5. *Fase de evaluación de las propiedades métricas de la escala* o valoración de criterios de bondad: *Fiabilidad* (consistencia interna, estabilidad temporal) y *validez* (contenido y criterio). Se debe reforzar la validez de constructo con la nueva literatura científica que permita comparar los posibles resultados próximos con los obtenidos en estas investigaciones.

6. *Versión final de cuestionario*. En esta fase se presentarán los resultados finales con las propiedades métricas definitivas del instrumento de medición de la “*lectura crítica de textos académicos argumentativos*”.
7. *Aplicación del cuestionario en un Programa Formativo de Lectura Crítica de Textos Académicos argumentativos* en una investigación de tipo preexperimental, cuasiexperimental o mixta. Se debe diseñar el Programa Formativo con los principios de la formación basada en macrocompetencias, la integración tecnológica, la investigación formativa y la metacognición (Arnao, 2019; Arnao y Gamonal, 2020).

4.2. Características del cuestionario

Para elaborar los constructos “*lectura crítica*” y “*textos académicos argumentativos*” se realizó una revisión bibliográfica y se elaboró a partir de ello tres matrices de contenido con sus indicadores.

4.2.1. El constructo “lectura crítica”

4.2.1.1. Definición del constructo “lectura crítica”

Para la definición del constructo “*lectura crítica*”, el análisis documental permitió seleccionar fuentes de información de Gloria Arias (2018), Anna Camps y Joaquim Dolz (1995), Paula Cardona y David Londoño (2016), Daniel Cassany (2003, 2006, 2008 y 2012); Piñeda y López (2018); María Serrano de Moreno (2008); María Serrano de Moreno y Alix Madrid de Forero (2007); Vásquez Rodríguez et al. (2018) y Zárate (2019).

Tabla 10

Matriz de las principales fuentes de información sobre lectura crítica

AUTOR (ES)	FUENTES DE INFORMACIÓN
Jean-Michel Adam	1. <i>Hacia una definición de la secuencia argumentativa</i> (1995)
Gloria Arias	2. <i>La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico</i> (2018)
Anna Camps y Joaquim Dolz	3. <i>Introducción: Enseñar a argumentar: Un desafío para la educación actual</i> (1995)
Paula Cardona y David Londoño	4. <i>El sentido de la lectura crítica en contexto</i> (2016)
Daniel Cassany	5. <i>Aproximaciones a la lectura crítica</i> (2003)
	6. <i>Tras las líneas. Sobre la lectura Prácticas letradas contemporáneas</i> (2008)
	7. <i>En línea. Leer y escribir en la red</i> (2012)
Aldo Piñeda y Martha López	8. <i>Propuesta de estrategia de aprendizaje para la lectura crítica en la formación investigativa en un grupo de estudiantes de ingeniería industrial</i> (2018)
María Serrano de Moreno y Alix Madrid de Forero	9. <i>Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica</i> (2007)
María Serrano de Moreno	10. <i>El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios</i> (2008)

Arias (2018) sostiene que la lectura crítica permite el desarrollo del pensamiento lógico porque “permite analizar desde diferentes aristas el lenguaje y la forma de percibir y entender el mundo” (p. 86). Su propuesta se centra en los aspectos lógicos, lingüísticos, textuales, contextuales y culturales que propone todo texto en el acto de lectura.

Camps y Dolz (1995) analizan el problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela y desarrollan una estrategia para aprender a argumentar en una sociedad democrática en base a la controversia, un desacuerdo o un conflicto de intereses, sin aferrarse a un punto de vista, para crear una opinión favorable sobre un tema y modificar la posición del interlocutor.

Cuatro documentos claves de Daniel Cassany fueron sometidos al análisis de contenido: *Aproximaciones a la lectura crítica* (2003), *Tras las líneas. Sobre la lectura Prácticas letradas contemporáneas* (2008) y *En línea. Leer y escribir en la red* (2012). En ellos describe tres perspectiva complementarias sobre la lectura: lingüística (gramatical y discursiva), psicolingüística (cognitiva) y sociocultural (cultural y prácticas letradas). Afirma que la orientación sociocultural resulta más interesante porque adopta

“una visión completa que puede influir en lo lingüístico y lo cognitivo desde lo social” (Cassany, 2008, p. 34).

Diferencia el autor *lectura crítica de literacidad crítica*. La primera, considera que el conocimiento es natural y neutro, y que las personas obtienen dicho conocimiento a través de la experiencia sensorial directa y del pensamiento lógico; además, define lo *crítico* como “grado superior de comprensión que abarca capacidades tan variadas como hacer inferencias, distinguir los hechos de las opiniones o la verdad de la fantasía, detectar el sesgo o el prejuicio, identificar la trama” (Cassany, 2006, p. 81); es decir, “leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no” (Cassany, 2006, p. 82-83).

La segunda, la *literacidad crítica*, es de posiciones relativistas y posmodernas sobre el conocimiento, la percepción de la realidad o el papel del discurso en la comunicación, sostiene que “el conocimiento es siempre cultural e ideológico, local; no existen realidades absolutas u objetivas que puedan servir de referencia” (Cassany, 2006, p. 82) y que el autor no es fuente básica del significado sino un elemento más junto con el contexto, la comunidad o el acto de lectura. En este sentido, leer no es transmitir datos sino una práctica que reproduce la organización del poder, es descubrir las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones) que construye el discurso y así el lector valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas.

Por último, señala como características de la lectura crítica las siguientes: sabe que hay *varios* significados que están situados y son dinámicos; dialoga con otros lectores y suma más puntos de vista; busca una *interpretación social* integradora; lee de manera *diferente* en cada situación; enfatiza la *ideología*; busca la intención, el punto de vista y el ejercicio del poder; se fija en los *implícitos*, lo presupuesto y escondido; busca y contrasta *fuentes diversas*; *con formación* en el discurso: citas, estadísticas, construcción del enunciador y de la audiencia, selección léxica y sintáctica, etc.; sabe que comprender y creer o estar de acuerdo son cosas diferentes; asume que hay varias interpretaciones posibles y dialoga con otros lectores para construir *interpretaciones sociales*, más

plurales, matizadas y ricas; adapta su manera de leer a cada contexto y al texto (Cassany, 2012, pp. 132-133).

Serrano de Moreno (2008) define la lectura crítica como una actividad cognitivo-perceptiva influida por factores socioemocionales y culturales, en la que intervienen procesos lógico-simbólicos y operaciones tecnológicas para desentrañar el sentido profundo del texto, las ideas subyacentes, los razonamientos y la ideología implícita, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, distinguir posiciones e intenciones, y saber también que un texto puede ser interpretado de diversos modos con las implicaciones adecuadas para cada uno de esos modos. Eso implica no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor sin antes discutirlos reflexivamente, ni aceptar sin reflexión ni por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes.

Complementando el estudio anterior, Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) sostienen que la lectura crítica constituye una dimensión de la alfabetización crítica y definen 4 competencias para ella: cognitivas, lingüístico-discursivas, pragmático-culturales y valorativas-afectivas. Este parece ser el más completo de los acercamientos, por lo que el investigador cree importante tomarlo como referencia y reacomodar algunos indicadores con los aportes de los otros estudios señalados líneas arriba.

4.2.1.2. Análisis cualitativo de los indicadores de lectura crítica

La Tabla 14 presenta el análisis cualitativo de contenido de los indicadores de lectura crítica de 5 de los principales autores actuales y de mayor influencia en la literacidad crítica y en la alfabetización académica: Anna Camps y Joaquim Dolz (1995), Jean-Michel Adam (1995), Serrano de Moreno (2008) y Daniel Cassany (2012).

Este análisis de contenido permitió definir las cuatro dimensiones y 20 indicadores de lectura crítica, los cuales se presentan en la siguiente Tabla 15.

Tabla 11

Análisis de contenido de los principales indicadores de lectura crítica de textos argumentativos

<p>Anna Camps y Joaquim Dolz (1995)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce el carácter de la controversia sobre un tema en diferentes textos • Reconoce la contraargumentación • Comprende el razonamiento subyacente • Reconoce el posicionamiento, ideología e intención del argumentador, del contraargumentador y de los interlocutores • Reconoce las manipulaciones discursivas, ideológicas, axiológicas y comunicativas • Justifica la elección del sentido comunicativo 	<p>Jean-Michel Adam (1995)</p> <ul style="list-style-type: none"> • El esquema de base de la argumentación establece una relación entre una serie de datos y una conclusión. La relación puede recibir un apoyo implícito o explícito (garantía y soporte) o ser contrariada (refutación o excepción). • Relación <i>Argumento(s)</i> → <i>Conclusión</i>, <i>Dato(s)</i> → <i>Conclusión</i> • Relación <i>Razones</i> → <i>Conclusión</i> • Un discurso argumentativo trata de influir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio. • Hace creíble o aceptable un enunciado (conclusión) apoyado, según diversas modalidades, en otro (argumento/dato/razón). • El <i>dato/ argumento</i> sirve de apoyo o de <i>réplica</i> de una proposición. 	<p>Serrano de Moreno (2008)</p> <p><i>Cognitivas: Capacidad para acceder a la multiplicidad de textos escritos en el medio sociocultural.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica el tema y el contenido del discurso • Identificar puntos de vista e intencionalidades <p><i>Lingüísticas y discursivas: Mostrar estrategias para participar en la cultura discursiva que propone el texto.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el género discursivo: estructura, registro, funciones y recursos lingüísticos <p><i>Construir significados del texto al hacer uso de estrategias cognitivas de lectura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación y control, predicción, la inferencia, la formulación de hipótesis e interrogantes, la autoconfirmación y la regulación <p><i>Valorativas y afectivas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer contenidos, opiniones, presupuestos y valores éticos <p><i>Pragmáticas y culturales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Derivar implicaciones • Cuestionarse cómo lo posicionan las ideas 	<p>Daniel Cassany (2012)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabe que hay varios significados que están situados y son dinámicos. • Dialoga con otros lectores y suma más puntos de vista. • Busca una interpretación social integradora. • Lee de manera diferente en cada situación • Enfatiza la ideología • Busca la intención, el punto de vista y el ejercicio del poder. • Se fija en los implícitos, lo presupuesto y escondido. • Busca y contrasta fuentes diversas • Con formación en el discurso: citas, estadísticas, construcción del enunciador y de la audiencia, selección léxica y sintáctica, etc. • Sabe que comprender y creer o estar de acuerdo son cosas diferentes. • Asume que hay varias interpretaciones posibles y dialoga con otros lectores para construir interpretaciones sociales, más plurales, matizadas y ricas. • Adapta su manera de leer a cada contexto y al texto.
--	--	---	--

Tabla 12

Matriz de indicadores de la lectura crítica

DIMENSIONES	INDICADORES
COGNITIVA Leer las líneas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica palabras para reconocer significados lexicales, lingüísticos y contextuales. 2. Identifica el tema y el propósito comunicativo, secuencias textuales, párrafos, jerarquía de ideas (principal, secundaria y terciaria) y establece relaciones entre ellos. 3. Evalúa la solidez, confiabilidad y validez de los argumentos o datos para detectar incoherencias o contradicciones. 4. Emplea estrategias de planificación y control, predicción, inferencia, formulación de hipótesis e interrogantes, autoconfirmación y regulación.
LINGÜÍSTICA-DISCURSIVA Leer las líneas	<ol style="list-style-type: none"> 5. Reconoce el género o modo discursivo (narrativo, explicativo, expositivo, argumentativo) y tipo de organización discursiva de los contenidos (monografía, ensayo, artículo de opinión, etc.), registro, estructura, funciones y recursos lingüísticos utilizados en el texto. 6. Reconoce la estructura académica (introducción, cuerpo, cierre y referencias bibliográficas). 7. Reconoce la microestructura textual: relaciones gramaticales oracionales y sintácticas entre los párrafos del texto. 8. Reconoce la macroestructura textual: relaciones semánticas y de las secuencias del texto.
PRAGMÁTICA-CULTURAL Leer entre líneas	<ol style="list-style-type: none"> 9. Identifica la intencionalidad comunicativa del autor, los diferentes puntos de vista y motivaciones para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos. 10. Identifica el lugar, momento y circunstancias de producción del discurso, las influencias culturales y sociales del autor al construir el discurso. 11. Detecta tensiones o contradicciones, ironías, doble sentido, uso del humor, comparación, exclusión, generalización, juegos de palabras, ironías, sarcasmos, parodias y ambigüedad en el texto, el tono, grado de formalidad y secuencia de los componentes del texto en las funciones sociales y culturales de este. 12. Descubre relaciones de poder, intereses ocultos y asuntos, así como a quiénes benefician o perjudican esos planteamientos. Identifica las citas interesadas, falacias, tendencias, creencias y sesgos del texto y las voces presentes en el discurso, con relación a las silenciadas o ausentes. 13. Reconoce ideologías, visiones del mundo, pluralidad de interpretaciones posibles, opiniones, puntos de vista, intenciones interpretaciones culturales presentes en el texto y las compara con otras en diferentes contextos socioculturales.
VALORATIVA-AFECTIVA Leer detrás de las líneas	<ol style="list-style-type: none"> 14. Cuestiona las ideologías, las representaciones sociales, los roles sociales de los participantes del discurso, las relaciones de poder y los usos de poder construidas en el texto, emitiendo juicios de valor fundamentados en argumentos sólidos. 15. Reconoce las emociones del autor y sus propias emociones suscitadas por la lectura. 16. Reconoce las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta. 17. Desarrolla una actitud crítica frente a lo que lee, planteando hipótesis con sus argumentos, y fundamentando con diversas fuentes de información, comentando, cuestionando y valorando. 18. Reflexiona y comparte ideas y percepciones acerca de sus impresiones y apreciaciones del contenido del texto leído. 19. Aprecia el valor del mensaje, de las ideas en las interacciones humanas, para disminuir conflictos e incrementar ganancias, desarrolla interés por el otro, empatía y respeto por los argumentos esgrimidos. 20. Asume la lectura como medio de satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad, comprensión del mundo, de su entorno, del otro y de sí mismo.

4.2.1.3. Análisis cualitativo de las principales estrategias de lectura crítica

Tabla 13

Matriz de análisis cualitativo de las principales estrategias de lectura crítica de textos argumentativos

Arias (2018):	Camps y Dolz (1995):	Daniel Cassany (2006):	Serrano de Moreno (2008)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Dialéctica. Debates provistos de razonamientos. 2. Método inductivo-deductivo. Estrategias generadoras de ideas, en busca de una verdad en un contexto, a través del pensamiento, la identificación, la contrastación y discriminación de estilos, temáticas, ideologías y posicionamientos. 3. Lectura individual modelada por el docente 4. Lectura exegética 5. Destreza del vocabulario a través de la tabla semántica: término, contexto, diccionario, sinónimo, antónimo 6. Identificación del pensamiento de un autor, de su ideología, estilo y trascendencia socio-cultural 7. Análisis de la estructura del texto y de su contexto 8. Análisis de la microestructura textual según el enfoque generativo de Noam Chomsky: análisis morfológico, sintáctico, semántico 9. Análisis de las representaciones en los actores y sus prácticas culturales 10. Inferencias de las imágenes lingüísticas u otras del texto 11. Relación del texto con el contexto 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Confrontar a los estudiantes con situaciones de argumentación: selección de una situación controversial o polémica propia del entorno académico, sociocultural y situación comunicativa del estudiante. 2. Intertextualización discursiva o selección de textos argumentativos controversiales diversos sobre un tema-problema, adecuados al nivel educativo y según los criterios motivacionales, éticos, discursivos y didácticos. 3. Identificación de la controversia y de la contraargumentación en los textos 4. Planteamiento de situaciones controvertidas o polémicas relacionadas con el contenido del texto leído 5. Comprensión inferencial: razonamiento subyacente 6. Identificación y valoración del sentido: posicionamientos, ideologías e intencionalidades del argumentador, del contraargumentador y de los interlocutores 7. Identificación y valoración de las manipulaciones discursivas, ideológicas, axiológicas y comunicativas 8. Opinión personal y su justificación 	<p><i>El mundo del autor:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica el propósito 2. Descubre las conexiones 3. Retrata al autor 4. Describe su idiolecto 5. Rastrea la subjetividad 6. Detecta posicionamientos 7. Descubre lo oculto 8. Dibuja el “mapa sociocultural” <p><i>El género discursivo:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Identifica el género y descríbelo 10. Enumera a los contrincantes 11. Haz un listado de voces 12. Analiza las voces incorporadas 13. Lee los nombres propios 14. Verifica la solidez y la fuerza 15. Halla las palabras disfrazadas 16. Analiza la jerarquía informativa <p><i>El mundo del autor:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 17. Define tus propósitos 18. Analiza la sombra del lector 19. Acuerdos y desacuerdos 20. Imagina que eres... 21. En resumen... 22. Medita tus reacciones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconstrucción y análisis ideológico, cultural y semiológico del texto 2. Comprensión de los implícitos de los enunciados: ideología del autor, referentes culturales, procedimientos de razonamiento 3. Comprensión de diversas situaciones 4. Tomar posturas 5. Hacer elecciones conscientes para actuar y vivir en democracia 6. Comprender las posibilidades técnicas y de los nuevos soportes del discurso

4.2.2. El constructo “textos académicos argumentativos”

4.2.2.1. Análisis cualitativo de los indicadores de “textos académicos argumentativos”

Para la definición del constructo “*textos académicos argumentativos*”, el análisis documental permitió seleccionar fuentes de información de Jean-Michel Adam (1995), Angélica Alexopoulo (2011), Christian Plantin (1998), Joaquim Dolz y Auguste Pasquier (1996), Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), Sthepen Toulmin (2003), Sthepen Toulmin, Richard Rieke y Allan Janik (2018), Frans Van Eemeren (2019), Luis Vega Reñón (2016) y Anthony Weston (2006).

Tabla 14

Matriz de las principales fuentes de información sobre la argumentación y su estructura

AUTOR (ES)	FUENTES DE INFORMACIÓN
Jean-Michel Adam	1. <i>Hacia una definición de la secuencia argumentativa</i> (1995)
Angélica Alexopoulo	2. <i>Tipología textual y comprensión lectora en E/LE</i> (2010) 3. <i>El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva</i> (2011)
Christian Plantin	4. <i>La argumentación</i> (1998)
Joaquim Dolz y Auguste Pasquier	5. <i>Argumentar para convencer. Una didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria</i> (1996)
Perelman y Olbrechts-Tyteca	6. <i>Tratado de la argumentación. La nueva retórica</i> (1989)
Sthepen Toulmin	7. <i>Los usos de la argumentación</i> (2003)
Sthepen Toulmin, Richard Rieke y Allan Janik	8. <i>Una introducción al razonamiento</i> (2018)
Frans Van Eemeren	9. <i>La teoría de la argumentación: una perspectiva pragmatialéctica</i> (2019)
Luis Vega Reñón	10. <i>Introducción a la teoría de la argumentación. Problemas y perspectivas</i> (2016)
Anthony Weston	11. <i>Las claves de la argumentación</i> (2006)

Tabla 15

Análisis de contenido de los principales indicadores de la estructura de un texto argumentativo

<p>Christian Plantin (1998)</p> <p><i>Estructura de la argumentación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actores de la argumentación • Una proposición • Una oposición • Un problema • Los argumentos • La conclusión <p><i>Tipos de argumentos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Causalidad y argumentación • Argumentación y analogía • Argumentaciones sobre la naturaleza de las cosas y su definición • Los recursos de la lengua • Designaciones y tomas de posición • Argumentaciones ligadas a la estructura de la interacción • La partición de los enunciados • La argumentación sobre la persona • Las argumentaciones de autoridad 	<p>Jean-Michel Adam (1995)</p> <p><i>Estructura de la argumentación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El esquema de base de la argumentación establece una relación entre una serie de datos y una conclusión. La relación puede recibir un apoyo implícito o explícito (garantía y soporte) o ser contrariada (refutación o excepción). • Relación <i>Argumento(s)</i> → <i>Conclusión, Dato(s)</i> → <i>Conclusión</i> • Relación <i>Razones</i> → <i>Conclusión</i> • Un discurso argumentativo trata de influir en las opiniones, actitudes o comportamientos de un interlocutor o de un auditorio. • Hace creíble o aceptable un enunciado (conclusión) apoyado, según diversas modalidades, en otro (argumento/dato/razón). • El <i>dato/ argumento</i> sirve de apoyo o de <i>réplica</i> de una proposición. 	<p>Sthepen Toulmin (2003) & Sthepen Toulmin, Richard Rieke y Allan Janik (2018)</p> <p><i>Estructura de la argumentación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Premisa o tesis • Conclusión • Garantías y reglas • Respaldo • Cadenas de argumentos <p><i>Tipos de argumentos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Por analogía • Por generalización • Por el signo • Por la causa • Por la autoridad • Por el dilema • Por la clasificación • Por los opuestos. • Por el grado 	<p>Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989)</p> <p><i>Estructura de la argumentación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • El acuerdo: las premisas • Elección de los datos y su adaptación a la argumentación • Presentación de los datos y forma del discurso <p><i>Tipos de argumentos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentos cuasilógicos • Argumentos basados en la estructura de lo real • Relaciones que fundamentan la estructura de lo real <p>Frans Van Eemeren (2019)</p> <p><i>Estructura de la argumentación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Etapa de confrontación • Etapa de apertura • Etapa de argumentación • Etapa de clausura 	<p>Joaquim Dolz y Auguste Pasquier (1996)</p> <p><i>Estructura de la argumentación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de textos argumentativos • Utilización de fórmula de interpelación • Introducción temática • Opinión/Conclusión • Defensa y coherencia de sus opiniones • N° de argumentos • N° de argumentos razonados • Organizadores de causa o de consecuencia • Argumentos de negociación • Fórmulas concesivas • Modalizaciones / verbos en condiciones / certeza / probabilidad • Organizadores textuales para estructurar el texto • Utilización de ejemplos • Fórmula de cortesía final • Otras observaciones. <p><i>Tipos de argumentos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Argumentos a favor • Argumentos en contra 	<p>Anthony Weston (2006)</p> <p><i>Estructura de la argumentación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicación del problema • Premisa: formulación de una propuesta o afirmación definitiva • Argumentación: Desarrollo de argumentos con presentación de ideas en un orden natural, uno por uno • Examinación de las objeciones apoyada con argumentos • Examinación de alternativas • Conclusiones <p><i>Tipos de argumentos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediante ejemplos • Por analogía • De autoridad • Acerca de las causas • Deductivos 	<p>Angélica Alexopoulo (2010; 2011)</p> <p><i>La estructura textual:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Plano global o textual: macroestructura y superestructura (introducción, desarrollo y conclusión) • Plano local: microestructura <p><i>Tipos textuales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Descriptiva • Narrativa • Expositiva • Argumentativa • Dialogal • Directiva
---	---	---	---	---	---	---

4.3. Cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos

A continuación, se presenta el cuestionario con sus dimensiones e indicadores el cual puede adecuarse a cualquier lectura y propósito de lectura crítica.

COGNITIVA: Leer las líneas

1. ¿Puedes identificar en el texto palabras desconocidas y reconocer significados lexicales, lingüísticos y contextuales?
2. ¿Cuál es el tema y el propósito comunicativo del texto? Identifique las secuencias textuales, las ideas temáticas y sus ideas de desarrollo.
3. ¿Cuál es la tesis del autor y los argumentos en que la sostiene? Evalúa la solidez, confiabilidad y validez de ellos y explica sus incoherencias o contradicciones.
4. ¿Qué estrategias argumentativas utiliza el autor y en qué las fundamenta? Elabore un esquema.

LINGÜÍSTICA-DISCURSIVA: Leer las líneas

5. ¿Cuál es el género y tipo discursivo del texto y qué recursos lingüísticos utiliza el autor? Explique.
6. ¿Cómo organiza el autor las secuencias del texto académico: introducción, desarrollo (cuerpo), cierre (conclusiones) y referencias? Elabore un organizador gráfico.

PRAGMÁTICA-CULTURAL: Leer entre líneas

7. ¿Cuáles son las características de la microestructura textual: tipo de oraciones, conectores discursivos y relaciones gramaticales en los párrafos del texto?
8. ¿Cuáles son las características de la macroestructura textual? Identifique las secuencias textuales, la jerarquía de ideas (principal, secundaria y terciaria) y la relación entre ellos.
9. ¿Cuál es la intencionalidad comunicativa del autor y sus puntos de vista?
10. ¿Cuál es el contexto sociocultural del discurso?
11. ¿Qué recursos discursivos y pragmáticos utiliza el autor para argumentar sus puntos de vista?

VALORATIVA-AFECTIVA: Leer detrás de las líneas

12. ¿Cuáles son las voces y las relaciones de poder que se pueden identificar en el texto y cuáles están silenciadas o ausentes? Susténtalo con citas.
13. ¿Qué ideologías, visiones del mundo, relaciones de poder, roles sociales y representaciones simbólicas y culturales se pueden interpretar en el texto?
14. ¿Qué opinión te merecen esas ideologías, visiones del mundo, relaciones de poder, roles sociales y representaciones simbólicas y culturales se pueden interpretar en el texto? Fundamenta tu respuesta con argumentos sólidos.
15. ¿Qué emociones del autor infieres del texto y qué emociones te suscita la lectura?
16. ¿Cuáles son las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta?
17. ¿Cuál sería tu hipótesis y tus argumentos frente a lo que la lectura propone? Fundamenta tu respuesta con diversas fuentes de información.
18. Reflexiona y comparte ideas y percepciones acerca de sus impresiones y apreciaciones del contenido del texto leído con tus compañeros de grupo.
19. ¿Cuál es tu opinión sobre el mensaje del texto y los puntos de vista de tus compañeros?
20. Asume la lectura como medio de satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad, comprensión del mundo, de su entorno, del otro y de sí mismo.

Estas preguntas se pueden aplicar a cualquier texto, en su totalidad o algunas de ellas o solo una, dependiendo del propósito de la clase y del tiempo que se destine para realizar la lectura. Si es un proyecto general de lectura que puede terminar en un ensayo u artículo de opinión sobre lo leído, estas preguntas pueden servir de guía para el estudiante.

Tabla 16

Escala de valoración del cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos

Nivel de logro	Competente	Logrado	En proceso	Inicio	No Competente
Valoración	Todo está bien.	La mayoría está bien	Tiene igual de aciertos Ay desaciertos	Pocas cosas están bien	Casi nada está bien o no se hizo
Puntaje por Criterio (PC)	1	0,8	0,6	0,4	0,2
Puntaje Vigesimal (PV 20)	20 - 19	18 - 17	16 - 14	13 - 11	10 - 01

Tabla 17

Escala de Likert de evaluación de la lectura crítica de textos académicos argumentativos

DIMENSIONES	Nº	Descriptorios o Criterios	PC	Evaluación ¹		
				E ₁	E ₂	E ₃
COGNITIVA Leer las líneas	1	Identifica palabras para reconocer significados lexicales, lingüísticos y contextuales.	1			
	2	Identifica el tema y el propósito comunicativo, secuencias textuales, párrafos, jerarquía de ideas (principal, secundaria y terciaria) y establece relaciones entre ellos.	1			
	3	Evalúa la solidez, confiabilidad y validez de los argumentos o datos para detectar incoherencias o contradicciones.	1			
	4	Emplea estrategias de planificación y control, predicción, inferencia, formulación de hipótesis e interrogantes, autoconfirmación y regulación.	1			
LINGÜÍSTICA-DISCURSIVA Leer las líneas	5	Reconoce el género o modo discursivo (narrativo, explicativo, expositivo, argumentativo) y tipo de organización discursiva de los contenidos (monografía, ensayo, artículo de opinión, etc.), registro, estructura, funciones y recursos lingüísticos utilizados en el texto.	1			
	6	Reconoce la estructura académica (introducción, cuerpo, cierre y referencias bibliográficas).	1			
	7	Reconoce la microestructura textual: relaciones gramaticales oracionales y sintácticas entre los párrafos del texto.	1			
PRAGMÁTICA-CULTURAL Leer entre líneas	8	Reconoce la macroestructura textual: relaciones semánticas y de las secuencias del texto.	1			
	9	Identifica la intencionalidad comunicativa del autor, los diferentes puntos de vista y motivaciones para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos.	1			
	10	Identifica el lugar, momento y circunstancias de producción del discurso, las influencias culturales y sociales del autor al construir el discurso.	1			
	11	Detecta tensiones o contradicciones, ironías, doble sentido, uso del humor, comparación, exclusión, generalización, juegos de palabras, ironías, sarcasmos, parodias y ambigüedad en el texto, el tono, grado de formalidad y secuencia de los componentes del texto en las funciones sociales y culturales de este.	1			
	12	Descubre relaciones de poder, intereses ocultos y asuntos, así como a quiénes benefician o perjudican esos planteamientos. Identifica las citas interesadas, falacias, tendencias, creencias y sesgos del texto y las voces presentes en el discurso, con relación a las silenciadas o ausentes.	1			
VALORATIVA-AFECTIVA Leer detrás de las líneas	13	Reconoce ideologías, visiones del mundo, pluralidad de interpretaciones posibles, opiniones, puntos de vista, intenciones interpretaciones culturales presentes en el texto y las compara con otras en diferentes contextos socioculturales.	1			
	14	Cuestiona las ideologías, las representaciones sociales, los roles sociales de los participantes del discurso, las relaciones de poder y los usos de poder construidas en el texto, emitiendo juicios de valor fundamentados en argumentos sólidos.	1			
	15	Reconoce las emociones del autor y sus propias emociones suscitadas por la lectura.	1			

¹ E1: Autoevaluación E2: Coevaluación E3: Heteroevaluación

16	Reconoce las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta.	1			
17	Desarrolla una actitud crítica frente a lo que lee, planteando hipótesis con sus argumentos, y fundamentando con diversas fuentes de información, comentando, cuestionando y valorando.	1			
18	Reflexiona y comparte ideas y percepciones acerca de sus impresiones y apreciaciones del contenido del texto leído.	1			
19	Aprecia el valor del mensaje, de las ideas en las interacciones humanas, para disminuir conflictos e incrementar ganancias, desarrolla interés por el otro, empatía y respeto por los argumentos esgrimidos.	1			
20	Asume la lectura como medio de satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad, comprensión del mundo, de su entorno, del otro y de sí mismo.	1			
Puntaje Vigesimal (PV) = PT / 5		20			

4.4. Validación general del instrumento

Sobre la validación general de un cuestionario se consultó los estudios de Arribas (2004), Bolarinwa (2015), Rosenbluth, Cruzat-Mandich y Ugarte (2016). Se sugiere la validación por método Delphi: Ecurra (1988)

4.4.1. Procedimientos estadísticos para valorar las propiedades métricas de validez y confiabilidad del cuestionario

El instrumento debe ser validado a través de tres procedimientos: juicio de expertos, prueba piloto y análisis estadístico. En el juicio de expertos, de preferencia se deben utilizar los estadísticos Alfa de Cronbach como el Coeficiente de Pearson. El nivel de coincidencia medido también a través del Coeficiente V de Aiken y el análisis factorial.

El Coeficiente V de Aiken se utiliza para evaluar la validez de contenido y consistencia interna de la confiabilidad de las calificaciones de escalas politómicas con valores que van de 0 a 1, realizadas por jueces expertos.

Para evaluar las propiedades métricas del instrumento se propone el análisis factorial, el Alfa de Cronbach, el Coeficiente de Pearson, el Coeficiente V de Aiken, la Varianza de la suma de ítems (S²), la Sumatoria de la varianza de los ítems, el Promedio de suma (x), la Varianza total (vt), la Desviación Standard (s), la Mediana y la Moda.

V. CONCLUSIONES

1. La investigación demostró que fue posible construir un cuestionario de lectura crítica de textos argumentativos sobre los principios disciplinares y propiedades conceptuales de la literacidad crítica, la alfabetización académica, la lingüística textual, la psicolingüística y la sociocrítica. Para ello, se realizó a través del análisis documental una revisión y selección de la bibliografía sobre “lectura crítica” y “textos académicos argumentativos”, y con el análisis de contenido se construyeron las matrices que definieron su contenido, dimensiones e indicadores.
2. El cuestionario se estructuró en cuatro dimensiones: cognitivas, lingüístico-discursivas, pragmático-culturales y valorativas-afectivas. En cada una de ellas se definieron sus indicadores respectivos, que en total son 20. Estos indicadores servirán para formular las preguntas adecuadas a cada texto en particular.
3. Todo este proceso de construcción del cuestionario se realizó en dos fases: 1) fase de preparación o análisis de la teoría y 2) fase de construcción del instrumento.
4. Quedan por realizar en otra investigación las otras fases: 3) fase de validación del instrumento, 4) fase de ejecución o experimentación, 5) fase de evaluación de las propiedades métricas de la escala o valoración de criterios de bondad, 6) versión final de cuestionario y 7) aplicación del cuestionario en un Programa formativo de lectura crítica de textos académicos argumentativos.

VI. RECOMENDACIONES

1. Evaluar la integración en el diseño del Cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos de los principios pedagógicos y didácticos de la formación basada en macrocompetencias, de la investigación formativa y la integración tecnológica.
2. Realizar una validación del Cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos aplicando el Método Delphi con 7 expertos, según la estrategia de Lewis Aiken.
3. Aplicar un piloto en una universidad regional y una institución educativa de educación básica.
4. Con el cuestionario ya validado a través del Método Delphi o juicio de expertos y el estudio piloto, se puede elaborar un Programa Formativo de lectura crítica de textos argumentativos y evaluar su efecto en una investigación cuasi experimental o mixta.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abab, F. J., Garrido, J., Olea, J., & Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la Psicometría. Teoría clásica de los tests y Teoría de la respuesta al ítem*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Obtenido de http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/investigacion/file.php/39/ARCHIVOS_2010/PDF/IntPsicometria_aristidesvara_1_.pdf
- Abad, E., Orts, M., & Salas, P. (2015). Introducción a la lectura crítica. En .. M. I. Orts Cortés (Ed.), *Práctica basada en la evidencia* (págs. 101-110). doi:<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9788490224489000053?via%3Dihub>
- Abreu, J. (2012). Constructos, variables, dimensiones, indicaciones. *Internacional Journal of Good Conscience.*, 123-130.
- Acevedo, F. E., & Díaz, J. C. (julio-diciembre de 2009). Leer y escribir, principales tareas en la cultura académica de la formación profesional en enfermería. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 11(2), 107-127. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1452/145220480007.pdf>
- Adam, J.-M. (1995). *Hacia una definición de la secuencia argumentativa*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/233673067_Hacia_una_definicion_de_la_secuencia_argumentativa_Towards_a_definition_of_argumentative_sequence
- Aiken, L. R. (1980). Validez del contenido y confiabilidad de ítems individuales o cuestionarios. *Medición educativa y psicológica*, 40(4), 955-959. doi:<https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 9. Obtenido de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/tipologia-textual-y-comprension-lectora-en-e-le>
- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. *Biblioteca Virtual Cervantes, Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, 97-110. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Paidós. Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Arias, G. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6297228.pdf>.

- Arnao, M. (2010). El resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo- investigativas en educación superior. *Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021*, 1-25. Recuperado el 16 de agosto de 2019, de https://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/FO MENTOLECTURA/R2052_Arnao.pdf
- Arnao, M. (2015). *Investigación formativa y competencia comunicativa en educación superior*. Universidad de Málaga.
- Arnao, M. (2018). El subrayado estrategia de lectura analítica- interpretativa. *Alfabetización académica y científica (Lectura y escritura académica)*.
- Arnao, M. (2019). *Digital Research Writing, Modelo didáctico de formación interdisciplinar de macrocompetencias basada en evidencias para la integración tecnológica en la escritura académica en Educación Superior*". Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Escuela de Posgrado, Maestría en Informática Educativa y Tecnologías de la Información y Comunicación. Chiclayo: Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12423/2038>
- Arnao, M., & Gamonal, C. (2016). Lectura y escritura con recursos TIC en Educación Superior. (G. d. InnoEduca, Ed.) *INNOEDUCA, International Journal of Technology and Educational Innovation.*, 2(1), 64-73. doi:<http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1046>
- Arnao, M., & Gamonal, C. (2020). Modelo didáctico "Digital Research" de integración tecnológica para la escritura académica en la Universidad. En A. Patiño, & C. Rivero, *Libro de ponencias EDUTECH 2019. XXII Congreso Internacional Tecnología e Innovación para la diversidad y calidad de los aprendizajes* (págs. 1532-1550). Lima: PUCP, Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación. Obtenido de <http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/publicaciones/libro-resumenes/>
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17). Obtenido de http://www.enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf
- Astigarraga, E. (2003). El método Delphi. Obtenido de https://www.academia.edu/1778723/El_m%C3%A9todo_delphi
- Barraza, A. (2007). La consulta a expertos como estrategia para la recolección de evidencias de validez basadas en el contenido. *Investigación Educativa Duranguense*(7), 5-14. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358908>
- Becerra, V. d. (2004). *La enseñanza del lenguaje. Un nuevo enfoque*. Guatemala: Piedra Santa.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación administración, economía, humanidades*. Colombia: Pearson educación 3era Edición.

- Bolarinwa, O. A. (2015). Principles and Methods of Validity and Reliability Testing of Questionnaires Used in Social and Health Science Researches. *Nigerian Postgraduate Medical Journal*, 22, 195-201. Obtenido de http://www.npmj.org/temp/NigerPostgradMedJ224195-1597922_042619.pdf
- Bravo, M., & Arrieta, J. (s.f.). El método Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-11. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/804Bravo.PDF>
- Buzan, T. (2002). *Cómo crear mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- Cabero Almenara, J., & Llórente Cejudo, M. d. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7. Obtenido de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>
- Cabero, J., & Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en Comunicación y Educación. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. doi:<https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Cabero, J., & Llórente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7. Obtenido de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941565>
- Camps, A., & Dolz, J. (1995). Introducción: Enseñar a argumentar: Un desafío para la educación actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941554.pdf>
- Cardona, P. A., & Londoño, D. (2016). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, 22, 375-401. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5888105>
- Caro, S. (2015). La lectura académica. Estrategias didácticas para el abordaje de la lectura en la universidad. *Diseño y Comunicación NoXXV*, 25(XVI), 96-99.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones. *Redined*. Obtenido de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/33207>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red* (1ra. Edición ed.). Barcelona: Anagrama.
- Cea D'Ancona, M. (2010). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.

- Ciapuscio, G. k. (2002). *"Hacia una tipología del discurso: aspectos teóricos y aplicados"*. Salamanca España: Fuentes moran.
- Cobos Aguilar, H. (2016). Lectura crítica de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 5(18), 115-120. doi: <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.01.024>
- Cobos Aguilar, H., Pérez Cortés, P., De la Garza Quintanilla, H., & Ochoa Castro, C. E. (2015). Proceso de validación de un instrumento para medir la lectura crítica de informes de investigación médica. *Investigación en Educación Médica*, 4(16), 200-206. doi:<https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.005>
- Cobos, H., Pérez, P., Sánchez, S., Elizondo, R. A., Sámano, A., & Ochoa, C. E. (2017). Alumnos tutores y el aprendizaje de la lectura crítica en internado de pregrado. *Investigación en Educación Médica*, 6(22). doi:<https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.0>
- Cruz, M., & Rúa, J. (2018). Surgimiento y desarrollo del método Delphi: una perspectiva cuantitativa. *Biblios*(71), 90-107. doi:<http://dx.doi.org/10.5195/biblios.2018.470>.
- Cuetos, F. (2009). La decodificación como elemento clave en el proceso de aprendizaje de la lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 17-20.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. 2ed. Washington, D.C. Organización panamericana de la salud.
- DEC-CONEAU. (2012). *Elaboración de instrumentos de evaluación de competencias profesionales*. Lima: Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU). Obtenido de <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2017/03/03-Guia-elaboracion-Instrumentos-evaluacion.pdf>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategia docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Gaw Hill.
- Díaz, J. P., Bar, A. R., & Ortiz, M. C. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 139-158. doi:<https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.12.006>
- Díaz, M. G. (2005). *Discourse Analysis. Material compilado para el dictado de la U. C. Análisis del discurso*. Madrid: UNEFM.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 65-77. doi:<http://dx.doi.org/10.1174/021470395321340448>
- Dolz, J., & Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Navarra: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura. Obtenido de <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/argum.pdf>

- Dorantes-Nova, J., Hernández-Mosqueda, J., & Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de Burnout en la docencia. *Ra Ximhai*, 12(6), 327-346. Obtenido de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=46148194023>
- Echeverría, M. (2006). Dificultades en comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Red de revista pedagógica*, 82-93.
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. Obtenido de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. Obtenido de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escurra, L. M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1-2), 103-111. Obtenido de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555>
- Estévez, B., Martelotti, D., & Trepiana, M. (2013). *La construcción de un cuestionario : recorriendo niveles de abstracción*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires: X Jornadas de Sociología. Obtenido de <https://cdsa.academica.org/000-038/598.pdf>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación internacional de lectura. Obtenido de https://isfd87-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. España: Graó.
- Fumero, F. (2007). *El desarrollo de destrezas para la producción de textos de orden argumentativo en jóvenes entre 11 y 13 años de la Escuela Básica "Juana Franco de Silva de la Parroquia Miguel Peña del Municipio Valencia"*. Carabobo - Venezuela.
- Galicia, L., Balderrama, J., & Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. (R. U. Universidad de Guadalajara, Ed.) *Apertura*, 9(2), 42-53. doi:<https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- García, M., & Suárez, M. (2013). El método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 253-267. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/214/21430556007.pdf>

- García, M., & Suárez, M. (2013). El método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 253-267. doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21430556007>
- García, R. (2005). Mecanismos de cohesión léxica: Análisis comparativo de algunas propuestas. 503-515. Recuperado el 22 de octubre de 2020, de file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-MecanismosDeCohesionLexica-2517066.pdf
- García-Ruiz, E., & Lena-Acebo, F. (mayo-agosto de 2018). Aplicación del método Delphi en el diseño de una investigación cuantitativa sobre el fenómeno FABLAB. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 40, 129-166. doi:<https://doi.org/10.5944/empiria.40.2018.22014>
- George, C. E., & Trujillo, L. (2018). Aplicación del Método Delphi Modificado para la Validación de un Cuestionario de Incorporación de las TIC en la Práctica Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 113-135. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6539097>
- Gil-Gómez, B., & Pascual-Ezama, D. (2012). La metodología Delphi como técnica de estudio de la validez de contenido. (U. d. Murcia, Ed.) *Anales de Psicología*, 28(3), 1011-1020. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16723774041.pdf>
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- González, V. (2003). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Pax.
- González, J., Carvajal, C., & Viveros, F. (2016). Coeficientes edumétricos para la validez y dificultad de un test: Propuesta. *Estudios Pedagógicos XLII*, 3, 467-481. Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art25.pdf>
- Guerra, J., & Guevara, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 277-291. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29228336005.pdf>
- Guerrero, D. F. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 128-135.
- Hernández R., F. C., & P., y. B. (2014). *Metodología de la investigación científica. Quinta edición*. México: McGraw-Hill.
- Izquierdo. (2003). *Metodología de estudio*. México: Trillas.
- Jaramillo, L. (1999). *Aprender a investigar*. Bogotá: ICFES. doi:<https://revistas.uax.es/index.php/saberes/article/download/791/747>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. (4ta. Edición ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.

- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17-40. doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466002>
- Louwerse, M. M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. . *Revista signos*, 37(56), 41-58.
- Macías, H. (2018). Una propuesta pedagógica frente a la lectura crítica de textos filosóficos en una Institución Educativa del Departamento de Santander. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* /, 39(118), 173-193. doi:<https://doi.org/10.15332/25005375/4017>
- Marchena, J. (1990). El método Delphi. *Documentación Administrativa*, 0(223), 17-49. doi:<http://dx.doi.org/10.24965/da.v0i223.5195>
- Márquez, M., & Valenzuela, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 50. doi:<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n50/2007-7033-sine-50-00012.pdf>
- Marshall, C., & Rossman, B. (1989). *Design qualitative research*. California: Sage.
- Maya, L. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 34, 162-193. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194222473008.pdf>
- Monereo, C. (2000). *Tomar apuntes: Un enfoque estratégico*. Madrid: Madrid: Machado libros.S.A.
- Morales, O. A., & Cassany, D. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. 30-32. doi:https://www.researchgate.net/publication/301548145_Leer_y_escribir_en_la_universidad_losgeneros_cientificos
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. doi:10.7334/psicothema2018.291
- Navarro, V. (2011). *Aplicación de un programa de estrategias para la comprensión lectora*. Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería. Huancayo- Perú.
- Nogueira, H., & Lima, G. (2020). Literacidad visual y crítica en ELE para fines específicos: lectura de anuncios publicitarios como práctica social y política. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 59(2), 1455-1480. doi:<https://doi.org/10.1590/010318137451911820200630>
- Ochoa Sierra, L., & Moreno Mosquera, E. (2013). Lectura crítica en estudiantes universitarios. *Revista PAPELES*, 5(9), 31-44. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/236383887.pdf>
- Pasquali, L. (1988). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(5), 6-13. Obtenido de <http://mpet.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2017/12/Principios-de-elaboracao-de-escalas-psicologicas.pdf>

- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (julio-diciembre de 2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344033718006>
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos. Obtenido de www.fis.cinvestav.mx/~lmontano/perelman_tratado_argumentacion.pdf
- Pérez, D., & Hospital, J. D. (2014). La lectura crítica en la educación superior: Una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado. *Entramados: educación y sociedad*, 1, 313-321. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5251818>
- Pinchao Benavides, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146-169. doi:<https://doi.org/10.18800/educacion.202001.007mjol>
- Piñeda, A., & López, M. (2018). Propuesta de estrategia de aprendizaje para la lectura crítica en la formación investigativa en un grupo de estudiantes de ingeniería industrial. *Revista Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, 5(9). doi:<http://dx.doi.org/10.21017/rimci.2018.v5.n9.a42>
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *12(2)*, 248-252. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3335380>
- Quezada, G., Castro-Arellano, M., Oliva, J., Gallo, C., & Quezada-Castro, M. (2020). Método Delphi como estrategia didáctica en la formación de semilleros de investigación. *Revista Innova Educación*, 2(1), 78-90. doi:<https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.005>
- Quispe-Juli, C. U., Véliz-Medina, Y. G., & Velásquez-Chahuares, L. G. (2017). Club de lectura crítica: Una asignatura pendiente en educación médica de pregrado. *Investigación en Educación Médica*, 6(22), 143-144. doi:<https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.07.002>
- Reguant-Álvarez, M., & Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *REIRE: Revista d'innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. doi:[10.1344/reire2016.9.1916](https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916)
- Robles, B. (Enero-Junio de 2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente*, 29(1), 193-197. Obtenido de <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/download/991/914>
- Romano, M., & López, E. (2016). Lectura crítica de medios en estudiantes universitarios. *Praxis Educativa*, 20(2), 25-33. doi:<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200203>
- Rosas Lobo, E. Z. (2012). Las estrategias utilizadas para lectura en español como primera lengua extranjera. *Revista electrónica EDUCARE*, 227-252.

- Rosenbluth, A., Cruzat-Mandich, C., & Ugarte, M. L. (2016). Metodología para validar un instrumento de evaluación por competencias en estudiantes de psicología. *Universitas Psychologica*, 15(1), 303-314. doi:<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.pppm>
- Saenz, Á. M. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. . Navarra: Blitz Serie Amarilla.
- Sánchez, D. (2008). *Niveles de comprensión lectora*. Lima: Libros peruanos.
- Santiago, A., Castillo, M., & Ruíz, J. (2006). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Serrano de Moreno, M. S. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. *Educere* , 12(42), pp. 505-514. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569011.pdf>
- 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. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona : Graó.
- Solórzano, J., & Montero, E. (2011). Construcción y validación de una prueba de comprensión de lectura mediante el modelo de Rasch. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(2), 1-27. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720020006.pdf>
- Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. 19-40.
- Supo, J. (2003). *Cómo validar un instrumento. Aprende a crear y a validar un instrumento como experto*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú. Obtenido de http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf
- Torres, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 95-124. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-95.pdf>
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. (M. M. Pineda, Trad.). Barcelona: Ediciones Península. Obtenido de <https://cideargumentaciones.files.wordpress.com/2010/08/100258986-los-usos-de-la-argumentacion-toulmin-1.pdf>
- Toulmin, S., Rieke, R., & Janik, A. (2018). *Una introducción al razonamiento*. Lima: Palestra Editores.
- Tovar Cabañas, R. (2009). Técnicas, tipos y velocidades de lectura tras la investigación documental. *Revista latinoamericana de estudios educativos (México)*, vol. XXXIX, núm. 3-4,, 39-78.

- Tozzi, C., Gonçalves, L., & Simon, C. (2014). O processo de construção de escalas psicométricas. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 307-310. doi:<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n2/v13n2a18.pdf>
- Van Dijk, T. A. (1988). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paídos.
- Van Eemeren, F. (2019). *La teoría de la argumentación: una perspectiva pragmatialéctica*. Lima: Palestra Editores.
- Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L., & García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 1(2), 90-95. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349736303007.pdf>
- Vásquez, F., Fandiño, Y., Páez, R., Goyes, A., & Velásquez, D. (2018). Las 100 lecturas selectas en perspectiva de la lectura crítica. *Revista de la Universidad de La Salle*, 78, 113-134. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7530210>
- Vega, L. (2016). *Introducción a la teoría de la argumentación. Problemas y perspectivas*. Lima: Palestra Editores.
- Vidal-Moscoso, D., & Manriquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 45(77), 95-118. doi:<https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación* (11 ed.). Barcelona: Ariel. Obtenido de <http://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2013/05/las-claves-de-la-argumentacion-corregido.pdf>
- Zárate, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista signos*, 52(99), 181-206. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>

VIII. ANEXO A. CUESTIONARIO DE LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS ACADÉMICOS ARGUMENTATIVOS

Estudiante:

Grado : **Fecha:** / / 2021

INSTRUCCIONES:

1. Lee el siguiente texto, coloca el título en cada ficha textual y luego realiza el subrayado.
2. Elabora un esquema de información tipo mapa conceptual.
3. Diseña un esquema de redacción de texto expositivo (introducción, cuerpo y cierre) de tipo resumen.
4. Redacta el resumen en tres párrafos según tu esquema de redacción elaborado anteriormente.
5. Tener en cuenta la buena redacción y la ortografía.

PARTE 1: TEXTO

Texto 1

En el aula universitaria, la lectoescritura, además de ayudar con el éxito académico: procesar información, estudiar, lograr el aprendizaje significativo, recolectar y sintetizar la información desde diversas fuentes, tomar nota en forma adecuada, investigar, dar información, expresar ideas, producir conocimiento, comunicar resultados, también puede ser utilizada para el crecimiento personal y la recreación. (...) Las personas que no leen tienden a ser muy resistentes a los cambios, apegadas al pasado, rígidas en sus ideas y en sus acciones. En general, tienden a guiar sus vidas por sus tradiciones y por lo que se les trasmite directamente. La persona que lee, en cambio, introduce en su mundo interno nuevas ideas, puntos de vista, informaciones y conocimientos elaborados por otras personas de otras partes del mundo. Esto las hace más abiertas a los cambios, al futuro y a la valoración de los fenómenos científicos y técnicos. Los lectores son las personas que se suman eficazmente a las iniciativas comunitarias de progreso y de mejoramiento social. La acción escolar es prácticamente inconcebible sin la escritura porque el quehacer académico se apoya significativamente en la lengua escrita. A través de materiales escritos no sólo se extrae y difunde el conocimiento, sino que además se demuestra la posesión del mismo mediante actividades lingüísticas que requieren de la escritura, tales como: ensayos, minutas de aprendizaje, resúmenes, monografías, entre otros. Este hecho permite interpretar que el éxito académico de un estudiante está supeditado a su competencia en el manejo del lenguaje escrito. De manera que interpretar y producir textos académicos en el contexto de las diversas asignaturas es una alternativa para contribuir en la formación de profesionales lectores y escritores. Con esto queremos significar que los estudiantes requieren no sólo una formación sólida en la especialidad de la carrera elegida, sino también de un acompañamiento, asesoramiento, modelaje, orientación y ayuda en el proceso de adquisición y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de lectura y producción de textos escritos.

Texto 02:

Escribir es una actividad habitual en los entornos universitarios. Una gran parte del conocimiento que se elabora en ellos se plasma y vehicula a través de textos que se leen y producen en una inextricable red de relaciones entre unos y otros, tanto en formatos monológicos como dialógicos. Hablamos de discurso académico para referirnos de una manera muy general a estos usos. El discurso, también el académico, no es simplemente el vehículo por donde transitan los saberes, sino que es instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones que establece con las actividades humanas en que se desarrolla. En palabras de Halliday (1993): “El discurso es la condición esencial del conocimiento, el proceso por el cual la experiencia deviene conocimiento”. El discurso académico adopta formas específicas, adecuadas y adaptadas a las situaciones en que se genera; a estas distintas formas se las denomina géneros discursivos. En la literatura científica sobre la escritura en la universidad este término se ha generalizado. Sin embargo, una lectura atenta de su uso muestra la diversidad conceptual que esconde. Por otro lado, es cada vez más frecuente relacionar este concepto con el de sistema de actividad, lo cual permite abordar desde un punto de vista dinámico el discurso en los entornos universitarios. Con ello se enriquece el mismo concepto de género, pero se hace más compleja su definición.

Camps & Castelló, 2013, p. 18.

Texto 03:

Comprender una lectura requiere desarrollar un proceso interactivo, en el cual se construyen representaciones organizadas y coherentes del contenido o texto y se relaciona la información con esquemas relativos al conocimiento específico del texto o con aquellos elementos donde se organiza la información del texto informativo. En primer lugar, la comprensión lectora de un texto puede definirse como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Tal reconstrucción se lleva a cabo mediante operaciones mentales dinámicas, donde el lector no copia tal cual los pensamientos del autor, sino que lleva a cabo una apropiación de conceptos y pensamientos comparados con sus propios referentes. La lectura recrea y relaciona el texto con un proceso creativo donde se elabora un significado. En segundo lugar, leer, más que un acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es un episodio de razonamiento, que trata de guiar una serie de juicios hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito o audiovisual, a partir de la información que proporcione el texto y los conocimientos del lector. A la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura. En tercer lugar, el proceso de comprensión supone la presencia de actividades cognitivas básicas, como identificación, comparación, síntesis, clasificación, codificación de la información, diferenciación, representación mental e inferencia lógica. Así, una formación en lenguaje, que presupone el desarrollo de estos procesos mentales en interacción del contexto sociocultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos, acciones y construcción de la identidad individual y social. En conclusión, la finalidad de toda lectura es su comprensión, y algo fundamental en tal proceso es la actitud mental del lector.

Acevedo & Díaz, 2006, p. 113.

Texto 04:

El concepto “analfabetismo académico” se refiere a la creciente carencia de habilidades para interpretar y/o producir los textos que circulan en ámbitos académicos. Su contraparte, “alfabetización académica”, a la creciente necesidad de enseñar esas habilidades dentro de las instituciones académicas superiores, habilidades que se suponían adquiridas en otros niveles de la educación. La alfabetización académica, (...) [es] el proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es: adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita. (...) Las habilidades básicas para la lectura y la escritura no alcanzan, ya que la alfabetización académica es una alfabetización avanzada, que incluye no solo conocimientos lingüísticos, sino también conocimientos acerca de los discursos que circulan en cada disciplina. La universidad exige –y da por supuesto que los estudiantes están en condiciones de hacerlo –que los lectores y escritores del nivel superior puedan buscar por sí mismos la información y reformularla o incluso aplicarla de manera original a nuevas situaciones. Es decir, que los estudios universitarios y terciarios solicitan que se ejerza una lectura crítica e interpretativa, y no meramente extractiva de datos. Leer críticamente implica (...) procesar información de fuentes diversas y a menudo contrastantes, familiarizarse con las secuencias explicativas y argumentativas en los textos y reconocer posiciones epistémicas (voces en el discurso) no siempre explícitas, así como recursos argumentativos inscriptos en el lenguaje mismo. Escribir, a su vez, implica conocer qué temas y/o marcos teóricos se discuten y cuáles son las tendencias dominantes en determinada disciplina, para poder plantear nuevos interrogantes y nuevas hipótesis; al mismo tiempo (...) supone un conocimiento lingüístico que permita la manipulación del lenguaje para configurar sentidos con eficacia.

Marín, 2006, p. 31.

Bibliografía

Autor (es)	Ciudad	Año	Otros datos	Título
Fanny Acevedo Gamboa Juan Carlos Díaz Álvarez	Bogotá	2009	<i>Imagen y Desarrollo</i> Julio-diciembre, Volumen 11, Número 02, páginas 107-127 http://www.redalyc.org/pdf/1452/145220480007.pdf	Leer y escribir, principales tareas en la cultura académica de la formación profesional en enfermería.
Anna Camps Mundó Monsetserrat Castelló Badía		2013	<i>Revista de Docencia Universitaria</i> Enero-abril, Volumen 11, Número 1, páginas 17-36. http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579/pdf	La escritura académica en la universidad
Reina Caldera Alexis Bermúdez		2007	<i>Educere</i> Abril-junio, Volumen 11, número 037, páginas 247-255. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710	Alfabetización académica: comprensión y producción de textos
Marta Marín.	Buenos Aires	2006	<i>Revista Latinoamericana de Lectura</i> Número 4, Volumen 27, páginas 30-39 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2234391	Alfabetización académica temprana.

Escala de valoración del cuestionario de lectura crítica de textos académicos argumentativos

Nivel de logro	Competente	Logrado	En proceso	Inicio	No Competente
Valoración	Todo está bien.	La mayoría está bien	Tiene igual de aciertos Ay desaciertos	Pocas cosas están bien	Casi nada está bien o no se hizo
Puntaje por Criterio (PC)	1	0,8	0,6	0,4	0,2
Puntaje Vigesimal (PV 20)	20 - 19	18 - 17	16 - 14	13 - 11	10 - 01

Tabla 18

Escala de Likert de evaluación de la lectura crítica de textos académicos argumentativos

DIMENSIONES	Nº	Descriptorios o Criterios	PC	Evaluación ²		
				E ₁	E ₂	E ₃
COGNITIVA Leer las líneas	1	Identifica palabras para reconocer significados lexicales, lingüísticos y contextuales.	1			
	2	Identifica el tema y el propósito comunicativo, secuencias textuales, párrafos, jerarquía de ideas (principal, secundaria y terciaria) y establece relaciones entre ellos.	1			
	3	Evalúa la solidez, confiabilidad y validez de los argumentos o datos para detectar incoherencias o contradicciones.	1			
	4	Emplea estrategias de planificación y control, predicción, inferencia, formulación de hipótesis e interrogantes, autoconfirmación y regulación.	1			
LINGÜÍSTICA-DISCURSIVA Leer las líneas	5	Reconoce el género o modo discursivo (narrativo, explicativo, expositivo, argumentativo) y tipo de organización discursiva de los contenidos (monografía, ensayo, artículo de opinión, etc.), registro, estructura, funciones y recursos lingüísticos utilizados en el texto.	1			
	6	Reconoce la estructura académica (introducción, cuerpo, cierre y referencias bibliográficas).	1			
	7	Reconoce la microestructura textual: relaciones gramaticales oracionales y sintácticas entre los párrafos del texto.	1			
	8	Reconoce la macroestructura textual: relaciones semánticas y de las secuencias del texto.	1			
PRAGMÁTICA-CULTURAL Leer entre líneas	9	Identifica la intencionalidad comunicativa del autor, los diferentes puntos de vista y motivaciones para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos.	1			
	10	Identifica el lugar, momento y circunstancias de producción del discurso, las influencias culturales y sociales del autor al construir el discurso.	1			
	11	Detecta tensiones o contradicciones, ironías, doble sentido, uso del humor, comparación, exclusión, generalización, juegos de palabras, ironías, sarcasmos, parodias y ambigüedad en el texto, el tono, grado de formalidad y secuencia de los componentes del texto en las funciones sociales y culturales de este.	1			
	12	Descubre relaciones de poder, intereses ocultos y asuntos, así como a quiénes benefician o perjudican esos planteamientos. Identifica las citas interesadas, falacias, tendencias, creencias y sesgos del texto y las voces presentes en el discurso, con relación a las silenciadas o ausentes.	1			
	13	Reconoce ideologías, visiones del mundo, pluralidad de interpretaciones posibles, opiniones, puntos de vista, intenciones interpretaciones culturales presentes en el texto y las compara con otras en diferentes contextos socioculturales.	1			
VALORATIVA-AFECTIVA Leer detrás de las líneas	14	Cuestiona las ideologías, las representaciones sociales, los roles sociales de los participantes del discurso, las relaciones de poder y los usos de poder construidas en el texto, emitiendo juicios de valor fundamentados en argumentos sólidos.	1			
	15	Reconoce las emociones del autor y sus propias emociones suscitadas por la lectura.	1			
	16	Reconoce las fronteras entre los planos de lo que dice el texto, lo que el texto presupone y lo que el lector aporta.	1			
	17	Desarrolla una actitud crítica frente a lo que lee, planteando hipótesis con sus argumentos, y fundamentando con diversas fuentes de información, comentando, cuestionando y valorando.	1			
	18	Reflexiona y comparte ideas y percepciones acerca de sus impresiones y apreciaciones del contenido del texto leído.	1			
	19	Aprecia el valor del mensaje, de las ideas en las interacciones humanas, para disminuir conflictos e incrementar ganancias, desarrolla interés por el otro, empatía y respeto por los argumentos esgrimidos.	1			
	20	Assume la lectura como medio de satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad, comprensión del mundo, de su entorno, del otro y de sí mismo.	1			
Puntaje Vigesimal (PV) = PT / 5			20			

² E1: Autoevaluación E2: Coevaluación E3: Heteroevaluación