

**IMPACTO DEL DESARROLLO DE
HABILIDADES DE PENSAMIENTO
CRÍTICO EN LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE ESTUDIANTES DE
ENSEÑANZA BÁSICA**



Ivette Doll Castillo
Doctorado en Educación
Escuela Internacional de Doctorado
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

2021

Universidad de Almería



IMPACTO DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO
CRÍTICO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE
ENSEÑANZA BÁSICA

IMPACT OF THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING SKILLS
ON THE READING COMPREHENSION OF ELEMENTARY SCHOOL
STUDENTS

Ivette Doll Castillo

Director

Dr. Don José Juan Carrión Martínez

Mayo 2021

Índice

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Primera parte: Marco teórico y estado del arte	16
Capítulo 1. La comprensión lectora	17
1.1 Aproximación conceptual	17
1.1.1 Comprensión lectora, lectura, comprensión de texto y competencia lectora	17
1.1.2 Aproximación multimodal al concepto de comprensión lectora	20
1.1.3 Síntesis conceptual	21
1.2 El Proceso lector y los modelos de comprensión lectora	22
1.2.1 Procesos de comprensión lectora en el contexto de PISA	34
1.2.2 La importancia de los tipos de textos en el proceso lector	37
1.3 Características de los buenos y malos comprendedores	38
Capítulo 2. El pensamiento crítico	43
2.1 Concepto de pensamiento crítico	43
2.2 Importancia del pensamiento crítico	48
2.3 Metacognición y pensamiento crítico	52
2.4 Actitudes, disposiciones o valores intelectuales del pensador crítico	53
2.5 Habilidades de pensamiento crítico	59
2.6 Criterios para evaluar el pensamiento crítico	62
2.7 Relación entre comprensión de lectura y pensamiento crítico	65
2.7.1 Relaciones en función de las habilidades que subyacen a los macroprocesos	66
2.7.2 Correlación entre pensamiento crítico y comprensión lectora	69
2.7.3 Efectos del desarrollo del pensamiento crítico en la comprensión lectora.	71

	Capítulo 3. El cuestionamiento como fundamento del desarrollo del pensamiento crítico y de la comprensión de lectura	77
3.1	Taxonomías del cuestionamiento	79
3.1.1	La Taxonomía de Richard Paul y Linda Elder	79
943.1.2	La taxonomía de Lipman	85
3.1.3	La taxonomía de Weston y Bloch-Shulman	88
3.1.4	La taxonomía de Ben Johnson	89
3.1.5	La taxonomía de Amy Boelé en torno al cuestionamiento textual	90
3.1.6	Cuestionamiento textual y lectura detenida	91
3.1.7	El Cuestionamiento socrático como estrategias para mejorar el pensamiento crítico y la comprensión lectora	92
	Segunda Parte: Marco empírico	96
	Capítulo 4. Diseño metodológico	97
4.1	Preguntas de investigación	97
4.2	Objetivos de la investigación	99
4.3	Hipótesis de investigación	99
4.4	Enfoque y diseño de la investigación	102
4.5	Variables	103
4.6	Población y muestra	104
4.7	Instrumentos de la investigación	106
4.7.1	Instrumento para la recogida de información: descripción, justificación e idoneidad	106
4.7.2	Rasgos de la comprensión lectora evaluados por la prueba CL-PT	108
4.7.3	Estructura del instrumento	110
4.7.4	Niveles de desempeño	111
4.7.5	Corrección de las respuestas y asignación de puntajes	111
4.8	Técnicas y procedimientos para el análisis de datos	112
4.8.1	Registro y procesamiento de la información	112
4.8.2	Uso de estadísticos	112
4.8.3	Análisis estadístico descriptivo y clasificación de los sujetos según niveles de desempeño	112

4.8.4	Análisis estadístico inferencial no paramétrico	113
4.9	Procedimientos de la investigación	114
4.9.1	Diseño del programa de intervención y conformación del equipo de trabajo	114
4.9.2	Solicitud de acceso a la muestra del estudio y consentimiento informado	114
4.9.3	Primera recogida y análisis de datos	115
4.9.4	Aplicación del programa de intervención	115
4.9.5	Segunda recogida y análisis de datos	116
	Capítulo 5. Programa para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.	117
5.1	Habilidades de pensamiento crítico por intervenir	117
5.2	Metodología general del programa	118
5.2.1	Procedimientos	119
5.2.2	Interacciones y roles	121
5.3	De la Estructura general del programa	122
5.4	Macroplanificación del programa	123
5.5	Microplanificación del programa y recursos	125
5.6	De los textos empleados	125
5.7	Estrategias de pensamiento crítico	126
	Capítulo 6. Resultados	133
6.1	Nivel global de desempeño en comprensión lectura	133
6.2	Efectos del programa en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora.	137
6.2.1	El Punto de partida: resultados del pretest	138
6.2.2	El punto de llegada: resultados del postest	141
6.2.3	Comparación de Resultados del Pretest y Postest	143
6.2.4	Nivel de significancia de los resultados	145

	Capítulo 7. Discusión	151
7.1	Pensamiento crítico y desempeño global en comprensión lectora	151
7.2	Pensamiento crítico y desarrollo de habilidades de comprensión lectora	153
	Capítulo 8. Conclusiones	156
8.1	Sentido de los hallazgos	156
8.2	Centralidad de interrogación textual socrática	157
8.3	Implicancias didácticas de los hallazgos	157
8.4	Un cambio de paradigma para fortalecer las relaciones	158
8.5	Un cambio de mirada: de los efectos a las causas	159
8.6	Reflexiones finales acerca de las limitaciones del estudio	160
	Referencias	162
	Tablas	
Tabla 1	Estructura general del CL-PT y puntajes	110
Tabla 2	Estructura del programa de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en números	122
Tabla 3	Comparación de los puntajes promedios bruto	135
Tabla 4	Comparación de los promedios de los porcentajes de logro GC y GE	136
Tabla 5	Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon para puntajes brutos y porcentajes de logro	137
Tabla 6	Promedio de puntajes brutos del grupo control y experimental en el pretest	139
Tabla 7	Promedio de los puntajes brutos del posttest del grupo control y experimental.	142
Tabla 8	Comparativo de los puntajes promedios obtenidos por el grupo control y grupo experimental en el pretes y postest.	144
Tabla 9	Comparativo de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba no paramétrica de Wilcoxon.	146

Figuras

Figura 1	Tipos de resultados de la lectura de un texto	27
Figura 2	Supuestos centrales y específicos de la teoría de la comunicabilidad	33
Figura 3	Tipos de inferencias	36
Figura 4	Tipos de textos y géneros discursivos	38
Figura 5	Etapas de un proceso de intervención de la comprensión lectora a través del uso de estrategias metacognitivas	42
Figura 6	Ejemplos de uso de las habilidades de pensamiento crítico	60
Figura 7	Ejemplos de los aspectos cubiertos por el MAI	69
Figura 8	Ejemplos de preguntas de sistema	80
Figura 9	Ejemplos de preguntas analíticas	81
Figura 10	Ejemplos de preguntas para evaluar el razonamiento en función de criterios	82
Figura 11	Ejemplos de preguntas para cuestionar evaluativamente las partes del sistema analítico	82
Figura 12	Ejemplos de preguntas para cuestionar las disposiciones intelectuales	85
Figura 13	Ejemplos de la taxonomía de Lipman	87
Figura 14	Ejemplos de preguntas para la axonomía de Weston y Bloch-Shulman	88
Figura 15	Ejemplos de la taxonomía del cuestionamiento de Johson	89
Figura 16	Ejemplos de preguntas de la taxonomía de Boelé	91
Figura 17	Ejemplos de la taxonomía adaptada de Bloom en el marco del RWCT	95
Figura 18	Rasgos de comprensión lectora según el CL-TP	109
Figura 19	Niveles de desempeño del CL-PT	111
Figura 20	Macroplanificación del programa/Unidad 1	123
Figura 21	Macroplanificación del programa/Unidad 2	124
Figura 22	Continuación macroplanificación Unidad 2	124
Figura 23	Macroplanificación del programa/Unidad 3	125
Figura 24	Reglas para valorar preguntas de sistema en conflicto y ejemplos de uso	126
Figura 25	Texto para formular preguntas que discriminan niveles de lectura	127

Figura 26	Ejemplo del tipo de preguntas que se pueden formular en función del texto	128
Figura 27	Estrategia de análisis textual	128
Figura 28	Texto para aplicar la estrategia de análisis textual	130
Figura 29	Ejemplo de aplicación de la estrategia	130
Figura 30	Tipos de preguntas críticas	131
Figura 31	Universales del razonamiento	132
Figura 32	Comparación de los niveles de desempeño global GC y GE	136
Figura 33	Promedio de los porcentajes de logro en las dimensiones del pretest del grupo control y experimental	139
Figura 34	Niveles de desempeño por dimensión logrados en el pretest por GC y GE	141
Figura 35	Promedio de los porcentajes de logro en las dimensiones del postest del grupo control y experimental.	142
Figura 36	Niveles de desempeño de los grupos en el postest	143
Figura 37	Niveles de desempeño del grupo control y experimental	145
Figura 38	Tipos de habilidades de pensamiento crítico desarrolladas para impactar la comprensión lectora	152
Apéndices		
Apénd. 1	Histogramas de los resultados del grupo control y experimental	174
Apénd. 2	Planificaciones y recursos de todas las sesiones del programa	178

Resumen

La investigación pretendió determinar, a través de un estudio cuasiexperimental, los efectos globales y diferenciales de una experiencia programática de desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los niveles de desempeño de comprensión lectora de 57 estudiantes de octavo año básico de un colegio subvencionado de la Comuna de Marga Marga de la Región de Valparaíso. Los niveles de desempeño se obtuvieron a través de la aplicación de la prueba de comprensión lectora del CL-PT. Para determinar el nivel de significancia de los resultados obtenidos por los sujetos del grupo experimental después de la intervención y comparar esos resultados con los alcanzados por 53 estudiantes del grupo control, se utilizó la prueba de Wilcoxon. El programa de intervención se diseñó en función de los postulados teóricos y prácticos de autores como Mathew Lipman, Richard Paul y Linda Elder, quienes le otorgan al cuestionamiento de tipo socrático un rol fundamental en la evaluación y análisis del razonamiento que tiene lugar en el proceso de comprensión lectora. El estudio revela que solo el grupo experimental evidencia un cambio positivo y estadísticamente significativo en el nivel global de desempeño de comprensión lectora. Este cambio, a su vez, permea la mejora del nivel de desempeño exhibido por los estudiantes en seis de las siete áreas evaluadas en el CL-PT. Se ratifican, en consecuencia, las correlaciones y las relaciones de causa-efecto entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora declaradas tanto en la literatura como en las investigaciones revisadas en este estudio.

Abstract

The research aimed to determine, through a quasi-experimental study, the overall and differential effects of a programmatic experience in the development of critical thinking skills on reading comprehension levels of performance of 57 eight-graded elementary school students from a semi-subsidised school located in Marga Marga, Valparaíso region. The levels of performance were obtained through the application of the CL-PT reading comprehension test. To determine the level of significance of the results, obtained by the subjects in the experimental group after the intervention and to compare these results with those achieved by 53 students in the control group, the Wilcoxon test was used. The intervention program was designed based on the theoretical and practical postulates of authors such as Mathew Lipman, Richard Paul and Linda Elder, who give to the Socratic questioning a fundamental role in the evaluation and analysis of the reasoning that takes place in the reading comprehension process. The study unveils that only the experimental group shows a positive and statistically significant change in the overall level of reading comprehension performance. This change, in turn, permeates the improvement in the level of performance exhibited by the students in six of the seven areas evaluated in the CL-PT test. Consequently, the correlations and cause-effect relationships between critical thinking, and reading comprehension stated both in the literature and in the research reviewed in this study are ratified.

Introducción

La comprensión lectora es una competencia fundamental para participar en las sociedades modernas, acceder al conocimiento y desarrollar el potencial de los seres humanos; por ello, la mayoría de los países del orbe y las grandes organizaciones mundiales como OCDE y UNESCO, por ejemplo, invierten significativos recursos en la elaboración de políticas educativas, marcos curriculares convergentes, sistemas evaluativos y programas de intervención que aseguren un buen nivel de desarrollo progresivo de esta competencia en todos los niveles formativos a los cuales acceden niños y niñas, jóvenes y personas adultas.

La comprensión lectora ha sido objeto de estudio permanente de distintas disciplinas como la lingüística, la psicolingüística y la semiótica. Desde estas disciplinas se han elaborado sistemas teóricos que intentan explicar la manera cómo se procesa la información textual para derivar de estos marcos conceptuales modelos didácticos y estrategias que permitan mejorar el nivel de dominio de la competencia. Especial relevancia en el intento por desentrañar el procesamiento textual han tenido los modelos teóricos de Gough (1972), Goodman (1982), Kintsh y Van Dijk (1978), Kintsh (2005), Graesser (2007), Parodi (2011) y Sánchez et al. (2011).

Aun cuando cada uno de estos modelos enfatiza distintos aspectos del proceso en el cual se sumergen los sujetos comprendedores al momento de asignarle sentido al objeto de la comprensión, hay consenso entre los expertos respecto de los distintos niveles por los cuales transita un *lector* cuando está elaborando la representación mental del texto y, finalmente, comunica esa representación. Basándose en este consenso, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes PISA (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2016) reconoce la existencia de tres grandes niveles de procesamiento cognitivo: el nivel de localización de información, el nivel de comprensión textual (incluye la identificación del

significado literal, integración de información y la generación de inferencias) y el nivel de reflexión y evaluación crítica. Lo mismo acontece en Chile con el Sistema de Evaluación de la Calidad del Aprendizaje SIMCE (Agencia de Calidad de la Educación, 2015), el cual centra la evaluación de las competencias de los estudiantes en el área de la lectura en tres grandes habilidades: localizar, interpretar-relacionar y reflexionar.

Los resultados históricos obtenidos por los estudiantes chilenos en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE indican bajo nivel de efectividad de las políticas estatales para mejorar significativamente los niveles de competencia lectora y la reducción de la brecha entre los estudiantes más ricos y los más pobres. En efecto, según la Agencia de Calidad de la Educación de Chile (2018), los resultados del SIMCE de lectura del año 2017, obtenidos por estudiantes de cuarto básico, octavo básico y segundo año medio, revelan resultados estables en los últimos cinco años, con escasas variaciones de puntajes que fluctúan entre 2 y 5 puntos. El análisis comparativo de estos resultados en función del factor *grupo socioeconómico* indica una marcada diferencia segregacionista a favor de los estudiantes del nivel socioeconómico alto en comparación con aquellos que pertenecen al grupo socioeconómico bajo. Según estos resultados, la brecha entre ambos grupos socioeconómicos fue de 53 puntos en cuarto básico, 51 puntos en octavo básico y 56 puntos en segundo año medio. En términos de logro de los aprendizajes en el área de la lectura, estos resultados revelan que a mayor nivel cursado, menor es el logro obtenido. Así, por ejemplo, en cuarto año básico, el número de estudiantes que se ubica en el rango de lectura “insuficiente” llega al 30, 1%; en segundo medio alcanza el 48,7%. Lo mismo acontece con aquellos estudiantes que alcanza un nivel de lectura “adecuado”: 41, 7% en cuarto año básico y 21,2% en segundo año medio.

La brecha en los niveles de competencia lectora entre el grupo socioeconómico alto y el bajo también se advierte en los resultados del área de la lectura de la prueba PISA. El Informe de los Resultados PISA 2015 (Agencia de Calidad de la Educación, 2017) indica una diferencia de 95 puntos a favor del grupo socioeconómico más alto. Esto implica, según este informe, una diferencia de poco más de dos años de escolaridad. Es importante destacar que, según el Anuario de Estadísticas de la Educación (Centro de Estudios del Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018), los centros educativos a los cuales asisten los escolares del grupo socioeconómico alto, esto es, colegios particulares pagados, corresponde al 5% del total de los colegios y escuelas del país; el 44% corresponde a las escuelas municipales que dependen del estado y a las cuales asisten los estudiantes de más bajos recursos.

Aun cuando Chile es el país con mejor ranking de lectura a nivel latinoamericano, se sitúa por debajo del promedio obtenido por los países de la OCDE, con 76 puntos de diferencia (OCDE, 2018). En términos de logro de estándares, el mismo informe destaca que, en un continuo de seis niveles de competencia lectora, 28,4% de los estudiantes de 15 años que rinden esta prueba en Chile se sitúa por debajo del nivel 2, es decir, no logra los estándares mínimos para participar completamente en una sociedad moderna. La mayoría de los estudiantes, esto es, 29.9%, alcanza el nivel 2 que corresponde al estándar mínimo que habilita para desenvolverse adecuadamente en las sociedades modernas. Solo un 0,1% alcanza el último nivel, en contraste con el 8,3% de los estudiantes de la OCDE.

Las brechas socioeconómicas y la estrecha relación proporcional que existe entre la disminución de la calidad de la competencia lectora y el nivel cursado se proyectan al egreso de la enseñanza media de los estudiantes, cuando estos deben rendir la Prueba de Selección Universitaria *PSU*, instrumento que contempla, en el área de lenguaje, un número significativo de

preguntas que apuntan a la comprensión lectora. En efecto, a partir de la lectura de los resultados obtenidos por los estudiantes el año 2015 y 2016 (Sistema Única de Admisión, 2016), es posible determinar que el 31% del total de los estudiantes que rinden la PSU de Lenguaje y que cursaron el cuarto año medio en colegio municipalizados y subvencionados por el estado, no alcanza el puntaje mínimo para ingresar a las universidades chilenas, versus el 0.8% de los estudiantes que egresaron de colegios particulares pagados.

¿Por qué los niveles de comprensión lectora de los estudiantes chilenos se manifiestan tan descendidos y por qué fracasan los intentos por mejorar los niveles de desarrollo de esta competencia? Más allá de las explicaciones causales, originadas en las marcadas diferencias socioeconómicas que afectan la calidad de la educación chilena, Cairney (2018), nos propone una posible hipótesis; válida, por cierto, para cualquier realidad educativa. El autor señala que las escuelas basan la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en laboratorios y fichas de lectura, a las cuales les siguen una serie de preguntas para comprobar la comprensión. Este enfoque resulta poco útil para los estudiantes y escasamente apunta a la creación de significados; solo se centra en la reproducción de significados.

Es evidente que la creación de significados exige al estudiante alcanzar un nivel crítico de lectura (reflexionar y evaluar en PISA y reflexionar en el SIMCE), porque solo en ese nivel se puede liberar de las ataduras que le impone la lectura pasiva y reproductiva de un texto. Alcanzará también el nivel de emancipación cuando use la comprensión como un medio que le ayuda a pensar y cuando el pensamiento afecte, a la inversa, sus niveles de comprensión textual.

El tipo de pensamiento que mejor se relaciona con la comprensión lectora es el pensamiento crítico. Y lo es por su condición de director de todos los otros tipos de pensamiento que afectan la capacidad adaptativa del ser humano. En él hallamos una poderosa herramienta para

mejorar todos los procesos que involucran precisamente el sublime acto del pensamiento. La comprensión lectora es un acto de pensamiento. Así lo entendió Mathew Lipman, quien creó el Programa *Filosofía para Niños* hacia fines de la década del 60. En el marco de este programa, Lipman ideó un conjunto de novelas para desarrollar la autonomía de pensamiento de niños y niñas (también jóvenes y adultos), bajo la convicción de que la comprensión lectora y el pensamiento se afectan recíprocamente (Lipman, 2002).

En esa misma línea trabajó Richard Paul y lo hace actualmente Lindar Elder, su más estrecha colaboradora. Estos autores desarrollaron un modelo para potenciar el pensamiento crítico en función de estándares, virtudes intelectuales, y elementos constitutivos de la dimensión analítica y evaluativa del pensamiento. La prolífica producción de obras de Paul y Elder ilustran ampliamente la manera cómo aplicar el modelo a la comprensión de textos.

Dada la estrecha relación que existe entre pensamiento crítico y comprensión lectora, en esta investigación se pretendió dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿qué efectos tiene el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el nivel de desempeño global de la comprensión lectora?, ¿qué efectos diferenciales tiene el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en el nivel de desarrollo de las distintas habilidades de comprensión lectora?

Se estimó que las respuestas a estas interrogantes, en el contexto de una investigación cuasiexperimental, podían iluminar el debate en torno a la manera cómo mejorar la comprensión lectora de los estudiantes chilenos. Por ello se realizó una experiencia programática de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes que cursan octavo año de enseñanza básica. Todas las actividades del programa estuvieron relacionadas con tareas de comprensión lectora.

La presente tesis doctoral, que sintetiza el proceso indagativo que se llevó a efecto con los sujetos de estudio, se divide en dos grandes apartados: uno de naturaleza teórica y otro de orden empírico. En el primero de ellos se revisan las distintas teorías que se relacionan con el propósito investigativo, así como también el estado del arte indagativo en torno a la cuestión central; el segundo, aborda el diseño metodológico de la investigación, los resultados, la discusión de los hallazgos y las conclusiones que se derivaron de la experiencia realizada, así como también las limitaciones del estudio.

Primera parte

Marco teórico y estado del arte

En esta primera parte se desarrolla a través de tres capítulos que abordan los aspectos conceptuales e indagativos referidos a las dos variables del estudio, es decir, la comprensión lectora y el pensamiento crítico. En un primer capítulo se realiza una aproximación conceptual a la primera variable y se revisan los elementos más relevantes del proceso lector y de los modelos teóricos que explican estos procesos. El capítulo finaliza con los rasgos que tipifican a los buenos y malos comprendedores de textos. El segundo capítulo inicia con la conceptualización del pensamiento crítico y con la relevancia que este tipo de pensamiento tiene para las personas. Le sigue una revisión de la relación que existe entre este pensamiento y la metacognición; luego, se abordan los aspectos clave que definen al pensamiento crítico, esto es, sus habilidades, actitudes y criterios que enmarcan su calidad. El capítulo finaliza con una revisión de los tipos de relaciones que es posible establecer entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Por último, el tercer capítulo se refiere al cuestionamiento como fundamento estratégico del desarrollo de ambas variables.

Capítulo 1. La comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido definida como una competencia clave para participar activamente en las sociedades modernas. Para entender esta competencia es fundamental revisar no solo sus aproximaciones conceptuales, sino también la estructura procedimental que hace posible que un lector pueda comprender un texto. El proceso lector se ha estudiado en función de modelos teóricos que explican el fenómeno y de los cuales han derivado los rasgos que tipifican a los buenos y malos comprendedores.

1.1 Aproximación Conceptual

1.1.1 Comprensión lectora, lectura, comprensión de texto y competencia lectora. El concepto de comprensión lectora está ligado a los conceptos de lectura, comprensión de textos y competencia lectora. Aun cuando estos cuatro conceptos se usan indistintamente para referirse al acto de interpretar los mensajes que un escritor elabora para un lector, cada uno de ellos comprende rasgos que le son propios.

Según Núñez (2015), la palabra lectura tiene dos acepciones: la primera se refiere al acto de decodificar (en el contexto del aprender a leer) y, la segunda, a la interpretación del lenguaje escrito. En la misma línea de la segunda acepción, Peronard y Gómez Macker (2000) definen lectura como:

Un procedimiento humano mediante el cual una persona se aproxima, con algún propósito, a un *texto escrito* por alguien. Es un tiempo de comportamiento adquirido por adiestramiento prolongado que se perfecciona a lo largo de toda la escolarización (y aun después) con ejercicios y aprendizajes de estrategias apropiadas. Leer es una tarea personal compleja, sobre todo si se busca descubrir en el texto el sentido que le ha asignado. Exige atención cuidadosa, dominio léxico, capacidad de análisis especializado, conocimiento

suficiente de la realidad mencionada, dominio sintáctico estilístico de los recursos idiomáticos e, incluso, experiencia y conocimiento acerca de las situaciones típicas de comunicación interpersonal local (p.46)

Alliende et al. (2004) distinguen dos acepciones para el concepto de comprensión lectora: una restringida, que corresponde a la comprensión del sentido literal de un texto escrito y otra más amplia que se vincula con la interpretación del texto a partir de la particular visión de mundo que cada lector tiene.

Por su parte, Solé (2006) realiza una aproximación más general al fenómeno, al punto de definir comprensión lectora como “el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito” (p.18).

Parodi et al. (2010) concuerdan con la idea de que saber leer no es equivalente solo a un proceso de decodificación, sino que “implica un esfuerzo por la construcción de significado; todo ello, sobre la base de diversos elementos funcionales y contextuales que son relacionados por medio de la cognición del lector con el texto que está leyendo (p.65).

Es evidente que el concepto de comprensión lectora supone que el objeto de la comprensión es un texto; por ello, Parodi (2011) define comprensión de textos escritos como:

Un macroproceso constructivo e intencionado a través del cual el lector construye una interpretación de los significados intentados por un escritor, basándose tanto en la información del texto escrito como en sus conocimientos previos, de acuerdo a un objetivo de lectura y a las posibles demandas del medio social (p.159)

En el marco de la prueba PISA, a la comprensión lectora se le atribuye el carácter de competencia (*reading literacy*) y se la define como “la comprensión, el uso, la evaluación, la

reflexión y el compromiso con los textos, a fin de alcanzar las propias metas , desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad. (OCDE, 2016, p. 11).

Para Zayas (2012), la competencia lectora es:

Una competencia básica que incluye destrezas muy complejas, necesarias para interactuar en todos los ámbitos de la vida social. Ser lector competente es mucho más que reconocer palabras y acceder al significado literal de los enunciados. Implica interactuar con los textos para elaborar el sentido a partir de los propios conocimientos y de los objetivos que nos llevan a la lectura, que son diferentes según las situaciones en las que actuamos mediante el lenguaje” (p. 17).

El mismo autor señala que:

El lector competente posee un saber metacognitivo, es decir, sabe cómo interactuar con los textos para alcanzar los objetivos de la lectura según el contexto en el que se lleva a cabo. Ello supone tener una representación clara de la tarea y de los recursos que se debe usar para llevarla a cabo (Zayas, 2012, p. 159).

Desde la perspectiva didáctica, se debe establecer una diferencia entre los conceptos de comprensión lectora y competencia lectora (Núñez, 2015). El primero está más relacionado con la capacidad que posee una persona para interpretar y analizar textos escritos; el segundo, con la capacidad para usar lo que se lee en diversas situaciones y con fines distintos. Con todo, la autora estima que ambos conceptos se contienen recíprocamente.

Si bien es cierto en esta investigación se reconocen las particularidades de cada concepto y la manera cómo se complementan, se prefiere el término *comprensión lectora* por tratarse de una locución universalmente reconocida en los contextos educativos.

1.1.2 Aproximación multimodal al concepto de comprensión lectora. La actividad de comprensión lectora ha estado ligada principalmente a la necesidad que tienen las personas de asignarle sentido a los *textos escritos*. De hecho, *aprender a leer y escribir* sigue siendo uno de los principales propósitos educativos en las escuelas. Pero el concepto texto no solo se relaciona con un conjunto coherente de ideas escritas o de naturaleza verbal, sino que también con un conjunto de ideas que se pueden expresar a través de distintos sistemas semióticos o repertorio de signos que se articulan a partir de variados principios de organización. Parodi (2010) señala que un texto escrito es intrínsecamente multisemiótico, toda vez que en él se pueden orquestrar diversos sistemas semióticos como el gráfico (fotografías, gráficos, diagramas, tablas y bocetos), el verbal (palabras, frases, oraciones), el tipográfico (forma y color de las letras) y el matemático (números, letras, operadores y signos de puntuación). En consecuencia, comprender un texto exige desentrañar, primero, el sentido de cada uno de los signos o de los significados al interior de cada sistema semiótico y, luego, determinar los sentidos que derivan de las relaciones entre cada uno de los sistemas que configuran la realidad textual. Visto así, el fenómeno de la comprensión lectora se enmarca en la teoría de la multimodalidad de Kress y Van Leeuwen (2001), quienes definen multimodalidad como el “uso de varios modos semióticos en el diseño de un evento o producto semiótico, así como la forma particular en la que estos modos se combinan” (p.12).

Siempre en el marco de los argumentos inherentes a la teoría de la multimodalidad, Kalantzis et al. (2020) se aproximan al concepto de lectura a partir de lo que ellos denominan *diseño de significados*. En tanto *diseño*, el texto (y cualquier producto semiótico) es una estructura de significados que denotan una acción, esto es, una intención comunicativa (del autor), la producción de un mensaje y la interpretación que de este mensaje realice el lector. Leer implica, entonces, tener acceso a distintas categorías de significado o diseños disponibles que se vinculan

a modos mentales del mundo que nos rodea. Estas representaciones mentales, dicen los autores, pueden tener forma visual, espacial, gestual u otros significados que emergen de nuestras experiencias previas. Siguiendo esta línea conceptual, cualquier palabra que forme parte de un texto puede evocar en el lector una experiencia única de naturaleza verbal, olfativa, episódica (visual), táctil o sonora. Vista la particularidad de las experiencias que se pueden evocar en el proceso lector, “el significado de un texto que se lee no es el mismo para todos los lectores” (Kalantzis et al., p.119)

1.1.3 Síntesis conceptual. En virtud de las aproximaciones a la definición de comprensión lectora anteriormente revisadas podemos señalar, a manera de síntesis, lo siguiente:

- La actividad comprensiva opera en función de un objeto que es el texto.
- Comprender implica asignarle sentido al objeto, es decir, al texto.
- El texto es una estructura de significados (o de diseños) articulados en función de modalidades semióticas de diversa naturaleza que refieren, a su vez, distintas formas de representación mental.
- Quien le asigna sentido al objeto es el sujeto lector. Este se aproxima al objeto texto con un propósito que puede ser diverso según sus necesidades de comprensión. No es lo mismo comprender para informarse que comprender para pensar o aprender. Los fines de la lectura y las situaciones condicionan el proceso lector.
- El sentido de un texto no está solo en el texto, sino en la interacción que existe entre el lector y el texto. Es el lector quien construye activamente el sentido textual a partir de sus esquemas, cosmovisiones, creencias, conocimientos previos y todos los saberes acumulados en su memoria a largo plazo. A veces el sentido será más literal, es decir, estará explícitamente señalado en el texto o deberá ser inferido por el lector.

- La actividad de comprensión lectora se traduce en un comportamiento adquirido y se desarrolla más allá de la etapa escolar.
- La actividad de comprensión lectora es una competencia que habilita a las personas para participar en las sociedades modernas y desarrollar el conocimiento y su potencial personal.
- La actividad es controlada por el lector, quien debe tener una representación clara de la tarea y de los recursos para ejecutarla, en otras palabras, debe poseer un saber metacognitivo
- Es una actividad compleja, multidimensional y macroestructural en la cual intervienen múltiples factores lingüísticos y extralingüísticos.

1.2 El Proceso lector y los modelos de comprensión lectora

Hay consenso en que existen tres tipos de modelos que explican la manera cómo se realiza el proceso lector. El primero de ellos, denominado *de abajo-arriba (bottom-up)*, postula que lo más importante en el proceso lector es la decodificación lineal y automatizada de la información textual. El segundo, denominado *de arriba-abajo (top down)*, plantea que el proceso lector está dirigido por la información que se halla almacenada en la memoria: conocimientos, experiencias, vivencias. Finalmente, el modelo *interactivo* postula que la comprensión lectora es el producto de la interacción entre los conocimientos previos del lector y la información del texto.

El *modelo de lectura guiado por los datos* de Gough (1972) clasifica en el grupo de los modelos del tipo *bottom-up*. Este autor estudió los movimientos oculares que se ejecutan en el proceso lector y concluyó que el ojo humano decodifica la información de manera secuencial, partiendo por las letras, luego las palabras para avanzar, posteriormente, a las estructuras sintácticas, semánticas y al discurso. Si bien es cierto este modelo no excluye el rol de la memoria

en el proceso lector, la comprensión queda reducida al procesamiento de estímulos provenientes del texto físico, factor que no explica ni las inferencias ni las interpretaciones que puede realizar el lector en el proceso de comprensión. Para Galdames (2009) este enfoque estimula la evaluación de la comprensión lectora a través de preguntas que apelan a respuestas de tipo literal, las que pueden corregirse fácilmente como correctas o incorrectas. Por su parte, Cairney (2002) señala que el modelo demanda el uso de textos cortos para realizar lecturas fragmentadas a las cuales le siguen una serie de preguntas centradas en el desarrollo de habilidades básicas de comprensión textual.

El *modelo guiado por los conceptos* de Goodman (1982) representa el procesamiento de tipo *top-down*. El autor estudió los errores que cometen los niños en la lectura oral de textos escritos, especialmente aquellos que derivan de la anticipación, es decir, de las predicciones que se realizan del contenido del texto en el proceso de lectura. A partir de sus observaciones concluye que, al iniciar la lectura, los lectores construyen una representación inicial del texto, es decir, una hipótesis, que se va confirmando o rechazando en la medida que se avanza en la lectura. Esta hipótesis tiene su origen en los conocimientos que el lector tiene de la información textual y no son el producto de una lectura lineal y literal del texto.

Cabanillas (2004) sintetiza en las siguientes tesis el modelo de Goodman:

Para obtener el significado el lector no tiene que identificar y reconocer todas las claves presentes en el texto; el lector experto explora en texto en busca de claves relevantes que sirvan de base para formular y comprobar hipótesis que parten de las expectativas, experiencias y conocimientos previos: el proceso de lectura no es serial, paso a paso, iniciados por los estímulos visuales, al contrario, el proceso es inicialmente inducido por los conceptos, expectativas y los conocimientos previos del lector (p.22).

Tal como plantean Bruning et al. (2012), los modelos de comprensión lectora guiados por los datos tienen problemas para explicar la influencia del contexto y del conocimiento del lector. Por su parte, los modelos guiados por los conceptos centralizan el conocimiento, pero no explican del todo los procesos como la decodificación fonémica y de palabras. Dada estas limitaciones surgen los modelos interactivos como el de Kintsch y Van Dijk (1978) que ha tenido importantes modificaciones y que en la actualidad se conoce como modelo de construcción-integración (Kintsch,2005).

Como fundamento del modelo, se propone que, en el proceso lector, se construyen dos tipos de estructuras textuales: *la microestructura* y *la macroestructura*. La microestructura está formada por todas las proposiciones del texto vinculadas entre sí. Las proposiciones corresponden a la representación lógica de las frases y oraciones del texto. Las proposiciones se generan desde la información textual más alguna información de la memoria de largo plazo. La microestructura se construye mediante cortos ciclos de procesamiento de palabras, frases y oraciones. Por su parte, la macroestructura combina el conocimiento previo y las inferencias que realiza el lector con la microestructura del texto, es decir, con el conjunto de proposiciones incardinadas.

A partir de estas dos estructuras, los lectores forman dos tipos de representaciones diferenciadas. A la primera de ellas se le llama *texto base* y corresponde a la representación más fiel al texto leído. A su vez, la representación de la manera cómo han entendido los lectores el texto corresponde al *modelo situacional* compuesto por las proposiciones derivadas del texto base y por las proposiciones elaboradas en la memoria a largo plazo. El modelo situacional integra el conocimiento previo del lector (sus esquemas personales) con la información del texto. Por tanto, comprender un texto no se reduce a la elaboración de un *texto base* (el estado más puro y literal

de lo que el autor quiso decir); por el contrario considera las interpretaciones que el lector realice a partir del texto.

En el modelo construcción-integración, Kintsch (2005) propone que la representación de la comprensión se realiza en dos fases, una de *construcción* y otra de *integración*. En la fase de construcción, las proposiciones y conceptos del lector activan de manera automática redes de asociaciones e inferencias que no están influidas por el contexto.

En la fase de integración se eliminan aquellas asociaciones que no encajan en la estructura general del texto. Los nodos proposicionales relacionados con el significado del texto se activan e intensifican, en tanto que aquellos que no están relacionados con el significado del texto no se activan y se desechan. La representación final que el lector tiene del texto corresponde a una red de nodos proposicionales muy activados formados mediante múltiples ciclos.

Otro modelo interactivo es el *modelo constructorista* de Graesser (2007). El modelo comparte varios de los elementos fundamentales del modelo de Kintsch, pero se centra más en las inferencias elaboradas por el lector y la coherencia de las representaciones mentales que se crean cuando se comprende un texto.

Existen tres supuestos relevantes en los modelos constructoristas. El primero de ellos señala que la representación del significado de un texto depende del *objetivo del lector*, así, por ejemplo, si el objetivo de un lector es leer para elaborar un repertorio del léxico fundamental usado por el autor en un texto, con seguridad ese lector no realizará una lectura crítica del texto porque esa actividad no es constitutiva de su propósito. En esta misma línea White et al. (2010) manifiestan que la mayoría de las actividades de lectura a las cuales se ven enfrentadas las personas están motivadas por objetivos y metas específicos. El segundo supuesto es el de la *coherencia*, que indica que los lectores intentan construir representaciones que tengan sentido tanto a nivel

local (oraciones, cláusulas) como en el nivel global de integración textual. Por último, el supuesto de la *explicación* establece que los lectores elaboran explicaciones personales acerca de los sucesos y acciones que configuran un texto.

Bruning et al. (2012) proponen los siguientes supuestos en los cuales convergen los actuales modelos de lectura:

- a) La comprensión implica un procesamiento a múltiples niveles. Para comprender un texto, dicen los autores, el lector necesita interactuar con los significados de las palabras, la sintaxis, las estructuras del discurso y varias otras dimensiones propias de la lengua. En el proceso lector se generan asociaciones entre palabras que generan proposiciones que se vinculan con la información que se halla en la memoria a largo plazo, obteniendo un sentido de la estructura general del texto.
- b) La comprensión implica el control de la memoria operativa. Si la actividad de comprensión supera la capacidad de esta memoria, el proceso lector se deteriora a veces de modo radical.
- c) La comprensión supone la generación de inferencias. Comprender implica hacer explícito lo que está implícito. Algunas inferencias se orientarán a mantener los objetivos del texto, otras estimularán las explicaciones de acciones y hechos y el establecimiento de la coherencia textual.
- d) La comprensión implica la construcción *en la marcha* del significado, es decir, se revisa y desarrolla activamente.

Asumiendo la complementariedad de los procesos top-down y bottom-up sugerida por Kintsch (2005), Angosto et al. (2013) llevan a cabo una investigación con el fin de hallar evidencia del uso del procesamiento de arriba-abajo en niños de enseñanza básica. La muestra del estudio

estuvo compuesta por 130 estudiantes de 6 a 11 años de edad de una escuela privada de Madrid. Se esperaba probar si el procesamiento top-down funciona en niños que ya han aprendido a leer y en niños que todavía están aprendiendo. Para estimular este tipo de procesamiento se alteraron los textos que los niños debían comprender, al punto de bloquear el procesamiento bottom-up, a través del uso de pseudopalabras que no alteraban las posibilidades de asignación de coherencia textual. Se usaron tres tipos de textos con niveles progresivos de dificultad de procesamiento. Se concluyó que los niños más pequeños obtienen buenos resultados de comprensión en el procesamiento de textos menos complejos, pero no así en aquellos de mayor dificultad. Ello hace suponer que el procesamiento top-down está presente en los niños desde temprana edad escolar, pero no es del todo consistente, ya que disminuye si se bloquea el procesamiento bottom-up. En consecuencia se llega a la convicción de que la interacción entre ambos procesos no es del todo equilibrada. Por su parte, los niños más grandes evidencian buenos resultados de comprensión al enfrentar todos los tipos de textos, lo que hace suponer un buen desarrollo del procesamiento bottom-up.

Sánchez et al. (2011) proponen un modelo de comprensión basado en los modelos interaccionistas que considera dos grandes actividades lectoras, dos tipos de comprensión y cuatro tipos de resultados del proceso lector. La Figura 1 sintetiza la propuesta de los autores.

Figura 1

Tipos de resultados de la lectura de un texto

Resultado de la lectura	Comprensión superficial	Comprensión profunda
Actividad del lector		
Actividad local (Macroestructura)	<i>Resultado 1</i> Representación ligada a lo que dice el texto sin considerar el sentido general	<i>Resultado 3</i> Modelos parciales sobre las situaciones referidas en el texto
Actividad global (Macroestructura)	<i>Resultado 2</i> Se extrae del texto el significado global	<i>Resultado 4</i> Modelo general sobre lo tratado en el texto.
	<i>1+2</i> Buena comprensión superficial o un buen <i>texto base</i>	<i>3+4</i> Buena comprensión profunda o un buen <i>modelo de situación</i>

Nota. Tomado de La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer (p.54), por E. Sánchez, R. García y J.Rosales, 2011, Graó.

Los autores señalan que no es necesario agotar el procesamiento local para pasar al global. Las actividades y niveles se ejecutan tan pronto como sea factible:

De hecho, un procesamiento global de un párrafo puede ayudar al local de algunas de sus palabras. Por esa razón, podemos renunciar a una lectura detenida y dedicar nuestra energía a identificar el tema general (resultado 2), podemos conformarnos con sacar la moraleja del texto (Resultado 4), podemos hacer una lectura detenida de todo cuanto se dice para poder reproducirlo más adelante (1+2), podemos recrearnos en algún detalle que nos llama la atención (Resultado 3), prescindiendo del sentido general (Sánchez et al., p.55).

En síntesis, según los autores, se pueden establecer tres niveles de comprensión a partir de los tipos de logros que resultan de las actividades locales y globales de lectura: un nivel de *comprensión superficial*, un nivel de *comprensión profunda* y un nivel de *comprensión crítica o reflexiva*. El primer nivel de comprensión permite al lector, por ejemplo, resumir un texto, parafrasearlo y recordarlo, pero usando solo la información contenida en el texto; en este caso, las ideas que pudiese aportar el lector no añaden información nueva al texto; en el mejor de los casos, sus ideas integran o sintetizan información literal. En el nivel de comprensión profunda, el lector puede “comprender el mundo o situación a la que se refiere el texto” (Sánchez et al., 2011, p.63). Para lograr esta meta, debe activar sus conocimientos previos y llevar a cabo algún proceso de integración (elaboración de inferencias e interpretaciones). El nivel de comprensión crítica, el lector puede resolver problemas de inconsistencias locales y globales y puede “juzgar la calidad del texto, sus fines y el grado en el que dichos fines se alcanzan” (p.63).

Los modelos de comprensión guiados por los datos no consideran como relevante el rol de la motivación en el proceso lector. Los modelos guiados por los conceptos y los interaccionistas

otorgan algún grado de relevancia a la motivación toda vez que destacan las expectativas que el lector pone en juego cuando formula hipótesis a partir de sus experiencias previas.

Dado el escaso nivel de atención que los modelos anteriormente analizados le conceden a la motivación, nos referiremos a algunos de los aspectos motivacionales que inciden en el proceso lector. Sánchez et al. (2011) diferencian tres fases en el proceso motivacional de la comprensión lectora: *deliberativa*, *volitiva* y *evaluativa*. En cada una de estas fases es posible responder a una o dos interrogantes clave. La primera fase responde a las preguntas ¿por qué hacerlo? y ¿puedo hacerlo?; la segunda satisface la interrogante ¿cómo mantener mi objetivo? y, finalmente, la tercera, da respuesta al cuestionamiento ¿cómo explicarnos a nosotros mismos el nivel de éxito obtenido?

Durante la *fase deliberativa* se establecen preferencias entre distintas posibilidades hasta adoptar una decisión. Las preferencias dependen de los motivos que impulsan el acto de leer y de las creencias-emociones que enmarcan ese acto; por ello, cuando leemos, podemos experimentar motivos intrínsecos (el goce estético, por ejemplo) y extrínsecos (el deseo de aprobar la evaluación asociada a la lectura). Los autores destacan tres tipos de creencias en el proceso lector: la percepción de competencia, la autoeficacia y la creencia sobre el grado de éxito que se espera alcanzar. En otras palabras, el nivel de motivación intrínseca o extrínseca dependerá de los conocimientos y recursos que creamos poseer, de cuán capaces nos sintamos para enfrentar las demandas de la lectura y del grado de éxito que estimemos lograr.

En la segunda fase, plantean los autores, es necesario poner en juego un conjunto de *estrategias volitivas* para no abandonar rápidamente las metas iniciales producto de la frustración, de la distractibilidad y de la aparición de otras metas durante el proceso.

Finalmente, en la *fase evaluativa*, la explicación del éxito o fracaso está determinada por el tipo de atribuciones que asumamos. Desde esta perspectiva, suele suceder, dicen los autores, que al éxito se le atribuyan causas internas y controlables y al fracaso causas inestable y potencialmente controlables.

Los autores hacen una distinción entre procesos cognitivos y motivacionales de la comprensión lectora. A los primeros les denomina *procesos fríos* y, a los segundos, *procesos cálidos*. Entre los procesos cálidos destacan: “valorar la actividad lectora como deseable, considerar que la actividad es viable, mantener el compromiso con las metas de partida, controlar las emociones que amenazan el éxito del proceso y explicarse de un modo adecuado los resultados obtenidos (Sánchez et al., p. 62)

Parodi (2011) desarrolla, junto a un equipo de expertos, una modelo teórico psicobiolingüístico de la comprensión de textos escritos que, en el seno de la Escuela Lingüística de Valparaíso, se ha denominado *teoría de la comunicabilidad*. La teoría tiene un principio, la acreditabilidad de lo comprendido, y tres supuestos generales el supuesto de la cognición situada, el supuesto de la interactividad y el supuesto de la socioconstructividad. A su vez, cada uno de estos supuestos generales tiene un conjunto de supuestos específicos que se detallan en la Figura 2.

El principio de la *acreditabilidad* señala que el lector debe dar cuenta de lo comprendido y comunicarlo o expresarlo a través de algún modo semiótico: lengua oral, lengua escrita, dibujos o modos multisemióticos como el verbal y el gráfico. “Si no se comunica lo leído a otros lectores u oyentes o a sí mismo, la comprensión plena del texto no se alcanza. Esto quiere decir que no basta con una representación interna de lo leído” (Parodi, 2011, p.149). En otras palabras, la construcción de la macroestructura y microestructura o del texto base y del modelo situacional

(Kintsh y Van Dijk, 1978) no es suficiente para cerrar el proceso de comprensión lectora; por el contrario, este proceso finaliza cuando el lector comunica su representación interna.

El supuesto de *cognición situada* establece que la comprensión tiene lugar en un contexto histórico determinado y que este contexto determina la comprensión. Los lectores construyen el significado del texto a partir de sus historias de vida y de fuentes culturales y sociales diversas. El supuesto de la *interactividad* se refiere a la vinculación entre diversos procesos internos del lector, el texto y el contexto. El último supuesto, el de la *socioconstructividad* se relaciona con el desarrollo progresivo del lector como ser biológico que se ubica en un entorno social particular.

A continuación se realizará una breve síntesis de los diez supuestos específicos, conforme al desarrollo teórico realizado por Parodi (2011).

- a) Para construir el significado de un texto es fundamental la *construcción de la coherencia* a partir de la información explícita o del conocimiento previo del lector. Por coherencia se entiende “un proceso de orden psicolingüístico en el que se construyen los significados del texto tanto a nivel local como global” (Parodi, 2011, p.151)
- b) Las *inferencias* se constituyen en el corazón de la comprensión porque permiten hacer explícito aquello que está implícito, permitiendo llenar los vacíos textuales en busca de la coherencia.
- c) La comprensión está determinada tanto por los *objetivos del lector* como por los objetivos que son impuestos por el sistema o contexto institucional formal de lectura (la escuela, por ejemplo) en el cual está inmerso el lector. A estos últimos objetivos se les llama *funcionales*.

- d) La representación mental del texto se construye en función de lo que el texto propone y de los conocimientos previos del lector, es decir, saberes almacenados en la memoria del lector: conocimiento general del mundo, de temas generales y específicos, del sistema de la lengua, de los diversos géneros del discurso, de las estrategias de lectura, de los objetivos posibles, etc.
- e) El procesamiento comprensivo es secuencial y paralelo, a partir de diversas fuentes de información, en otras palabras, “el lector es capaz de llevar a cabo procesos de modo simultáneo, según sea el tipo de información y el momento de lectura, alternando la información del texto y sus conocimientos previos y buscando un equilibrio o complementariedad entre ambos” (Parodi, 2011, p.152).
- f) Existe una interactividad entre el lector, el texto y el contexto. La interactividad se refiere, por un lado, a la interacción que se concreta al interior del sujeto lector entre la activación de conocimientos previos, inferencias y representaciones textuales y por otro al hecho de que texto, lector y contexto comparten un lugar y tiempo comunes y se afectan recíprocamente en la construcción de la representación textual.
- g) Las representaciones del texto se formulan en diversos niveles y formatos de representación. Se postula que las proposiciones, texto base en la teoría de Kintsch y Van Dijk (1978), no constituyen el único nivel y formato de representación. Con seguridad existen otros niveles dado el rasgo multisemiótico que tienen los textos (gráfico y visual, por ejemplo).
- h) La comprensión lectora está enmarcada en procesos metacognitivos que permiten la toma de conciencia y el control progresivo de la situación de lectura. Estos procesos permiten evaluar la comprensión para corregir errores, decidir si la lectura continúa, si

es necesario releer el texto, incluso abandonar la lectura si las estrategias usadas no dan resultado. La metacomprensión textual o metacognición se desarrolla contextualmente y en colaboración con otros lectores.

- i) El desarrollo de estrategias de lectura es una tarea que no tiene fin en el proceso de desarrollo ontogenético de los seres humanos, ya que las tareas de lectura, los objetivos, las temáticas y los géneros discursivos cambian a lo largo del tiempo.
- j) Para el autor, existen disposiciones cognitivas innatas, filogenéticamente adquiridas, que en conjunto con procesos de enseñanza/aprendizaje y el desarrollo paulatino de estrategias eficientes en contextos culturales determinados (dotación ontogenética) hacen posible que los sujetos logren la habilidad de lectura comprensiva.

Figura 2

Supuestos centrales y específicos de la Teoría de la Comunicabilidad

I) El supuesto de la cognición situada
1. Búsqueda de la coherencia discursiva
2. Centralidad de los procesos inferenciales
3. Orientación del proceso lector de acuerdo a objetivos del lector y objetivos funcionales
4. Dependencia fundamental de los conocimientos previos
II) El supuesto de la interactividad
5. Secuencialidad de procesamientos en paralelo a partir de diversas fuentes de información
6. Interactividad entre el lector, el texto y el contexto
7. Diversidad de niveles y formatos de representación
(III) El supuesto de la socioconstructividad
8. Proceso progresivo de toma de conciencia y control
9. Desarrollo ontogenético, progresivo y permanente, de estrategias, según tareas, géneros discursivos, temáticas, etc.
10. Complementariedad entre disposiciones innatas y procesos evolutivos

Nota. Tomado de La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos (p.150), por G.Parodi, 2011, *Revista Signos*, 44(76).

1.2.1 Procesos de comprensión lectora en el contexto de PISA. Los modelos anteriormente analizados sugieren que las habilidades cognitivas fundamentales de comprensión lectora son la extracción literal de información, la inferencia (como habilidad central), la interpretación y las habilidades metacognitivas (control y regulación). En el marco teórico de la competencia lectora de la prueba PISA se señala que esta competencia está enmarcada en dos grandes procesos cognitivos: los procesos relacionados con el procesamiento y aquellos relacionados con la gestión de tareas (OCDE,2018). Los procesos adscritos al procesamiento de la información son los siguientes: fluidez lectora, localización de información (recuperar y localizar información en el texto y buscar y seleccionar información relevante), comprender (identificar el significado literal e integrar y generar inferencias) y evaluar y reflexionar (evaluar la calidad y la credibilidad, reflexionar sobre el contenido y la forma y detectar y manejar conflictos). Los procesos relativos a la gestión de tareas son: representar con precisión las demandas de lectura de una situación, establecer objetivos de lectura relevantes para la tarea y monitorear el progreso hacia estos objetivos a lo largo de la actividad. Esto incluye el establecimiento, el autocontrol y la autorregulación de objetivos y estrategias.

Para Khun y Sthal (2003), la fluidez lectora demanda precisión en la decodificación, reconocimiento automático de palabras y el uso apropiado de los rasgos prosódicos que permiten la lectura expresiva del texto como el tono, el volumen, por ejemplo.

La localización demanda la identificación de información específica, sin considerar necesariamente al texto en su conjunto. Este proceso puede exigir el hallazgo de información literal o la búsqueda y selección de información relevante. En ambos casos, las tareas están condicionadas por los propósitos de lectura y por la capacidad del lector de bloquear o desconectarse rápidamente de los segmentos irrelevantes del texto. Al respecto parece significativo distinguir entre relevancia

e importancia de la información textual. Para MacCrudden y Schraw (2007), “la relevancia es el grado en que un segmento está relacionado con una tarea o meta específica, mientras que la importancia es el grado en que un segmento contiene información esencial para comprender un texto” (p. 114). La relevancia de la información es un fenómeno externo al texto y se confiere de acuerdo a los objetivos que guían las tareas de lectura; por el contrario, la importancia se basa en varias características internas del texto como las señales textuales, por ejemplo. Luego un segmento de un texto no necesita ser importante para ser relevante.

En PISA, la comprensión es equivalente a lo que Kintsch (2015) denomina *modelo situacional*. Un modelo situacional se basa en dos procesos centrales: construcción e integración. La construcción de significados se basa fundamentalmente en inferencias y asociaciones múltiples pero depuradas que se desarrollan activamente a través del proceso lector. La integración deriva en la eliminación de aquellas relaciones que no corresponden a la representación final de la comprensión textual.

Tal como ya se señaló, las inferencias se constituyen en el *corazón* del proceso de asignación de significados textuales. Siguiendo los planteamientos de autores como León y Escudero (2017) y Tebar (2011), se entiende por inferencia al conjunto de procesos que se activan en la mente de un lector con el propósito de hacer explícito aquello que está implícito en un texto, en otras palabras, las inferencias permiten extraer nueva información a partir de información conocida.

Según Parodi (2014) el proceso inferencial depende de tres fuentes de información: el contenido textual, el conocimiento de mundo del lector y la estructura del texto. Estos tres principios permitirían formular dos tipos generales de inferencias. Las primeras se denominan *fundamentales o puentes* y se dividen en correferenciales, de causa-efecto, temporales y espaciales.

Las correferenciales se subdividen, a su vez, en pronominalización, sustitución léxica y elisión de pronombre o sintagma nominal; la segundas se llaman *optativas* y se dividen en proyectivas o elaborativas y valorativas o evaluativas. La figura 3 clarifica con ejemplos la tipificación de las inferencias.

Figura 3
Tipos de inferencias

Inferencias fundamentales correferenciales	
Pronominalización	<i>Las mercancías no llegaron a tiempo. El encargado de área no debió pagar por ellas anticipadamente.</i>
Sustitución léxica	<i>Las mercancías no llegaron a tiempo. El encargado de área no debió pagar por estos productos anticipadamente.</i>
Elisión de pronombre o sintagma nominal	<i>Las mercancías no llegaron a tiempo. El encargado de área no debió pagar la cuenta antes que fueran despachadas.</i>
Otras inferencias fundamentales	
De causa-efecto	<i>Las mercancías no llegaron a tiempo. El banquete debió posponerse.</i>
Temporales	<i>Las mercancías no llegaron durante toda la mañana. El barco zarpó apresuradamente, una vez informada la carga incompleta.</i>
Espaciales	<i>Las mercancías no llegaron a tiempo a la horquilla de carga. El barco debió zarpar con la carga incompleta.</i>
Inferencias optativas	
Proyectivas o elaborativas	<i>¿De qué tipo era la carga faltante en el barco?</i>
Valorativas o evaluativas	<i>¿Es correcto pagar por mercancías que no han sido recibidas?</i>

Nota. Adaptado de La comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad (p.50-60), por G. Parodi, 2014, Eudeba.

A continuación se abordarán más detalladamente los procesos de evaluación y reflexión, dada la importancia que tienen para esta investigación. Según PISA, estos procesos le permiten al lector competente “razonar más allá del significado literal o inferencial del texto. Pueden reflexionar sobre el contenido y la forma del texto y evaluar críticamente la calidad y validez de la información” (OCDE, 2018, p. 19). Las maneras como el lector expresa este proceso cognitivo

son las siguientes: evaluar si la información textual es válida, actualizada, precisa e imparcial, evaluar la fuente de la información (si el autor es competente, bien informado, por ejemplo), reflexionar sobre la calidad del estilo de la escritura, reflexionar para determinar si contenido y forma se combinan de manera adecuada para efectos de expresar el propósito y punto de vista del autor, extraer conocimientos, opiniones o actitudes más allá del texto para relacionar la información proporcionada por el texto con los marcos de referencia conceptual y experimental propios; acudir a la experiencia para comparar, contrastar o hipotetizar diferentes perspectivas o puntos de vista, tomar conciencia del conflicto que se produce cuando el lector se enfrenta a múltiples textos que se contradicen entre sí, encontrar maneras de lidiar con el conflicto, asignar las declaraciones discrepantes a su respectivas fuentes y, finalmente, evaluar la solidez de las declaraciones y/o credibilidad de las fuentes

1.2.2 La Importancia de los Tipos de Textos en el Proceso Lector. Dado que la comprensión opera en función de un objeto denominado *texto*, es importante identificar los tipos de textos que existen. Antes de ello, es relevante considerar que, si bien es cierto todo texto tiene una estructura organizativa que lo tipifica, no es posible analizar la realidad textual, sino a través de las situaciones sociales que lo enmarcan. Por ello, Zayas (2012) plantea que, desde una perspectiva didáctica, los textos tienen una doble dimensión: el texto en tanto práctica social que se realiza a través de distintos géneros que varían según las situaciones comunicativas y el texto entendido como estructura lingüística. En esta misma línea, Álvarez (2015) considera que los géneros son “códigos culturales, colectivos, a través de los cuales una sociedad organiza sus intercambios (p.90). El mismo autor propone la clasificación de textos y géneros discursivos de la Figura 4.

Figura 4
Tipos de textos y géneros discursivos

Tipos de textos	Ejemplos de géneros discursivos
Narrativo	Mito, leyenda, romance , canto, canción, himno, epopeya, novela, cuento, relato breve , fábula ,chiste, sucesos personales , relato de la vida diaria.
Descriptivo	Retrato , paisaje , acción o proceso , entrada del diccionario, guías, itinerarios, recetas, prospectos, modos de empleo, descripciones de la vida diaria
Expositivo	Ensayo, tratado, glosa , artículo, biografía, memorias, libro de viajes , refrán, máxima, aforismo, apotegma, greguería, tema de una enciclopedia , unidad didáctica de un manual escolar, explicaciones de la vida diaria
Argumentativo	Justificación de respuesta , crítica, artículo de opinión, carta al director , debate , juicio oral, sentencia judicial, demostración , mensaje publicitario (impreso y audiovisual) , argumentaciones de la vida diaria
Dialogal-Convencional	Conversación espontánea, diálogo (teatral, cinematográfico)

Nota. Tomado de Didáctica del texto en la formación del profesorado (p.93-94), por T.Álvarez, 2005, Síntesis.

1.3 Características de los buenos y malos comprendedores

Uno de los principales objetivos de las investigaciones en comprensión lectora es la definición de los perfiles que caracterizan a los buenos y malos comprendedores de textos. A continuación nos referiremos a algunas de esas investigaciones, especialmente a aquellas que exploran la dimensión metacognitiva de la comprensión textual, por tratarse de un área que está estrechamente ligada al pensamiento crítico.

Canet-Juric et al. (2013) determinan un perfil cognitivo asociado al bajo rendimiento en comprensión lectora evidenciado por estudiantes de tercer año de primaria. Los autores concluyen que los malos comprendedores presentan las siguientes características cuando se les compara con los buenos comprendedores: bajos desempeños en la capacidad de almacenar información por períodos cortos de tiempo y en la capacidad de realizar operaciones mentales con esa información almacenada, bajos desempeños en la habilidad de monitoreo, bajos desempeños en la habilidad de

vocabulario y/o definición de palabras y bajos desempeños en la habilidad inferencial, en particular para realizar inferencias que requieren integración de información contenida en el texto.

Por su parte, Madero y Gómez (2013) describen el proceso lector de doce estudiantes mexicanos de tercer año de secundaria cuando resuelven tareas de comprensión textual (seis “altos lectores” y seis “bajos lectores”). A través de un estudio mixto que consideró entrevistas y la ejecución de reactivos de comprensión lectora liberados por PISA 2000, concluyen que los “altos lectores” usan casi tres veces más estrategias que los “bajos lectores”. La diferencia más significativa fue en el tipo de estrategias metacognitivas utilizadas por los “altos lectores” cuando enfrentan textos que presentan errores o inconsistencias. Son estas las estrategias que ayudan a los altos lectores a detenerse en el proceso de comprensión e intentar resolver el conflicto que no les permite construir el significado del texto.

El control de la comprensión es una de las tantas estrategias metacognitivas que usan los buenos lectores. Para Solé (2006), “el control de la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que si no nos alertáramos cuando no entendemos el mensaje de un texto, simplemente no podríamos hacer nada para compensar esta falta de comprensión” (p.35).

El concepto de metacognición o metaconocimiento fue usado por Flavell para definir “cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva” (Flavell, 1996, p.157). El autor argumenta a favor de la idea de que las destrezas metacognitivas desempeñan un papel importante en muchos tipos de actividad cognitiva, incluida la comprensión lectora.

Baker (1982) señala que los malos comprendedores pueden manifestar problemas de metacognición en nueve áreas: entender los propósitos de la lectura, modificar las estrategias de lectura para propósitos diferentes, identificar la información importante de un párrafo, reconocer

la estructura lógica inherente a un párrafo, relacionar la información nueva con la que ya se conoce, prestar atención a las limitaciones sintácticas y semánticas, evaluar la consistencia de un texto, enfrentarse a los fallos de la comprensión y decidir cuánto han comprendido de aquello que leen.

Peronard et al. (2001) postulan que en el área de la comprensión de lectura a la metacognición se le denomina metacompreensión: “la lectura, como cualquier otra actividad cognitiva, está influenciada en gran medida por el concepto que de ella posee el sujeto. Cada lector construye una representación propia de dicho hacer al cual podemos denominar conocimiento metacompreensivo” (p. 151).

Uno de los procedimientos que usan quienes investigan el fenómeno de la metacompreensión textual es el “Think Aloud”. El método demanda la verbalización de todo lo que sucede a nivel mental cuando los lectores están tratando de asignarle sentido a un texto que se lee fragmentadamente (párrafo a párrafo). La lectura fragmentada obliga al lector a formular hipótesis respecto del contenido textual. Suzanne Wade (1990) ideó un modelo evaluativo de Think Aloud que exigía responder las siguientes preguntas: ¿el lector genera hipótesis? ¿el lector sustenta sus hipótesis con información del texto?, ¿qué información del texto es usada por el lector?, ¿el lector integra nueva información al activar esquemas?, ¿qué hace el lector en caso de que la información del texto entre en conflicto con los esquemas que ha generado?, ¿en qué punto el lector reconoce acerca de qué se trata el texto?, ¿qué hace cuando se enfrenta a palabras nuevas?, ¿cuán seguro está de sus hipótesis? , ¿qué otras conductas evidencia el lector?

A partir de sus hallazgos, Wade típica cinco tipos de lectores que difieren en la manera cómo procesan la información textual cuando usan el Think Aloud: “el buen comprendedor”, “el que no arriesga”, “el que no integra”, “el que impone un esquema” y “el que narra una historia”. El primero de ellos monitorea la comprensión de manera activa, realiza inferencia razonables,

reconoce cuando requiere más información para confirmar o abandonar sus hipótesis y evidencia buen conocimiento previo; el segundo, asume un rol pasivo y cuando se le solicita que indique acerca de qué trata el texto que está leyendo manifiesta no saber o simplemente replica información explícita del texto; el tercero, activa conocimientos previos y realiza inferencias razonables, pero en cada pasaje del texto leído formula una hipótesis distinta sin integrar la información en una hipótesis global; el cuarto, impone un esquema como hipótesis, aun cuando la información contradiga sus predicciones; finalmente, el que “narra una historia”, tiende a relatar las historias personales que se “gatillan” a partir de la lectura del texto, restando importancia a la información que se deriva del propio texto.

Las investigaciones permiten concluir que los buenos comprendedores son buenos metacomprendedores y que las estrategias metacomprendivas pueden potenciar la competencia lectora; a la inversa, los problemas de comprensión lectora pueden tener su origen en el escaso saber metacomprendivo que poseen los lectores.

Muñoz-Muñoz y Ocaña de Castro (2017) realizan un estudio pre-experimental, enmarcado en un diseño comparativo de los resultados de un pretest y un posttest, sin grupo control, para determinar el efecto de la enseñanza de estrategias metacognitivas en la mejora de la comprensión de lectura de 94 estudiantes secundarios de la región de Boyacá en Colombia. El estadístico empleado para determinar el nivel de significancia de los resultados fue la t-Student. La intervención pedagógica consideró la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas de planificación (antes de la lectura), supervisión (durante la lectura) y evaluación (después de la lectura), aplicadas a la comprensión de textos expositivos, con énfasis en la elaboración de inferencias. Para los procesos previos a la lectura se emplearon las siguientes estrategias: activación de conocimientos previos, formulación de objetivos de lectura, elaboración de un plan

de acción y activación de conocimientos sobre la macroestructura y microestructura de los textos expositivos-explicativos. Los procesos de supervisión contemplaron el empleo de las siguientes estrategias: determinación de la aproximación o alejamiento de la meta, detección de aspectos importantes (vocabulario e información relevante), detección de conocimientos sobre el texto, detección de dificultades en la comprensión, detección de las causas de las dificultades y flexibilidad en el uso de estrategias. Finalmente, en el proceso posterior a la lectura, se les solicitó a los estudiantes evaluar el empleo de las estrategias. Desde el punto de vista metodológico, cada una de las sesiones se estructuró conforme a las etapas y aspectos que se detallan en la Figura 5. Después de la aplicación del estadístico t-Student, se obtiene un valor de 0.005, lo que permite concluir que el uso de estrategias metacognitivas en todo el proceso de lectura mejora significativamente la comprensión lectora de los estudiantes objeto de estudio, especialmente en el área de las inferencias.

Figura 5
Etapas de un proceso de intervención de la comprensión lectora a través del uso de estrategias metacognitivas.

Tiempo	De dos a cuatro horas
Tema	Según la fase y estrategias metacognitivas usadas
Sustento teórico	Uso de aspectos teóricos que fundamentan el trabajo pedagógico que se realizará.
Formulación de objetivos y metodología	Centrado en el plan de acción
Motivación	Actividades dirigidas para estimular la participación del estudiante y favorecer su aprendizaje.
Enseñanza explícita	Se dan criterios para la aplicación de las estrategias metacognitivas.
Toma de conciencia de los procesos	Fundamental para hacer metacognición
Desarrollo de la sesión	En ella se desarrollan las actividades específicas propuestas, de acuerdo con los temas de la sesión.
Autoevaluación	Preguntas autorreguladoras del proceso abordado en la sesión
Verificación de logros	Reflexión personal y grupal sobre el cumplimiento de los objetivos señalados.
Aspectos por mejorar	Detección de dificultades durante la sesión y propuesta de acciones correctivas.

Nota. Adaptado de Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual (p. 233), por A. Muñoz-Muñoz y M. Ocaña de Castro, 2017, *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29).

Capítulo 2. El pensamiento Crítico

El pensamiento crítico ha sido considerado como un tipo de razonamiento que regula el amplio espectro de las habilidades que nos permiten pensar. Para entender su dinámica, es menester desentrañar su significado e importancia, identificar las destrezas que lo definen, reconocer las actitudes que lo potencian y los criterios a través de los cuales se evalúa su calidad. Este capítulo no solo aborda los aspectos antes señalados, sino que también profundiza algunas de las relaciones que se pueden establecer entre este tipo de pensamiento y la comprensión lectora.

2.1 Concepto de pensamiento crítico

Robert Ennis es uno de los expertos más influyentes entre quienes se han propuesto teorizar en torno al pensamiento crítico. El autor lo concibe como “un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer” (1985, p.45). Esta definición implica que el pensamiento crítico se basa en razones admisibles para llegar a conclusiones lógicas y que se orienta a un propósito claro, es decir, al discernimiento de aquello que ha de ser ejecutado o aceptado como creíble. A partir de esta definición, Ennis (1993) propone diez acciones interdependientes que caracterizan el pensamiento crítico: evaluar la credibilidad de las fuentes, reconocer las conclusiones, razones y suposiciones; valorar de la calidad de un argumento, incluso la aceptabilidad de las razones, suposiciones y hechos en los que se apoya; desarrollar y defender un punto de vista propio sobre un tema, formular preguntas aclaratorias pertinentes, planear experimentos y juzgar diseños experimentales, definir términos en función del contexto, manifestar una mente abierta, realizar un esfuerzo constante por estar bien informado y formular conclusiones cuando la situación lo amerite.

En la década de los noventa, un grupo de 46 expertos norteamericanos y canadienses, liderados por el doctor en filosofía Peter Facione en el marco de lo que se denominó Proyecto

Delphi, definió pensamiento crítico como “juicio deliberado y autorregulado que se usa para interpretar, analizar, evaluar e inferir; así como para explicar las consideraciones conceptuales, metodológicas, de criterio, de evidencias y contextuales en las cuales se basa el juicio” (Facione, 1990, p. 4). La definición del proyecto Delphi tiene tres aspectos que deben ser destacados. En primer lugar, por “deliberado” se entiende que los razonamientos son intencionados, es decir, implican una disposición especial o una voluntad inquisitiva que orienta el acto del pensamiento. El término “autorregulado” se refiere a una consideración de carácter metacognitiva que permite al pensamiento crítico actuar como un “director” que orquesta y evalúa al resto de los pensamientos. Por último, la definición explicita las habilidades que se sitúan en la base de este tipo de pensamiento.

Ben E. Johnson, experto en el desarrollo de pensamiento crítico en contextos universitarios, define el concepto como “un conjunto de habilidades u operaciones de razonamiento a las que se recurre cuando se nos exige más que la simple réplica de información que otros han elaborado (1998, p.8). En síntesis, *pensamos* cuando repetimos y *pensamos críticamente* cuando debemos comparar, analizar, evaluar, interpretar, deducir, inducir, etc. Johnson invita a los estudiantes a *pensar con autonomía* para que dejen de ser receptores pasivos de información y se transformen en agentes de conocimiento. Para él, la mayor parte de la educación escolar se basa principalmente en la memoria; esto significa que hemos empleado la mayor parte de nuestro tiempo de aprendizaje en la adquisición de contenidos proveniente de fuentes primarias, periódicos y textos de estudio; y hemos dependido, hasta cierto punto, de las clases teóricas como único medio para obtener información. Debido a la naturaleza principalmente unilateral de estas fuentes de información, que no nos llevan a cuestionar, verificar, relacionar, pensar y razonar acerca de lo que estamos aprendiendo, la mayoría de nosotros no tiene la

posibilidad de desarrollar habilidades de razonamiento, es decir, habilidades de pensamiento crítico. El objetivo de nuestra educación, plantea el autor, ha sido lograr que recordemos detalles más que lograr que entendamos las relaciones e interacciones entre esos detalles.

Matthew Lipman, creador del Programa Filosofía para Niños, define pensamiento crítico como un “pensamiento que facilita el juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto (2014, p.174).

Para este autor, los juicios son productos del pensamiento crítico entre los que se cuentan las opiniones, las estimaciones, las conclusiones, la resolución de problemas, las decisiones y el aprendizaje de nuevos conceptos. La expresión “facilita el juicio” enfatiza, en consecuencia, la dimensión instrumental del pensamiento crítico, ya que allana la generación de estos productos del pensamiento. Los criterios, por su parte, permiten determinar cuán fundamentado, estructurado, defendible y convincente es un juicio. El término “autocorrectivo” releva la naturaleza metacognitiva y evaluativa del pensamiento crítico, rasgo que le permite, precisamente, corregir los juicios a través de criterios. Finalmente, Lipman (2014) indica que un pensamiento sensible al contexto implica el reconocimiento de:

- a) Circunstancias excepcionales o irregulares: el “carácter” de quien emite el juicio, por ejemplo.
- b) Las limitaciones especiales, contingencias o constricciones que por lo general son aceptadas, pero que podrían refutarse en otros contextos: los teoremas, por ejemplo.
- c) Configuraciones globales: los juicios fragmentados se pueden considerar un error, pero cuando se los analiza en un contexto pueden ser válidos.
- d) Las evidencias insuficientes: generalizar un juicio, que es válido solo para una muestra de la población (falacia de la generalización).

- e) Las posibilidades de que algunos significados no puedan traducirse de un contexto o campo a otro: hay ciertas expresiones cuyo significado solo se puede determinar a partir del contexto en el cual se emiten.

Richard Paul y Linda Elder, fundadores de la Comunidad Internacional de Pensamiento Crítico con sede en Estados Unidos, definen el concepto como:

Ese modo de pensar - acerca de cualquier tema, contenido o problema- con el cual el pensador mejora la calidad de su pensamiento al analizarlo, evaluarlo y reconstruirlo hábilmente. El pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, automonitoreado y autocorrectivo. Supone la adhesión a rigurosos estándares de razonamiento. Implica comunicación efectiva y habilidades para solucionar problemas, así como el compromiso para superar el egocentrismo y el sociocentrismo (2014, p.24)

Dado que esta definición recoge gran parte de las consideraciones conceptuales de autores como Ennis, Lipman y Johnson, analizaremos las expresiones más relevantes que la componen:

- a) Pensamiento crítico como un modo de pensar

El pensamiento crítico es equivalente a un estilo cognitivo que debe ser desarrollado. Para ello los autores proponen seis estadios de desarrollo. En el primer estadio, el pensador es *irreflexivo* y no tiene conciencia de que pueden existir problemas significativos en el pensamiento. En el segundo estadio, el pensador ya tiene conciencia de los problemas que pueden afectar el pensamiento y se siente *desafiado* a enfrentarlos. La tercera etapa del continuo, se conquista cuando el pensador intenta mejorar su pensamiento, pero sin practicar regularmente; de esta manera se transforma en un *pensador principiante*. Se transita hacia el cuarto estadio *practicando regularmente* para mejorar el pensamiento. En el quinto estadio, el pensador ya está en una etapa *avanzada* que se traduce en un compromiso de por vida con la mejora del pensamiento, a través

de la internalización de las virtudes intelectuales o disposiciones hacia el pensamiento crítico. Finalmente, en la sexta etapa, la del *pensador experto*, tanto las habilidades como las virtudes intelectuales se naturalizan porque forman parte de la vida del pensante. (Paul y Elder, 2014).

b) Mejora del pensamiento a través del análisis y de la evaluación.

El pensamiento crítico tiene como propósito la mejora del pensamiento en su conjunto y para ello es menester usar habilidades de análisis y evaluación. Desde la perspectiva analítica, Elder y Paul proponen los siguientes seis elementos constitutivos, a través de los cuales se puede analizar cualquier pensamiento: determinar el propósito del pensamiento, la meta, el objetivo, determinar la pregunta central que se intenta responder, el problema, el asunto que se desea resolver o abordar, identificar la información (datos, hechos, observaciones, experiencias, evidencias) a partir de la cual se elaboran las ideas, identificar las conclusiones a las cuales se llega, las soluciones que se proponen, las interpretaciones e inferencias, identificar los principales conceptos a partir de los cuales se elaboran los principios, leyes, axiomas, teorías, definiciones y modelos, determinar los supuestos del pensamiento, aquello que se acepta como dado, identificar las implicancias del pensamiento y determinar los puntos de vista, marcos de referencia, orientaciones.

Para evaluar el pensamiento, los autores definen un conjunto de seis criterios que serán detallados en los siguientes apartados. La evaluación implica activar procesos metacognitivos (autorregulación y automonitoreo, por ejemplo) con la finalidad de autocorregir los pensamientos que no adhieren a los criterios que definen su calidad. En otras palabras, dirán los autores, “el pensamiento crítico es el monitoreo sistemático del pensamiento con el propósito de mejorarlo” (Paul y Elder, 2014, p.25)

2.2 Importancia del pensamiento crítico

El pensamiento crítico es una de las competencias fundamentales para participar activamente en las sociedades democráticas que usan la información y el conocimiento como fuente de desarrollo. Gracias a esta competencia podemos evaluar y analizar la calidad de nuestro pensamiento y de quienes nos rodean. Este es un propósito de primer orden, toda vez que gran parte de nuestro pensamiento “está sesgado, distorsionado, parcializado, desinformado o completamente prejuiciado” (Paul y Elder, 2016, p.2)

En su condición de competencia esencial, el pensamiento crítico se constituye en una fuerza liberadora que nos permite pensar de manera autónoma, para evitar las ataduras que, a veces, nos imponen las doctrinas, las ideologías, los medios de comunicación y todos los mentefactos creados por la humanidad como instrumento de manipulación, de opresión y de subyugación. Para Facione (2020) esta fuerza liberadora nos ayuda a “apartarnos de la aceptación ingenua de la autoridad, para situarnos por encima del relativismo contraproducente y más allá del contextualismo ambiguo” (p.24).

Pero la importancia de esta competencia no es reciente. Los filósofos han hecho del pensamiento crítico la principal herramienta para cuestionar su propio pensamiento. Es lo que precisamente hace Descartes en el siglo XVII cuando escribe su obra *El discurso del método*. A través de un recorrido metacognitivo magistral, Descartes pone en duda todas las verdades que hasta entonces daba por ciertas para llegar, finalmente, a formular lo que él denominó el primer principio de la filosofía: “pienso, por lo tanto soy” (Descartes, 2010, p.59-60). De ello se colige que el pensamiento y, por lo tanto, la propia existencia son verdades irrefutables, a partir de las cuales se pueden establecer nuevas certezas. Es indudable que Descartes no hubiese llegado a

elaborar tan significativo sintagma si hubiese carecido de las competencias inherentes a un buen pensador crítico.

Dos siglos más tarde, José Martí, eximio poeta y escritor cubano, le otorgó al pensamiento autónomo la misma importancia que Descartes le asignó al acto de pensar. En efecto, en su obra *Hombre de campo*, el Apóstol aconseja que “el primer deber del hombre es pensar por sí mismo” (Martí, p.381). Situado en la categoría de deber, el pensamiento crítico es para Martí una poderosa herramienta para liberar al campesino de las opresiones doctrinales que se originan en las creencias religiosas.

Para Boisvert (2014) el pensamiento crítico juega un rol fundamental en “el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan el contexto social actual” (p.25). Sin embargo, plantea el autor, parece correcto establecer que este tipo de pensamiento no está suficientemente desarrollado en la población, sobre todo entre los estudiantes. Y son ellos precisamente quienes necesitan el pensamiento crítico como herramienta para discriminar entre lo que es verdadero y lo que es falso, entre aquello que contiene índices de manipulación y aquello que expande sus mentes. Al respecto, es interesante revisar los hallazgos de Pilgrim et al. (2019), a partir de una investigación realizada en escuelas elementales de Estados Unidos. Los investigadores entrevistaron a 68 estudiantes de primero a quinto grado para preguntarles por el grado de confiabilidad que le asignaban a una página web falsa que contenía información acerca de una *especie en extinción ficticia denominada “pulpo de árbol”*. Los estudiantes revisaron el sitio web y debieron responder a la siguiente pregunta: ¿cuán precisa o confiable es la información de este sitio web? El 65% de ellos confió en la información del sitio y solo 35% determinó que no era confiable. La investigación revela lo que probablemente sucede en cientos de escuelas alrededor del mundo: nuestros estudiantes carecen de pensamiento crítico y, por lo tanto, son

fácilmente seducibles , influenciables y permeables al caos informativo que se entreteje en las redes sociales, en la internet y en los medios de comunicación formales e informales.

No deja de ser paradójico que, aun cuando la mayoría de las reformas educativas del mundo centralizan la necesidad de potenciar el pensamiento crítico en las escuelas, los sistemas pedagógicos sigan anclados en una especie de “analfabetismo crítico” que niega la facultad de autonomía del intelecto humano. Así lo demuestra, por ejemplo, una investigación realizada por Noula (2018) con el propósito de determinar el rol del pensamiento crítico en el aula, diez años después de la implementación de una reforma curricular integrada en Grecia. La investigadora lleva a cabo un un estudio cualitativo de casos múltiples en cinco escuelas griegas de enseñanza elemental. Para ello, observa *in situ* las prácticas pedagógicas de cinco profesores de centros educativos de distinta dependencia (privada, pública) y zonas (rural, urbana, semiurbana, suburbio) y los somete a una entrevista semiestructurada para conocer sus percepciones en torno al tema. Se concluye, entre otras cosas, que los docentes consideran el pensamiento crítico como una habilidad instrumental que se desarrolla en actividades de integración curricular, pero en ningún caso lo asocian con una forma de vida que tiene como propósito empoderar a los estudiantes como sujetos democráticamente activos. Por el contrario, las prácticas de enseñanza adoptadas y las relaciones pedagógicas resultantes ponen a los estudiantes en desventaja y los subordinan a la autoridad del maestro y al dominio de los discursos curriculares. Se configura así, plantea la autora, un sistema educativo que entiende la escuela como “un lugar para la producción del capital humano, enfatizando los materiales y métodos de enseñanza que favorecen la producción capitalista y que se distancia de la lógica de la deliberación y el pluralismo” (Noula, 2018,p.882).

Sabemos que, en el contexto de las sociedades globalizadas y neoliberales, el pensamiento crítico se transforma en un enemigo silente de la educación bancaria, concepto acuñado por Paulo

Freire para determinar que el saber es “una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 2005,p.79). Para el autor, el educador bancario tiene las siguientes características: es quien sabe (los educandos, los que no saben), quien piensa, el sujeto del proceso (los educandos, los objetos pensados) ; quien habla (los educandos, quienes escuchan dócilmente), quien disciplina (los educandos, los disciplinados), quien opta y prescribe su opción (los educandos, quienes siguen la prescripción), quien actúa (los educandos son quienes tiene la ilusión de que actúan en la actuación del educador), quien escoge el contenido programático (los educandos, quienes jamás son escuchados, se acomodan al primero); quien identifica la autoridad del saber (la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos) y, finalmente, quien se constituye en el sujeto del proceso (los educandos , meros objetos).

Desde la perspectiva de la comprensión lectora, materia de esta investigación, el educador bancario se sentirá llamado a conducir y a encapsular el proceso lector como un fin en sí mismo, otorgándole a los estudiantes escasos atisbos de capacidad reflexiva y crítica en torno a las temáticas que trascienden la literalidad del texto. Con seguridad, este tipo de educador, prescribirá recetas para aprender a localizar información relevante y distinguir ideas principales, sin abrirse a la riqueza hermenéutica de las interpretaciones de sus alumnos y, lo que es peor aun, impondrá sus propias interpretaciones como las más elevadas y significativas. Finalmente, se sentirá con la autoridad de adoctrinar a sus discípulos, a partir de las interpretaciones que él estima como adecuadas porque se adscriben al programa de estudio, sin considerar las motivaciones de sus estudiantes por considerarlas superficiales e irrelevantes. Algo de aquello es posible hallar en las conclusiones a las cuales llega Avendaño (2016) en una investigación que explora los saberes sobre la lectura crítica de una muestra de diez profesores de una escuela pública colombiana. El estudio,de corte cualitativo, revela que en los docentes predominan las conceptualizaciones

parciales y desenfocadas de ese tipo de lectura; aluden básicamente o bien a prácticas interpretativas o bien a las argumentativas y excluyen los procesos reflexivos, evaluativos, críticos y escriturales derivados; les dan mayor preponderancia a los enfoques lingüístico y psicolingüístico frente al sociocultural; desarrollan talleres tomados del libro de texto como estrategia para abordar la lectura; atribuyen a la actitud y al desempeño de los estudiantes como dificultades para trabajar la lectura crítica; y, declaran la necesidad de mejorar las prácticas didácticas para impulsarla. En síntesis, los profesores requieren cualificación teórica y pedagógica en el campo objeto de este estudio.

2.3 Metacognición y pensamiento crítico

Dado que la metacognición es un elemento central del pensamiento crítico, parece relevante conocer algunos estudios que correlaciona ambas variables. Así, por ejemplo, a partir de la aplicación de los estadísticos de Spearman y Kendall's, Diella y Adriansyah (2017) hallan una correlación moderadamente fuerte entre la metacognición y las habilidades de pensamiento crítico de un grupo de 100 estudiantes de IX grado de diferentes high school's de Tasikmalaya, Indonesia, que estudian el sistema excretor humano. El estudio evidencia que el subcomponente metacognitivo con mejor puntaje es la evaluación y el más bajo, las estrategias de reparación. Además, se concluye que los niveles de logro para ambas variables es bajo. En esta misma línea, Arslan (2015) concluye que existe una correlación positiva entre el pensamiento crítico y la metacognición de un grupo de 390 estudiantes universitarios turcos, evaluados con inventarios adaptados para establecer el nivel de logro de los estudiantes en ambas variables. La correlación se determina a partir de la aplicación del estadístico de Pearson y de un modelo de ecuaciones estructurales. Por su parte, Cakici (2018) también llega a la conclusión de que ambos fenómenos están positivamente correlacionados. El autor investiga a 218 estudiantes de pregrado de la

universidad turca Ondokuz Mayıs. Los estudiantes son evaluados a través del inventario metacognitivo de Schraw y Dennison (1994) y de un cuestionario de pensamiento crítico.

Bajo la premisa de que el pensamiento crítico ocurre cuando los individuos usan habilidades y estrategias metacognitivas, Magno (2010) investiga a 240 estudiantes de diferentes universidades filipinas. Los participantes son evaluados con el Metacognitive Assessment Inventory (Schraw y Denisson, 1994) y el Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (Watson y Glaser, 2002). A través de la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales (SEM), concluye que todos los componentes de ambos test correlacionan significativamente.

2.4 Actitudes, disposiciones o valores intelectuales del pensador crítico

Para Ennis (1996) una disposición es “una tendencia a hacer algo dado ciertas condiciones” (p. 166). En el contexto del pensamiento crítico, las disposiciones son, en consecuencia, tendencias internas que nos llevan a pensar críticamente. Las primeras disposiciones ideadas por Ennis (1985) fueron las siguientes: procurar una enunciación clara de la postura o problema, buscar razones, procurar estar bien informado, emplear fuentes verosímiles y mencionarlas, considerar la situación en su conjunto, mantener la atención en el tema principal, tener en mente la preocupación básica u original, examinar las alternativas, manifestar apertura de mente, adoptar una postura (o cambiarla) cuando existan suficientes evidencias y razones para hacerlo, buscar precisiones en la medida que el tema lo permita, tratar de manera ordenada las partes de un todo o el todo en su conjunto, considerar los sentimientos de los demás, así como sus niveles de conocimiento y madurez intelectual.

Once años más tarde, Ennis (1996) propone un sistema de disposiciones que deberían nutrir el espíritu crítico de un pensador. El sistema se estructura sobre la base de tres grandes disposiciones a las cuales se asocian varias subdisposiciones a saber:

- Cuidar que las creencias sean verdaderas y que sus decisiones estén justificadas: buscar alternativas (hipótesis, explicaciones, conclusiones, planos, fuentes) y abrirse a ellos, asumir una posición solo en la medida que esté justificada por la información disponible, estar bien informado y considerar seriamente puntos de vista distintos a los propios.
- Asumir una posición con honestidad y claridad: ser claro con aquello que se dice, escribe o comunica, buscando tanta precisión como la situación lo requiera; determinar y mantener el foco en la conclusión o problema, buscar y ofrecer razones, tener en cuenta la situación en su conjunto y estar reflexivamente consciente de las propias creencias básicas
- Cuidar la dignidad y el valor de cada persona: descubrir y escuchar los puntos de vista y razones de los demás, tener en cuenta los sentimientos y el nivel de comprensión de los demás, evitando intimidar o confundir a otros con su destreza de pensamiento crítico y preocuparse por el bienestar de los demás.

En una evocación de las conclusiones a las cuales llegaron los expertos que trabajaron en el proyecto Delphi con el propósito de determinar qué es el pensamiento crítico (incluidos Robert Ennis, Matthew Lipman, Richard Paul y Robert Swartz), Facione (2015) destaca las siguientes disposiciones inherentes a quien piensa críticamente:

- Disposiciones propias de los enfoques de la vida y del vivir: curiosidad respecto a una amplia gama de asuntos, preocupación por estar y mantenerse bien informado, estado de alerta frente a oportunidades para utilizar el pensamiento crítico, confianza en los procesos de investigación razonados, autoconfianza en las propias habilidades para razonar, mente abierta respecto a visiones divergentes del mundo, flexibilidad al considerar alternativas y

opiniones, comprensión de las opiniones de otras personas, imparcialidad en la valoración del razonamiento, honestidad al enfrentar las propias predisposiciones, prejuicios, estereotipos o tendencias egocéntricas, prudencia al postergar, realizar o alterar juicios y voluntad para reconsiderar y revisar visiones en las que la reflexión honesta insinúa que el cambio está justificado.

- Disposiciones relacionadas con la manera cómo se enfocan los asuntos, preguntas o problemas específicos: claridad al enunciar la pregunta o la preocupación, orden al trabajar con asuntos complejos, diligencia para buscar información pertinente, sensatez para seleccionar y aplicar criterios, cuidado en centrar la atención en la preocupación que enfrenta, persistencia a pesar de encontrar dificultades, y precisión hasta el punto en que el tema y las circunstancias lo permitan.

Pese a que Richard Paul y Linda Elder (2016) no usan el concepto *disposición*, proponen las siguientes *virtudes o hábitos intelectuales* en el marco de la dimensión afectiva del pensamiento crítico:

- Humildad intelectual. Es la “carencia de pretensiones, jactancia o engrimamiento y el reconocimiento de los fundamentos lógicos o de la falta de ellos en las creencias propias” (p.14). La actitud contraria es la *arrogancia intelectual*.
- Entereza o valentía intelectual. Implica “estar consciente de la necesidad de enfrentar y atender con justicia, ideas, creencias o visiones hacia las que no nos sentimos atraídos y a las que no hemos prestado atención” (p.14). Este valor intelectual nos anima a no aceptar pasivamente lo que hemos aprendido, ya que podría estar basado en ideas o creencias falsas o distorsionadas. La actitud contraria es la *cobardía intelectual*.

- Empatía intelectual. Para los autores “se relaciona con la habilidad de construir con precisión los puntos de vista y el razonamiento de los demás y el poder razonar a partir de premisas, supuestos e ideas que no son los nuestros” (p.14). La actitud contraria es la *estrechez intelectual*.
- Autonomía intelectual. La actitud nos invita a “pensar por sí mismo y dominar el propio proceso mental de razonamiento” (p.15). La actitud inversa es la *conformidad*.
- Integridad intelectual. Este valor ayuda al pensador crítico a someterse al mismo rigor de evidencia y prueba que exige de los demás; practicar lo que se predica con otros y admitir con humildad las inconsistencias de pensamiento y acción en las que uno incurre ” (p.15). El valor intelectual que opera como antónimo es la *hipocresía intelectual*.
- Perseverancia intelectual. Se conceptualiza como “la adhesión a los principios racionales a pesar de la oposición irracional de otros y una necesidad de enfrentarse por más tiempo con la confusión y con los asuntos irresolutos para lograr un entendimiento o una comprensión más profunda” (p.15). Quienes no se sientan dispuestos a perseverar intelectualmente actúan con *pereza intelectual*.
- Confianza en la razón. Este valor nos permite tener fe en que las personas pueden “llegar a conclusiones...si se les anima y provoca a ello, a pesar de los obstáculos inherentes al carácter y a la condición humana” (p.15). La actitud contraria es la *desconfianza en la razón y la evidencia*.

- Imparcialidad. Se define como “estar consciente de que hay que tratar todos los puntos de vista de la misma forma a pesar de los sentimientos o intereses personales que uno, sus amigos, su comunidad o su nación tengan” (p.15). La *injusticia intelectual* es el valor que no nos permite actuar de manera imparcial.

A partir de lo que los expertos han sugerido, por nuestra parte, diremos que las principales actitudes inherentes al acto de pensar críticamente son las siguientes:

- Voluntad inquisitiva: disponerse a explorar los asuntos y problemas más allá de lo cotidiano.
- Confianza en la razón: asumir la convicción de que a través de la razón y las evidencias podemos solventar nuestras creencias, cosmovisiones, puntos de vista o posturas, para que éstas no sean fácilmente derribadas o descartadas.
- Curiosidad: atender a un estado de mentalidad primigenia que nos permita asombrarnos ante el mundo, tal como lo hace un niño o una niña.
- Valentía: estar dispuesto a someter tanto nuestras propias convicciones como las de otros a la duda razonable, aun cuando ello nos enfrente a nuestras creencias o a quienes se precien de doctos.
- Empatía: ponerse en el lugar de otros para entender cómo piensan y porqué piensan de determinada manera, a fin de valorar aquello que nos parezca rescatable de sus posturas.
- Mente abierta: disposición que nos abre, de manera divergente, a distintas alternativas, teorías, hipótesis, explicaciones, puntos de vista, posturas, cosmovisiones, creencias y/o convicciones.

- Voluntad de informarse: actitud que nos mueve, casi como un hábito, a buscar en variadas fuentes la información que nutrirá nuestras posturas.
- Adhesión a criterios de razonamiento: disposición que nos obliga a someter nuestros juicios, enunciados o tesis a estándares que determinan cuándo un razonamiento es de calidad.
- Humildad: esta actitud nos aleja del sentimiento de señorío que se apodera de los pensantes toda vez que creen ser los dueños absolutos de la verdad.
- Imparcialidad: nos permite suspender el juicio hasta que no hayamos examinado de manera justa las alternativas, las posturas y los puntos de vista que emergen de una situación en torno a la cual razonamos.
- Honestidad: posibilita superar, enfrentar los prejuicios o intereses que pueden enmarcar nuestros razonamientos.
- Bondad: supone el uso del pensamiento crítico para hacer el bien o beneficiar a quienes nos rodean.
- Sistemática: tendencia a usar el pensamiento crítico de manera ordenada o metódica.
- Flexibilidad: voluntad para reconsiderar los propios razonamientos cuando se hallan nuevas evidencias.

2.5 Habilidades de Pensamiento Crítico

La definición de pensamiento crítico, formulada en el informe del proyecto Delphi (Facione, 1990), reconoce la existencia de seis habilidades inherentes a este tipo de pensamiento: interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autorregulación. Estas habilidades operan sobre fenómenos, eventos, experiencias, juicios, opiniones, creencias, información, datos, razones, convenciones, reglas, procedimientos, criterios, enunciados, descripciones, preguntas, conceptos, principios, evidencias y otras formas de representación.

La *interpretación* implica comprender y expresar el significado o la relevancia de algo. *Analizar* exige identificar las partes de un todo y establecer relaciones entre esas partes. *La evaluación* demanda la valoración de aquello que se está analizando. *La inferencia* permite formular conclusiones razonables, elaborar hipótesis y conjeturas y derivar consecuencias de aquello sobre lo cual se opera. Por su parte, la *explicación* se define como una capacidad que posibilita dar cuenta del propio razonamiento de manera coherente y reflexiva. Finalmente, la *autorregulación* se vale del análisis y de la evaluación para automonitorear de manera consciente las actividades mentales, a fin de validar, rechazar confirmar o corregir el propio razonamiento.

La Figura 6 presenta ejemplos para clarificar el uso de estas habilidades, especialmente en la actividad de comprensión lectora.

Figura 6*Ejemplos de uso de las habilidades de pensamiento crítico*

Habilidades	Ejemplos de uso
Interpretar	Diferenciar en un texto una idea principal de las ideas subordinadas. Identificar el propósito, el tema o el punto de vista de un autor.
Analizar	Escoger la aseveración principal de un editorial de prensa y rastrear las diferentes razones que presenta el editor para apoyarla. Hacer un bosquejo de las relaciones que las oraciones o los párrafos tienen tanto entre sí como con el propósito principal de un pasaje
Evaluar	Juzgar si la conclusión de un argumento sigue con certeza o con un alto grado de confianza sus premisas. Juzgar si un argumento dado es pertinente o aplicable o tiene implicaciones para la situación en cuestión”.
Inferir	Ver las implicaciones de la posición asumida por alguien. Extraer o construir significado de los elementos de una lectura.
Explicar	Diseñar una presentación gráfica que represente con precisión las relaciones de subordinación y de supraordinación entre conceptos o ideas. Citar los estándares y los factores contextuales utilizados para juzgar la calidad de una interpretación de un texto.
Autorregulación	Monitorear qué tan bien parece estar comprendiendo lo que está leyendo o experimentando. Acordarse de diferenciar sus opiniones y presunciones personales de las del autor de un pasaje o texto.

Nota. Adaptado de *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* (p.16-22), por P. Facione, 1990, Academic Press, Millbrae CA.

Paul y Elder (2017), identifican las siguientes macrohabilidades y microhabilidades del pensamiento crítico:

- **Macrohabilidades:** refinar las generalizaciones y evitar las sobresimplificaciones, comparar situaciones análogas (transferir ideas a nuevos contextos), desarrollar perspectivas (creando o explorando creencias, argumentos o teorías) , clarificar ideas, conclusiones o creencias; clarificar y analizar los significados de palabras u oraciones, desarrollar criterios para evaluar (clarificación de valores y estándares), evaluar la credibilidad del origen de la información, cuestionar en profundidad (planteando preguntas fundamentales o significativas al analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, creencias o teorías que generan o evalúan soluciones) , analizar o evaluar acciones o políticas, leer críticamente: (clarificando o criticando textos), escuchar críticamente (el arte del diálogo silencioso), realizar conexiones interdisciplinarias, practicar la discusión socrática (clarificando y cuestionando creencias, teorías o perspectivas) y razonar dialógicamente, comparando perspectivas, interpretaciones o teorías.
- **Microhabilidades:** comparar o contrastar los ideales con la práctica real, pensar precisamente en el pensar (usando vocabulario crítico), observar similitudes y diferencias significativas, examinar o evaluar suposiciones, distinguir los hechos relevantes de los irrelevantes, hacer inferencias plausibles, predicciones o interpretaciones, dar razones y evaluar la evidencia y hechos discutidos, reconocer contradicciones y explorar implicaciones y consecuencias.

2.6 Criterios para evaluar el pensamiento crítico

Ya hemos señalado que el pensamiento crítico considera el uso de criterios para evaluar la calidad del pensamiento; por ello, parece conveniente identificar cuáles son esos criterios. Lipman (2014) tiene una visión bastante amplia de lo que podría ser considerado un criterio, en efecto, el autor propone los siguientes métodos que pueden ser usados en la evaluación y análisis de nuestros juicios:

Estándares, leyes, estatutos, reglas, regulaciones, cartas de derechos, cánones, ordenanzas, orientaciones, directrices; preceptos, requisitos, especificaciones, normativas, estipulaciones, fronteras, límites, condiciones, parámetros; convenciones, normas, regularidades, uniformidades, generalizaciones, principios, supuestos, presuposiciones, definiciones, ideales, propósitos, fines, objetivos, finalidades, intuiciones, impresiones, pruebas, credenciales, evidencias fácticas, hallazgos experimentales, observaciones, métodos, procedimientos, programas, medidas (p.278).

Según Lipman (2014) los criterios que son usados para seleccionar criterios, son considerados metacriterios. Al respecto señala lo siguiente:

Cuando hemos observado antes que los criterios son razones especialmente veraces y que las razones buenas son aquellas que revelan fuerza y pertinencia, esto es otra manera de decir que la veracidad, la fuerza y la pertinencia son metacriterios importantes. Otros que podrían ser citados son la coherencia y la consistencia. (p.280).

Lipman también distingue criterios de un nivel elevado de generalización a los cuales denomina megacriterios:

La epistemología consiste en juicios frente a los cuales la verdad y la falsedad son esenciales; la ética consiste en juicios frente a los cuales lo correcto y lo no correcto son importantes; y la estética comprende a juicios en los que lo bello y lo no bello son relevantes. La verdad, lo correcto, lo no correcto, lo bueno, lo bello, todas son ideas reguladoras de un alcance tan inmenso que deberíamos considerarlas como *megacriterios*. Y a la vez resultan ejemplos del gran criterio universal que es el *significado*. (Lipman, 2014, p.281)

Paul y Elder (2014, 2016 y 2017) proponen nueve estándares intelectuales que permiten evaluar la calidad del pensamiento:

- Claridad. Estándar relacionado con un criterio de entendimiento. El razonamiento será claro en la medida que sea entendible y no genere confusiones o ambigüedades. Para evaluar el nivel de claridad de un razonamiento se pueden formular preguntas como: ¿puede explicar su razonamiento?, ¿puede dar un ejemplo?, ¿de qué otra forma puede expresar su razonamiento para clarificarlo?
- Exactitud. Estándar relacionado con el criterio de verdad. Para determinar cuán exacto es un razonamiento, es menester formular preguntas del tipo : ¿cómo se puede verificar o corroborar que su razonamiento es verdadero?, ¿de qué manera se puede saber que su razonamiento es cierto?
- Precisión. Se refiere al nivel de detalle que ofrece un juicio. Así, por ejemplo el enunciado “Juan es alto” es impreciso, porque no se revela con precisión la estatura de Juan. Para evaluar un razonamiento en cuanto precisión, se pueden formular las

siguientes preguntas: ¿puede ofrecer detalles de su razonamiento?, ¿qué aspectos puede agregar para que su razonamiento sea más específico?

- **Pertinencia.** Un juicio es pertinente si se relaciona directamente con el tema a partir del cual se emite el juicio. Así, por ejemplo, si un adolescente discute con sus padres la prohibición de fumar que éstos le aplican en virtud del daño que la nicotina hace en los pulmones del fumador, será poco pertinente que el púber esgrima como argumento a favor de sus pretensiones que los padres de su mejor amigo autorizan a que éste fume. El nivel de pertinencia de un juicio se determina a partir de preguntas como: ¿hasta qué punto se relaciona el juicio con la temática que se está abordando?, ¿Cómo afecta el juicio a la temática en discusión?
- **Relevancia.** Se refiere al grado de importancia del juicio. Un juicio puede resultar nimio toda vez que se advierte poco significativo para efectos de aquello que se está reflexionando o discutiendo. Para evaluar un razonamiento en tanto su grado de relevancia, parece conveniente formular preguntas como: ¿es este un razonamiento que vale la pena considerar?, ¿cuán significativo es este juicio para nuestros propósitos?
- **Profundidad.** Se relaciona con el nivel de complejidad de un juicio. El juicio “el alcohol mata” para persuadir a la juventud de los perjuicios de esta sustancia es relevante, exacto y claro, pero poco profundo porque no abarca toda la complejidad de la temática. Las preguntas que pueden ayudar a evaluar cuán profundo es un razonamiento podrían ser: ¿se están considerando todos los aspectos del tema?, ¿en qué medida el juicio aborda el problema en toda su complejidad?
- **Amplitud.** Un juicio será lo suficientemente amplio en la medida que abarque distintas perspectivas o puntos de vista. Cuando argumentamos a favor de una tesis, podemos

profundizar en los argumentos que nos interesan, sin atender o “ampliar nuestra mirada” a los argumentos de la tesis contraria. Las preguntas que ayudan a determinar los niveles de amplitud de un razonamiento son: ¿existirá otra manera de abordar este asunto?, ¿qué puntos de vista se están considerando?

- **Lógica.** Los juicios son lógicos cuando tienden a un ordenamiento que nos hace sentido o cuando las ideas que lo componen se combinan o apoyan de tal manera que nos parecen coherentes. Si deseamos conocer la lógica de un enunciado, podemos formular las siguientes preguntas. ¿hasta qué punto su razonamiento no se contradice con las ideas que ha expresado anteriormente?, ¿esto que acaba de razonar se desprende de aquello que ya enunció o dijo?
- **Justicia.** Aplicamos este estándar para evaluar el nivel de imparcialidad de nuestros juicios, es decir, cuando se evitan los conflictos de interés o tomamos consciencia de que pensamos desde una óptica o perspectiva personal que puede distorsionar nuestros juicios porque están guiados por nuestros intereses o gustos.

2.7 Relación entre comprensión de lectura y pensamiento crítico

Desde una perspectiva instrumental, podemos asumir dos tipos de relaciones entre el pensamiento crítico y la comprensión de lectura. A la primera de estas relaciones la denominaremos “de medio-fin”; a la segunda, “de interdependencia”. En efecto, el pensamiento crítico puede constituirse en una poderosa herramienta para desarrollar la comprensión lectora, especialmente la comprensión profunda y crítica. A su vez, la comprensión lectora puede (y debería) constituirse en un instrumento que estimula el pensamiento crítico. La interdependencia entre estos dos fenómenos exige ciertos niveles de reciprocidad, toda vez que las habilidades que

se encuentran en la base de sus procesos son similares. A continuación se abordarán los aspectos teóricos y el estado del arte indagativo que sustentan las relaciones.

2.7.1 Relaciones en función de las habilidades que subyacen a los macroprocesos.

Tanto la comprensión de lectura como el pensamiento crítico son macroprocesos de pensamiento en los que se conjugan un conjunto de habilidades a través de las cuales se procesa y produce información y conocimiento. Al respecto, Yu-hui et al. (2010) señalan que la lectura es “un proceso de pensamiento para experimentar, predecir, verificar y reconocer información, de acuerdo a la información, conocimiento y experiencia previa de los lectores, y también una comunicación lingüística interactiva entre los lectores y el escritor a través de un texto” (p.60).

Las habilidades cognitivas fundamentales que comparten ambos macro procesos de pensamiento son las siguientes: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación, en otras palabras, las mismas habilidades que fueron declaradas como constitutivas del pensamiento crítico en el Proyecto Delphi (Facione, 1990).

Tal como ya se expuso anteriormente, la *interpretación* y la *inferencia* son fundamentales para elaborar la macroestructura y el modelo situacional a través de procesos de construcción e integración (Kintsch, 2015). Para generar esta representación mental que se denomina modelo situacional es fundamental activar conocimientos previos o esquemas de conocimiento.

Usando como fundamentos los postulados teóricos de Norris y Phillips (1987), Rumelhart (1980) y Anderson (1994), Aloqaili (2012) otorga a los esquemas un rol fundamental al momento de establecer una relación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora. En los esquemas mentales se encuentra almacenado el conocimiento previo que permite a los lectores interpretar y hacer inferencias a partir de la información textual; por lo tanto, la conexión permite a los lectores “alcanzar el nivel crítico de comprensión” (p.38).

Siguiendo a Ennis (1993) , se puede establecer que la *evaluación*, por su parte, es una habilidad clave para valorar la credibilidad y la calidad de los enunciados, de las fuentes textuales, de los argumentos que se pueden esgrimir en favor de una tesis, de los supuestos y de las suposiciones que son parte del entramado textual. Lo mismo acontece para los juicios que derivan del proceso de comprensión textual. La calidad de la información, ideas, juicios y argumentos de un texto se puede evaluar a través de lo que Lipman (2014) denomina criterios (estándares, reglas, leyes, etc.), metacriterios (consistencia, coherencia, por ejemplo), megacriterios (verdad, correcto, bueno, malo, etc.) y el criterio universal de significado.

A partir de los planteamientos de Paul y Elder (2014), es posible señalar que el *análisis* ayuda a identificar los siguientes aspectos de un texto: propósito del autor, información que opera como respaldo de ideas o juicios, conclusiones, conceptos clave, supuestos, implicancias, puntos de vista y preguntas centrales que el autor desea responder directa o indirectamente.

La *explicación* es una habilidad que el lector usa cuando debe acreditar su comprensión o los razonamientos que se derivan del proceso de comprensión textual. Al respecto es importante recordar que para Parodi (2011) el proceso de comprensión se completa solo si el lector es capaz de dar cuenta de su comprensión a través de algún modo semiótico.

La *autorregulación* es equivalente a lo que se denomina metacognición (Flavel, 1975; Baker, 1980 y Parodi, (2011), saber metacognitivo (Zayas, 2012) o metacompreensión (Peronard, Crespo y Guerrero, 2001). Dada la naturaleza autocorrectiva y autorregulada de la comprensión textual y del pensamiento crítico (Facione, 1990; Limpan, 2014; Paul y Elder, 2014), la metacognición es una de las habilidades claves para entender la relación entre ambos macroprocesos de pensamiento.

Schraw y Dennison (1994) definen los siguientes componentes de la metacognición en su *Metacognitive Awareness Inventory (MAI)*: conocimiento acerca del conocimiento y regulación de la cognición. Para el primer componente, definen tres tipos de conocimientos a saber: conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y conocimiento condicional. El conocimiento declarativo es equivalente a un saber factual, un saber qué y un saber acerca de los recursos y habilidades intelectuales; el conocimiento procedimental se asimila a un saber cómo implementar procesos de aprendizaje, como las estrategias por ejemplo; el saber condicional se refiere al saber cuándo y por qué usar determinados procedimientos de aprendizaje o a la aplicación del conocimiento declarativo-procedimental de acuerdo a ciertas condiciones. Para el segundo componente de la metacognición, los autores proponen los siguientes subcomponentes: planificación, estrategias de gestión de información, monitoreo de la comprensión, estrategias de reparación y evaluación. La planificación implica la determinación de objetivos y la asignación de recursos antes del aprendizaje, la gestión de información exige una secuencia de aprendizajes y estrategias usadas para procesar eficientemente la información (organizando, elaborando y sintetizando, por ejemplo, el monitoreo se refiere al seguimiento de un aprendizaje y de las estrategias empleadas; finalmente, la reparación contempla un análisis del desempeño y efectividad de las estrategias, después de un episodio de aprendizaje. La Figura 7 presenta algunos ejemplos de los aspectos que cubren los reactivos del MAI en el contexto de la comprensión lectora.

Figura 7
Ejemplos de los aspectos cubiertos por el MAI

Conocimiento acerca de la actividad de comprensión lectora	Ejemplos
Conocimiento declarativo	Conocimiento acerca de la relevancia de la información textual.
Conocimiento procedimental	Conocimiento acerca de la manera cómo se usan las estrategias de representación de la información como los mapas mentales, por ejemplo.
Conocimiento condicional	Conocimiento de las condiciones que enmarcan el cambio de una estrategia de comprensión textual.
Regulación del proceso de comprensión lectora	Ejemplos
Planificación	Determinación de los propósitos de lectura.
Estrategias para la gestión de información	Relación de la información textual con el conocimiento previo del lector.
Monitoreo de la comprensión	Recorrido regular en torno a los niveles de comprensión textual.
Estrategias de reparación	Cambio de estrategia cuando la comprensión falla.
Evaluación	Determinación de los niveles de logro de los objetivos de lectura

Nota. Adaptado de *Assessing Metacognitive Awareness* (p. 60-75), por G. Schraw y R.S. Dennison, 1994, *Contemporary Educational Psychology*, 19 (5).

2.7.2 Correlación entre pensamiento crítico y comprensión lectora. En un estudio realizado por Din (2020) se buscó correlacionar el pensamiento crítico con las habilidades de lectura crítica de una muestra de 550 estudiantes de bachillerato de la localidad de Punjab, Pakistán. Para ello se usaron cuatro pruebas: el inventario actitudinal de pensamiento crítico (Critical Thinking Inventory/CTI), una versión adaptada del Test de Pensamiento Crítico de Watson-Glaser (CTT) y una adaptación de la prueba de lectura crítica de la National Pakistan Testing (CRT). Es importante destacar que el primero de estos test fue creado por el investigador y validado a través de juicio de expertos y una prueba piloto con 50 estudiantes que fue validada a través del Alfa de Cronbach. En términos de resultados estadísticos, se pudo establecer una positiva y significativa correlación entre los resultados del CRT y cinco subtest del CTT, cuyo objetivo es evaluar las siguientes habilidades: hacer inferencias, reconocer suposiciones,

interpretar información y analizar argumentos. De ello se puede colegir que el CTT es un predictor positivo para efectos de puntuaciones en el CRT.

Fernández et al. (2016) buscan determinar, a través de un estudio exploratorio, cuantitativo y transversal, la relación entre las habilidades de pensamiento crítico (HPC) y la comprensión de lectura (CL) de 94 estudiantes novatos del tercer nivel del Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico de la Universidad Simón Bolívar de Venezuela, Sede Sartenejas. Las variables fueron evaluadas con dos instrumentos validados estadísticamente: el Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test-CTET (Ennis y Weir, 1985) y el ID1113DT, diseñado por expertos del departamento de lenguas de la Universidad Simón Bolívar. El CTET mide las siguientes áreas: entender el punto de vista del autor, ver las razones y las suposiciones, establecer el punto de vista propio, ofrecer buenas razones y ponderar otras posibilidades, responder apropiadamente, evitar equivocaciones, irrelevancia, circularidad, reversión de una relación *si-entonces*, falacias, sobregeneralizaciones, escepticismo extremo, problemas de credibilidad y el uso del lenguaje emotivo para persuadir. El segundo instrumento explora el desempeño en las siguientes habilidades inherentes a la comprensión de lectura: identificar la idea principal, identificar la opinión del autor, identificar el propósito del autor, seleccionar una palabra, oración o párrafo final apropiado, concluir o inferir a partir de información explícita e implícita, predecir lo que sigue, inferir lo que precede, responder preguntas sobre información explícita y deducir el significado de palabras a partir del contexto. A partir de un análisis correlacional con el estadístico de Pearson, se pudo determinar que existe una correlación baja, positiva y significativa entre el CTET y la ID1113DT. El hallazgo muestra una relación directamente proporcional, es decir, a mayor habilidades de pensamiento crítico, mejor comprensión lectora.

En un estudio no experimental y correlacional, Oré (2015) establece que existe una relación significativa entre la comprensión de textos y el pensamiento crítico. El estudio se realiza en una muestra de 22 estudiantes de educación primaria de una escuela de Ayacucho. La variable comprensión de textos es evaluada con una prueba objetiva sometida a juicio de expertos y validada en términos de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach. El mismo estadístico es usado para validar un cuestionario que permite evaluar tres dimensiones del pensamiento crítico a saber: cognitiva, valorativa-afectiva y pragmático-cultural. Aun cuando la prueba de correlación de Tau-b de Kendall permite determinar una relación significativa de 0,777 entre las variables de estudio, es importante destacar que la investigación carece de un marco teórico sólido que respalde los hallazgos.

2.7.3 Efectos del desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora. Esmaili y Motaghizadeh (2017) investigan el efecto de la enseñanza de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de una muestra de 64 estudiantes de bachillerato de Lengua y Literatura Árabe de las universidades de Shahid Beheshti y Yazd. La investigación fue de tipo cuasiexperimental y contó con un grupo control y otro experimental. Los resultados del estudio revelan que existe una significativa relación entre la incorporación de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de textos literarios árabes y la mejora de su comprensión lectora. En otras palabras, la estimulación de habilidades de inferencia, reconocimiento de supuestos, interpretación, deducción y evaluación de argumentos aumenta la comprensión lectora de los estudiantes.

Mohseni et al. (2020) realizan un estudio cuasiexperimental, de pretest y posttest, que busca examinar estadísticamente los efectos diferenciales del uso de estrategias metacognitivas y de toma de conciencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora de 54 estudiantes que

aprenden inglés como segunda lengua en un instituto de lenguas en Qazvin, Irán. La investigación contempló la conformación de dos grupos experimentales y uno de control (18 participantes cada grupo). Los dos primeros recibieron entrenamiento en el uso de estrategias metacognitivas y de toma de conciencia de pensamiento crítico; por su parte, el control fue entrenado en el uso convencional de estrategias de lectura (antes, durante y después de la lectura). La prueba de comprensión lectora se construyó y validó estadísticamente sobre la base de la estructura evaluativa del Preliminary English Test (PET) y del tipo de textos empleados en el Test of English as a Foreign Language (TOEFL), es decir, textos generales, de causa-efecto y argumentativos. Para responder el test se requiere una amplia gama de estrategias de pensamiento crítico que posibilitan analizar y juzgar la información textual. El entrenamiento metacognitivo fue ideado por Mokhtari y Reichard (2002) y se diseñó en función del Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ). Las estrategias fueron las siguientes: estrategias de lectura global (establecer el propósito de lectura, obtener la vista previa del contenido textual), estrategias de problema-solución (verificar la comprensión y repararla en caso de que el procesamiento textual se torne problemático) y estrategias de apoyo (verificar el uso de mecanismos y herramientas de apoyo como materiales de referencia destinados a mantener la capacidad de respuesta lectora). También se usaron las siguientes sugerencias estratégicas de Xu (2011) y Paul et al. (1997): detectar pistas e interpretar el contenido textual (habilidad de interpretación), analizar el texto para identificar el significado y las relaciones inferenciales entre las oraciones para sacar conclusiones razonables (habilidad de análisis), evaluar la validez del contenido textual (habilidad de evaluación) y presentar los resultados del razonamiento en forma de una explicación coherente y convincente (habilidad explicativa). En términos de resultados es posible determinar que, producto del uso de estrategias metacognitivas y de toma de conciencia de pensamiento crítico, el grupo

experimental, en comparación con el grupo control, mejora significativamente la comprensión de textos generales y argumentativos.

La lectura dialógica y reflexiva grupal es otra de las herramientas que pueden ser empleada como estrategia de pensamiento crítico. Gutiérrez (2016) exploró, a través de un estudio cuasi-experimental, el efecto del uso de esta estrategia en la comprensión lectora de un total de 355 estudiantes de cuatro centros educativos públicos de Alicante, con edades comprendidas entre los 8 y 9 años (180 pertenecientes al grupo experimental y 175 al control). El programa de intervención aplicado contempló la enseñanza explícita de las siguientes estrategias: activación de conocimientos previos, identificación de ideas principales, construcción de inferencias, uso de organizadores gráficos y la supervisión de la propia comprensión. El método central de trabajo fue la *tertulia dialógica* en grupos de cinco integrantes que practicaron la utilización de distintas estrategias de comprensión lectora en 32 sesiones de 45 minutos. En términos de resultados se concluye que, respecto del grupo control, el grupo experimental obtuvo mejores resultados en las siguientes áreas: reconocimiento de información a nivel sintáctico-semántico; comprensión inferencial, reorganizativa y crítica. En relación a esta última área, mejora la capacidad para valorar el contenido de los textos bajo un punto de vista personal, deducir, expresar opiniones y emitir juicios. La intervención también permite mejorar significativamente las habilidades metacognitivas, reflejadas en el uso de estrategias de planificación, supervisión y evaluación que inciden directamente en la capacidad para definir los objetivos de lectura, efectuar predicciones o hipótesis, detectar cuando se encuentran dificultades, seleccionando las estrategias más adecuadas para superarlas, verificar si se logran los objetivos establecidos, identificar el grado de comprensión alcanzado y reflexionar sobre la efectividad de las estrategias empleadas.

Ardhian et al. (2020) realizan un estudio para determinar el efecto del uso de dos técnicas de lectura y pensamiento crítico en las habilidades de comprensión lectora de 40 estudiantes de cuarto grado del West Palimanan Elementary School de Java. Para ello intervienen a un grupo con la *Directed Reading Thinking Activity/DRTA* y al otro con la *Preview, Question, Read, Reflect, Recite, and Revive/PQRRRR*. La DRTA es una estrategia de comprensión que orienta a los estudiantes para hacer preguntas, realizar predicciones, rechazarlas o aprobarlas. La PQRRRR es una técnica que desarrolla la autonomía lectora de los estudiantes, sus habilidades de lectura rápida, comprensiva y crítica. Para evaluar el pensamiento crítico se usó un instrumento validado estadísticamente que explora algunos estándares de pensamiento crítico como la claridad, la exactitud y la relevancia. Para evaluar la comprensión lectora se empleó una rúbrica. Para la variable independiente (pensamiento crítico) se establecieron dos tipos de pensadores: aquellos que evidencian un pensamiento crítico de orden superior y aquellos que presentan un pensamiento crítico de orden inferior. A través de la aplicación del estadístico de análisis de varianza ANOVA y del Tukey and Least Square Differences (LSD) se pudo establecer que:

- a) No hay un efecto de interacción entre el uso de las técnicas de lectura y pensamiento crítico y las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de cuarto grado de primaria objeto del estudio.
- b) Las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes que aprenden a usar la DRTA son mejores que las habilidades de los estudiantes que aprenden a usar la PQRRRR.
- c) El grupo de estudiantes que tiene un pensamiento crítico de orden superior y usan la técnica DRTA presentan mejores resultados que aquellos que usan la PQRRRR.
- d) El grupo de estudiantes que tienen un pensamiento crítico de orden inferior y usan la PQRRRR no presentan mejores resultados que aquellos que usan la DRTA.

A partir de estos resultados se puede concluir que el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora depende del tipo de estrategia o técnica de pensamiento crítico que se utilice.

Rouijel et al. (2019) estudian experimentalmente el efecto de la enseñanza explícita de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de un grupo de estudiantes marroquíes de primer año de dos clases preparatorias (Préparatoires Aux Grandes Ecoles). Los participantes se dividen en dos grupos: uno experimental (27 estudiantes) y otro de control (29 participantes). El grupo experimental es entrenado en la comprensión de textos argumentativos, específicamente en el reconocimiento y evaluación de la validez de argumentos deductivos e inductivos. El grupo control no recibe entrenamiento. Ambos grupos son evaluados en una modalidad de pretest y postest con una prueba objetiva de comprensión lectora de 12 ítems que se organizan en torno a tres habilidades de la taxonomía revisada de Bloom y Anderson: comprensión, análisis y evaluación. Los resultados indican que el grupo experimental mejoró significativamente entre el pretest y postest y superó a sus homólogos de control.

La relación de interdependencia, supone la existencia de reciprocidad entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Mathew Lipman (2002) es el experto en pensamiento crítico que argumenta a favor de esta relación:

Existe un acuerdo bastante general en que los niños que tienen problemas de lectura tendrán probablemente dificultades al pensar. Se cree que mejorar el modo de leer de esos niños, mejorará probablemente su manera de pensar. Pero nuestra tesis es que la lectura y el pensamiento son interdependientes. Cada una de ellas presta ayuda a la otra. En consecuencia, ayudar a los niños a pensar puede muy bien conseguir ayudarles a leer. (p. 71).

En otro pasaje de su obra *La filosofía en el aula* Lipman señala lo siguiente:

Es absurdo ver cómo la lectura ha llegado a convertirse en un fin en sí misma. En otro tiempo fue considerada solamente un medio. Los padres querían que sus niños crecieran para llegar a ser adultos inteligentes; ¿para desarrollar la inteligencia de los niños, qué mejor medio teníamos que la lectura? Pero cada vez se insiste más en la lectura, mientras que se olvidan los procesos de pensamiento que dicha lectura iba supuestamente a desarrollar. “Hemos duplicado nuestros esfuerzos, perdiendo de vista nuestros fines”.

Quizás resulte extraño que insistamos en la enseñanza del razonamiento para mejorar la lectura infantil y que insistamos en que se vea a su vez la lectura como un medio para ayudar a los niños a pensar más que como un fin en sí misma. Nuestra respuesta es que la lectura y el razonamiento son habilidades que se pueden enseñar y que se refuerzan mutuamente. (p.74)

La hipótesis de Lipman se encarnó en un programa que él denominó Filosofía para Niños. El currículum del programa contempla la lectura de un continuo de novelas que, junto con desarrollar habilidades de comprensión de lectura, permiten la estimulación de habilidades de razonamiento. Así, por ejemplo, El descubrimiento de Harry, novela para estudiantes de once a doce años, tiene como propósito la adquisición de algunas reglas fundamentales de lógica formal e informal.

Entendemos que la lectura comprensiva mejora el pensamiento crítico (y viceversa) cuando quien comprende lo hace de manera profunda, es decir, cuando accede, precisamente, al nivel crítico de lectura.

Capítulo 3. El Cuestionamiento como fundamento del desarrollo del pensamiento crítico y de la comprensión de lectura

Muchos expertos señalan que el cuestionamiento es una de las claves del pensamiento crítico (Johnson, 1988; Lipman, 2002; Freire y Faúndez, 2013; Paul y Elder, 2002, 2014, 2016 y 2017; Weston y Bloch- Schulman, 2020). Y lo es porque gracias a esta habilidad podemos buscar respuestas a millones de interrogantes que se originan en la curiosidad, el afán de conocimiento, la incertidumbre, la duda, el deseo de autoafirmación y tantos otros propósitos inherentes a nuestra naturaleza humana. Lamentablemente, el cuestionamiento tiene en las respuestas a su peor enemigo toda vez que la mediatez de la certidumbre y el adoctrinamiento del pensamiento limitan la necesidad de abrirse al mundo de manera prístina, pueril y original, tal como lo hacen los niños y las niñas en su primera infancia. Eso es precisamente lo que sucede en la escuela; nuestros estudiantes van a buscar respuestas, porque en ellas está el saber y ese saber automatizado es lo que se debe *transmitir*. Al respecto, es interesante citar el diálogo que Freire y Faúndez (2013) sostienen en la obra *Por una pedagogía de la pregunta*:

Antonio: En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas *curiosidad*. ¡Pero la curiosidad es una pregunta! Tengo la impresión (y no sé si estás de acuerdo conmigo) de que hoy la enseñanza, el saber, es respuesta y no pregunta.

Paulo: ¡Exacto, estoy por completo de acuerdo contigo! Yo llamo a ese fenómeno “castración de la curiosidad”. Es un movimiento unilineal, va desde aquí hasta allá y se acabó, no tiene vuelta; y ni siquiera existe una demanda: ¡el educador, en general, ya trae las respuestas sin que le hayan preguntado nada!

Antonio: Exactamente. Y lo más grave es que el estudiante se acostumbra a ese tipo de trabajo. Entonces, ante todo, el profesor debería enseñar-porque el mismo debería hacerlo- a preguntar... (p.69)

En esta misma línea, Lipman (2002) impugna la hegemonía de la respuesta por sobre la pregunta:

Para ayudar a los niños a que piensen por sí mismos, para llevarlos a que se vuelvan independientes, ingeniosos, individuos autosuficientes, pregúntate: “¿De qué sirve el que yo les dé rápidamente la respuesta cada vez que hacen preguntas?”, “¿Qué bien se logra con que memoricen la información de los libros de texto sin tratar de entender los conceptos o las presuposiciones implícitas?”, “¿Sirvo yo a los niños como modelo de una persona que constantemente cuestiona, que busca siempre respuestas más apropiadas, que está más interesada en el diálogo y el descubrimiento que en la memorización de los hechos?” (p.182)

Para Paul y Elder (2014) “no es posible llegar a ser un buen pensador sino se es un buen cuestionador” (p.124). Cuestionar implica, para estos autores, definir tareas, expresar problemas y delinear ideas; por su parte, las respuestas son señal de detención del pensamiento. Existe, por lo tanto, una estrecha relación entre aprender y hacer preguntas.

Hay acuerdo entre los autores antes señalados que, aun cuando la habilidad del cuestionamiento está en el subconsciente de niños y niñas (porque fue una habilidad inherente a su condición de infante), es necesario enseñarles a preguntar de manera autónoma. Para ello es menester partir de sus propias necesidades y de sus propias experiencias. En el contexto de la comprensión de un texto, ello implica que el lector cuestionará el texto a partir de sus propósitos, intereses, conocimiento previo y cosmovisiones en torno a las temáticas que sostienen la estructura textual.

3.1 Taxonomías del cuestionamiento

Partiendo de la base de que una pregunta es “una solicitud para atender una curiosidad, incertidumbre o duda que implica el deseo de una respuesta (Weston y Bloch-Shulman, 2020, p.201) es fundamental hacer un recorrido por los tipos de preguntas que existen para conocer el tipo de respuestas que demandan.

3.1.1 Taxonomía de Richard Paul y Linda Elder. Para Paul y Elder (2014) , el pensamiento crítico tiene como propósito mejorar el pensamiento en su conjunto. Para ello, el pensador debe aprender a evaluar y analizar el pensamiento (el propio y el de otros); por ello, las preguntas centrales que todo buen pensador debe hacerse son de naturaleza analítica y evaluativa. Junto con ello, Paul y Elder (2002 y 2014) proponen los siguientes tipos de preguntas: de sistemas, para cuestionar el absolutismo dogmático y el relativismo subjetivo, para cuestionar conceptos (simples y complejos), para cuestionar los datos, la información y la experiencia; para identificar preguntas anteriores, para el cuestionamiento complejo interdisciplinario, para cuestionar decisiones y problemas, para cuestionar la lectura, para el cuestionamiento ético, para cuestionar los prejuicios y propagandas, para cuestionar la lógica de las disciplinas académicas, para cuestionar el estado de las disciplinas académicas, para cuestionar la ciencia, para cuestionar el

egocentrismo, para cuestionar el sociocentrismo y para cuestionar el desarrollo de las disposiciones intelectuales.

Preguntas de Sistemas. Los autores clasifican las preguntas en función del tipo de razonamiento que requieren. Las preguntas que exigen un método establecido o un procedimiento para hallar una respuesta correcta se denominan “de un sistema o de hechos”, las preguntas que demandan una respuesta conforme a una preferencia subjetiva se llaman “sin sistema o de preferencia” y las preguntas para cuyas respuesta es necesario explorar distintos puntos de vista que no siempre concuerdan tienen por nombre “de multisistema, de sistema en conflicto o de juicio”. Las primeras tienen como propósito acceder al conocimiento, las segundas pretenden la emisión de una opinión subjetiva y las terceras buscan la declaración de un juicio que no puede ser clasificado como correcto o incorrecto, porque depende del tipo de evidencias y razonamientos que lo justifiquen. La Figura 8 ejemplifica las preguntas de sistemas.

Figura 8
Ejemplos de preguntas de sistema

Tipos de preguntas	Ejemplos
Preguntas de un sistema	¿Cuál es el tamaño de tu pieza?
Preguntas sin sistema	¿Qué música prefieres?
Preguntas de multisistema	¿Cuál es el mejor sistema económico del mundo?

Nota. Adaptado de El arte de formular preguntas esenciales (p. 11-12), por R. Paul y L. Elder (2002), Foundation for Critical Thinking.

Preguntas Analíticas. Para analizar el pensamiento, Paul y Elder (2002, 2014, 2016 y 2017) proponen una estructura analítica que se configura a partir de ocho componentes claves que se explican en la siguientes síntesis: cuando pensamos, lo hacemos con un *propósito* y tenemos en mente una *pregunta clave que deseamos responder o problema que anhelamos resolver* en el contexto de un particular *punto de vista*. Nuestros pensamientos se basan en *supuestos* que conducen a determinadas *consecuencias o implicancias*. Para robustecer los pensamientos nos

basamos en *hechos, datos y experiencias* que derivan en *inferencias y juicios*, sustentados, a su vez, en *conceptos y teorías*. En la Figura 9 se ejemplifican los tipos de cuestionamientos de carácter analítico en el marco de la comprensión de lectura.

Figura 9
Ejemplos de preguntas analíticas

Preguntas esenciales	Ejemplos
Cuestionar los propósitos	¿Cuál es el propósito principal de mi lectura?, ¿qué otros propósitos debiese considerar en el proceso de comprensión textual?
Cuestionar las preguntas	¿Cuál es la pregunta que tiene en mente el autor del artículo que estoy leyendo?, ¿qué problema desea resolver el autor del texto?
Cuestionar la información, los datos y la experiencia	¿En qué información objetiva se basa el autor del texto?, ¿las conclusiones a las cuales llega el autor están basadas en datos precisos?
Cuestionar las inferencias	Dada la información disponible, ¿a qué conclusiones llega el autor del texto?, ¿de qué manera llega el autor a sus conclusiones?
Cuestionar los conceptos e ideas	¿Cuál es la idea central que el autor usa en sus razonamientos?, ¿cuáles son los conceptos clave del texto?
Cuestionar las suposiciones	¿Qué da por hecho el autor del texto?, ¿por qué presume ese hecho?
Cuestionar las implicancias y las consecuencias	¿El autor del texto explica las consecuencias de su razonamiento?, ¿qué implicancias tiene la idea central del texto?

Nota. Adaptado de *Critical Thinking. Concepts and Tools* (p.4-5), por R.Paul y L.Elder, 2016, Foundation for Critical Thinking

Preguntas Evaluativas. Según Paul y Elder (2002) son aquellas que piden que determinemos el valor, la valía o la calidad de algo o de alguien. Las preguntas evaluativas más relevantes se denominan *esenciales*, por ejemplo: ¿qué voy a evaluar y por qué?, ¿qué preguntas precisas voy a tratar de contestar?, ¿qué información necesitaré para completar la evaluación?, ¿qué criterios y normas usaré para evaluar?, ¿existen implicancias potencialmente negativas en mi forma de evaluar?, ¿qué tan práctico es mi plan de evaluación? También existen aquellas preguntas

que permiten evaluar el razonamiento en función de criterios universales y cuestionar evaluativamente los componentes del sistema analítico de Paul y Elder (2002) Las Figuras 10 y 11 presentan ejemplos de estos tipos de preguntas.

Figura 10

Ejemplos de preguntas para evaluar el razonamiento en función de criterios

Tipos de preguntas evaluativas	Ejemplos
Evaluar la claridad del razonamiento	¿Qué ejemplos ilustran de mejor manera el razonamiento?
Evaluar la precisión del razonamiento	¿Cuáles son los detalles del razonamiento?
Evaluar la exactitud del razonamiento	¿Cuáles son los detalles del razonamiento?
Evaluar la relevancia del razonamiento	¿Cuál es la relación entre su conclusión y la pregunta que se está intentando responder?
Evaluar la profundidad del razonamiento	¿Cuán simple o compleja es la pregunta que se está formulando?
Evaluar la extensión del razonamiento	¿Qué puntos de vista se pueden considerar para responder de mejor manera esta pregunta?
Evaluar la lógica del razonamiento	¿Qué sentido tiene su razonamiento en el contexto de las ideas que se están debatiendo?

Nota. Adaptado de El arte de formular preguntas esenciales (p.29-30), por R. Paul y L. Elder (2002), Foundation for Critical Thinking.

Figura 11

Ejemplos de preguntas para cuestionar evaluativamente las partes del sistema analítico

Tipos de preguntas evaluativas	Ejemplos
Cuestionar evaluativamente los propósitos	¿El autor expone claramente el propósito de sus razonamientos?
Cuestionar evaluativamente la pregunta	¿La pregunta está bien redactada?
Cuestionar evaluativamente la información	¿El autor cita información, evidencia o experiencias relativas al razonamiento?
Cuestionar evaluativamente los conceptos	¿Cuán relevantes o significativas son las ideas?
Cuestionar evaluativamente los supuestos	¿Qué posición muestra el autor frente a los supuestos?
Cuestionar evaluativamente las inferencias o conclusiones	¿Qué posibles fallas presenta el razonamiento del autor?
Cuestionar evaluativamente los puntos de vista	¿Qué posición tiene el autor frente a otros puntos de vista que no son los propios?
Cuestionar evaluativamente las implicancias	¿Qué posición tiene el autor frente a las consecuencias de sus razonamientos?

Nota. Adaptado de El arte de formular preguntas esenciales (p.30-31), por R. Paul y L. Elder (2002), Foundation for Critical Thinking.

Preguntas para Cuestionar la Lectura. Junto con definir distintos tipos de preguntas que permiten analizar un texto, Paul y Elder (2002) proponen el siguiente conjunto de preguntas, que bien pueden ser respondidas a través de procesos metacognitivos: ¿por qué leo esto?, ¿cuál es mi propósito?, ¿qué voy a ganar con esto?, ¿cuál es el propósito del autor?, ¿qué puedo aprender del punto de vista del autor al leer cuidadosamente el título así como el prefacio, la introducción y el índice?; de párrafo a párrafo, ¿puedo resumir en mis palabras lo que el autor dice?, ¿qué preguntas tengo?, ¿existe parte de esta oración o párrafo que no entiendo?, ¿de qué parte no estoy seguro? ¿qué parte tengo clara?; si no entiendo algo, ¿el autor es impreciso o existe un problema con mi lectura?, ¿cuán importante es para mí contestar estas preguntas antes de seguir leyendo?, ¿entiendo el significado de términos claves o necesito buscarlos en un diccionario?, ¿el autor usa palabras claves de manera normal o extraordinaria?; los hechos presentados, ¿son creíbles o los debo cuestionar?, ¿cuáles son las ideas más significantes en este texto?, ¿cómo es relevante para mí lo que leo?, ¿cómo lo puedo conectar con lo que es importante o será importante en mi vida?, ¿cuál es la naturaleza de la pregunta en el texto?, ¿entiendo claramente las complejidades en ella?, ¿necesito investigar más el asunto en otro texto antes de continuar con este texto?.

Preguntas para Cuestionar el Absolutismo Dogmático y el Relativismo Subjetivo. Conforme a lo declarado por Paul y Elder (2002), este cuestionamiento evita la tendencia a pensar que las preguntas tienen solo una respuesta correcta según el dogma que las rige y la tendencia a reducir todas las preguntas a asuntos de opinión subjetiva. En ambos casos, la idea es que el cuestionamiento derive en juicios razonados; por ejemplo: ¿qué sucede si pienso que la espiritualidad es más importante que la razón y viceversa?

Preguntas para Cuestionar los Conceptos. Las preguntas conceptuales, según los expertos que proponen la taxonomía que se está revisando, son preguntas que se contestan por

medio de análisis y/o clarificación de uno o más conceptos dentro de la pregunta. Las preguntas conceptuales se pueden dividir en dos categorías: simples y complejas. Las preguntas simples son aquellas que se contestan solo por medio de definiciones; las complejas, por su parte, se contestan por medio de argumentaciones, a la luz del análisis conflictivo de conceptos claves. Ejemplo de pregunta conceptualmente simple: ¿cuáles son las diferencias entre las palabras educación e instrucción?; ejemplo de pregunta conceptualmente compleja: ¿qué países del mundo deben ser considerados estados rebeldes?

Preguntas para Identificar Preguntas Anteriores. Dado que algunas preguntas con frecuencia presuponen que otras preguntas han sido contestadas, es útil, plantean los autores, cuestionar la pregunta descifrando lo que la pregunta “previa” presume, o si no, qué otras preguntas nos sería de beneficio contestar primero, antes de tratar de contestar la pregunta inmediata. Esto es especialmente importante cuando se trata de preguntas complejas. Con frecuencia, podemos resolver una pregunta compleja por medio de preguntas más simples. Por ejemplo, antes de contestar la pregunta “¿qué es el multiculturalismo?”, tal vez sería conveniente responder estas otras preguntas: ¿qué es la cultura?, ¿qué factores determinan la cultura a la cual pertenece una persona?

Preguntas para Cuestionar los Datos, la Información y la Experiencia. Para Paul y Elder (2002) las preguntas empíricas se formulan cuando necesitamos el conocimiento sobre el mundo y cómo funcionan las cosas en él. Se dividen en empíricas resueltas y empíricas sin resolver. Ejemplo de pregunta empírica resuelta: ¿cuáles son las principales formas de generar electricidad; ejemplo de pregunta empíricamente no resuelta: ¿cuándo se extinguirá la raza humana?

Preguntas para Cuestionar las Disposiciones Intelectuales. Para estos expertos de la Critical Thinking Foundation, son preguntas orientadas al desarrollo de las virtudes de un pensador crítico para determinar hasta qué punto nos cultivamos como personas imparciales y pensadores responsables. La Figura 12 ejemplifica este tipo de preguntas.

Figura 12

Ejemplos de preguntas para cuestionar las disposiciones intelectuales

Tipos de preguntas	Ejemplos
Preguntas para la humildad intelectual	¿Hasta qué punto inciden mis prejuicios o sesgos en mi forma de pensar?
Preguntas para el valor intelectual	¿Hasta qué punto estoy dispuesto a evaluar y analizar mis creencias?
Preguntas para la autonomía intelectual	¿Hasta qué punto acepto sin cuestionar lo que me dice el gobierno, los medios y quienes me rodean?
Preguntas para la integridad intelectual	¿Qué nivel de congruencia hay entre lo que pienso, digo y hago?
Preguntas para la empatía intelectual	¿Qué tan dispuesto estoy a ver las fortalezas en los puntos de vista de los demás y los prejuicios en mi propio pensamiento?
Preguntas para la perseverancia intelectual	¿Qué estrategias tengo para enfrentar problemas complejos y perseverar en el intento?
Preguntas para la confianza en la razón	¿Estoy dispuesto a cambiar mi posición cuando la evidencia lleva a una posición más razonable?

Nota. Adaptado de El arte de formular preguntas esenciales (p.52-54), por R. Paul y L. Elder (2002), Foundation for Critical Thinking.

3.1.2 La taxonomía de Lipman. Mathew Lipman (2002) orienta en la manera cómo dirigir un diálogo filosófico en el aula para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes. Para este autor, la mejor manera de estimular las habilidades centrales de este tipo de pensamiento y de sus disposiciones afectivas es a través de cierto talento cuestionador que permita a quien orchestra la discusión la formulación de los siguientes tipos de cuestionamientos: preguntas para obtener opiniones y puntos de vista, preguntas para clarificar y reformular ideas, preguntas para explicar los puntos de vista, preguntas para interpretar, preguntas para buscar la coherencia, preguntas para definir, preguntas para buscar presuposiciones, preguntas para señalar falacias,

preguntas para pedir razones y preguntas para obtener y analizar alternativas. Es importante señalar que todos estos tipos de preguntas deben elaborarse en el contexto de una *comunidad de investigación*. Para Lipman (2014) este concepto se define como un espacio donde:

Los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre las de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos. Una comunidad de investigación intenta rastrear la indagación donde sea, aunque bordee las fronteras de las disciplinas establecidas, en un diálogo que pretende conformarse en lógica moviéndose indirectamente —como un buque que vira con el viento— aunque su avance parece asemejarse al propio pensamiento. (p.94-95)

En la Figura 13 se ejemplifican estos tipos de preguntas.

Tabla 13*Ejemplos de la taxonomía de Lipman*

Preguntas para obtener opiniones y puntos de vista	¿Por qué encontraste interesante ese incidente en particular?, ¿con qué puntos de vista estás de acuerdo y con cuáles no?
Preguntas para clarificar y reformular ideas	Conforme a lo que escucho, ¿estás diciendo qué...?, ¿ayudaría si expreso lo que dijiste de este modo?
Preguntas para explicar los puntos de vista	¿La idea que quieres expresar es...?, ¿qué puntos de los que has mencionado te gustaría enfatizar?
Preguntas para interpretar	¿Estás sugiriendo qué...?, ¿estarías en desacuerdo o de acuerdo con esta interpretación de lo que dijiste...?
Preguntas para buscar la coherencia	¿Estás en realidad en desacuerdo uno con otro, o simplemente están diciendo la misma cosa, pero de dos maneras diferentes?, ¿existe una contradicción entre esos dos puntos de vista?
Preguntas para definir	Cuando usas la palabra..., ¿qué quieres decir?, ¿a qué se refiere la palabra...?
Preguntas para buscar presuposiciones	¿No estás dando por supuesto que...?, ¿lo que dices no se basa en la noción de...?, ¿lo que acabas de decir está basado en tu creencia de que...?
Preguntas para señalar falacias	Estas preguntas dependerán del tipo de falacia que se está empleando en el razonamiento (apelar a la autoridad, sacar conclusiones precipitadas, atacar a la persona en lugar de atacar el argumento, etc.). Por ejemplo, una de las preguntas para indicar una falacia de generalización podría ser la siguiente: ¿qué te hace pensar que a todas las personas les gusta comportarse así?
Preguntas para pedir razones	¿Cuáles son las razones en las que te apoyas para decir eso?, ¿qué te hace pensar que...?
Preguntas para obtener y analizar alternativas	¿Aceptarías que fueran posibles otras creencias sobre este mismo tema?, ¿de qué otro modo puede verse este asunto?

Nota. Adaptado de *La Filosofía en el Aula* (p. 206-221), por M. Lipman, 2002, De la Torre.

3.1.3 La taxonomía de Weston y Bloch-Shulman. Para Weston y Bloch-Shulman (2020) las preguntas pueden clasificarse de la siguiente manera: preguntas críticas, preguntas expansivas, preguntas filosóficas y preguntas que deben ser cuestionadas (*questionable questions*). Las primeras sirven para cuestionar las fuentes, las generalizaciones y las explicaciones; las segundas permiten explorar, generar y *apalancar ideas (long-lever questions)*; las terceras ayudan a cuestionar supuestos, significados y a realizar un cuestionamiento panorámico (*big-picture questions o preguntas para relacionar nuestras creencias con las de los demás*); las últimas posibilitan cuestionar las ideas tendenciosas. La Figura 14 ejemplifica estos tipos de preguntas.

Figura 14

Ejemplos de preguntas para la taxonomía de Weston y Bloch-Shulman

Preguntas críticas. Ayudan a pensar con más libertad, desarrollando la agudeza, la capacidad inquisitiva, la percepción y la curiosidad.	¿Cuán confiable es la fuente?, ¿hasta qué punto son claros y suficientes los ejemplos, ¿lo explicado se ajusta a los hechos?
Preguntas expansivas. Abren inesperadas y nuevas posibilidades.	¿En qué situaciones algo que considero un problema podría no serlo?
Preguntas filosóficas. Usadas por filósofos o en discusiones de índole filosófica.	<i>Preguntas para cuestionar supuestos:</i> ¿por qué suponemos, de alguna manera, que todos merecemos vivir largo tiempo? <i>Preguntas para cuestionar significados:</i> ¿qué es una religión? <i>Preguntas panorámicas:</i> ¿por qué creer que los niños son espíritus salvajes que deben ser domesticados para ser miembros de la sociedad?
Preguntas tendenciosas. Aquellas que usan términos sugerentes y emocionalmente fuertes para predisponer las respuestas en una u otra dirección.	¿Deberíamos eliminar el actual sistema de salud chileno para aumentar las expectativas de vida de los más ancianos y vulnerables?

Nota. Adaptado de Thinking Through Questions. A concise Invitation to Critical Expansive and Philosophical Inquiri (pos..863-2042), por A. Weston y A. Bloch-Shulman, 2020, Hackett Publishing Company.

3.1.4 La taxonomía de Ben Johnson. Hacia finales de la década del noventa, Johnson (1998) elaboró un programa para intervenir el pensamiento crítico de los estudiantes de primer año universitario. El programa estaba destinado a desarrollar las siguientes habilidades: observación, cuestionamiento, comparación y contraste, clasificación y secuenciación, identificación de causas y efectos, inferencias, resumen, síntesis, generación de ideas, reconocimiento de propósitos del razonamiento, reconocimiento de hechos y opiniones, reconocimiento del tono, y sesgo del razonamiento, reconocimiento de la organización de un texto, reconocimiento de los supuestos implícitos, análisis, evaluación, inducción y deducción. El autor propuso una taxonomía basada en la clarificación, procesamiento y aplicación de información y en la evaluación de preguntas y respuestas. La Figura 15 sintetiza algunos ejemplos de esta clasificación

Figura 15

Ejemplos de la taxonomía del cuestionamiento de Johnson

Tipos de preguntas	Ejemplos
Preguntas que requieren clarificar la información	¿Qué es lo necesito saber?, ¿qué ocurrió?, ¿quién estaba involucrado?, ¿cuándo?, ¿dónde?
Preguntas que requieren procesamiento de información	¿Cuáles son los valores, las suposiciones implícitas, los puntos de vista, las perspectivas, los prejuicios o los intereses creados que están detrás de estos?, ¿es esto relevante?, ¿cuál es la evidencia del juicio?
Preguntas que requieren la aplicación de información	¿Qué significa esto a la luz de lo que ya sé?, ¿cómo se relaciona esto con...?, ¿hay ejemplos, patrones o aplicaciones para lo mismo?
Preguntas que requieren la evaluación de preguntas y respuestas	¿Qué aprendí después de hacer estas preguntas?, ¿qué otras preguntas debo hacer?, ¿Cuán suficiente y clara era la información?

Nota. Adaptado de *Stirring up Thinking* (p71), por B. Johnson (1998), Houghton Mifflin Company.

3.1.5 La taxonomía de Amy Boelé en torno al cuestionamiento textual. Boelé (2016)

plantea que existen dos tipos de preguntas que dependen del texto: aquellas que reflejan el texto y las que lo trascienden. Las primeras son preguntas que se centran en la información que se puede encontrar explícita y directamente en el texto; las segundas pueden ser usadas para ir más allá del significado que el autor presenta. Estas últimas interrogantes dependen del texto porque en él se hallan las evidencias que sostienen las posiciones del lector.

Las preguntas que reflejan el texto se emplean para la comprensión literal, la extracción de ideas principales, la formulación de inferencias o predicciones y para determinar el mensaje del autor o tema. En la Tabla 16 se ejemplifican estos tipos de preguntas.

Las preguntas que trascienden el texto se utilizan para situarse en otros textos o en el aprendizaje que se genera a partir de él, para evaluar y cuestionar al autor y para determinar implicancias. Este tipo de preguntas se aproximan a lo que en esta investigación se ha denominado preguntas críticas. Estas preguntas se formulan una vez que se ha captado (literalmente o inferencialmente) la tesis central que el autor desea comunicar y la información que usa para sostener sus planteamientos argumentativos o informativos. Se hace esta última aclaración para no confundir el concepto *tesis* con una sentencia que solo se formula en textos de naturaleza argumentativa. En la Figura 16 también se ejemplifican estos tipos de preguntas.

Para Boelé, la interrogación textual es fundamental para asignarle sentido al texto, pero son las preguntas de naturaleza trascendental las que elevan el pensamiento de los lectores:

Las preguntas dependientes del texto no deberían simplemente pedirles a los estudiantes que reflejen el significado del autor. La comprensión literal, inferencial e incluso temática de un texto debe ser el punto de partida para la comprensión. El texto en sí es una herramienta para un mayor compromiso con las ideas que presenta el autor. Los estudiantes

pueden trascender el texto cuestionando, desafiando y evaluando la veracidad del mensaje del autor. Es importante destacar que utilizan el texto para convertirse en personas que se esfuerzan por resolver problemas en su mundo (p.220)

Figura 16
Ejemplos de preguntas de la taxonomía de Boelé

Preguntas que reflejan el texto	
Comprensión literal	¿Qué características del personaje se presentan en el primer pasaje de la historia?
Ideas principales	¿Qué información es la más importante?
Inferencias o predicciones	Basándose en esta información, ¿qué crees que leerás a continuación?
Mensaje del autor o tema	¿Qué quiere el autor que yo aprenda o crea?
Preguntas que trascienden el texto	
Situarse en otros textos o en el aprendizaje	¿Cuán diferente es esta perspectiva en otros textos que versan sobre el mismo tema?
Evaluación	¿Cuán completa y verdadera es la historia?
Cuestionar al autor	¿Qué palabras o frases específicas usa el autor que sugieran un sesgo particular?
Implicancias (Acting)	¿De qué manera el contenido del texto afecta la vida de las personas?

Nota. Adaptado de Text-dependent questions: reflecting and transcending text (p.2), por A. Boelé (2016), *The Reading Teacher*, 70(2).

3.1.6 Cuestionamiento textual y lectura detenida. A partir de los estándares mínimos básicos (Common Core State Standards) que regulan la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en 41 estados, cuatro territorios y un distrito de Estados Unidos, Brown y Kappes, (2012), Santori y Belfatti (2016) y Boelé (2016) coinciden en la necesidad de que los estudiantes cuestionen los textos que leen para alcanzar una comprensión profunda y crítica en el marco de lo que se denomina lectura detenida (close reading of text). Para Brown y Kappes, (2012), la lectura detenida implica:

Una investigación de un texto corto, con múltiples lecturas, realizadas en múltiples lecciones de instrucción. A través de preguntas y debates basados en el texto, los estudiantes son guiados a analizar y apreciar profundamente varios aspectos del texto, como el vocabulario clave y cómo su significado es moldeado por el contexto; atención a la forma, tono, imágenes y / o dispositivos retóricos; el significado de la elección de palabras y la sintaxis; y el descubrimiento de diferentes niveles de significado a medida que los pasajes se leen varias veces. El objetivo del profesor en el uso de la *lectura detenida* es delegar gradualmente responsabilidad hacia los estudiantes, moviéndose desde un entorno donde el maestro modela para los estudiantes estrategias, a uno donde los estudiantes emplean las estrategias por su cuenta cuando leen de forma independiente (p.2)

Los autores plantean que este tipo de lectura debería tener los siguientes seis atributos: selección de un texto breve, de alta calidad y complejidad; lectura individual del texto, lectura grupal en voz alta, preguntas y debates acerca del texto, discusión entre los estudiantes y escribir sobre el texto.

3.1.7 El Cuestionamiento socrático como estrategias para mejorar el pensamiento crítico y la comprensión lectora. Siguiendo las concepciones socráticas en torno al diálogo y al rol de las preguntas en la acción dialógica, Paul y Elder (2007) plantean que las preguntas socráticas tienen una estrecha relación con el pensamiento crítico. Los autores señalan que el pensamiento crítico proporciona las herramientas conceptuales para comprender cómo funciona la mente; el cuestionamiento socrático, como enfoque, hace uso de esas herramientas para formular preguntas vitales que ayudan a develar la verdad y el significado de los fenómenos.

Las preguntas socráticas proveen al pensante una voz interior de la razón para monitorear, evaluar y reparar, en una dirección más racional, sus pensamientos, sentimientos y acciones (Paul y Elder, 2014). De ello se colige que este tipo de preguntas ayuda a mejorar la calidad del pensamiento del pensante.

A partir de estos postulados, Chew et al. (2019) realizan una investigación cuasiexperimental, con grupo control, para determinar el efecto del uso del cuestionamiento socrático en 60 estudiantes de cuarto grado de una escuela básica de Taiwán. 30 de ellos conformaron el grupo control; el resto, el experimental. Ambos grupos fueron evaluados en modalidad de pretest y postest con una prueba de pensamiento crítico validada por los investigadores. El instrumento se construyó sobre la base de las habilidades declaradas en el proyecto Delphi, liderado por Facione (1990). Los resultados obtenidos en ambos momentos evaluativos fueron comparados estadísticamente para determinar diferencias significativas en los desempeños. La intervención se desarrolló en cuatro sesiones de cuarenta minutos cada una. En cada una de las sesiones, tanto el grupo control como el experimental debieron desarrollar ejercicios de pensamiento crítico basados en el visionado de un video animado que abordaba temas de interés para los estudiantes objeto de estudio. Los ejercicios consistían en responder un conjunto de preguntas críticas de tipo explicativa, es decir, preguntas que apuntan a declarar el resultado de los razonamientos, justificar procedimientos y presentar argumentos. En el caso del grupo experimental, se añadieron ejercicios que demandaban usar el tipo de preguntas socráticas sugeridas por Paul y Elder (2007) en su obra “Pensamiento crítico: el arte del cuestionamiento socrático”. Los resultados del estudio indican que ambos grupos obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pretest y del postest, lo que hace pensar que los ejercicios propuestos mejoran el pensamiento crítico de los estudiantes. Adicionalmente, se

concluye que el grupo experimental obtiene mejores diferencias significativas producto de la incorporación de preguntas socráticas.

Asumiendo que la comprensión de textos se traduce en una búsqueda del significado o sentido textual (Parodi, 2011 y Bruning et al., 2012), el cuestionamiento socrático es, precisamente, un medio muy poderoso para asignar significado o coherencia al entramado textual; por ello, algunos investigadores han usado el método socrático del cuestionamiento para mejorar la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Por ejemplo, Cojocariu y Butnaru (2014) realizan una investigación pre-experimental en la cual usan tres métodos para mejorar el pensamiento crítico de 14 estudiantes de cuarto grado en las clases de Literatura y Lenguaje Rumano: el “*Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT)*”, el clásico método socrático para intercambiar ideas y un conjunto de tipos de preguntas basadas en la taxonomía adaptada de Bloom. El RWCT es un sistema de estrategias que estimula el pensamiento crítico a través del lenguaje, centrado en la curiosidad, el fomento de opiniones originales, la resolución de problemas y, especialmente, el debate responsable de ideas para aceptar democráticamente las distintas perspectivas. Los tipos de preguntas que configuran la taxonomía de las interrogaciones se grafican en la Figura 17. Los estudiantes son intervenidos en el periodo de un año escolar y se evalúa, en modalidad de pretest y postest, su capacidad para elaborar y dar argumentos, hacer inferencias y aproximarse a un problema desde distintos puntos de vista. Los resultados indican que, después de someterse a la intervención, los estudiantes logran mejores resultados en el postest, en comparación con los resultados que obtienen en la evaluación inicial.

Figura 17

Ejemplos de la taxonomía adaptada de Bloom en el marco del RWCT

Preguntas relacionadas con el nivel de comprensión literal de un texto	¿Quiénes son los personajes del texto?
Preguntas para interpretación	¿Por qué crees tú que el personaje principal actuó de esa manera?
Preguntas para aplicar	¿Cómo podrías medir la distancia que hay entre tu casa y el lugar donde se desarrollan las acciones?
Preguntas para analizar	¿Cuáles fueron los hechos que desencadenan la acción principal?
Preguntas para sintetizar	¿Cuáles son los acontecimientos más importantes del texto?
Preguntas de transposición	¿Cómo te sentiste cuando leíste el texto?
Preguntas para evaluar	¿Qué opinión te merece el comportamiento del personajes principal?

Nota. Adaptado de Asking questions - critical thinking tools (p.25), por V. Cojocariu y C. Butnaru 2014, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (28).

Segunda Parte

Marco Empírico

La segunda parte se divide en dos capítulos. En el primero de ellos se presenta el diseño metodológico de la investigación y, en el segundo, se detalla el programa a través del cual se desarrollaron las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes. Este programa, que se constituyó en la variable independiente del estudio, ocupa un sitio privilegiado en este apartado por tratarse de un instrumento de intervención especialmente diseñado para responder las preguntas de investigación, determinar el logro de los objetivos del estudio y confirmar o rechazar las hipótesis formuladas.

Capítulo 4. Diseño metodológico de la investigación

A continuación se describen todos los elementos que configuran el diseño metodológico de la investigación, es decir, las preguntas, los objetivos, las hipótesis, la población y muestra, los instrumentos de investigación, las técnicas y procedimientos de análisis de datos y los procedimientos que enmarcaron la indagación.

4.1 Preguntas de investigación

En el marco conceptual de este estudio se han reconocido relaciones de concomitancia y reciprocidad entre las variables pensamiento crítico y comprensión lectora. Al respecto, es importante recordar que ambos macroprocesos de pensamiento comparten las mismas habilidades cognitivas declaradas como constitutivas del pensamiento crítico en el proyecto Delphi, liderado por Facione (1990): inferencia, interpretación, evaluación, análisis, explicación y autorregulación. Las inferencias y la interpretación, mediadas por la activación de esquemas de conocimiento (Rumelhart, 1980; Norris y Phillips, 1987; Anderson, 1994 y Aloqaili, 2012), constituyen el fundamento del *modelo situacional* de comprensión lectora de Kintsh (2015). La evaluación se constituye en el mecanismo que acoge los criterios o estándares a través de los cuales se puede determinar la calidad de los procesos de pensamiento (Ennis, 1993 y Lipman, 2014). El análisis es una de las claves de la concepción de pensamiento crítico de Paul y Elder (2014). La explicación se asimila al principio de acreditabilidad de Parodi (2011). Finalmente, la autorregulación del pensamiento crítico tiene su equivalencia en los conceptos de metacognición (Flavel 1975, Baker, 1980, Shraw y Denisson, 1994 y Parodi 2011), saber metacognitivo (Zayas 2012) y metacompreensión (Peronard, Crespo y Guerrero). En la línea de reciprocidad, Lipman (2002) plantea la existencia de interdependencia entre las variables, en otras palabras, la comprensión lectora es una vía de desarrollo del razonamiento y éste, a su vez, permite potenciar la comprensión

lectora. Vistas estas relaciones, parece interesante cuestionar, en una vía indagativa, el efecto que puede tener el desarrollo programático de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica, toda vez que, de hallar efectos positivos y significativos, sería posible argumentar la necesidad de potenciar estas relaciones a nivel de aula, con el fin de mejorar los alicaídos desempeños evidenciados por los estudiantes chilenos en competencia lectora y acortar la brecha que separa los rendimientos exhibidos por los estudiantes más vulnerables y aquellos que exhiben los estudiantes de los grupo socioeconómicos más altos.

También es importante acotar que la mayoría de los estudios en torno a las variables de interés se han realizado en contextos universitarios, situación que genera una brecha indagativa de interés, especialmente en el ámbito de la enseñanza básica o los primeros niveles de la enseñanza secundaria. Por ello, en el presente estudio se pretende responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué efectos tiene el *desarrollo programático de las habilidades de pensamiento crítico* en el *nivel de desempeño global de la comprensión lectora* de estudiantes que cursan octavo año de enseñanza básica en colegios subvencionados de la Comuna de Marga Marga de la Región de Valparaíso?
- ¿Qué efectos diferenciales tiene el *desarrollo programático de las habilidades de pensamiento crítico* en el *nivel de desarrollo de las distintas habilidades de comprensión lectora* de estudiantes que cursan octavo año de enseñanza básica en colegios subvencionados de la Comuna de Marga Marga de la Región de Valparaíso?

4.2 Objetivos de la investigación

De las preguntas de investigación derivan los siguientes objetivos:

- Determinar los efectos que tiene el desarrollo programático de las habilidades de pensamiento crítico en el nivel de desempeño global de comprensión lectora de estudiantes que cursan octavo año de enseñanza básica en colegios subvencionados de la Comuna de Marga Marga de la Región de Valparaíso.
- Determinar los efectos diferenciales que tiene el desarrollo programático de las habilidades de pensamiento crítico en el nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de estudiantes que cursan octavo año de enseñanza básica en colegios subvencionados de la Comuna de Marga Marga de la Región de Valparaíso.

4.3 Hipótesis de investigación

En respuesta a las interrogantes formuladas, en este estudio se proyecta una *mejora significativa* en la comprensión lectora de los estudiantes que participan en un programa que desarrolla sus habilidades de pensamiento crítico. Existen investigaciones que respaldan esta idea. Por ejemplo, Oré (2015), Fernández et al. (2016), Diella y Adriansyaah (2017), Arslan (2015), Cakici (2018), Magno (2010) y Din (2020) concluyen que ambas variables correlacionan; por su parte, Esmaeli y Motaghizadeh (2017), Mohseni et al. (2020); Gutiérrez (2016), Ardhian et al. (2020) y Rouijel et al. (2019) argumentan a favor de un positivo efecto en la comprensión lectora de la enseñanza de estrategias, técnicas y habilidades de pensamiento crítico. Por ello, las hipótesis de la presente investigación son las siguientes:

- a) El desarrollo programático de las habilidades de pensamiento crítico mejora significativamente el nivel global de desempeño de comprensión lectora, exhibido por estudiantes de octavo grado.

- b) El desarrollo programático de las habilidades de pensamiento crítico mejora significativamente el nivel de desarrollo de cada una de las habilidades de comprensión lectora de estudiantes de octavo grado.

Operacionalización de las hipótesis . Como una forma de operacionalizar las hipótesis conceptuales, se proponen las siguientes hipótesis de trabajo con sus correspondientes hipótesis nulas. Se entiende por hipótesis de trabajo “proposiciones tentativas acerca de las posibles relaciones entre dos variables” (Hernández Sampieri et al., 2014, p.107). Las hipótesis nulas permiten hacer una predicción en torno a una variable que apunta a la falta de relación o ausencia de diferencias significativas entre grupos (Creswells, 2014).

H₁ Los estudiantes del grupo control, que no participan en el programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, *no presentan* diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de logro total y el puntaje bruto total, obtenidos en la modalidad de pretest de la prueba de comprensión lectora del CL-PT y el porcentaje de logro total y el puntaje bruto total alcanzados en la modalidad de postest de la misma prueba.

H₀₁ Los estudiantes del grupo control, que no participan en el programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, *presentan* diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de logro total y el puntaje bruto total obtenidos en la modalidad de pretest de la prueba de comprensión lectora del CL-PT y el porcentaje de logro total y el puntaje bruto total alcanzados en la modalidad de postest de la misma prueba.

- H₂ Los estudiantes del grupo experimental , participantes del programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, *presentan* diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de logro total y el puntaje bruto total , obtenidos en la modalidad de pretest de la prueba de comprensión lectora del CL-PT y el porcentaje de logro total y el puntaje bruto total alcanzados en la modalidad de postest de la misma prueba.
- H₀₂ Los estudiantes del grupo experimental , participantes del programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, *no presentan* diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de logro total y el puntaje bruto total , obtenidos en la modalidad de pretest de la prueba de comprensión lectora del CL-PT y el porcentaje de logro total y el puntaje bruto total alcanzados en la modalidad de postest de la misma prueba.
- H₃ Los estudiantes del grupo control, que no participan en el programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, *no presentan* diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en la modalidad de pretest de cada una de las áreas de la prueba de comprensión lectora del CL-PT y los puntajes alcanzados en la modalidad de postest de cada una de las áreas de la misma prueba.
- H₀₃ Los estudiantes del grupo control, que no participan en el programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, *presentan* diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en la modalidad de pretest de cada una de las áreas de la prueba de comprensión lectora del CL-PT y los puntajes alcanzados en la modalidad de postest de cada una de las áreas de la misma prueba.

- H₄ Los estudiantes del grupo experimental , participantes en el programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, *presentan* diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en la modalidad de pretest de cada una de las áreas de la prueba de comprensión lectora del CL-PT y los puntajes alcanzados en la modalidad de postest de cada una de las áreas de la misma prueba.
- H₀₄ Los estudiantes del grupo experimental, participantes del programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, *no presentan* diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en la modalidad de pretest de cada una de las áreas de la prueba de comprensión lectora del CL-PT y los puntajes alcanzados en la modalidad de postest de cada una de las áreas de la misma prueba.

4.4 Enfoque y diseño de la investigación

Dado que en esta investigación interesa cuantificar el efecto que tiene, en contextos escolares reales, la variable independiente “programa de desarrollo del pensamiento crítico” en las variables dependientes *nivel de desempeño global de comprensión lectora y nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora*, diremos que el enfoque metodológico es de naturaleza cuantitativa cuasiexperimental. Para Cohen et al. (2007), una investigación cuasiexperimental es “similar al experimento de laboratorio en el que las variables se aíslan, controlan y manipulan, pero el escenario es el mundo real, en lugar del mundo artificial construido en el laboratorio” (p.274). Al respecto, Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que los cuasiexperimentos “manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos” (p.151).

Para Campbell y Stanley (1991), Cohen et. al (2014) y Creswell (2014) esta investigación clasifica como un estudio cuasiexperimental con diseño de grupo control no equivalente. En estos diseños, se trabaja con dos grupos que se conforman sin asignación aleatoria (por ello la expresión *no equivalente*), es decir, ya están conformados antes de la investigación. Ambos grupos son evaluados en modalidad de pretest y posttest, pero solo uno de ellos se somete al tratamiento. El diseño permite establecer si existen diferencias significativas entre los niveles de comprensión lectora del grupo control y experimental.

4.5 Variables

El estudio contempla tres variables: dos dependientes y otra independiente. La primera variable dependiente se denomina *nivel de desempeño global en comprensión lectora*; la segunda, *nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora*; finalmente, la variable independiente se denomina *programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico*.

Por *nivel de desempeño global en comprensión lectora* se entiende el grado de logro alcanzado por los estudiantes objeto de estudio después de rendir las pruebas de comprensión lectora de 8° grado de la batería evaluativa CL-PT (Medina y Gajardo 2013), compuestas por reactivos que evalúan las habilidades que se conjugan en ese macroproceso de pensamiento, a través del cual el lector construye intencionadamente una interpretación de los significados elaborados por un escritor, basándose en la información textual y en sus conocimientos previos, de acuerdo a un objetivo de lectura y a las posibles demandas del medio social (Parodi, 2011). El grado de logro se expresa en puntajes brutos y porcentajes de logro que permiten situar a los sujetos de estudio

Se entiende por *nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión lectora* el grado de logro alcanzado por los estudiantes objeto de estudio en cada una de las pruebas de comprensión lectora de 8° grado de la batería evaluativa CL-PT (Medina y Gajardo, 2013).

Siguiendo los planteamientos de Paul y Elder (2014 y 2017) la variable *programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico* se define como el conjunto secuenciado de actividades, acotadas en el tiempo, que permiten a los estudiantes del grupo experimental cuestionar socráticamente un texto (Paul y Elder, 2017), con el propósito de analizar y evaluar, en función de estándares y/o criterios, el razonamiento del autor y el razonamiento que se genera en el lector producto de sus intentos de comprensión textual.

4.6 Población y Muestra

Según Hernández Sampieri et al. (2014) la población es el “conjunto de todos los casos que concuerden con determinadas especificaciones” (p.174). En esta investigación, el conjunto de los casos corresponde a todos los estudiantes de octavo año de enseñanza general básica que cursaron este nivel el año 2017 en colegios particulares subvencionados de la Provincia de Marga Marga, Región de Valparaíso.

La selección de la muestra estuvo condicionada por los siguientes factores: el grupo experimental debía someterse a un programa de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, la aplicación del programa debía estar a cargo de especialistas en la materia, la formación de especialistas implicaba una apreciable inversión de tiempo, los especialistas debían considerar la asistencia al centro escolar dos veces a la semana, durante aproximadamente un año lectivo, no era fácil acceder a centros escolares que quisieran participar en una investigación que contemplaba el uso de horas lectivas o no lectivas para trabajar con estudiantes en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

En virtud de todos estos factores, se optó por un muestreo no probabilístico. Para Cohen (2014), en este tipo de muestreo la selección de la muestra está condicionada por la intención de quien investiga en pleno conocimiento de que no es representativa de la población. Para el autor “este es frecuentemente el caso de una investigación a pequeña escala, como en una o dos escuelas, dos o tres grupos de estudiantes o un grupo particular de maestros, donde no se desea generalizar (p.113).

En vista de que este muestreo no permite generalizar los resultados de una investigación, muchos piensan que se asocia principalmente a investigaciones cualitativas; no obstante, los expertos metodólogos como Sampieri et al. (2014) , aseguran que también es factible usarlo en estudios cuantitativos en la convicción de que los resultados tendrán validez para la muestra, no así para la población.

Del conjunto de muestreos no probabilístico, se seleccionó el muestreo por conveniencia que permite realizar la selección de acuerdo a la facilidad con la cual puede el investigador acceder a quienes constituirán la muestra (Cohen, 2014). En virtud de este tipo de muestra y dado que la investigadora tenía cercanía con determinados colegios que oficiaban como centros de práctica de la universidad donde labora, la muestra quedó conformada por 110 estudiantes de octavo básico de dos colegios particulares subvencionados de la Provincia de Marga Marga, Región de Valparaíso, con edades comprendidas entre los 13 y 14 años y un nivel socioeconómico medio-alto. 53 estudiantes de uno de los centros educativos conformaron el grupo de control; los 57 restantes, pertenecientes al segundo centro escolar, configuraron el grupo experimental.

Los estudiantes del grupo control cursaban el octavo año básico en el colegio particular subvencionado mixto Los Reyes, ubicado en Av. Los Reyes 1301, localidad de El Belloto. Este centro educativo cuenta con un total de 1.915 estudiantes y un promedio por curso de 36 alumnos.

Del total de 144 estudiantes del octavo grado , distribuidos en cuatro cursos distintos (A, B,C y D), se tuvo acceso a 72 de los grupos A y B. De esa muestra inicial solo se sometieron al pretest y postest 53 estudiantes (31 mujeres y 22 hombre), quienes formaron parte de la muestra definitiva.

Los estudiantes del grupo experimental cursaban el octavo año básico en el colegio particular subvencionado mixto Nuevo Milenio, ubicado en calle Alcalde Rodolfo Galleguillos 197 de la localidad de Villa Alemana. Este establecimiento escolar tiene 925 estudiantes y un promedio por curso de 33 alumnos. Se tuvo acceso a los 66 estudiantes del octavo grado , distribuidos en dos cursos distintos (A y B). De esa muestra inicial solo se sometieron al pretest y postest 57 estudiantes (31 mujeres y 26 hombres), quienes conformaron la muestra definitiva.

Es importante destacar que el presente estudio no consideró la variable sexo, tampoco la variable grupo de pertenencia (A, B,C o D).

4.7 Instrumentos de la investigación

4.7.1 Instrumento para la recogida de información: descripción, justificación e idoneidad. Antes de seleccionar el instrumento de evaluación que permitiría obtener el nivel de desempeño en el área de la comprensión de lectura de los estudiantes, se determinaron los siguientes criterios de electividad:

- a) Estandarización: el instrumento debía contar con estudios de estandarización a la realidad chilena.
- b) Cobertura: el instrumento tenía que permitir la evaluación de estudiantes de 8° grado.
- c) Áreas evaluadas: el instrumento debía permitir la evaluación explícita en las áreas de comprensión literal, comprensión inferencial, metacognición y comprensión crítica.
- d) Formato: el formato de la prueba debía ser, idealmente, físico para asegurar el control de los resultados y del proceso de evaluación.

Los instrumentos analizados en función de los criterios de elección fueron los siguientes: CLP, CL-PT y LECTUM.

La Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP (Alliende et al., 2004) fue descartada en función de un estudio realizado por Neira y Castro (2013), quienes analizan los niveles 4 y 8 de CLP desde un modelo psicolingüístico de la evaluación de la comprensión lectora propuesto por Riffo y Véliz (Riffo y Véliz 2011, Véliz y Riffo 1993), para así determinar los niveles de comprensión que ésta evalúa. Los resultados indican que esta prueba mide, principalmente, la dimensión textual de la comprensión lectora en sus niveles más bajos, dejando de lado las dimensiones crítica y pragmática.

La prueba Lectum (Riffo et al., 2011) se descartó en atención a que su aplicación se realiza a través de una plataforma virtual, lo cual dificulta el control evaluativo y el acceso a los datos.

Para evaluar los niveles de desempeño en comprensión lectora de los sujetos de estudio se seleccionó finalmente, la primera parte de las Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT) de Medina y Gajardo (2013). Se excluyó la segunda parte de la Batería en atención a que evalúa habilidades de producción textual no contempladas en este estudio.

Las pruebas CL-PT están estandarizadas para la realidad chilena y su validez y confiabilidad son fruto de dos estudios experimentales realizados sobre una muestra de 438 estudiantes, el primero, y 1.305 estudiantes, el segundo. La primera aplicación experimental, realizada en mayo de 2009, apuntó a conocer el grado de dificultad de cada ítem, la confiabilidad en la asignación de puntajes y la consistencia o aporte de cada ítem al total de la prueba. Los resultados permitieron hacer los ajustes correspondientes para efectuar una segunda aplicación experimental que tuvo como objetivos estudiar el comportamiento y características definitiva de la prueba, establecer normas que permitieran comparar los resultados obtenidos por los estudiantes

con los de la muestra de estandarización y definir los niveles de desempeño. En términos psicométricos, los resultados permitieron determinar adecuación en el grado de dificultad y la confiabilidad (cotejo entre evaluadores, correlación ítem-test o índice de homogeneidad corregido, a través del coeficiente de correlación de Pearson; medida de estabilidad, validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo).

Las pruebas CL-PT tienen una cobertura evaluativa que se extiende desde kínder hasta 8° grado. Dada la naturaleza de los sujetos de estudio, se optó por emplear la prueba correspondiente a octavo año básico.

De acuerdo a Medina y Gajardo (2013) las pruebas de Comprensión y Producción Lectora (CL-PT), constituyen un set de instrumentos elaborados a partir de la actualización de los conceptos de leer y escribir, de las dimensiones que comprenden estas dos competencias y de las distintas definiciones curriculares del Ministerio de Educación de Chile. La construcción de estas pruebas es fruto de una amplia revisión de bibliografía y del estudio de los instrumentos existentes a nivel nacional e internacional. Las autoras las definen como pruebas con un alto nivel de exigencia, que apuntan a enfrentar los desafíos de aprendizaje de la sociedad actual.

4.7.2 Rasgos de la comprensión lectora evaluados por la prueba CL-PT. La prueba evalúa siete rasgos o dimensiones de comprensión lectora, cuyas definiciones e indicadores se resumen en la Figura 18 que presenta el Manual del CL-PT.

Figura 18*Rasgos de comprensión lectora según el CL-TP.*

Rasgos	Definición	Indicadores generales
Comprensión Literal	Recuperación de la información explícita en el texto.	Reconoce detalles, ideas principales, secuencias, relaciones, entre otros
Comprensión Inferencial	Integración de la información del texto y los conocimientos previos del lector.	Deduce detalles, ideas principales, secuencias, comparaciones, relaciones causa efecto, rasgos de los personajes, predice resultados, anticipa contenidos, entre otros.
Comprensión Crítica	Construcción de interpretaciones personales, juicios, análisis de las intenciones del autor, entre otros.	Reconoce juicios de realidad o fantasía, de hechos y opiniones, de propiedad, de valor, de conveniencia; capta intencionalidad del autor, entre otros.
Comprensión Metacognitiva	Conciencia y regulación de los propios procesos de comprensión.	Identifica y regula tanto su propia comprensión como la pérdida de ella. Utiliza la estructura del texto para facilitar su comprensión, entre otros.
Comprensión de estructuras textuales y funciones.	Reconocimiento de las estructuras de los textos. Utilización y funcionalidad.	Reconoce textos narrativos, informativos, poéticos, interactivos, continuos y discontinuos, a partir de sus claves y sabe su funcionalidad y propósito.
Reorganización de la Información	Procesamiento de la información de acuerdo a los propios esquemas de comprensión, con el propósito de realizar una síntesis comprensiva.	Parafrasea, esquematiza, resume, elabora organizadores gráficos, dibujos, maquetas, dramatizaciones y otros.
Manejo del Código	Reconocimiento y manejo de palabras y signos convencionales. Reconocimiento y manejo de las estructuras de las oraciones Reconocimiento y utilización de nexos coordinantes y subordinados. Reconocimiento de palabras o expresiones que aluden a elementos ya aparecidos en el texto (deícticos).	Reconoce sujeto, predicado y complementos. Reconoce y utiliza nexos coordinantes (y, e, ni, pero, más, o, porque, pues, ya que, luego, que, pues) y subordinantes (a, ante, bajo, si, siempre que, como, para que, que, quien, cual), de causa, consecuencia y condición. Reconocimiento y manejo de palabras y signos convencionales.

Nota. Tomado de Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (p.108), por Fundación Arauco, Medina, A, Gajardo, A.M. (2013), Ediciones UC.

4.7.3 Estructura del instrumento. La prueba de comprensión lectora para octavo año básico de la Batería CL-PT está constituida por 14 ítems que se agrupan conforme a los siete rasgos de comprensión lectora evaluados. Cada ítem tiene un puntaje asignado que en total suma 56 puntos. Es importante destacar que la prueba contempla reactivos para evaluar tanto la comprensión lectora como la producción de textos. Dado que para esta investigación se consideró solo la primera de las dimensiones evaluadas, el orden correlativo original de los ítems no coincide con el orden establecido para esta investigación. La Tabla 1 presenta la clasificación de los ítems con sus respectivos puntajes.

Tabla 1
Estructura general del CL-PT y puntajes

N° del ítem	Puntaje asignado
Dimensión: Comprensión literal	
8	3
Dimensión: Comprensión inferencial	
1	12
2	1
3	1
4	1
10	3
Dimensión: comprensión crítica	
5	4
11	4
Dimensión: Comprensión metacognitiva	
7	4
12	4
Dimensión: Comprensión de estructuras textuales y funciones	
14	6
Dimensión: Reorganización de la información	
9	6
N° del ítem	Puntaje asignado
Manejo del código	
6	4
13	3
Total de puntaje	56

Nota. Adaptado de Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (p.158-163), por Fundación Arauco, Medina, A, Gajardo, A.M. (2013), Ediciones UC.

4.7.4 Niveles de desempeño. Las pruebas de comprensión lectora definen cinco niveles de desempeño, en los que se distribuyen los estudiantes según sus porcentajes de logro, de manera de lograr avanzar en las orientaciones y en la definición de apoyos que pueden ser entregados a los establecimientos escolares. A continuación se presenta Figura 19 con los niveles de desempeño, sus descripciones y el puntaje de logro. Es importante destacar que estos niveles fueron definidos por un conjunto de expertos especialistas en el área del lenguaje escrito.

Figura 19
Niveles de desempeño del CL-PT

Porcentaje de logro	Desempeño	Descripción del desempeño
81 – 100	Muy desarrollado	Amplio predominio de las fortalezas sobre las necesidades del aprendizaje.
61 – 80	Desarrollo satisfactorio	Predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje.
41 – 60	En desarrollo	Las necesidades de aprendizaje son semejantes a las fortalezas.
21 – 40	Emergente	Predominan las necesidades de aprendizaje por sobre las fortalezas.
0 - 20	No desarrollado	Amplio predominio de las necesidades de aprendizaje por sobre las fortalezas.

Nota. Adaptado de Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (p.118), por Fundación Arauco, Medina, A, Gajardo, A.M. (2013), Ediciones UC.

4.7.5 Corrección de las respuestas y asignación de puntajes. El CL-PT tiene un manual que informa los criterios de evaluación para corregir las respuestas de los estudiantes. Es importante destacar que los puntajes asignados a cada uno de los ítems no se distribuyen de manera homogénea. En efecto, existen ítems, cuyos puntajes se expresan en numerales enteros; otros, en cambio, consideran puntuaciones intermedias que se pueden expresar en fracciones como $1/3$ o $1/2$.

Esta modalidad impacta la decisión del tipo de estadístico que se debe utilizar para determinar los niveles de significancia de los resultados.

4.8 Técnicas y procedimientos para el análisis de datos

En este apartado se describen las técnicas y procedimientos empleados para analizar los datos obtenidos a partir de la aplicación de la Batería CL-PT.

4.8.1 Registro y procesamiento de la información. Los datos y puntajes de cada estudiante se ingresan a un sistema informático que permite obtener automáticamente resultados que expresan, en modalidad tabular y gráfica, los niveles de desempeño y los perfiles de logro de cada estudiante y grupo al cual pertenecen. El sistema se ofrece junto a la batería evaluativa CL-PT. A su vez, estos resultados se exportan a planilla Excel para facilitar el procesamiento en el sistema SPSS.

4.8.2 Uso de estadísticos. El análisis cuantitativo de datos se concretó a través del uso de estadísticos descriptivos e inferenciales. Los primeros permitieron obtener medidas de tendencia central, como el promedio de los puntajes, y de dispersión de los datos, como la desviación estándar de los porcentajes de logro. El segundo tipo de estadístico posibilitó probar las hipótesis de estudio.

4.8.3 Análisis estadístico descriptivo y clasificación de los sujetos según niveles de desempeño. Los resultados obtenidos por los sujetos de estudio del grupo control y experimental en la prueba CL-PT, aplicada en modalidad de pretest y posttest, fueron procesados por el sistema SPSS para estimar, en cada ítem y dimensión, la media y la desviación estándar de los puntajes bruto y de los porcentajes de logro. Según Hernández Sampieri et al., la media es “el promedio aritmético de una distribución” (2014, p. 287). Por su parte, la desviación estándar es el “promedio

de desviación de las puntuaciones con respecto a la media que se expresa en las unidades originales de medición de la distribución (2003, p.511).

Tal como se señaló anteriormente, los porcentajes de logro promedio alcanzados por los sujetos de estudio en cada uno de los ítems y dimensiones del CL-PT permitieron determinar cinco niveles de desempeño a saber: muy desarrollado (81-100 % de logro), desarrollo satisfactorio (61-80% de logro), en desarrollo (41-60% de logro), emergente (21-40% porcentaje de logro) y no desarrollado (0-20% de logro).

4.8.4 Análisis estadístico inferencial no paramétrico. Para determinar el nivel de significancia de los resultados obtenidos por los sujetos del grupo experimental después de la intervención y comparar esos resultados con los alcanzados por el grupo control se utilizó la prueba inferencial no paramétrica de Wilcoxon, señalada por Hernández Sampieri et al. (2014) como un método estadístico que permite comparar dos grupos relacionados. La prueba fue ejecutada en el sistema informático SPSS.

Se optó por una prueba no paramétrica en atención a que este tipo de estadísticos aceptan distribuciones *libres* de la variable poblacional dependiente (Hernández Sampieri et al., 2014). En efecto, los puntajes obtenidos por los sujetos de estudio en los diferentes ítems del CL-PT (variable dependiente) no se expresan en un rango de normalidad.

La prueba de Wilcoxon exige el planteamiento de dos hipótesis estadísticas: una que coincide con las hipótesis centrales de investigación (H_1) y otra nula (H_0). La H_0 indica que los resultados logrados por los sujetos de estudio en el pretest y postest son iguales; por su parte, H_1 implica que esos resultados son significativamente diferentes.

El nivel de significancia (α) se sitúa en 0,05. A partir de este nivel se configura una zona de rechazo que se expresa de la siguiente manera:

- Para puntajes (p) menores al nivel de significancia ($p < 0,05$) se rechaza la H_0 y, por extensión, se aprueba H_1 .
- Para puntajes (p) mayores al nivel de significancia ($p > 0,05$) no se rechaza la H_0 .

4.9 Procedimientos de la investigación

4.9.1 Diseño del programa de intervención y conformación del equipo de trabajo. El programa fue desarrollado por los profesores Ivette Doll Castillo y Claudio Parra Vasquez, académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha, especialistas en desarrollo de habilidades cognitivas, de dilatada trayectoria docente en centros escolares de la Región de Valparaíso y con estudios acreditados en modificabilidad cognitiva estructural y en la aplicación de dos programas de desarrollo del pensamiento: el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Reuven Feuerstein y el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. Ambos especialistas conformaron un equipo de trabajo que se nutrió con las apreciaciones en torno a la intervención que transmitieron las profesionales del Colegio Nuevo Milenio: Shlomith Cabezas Villalobos, Profesora de Lenguaje y Comunicación y la Educadora Diferencial Andrea Guerrero Urquieta, quienes acompañaron a la profesora Ivette Doll en todo el proceso de aplicación del programa.

4.9.2 Solicitud de acceso a la muestra del estudio y consentimiento informado. En el mes de diciembre del año 2016, la investigadora se reunió con las autoridades de los centros educativos que participarían en la investigación con el propósito de informar acerca de los objetivos y los procedimientos que se cursarían con los estudiantes. Junto con ello se solicitó el consentimiento para ejecutar la aplicación de la prueba y la intervención. Las autoridades

accedieron a las solicitudes y se comprometieron a tramitar internamente los consentimientos de estudiantes y padres-apoderados.

La primera semana del mes de marzo del año 2017 se realizó una reunión con los estudiantes del grupo experimental para informar acerca del proceso de investigación y para presentar a la investigadora que estaría a cargo de la aplicación de las pruebas y de la realización de las sesiones de trabajo. Posteriormente se efectuó una reunión con las profesionales del centro escolar que acompañarían a la investigadora en el proceso de intervención.

4.9.3 Primera recogida y análisis de datos. El pretest fue aplicado al grupo control y experimental en el mes de marzo del año 2017. La aplicación duró 90 minutos y estuvo a cargo de la investigadora Ivette Doll Castillo. En el mismo mes se procedió a la corrección de cada una de las pruebas contestadas por los estudiantes, conforme a los criterios establecidos en el manual del CL-PT. Los resultados fueron ingresados al software del instrumento evaluativo para obtener los niveles de desempeño y los perfiles de logro individuales y grupales. Esta información se ofrece como una herramienta para orientar las intervenciones en función de las fortalezas y debilidades evidenciadas por los estudiantes en cada una de las áreas evaluadas.

4.9.4 Aplicación del programa de intervención. La aplicación del programa se concretó en las clases de Lenguaje y Comunicación, entre los meses de marzo y noviembre del año 2017, y estuvo a cargo de la profesora Ivette Doll Castillo. Esto implicó que los objetivos de las sesiones debieron ajustarse a los objetivos prescritos en el programa de estudio de la asignatura, especialmente en términos de conocimientos conceptuales y procedimentales. Todas las sesiones se ejecutaron tal como estaba previsto en la planificación de la intervención, en días y horarios acordados con las autoridades del centro educativo y con las profesionales a cargo de la asignatura y de los procesos de acompañamiento interno a los estudiantes que participaban en el programa

de integración escolar (PIE). En consecuencia, todas las sesiones de trabajo contaron con, al menos, tres profesionales de la educación que articularon esfuerzos pedagógicos para optimizar los aprendizajes esperados. La evaluación de esta articulación tuvo lugar en reuniones quincenales que sirvieron para monitorear el proceso, con miras a realizar las adecuaciones metodológicas pertinentes.

4.9.5 Segunda recogida y análisis de datos. El posttest, cuya duración también fue de 90 minutos, se aplicó entre la última semana del mes de noviembre y la primera del mes de diciembre del año 2017. Junto con corregir las pruebas e ingresar los datos al software del CLPT, se procedió al ingreso de los resultados del pretest y del posttest al sistema SPSS para efectuar los análisis estadísticos contemplados.

Capítulo 5. Programa para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

En atención a que el estudio contemplaba intervenir al grupo experimental con un programa de desarrollo del pensamiento crítico, basado fundamentalmente en el enfoque del cuestionamiento socrático textual y en la evaluación y análisis del pensamiento a partir de estándares universales de razonamiento, todos los instrumentos de intervención apuntaron en esa línea, usando para ello los postulados taxonómicos de autores como Paul y Elder (2002, 2007, 2014, 2016 y 2017), Lipman (2002, 2014) y Johnson (1998). Las preguntas usadas se relacionaban directamente con los procesos de comprensión lectora de los modelos de comprensión lectora revisados en los capítulos precedentes (Kintsh, 2015, Parodi, 2011 y Sánchez et al., 2011).

En el siguiente apartado se describe en detalle el programa diseñado.

5.1 Habilidades de pensamiento crítico por intervenir

La primera tarea del equipo consistió en la selección de las habilidades de pensamiento crítico que serían objeto de desarrollo y en la definición operacional de estas habilidades en el marco de los procesos de comprensión lectora. Para ello, se usaron como marco de referencia las propuestas de Facione (1990) y Paul y Elder (2017). A continuación se presenta el repertorio de habilidades con sus correspondientes definiciones.

- a) *Analizar*: identificar, a través del uso de una estrategia, los elementos que estructuran el razonamiento del autor de un texto y establecer relaciones entre esos elementos.
- b) *Inferir*: hacer explícito aquello que está implícito en el texto.
- c) *Interpretar*: asignar sentido al texto a partir de los propios conocimientos o construir el modelo situacional o la representación mental del texto por medio de procesos de construcción e integración.

- d) *Evaluar*: valorar, a través de estándares o criterios, la calidad del razonamiento (propio o ajeno) que se genera a partir de la relación que se establece entre la información proporcionada por el texto y las propias creencias, cosmovisiones, perspectivas y teorías; valorar la eficacia de las estrategias usadas en el proceso de comprensión y valorar el cumplimiento de los objetivos de lectura.
- e) *Explicar*: verbalizar, de manera verbal o gráfica, el propio razonamiento para acreditar el producto de la comprensión.
- f) *Autorregulación*: monitoreo consciente del proceso de comprensión lectora, a fin de validar, rechazar confirmar o corregir el razonamiento que se genera en ese proceso.
- g) *Cuestionar*: interrogar en profundidad el texto y los razonamientos que surgen de la interpretación que realiza el lector.

Es importante destacar que la habilidad de cuestionamiento opera como puerta de acceso al desarrollo de las siguientes microhabilidades inherentes al pensamiento crítico y a la comprensión lectora: identificar conceptos centrales y clarificar el sentido de esos conceptos cuando son complejos; identificar la pregunta central que desea responder el autor de un texto, identificar supuestos del autor, discriminar entre información textual relevante e irrelevante, identificar el propósito del autor del texto, determinar implicancias del razonamiento del autor, identificar las conclusiones más importantes a las cuales llega el autor e identificar los puntos de vista que se presentan en el texto.

5.2 Metodología general del programa

La metodología general del programa tuvo dos componentes didácticos: uno de naturaleza procedimental y otro de índole interaccional que definió *roles* tanto para quien condujo el programa como para quienes participaron de él.

5.2.1 Procedimientos. En primer lugar, cada una de las sesiones de trabajo se estructuró en función de algunos procedimientos derivados del *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) de Shraw y Denisson (1994) y del método de la *lectura detenida* (Brown y Kappes, 2012; Santori y Belfatti, 2016 y Boelé, 2016) . Ello supuso seguir los siguientes pasos:

a) **Selección de textos de complejidad creciente.** Las sesiones 2 y 3 contemplaron oraciones escritas simples o subordinadas que configuraron tesis, refranes y/o sintagmas. En las sesiones 5, 6 y 7 se usaron microcuentos escritos que, por su naturaleza narrativa, tenían una extensión acotada, desde una línea a cinco. Las sesiones 8, 9 y 10 y 12 consideraron la comprensión de textos iconográficos estáticos, es decir, fotografías o imágenes. La sesión 11 y 13 demandaban la comprensión de textos informativos. El quiebre de la progresión entre las sesiones 10 y 11 se debió a una solicitud de los estudiantes. En las sesiones 14 y 15 se retornó al trabajo con sentencias, sintagmas o refranes breves, porque el objetivo era debatir oralmente. Las sesiones 16 a 20 se usaron para la comprensión de textos narrativos alegóricos (textos de sabiduría oriental, por ejemplo). Las sesiones 21 y 22 incorporaron la modalidad de texto visual dinámico (cortometraje animado). Finalmente, entre las sesiones 24 a 26 se trabajó con textos informativos y argumentativos de mayor extensión. Es importante acotar que la decisión de incorporar textos no escritos (imágenes, fotografías, cortometrajes animados) se fundamentó en el *supuesto de interactividad* de la teoría de la comunicabilidad (Parodi, 2011) y en los principios de la teoría de la multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 2001 y Kalantzis et al., 2020) . A la luz de estas teorías, la comprensión de un texto se realiza en diversos formatos y niveles de representación; por lo tanto, es importante considerar el rasgo multisemiótico de un texto, es decir, el

- atributo que le permite comunicar a través de distintos modos semióticos como los verbales y no verbales.
- b) **Identificación de estrategias.** En cada una de las sesiones, los estudiantes tuvieron que identificar el nombre y los componentes estructurales de la estrategia de pensamiento crítico que se utilizaría (conocimiento declarativo).
 - c) **Aprendizaje de los procedimientos.** En términos procedimentales, la profesora del programa modeló el uso de cada una de las estrategias para que los estudiantes internalizaran la manera cómo proceder.
 - d) **Planificación del propósito de la lectura.** En cada una de las sesiones se intencionó como propósito la activación del pensamiento crítico.
 - e) **Lectura individual.** Se asignó un tiempo para que los estudiantes leyeran en silencio el texto seleccionado y aplicaran sus propias estrategias de comprensión: subrayado de información relevante, notas al margen del texto, rotulación de ideas principales, etc.
 - f) **Lectura grupal.** Lectura progresiva, en voz alta, de fragmentos del texto.
 - g) **Aplicación de estrategias de gestión de la información.** Los estudiantes eran convidados a poner en práctica, de manera grupal o individual, la estrategia de pensamiento crítico seleccionada.
 - h) **Debate y discusión.** Producto de la aplicación de la estrategia, se instaba a los estudiantes a debatir y discutir las distintas respuestas que acreditaban sus niveles de comprensión textual.
 - i) **Monitoreo.** Regulación y control consciente de todo el proceso de comprensión textual a través de preguntas como las sugeridas por Paul y Elder en su taxonomía del cuestionamiento.

- j) **Reparación.** A lo largo del proceso, se exigió la detección y aclaración de puntos confusos, la aclaración de significados y el abordaje de dificultades para activar procesos *bottom up* y *top-down*.
- k) **Evaluación.** Al finalizar las sesiones, los estudiantes debieron evaluar cualitativamente los objetivos propuestos para determinar hasta qué punto habían pensado críticamente a través de las estrategias implementadas.

5.2.2 Interacciones y roles. En segundo lugar, siempre se tuvo en mente la conformación de una comunidad de investigación (Lipman 2014) , propósito que obligó a los miembros de los cursos intervenidos a escucharse con respeto, construir ideas colectivamente, retarse mutuamente para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, actuar recíprocamente en los procesos inferenciales y en la construcción de los modelos situacionales del texto. Por su parte, la profesora que estuvo a cargo de animar esta comunidad de investigación debió cuestionar permanentemente a los estudiantes para: obtener opiniones y puntos de vista, clarificar y reformular ideas, profundizar en las explicaciones, estimular las interpretaciones y la búsqueda de la coherencia, solicitar definiciones en torno a conceptos complejos, explorar los supuestos de los estudiantes, señalar falacias (sin ánimos prescriptivos), a través de contraejemplos; pedir razones y obtener y analizar alternativas (Lipman, 2002). Junto con ello, debió estimular las siguientes disposiciones o valores intelectuales propuestos, por autores como Ennis (1996), Paul y Elder (2016) y otros: voluntad inquisitiva, confianza en la razón, curiosidad, valentía, empatía, mente abierta, voluntad de informarse, adhesión a criterios de razonamiento, humildad, imparcialidad, honestidad, bondad, sistematicidad y flexibilidad. Finalmente, y en virtud de que el pensamiento crítico obliga al pensante a someter el razonamiento a estándares que posibiliten determinar la calidad de aquello que se razona (Paul y Elder, 2014 y Lipman, 2014) , la *facilitadora* de la comunidad de

investigación intencionó la búsqueda de la claridad, la exactitud, la precisión, la pertinencia y la relevancia.

5.3 De la estructura general del programa

Antes de la intervención se procedió a elaborar el programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico. Este programa se estructuró en función de 3 unidades, 26 sesiones (la primera sesión sirvió como introducción) y 39 horas cronológicas de aplicación. Cada sesión debía tener una duración de 90 minutos (dos horas pedagógicas). La primera unidad consideró 9 sesiones y 13 horas, con 30 minutos ; la segunda unidad contempló 13 sesiones y 19 horas, con 30 minutos, finalmente, la última unidad, 4 sesiones y 6 horas cronológicas. Los tiempos de aplicación se planificaron a partir de la disponibilidad que otorgó el centro educativo al cual pertenecía la muestra del grupo experimental.

En términos de objetivos, cada unidad contó con un objetivo general y varios objetivos específicos. Para cada una de las unidades uno y dos se formularon 6 objetivos específicos; la última unidad consideró 3. En total se plantearon 15 objetivos específicos que se desagregaron en un número determinado de desempeños que los estudiantes debían evidenciar. En la primera unidad se explicitaron 61 desempeños; la segunda unidad consideró 45 desempeños; la última, 9.

La Tabla 2 resume la cantidad de unidades, sesiones, horas y objetivos generales, objetivos específicos y desempeños del programa de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Tabla 2
Estructura del programa de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en números

Unidad	Sesiones	Horas	Objetivos generales	Objetivos específicos	Desempeños
1	9	13 horas y 30 minutos	1	5	61
2	13	19 horas y 30 minutos	1	6	45
3	4	6 horas	1	3	9
Total	26	39	3	14	115

5.4 Macroplanificación del programa

Las Figuras 20, 21, 22 y 23 sintetizan la macroplanificación del programa, es decir, la relación directa entre las sesiones ejecutadas, la unidad, el objetivo general de la unidad, el tipo de texto con el cual trabajarían los estudiantes y los objetivos de aprendizaje de las sesiones.

Figura 20

Macroplanificación del programa/Unidad 1

Unidad 1: La interrogación crítica como estrategia para comprender textos.		
<i>Objetivo de aprendizaje de la unidad</i>		
Comprenden críticamente un texto a través de la estrategia de interrogación textual		
Nº Sesión	Objetivo de aprendizaje de la sesión	Tipo de texto empleado
1	Establecen una relación de medio-fin entre el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y el desarrollo de las habilidades de comprensión de textos.	No se emplea texto
2	Reconocen cuando una pregunta puede ser considerada crítica en el proceso de comprensión textual.	Proposición escrita con carácter de tesis (refranes, sintagmas, ideas centrales de textos)
3	Interrogan críticamente un conjunto de tesis.	Proposición escrita con carácter de tesis (refranes, sintagmas, ideas centrales de textos)
4 a 7	Interrogan un microcuento para reconstruir sucesos de la historia que no han sido narrados de manera explícita.	Texto narrativo escrito: microcuento
8 a 9	Interrogan críticamente un texto iconográfico. Evalúan, en modalidad de proceso, el nivel de desarrollo de las habilidades contempladas en la unidad	Texto iconográfico (fotografía)

Figura 22
Continuación Unidad 2

Unidad 2: Estrategia analítica para la comprensión crítica de textos.		
<i>Objetivo de aprendizaje de la unidad</i>		
Comprenden críticamente un texto a través una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.		
Nº Sesión	Objetivo de aprendizaje de la sesión	Tipo de texto empleado
16 a 20	Interrogan un texto alegórico escrito a partir de la aplicación de una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.	Texto alegórico escrito
21	Interrogan un texto dinámico a partir de la aplicación de una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.	Texto dinámico (cortometraje animado)
22	Evalúan, en modalidad de proceso, el nivel de desarrollo de las habilidades contempladas en la unidad .	Texto alegórico e iconográfico.

Figura 21
Macroplanificación del programa/Unidad 2

Unidad 2: Estrategia analítica para la comprensión crítica de textos.		
<i>Objetivo de aprendizaje de la unidad</i>		
Comprenden críticamente un texto a través una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.		
Nº Sesión	Objetivo de aprendizaje de la sesión	Tipo de texto empleado
10	Interrogan un texto iconográfico a partir de la aplicación de una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.	Texto iconográfico (fotografía)
11 a13	Interrogan un texto informativo escrito a partir de la aplicación de una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.	Texto informativo escrito.
14 y 15	Defienden una postura a partir de un conjunto de argumentos que se construyen desde la formulación de preguntas críticas.	Tesis escrita

Figura 23

Macroplanificación del programa/Unidad 3

Unidad 3: Los universales del pensamiento como estrategia de análisis textual		
<i>Objetivo de aprendizaje de la unidad</i>		
Comprenden críticamente un texto a través de la aplicación de la estrategia de análisis de los universales del pensamiento.		
Nº Sesión	Objetivo de aprendizaje de la sesión	Tipo de texto empleado
23 y 24	Interrogan críticamente un texto informativo a partir de la aplicación del círculo analítico universal del cuestionamiento	Texto informativo
25	Interrogan críticamente un texto argumentativo a partir de la aplicación del círculo analítico universal del cuestionamiento	Texto argumentativo
26	Evalúan, en modalidad de proceso, el nivel de desarrollo de las habilidades contempladas en la unidad .	Texto argumentativo

5.5 Microplanificación del programa y recursos

En el *Apéndice 2* se presentan las planificaciones de las 26 sesiones del programa y todos los recursos empleados. Solo una revisión acuciosa de este material permitirá dimensionar el trabajo desplegado.

5.6 De los textos empleados

Para ser coherentes con la concepción multimodal de los textos (Parodi, 2011 y Kress y Van Leeuwen, 2001) se usaron distintos formatos y tipos de textos: escritos, estáticos (imágenes, iconografías), dinámicos (cortometrajes), proposicionales (tesis, sintagmas, adagios), narrativos (microcuentos, parábolas o alegorías), textos informativos y textos argumentativos. La progresión de estos recursos se planificaron en función de la complejidad del contenido (cantidad de información en términos de líneas y párrafos) y de su abstracción (nivel de posibilidades interpretativas).

5.7 Estrategias de pensamiento crítico

En las sesiones 2 y 3, los estudiantes aprendieron a usar dos reglas estratégicas que les permitieron valorar las preguntas de sistema en conflicto (preguntas abiertas) como deseables para realizar un cuestionamiento socrático (Paul y Elder, 2002 y 2014). El tipo de ejercicio es sugerido por Johnson (1998) en el apartado referido al cuestionamiento en su obra “Stirring up thinking”. Estas preguntas tienen como propósito elevar el nivel de comprensión textual, ya que permiten a los estudiantes superar la comprensión superficial para aproximarse a una comprensión más profunda y crítica (Sánchez et al., 2011) o pasar de un texto base a un modelo situacional del texto que articula la información textual con el conocimiento previo del lector (Kintsh, 2015). Las reglas y sus correspondientes ejemplos se explicitan en la Figura 24.

Figura 24

Reglas para valorar preguntas de sistema en conflicto y ejemplos de uso

Texto: El alcohol es una sustancia nociva que afecta al cerebro.	
Primera regla	
Evitar las preguntas cuyas hipotéticas respuestas sean cerradas y solo conduzcan a emitir un sí o un no como respuesta.	Elaborar preguntas abiertas que permitan intercambiar opiniones, información y puntos de vista.
¿El alcohol solo afecta al cerebro?	¿Qué efectos nocivos produce el alcohol en el cerebro?
Segunda regla	
Evitar las preguntas cuyas respuestas se extraigan con facilidad desde el texto.	Elaborar preguntas cuyas respuestas no sean extraídas directamente desde el texto.
¿Qué sustancia nociva puede afectar el cerebro?	¿Qué se extiende por nocivo a nivel cerebral?

En las sesiones 5 a 7 se usaron las mismas reglas para cuestionar microcuentos, pero a nivel de reconstrucción de elementos narrativos que no se hallan en la superficie textual. Este ejercicio apunta al desarrollo de inferencias que en el modelo de Grasser (2007) son claves para la representación del significado textual, el cual está determinado por los objetivos de lectura. Por lo tanto, si el objetivo del programa es el cuestionamiento socrático, los estudiantes se esforzarán por lograr el nivel crítico de lectura.

Las sesiones 8 y 9 fueron diseñadas para que los estudiantes elaboraran preguntas que les permitieran discriminar los niveles de comprensión explícito, inferencial-interpretativo y crítico. Desde una perspectiva operacional se les indicó que las preguntas de orden explícito estaban destinadas a recuperar y localizar información de la superficie textual, las preguntas inferenciales-interpretativas permitían hacer explícito aquello que estaba implícito (inferir) y elaborar el sentido más profundo del texto (la tesis central o la idea más relevante del texto, por ejemplo); por último, las preguntas de orden crítico demandaban un cuestionamiento personal a partir de la tesis central. Las Figuras 25 y 26 grafican el tipo de ejercicio que debieron desarrollar los estudiantes.

Figura 25

Texto para formular preguntas que discriminan niveles de lectura



Nota. Adaptado de Isis: el cruel adoctrinamiento de niños soldados [Fotografía], por El Doce, 2016, https://eldoce.tv/mundo/isis-el-cruel-adoctrinamiento-ninos-soldados_22500

Figura 26*Ejemplo del tipo de preguntas que se pueden formular en función del texto*

Tipos de preguntas	Ejemplos
Preguntas de nivel explícito	¿Qué lleva en la mano el niño?
Preguntas de nivel inferencial-interpretativo	¿Por qué sonríe?
Preguntas críticas	¿Qué justifica el uso de niños en los conflictos bélicos?

En las sesiones 10 a 22 se exigía elaborar preguntas en función de una estrategia de análisis textual diseñada por el equipo del programa. En Figura 27 se detalla la estructura de la estrategia y la definición de sus componentes.

Figura 27*Estrategia de análisis textual*

Tarea	Explicación de la acción demandada
Focalizar	Atender a los aspectos relevantes de la <i>superficie</i> del texto que ayudan a identificar las ideas o conceptos principales: título, subrayado, negrita, comillas, imágenes, signos, tipo de letra, etc.
Identificar conceptos claves	Identificar los conceptos en torno a los cuales giran las ideas principales del texto y que forman parte de los mensajes que desea transmitir el autor.
Identificar el propósito del autor	Determinar la intención del autor del texto: informar, persuadir, disuadir, proponer una solución, enseñar, provocar la reflexión.
Identificar la tesis central del texto	Identificar el mensaje más relevante que desea transmitir el autor. La tesis central debe considerar siempre los conceptos clave y se explicita como una declaración o sentencia con carácter de verdad (la verdad que el autor declara o que el lector infiere y que puede ser cuestionada).
Formular preguntas críticas	Elaborar preguntas críticas a partir de la tesis central del texto.

La idea de focalizar en la información textual deriva de la concepción de MacCrudden Y Schraw (2007), para quienes las señales textuales son claves que entrega el autor de un texto para otorgarle importancia a la información que configura el mensaje que desea transmitir.

La identificación de conceptos claves depende de la habilidad del lector para distinguir información relevante e irrelevante, capacidad que es considerada por Paul y Elder (2017) como una microhabilidad del pensamiento crítico. Por su parte, Kintsh (2015) plantea que la capacidad de comprensión está determinada por la rápida desconexión del lector de la información irrelevante. Una vez que se hallan los conceptos claves, es más fácil usar preguntas para cuestionar los conceptos complejos (Paul y Elder, 2002).

La búsqueda del propósito del autor de un texto se constituye en una de las claves de un buen pensador crítico (Johnson, 1998; Facione, 1990 y Paul y Elder, 2002).

La tesis de un texto no siempre se halla en la superficie textual. A veces debemos inferirla, lo que demanda un gran esfuerzo analítico-inferencial por parte del lector. Para Sánchez et al. (2011) este sería un buen ejemplo para ilustrar lo que ellos denominan *resultado de lectura de nivel 4*, el más alto de los niveles o productos del proceso de comprensión textual. Es importante considerar, al respecto, que el programa ofreció a los estudiantes numerosas oportunidades para inferir la tesis de un texto, especialmente en aquellos de naturaleza semiótica, basada en la imagen (fotografías, pictografías y cortometrajes animados).

La estrategia reforzó el uso del tipo de preguntas críticas clasificadas como deseables, es decir, preguntas de sistema en conflicto o multisistema y preguntas para alcanzar el nivel crítico de lectura (aquellas preguntas que se formulan a partir de la tesis del texto).

Las Figuras 28 y 29 muestran la manera cómo operar con esta estrategia en la comprensión del *montaje* de un texto-imagen.

Figura 28

Texto para aplicar la estrategia de análisis textual



Nota. Adaptado de Publicidad subliminal en bebés [Fotografía], por Blog del Humor, 2008, <https://www.blogdehumor.com/publicidad-subliminal-en-bebes/>

Figura 29

Ejemplo de aplicación de la estrategia

¿Qué hacer?	Posibles respuestas
Focalizar	Colores, tipos de etiquetas, lugar de las etiquetas, gestos, etc.
Conceptos claves	Consumismo, inocencia infantil , responsabilidad paternal
Propósitos del autor	Provocar la reflexión de los lectores.
Tesis central del texto	La inocencia infantil y la falta de responsabilidad paternal es la puerta de entrada al consumismo heredado.
Preguntas críticas	¿Qué estrategias usan las grandes empresas para inducir el consumismo en los niños y debilitar la responsabilidad de los padres? ¿Qué hacer para combatir el consumismo heredado?

Siguiendo los esfuerzos taxonómicos de autores como Paul y Elder (2002, 2014, 2016, 2017) y Johnson (1998) en la sesión 12 se introdujo una taxonomía interrogativa simple como estrategia para potenciar la elaboración de preguntas críticas. Entendiendo que las preguntas críticas se originan a partir de la comprensión de la tesis central del texto, los estudiantes debieron elaborar los siguientes tipos de preguntas: por los conceptos (¿qué significa...?, ¿qué entendemos por...?, ¿ a qué se refiere con...?, ¿qué diferencias hay entre el concepto X y el concepto Y?),

preguntas por los medios (¿a través de qué medios..., ¿qué mecanismos...?, (de qué manera...?),
 preguntas por las causas (¿por qué razón o motivos...?, ¿cuáles son los argumentos de...?) ,
 preguntas por los efectos (¿qué efectos tiene...?, ¿cuál es el impacto de...?, ¿qué produce...?)
 preguntas por los fines (¿con qué finalidad...?, ¿para qué propósito...?, ¿con qué objetivo...?).

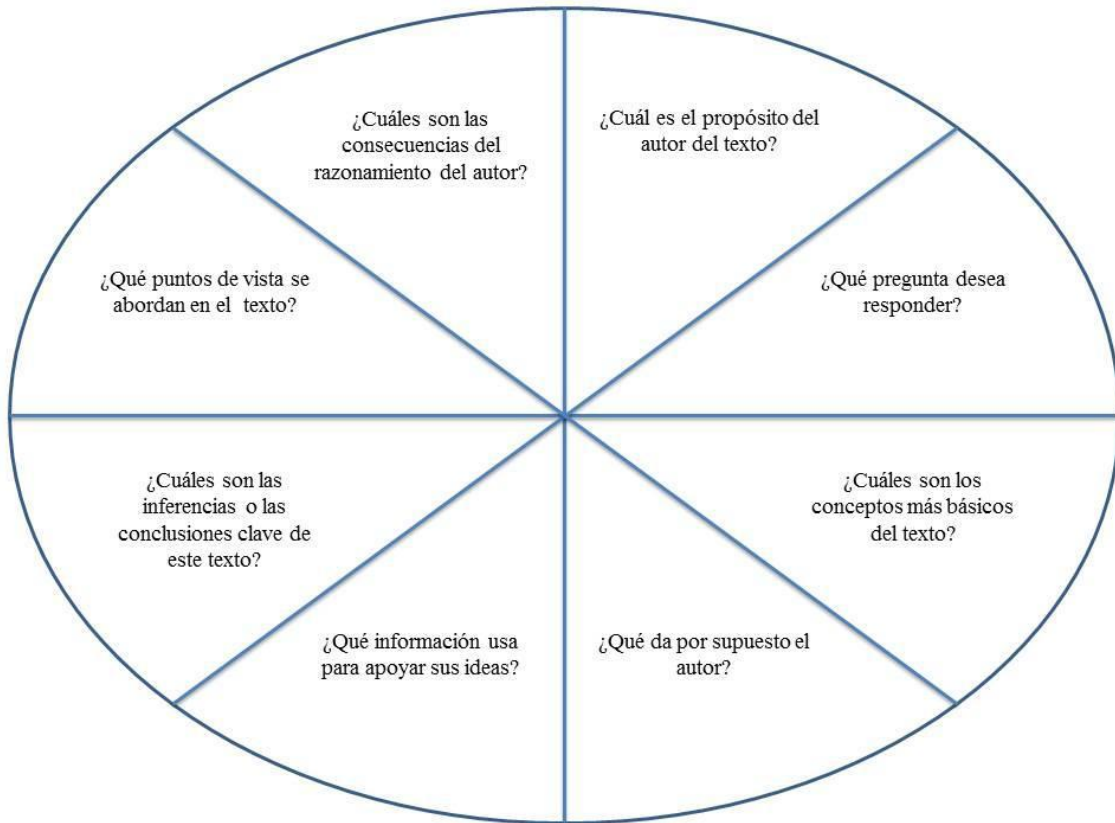
La Figura 30 presenta un ejemplo del tipo de preguntas que se pueden formular.

Figura 30
Tipos de preguntas críticas

<i>Tesis central</i>	
La inocencia infantil y la falta de responsabilidad paternal es la puerta de entrada al consumismo heredado.	
Tipos de preguntas	Ejemplos
Preguntas por lo conceptos	¿Qué se entiende por consumismo heredado?
Preguntas por los medios	¿Qué estrategias usan las grandes empresas para inducir el consumismo en los niños y debilitar la responsabilidad de los padres?
Preguntas por las causas	¿Por qué nos dejamos seducir por la manipulación publicitaria?
Preguntas por los efectos	¿Qué efectos de largo plazo tiene el consumismo heredado?
Preguntas por los fines	¿Con qué fines somos manipulados?

En las sesiones 23 a 26 los estudiantes debieron usar la estrategia analítica de los elementos universales del razonamiento propuesta por Paul y Elder (2002, 2014 y 2017). Las preguntas del círculo analítico se ofrecen como una de las herramientas más poderosas para activar el pensamiento crítico. La Figura 31 ilustra el tipo de preguntas que configuran la estructura.

Figura 31
Universales del razonamiento



Nota. Adaptado de El arte de formular preguntas esenciales (p.19), Por R. Paul y L.Elder (2002), Foundation for Critical Thinking. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>

Finalmente, las sesiones 14 y 15 se transformaron en la llave para acceder a un *debate crítico*, animado desde la metodología que sustenta una comunidad de indagación, tal como la propone Lipman en su obra *La filosofía en el aula* (2002).

Capítulo 6. Resultados

En un primer apartado se presentan y analizan los *resultados relacionados con los niveles globales de desempeño* alcanzados por los sujetos de estudio tanto en el pretest como en el postest. De esta manera se podrá argumentar la confirmación o rechazo de la primera hipótesis conceptual que proyecta la mejora significativa del desempeño global de la comprensión lectora de los sujetos de estudio, producto del desarrollo programático de las habilidades de pensamiento crítico. En el segundo apartado se presentan y analizan los *resultados obtenidos en cada una de las dimensiones de la Batería CL-PT* para confirmar o rechazar la hipótesis conceptual que propone la mejora de las habilidades que se conjugan en las distintas dimensiones del proceso de comprensión textual.

6.1 Nivel global de desempeño en comprensión lectora

El problema del estudio se plasmó en una pregunta principal de investigación a través de la cual se cuestionó el efecto que puede tener el desarrollo programático de las habilidades de pensamiento crítico (variable independiente) en el nivel global de desempeño de comprensión lectora (variable dependiente) de estudiantes de octavo grado. La respuesta tentativa a esta primera interrogante se expresó en términos de una hipótesis conceptual que proyectó una mejora significativa en la comprensión lectora de los sujetos objeto de estudio, producto de su participación en un programa que tuvo como principal propósito desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico. A continuación se presentan y analizan estos resultados, a través de los cuales se rechaza o confirma la primera hipótesis conceptual y sus símiles estadísticas. La presentación inicia con las medias de los puntajes brutos obtenidos por el grupo control y el grupo experimental, tanto en el pretest como en el postest, y las desviaciones típicas que derivan de estos puntajes. Luego se presentan y analizan las medias de los porcentajes de logro, y sus correspondientes

desviaciones, resultados que permiten determinar los niveles de desempeño que se especifican en la prueba CL-PT. Finalmente, se presentan y analizan los resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon, estadístico seleccionado para determinar el nivel de significancia de las diferencias de rendimiento que evidencian los grupos del estudio entre el pretest y postest.

Conforme a los resultados sintetizados en la Tabla 3 , se puede terminar, en términos de puntaje, que, antes del proceso de intervención, el grupo control manifiesta una media superior en 2,68 puntos respecto de la media obtenida por el grupo experimental. Por lo tanto, el punto de partida del estudio se expresa en una ventaja a favor del primero de estos grupos. Las desviaciones típicas indican que la distribución de los puntajes de ambos grupos no es normal y que en el grupo experimental hay una mayor dispersión de estos puntajes (más de 1 desviación). Así queda de manifiesto en los histogramas presentados en el Apéndice 1. El puntaje total bruto obtenido por el grupo control en el pretest fluctúa entre 10,5 y 42,50 puntos; el puntaje total bruto obtenido por el grupo experimental en el pretest fluctúa entre 9,50 y 44,33. La carencia de normalidad en la dispersión de los puntajes permite proyectar el uso de un estadístico paramétrico no inferencial para establecer el alfa de significancia que definirá la aprobación o rechazo de la hipótesis conceptual.

Después de la intervención, se aprecia, a nivel intergrupar, que el grupo experimental supera al grupo control en 4,25. A través de la comparación intragrupo, se puede determinar que el grupo control obtiene 1 punto de diferencia promedio entre el pretest y postest; por su parte, el grupo experimental obtiene 7,93 puntos promedio de diferencia. Estos resultados indican que el programa de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico beneficia al grupo experimental al punto de situarlo comparativamente por sobre el rendimiento que exhibe el grupo control en comprensión lectora. La comparación de las desviaciones típicas señala que aun cuando el grupo

experimental logra reducir la dispersión de puntajes en casi media desviación, esta dispersión sigue siendo más alta que la alcanzada por el grupo control.

Tabla 3
Comparación de los puntajes promedios bruto

	Grupo control			Grupo experimental		
	Media	Desviación	N	Media	Desviación	N
Pretest	30,82	6,369	53	28,14	7,401	57
Posttest	31,82	6,226	53	36,07	6,956	57

La traducción a porcentajes de logro de los puntajes obtenidos por el grupo control y el grupo experimental se sintetizan en la Tabla 4. En primer término, se aprecia que, antes de la intervención, la media del grupo control supera en 4, 78% a la media del grupo experimental. Pese a ello, ambos grupos se sitúan en un nivel de desempeño tipificado en el CL-PT como *en desarrollo*; por lo tanto, el punto de partida de los dos grupos es similar. La categoría *en desarrollo* indica que, al inicio del estudio, las necesidades de mejora de la comprensión lectora evidenciadas por los estudiantes del grupo control y experimental son semejantes a las fortalezas que estos experimentan en el área.

Después de la intervención, es posible apreciar, a nivel intragrupo, que el grupo control obtiene 1,79 % de diferencia promedio entre el pretest y posttest; por su parte, el grupo experimental obtiene 14,15 % de diferencia. A nivel intergrupo, el grupo experimental obtiene 7, 58% más que el grupo control en el posttest. Tal como queda reflejado en la Figura 32, estos resultados señalan que, al terminar la intervención, el grupo control mantiene su nivel de desempeño; en cambio, el grupo experimental transita hacia un nivel superior tipificado con *satisfactorio*. Este nivel indica un predominio de las fortalezas por sobre las necesidades de mejora experimentadas por los sujetos del grupo intervenido.

Tabla 4*Comparación de los promedios de los porcentajes de logro GC y GE*

	Grupo control			Grupo experimental		
	Media	Desviación	N	Media	Desviación	N
PRETEST	55,04	11,371	53	50,26	13,216	57
POSTEST	56,83	11,122	53	64,41	12,422	57

Figura 32*Comparación de los niveles de desempeño global GC y GE*

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Comprensión Global	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	Desarrollo satisfactorio

Si bien es cierto se ha logrado determinar, en un primer nivel, el impacto que tiene en la comprensión lectora el desarrollo programático de las habilidades de pensamiento crítico, es necesario concluir ahora cuán significativos son, desde el punto de vista estadístico, los cambios numéricos y conceptuales experimentados por los sujetos del estudio.

La Tabla 5 presenta los resultados de la aplicación de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para el *puntaje bruto y el porcentaje de logro del grupo control y experimental*. Estos resultados indican que el programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico *mejora significativamente* el nivel global de desempeño de comprensión lectora de los sujetos de estudio. Ello se evidencia en la confirmación de las hipótesis de trabajo 1 y 2 del estudio y en el rechazo de sus homólogas nulas 01 y 02. En efecto, el alfa de significancia del puntaje bruto y del porcentaje de logro (0,353 para el primero y 0,351 para el segundo) obtenidos por el grupo control al comparar los resultados del pretest y posttest a través de la prueba de Wilcoxon, se traduce en una diferencia que no es estadísticamente significativa; por el contrario, el grupo intervenido

obtiene un alfa de significancia de 0,000 , tanto para el puntaje bruto como para el porcentaje de logro, lo cual se expresa en diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 5

Resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon para puntajes brutos y porcentajes de logro

	Puntaje Bruto		Porcentaje de Logro	
	Z	Significación Asintótica Bilateral	Z	Significación Asintótica Bilateral
Grupo Control	-,929 ^b	0,353	-,934 ^b	0,351
Grupo Experimental	-6,023 ^b	0,00	-6,023 ^b	0,000

6.2 Efectos del programa en los niveles de desarrollo de las habilidades de comprensión textual

En la segunda pregunta de investigación se cuestionó el efecto que puede tener el desarrollo programático de las habilidades de pensamiento crítico (variable independiente) en el nivel de desarrollo de cada una de las habilidades de comprensión lectora de estudiantes de octavo grado (variable dependiente). La respuesta tentativa a esta segunda interrogante se expresó en términos de una hipótesis conceptual que proyectó una mejora significativa en estas habilidades. Es importante recordar que se esperaba obtener diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental, a partir de la comparación de los resultados del pretest y posttest en las siguientes áreas: *comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión crítica, comprensión metacognitiva, comprensión de estructuras textuales y funciones, reorganización de la información y manejo del código*. Aun cuando no se contempló, a priori, que los grupos obtuviesen mejores o peores resultados en alguna de estas áreas, la naturaleza de la investigación intencionó una especial mirada en las áreas de comprensión crítica, inferencial y metacognitiva. A continuación se presentan y analizan estos resultados, a través de los cuales se rechaza o confirma la primera hipótesis conceptual y sus símiles estadísticas. La presentación inicia con las medias de

los porcentajes de logro obtenidos por el grupo control y el grupo experimental, tanto en el pretest como en el postest, resultados que permiten determinar los niveles de desempeño que se especifican en la prueba CL-PT para cada una de las dimensiones de comprensión lectora. Finalmente, se presentan y analizan los resultados de la aplicación de la prueba de Wilcoxon, estadístico seleccionado para determinar el nivel de significancia de las diferencias de rendimiento que evidencian los grupos del estudio entre el pretest y postest.

6.2.1 Resultados del pretest. Conforme a los resultados sintetizados en la figura 33 y en la Tabla 6, se puede apreciar, en términos de porcentaje de logro y puntajes promedios que, antes del proceso de intervención, *en la mayoría de las dimensiones* (se exceptúa la dimensión *comprensión inferencial* con una diferencia a favor del grupo experimental de 1,67% o 0,3 pts.) *el grupo control obtiene mejores resultados que el grupo experimental*. En efecto, en la dimensión *comprensión literal*, la diferencia es de 11,66 % o 0,35 pts. ; en la dimensión *comprensión crítica*, la diferencia es de 14% o 1,12 pts.; la dimensión *comprensión metacognitiva* presenta una diferencia de 6% o 0,48 pts. ; en la dimensión *estructura y funciones* se aprecia una diferencia de 4,33% o 0,26 pts.; finalmente, las dimensiones *reorganización de la información* y *manejo del código* presentan diferencias de 8,5% o 0,51 pts. y 3,43% o 0,24 pts., respectivamente.

Figura 33

Promedio de los porcentajes de logro en las dimensiones del pretest del grupo control y experimental.

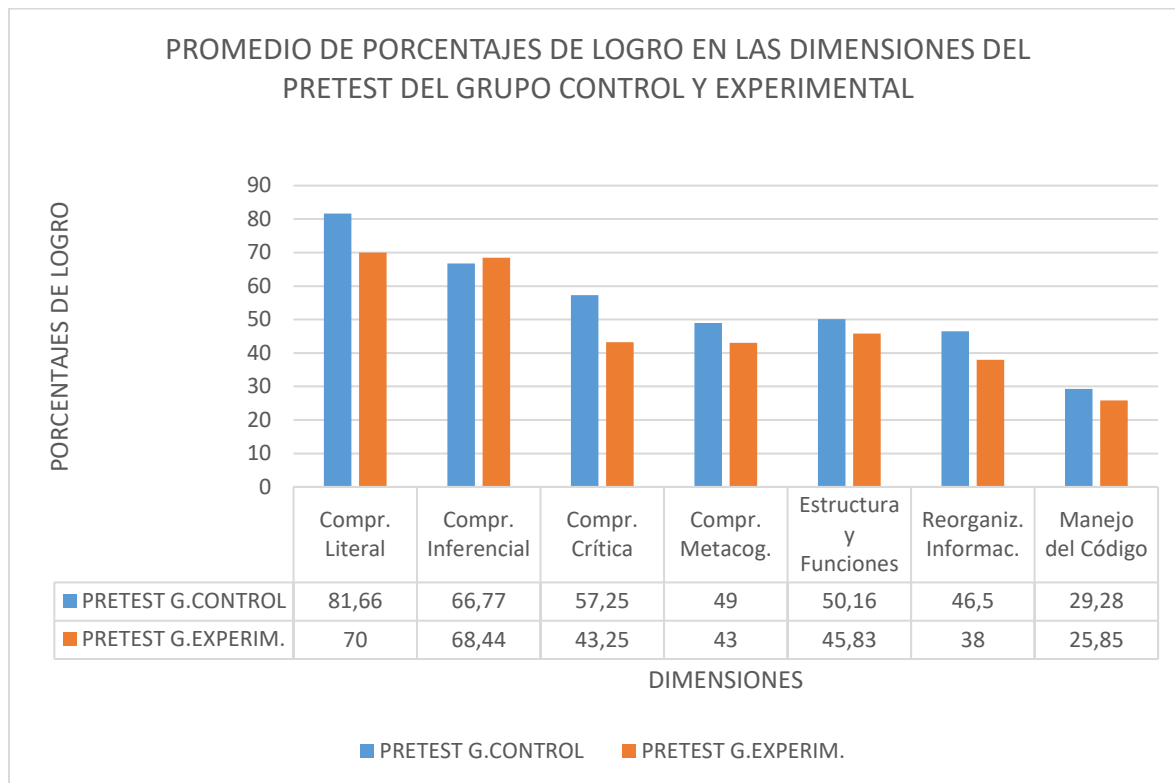


Tabla 6

Promedio de Puntajes Brutos del Grupo Control y Experimental en el Pretest

	Grupo Control	Grupo Experimental
C.Literal	2,45	2,1
C.Inferencial	12,02	12,32
C.Crítica	4,58	3,46
C.Metacognitiva	3,92	3,44
Id. Estruct. Func.	3,01	2,75
Reorg. Informac.	2,79	2,28
Manejo Código	2,05	1,81

Los niveles de desempeño obtenidos por los grupos de estudio en el *pretest* se presentan en la Figura 34. El análisis por dimensión, indica que tanto el grupo control como el experimental presentan un nivel de desempeño *satisfactorio* en *comprensión inferencial*. Esto implica un predominio de las fortalezas por sobre las necesidades de mejora experimentadas por los sujetos de estudio. Las semejanzas también se replican en *comprensión crítica*, *comprensión metacognitiva* y *reconocimiento de estructuras y funciones*, áreas donde obtienen un nivel de desempeño tipificado como *en desarrollo*, es decir, las necesidades de mejora de la comprensión lectora evidenciadas por los estudiantes del grupo control y experimental son semejantes a las fortalezas que estos experimentan en el área. En el área de *manejo del código* también es posible hallar similitudes en el punto de partida, ya que ambos grupos se posicionan en un nivel *emergente* que se traduce en un predominio de necesidades de mejora por sobre las fortalezas. Las excepciones a los rasgos de comprensión lectora que comparten ambos grupos se sitúan en *comprensión literal* y *reorganización de la información*. En el primero de estos casos, el grupo control presenta un nivel de desempeño *muy desarrollado*; en cambio, el grupo experimental clasifica en el nivel *satisfactorio*. La conceptualización del nivel de desempeño manifestado por el grupo control significa que los estudiantes presentan un amplio predominio de las fortalezas por sobre las necesidades de mejora. En el segundo caso, el nivel de desempeño alcanzado por el grupo control se tipifica como *en desarrollo*, a diferencia del nivel *emergente* logrado por el grupo experimental.

Figura 34

Niveles de desempeño por dimensión logrados en el pretest por GC y GE

	Grupo Control	Grupo Experimental
Comprensión Literal	Muy desarrollado	Desarrollo satisfactorio
Comprensión Inferencial	Desarrollo satisfactorio	Desarrollo satisfactorio
Comprensión Crítica	En desarrollo	En desarrollo
Comprensión Metacognitiva	En desarrollo	En desarrollo
Reconocimiento Estructuras y Funciones	En desarrollo	En desarrollo
Reorganización Información	En desarrollo	Emergente
Manejo del Código	Emergente	Emergente

6.2.2 Resultados del postest. Conforme a los resultados presentados en la Figura 35 y en la Tabla 7, después de la intervención se aprecia, a nivel intergrupar, que *en todas las dimensiones el grupo experimental obtiene mejores resultados que el grupo control*. En efecto, en la dimensión *comprensión literal*, la diferencia, a favor del grupo experimental, es de 5,67 % o 0.17 pts.; en la dimensión *comprensión inferencial*, la diferencia es de 8,62% o 1, 56 pts. ; en la dimensión *comprensión crítica* se advierte un 3,25% de diferencia o 0,26; la dimensión *comprensión metacognitiva* presenta un 20,25% o 1,62 pts. de diferencia; en la dimensión *estructura y funciones*, la diferencia es de 6,84% o 0,41 pts.; finalmente, en las dimensiones *reorganización de la información* y *manejo del código*, se advierten diferencias a favor del grupo experimental de 2,34% o 0,14 pts. y 3,29% o 0.23 pts. , respectivamente.

Figura 35

Promedio de los porcentajes de logro en las dimensiones del postest del grupo control y experimental.

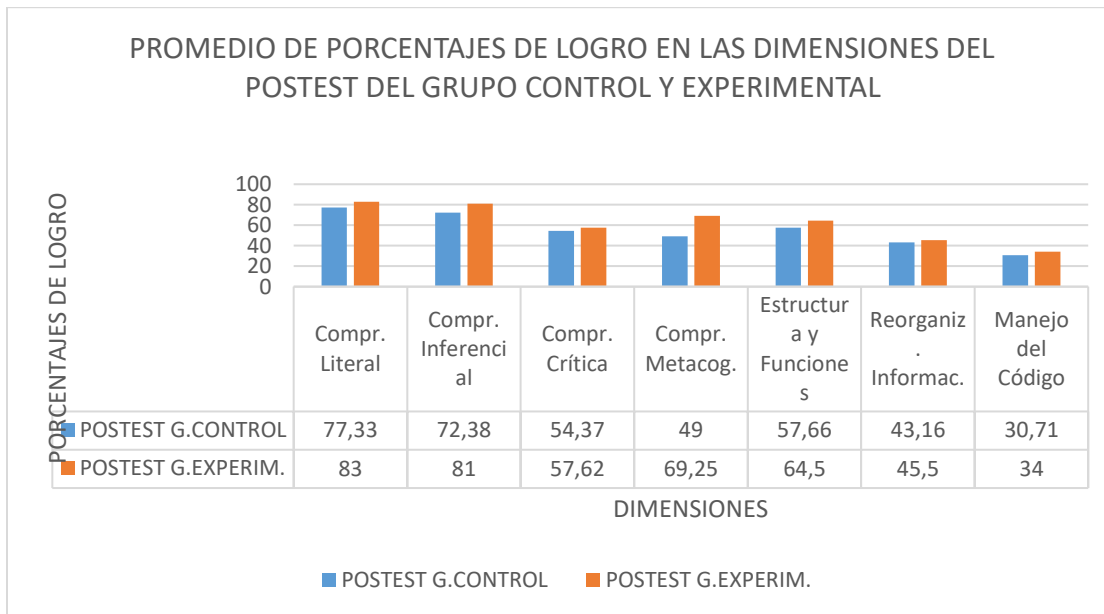


Tabla 7

Promedio de los Puntajes Brutos del postest del grupo control y experimental.

	Grupo Control	Grupo Experimental
C.Literal	2,32	2,49
C.Inferencial	13,03	14,58
C.Crítica	4,35	4,61
C.Metacognitiva	3,92	5,54
Id. Estruct. Func.	3,46	3,87
Reorg. Informac.	2,59	2,73
Manejo Código	2,15	2,38

La Figura 36 sintetiza los niveles de desempeño alcanzados en el postest. El grupo control y el experimental coinciden en las dimensiones *comprensión crítica* y *reorganización de la información*, con un nivel de desempeño tipificado como *en desarrollo*; lo mismo acontece en la dimensión *manejo del código*, con un nivel de desempeño del tipo *emergente*. En el resto de las dimensiones hay diferencias que se expresan de la siguiente manera: en las dimensiones *comprensión literal* y *comprensión inferencial*, el grupo control alcanza un nivel de desempeño

satisfactorio; en cambio, el grupo experimental logra un nivel *muy desarrollado*. En las dimensiones *comprensión metacognitiva* y *reconocimiento de estructuras y funciones*, el grupo control alcanza un nivel caracterizado como *en desarrollo*; a diferencia del grupo experimental que clasifica en el nivel *satisfactorio*.

Figura 36
Niveles de Desempeño de los Grupos en el Postest

	Grupo Control	Grupo Experimental
Comprensión Literal	Desarrollo satisfactorio	Muy desarrollado
Comprensión Inferencial	Desarrollo satisfactorio	Muy desarrollado
Comprensión Crítica	En desarrollo	En desarrollo
Comprensión Metacognitiva	En desarrollo	Desarrollo satisfactorio
Reconocimiento Estructuras y Funciones	En desarrollo	Desarrollo satisfactorio
Reorganización Información	En desarrollo	En desarrollo
Manejo del Código	Emergente	Emergente

6.2.3 Comparación de los resultados obtenidos en el pretest y postest. En la Tabla 8 se advierten las diferencias positivas o negativas que experimentan los sujetos de ambos grupos una vez rendidos el pretest y postest. En comprensión literal, el grupo control evidencia una diferencia negativa de 0,13 puntos ; el control, una diferencia positiva de 0,39 puntos. En comprensión inferencial, el grupo control presenta una diferencia positiva de 1,01 puntos y el grupo experimental de 2,26 puntos. En el área de la comprensión crítica, el grupo no intervenido evidencia una diferencia negativa de 0,23 pts. ; por su parte, el grupo experimental obtiene una diferencia a favor de 1,15 pts. El grupo control no presenta diferencias en la dimensión de comprensión metacognitiva; el grupo experimental, en tanto, aumenta en 2,1 puntos. Ambos grupos logran diferencias positivas en la identificación de estructuras y funciones que se expresan en 0,45 puntos a favor del grupo control y de 1,12 puntos a favor del experimental. Lo mismo

acontece en reorganización de la información y manejo del código: el grupo control presenta diferencias de 0, 2 y 0,1 puntos, respectivamente; el experimental de 0,45 y 0,57 puntos, correlativamente.

Tabla 8

Comparativo de los puntajes promedios obtenidos por el Grupo Control y Grupo Experimental en el Pretest y Posttest.

	Grupo Control		Grupo Experimental	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
C.Literal	2,45	2,32	2,1	2,49
C.Inferencial	12,02	13,03	12,32	14,58
C.Crítica	4,58	4,35	3,46	4,61
C.Metacognitiva	3,32	3,92	3,44	5,54
Id. Estruct. Func.	3,01	3,46	2,75	3,87
Reorg. Informac.	2,79	2,59	2,28	2,73
Manejo Código	2,05	2,15	1,81	2,38

Respecto de los niveles de desempeño presentados comparativamente en la Figura 37 se constata que, en el caso del grupo control, no se evidencian cambios en los niveles de desempeño, a excepción de la dimensión *comprensión literal*, cuyos resultados indican un cambio negativo que deriva en el tránsito de un nivel *muy desarrollado* a uno de carácter *satisfactorio*. La situación del grupo experimental es diametralmente opuesta, ya que en cinco de las siete dimensiones se aprecian cambios positivos: la comprensión literal pasa de un nivel de desempeño *satisfactorio* a uno de carácter *muy desarrollado*; la *comprensión inferencial* cambia de un nivel *satisfactorio* a otro del tipo *muy desarrollado*; las dimensiones *comprensión metacognitiva* y *reconocimientos de estructuras y funciones* transitan desde un nivel que se tipifica como *en desarrollo* a uno *satisfactorio*; la dimensión *reorganización de la información* muda de un nivel *emergente* a un

nivel *en desarrollo*. Finalmente, las dimensiones *comprensión crítica* y *manejo del código* no manifiestan cambios, situándose ambas en un nivel de desempeño *en desarrollo*.

Figura 37

Niveles de desempeño del grupo control y experimental

	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
Comprensión Literal	Muy desarrollado	Desarrollo satisfactorio	Desarrollo satisfactorio	Muy desarrollado
Comprensión Inferencial	Desarrollo satisfactorio	Desarrollo satisfactorio	Desarrollo satisfactorio	Muy desarrollado
Comprensión Crítica	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo
Comprensión Metacognitiva	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	Desarrollo satisfactorio
Reconocimiento de Estructuras y Funciones	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	Desarrollo satisfactorio
Reorganización de Información	En desarrollo	En desarrollo	Emergente	En desarrollo
Manejo del Código	Emergente	Emergente	Emergente	Emergente
Comprensión Global	En desarrollo	En desarrollo	En desarrollo	Desarrollo satisfactorio

6.2.4 Nivel de significancia estadística de los resultados. Habiendo determinado, en un primer nivel, el efecto que tiene en las habilidades de comprensión lectora el programa de pensamiento crítico elaborado, es un imperativo concluir cuán significativos son, desde el punto de vista estadístico, los cambios numéricos y conceptuales experimentados por los sujetos del estudio.

La Tabla 9 presenta los resultados de la aplicación de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para el *puntaje bruto del grupo control y experimental*. Estos resultados indican que el programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico *mejora parcialmente las habilidades de* comprensión lectora de los sujetos de estudio.

Tabla 9

Comparativo de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

Dimensión	Significación Asintótica Bilateral Grupo Control	Significación Asintótica Bilateral Grupo Experimental
Comprensión Literal (Ítem 8)	0,506	0,037
Comprensión Inferencial (Ítems 1,2,3,4,5)	0,033	0,000
Comprensión Crítica (Ítems 5 y 11)	0,506	0,004
Comprensión Metacognitiva (Ítems 7 y 12)	0,990	0,000
Reconocimiento de Estructuras y Funciones (Ítem 14)	0,034	0,000
Reorganización de la Información (Ítem 9)	0,477	0,076
Manejo del Código (Ítems 6 y 13)	0,461	0,002

Los resultados permiten confirmar las hipótesis de trabajo 3 y 4 y rechazar las hipótesis nulas 03 y 04 en el área de *comprensión literal*, es decir, el grupo control presenta diferencias que *no son estadísticamente significativas* (0,506); en cambio, el experimental obtiene un *alfa de significancia de 0,037*. De ello se colige que, para la muestra intervenida, *el programa de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico tiene un efecto positivo en la recuperación de información explícita del texto* o en la construcción de un *texto base* (Kintsch, 2005) que deriva en niveles de comprensión superficial de los lectores (Sánchez et al.,2011) y en un procesamiento lector del tipo *bottom up* (Gough, 1972).

Los resultados a favor del grupo experimental también se ratifican en los tipos de niveles de desempeño que se explicitan en la batería evaluativa CL-PT, conforme a los porcentajes de

logro obtenidos en el área de *comprensión literal*. En efecto, el grupo control experimenta una regresión en sus niveles de desempeño, ya que transita desde un nivel *muy desarrollado*, en el pretest, a un *nivel de desarrollo satisfactorio*, en el postest. El retroceso implica una disminución de las fortalezas evidenciadas en el área de estudio; en cambio, el grupo experimental exhibe un cambio significativo al pasar de un nivel de *desarrollo satisfactorio* a un nivel *muy desarrollado*. Este cambio implica que, después de la intervención, en el grupo experimental predominan ampliamente las fortalezas por sobre las necesidades de aprendizaje.

En el área de la *comprensión inferencial*, los resultados del estudio se traducen en el rechazo de la hipótesis de trabajo 3 y en la confirmación de la hipótesis nula 03, ya que el grupo control sí logra una diferencia estadísticamente significativa (0,033) al comparar los resultados del pretest y del postest. Pese a ello, tanto en el pretest como en el postest, mantiene un nivel de desempeño tipificado como *desarrollo satisfactorio*. Por su parte, los resultados alcanzados por el grupo experimental permiten *confirmar* la hipótesis 4 de la investigación y rechazar la hipótesis nula 04, es decir, los puntajes logrados por el grupo intervenido en el postest son estadísticamente mejores (0,000) que aquellos alcanzados en el pretest. Esta positiva y significativa diferencia se traduce en el avance de un tramo en el continuo de niveles de desempeños definidos en el manual del CL-PT, en otras palabras, se pasa de un nivel de *desarrollo satisfactorio* a un nivel *muy desarrollado*, lo que implica un amplio predominio de las fortalezas por sobre las necesidades de aprendizaje. La ganancia que experimenta el grupo intervenido cuando se le compara con el control, permite concluir que los primeros tienen más opciones de mejora de la comprensión inferencial por el hecho de participar en un programa que estimula sus habilidades de pensamiento crítico. Esto implica un mejor desempeño al momento de integrar la información del texto con los

conocimientos previos del lector, actividad fundamental para la elaboración de la macroestructura textual (Kintsh, 2005).

Para la dimensión de la *comprensión crítica*, los resultados indican que las hipótesis de trabajo 3 y 4 deben ser confirmadas y las nulas 03 y 04 rechazadas, es decir, solo el grupo experimental presenta diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en el pretest y aquellos que se alcanzan en el postest (0,004). El alfa de significancia del grupo control (0,506) equivale a una regresión en los puntajes (- 2,88%). Los logros que el grupo experimental obtiene como producto de la intervención, se traducen, según los fundamentos teóricos del CL-PT, en una leve mejora de la construcción de interpretaciones personales, juicios, análisis de las intenciones del autor, entre otras habilidades. Esta mejora no es suficiente para cambiar el nivel de desempeño definido en el CL-PT, ya que, después de la intervención, el grupo se mantiene en un nivel tipificado como *en desarrollo*, lo que significa que las fortalezas evidenciadas en el área son semejantes a las necesidades de aprendizaje.

Parece contradictorio en el estudio que, aun existiendo diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest del grupo experimental en la dimensión *comprensión crítica*, estos resultados no se expresen en un cambio positivo en los niveles de desempeño (*en desarrollo*). Tal vez, esto se deba a la cantidad y al tipo de reactivo que deben enfrentar los estudiantes en el CL-PT, y al aspecto del pensamiento crítico que se evalúa. En efecto, la dimensión solo es evaluada a través de dos preguntas: el ítem 5 es de tipo estructurado y objetivo (selección múltiple), procedimiento que no facilita la expresión o formulación libre de juicios y de preguntas socráticas, y el ítem 11 es semiestructurado (cuadro sinóptico para diferenciar hechos de opiniones), modalidad evaluativa que se centra en un aspecto muy limitado del pensamiento crítico.

El análisis comparativo de los resultados obtenidos por el grupo experimental y control en la dimensión de *comprensión metacognitiva* confirma las hipótesis de trabajo 3 y 4 y el rechazo las hipótesis nulas 03 y 04 , en otras palabras, solo el grupo intervenido presenta diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del pretest y posttest (0,00). El grupo control no evidencia cambios en sus puntajes (ni negativos, ni positivos), lo cual deriva en un alfa de significancia de 0,990. Esta es el área en la cual el grupo experimental logra sus mejores resultados (26,25% de ganancia), pasando de un nivel de desempeño *en desarrollo* a un nivel de *desarrollo satisfactorio*, lo que implica un mejor manejo en la toma de consciencia y regulación de los propios procesos de comprensión.

Las diferencias estadísticamente significativas logradas por el grupo control y experimental en el área de la *comprensión de estructuras y funciones* (0,034 para el primero y 0,00 para el segundo) derivan en el rechazo de la hipótesis de trabajo 3 y de la nula 04 y en la confirmación de la hipótesis de trabajo 4 y de la nula 03. Sin perjuicio de lo anterior, se advierte que el grupo intervenido obtiene mejores resultados como consecuencia de su participación en el programa de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, lo que le permite pasar de un nivel de desempeño *en desarrollo* a un nivel de *desarrollo satisfactorio* (predominio de las fortalezas por sobre las necesidades de aprendizaje). Es probable que la diferencia a favor del grupo experimental se deba al uso de distintos tipos de textos en las tareas de comprensión lectora que los sujetos debieron enfrentar y al reiterado emplazamiento para que el lector infiriera el propósito del autor, tarea que se facilita cuando se identifica el tipo de estructura a partir de la cual se organiza el contenido del texto. Al respecto, parece conveniente recordar que el proceso inferencial está determinado, entre otros factores, por la estructura de un texto (Parodi, 2014).

A partir de las diferencias entre los puntajes de pretest y posttest, logrados por ambos grupos en la dimensión de *reorganización de la información* se concluye que tanto la hipótesis 3 como la 4 deben ser rechazadas; por el contrario, se confirman las hipótesis nulas 03 y 04. A pesar de que ambos grupos obtienen diferencias que no son estadísticamente significativas (0,477 el control y 0,076 el experimental) se consigna que solo el grupo experimental cambia su desempeño al pasar de un nivel *emergente* a un nivel *en desarrollo*. Ello implica que experimenta una leve mejoría en su capacidad de síntesis como consecuencia de su participación en el programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.

Los resultados alcanzados por ambos grupos en la dimensión *manejo del código* permiten confirmar las hipótesis de trabajo 3 y 4 y rechazar las nulas 03 y 04, en otras palabras, solo el grupo experimental logra diferencias estadísticamente significativas al comparar los puntajes del pretest y del posttest. Pese a ello, este grupo se mantiene en un nivel de desempeño *emergente*, lo que implica un predominio de las necesidades de aprendizaje por sobre las fortalezas. Es importante destacar que los ejercicios del programa de intervención se centraron solo en el fortalecimiento de uno de los tantos aspectos lingüísticos contemplados en el CL-PT, esto es, el reconocimiento y manejo de palabras.

Capítulo 7. Discusión

Teniendo en vista los resultados analizados en esta parte de la tesis doctoral, es el momento de discutir esos resultados y derivar de ellos algunas conclusiones razonables. La discusión se efectúa en función de los dos hallazgos del estudio: los referidos a los efectos del programa en el desempeño global de la comprensión lectora de los estudiantes y aquellos relacionados con el impacto del programa en el desarrollo de las habilidades de comprensión textual.

7.1 Pensamiento crítico y desempeño global en comprensión lectora

Los resultados del presente estudio indican que *el programa de desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico* mejora significativamente el *desempeño global de comprensión lectora*, al punto de que los estudiantes que se benefician de él son capaces de transitar desde un nivel de desempeño *en desarrollo* a un estadio de desarrollo superior catalogado como *satisfactorio*. Los resultados coinciden, en cierta medida, con los hallazgos de Esmaili y Motaghizadeh (2017); Rouijel et al. (2019); Mohseni et al. (2020) y Gutiérrez (2016). Estos investigadores también incorporan experiencias programáticas de estimulación de habilidades de pensamiento crítico que mejoran significativamente la comprensión lectora de los sujetos intervenidos, pero sitúan estas experiencias en estudiantes que cursan niveles de educación que no coinciden con la muestra objeto del presente estudio. Pese a ello, es interesante advertir las semejanzas que se sintetizan en la Figura 38, respecto del tipo de habilidades de pensamiento crítico que son estimuladas. Estas similitudes derivan de las estrategias de análisis textual usadas en la investigación, ya que también contemplaron, entre otras cosas, el desarrollo de inferencias, el reconocimiento de supuestos, el reconocimiento y validez de información relevante y de argumentos a través de estándares de razonamiento, la verbalización escrita y/o verbal del producto de la comprensión y el empleo de grupos de reflexión (comunidades de investigación),

todo ello al servicio de la interpretación de los textos, es decir, de la construcción del *modelo situacional* (Kintsh, 2005)

Figura 38

Tipos de habilidades de pensamiento crítico desarrolladas para impactar la comprensión lectora

Esmaili y Motaghizadeh (2017)	Rouijel et. al (2019)	Mohseni et. al (2020)	Gutiérrez (2016)	Doll (2021)
Estimulación de habilidades de inferencia, reconocimiento de supuestos, interpretación, deducción y evaluación.	Reconocimiento y evaluación de la validez de argumentos deductivos e inductivos.	Interpretación del texto a partir de pistas, análisis para sacar conclusiones razonables y presentar el resultado del razonamiento en términos convincentes.	Verbalización dialógica y reflexiva de las estrategias de comprensión lectora.	Cuestionamiento, análisis textual y del propio pensamiento, evaluación del razonamiento, formulación de inferencias, reconocimiento de supuestos, reconocimiento y validez de información relevante y de argumentos a través de estándares de razonamiento, verbalización escrita o verbal del producto de la comprensión,

Las estrategias de pensamiento crítico se constituye en el núcleo del programa implementado. Sin ellas es prácticamente imposible que los hábitos de pensamiento se cristalicen en los sujetos pensantes. Para esta investigación se seleccionaron estrategias que demandaban a los sujetos de estudio trascender el texto (Boelé, 2020), no sin antes localizar información o conceptos relevantes e inferir ideas, propósitos, puntos de vista y toda la información necesaria para *pensar* más allá de lo que el texto propone. Esta demanda operó, en la práctica, como una

condición *sine qua non* que impulsó *inevitablemente* a los sujetos hacia una comprensión profunda (Sánchez et. Al, 2014).

Vista la centralidad de las estrategias de pensamiento crítico, sería interesante proyectar futuros estudios que permitan contrastar el efecto diferencial que tiene el uso de distintas estrategias. Estos estudios debiesen seguir la línea investigativa de Ardhan et al. (2020), quienes concluyen efectos diferenciales de estrategias de lectura y pensamiento crítico en las habilidades de comprensión lectora de estudiantes de cuarto grado. Siguiendo esta lógica y dado que en este estudio se emplearon distintos tipos de textos para explorar la riqueza del entramado textual multimodal, también sería interesante indagar proyectivamente el impacto diferencial del uso estrategias de pensamiento crítico en la comprensión de distintos tipos de textos: informativos, argumentativos, alegóricos, estáticos, dinámicos, etc. Esto permitiría determinar hasta qué punto el tipo de texto condiciona el nivel de comprensión crítica de un lector.

7.2 Pensamiento crítico y desarrollo de habilidades de comprensión lectora

Los estudios en torno a las relaciones entre el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora giran fundamentalmente alrededor de cuatro niveles de comprensión textual a saber: comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión metacognitiva y comprensión crítica. Precisamente serán estas áreas las que aglutinarán la discusión de resultados.

El programa de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico demostró mejorar significativamente *la comprensión literal* de los estudiantes. Se estima que estos resultados pueden tener su origen en el uso de las estrategias de análisis textual empleadas en la investigación. Estas estrategias son sugeridas por los expertos de la Critical Thinkink Community Richard Paul y Linder Elder (2002, 2014, 2016, 2017). Al respecto, cabe señalar que la estrategia usada en las

sesiones 10 a 22 demandó la focalización de los lectores en la información relevante de la superficie textual, con el propósito de anclar la elaboración de las inferencias. Por su parte, la estrategia de análisis de las sesiones 23 a 26 contempló la búsqueda de información relevante y explícita, relacionada fundamentalmente con los conceptos clave del texto y el uso de información declarativa o factual que apoya las ideas o tesis del autor.

Los positivos y significativos resultados relacionados con el efecto del programa en la *comprensión inferencial* tienen cierta coincidencia con los hallazgos de Din (2020) y Cojocariu y Butnaru (2014). El primero de ellos concluye una positiva y significativa correlación entre los resultados obtenidos por estudiantes pakistaníes de bachillerato en una prueba de lectura crítica y los resultados del *subtest de inferencias* del Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (Watson y Glaser, 2002); las otras investigadoras determinan que un grupo de estudiantes rumanos de cuarto grado mejoran, entre otras habilidades, su *capacidad inferencial* cuando son sometidos a un programa que estimula el pensamiento crítico.

En el marco teórico del presente estudio se argumenta a favor de las relaciones de reciprocidad entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora, toda vez que ambas variables necesitan de las inferencias para operar sobre los objetos o sujetos que son analizados o evaluados. Para Paul y Elder (2017) la inferencia es una microhabilidad del pensamiento crítico; para Parodi (2011), la misma habilidad se constituye en el centro del proceso lector. Por ello, el programa de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico del presente estudio centraliza el uso de inferencias en cada una de las estrategias que los estudiantes aplican en los procesos lectores, especialmente cuando estos se enfrentan a la comprensión de textos alegóricos o deben realizar una lectura multisemiótica de textos dinámicos (cortometrajes, por ejemplo) o estáticos (fotografías o imágenes).

Habiendo comprobado la mejora significativa experimentada por los estudiantes en *comprensión crítica* parece pertinente indicar que autores como Din (2020) hallan correlaciones positivas entre el pensamiento crítico y la lectura crítica. Pese a ello, la mejora documentada en el presente estudio no es suficiente para apoyar la idea de que la correlación sea alta, ya que tanto los estudiantes del grupo experimental como los del grupo control no mutaron en el nivel de desempeño, manteniéndose ambos grupos en un nivel *en desarrollo*.

Los cambios evidenciados por el grupo experimental en el área de la comprensión metacognitiva confirman la positiva correlación que, según algunos investigadores, existe entre el pensamiento crítico y la metacognición. Así queda demostrado en los estudios correlacionales efectuados por Arslan (2015), Diella y Adriansyah (2017) , Cakici (2018) y Magno (2010). La correlación entre ambas variables justifica, por lo tanto, la inclusión de la autorregulación (Ennis,), de la autocorrección de los juicios (Lipman,) y del monitoreo (Paul y Elder) como conceptos clave en la definición que los autores elaboran para determinar qué es el pensamiento crítico. Los resultados también confirman la relevancia que le otorgan a la metacognición o a la metacomprensión autores como Peronard et al. (2001), Parodi (2011) y Zayas (2012).

Si bien es cierto hay coincidencias entre los hallazgos de este estudio, la literatura y las indagaciones acerca del impacto del pensamiento crítico en la comprensión lectora, es importante señalar que las relaciones entre las variables no han sido suficientemente abordadas en la academia de nuestro país. Gran parte de los instrumentos que permiten evaluar el pensamiento crítico, por ejemplo, corresponden a baterías foráneas, elaboradas en décadas pretéritas y que, además, presentan estandarizaciones menores amparadas en traducciones que dificultan los estudios correlacionales consistentes.

Capítulo 8. Conclusiones

Este capítulo se ofrece como un corolario conclusivo, organizado en función de apartados, a partir de los cuales se elaboran algunas reflexiones relevantes relacionadas con el sentido final de los hallazgos y sus implicancias.

8.1 Sentido de los hallazgos

Los hallazgos permiten establecer que el desarrollo programático de las habilidades de pensamiento crítico produce una mejora significativa en el nivel global de desempeño de la comprensión lectora de los estudiantes objeto de estudio. Pero ¿qué significado tiene este hallazgo en el marco de las variables del estudio?. *La variable independiente* se traduce en un conjunto de actividades cuyo propósito apunta al desarrollo de aquellas habilidades que permiten cuestionar socráticamente un texto para analizar y evaluar, en función de estándares y/o criterios, el razonamiento del autor y el razonamiento que se genera en el lector producto de sus intentos de comprensión textual; luego, las mejoras que produce el programa impactan significativamente la *variable dependiente*, es decir, el macroproceso de pensamiento a través del cual los sujetos de estudio construyen intencionadamente una interpretación de los significados elaborados por un escritor, basándose en la información textual y en sus conocimientos previos, de acuerdo a un objetivo de lectura y a las posibles demandas del medio social.

Los hallazgos también indican que el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico impacta de manera diferencial el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora. Si usamos como criterios de referencia los cambios positivos (paso de un nivel de desempeño menor a otro mayor, conforme a las tablas de percentiles del CL-PT) los cambios significativos (avalados por el estadístico no paramétrico de Wilcoxon) y el alfa de significancia intragrupo e intergrupo, es válido concluir que la habilidad que mejor se desarrolla es la comprensión inferencial. En orden correlativo, la siguen, al mismo nivel, el reconocimiento de estructuras y funciones y la

comprensión metacognitiva. En tercer lugar se ubica la comprensión literal; el cuarto puesto lo ocupa la comprensión crítica, seguida de la reorganización de la información y el manejo del código.

8.2 La Centralidad de la interrogación textual socrática

En esta relación de causa-efecto entre las variables del estudio, la interrogación socrática textual es tan relevante que puede constituirse en un excelente predictor del tipo de procesamiento que realiza un lector. Así por ejemplo, si solo se formulan preguntas que tienen una respuesta en la información de la superficie textual o *reflejan el texto* (Boelé, 2016), entonces es válido concluir que el procesamiento es del tipo bottom up o literal. Estas posibilidades predictivas que otorga el cuestionamiento textual fueron fundamentales para evaluar cualitativamente, en el transcurso del programa, la efectividad de las estrategias de pensamiento crítico empleadas. En la práctica, el cuestionamiento actúa como un indicador dinámico de los niveles de procesamiento lector que genera un feedback inmediato a partir del cual se puede esbozar un nivel de desempeño real.

8.3 Implicancias didácticas de los hallazgos

En este estudio se asume que el éxito de cualquier proceso de intervención programática que pretenda elevar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes depende del tipo de relación que se establezca entre el pensamiento crítico y el fenómeno de la comprensión de textos. Pero para que esto ocurra, es necesario superar las concepciones teóricas que reducen los niveles críticos de comprensión solo a la reflexión acerca del contenido o la forma textual o a la evaluación de la calidad y validez de la información, tal como lo propone el sistema de evaluación PISA. La comprensión textual es mucho más que aquello. Por un lado, es un macroproceso de pensamiento regulado por el pensamiento crítico en tanto pensamiento de orden superior que posibilita analizar

y evaluar el razonamiento de quien produce los significados textuales (el autor o la autora) y el propio razonamiento de quien los interpreta (el lector o la lectora) para efectos de crear sus propios significados ; por el otro , es preciso asumir que todo proceso lector de orden superior debe tener como finalidad *pensar críticamente*. Estas simples afirmaciones tienen significativas implicancias desde la perspectiva de la didáctica de la comprensión textual, ya que las intervenciones del proceso lector debiesen encaminarse a estimular la creación de nuevos significados y, de manera recursiva, al mejoramiento del razonamiento. Por ello, profesoras y profesoras deben perfeccionar sus talentos didácticos para *enseñar a pensar* por medio de la lectura comprensiva y viceversa (Lipman, 2002). Junto con esto, deben desprenderse de aquellas concepciones metodológicas que fragmentan artificialmente la enseñanza de la comprensión lectora. En efecto, existen numerosos programas que segmentan los períodos de enseñanza conforme a los niveles de comprensión textual; así, los estudiantes llegan a enfrentar múltiples y extensas sesiones dedicadas solo a la *localización de información*, por ejemplo. En virtud de estos planteamientos, cada una de las sesiones del programa objeto de esta investigación se organizó en función de estrategias de cuestionamiento textual que exigieron a los estudiantes transitar por *todos* los niveles de comprensión lectora.

8.4.- Un cambio de paradigma para fortalecer las relaciones

Poner al pensamiento crítico al servicio de la mejora de la comprensión textual no es una tarea fácil. Y no lo es porque la escuela, durante siglos, ha centrado su quehacer en la réplica de las ideas que otros ya pensaron, relegando el pensamiento autónomo al desarrollo de actividades extraordinarias para las cuales los estudiantes no están preparados. La comprensión lectora se reduce, entonces, al acto de desentrañar lo que el texto quiere decir y el máximo ejercicio de pensamiento crítico que enfrentan los estudiantes es la declaración de una *opinión* respecto de lo

que el texto propone. De aquello se colige que el fortalecimiento de las relaciones entre ambas variables pasa, necesariamente, por un cambio de paradigma educativo que se viene anunciando hace muchos años, pero que aún no recalca en las aulas chilenas. Esta situación opera como una profecía autocumplida que niega la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes por carecer de destrezas básicas como la inferencia, por lo tanto se piensa, a priori, que es imposible que sean capaces de cuestionar críticamente o socráticamente un texto. El punto de partida de este estudio se situó en la otra orilla del fatalismo: los estudiantes pueden y deben inferir, pero para que ello ocurra se les debe exigir, como tarea de primer orden, cuestionar su propio razonamiento y el razonamiento de los autores de los textos que leen comprensivamente.

8.5.- Un cambio de mirada: de los efectos a las causas

Como en este estudio la variable independiente ha sido abordada solo en función de los efectos que produce, es necesario proyectar estudios que permitan someter al programa a un profundo análisis para establecer su pertinencia en términos de objetivos, estrategias empleadas, tiempo de intervención, metodología de trabajo y recursos, de tal manera que sea factible realizar una reestructuración que incorpore nuevas estrategias, otros tipos de textos y nuevas líneas didácticas. En lo inmediato, se ha pensado en incorporar protocolos metacognitivos para fortalecer la metacomprensión textual o toma de conciencia, regulación y control de los procesos cognitivos que se activan en el proceso lector. Un buen programa de intervención en esta área debiese provocar efectos positivos no solo en la comprensión lectora, sino también en el propio pensamiento crítico. Por eso sería muy conveniente evaluar, de manera estandarizada, ambas competencias, estableciendo correlaciones respecto del desempeño en las habilidades centrales de ambos macroprocesos de pensamiento.

8.6 Reflexiones finales acerca de las limitaciones del estudio

Pese a la innegable relevancia que tuvo el uso del CL-PT en este estudio, se estima que este instrumento se constituyó, a su vez, en una limitante, ya que condiciona el tipo de proceso o habilidad que se pretende evaluar y la manera cómo se hace. El CL-PT es un instrumento estandarizado a la realidad chilena que presenta algunas inconsistencias relacionadas con la cantidad de reactivos que se emplean para determinar niveles de desempeño en las distintas dimensiones y con el tipo de reactivo utilizado. Así, por ejemplo, el desempeño en comprensión inferencial se evalúa con cinco reactivos en contraste con la evaluación del desempeño en comprensión crítica que solo contempla dos reactivos y que, además, son estructurados o semiestructurados, modalidad que condiciona negativamente la expresión libre de juicios. Por ello, es necesario replicar el estudio con otras baterías evaluativas que usen reactivos no estructurados para determinar niveles de desempeño en áreas fundamentales como la comprensión crítica, inferencial y metacognitiva.

El tipo de instrumento evaluativo empleado no es la única limitante. Es evidente que, por su naturaleza solo cuantitativa, el estudio evidencia limitaciones que no permiten explorar aspectos tan relevantes como la percepción que los estudiantes tienen respecto de los cambios que pueden experimentar como consecuencia de la implementación de un programa que desarrolla sus habilidades de pensamiento crítico. Esto también es válido para la indagación de los efectos del programa en las actitudes, en la motivación por la lectura o en el uso de los criterios que deben enmarcar el buen razonamiento. Por ello, a partir de este estudio, ya se encuentran en etapas de planificación líneas indagativas que pretenden evaluar el impacto del programa diseñado en el desarrollo de lo que Sánchez et al. (2011) denominan procesos cálidos de la lectura o en lo que

Paul y Elder (2016) identifican como virtudes intelectuales , especialmente aquellas inherentes al proceso lector.

Finalmente, se señala como limitante las escasas posibilidades de generalización de resultados que ofrece la muestra del estudio en el marco de una investigación cuasiexperimental. De ello se colige que los hallazgos deben ser corroborados en estudios futuros que contemplen una muestra más numerosa y probabilística para evitar el exceso de dispersión de los resultados que afecta inevitablemente la decisión del tipo de estadístico que se emplea para rechazar o confirmar las hipótesis del estudio.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2015). Informe técnico SIMCE 2015.
[http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe Tecnico SIMCE 2015 Final.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Tecnico_SIMCE_2015_Final.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). Informe de resultados PISA 2015.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME_DE_RESULTADOS_PISA_2015.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). Resultados educativos 2017.
[http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT Conferencia ER 2017 web 3.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Conferencia_ER_2017_web_3.pdf)
- Alliende, F. Condemarín, M. y Milicic, N. (2004). *Prueba CLP, formas paralelas: Manual para la aplicación de la prueba de complejidad lingüística progresiva, ocho niveles de lectura*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Aloqaili, A. (2012). The relationship bettween reading comprehension and critical thinking: a theoretical study. *Journal of King Saud University-Languages and Traslation*, (24), 35-41.
<https://doi.org/10.1016/j.jksult.2011.01.001>
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Síntesis.
- Anderson, R.C (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory. In: Ruddell, R.B., Ruddell, M.R., Singer, H. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (4a. ed.) (pp. 469–82). International Reading Association.
- Angosto, A., Sánchez, P., Álvarez, M. Cuevas, I y León, J.A. (2013). Evidence for top-down processing reading comprehension of children. *Psicología Educativa*, 19, (2) 83-88.
[http://dx.doi.org/10.1016/S1135-755X\(13\)70014-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1135-755X(13)70014-9)

- Ardhian, T., Ummah, I y Rachmadtulla, R. (2020). Reading and Critical Thinking Techniques on Understanding Reading Skills for Early Grade Students in Elementary School. *International Journal of Instruction*, 13(2), 107-118. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1328a>
- Arslan, S. (2015). Investigating Predictive role of Critical Thinking on Metacognition with Structural Equation Modeling The Malaysian Online Journal of Educational Science, 3 (2), 1-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085910.pdf>
- Avendaño de Barón, G.S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Baker. A. (1982). An evaluation of the role of metacognitive deficits in learning disabilities. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2 (1), 27-35.
- Boelé. A. (2016).Text-Dependent Questions. Reflecting and Trascending the Text. *Reading Teacher*, 70 (2), 2017-220. <http://doi.org/10.1002/trtr.1493>
- Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. Fondo de Cultura Económica.
- Brown, S., y Kappes, L. (2012). *Implementing the Common Core State Standards: A primer on "Close Reading of Text"*. Aspen Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541433.pdf>
- Bruning, R., Schraw, G. y Norby, M. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción* (5ª. ed.). Pearson.
- Bråten, I., Britt, M. A., Strømsø, H. I., y Rouet, J.-F. (2011).The Role of Epistemic Beliefs in the Comprehension of Multiple Expository Texts: Toward an Integrated Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 48-70. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538647>

- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/Tesis/Human/cabanillas_ag/T_completo.PDF
- Cairney, T. (2018). *Enseñanza de la comprensión lectora (6ª ed.)*. Morata.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1991). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu editores.
- Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M. L. y Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29 (3), 996-1005. <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/106.pdf>
- Çakıcı, D. (2018). Metacognitive Awareness and Critical Thinking Abilities of Pre-service EFL Teachers. *Journal of Education and Learning*; Vol. 7, No. 5, 116-129. <http://doi.org/10.5539/jel.v7n5p116>
- Centro de Estudios Estadísticos del MINEDUC (2018). Estadísticas de la educación 2018. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf
- Chew, S., Lin, I. y Chen, N. (5-7 de julio de 2019). Using Socratic Questioning Strategy to Enhance Critical Thinking Skill of Elementary School Students. IEEE 19th. International Conference on Advanced Learning Technologies, Kerkrade, Netherlands. DOI: 10.1109/ICALT.2019.0088
- Cohen, Manion y Morrison (2007). *Research methods in education (6ª. edic.)*. Routledge.

- Cojocariu, V. y Butnaru, C. (2014). Asking questions - critical thinking tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (28), 22 – 28 . <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.112>
- Creswells, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (4a..ed.). Sage
- Davey, B.(1983) Think Aloud modeling the cognitive process of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27 (1), 44-47.
- Descartes, R. (2010). *El discurso del método*. Colección Austral-Espasa Calpe. <https://onemorelibrary.com/index.php/es/libros/filosofia-y-psicologia/book/filosofia-moderna-occidental-129/discurso-del-metodo-479>
- Din, M. (2020). Evaluating university students' critical thinking ability as reflected in their critical reading skill: A study at bachelor level in Pakistan. *Thinking Skills and Creativity*, (35). DOI: [10.1016/j.tsc.2020.100627](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100627)
- Diella, D. y Adriansyah, R. (2017). The Correlation of Metacognition with Critical Thinking Skills of Grade XI Students on Human Excretion System Concept. *Journal Penelitian dan Pembelajaran IPA*, (3) 2, 134-142. <http://jurnal.untirta.ac.id/index.php/JPPPI/article/view/2576/2000>
- Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking. *Educational Leadership*, 43 (2), 44-48. <https://jgregorymcverry.com/readings/ennis1985assessingcriticalthinking.pdf>
- Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Ennis, R. (1996). *Critical thinking dispositions: their nature and assessability*. *Informal Logic* 18 (2), 165-182. <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>

- Ennis, R. y Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*. Midwest Publications.https://www.academia.edu/1847582/The_Ennis-Weir_Critical_Thinking_Essay_Test_An_Instrument_for_Teaching_and_Testing.
- Esmaili, S. y Motaghizadeh, I. (2017). An investigation the effect of critical thinking skills on reading comprehension of literary Arabic texts among Iranian Language and Literature Arabic students. *Language Related Research*, 8(2), 101-127.
- Facione, P.(1990).*Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Academic Press.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Facione, P. (2020).*Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Artículo actualizado.
<https://www.insighassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf>
- Fernández, Y, Mayora, C. y St. Louis, R. (2016). Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(1), 15-29. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v21n1/v21n1a2.pdf>
- Flavel. J. (1996). *El desarrollo cognitivo* (2ª. Ed).Visor.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2da. Edic.). Siglo XXI.
- Freire, P. y Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (5ª. ed.). Siglo veintiuno.
- Fundación Arauco, Medina, A, Gajardo, A.M. (2013). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)*.Ediciones UC.

- Graesser, A.C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. En D.S. McNamara (Ed.). *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3-26). Erlbaum.
- Galdames, V. (2009). Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? *Cuadernos de Educación*, (12), 1-15.
- Goodman, K.S. (1982). Miscues: Windows on the reading process. En F.V. Gollash (Ed.). *Language and Literacy* (pp. 64-79. Routledge Kegan Paul.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. En E. Kavanagh y I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp.331-358). MIT Press.
- Gutiérrez, R. (2016). Efectos de la lectura dialógica en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 303-320. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.15017
- Holliday, T and Hollins, K. (2019). *Critical Thinking. The effective beginner's guide to master logical fallacies using a scientific approach and improve your relational thinking skills with problem-solving tools to make better decision*. Independently Published.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collao, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. Ed.). MacGraw Hill.
- Johnson, B. (1998). *Stirring up Thinking*. Houghton Mifflin Company.
- Kintsh, W. y Van Dijk, T.A. (1978). Toward and model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kalantzis, M., Cope, B. y Zapara, G. (2020). *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro.

- Kintsh, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effective in comprehension: The CI perspective. *Discourse Professes*, 39 (2&3), 125-128.
<https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651676>
- Kress, G. y Van Leeuwen, T (2001). *Discurso multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*. Arnold.
- Kuhn, M. R., y Stahl, S. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *The Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 3-21. doi:10.1037/0022-0663.95.1.3
- Escudero, I., y León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista signos*, 40(64), 311-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000200003>
- Lipman, M. (2002). *La filosofía en el aula* (3ª: ed.). De la Torre.
- Lipman, M. (2014). *Pensamiento complejo y educación* (1ª.ed. EPUB). De la Torre.
<http://tienda.edicionesdelatorre.com/es/>
- McCrudden, M. T. y Schraw, G. (2007). Relevance and goal-focusing in text processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113-139.
- Madero, I. y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *RMIE*, 18 (56), 113-139.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition Learning*, 5 (2), 137–156. DOI 10.1007/s11409-010-9054-4
- Martí, J. (2001). Hombre de campo. En Centro de Estudios Martianos (Comp.), *Obras completas* (Vol. 19, pp. 379-383) [CD]. Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

- Mohseni, F. , Seifoori, Z. y Ahangari, S. (2020). The impact of metacognitive strategy training and critical thinking awareness-raising on reading comprehension. *Cogent Education*, 7: 1720946 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1720946>.
- Mokhtari, K., y Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Muñoz-Muñoz, Á.E, y Ocaña de Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- Neira, A. y Castro, G. (2013). Análisis de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora a partir de un modelo psicolingüístico. *Estudios Pedagógicos* (39), 2, 231-249. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200015>
- Norris, S.P. y Phillips, L.M. (1987). Explanations of reading comprehension: schema theory and critical thinking theory. *Teachers College Record* (2), 281–306.
- Noula, I. (2018). Pensamento crítico e desafios na educação para a cidadania democrática: um estudo etnográfico em escolas de ensino fundamental na Grécia. *Educação & Realidade*, (43), 3, 865-886. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674799>.
- Núñez, P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En J. Mata, M. Núñez y P. Rienda (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 114-152).[E-pub]. Pirámide.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). *Pisa 2018. Draft analytical frameworks*. Editorial OECD, <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- Oré Cerda, A. I. (2016). *La comprensión de textos y su relación con el pensamiento crítico en estudiantes del sexto grado de educación primaria de la IEP N° 38018, Maravillas. Ayacucho, 2015*. [Tesis para optar al título profesional de Licenciado en Educación Parvularia. Universidad Nacional de San Cristobal de Huamanga]. <http://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/1783>
- Paul, R. W., Elder, L., y Batell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. California Commission on Teacher Credentialing. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437379.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2002) *El arte de formular preguntas esenciales*. Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-AskingQuestions.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2007). Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning. *Journal of Developmental Education*. 31(1), 36-37. <https://www.jstor.org/stable/42775632?seq=1>
- Paul, R. y Elder, L. (2014). *Critical Thinking. Tools for Taking Charge of your Learning and your Life* (3a. ed.). Pearson.
- Paul, R. y Elder, L. (2016) *Critical Thinking. Concepts and Tools* (7a. ed.). Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. y Elder, L. (2017) *The Thinker's Guide to Analytic Thinking* (2a. ed.). Foundation for Critical Thinking.
- Parodi, G., Peronard, M. y Ibáñez, R. (2010). *Saber leer*. Aguilar.

- Parodi, G. (2010). Multisemiosis y lingüística de corpus: artefactos multisemióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48(2), 33-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003>
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44 (76), 146-167. DOI: 10.4067/S0718-09342011000200004
- Parodi, G. (2014). *La comprensión de textos escritos. La teoría de la comunicabilidad*. Eudeba.
- Peronard, M. y Gómez Macker, L. (2000). La comprensión de textos escritos En Viramonte (Comp.). *Comprensión Lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales* (pp. 13-52). Colihue.
- Peronard, M., Crespo, N. y Guerrero, I. (2001). El conocimiento metacomprendivo en escolares chilenos de Educación Básica. *Revista Signos*, 34 (49-50), 149-164. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342001004900011>
- Pilgrim, J., Vasinda, S. Bledsoe, C. and Martinez, E. (2019). Critical Thinking Is Critical: Octopuses, Online Sources, and Reliability Reasoning. *The Reading Teacher*. Doi:10.1002/trtr.1800.
- Riffo, B. y Véliz, M. (2011). Modelo de evaluación de la comprensión lectora. Informe de avance proyecto Fondef D08I1179.
- Riffo, B., Véliz, M., Castro, G., Reyes, F., Figueroa, B., Salazar, O. & Herrera, M. O. (2011). LECTUM. Prueba de comprensión lectora. Conicyt, Proyecto Fondef D08i1179.
- Véliz, M. y Riffo, B. (1993). Comprensión textual: Criterios para su evaluación. *RLA*, 31, 85-100

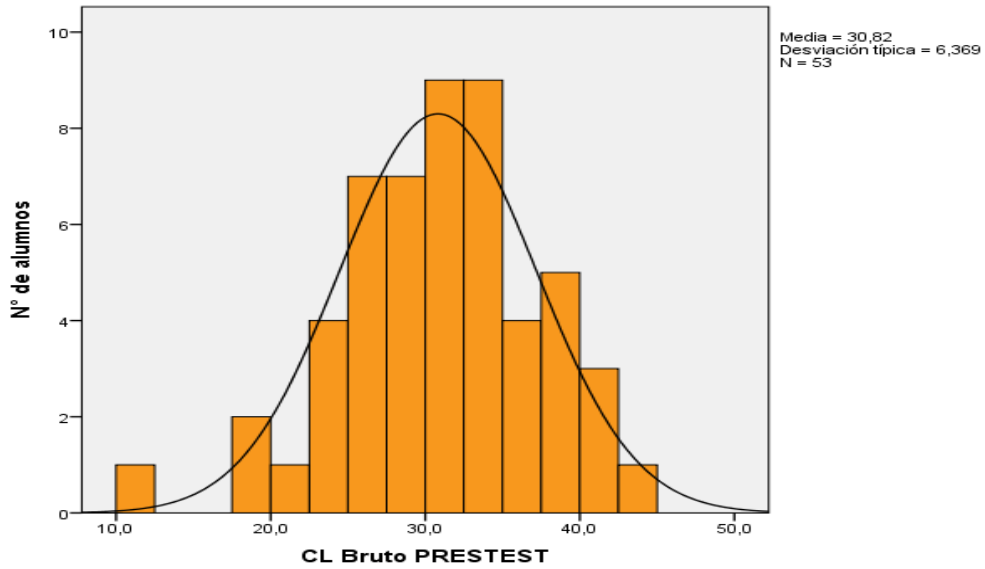
- Rouet, J.-F., y Britt, M. A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In M.T. McCrudden, J. P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Information Age Publishing.
- Rouet, J.-F. y Britt, M. A. (2014). Learning from multiple documents. In Mayer, R.E. (Ed.) *Cambridge handbook of multimedia learning*, (2a. ed.). Cambridge University Press.
- Rouijel, E. y Bouziane, A. (2019). The effect of explicit instruction in critical thinking on higher-order thinking skills in reading comprehension: an experimental study. *European Journal of English Language Teaching*, 5 (1), 114-126. doi: 10.5281/zenodo.3382955
- Rumelhart, D.E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. In: Spiro, R.J., Bruce, B.C., Brewer, W.F. (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics Artificial, Intelligence, and Education* (, pp. 32–58). Lawrence Erl- baum Associates.
- Sánchez, E., García, R. y Rosales, J. (2011). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Santori, D. y Belfatti, M. (2016). Do Text-Dependent Questions Need to Be Teacher-Dependent? Close Reading From Another Angle. *The Reading Teacher*, 70(6), 649–657. doi:10.1002/trtr.1555
- Schraw, G. y Dennison, R.S (1994). Assessing Metacognitive Awareness. *Contemporary Educational Psychology*, (19),5, 460-75.
- Sistema Único de Admisión SUA (2016). *Resultados del proceso de admisión 2016*. https://sistemadeadmision.consejodirectores.cl/public/pdf/publicaciones/informe_2016.pdf

- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura* (16ª. Edic.). Graó.
- Tebar, L. (2011). *El profesor mediador del aprendizaje*. Magisterio.
- Wade, S. (1990). Using think alouds to assess comprehension. *The Reading Teacher*, 43 (7), 442-451.
- Watson, G. y Glaser, E. (2002). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal – UK Edition* (5ta. Edic.). Pearson.
- Weston, A. y Bloch-Schulman, A. (2020). *Thinking Through Questions. A concise Invitation to Critical Expansive and Philosophical Inquiry*. Hackett Publishing Company.
- White, S., Chen, J. y Forsyth, B. (2010). Reading-related literacy activities of American adults: Time spent, task types, and cognitive skills used. *Journal of Literacy Research*, 42(3), 276-307. <https://doi.org/10.1080/1086296X.2010.503552>
- Worley, E. y Worley, P. (2019). Teaching critical thinking and metacognitive skills through philosophical enquiry. A practitioner's report on experiments in the classroom. *Childhood & Philosophy*, (15), 01 – 34. doi: 10.12957/childphilo.2019.46229
- Xu, J. (2011). The application of critical thinking in teaching English reading. *Theory and Practice in Language Studies*, (1), 2, 136–141. doi:10.4304/tpls.1.2.136-141
- Yu-hui, L., Li-rong, Z. y Yue, N. (2010). Application of schema theory in teaching college English reading. *Canadian Social Science*, (6), 1, 59–65.
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Graó.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.

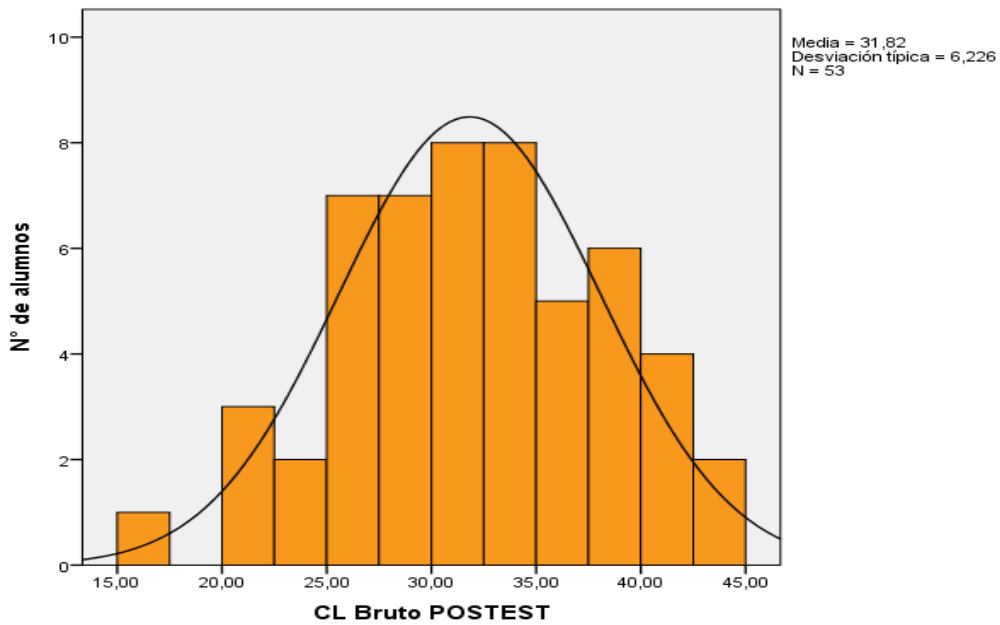
Apéndice 1

Histogramas de los Puntajes Brutos y Porcentajes de Logro del Grupo Control y Experimental

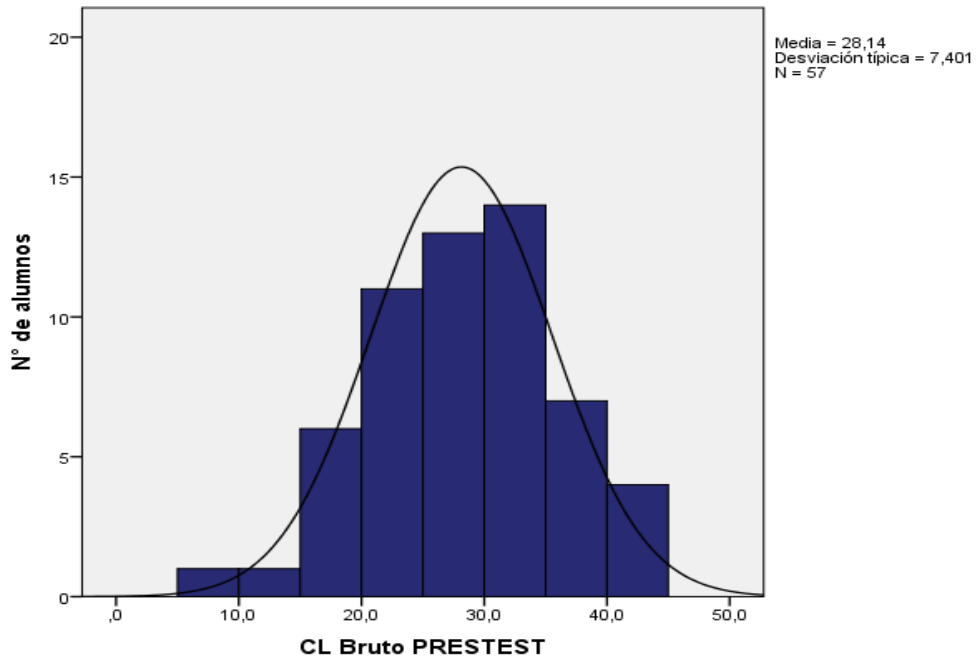
Histograma del puntaje total bruto en el pretest del GC



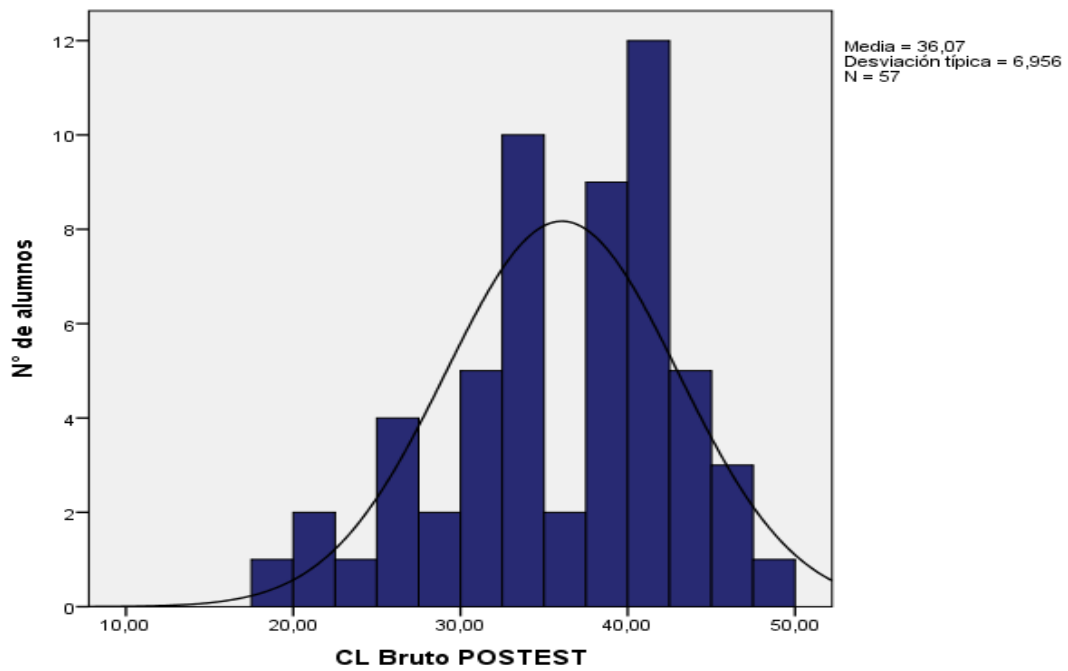
Histograma del puntaje total bruto en el postest del GC



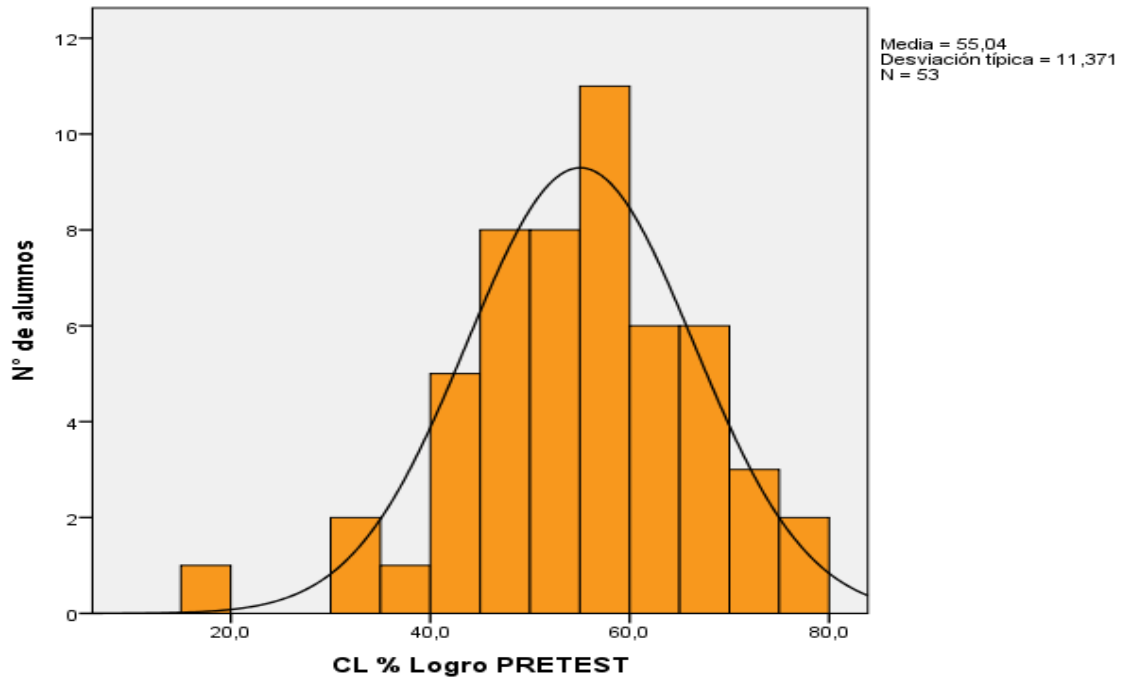
Histograma del puntaje total bruto en el pretest del GE



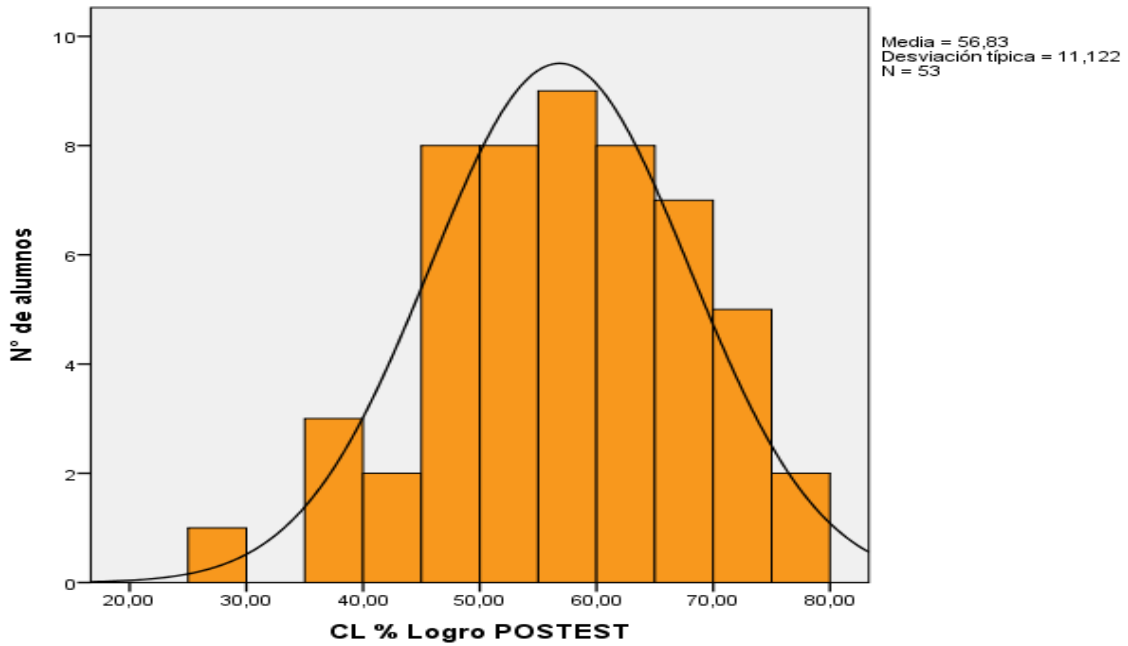
Histograma del puntaje total bruto en el postest del GE



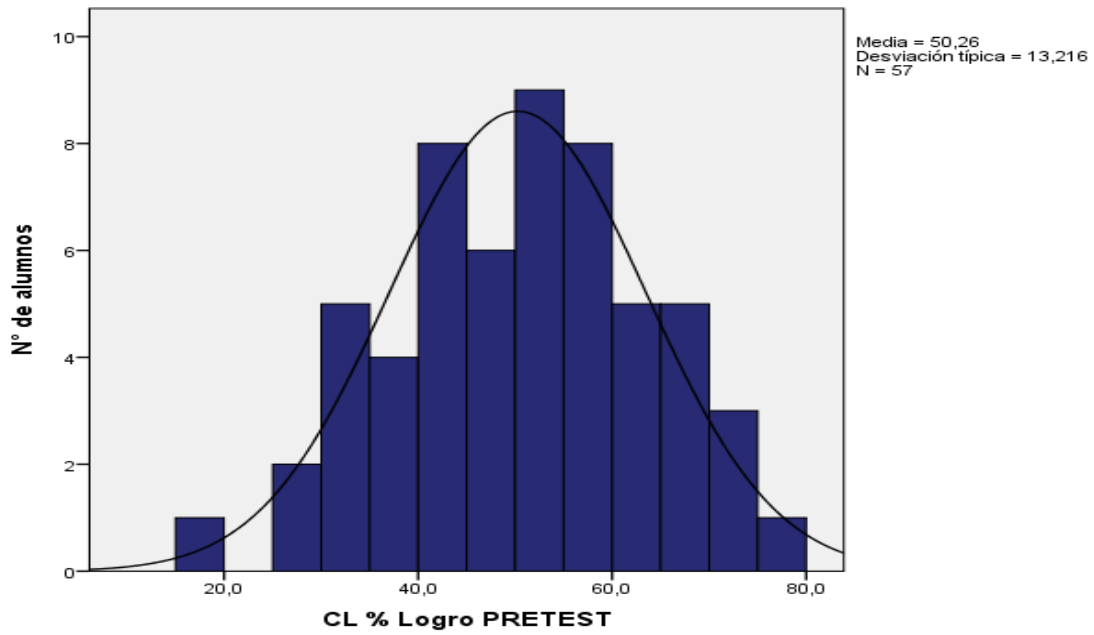
Histograma del porcentaje de logro en el pretest del GC



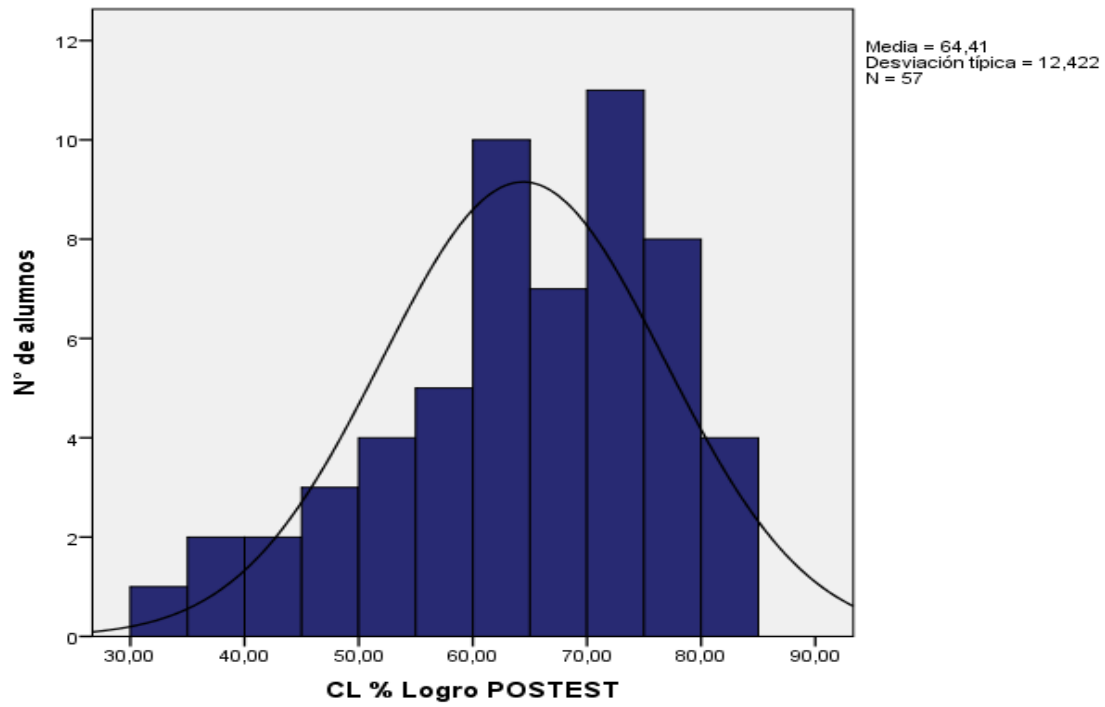
Histograma del porcentaje de logro en el postest del GC



Histograma del porcentaje de logro en el pretest del GE



Histograma del porcentaje de logro en el postest del GE



Apéndice 2

Planificaciones y Recursos de todas las Sesiones del Programa

Unidad 1	La interrogación crítica como estrategia para comprender textos.
Objetivo de la unidad	Comprenden críticamente un texto a través de la estrategia de interrogación textual

N° de sesión	1	Objetivo	Establecen una relación de medio-fin entre el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y el desarrollo de las habilidades de comprensión de textos.
--------------	---	----------	---

Recursos para la sesión	-Taller N° 1 con guía para la síntesis evaluativa -Power point N° 1
-------------------------	--

Desempeño para evidenciar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocen una definición operativa de comprensión de textos. -Identifican las habilidades de la comprensión de textos. -Discriminan entre habilidades básicas y superiores de la comprensión de textos. -Reconocen una definición operativa de pensamiento crítico y su relevancia. -Identifican habilidades y características básicas de un pensador crítico. -Identifican actitudes del pensamiento crítico. -Relacionan las habilidades de la comprensión de textos con las habilidades del pensamiento crítico. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva, emitiendo una opinión en torno a la importancia del pensamiento crítico y a su propia forma de pensar.
--	---

Taller N° 1

1.- Ya sabes que el pensamiento crítico es fundamental para desarrollar habilidades superiores de comprensión de textos ¿Por qué otras razones crees que es importante desarrollar el pensamiento crítico?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2.- Hoy aprendiste qué se entiende por pensamiento crítico y cuáles son algunas de las actitudes que presentan las personas que usan este tipo de pensamiento ¿Qué opinión tienes de tu propia forma de pensar?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Power point N° 1



PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES DE PENSAMIENTO
CRÍTICO Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS
INTRODUCCIÓN

Profesora Ivette Doll Castillo



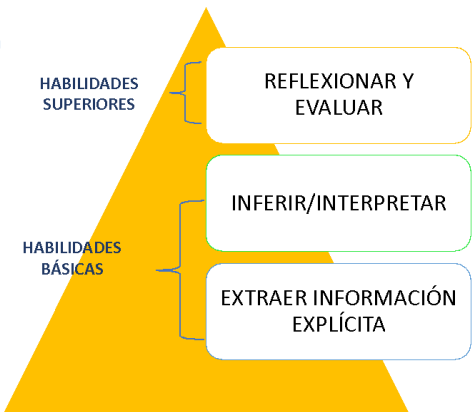
TEXTO ES UN TEJIDO COHERENTE DE IDEAS

¿QUÉ SIGNIFICA, ENTONCES, "COMPRENDER UN TEXTO"?



COMPRENDER UN TEXTO IMPLICA ASIGNARLE SENTIDO A LAS IDEAS QUE ESTÁN TEJIDAS. PARA ELLO, DEBES DESTEJER EL TEXTO.

PARA COMPRENDER UN TEXTO DEBES EMPLEAR ALGUNAS HABILIDADES COGNITIVAS BÁSICAS Y SUPERIORES



¿CUÁL ES LA MEJOR MANERA DE DESARROLLAR LAS HABILIDADES SUPERIORES DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS?



QUÉ ES EL
PENSAMIENTO
CRÍTICO Y QUÉ
CARACTERÍSTICAS
TIENE



- Es un tipo de pensamiento
- Es el director de orquesta de tu cerebro.
- Es un pensamiento que te ayuda a pensar en forma AUTÓNOMA, es decir, te ayuda a crear y expresar tus propios conocimientos e ideas.
- Cuando lo usas, mejoras todas tus habilidades de razonamiento.
- Es un pensamiento que tiene reglas. Por ejemplo, debes ser claro y muy coherente cuando emites una opinión.
- Te ayuda a saber CÓMO PIENSAS y a regular tu pensamiento.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO TE
EXIGE DESARROLLAR
ALGUNAS ACTITUDES



Nº de sesión	2	Objetivo	Reconocen cuando una pregunta puede ser considerada crítica en el proceso de comprensión textual.
Recursos para la sesión		<ul style="list-style-type: none"> -Taller Nº 2 con guía para evaluar preguntas y determinar si pueden ser consideradas <i>críticas</i>. -Power point N ° 2 	
Desempeños para evidenciar el aprendizaje		<ul style="list-style-type: none"> -Evocan la relación medio-fin entre pensamiento crítico y comprensión de textos. -Reconocen una definición operativa de interrogación o cuestionamiento. -Relacionan la habilidad de cuestionamiento con el pensamiento crítico. -Relacionan la habilidad de cuestionamiento con la comprensión de textos. -Reconocen una proposición en su condición de texto. -Identifican reglas básicas para cuestionar proposiciones con carácter de tesis (refranes, sintagmas, ideas centrales de textos) -Discriminan entre preguntas cuyas respuestas son cerradas y preguntas con respuestas abiertas. -Valoran las respuestas abiertas como deseables para activar el pensamiento crítico. -Discriminan entre preguntas cuya respuesta se puede extraer directamente del texto y preguntas cuyas respuestas no se hallan directamente en el texto. -Valoran las preguntas cuyas respuestas no se hallan directamente en el texto como deseables para activar el pensamiento crítico. -Reconocen el concepto de pregunta crítica. -Evalúan un conjunto de preguntas que se formulan a partir de una tesis para determinar si permiten la activación del pensamiento crítico. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva. 	

Taller N° 2

“Existen dos reglas fundamentales para aprender a elaborar preguntas críticas”

Actividad 1

- Lee el siguiente texto y analiza cada una de las reglas propuestas

Texto

El alcohol es una sustancia nociva que afecta al cerebro.

Primer regla

- Debes elaborar preguntas abiertas, que permitan el intercambio de opiniones. Evita las preguntas cuyas hipotéticas respuestas sean solo SÍ o NO.

Evita las preguntas cuyas hipotéticas respuestas sean “cerradas” y solo conduzcan a emitir un “sí” o un “no”.	Elabora preguntas abiertas que permitan intercambiar opiniones, información y puntos de vista.
¿El alcohol solo afecta al cerebro?	¿Qué efectos nocivos produce el alcohol en el cerebro?
En este caso la pregunta tiene una respuesta cerrada: SÍ O NO	En este caso la respuesta es abierta porque nos permite explorar los efectos nocivos que el alcohol produce en el cerebro.

Segunda regla

- Debes evitar las preguntas cuyas respuestas estén en el texto.

Evita las preguntas cuyas respuestas se extraigan con facilidad desde el texto	Elabora preguntas cuyas respuestas no sean extraídas directamente desde el texto.
¿Qué tipo de sustancia es el alcohol? ¿Qué sustancias nocivas pueden afectar el cerebro?	¿Qué se entiende por “nocivo” a nivel cerebral?
La primera pregunta tiene una respuesta que se halla en el texto: es una sustancia de tipo “nociva”; la segunda, también: el alcohol.	Los alcances del concepto “nocivo” no están explicados o definidos en el texto. Podría ser “letal” o “negativo”.

Actividad 2

- Se presenta un texto y una serie de preguntas relacionadas con él. Debes evaluar si esas preguntas respetan las reglas ya aprendidas. Marca una cruz en la fila donde dice SÍ en caso de que la pregunta formulada respete las reglas y marca NO cuando pienses que no se respeten.

La libertad no consiste en hacer lo que se quiere, sino lo que se debe.		
PREGUNTAS	SÍ	NO
1.- ¿Existen ocasiones en que se puede hacer lo que se quiere, sabiendo que no se debe?		
2.- ¿Qué efectos provoca en mí actuar siempre haciendo lo que debo, dejando de lado lo que a veces quiero?		
3.- ¿Por qué hacer lo que quiero no me permite actuar libremente?		
4.- ¿Cuáles son los argumentos que sostienen la idea de que es posible hacer lo que quiero y al mismo tiempo lo que debo?		
5.- ¿Siempre es bueno cumplir con el deber?		
6.- ¿En qué consiste la libertad?		
7.- ¿Qué es lo que debemos evitar cuando actuamos libremente?		
8.- ¿Qué otras definiciones de libertad existen?		
9.- ¿Quién decide lo que el ser humano debe hacer?		
10.- ¿Qué se entiende por “querer” y “deber”?		
11.- ¿Podré hacer lo que quiero y al mismo tiempo lo que debo?		
12.- ¿Cuáles son los argumentos que sostienen la idea de que es posible hacer lo que quiero y al mismo tiempo lo que debo?		
Una estrella irradia energía debido a las reacciones de fusión nuclear que se dan en su centro.		
	SÍ	NO
1.- ¿Cuáles son los daños que produce la energía que irradia una estrella?		
2.- ¿Cuál es la relación que existe entre las fases de un proceso de fusión nuclear?		
3.- ¿Qué clase de energía irradia la estrella?		
La globalización es un fenómeno que afecta la identidad de los pueblos”.		
1.- ¿La globalización es el único factor que afecta la identidad de los pueblos?		
2.- ¿Cuándo se origina el fenómeno de la globalización?		
3.- ¿Todos los países están globalizados?		
El tiempo es relativo”		
1.- ¿Qué es relativo?		
2.- ¿Qué entendemos por relativo cuando hablamos de tiempo?		
3.- ¿Siempre es relativo?		

Power point N° 2



PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS

UNIDAD N° 1

LA INTERROGACIÓN CRÍTICA COMO ESTRATEGIA PARA COMPRENDER TEXTOS



- El cuestionamiento es una habilidad que te ayuda a explorar ideas, información, creencias o puntos de vista.
- Desde temprana edad, los niños usan las preguntas para entender el mundo que los rodea.
- Gracias a las preguntas o al cuestionamiento el hombre ha formulado las teorías que intentan explicar los fenómenos.
- No sería posible hacer ciencia sin formular preguntas. Todo en la vida se inicia con una pregunta.



- Cada vez que formulas una pregunta activas el pensamiento.
- Si las preguntas te conducen a intercambiar ideas, puntos de vista y creencias o te ayudan a cuestionar tu propio pensamiento; entonces, se pueden considerar un buen medio para pensar críticamente.



- Las preguntas también ayudan a comprender de mejor manera un texto.
- En este caso, se habla de "interrogación de textos".
- En este módulo aprenderás a interrogar textos para mejorar tus niveles de comprensión textual.
- Comenzaremos interrogando textos muy breves, pero con temáticas a partir de las cuales podrán debatir.



- Existen dos reglas fundamentales para aprender a elaborar preguntas críticas

TEXTO
" EL ALCOHOL ES UNA SUSTANCIA NOCIVA QUE AFECTA EL CEREBRO"

PRIMERA REGLA

EVITAR LAS PREGUNTAS CUYAS HIPOTÉTICAS RESPUESTAS SEAN "CERRADAS" Y SOLO CONDUZCAN A EMITIR UN "SÍ" O UN "NO".	ELABORAR PREGUNTAS "ABIERTAS" QUE PERMITAN INTERCAMBIAR OPINIONES, INFORMACIÓN Y PUNTOS DE VISTA
¿El alcohol solo afecta al cerebro?	¿Qué efectos nocivos produce el alcohol en el cerebro?
En este caso la pregunta tiene una respuesta cerrado: SÍ O NO	En este caso la respuesta es abierta porque nos permite explorar los efectos nocivos que el alcohol produce en el cerebro.

TEXTO
“ EL ALCOHOL ES UNA SUSTANCIA NOCIVA QUE AFECTA EL CEREBRO”

SEGUNDA REGLA	
EVITAR LAS PREGUNTAS CUYAS RESPUESTAS SE EXTRAIGAN CON FACILIDAD DESDE EL TEXTO	ELABORAR PREGUNTAS CUYAS RESPUESTAS NO SEAN EXTRAIDAS DIRECTAMENTE DESDE EL TEXTO.
¿Qué tipo de sustancia es el alcohol?	¿Qué se entiende por “nocivo” a nivel cerebral?
¿Qué sustancias nocivas pueden afectar el cerebro?	
La primera pregunta tiene una respuesta que se halla en el texto: es una sustancia de tipo “nociva”; la segunda, también: el alcohol.	Los alcances del concepto “nocivo” no están explicados o definidos en el texto. Podría ser “letal” o “negativo”.

En el taller N° 2 te invitamos a evaluar las preguntas a partir de las reglas aprendidas



Nº de sesión	3	Objetivos	Interrogan críticamente un conjunto de tesis.
--------------	---	-----------	---

Recursos para la sesión	-Taller 3 con guía para formular preguntas críticas a partir de tesis dadas y autoevaluar esas preguntas a partir de los criterios o reglas trabajadas.
-------------------------	---

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	-Evocan las reglas que permiten elaborar preguntas críticas. -Formulan preguntas críticas a partir de un conjunto de tesis. -Evalúan sus preguntas para determinar hasta qué punto permiten pensar críticamente. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.
---	--

Taller N° 3

Actividad

- Llegó el momento de que formules tus propias preguntas críticas. No olvides respetar las reglas aprendidas

Lo esencial es invisible a los ojos
1.-
2.-
3.-
El primer deber del hombre es pensar por sí mismo
1.-
2.-
3.-

Nº de sesión	4	Objetivo	Interrogan un microcuento para reconstruir sucesos de la historia que no han sido narrados de manera explícita.
--------------	---	----------	---

Recursos para la sesión	-Power point Nº 3 -Taller 4 (primera parte) con guía para elaborar y autoevaluar las preguntas. -Microcuento “El dinosaurio” de A.Monterroso. recuperado de https://www.zendalibros.com/5-microcuentos-agosto-monterroso/
-------------------------	---

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	-Evocan las reglas para formular preguntas deseables (abiertas y no explícitas). -Leen comprensivamente un microcuento. -Elaboran, en modalidad de lluvia de ideas y de manera grupal, un conjunto de preguntas críticas que permiten reconstruir aquellos eventos de la historia que no están narrados explícitamente en el texto. -Seleccionan aquellas preguntas más claras y pertinentes para reconstruir la historia. -Evalúan las preguntas seleccionadas para determinar si son abiertas y no explícitas.
---	--

Taller Nº 4 (primera parte)

Actividad

- ✓ Lean atentamente el microcuento que se presenta a continuación
- ✓ Reunidos en grupos, elaboren todas las preguntas que se les ocurran para poder construir aquellos eventos de la historia que no han sido narrados.
- ✓ Cuando estén elaborando el listado de preguntas no olviden respetar las reglas: preguntas “abiertas” cuyas respuestas no estén en el texto.
- ✓ Si advierten que hay dos preguntas muy similares, seleccionen aquella que les parezca más clara en su redacción.
- ✓ No olviden evaluar sus preguntas.

El Dinosaurio
(Augusto Monterroso)

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí



Mis preguntas críticas

Mis preguntas críticas



Power point N° 3



PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE
PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS

UNIDAD N° 1
LA INTERROGACIÓN CRÍTICA COMO ESTRATEGIA PARA COMPRENDER
TEXTOS



- Interrogar un microcuento para reconstruir los sucesos de la historia que no han sido narrados de manera explícita.

EL DINOSAURIO (Augusto Monterroso)

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

• INSTRUCCIONES

- ✓ Reunidos en parejas, elaboren todas las preguntas que se les ocurran para poder construir aquellos eventos de la historia que no han sido narrados.
- ✓ Cuando estén elaborando el listado de preguntas no olviden respetar las reglas: preguntas "abiertas" cuyas respuestas no estén en el texto.
- ✓ Si advierten que hay dos preguntas muy similares, seleccionen aquella que les parezca más clara en su redacción.



- Las preguntas deben ser abiertas, es decir, no deben conducir a respuestas del tipo "sí" y "no".
- Las respuestas a las preguntas no deben estar en el texto.

Nº de sesión	5	Objetivo	Interrogan un microcuento para reconstruir sucesos de la historia que no han sido narrados de manera explícita.
--------------	---	----------	---

Recursos para la sesión	Taller 4 (segunda parte) con guía para reconstruir por escrito el relato de Monterroso a partir de las preguntas formuladas y evaluadas
-------------------------	---

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Leen las preguntas que se elaboraron para reconstruir la historia no narrada de “El dinosaurio” de A. Monterroso. -Contestan oralmente las preguntas elaboradas. -Reconstruyen, por escrito, el relato, incorporando los nuevos eventos que derivan de las preguntas formuladas. -Leen el relato reconstruido al resto de los compañeros. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.
---	---

Taller 4 (segunda parte)

Actividad

- ✓ Contesten las preguntas formuladas en el taller anterior y elaboren un relato que contenga, esta vez, aquellas partes de la historia que no fueron narradas.
- ✓ Presenten oralmente el relato al resto de sus compañeros.

Relato

Nº de sesión	6	Objetivo	Interrogan un microcuento para reconstruir sucesos de la historia que no han sido narrados de manera explícita.
--------------	---	----------	---

Recursos para la sesión	-Microcuento (sin título) extraído del libro Stirrig up Thinking de B. Jhonson (p.76) -Taller 4 (tercera parte) con guía para evaluar las preguntas y reconstruir el relato del microcuento a partir de las respuestas a las preguntas.
-------------------------	--



Desempeños para evidenciar el aprendizaje	-Leen comprensivamente un nuevo microcuento -Elaboran, en modalidad de lluvia de ideas y de manera grupal, un conjunto de preguntas que permiten reconstruir aquellos eventos de la historia que no están narrados explícitamente en el texto. -Seleccionan aquellas preguntas más claras y pertinentes para reconstruir la historia. -Evalúan oralmente las preguntas seleccionadas para determinar si son abiertas y no explícitas. -Contestan oralmente las preguntas elaboradas. -Reconstruyen, por escrito, el relato, incorporando los nuevos eventos que derivan de las preguntas formuladas. -Leen el relato reconstruido al resto de los compañeros. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.
---	---

Taller 4 (tercera parte)

Actividad

- ✓ Lean atentamente el microcuento que se presenta a continuación
- ✓ Reunidos en grupos, elaboren todas las preguntas que se les ocurran para poder construir aquellos eventos de la historia que no han sido narrados.
- ✓ Cuando estén elaborando el listado de preguntas no olviden respetar las reglas: preguntas “abiertas” cuyas respuestas no estén en el texto.
- ✓ Si advierten que hay dos preguntas muy similares, seleccionen aquella que les parezca más clara en su redacción.
- ✓ No olviden evaluar sus preguntas.

Se detuvo para mirar las sala de clases, ahora tan silenciosa y vacía, luego cerró la puerta y le puso llave.

Mis preguntas críticas

Relato

--

Nº de sesión	7	Objetivo	Interrogan un microcuento para reconstruir sucesos de la historia que no han sido narrados de manera explícita.
--------------	---	----------	---

Recursos para la sesión	<ul style="list-style-type: none"> -Microcuentos <i>Aires de Libertad y Lluvia</i> ,compilados en la obra <i>Santiago en 100 palabras: los mejores 100 cuentos VIII</i>. -Taller 5 con guía para evaluar las preguntas y reconstruir el relato de los microcuentos a partir de las respuestas a las preguntas.
-------------------------	--

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Leen comprensivamente dos nuevos microcuentos. -Elaboran, en modalidad de lluvia de ideas y de manera grupal, un conjunto de preguntas que permiten reconstruir aquellos eventos de la historia que no están narrados explícitamente en el texto. -Seleccionan aquellas preguntas más claras y pertinentes para reconstruir la historia. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva. -Evalúan oralmente las preguntas seleccionadas para determinar si son abiertas y no explícitas. -Contestan oralmente las preguntas elaboradas. -Reconstruyen, por escrito, el relato, incorporando los nuevos eventos que derivan de las preguntas formuladas. -Leen el relato reconstruido al resto de los compañeros.
---	---

Taller N° 5

Actividad

- ✓ De manera individual, lea los dos microcuentos que a continuación se presentan, elija uno de ellos y elabore todas las preguntas que se le ocurran para poder construir aquellos eventos de la historia que no han sido narrados.
- ✓ Cuando esté elaborando el listado de preguntas no olvide respetar las reglas: preguntas “abiertas” cuyas respuestas no estén en el texto.
- ✓ Si advierten que hay dos preguntas muy similares, seleccionen aquella que les parezca más clara en su redacción.
- ✓ Evalúe la pertinencia de las preguntas
- ✓ Conteste las preguntas y elabore un relato que contenga, esta vez, aquellas partes de la historia que no fueron narradas.
- ✓ Comparta el relato con el resto de sus compañeros.

Microcuento 1:

Aires de Libertad

Luis era un hombre común, a los sesenta años ya no piensa en su futuro, solo anhela algo de paz en su conciencia atormentada. Camina por el estrecho pasillo como sonámbulo, su corazón se acelera al cerrarse la gran puerta tras él. Sus ojos llorosos le impiden ver su entorno. Con desesperación, respira aires de libertad después de más de una década cumpliendo en un centro carcelario en Santiago.

Microcuento 2

Lluvia

Las gotas de lluvia se deslizaban por la ventana del aula lentamente ,deformando la imagen de los edificios santiaguinos. Las muchas respiraciones ayudaban a empañarlas, hasta que alguna las limpiaba con las mangas de su chaleco, dejando al descubierto lo que sucedía afuera. Casi se podía oler el perfume de la tierra mojada. El fino tamborileo en el techo no cesaba, embobando los sentidos. En la clase, el único atento era el valdiviano.

Relato



Nº de sesión	8	Objetivos	-Interrogan críticamente un texto iconográfico.
--------------	---	-----------	---

Recursos para las sesiones	<p>-Power point N° 4</p> <p>-Taller 6 para la formulación de preguntas explícitas, inferenciales-interpretativas y críticas.</p> <p>-Texto iconográfico en cuyo primer plano se observa un niño pequeño vestido como militar del ejército de ISI. Extraído de https://eldoce.tv/mundo/isis-el-cruel-adoctrinamiento-ninos-soldados_22500</p> <p>-Texto iconográfico en cuyo primer plano se observa un esqueleto frente a un computador. Extraído desde https://desmotivaciones.es/carteles/esqueleto/comentarios/14</p>
----------------------------	--



Desempeños para evidenciar el aprendizaje	<p>-Evocan el concepto y las habilidades de comprensión textual</p> <p>-Identifican tres niveles de comprensión textual: explícito, inferencial-interpretativo y crítico.</p> <p>-Reconocen las características de los tres niveles de comprensión textual.</p> <p>-Identifican qué tipo de pregunta deriva en cada uno de los niveles de comprensión textual a partir de la comprensión de un texto iconográfico.</p> <p>-Discriminan entre preguntas explícitas, inferenciales-interpretativas y críticas.</p> <p>-Formulan preguntas explícitas, inferenciales-interpretativas y críticas a partir de la comprensión de un texto iconográfico.</p> <p>-Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.</p>
---	---

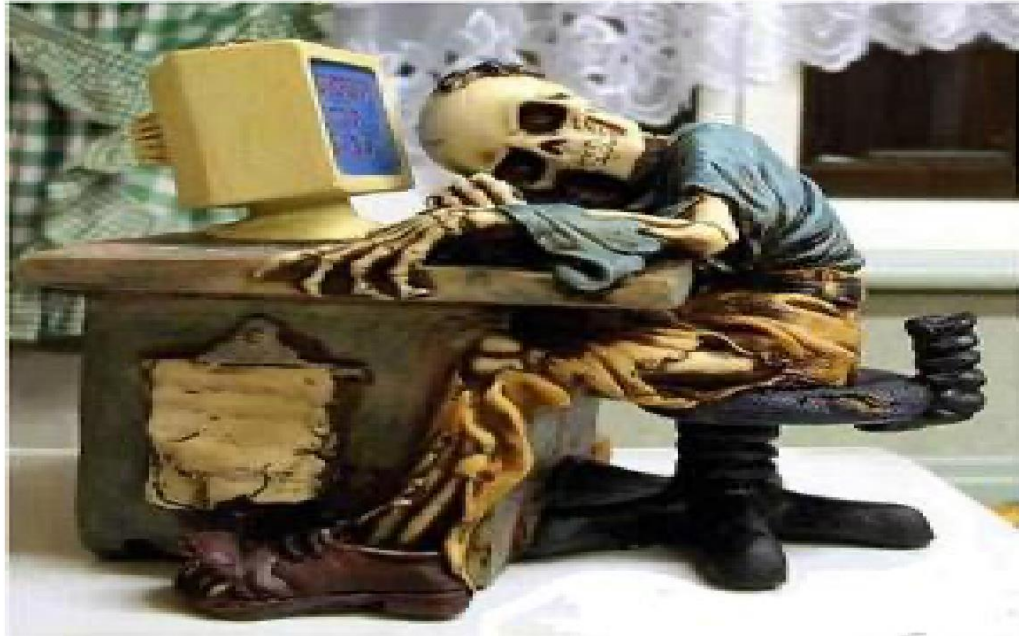
Taller N° 6

En primer lugar, definiremos los tres niveles básicos de comprensión de textos

NIVELES	DEFINICIONES
EXPLÍCITO	Es el nivel más básico de la comprensión textual. Exige localizar información que se encuentra de manera explícita en el texto. Cuando interrogamos un texto en este nivel, las respuestas se hallan de manera literal en la superficie textual. Este nivel de comprensión depende exclusivamente de la información que nos proporciona el texto.
INFERENCIAL/ INTERPRETATIVO	Es el nivel intermedio de la comprensión textual Exige hallar información que está implícita en el texto. Las respuestas a las preguntas de tipo inferencial e interpretativo nos obligan a descubrir información que se haya en la profundidad del texto. Este nivel de comprensión depende tanto de la información del texto como del conocimiento que tengamos almacenado en nuestra mente.
CRÍTICO	Es el nivel más elevado de comprensión textual. Exige reflexionar y evaluar de manera “autónoma” la información tanto explícita como implícita. Las respuestas a las preguntas de carácter crítico son personales y pueden ser debatidas y/o reflexionadas con otros.

Actividad

- ✓ Observa detenidamente la siguiente imagen
- ✓ Elabora preguntas para los tres niveles de comprensión textual
- ✓ Evalúa la pertinencia y claridad de tus preguntas
- ✓ Comparte el trabajo con el resto de tus compañeros



NIVELES	PREGUNTAS
Explícito	
Inferencial/interpretativo	
Crítico	

Power point N° 4



PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS

UNIDAD N° 1 LA INTERROGACIÓN CRÍTICA COMO ESTRATEGIA PARA COMPRENDER TEXTOS



- Diferenciar los niveles de comprensión textual, a través de uso de la interrogación textual.

¿CUÁLES SON LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS?



OBSERVA ATENTAMENTE EL SIGUIENTE TEXTO Y LOS TIPOS DE PREGUNTAS QUE SE PUEDEN FORMULAR EN CADA UNO DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN TEXTUAL



NIVELES DE COMPRENSIÓN	PREGUNTAS
EXPLÍCITO	¿Qué lleva en la mano el niño?
INFERENCIAL/INTEPRETATIVO	¿Por qué sonríe ?
CRÍTICO	¿Qué justifica el uso de niños en las guerras de los adultos?

Nº de sesión	9	Objetivos	Evalúan, en modalidad de proceso, el nivel de desarrollo de las habilidades contempladas en la unidad
--------------	---	-----------	---

Recursos para la sesión	-Evaluación de la unidad con guía para formular preguntas críticas a partir de la comprensión de un texto iconográfico en cuyo primer plano se observa un niño pequeño tatuado con distintas marcas que representan empresas y organizaciones internacionales. Extraído de https://www.blogdehumor.com/publicidad-subliminal-en-bebes/
-------------------------	--

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	-Evocan los tipos de preguntas que se pueden formular en función del nivel de comprensión textual. -Formulan preguntas explícitas, inferenciales-interpretativas y críticas a partir de la comprensión de un texto iconográfico. -Evalúan la pertinencia, relevancia y claridad de sus preguntas. -Realizan síntesis evaluativa metacognitiva.
---	---

Evaluación de la unidad

Actividad

- ✓ Observa detenidamente la siguiente imagen
- ✓ Elabora preguntas para los tres niveles de comprensión textual
- ✓ Evalúa la pertinencia y claridad de tus preguntas
- ✓ Comparte el trabajo con el resto de tus compañeros



NIVELES	PREGUNTAS
Explícito	
Inferencial/interpretativo	
Crítico	

Posibles respuestas

NIVELES	PREGUNTAS
Explícito	¿Qué marcas se ubican en la cabeza del bebé?
Inferencial/interpretativo	¿Por qué sonríe el bebé?
Crítico	¿Qué estrategias usan las grandes empresas para inducir el consumismo en los niños y debilitar la responsabilidad de los padres? ¿Qué hacer para combatir el consumismo heredado?

Unidad N° 2	Estrategia analítica para la comprensión crítica de textos.
Objetivo de la unidad	Comprenden críticamente un texto a través una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.

N° de sesión	10	Objetivo	Interrogan un texto iconográfico a partir de la aplicación de una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.
--------------	----	----------	--

Recursos para la sesión	<ul style="list-style-type: none"> - Texto iconográfico en cuyo primer plano se observa un niño contagiado con ébola que es transportado descuidadamente por agentes de una organización de salud. Extraído de https://www.cambio16.com/premios-pulitzer-ebola/ -Taller 7 con guía para aplicar la estrategia analítica. Power point N° 5
-------------------------	---

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Identifican los componentes estructurales de una estrategia de análisis textual que potencia la comprensión crítica de textos sobre la base de: focalización de información relevante de la superficie textual, identificación de conceptos clave, identificación del propósito del autor, identificación de la tesis central del texto y formulación de preguntas críticas. -Reconocen la manera cómo se usa la estrategia en una actividad modelada de comprensión de un texto iconográfico. (mismo texto de la sesión 9) -Aplican la estrategia para comprender críticamente un texto iconográfico. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.
---	---

Taller 7

Conociendo la estrategia de análisis textual

Conociendo la estrategia de análisis textual

Focalizar	Atender a los aspectos relevantes de la “superficie” del texto que te ayudarán a identificar las ideas o conceptos principales: título, subrayado, negrita, comillas, imágenes, signos, tipo de letra, etc.
Identificar conceptos claves	Identificar los conceptos en torno a los cuales giran las ideas principales del texto y que forman parte de los mensajes que desea transmitir el autor.
Identificar el propósito del autor	Determinar la intención del autor del texto: informar, persuadir, disuadir, proponer una solución, enseñar, provocar la reflexión.
Identificar la tesis central del texto	Identificar el mensaje más relevante que desea transmitir el autor. La tesis central debe considerar siempre los conceptos clave.
Formulación de preguntas críticas	Elaborar preguntas críticas a partir de la tesis central del texto.

Actividad

- ✓ Reunidos en grupo, observe detenidamente el texto presentado. Fíjese en toda la información que él entrega.
- ✓ Comience a desarrollar cada uno de los pasos lógicos de la estrategia de análisis textual enseñada, completando cada uno de los recuadros de la siguiente estructura.
- ✓ Comparta el trabajo con el resto de sus compañeros.



Focalizar	
Identificar conceptos claves	
Identificar el propósito del autor	
Identificar la tesis central del texto	
Formulación de preguntas críticas	

Power point N° 5

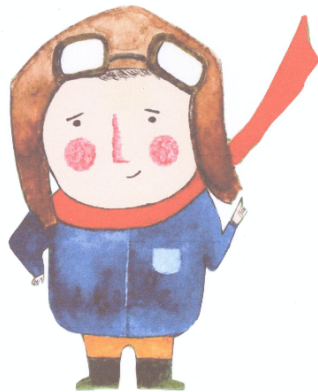


PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS

UNIDAD N° 2

UNA ESTRATEGIA ANALÍTICA BÁSICA PARA COMPRENDER TEXTOS

¿CUÁL SERÁ EL OBJETIVO DE
APRENDIZAJE DE ESTA
CLASE?



- Identificar los pasos lógicos de una estrategia de análisis textual que ayuda a formular preguntas críticas y comprender un texto.

¿CUÁLES SON LOS PASOS LÓGICOS QUE DEBEMOS CONSIDERAR AL ANALIZAR UN TEXTO?



FOCALIZAR	Atender a los aspectos relevantes de la "superficie" del texto que te ayudarán a identificar las ideas o conceptos principales: título, subrayado, negrita, comillas, imágenes, signos, tipo de letra, etc.
IDENTIFICAR CONCEPTOS CLAVES	Identificar los conceptos en torno a los cuales giran las ideas principales del texto y que forman parte de los mensajes que desea transmitir el autor.
IDENTIFICAR EL PROPÓSITO DEL AUTOR	Determinar la intención del autor del texto: informar, persuadir, disuadir, proponer una solución, enseñar, provocar la reflexión.
IDENTIFICAR LA TESIS CENTRAL DEL TEXTO	Identificar el mensaje más relevante que desea transmitir el autor. La tesis central debe considerar siempre los conceptos clave.
FORMULACIÓN DE PREGUNTAS	Elaborar preguntas críticas a partir de la tesis central del texto

APLICANDO LA ESTRATEGIA



FOCALIZAR	Cruz amarilla, tipos de trajes, ventana del sector superior izquierdo, grupo humano del sector superior derecho, basura, rostro del niño, colores, etc.
CONCEPTOS CLAVE	Tercer mundo, desesperanza, epidemia, maltrato, insensibilidad, catástrofe humanitaria.
PROPÓSITO DEL AUTOR	Denunciar la insensibilidad de algunos seres humanos en situaciones de emergencia.
TESIS CENTRAL DEL TEXTO	La insensibilidad es el peor rostro de las epidemias o pandemias. La falta de esperanza es el peor enemigo para combatir una catástrofe humanitaria.
PREGUNTAS CRÍTICAS	¿Por qué algunos seres humanos se vuelven insensibles frente a las necesidades del prójimo? ¿Por qué quienes deben protegernos pueden llegar a violar nuestros derechos?



Nº de sesiones	11	Objetivo	Interrogan un texto informativo escrito a partir de la aplicación de una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.
----------------	----	----------	---

Recurso para la sesión	-Taller Nº 8 con guía para aplicar la estrategia analítica -Texto informativo “Robots: ¿podrán autoclonarse?. Extraído de Revista Conozca Más; número del 15 de mayo de 2000; p. 16
------------------------	--

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	-Evocan la estrategia de análisis textual aprendida en la sesión 10. -Aplican la estrategia en la comprensión de un texto informativo -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.
---	--

Taller Nº 8

Actividad

- ✓ Lea atentamente el texto informativo que se propone a continuación.
- ✓ Comience a desarrollar cada uno de los pasos lógicos de la estrategia de análisis textual enseñada, completando cada uno de los recuadros de la siguiente estructura.
- ✓ Comparta el trabajo con el resto de sus compañeros.

ROBOTS: ¿PODRÁN AUTOCLONARSE?

Revista Conozca Más; número del 15 de mayo de 2000; p. 16

Para el experto cibernético Bill Joy, creador de las primeras versiones del sistema operativo Unix y uno de los pioneros en el desarrollo de tecnologías como Java, los computadores o los robots “pensantes” serán, en sólo tres décadas, un millón de veces más poderosos que los actuales. Joy cree que, en ese futuro no muy lejano, serán capaces de crear copias mejoradas de ellos mismos:

“ Una vez que exista un robot inteligente, sólo se tendrá que dar un pequeño paso para crear una especie de robots capaz de hacer copias evolucionadas de ellos mismos, es decir, para usar un término de la ingeniería genética, podrán autoclonarse. Así se pasará de la inteligencia artificial a la vida artificial. “Podrán multiplicarse a sí mismos a un ritmo tal que tendrán la capacidad de acabar con el mundo físico, del mismo modo que una computadora propaga un virus por las redes cibernéticas...”

No es una exageración afirmar que estamos en el umbral de una perfección de extrema maldad. Una maldad mayor, comparable a la posibilidad de que las armas atómicas - controladas siempre por los estados - cayeran en manos extremistas”.

En consecuencia, Joy les pide a los expertos que tengan en cuenta la ética a la hora de hacer una innovación científica:

“Nos vemos impulsados hacia el nuevo siglo, sin planes, sin control, sin frenos. La última oportunidad de ejercer el control, el punto de seguridad, se está acercando con rapidez.”

Joy no es el primero en pedir un código ético para los robots. En su tiempo, el escritor y divulgador científico estadounidense Issac Asimov (1920-1992) propuso tres reglas de seguridad para que los robots no perjudicaran a los humanos:

“ 1) Un robot no puede dañar a un ser humano o permitir que se le dañe: 2) Debe obedecer las órdenes dadas por los seres humanos, excepto cuando tales órdenes están en contra de la primera regla. 3) Debe proteger su propia existencia siempre y cuando esta protección no entre en conflicto con las dos reglas anteriores.”

Focalizar	
Identificar conceptos claves	
Identificar el propósito del autor	
Identificar la tesis central del texto	
Formulación de preguntas críticas	

Nº de sesiones	12	Objetivo	Interrogan un texto iconográfico a partir de la aplicación de una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.
----------------	----	----------	--

Recursos para las sesiones	-Power point N° 6 con ejemplos de preguntas que derivan de la taxonomía estudiada. -Selección de un texto iconográfico trabajado en sesiones anteriores. -Taller N° 9 con guía para aplicar la taxonomía.
----------------------------	---

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	-Evocan la estrategia de análisis textual aplicada en la sesión 11. -Identifican tipos de preguntas en el marco de una taxonomía simple del cuestionamiento: preguntas conceptuales, preguntas por los medios, preguntas por las causas, preguntas por los efectos y preguntas por los fines. -Ejercitan la formulación de los tipos de preguntas de la taxonomía estudiada a partir de uno de los textos iconográficos o informativos trabajados en clases anteriores. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.
---	---

Taller N° 9

Actividad

- Aplique la estrategia aprendida en la comprensión del siguiente texto trabajado en el taller N° 6.
- Comparta las respuestas con el resto de sus compañeros



Preguntas críticas

Preguntas por los conceptos	
Preguntas por las causas	
Preguntas por los medios	
Preguntas por los efectos	
Preguntas por los fines	

Power point N° 6



PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS

UNIDAD N° 2

UNA ESTRATEGIA ANALÍTICA BÁSICA PARA COMPRENDER TEXTOS



- Identificar tipos de preguntas críticas a partir del análisis textual realizado.

AHORA APRENDERÁS A FORMULAR DISTINTOS TIPOS DE PREGUNTAS CRÍTICAS A PARTIR DEL ANÁLISIS TEXTUAL.



PREGUNTAS POR LOS CONCEPTOS	Qué significa, qué entendemos por, a qué se refiere con, qué diferencias hay entre, etc.
PREGUNTAS POR LAS CAUSAS	Por qué, por qué razón o motivo, cuáles son los argumentos de, etc.
PREGUNTAS POR LOS MEDIOS	A través de qué medio, qué mecanismos, de qué manera, etc.
PREGUNTAS POR LOS EFECTOS	Qué efectos tiene, cuál es el impacto de, qué produce, etc.
PREGUNTAS POR LOS PROPÓSITOS	Con qué finalidad, para qué propósito, con qué objetivo, etc.

PONGAMOS EN PRÁCTICA NUESTRA NUEVA ESTRATEGIA



PREGUNTAS POR LOS CONCEPTOS	¿Qué se entiende por consumismo?
PREGUNTAS POR LAS CAUSAS	¿Cuál es el origen del consumismo?
PREGUNTAS POR LOS MEDIOS	¿A través de qué mecanismos podemos combatir el consumismo?
PREGUNTAS POR LOS EFECTOS	¿Cuáles son las consecuencias del consumismo?
PREGUNTAS POR LOS PROPÓSITOS	¿Cuál es la finalidad de quienes consumen sin límites?

Nº de sesiones	13	Objetivo	Interrogan un texto informativo escrito a partir de la aplicación de una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.
----------------	----	----------	---

Recursos para las sesiones	-Taller N° 10 con guía para analizar el texto informativo. -Texto informativo “La poesía en el tiempo”, extraído del libro de Lenguaje y Comunicación de 8° grado. Editorial Santillana. 2017
----------------------------	--

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	-Evocan la taxonomía de preguntas estudiadas en la sesión 12. - Analizan críticamente el texto “La poesía en el tiempo” con énfasis en la formulación de preguntas críticas de la taxonomía estudiada. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.
---	---

Taller N° 10

Actividad

- Lea el texto que se presenta a continuación.
- Aplique las estrategias aprendidas
- Identifique tipos de preguntas críticas a partir del análisis textual.
- Comparta su trabajo con el resto del curso

La poesía en el tiempo

A partir del siglo XX, con los rápidos cambios que comenzaron a experimentar las sociedades, la literatura y, en particular la poesía, también debió adaptarse a las nuevas formas de vida. Los fenómenos de la *globalización*, la vida en la ciudad y los medios de comunicación masivos incidieron en que ya no solo los poetas del pasado eran importantes para los nuevos escritores, también lo eran las nuevas *realidades* y producciones, como el cine, la televisión e Internet. Esto ha llevado a la búsqueda de nuevas maneras de *expresar* las emociones y los pensamientos, especialmente en temas relacionados con el concepto del amor, en formas de expresión que actualmente no todas las edades las comprenden o están de acuerdo, especialmente la población de personas mayores, no así los jóvenes. Así, los poetas, escritores, han desarrollado estilos y sellos personales, marcados por su forma de relacionarse tanto con las obras poéticas del pasado como con sus experiencias, emociones y cotidianas.



propias
vivencias

Focalizar	
Identificar conceptos claves	
Identificar el propósito del autor	
Identifica la tesis central	

Preguntas críticas

Preguntas por los conceptos	
Preguntas por las causas	
Preguntas por los medios	
Preguntas por los efectos	
Preguntas por los fines	

Nº de sesiones	14	Objetivo	Defienden una postura a partir de un conjunto de argumentos que se construyen desde la formulación de preguntas críticas.
----------------	----	----------	---

Recursos para las sesiones	-Taller 11 con guía para preparar el debate.
----------------------------	--

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Evocan tipos de preguntas críticas. -Conforman grupos de debate. -Seleccionan una tesis referida a la deshumanización del hombre tecnológico. -Asumen grupalmente una posición para determinar si están a favor de la tesis o en contra. -Elaboran grupalmente argumentos para defender la posición asumida. -Elaboran grupalmente preguntas por los conceptos, por los medios, por las causas, por los efectos y por los fines -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva
---	--

Taller N° 11

Actividad

- Conforme un grupo de trabajo según el número de integrantes determinado por la profesora.
- Elija un representante o moderador.
- Seleccione una de las siguientes tesis relacionada con la deshumanización del hombre tecnológico:
 - ✓ Las tecnologías o medios de comunicación masivos deshumanizan las relaciones entre personas.
 - ✓ Hoy en día las personas pueden expresar sentimientos y encontrar el verdadero amor en una sala de chat.
- Declárese a favor o en contra de la tesis seleccionada.
- Elabore preguntas críticas en torno a la tesis seleccionada: por los conceptos, por los medios, por las causas, por los efectos y por los fines.
- Elabore, al menos, tres argumentos para sostener su tesis (a favor o en contra)

Tesis

Preguntas críticas

Argumentos

Síntesis

Nº de sesiones	15	Objetivo	Defienden una postura a partir de un conjunto de argumentos que se construyen desde la formulación de preguntas críticas.
----------------	----	----------	---

Recursos para las sesiones	-Taller 12 con pauta para evaluar el debate desde una perspectiva del cuestionamiento socrático		
Desempeños para evidenciar el aprendizaje	-Evocan los aprendizajes de la sesión N° 14 -Debaten oralmente usando las preguntas críticas al momento de contra-argumentar -Evalúan oralmente el debate a partir de una pauta en torno al cuestionamiento socrático. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.		

Taller N° 12

Actividad 1

- Revise las preguntas críticas y los argumentos formulados en la sesión anterior.
- Conforme grupos de debate, según las indicaciones de la profesora.
- Cada grupo, a favor o en contra de la tesis, dispondrá de 15 minutos para exponer oralmente sus posturas.
- La profesora será quien modere el debate.
- Al final de la exposición el moderador o representante del grupo tendrá cinco minutos para sintetizar los argumentos.
- Los grupos tendrán 15 minutos para debatir libremente sus posturas. El debate debe contener preguntas críticas
- Al finalizar el debate deberán evaluar la calidad de las preguntas formuladas en función de la siguiente pauta.

4	3	2	1
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

Evalúa el debate marcando con una cruz la alternativa que mejor te represente.	4	3	2	1
Usé el pensamiento crítico para defender mis posturas				
Usé preguntas conceptuales claras y pertinentes				
Usé preguntas causales claras y pertinentes				
Usé preguntas claras y pertinentes para cuestionar los efectos de las posturas.				
Utilicé preguntas claras y pertinentes para cuestionar los medios.				
Usé preguntas claras y pertinentes para cuestionar los fines o propósitos.				
Escuché con atención y respeto las posturas de mis compañeros				
Valoré las posturas de mis compañeros aun cuando no estuviese de acuerdo con ellas.				

Nº de sesiones	16 y 17	Objetivo	Interrogan un texto alegórico escrito a partir de la aplicación de una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.
----------------	---------	----------	---

Recursos para las sesiones	-Taller 13 (primera y segunda parte) con guía para desarrollar la actividad modelada. - Texto “Religión”, extraído de la obra “la Oración de la Rana” de Anthony de Melo.
----------------------------	--

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	-Reconocen el concepto de texto narrativo alegórico. -Evocan la estrategia de análisis textual. - Primera parte: aplican los pasos de la estrategia de análisis textual en una actividad modelada de comprensión de un texto narrativo alegórico denominado “Religión”: focalización, identificación de conceptos clave, identificación del propósito del autor, identificación de la tesis central del texto. -Segunda parte: formulan preguntas críticas a partir de la tesis del texto alegórico. -Evalúan grupalmente la claridad, pertinencia y relevancia de las preguntas formuladas. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.
---	--

Taller 13

Actividad

- ✓ Reunidos en grupo, se lee el texto, se trabaja utilizando la estrategia de análisis textual enseñada.
- ✓ Se completa el recuadro del análisis textual.
- ✓ Se trabaja en la formulación de preguntas críticas, completando el recuadro de la tipología de preguntas. Se pide claridad en la redacción.
- ✓ Sentados en círculo, un integrante de cada grupo presenta lo realizado al curso.
- ✓ Se reflexiona en torno al mensaje del texto y las preguntas formuladas.

Análisis textual

Focalizar	
Identificar conceptos claves	
Identificar el propósitos del autor	
Identificar la tesis central del texto	

Preguntas críticas

Preguntas por los conceptos	¿Qué significa, qué entendemos por, a qué se refiere con, qué diferencias hay entre..?	Preguntas: 1.- 2: _
Preguntas por las causas	¿Por qué, por qué razón o motivo, cuáles son las causas de....?	1.- 2.-
Preguntas por los medios	¿A través de que medios, mecanismos o estrategias, de qué manera...?	1.- 2.-
Preguntas por los efectos	¿Qué efectos tiene, cuál es el impacto de, qué produce...?	1.- 2.-
Preguntas por los propósitos	Con qué finalidad, para qué propósito, con qué	1.-

Texto
“Religión”
(La oración de la Rana de A. De Melo)

Uno de los más renombrados sabios de la antigua India fue Svetaketu, el cual obtuvo su sabiduría del siguiente modo: cuando no tenía más que siete años, su padre le envió a estudiar los Vedas. A fuerza de aplicación y de inteligencia, el muchacho eclipsó a todos sus condiscípulos, hasta el punto de que, con el tiempo, fue considerado el mayor experto viviente en las Escrituras.....cuando apenas había dejado atrás su juventud.

De vuelta a casa, su padre, para poner a prueba el talento de su hijo, le hizo esta pregunta: “¿Has aprendido lo que, una vez aprendido, hace que ya no sea necesario aprender más? ¿Has descubierto lo que, una vez descubierto, hace que cese todo sufrimiento? ¿Has conseguido saber lo que no puede ser enseñado?”

“No”, respondió Svetaketu.

“Entonces”, dijo su padre, “lo que has aprendido en todos estos años no sirve para nada, hijo mío”.

A Svetaketu le impresionó tanto la verdad de las palabras de su padre que se puso desde entonces a descubrir, a través del silencio, la sabiduría que no puede expresarse con palabras.

Cuando se seca el estanque y se quedan los peces sin una gota de agua, no basta con echarles el aliento o tratar de humedecerlos con saliva: hay que tomarlos y echarlos al lago. No trates de animar a las personas con doctrinas; devuélvelas a la realidad. Porque el secreto de la vida hay que encontrarlo en la vida misma, no en las doctrinas sobre ellas.

De Mello, Anthony : La Oración de la Rana.

Nº de sesiones	18 y 19	Objetivo	Interrogan un texto alegórico escrito a partir de la aplicación de una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.
----------------	---------	----------	---

Recursos para las sesiones	-Taller N° 14 con guía para aplicar la estrategia -Texto alegórico anónimo “Grietas”, extraído de https://www.loopian.com.ar/empleabilidad/la-vasija-agrietada-cuento/
----------------------------	--

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	- Primera parte: aplican los pasos de la estrategia de análisis textual en una actividad modelada de comprensión de un texto narrativo alegórico denominado “Grietas”: focalización, identificación de conceptos clave, identificación del propósito del autor, identificación de la tesis central del texto. -Segunda parte: formulan preguntas críticas a partir de la tesis del texto alegórico. -Evalúan grupalmente la claridad, pertinencia y relevancia de las preguntas formuladas. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.
---	---

Taller 14

Actividad

- ✓ Reunidos en grupo, se lee el texto, se trabaja utilizando la estrategia de análisis textual enseñada.
- ✓ Se completa el recuadro del análisis textual.
- ✓ Se trabaja en la formulación de preguntas críticas, completando el recuadro de la tipología de preguntas. Se pide claridad en la redacción.
- ✓ Sentados en círculo, un integrante de cada grupo presenta lo realizado al curso.
- ✓ Se reflexiona en torno al mensaje del texto y las preguntas formuladas.

Análisis textual

Focalizar	
Identificar conceptos claves	
Identificar el propósitos del autor	
Identificar la tesis central del texto	

Preguntas críticas

Preguntas por los conceptos	¿Qué significa, qué entendemos por, a qué se refiere con, qué diferencias hay entre..?	Preguntas: 1.- 2: _
Preguntas por las causas	¿Por qué, por qué razón o motivo, cuáles son las causas de....?	1.- 2.-
Preguntas por los medios	¿A través de que medios, mecanismos o estrategias, de qué manera...?	1.- 2.-
Preguntas por los efectos	¿Qué efectos tiene, cuál es el impacto de, qué produce...?	1.- 2.-
Preguntas por los propósitos	Con qué finalidad, para qué propósito, con qué	1.-

GRIETAS

Un cargador de agua de la India tenía dos vasijas que colgaban a los extremos de un palo y que llevaba encima de los hombros. Una de las vasijas tenía varias grietas; mientras que la otra era perfecta y conservaba toda el agua al final del largo camino a pie, desde el arroyo hasta la casa de su patrón. Pero cuando llegaba, la vasija rota tenía la mitad del agua

Durante dos años completos esto fue así diariamente. Desde luego la vasija perfecta estaba muy orgullosa de sus logros, pues se sabía perfecta para los fines para los que fue creada. Pero la pobre vasija agrietada estaba muy avergonzada de su propia imperfección y se sentía miserable porque sólo podía hacer la mitad de todo lo que se suponía que era su obligación.

Después de dos años, la tinaja quebrada le habló al aguador diciéndolo: “Estoy avergonzada y me quiero disculpar contigo, porque debido a mis grietas sólo puedes entregar la mitad de mi carga y sólo obtienes la mitad del valor que deberías recibir.

El aguador apesadumbrado le dijo compasivamente: “Cuando regresemos a la casa quiero que notes las bellísimas flores que crecen a lo largo del camino”. Así lo hizo la tinaja. En efecto, vio muchísimas flores hermosas a lo largo, pero de todos modos se sintió apenada porque, al final, sólo quedaba dentro de sí la mitad del agua que debía llevar.

El aguador le dijo entonces: ¿Te diste cuenta de que las flores sólo crecen en tu lado del camino? Siempre he sabido de tus grietas y quise sacar el lado positivo de ello. Sembré semillas de flores a todo lo largo del camino por donde vas y todos los días las has regado por dos años. Yo he podido recoger estas flores para decorar el altar de mi Maestro.

Si no fueras exactamente como eres, con todo y tus defectos, no hubiera sido posible crear tanta belleza.

Anónimo hindú

Nº de sesiones	20	Objetivo	Interrogan un texto alegórico escrito a partir de la aplicación de una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.
----------------	----	----------	---

Recursos para las sesiones	Taller 15 con guía para aplicar la estrategia -Texto alegórico “La oración de la rana”, extraído de la obra homónima “La oración de la rana” de Anthony de Melo.
----------------------------	---

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Evocan los pasos de la estrategia de análisis textual - Aplican todos los pasos de la estrategia de análisis textual en la comprensión de un nuevo texto narrativo alegórico. -Formulan preguntas críticas a partir de la tesis del texto. -Evalúan grupalmente la claridad, pertinencia y relevancia de las preguntas formuladas. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.
---	--

Taller N° 15

Actividad

- ✓ Reunidos en grupo, se lee el texto, se trabaja utilizando la estrategia de análisis textual enseñada.
- ✓ Se completa el recuadro del análisis textual.
- ✓ Se trabaja en la formulación de preguntas críticas, completando el recuadro de la tipología de preguntas. Se pide claridad en la redacción.
- ✓ Sentados en círculo, un integrante de cada grupo presenta lo realizado al curso.
- ✓ Se reflexiona en torno al mensaje del texto y las preguntas formuladas.

Análisis textual

Focalizar	
Identificar conceptos claves	
Identificar el propósitos del autor	
Identificar la tesis central del texto	

Preguntas críticas

Preguntas por los conceptos	¿Qué significa, qué entendemos por, a qué se refiere con, qué diferencias hay entre..?	Preguntas: 1.- 2: _
Preguntas por las causas	¿Por qué, por qué razón o motivo, cuáles son las causas de....?	1.- 2.-
Preguntas por los medios	¿A través de que medios, mecanismos o estrategias, de qué manera...?	1.- 2.-
Preguntas por los efectos	¿Qué efectos tiene, cuál es el impacto de, qué produce...?	1.- 2.-
Preguntas por los propósitos	Con qué finalidad, para qué propósito, con qué	1.-

Nº de sesión	21	Objetivo	Interrogan un texto dinámico a partir de la aplicación de una estrategia de análisis textual basada en la identificación de conceptos relevantes, en la inferencia o identificación de la tesis central y en la formulación de preguntas críticas tipificadas.
--------------	----	----------	--

Recursos para la sesión	-Taller 16 con guía para aplicar la estrategia -Cortometraje animado de PIXAR “Partly Cloudy”. https://www.youtube.com/watch?v=vSTt5OLBUUs
-------------------------	--

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	-Evocan la estrategia de análisis textual - Aplican todos los pasos de la estrategia de análisis textual en la comprensión de un cortometraje animado (texto dinámico). -Formulan preguntas críticas a partir de la tesis del texto -Evalúan grupalmente la claridad, pertinencia y relevancia de las preguntas formuladas. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.
---	--

Taller N° 16

Actividad

- ✓ Reunidos en grupo, se observa y analiza el cortometraje “Partly Cloudy”, se trabaja utilizando la estrategia de análisis textual enseñada.
- ✓ Se completa el recuadro del análisis textual.
- ✓ Se trabaja en la formulación de preguntas críticas, completando el recuadro
- ✓ Sentados en círculo, un integrante de cada grupo presenta lo realizado al curso.
- ✓ Se reflexiona en torno al mensaje del texto y las preguntas formuladas.

Focalizar	
Identificar conceptos claves	
Identificar el propósito del autor	
Identificar la tesis central del texto	
Formulación de preguntas críticas	

Cortometraje

-Film animado de PIXAR “Partly Cloudy”. <https://www.youtube.com/watch?v=vStt5OLBUUs>

Nº de sesión	22	Objetivo	Evalúan, en modalidad de proceso, el nivel de desarrollo de las habilidades contempladas en la unidad .
--------------	----	----------	---

Recursos para la sesión	-Taller 17 con guía para aplicar las estrategias de análisis textual estudiadas. -Cortometraje animado de Filmakademie “The Present”. https://www.youtube.com/watch?v=x5XTG6LE-O8
-------------------------	---

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	-Aplican, en modalidad evaluativa, las estrategias estudiadas en la comprensión de un texto dinámico. -Comentan grupalmente el resultado de la aplicación. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva grupal.
---	--

Taller N° 17

Actividad

- ✓ Reunidos en grupo, se observa y analiza el cortometraje “The Present” a través de la estrategia de análisis textual aprendida.
- ✓ Se completa el recuadro del análisis textual.
- ✓ Se trabaja en la formulación de preguntas críticas, completando el recuadro
- ✓ Sentados en círculo, un integrante de cada grupo presenta lo realizado al curso.
- ✓ Se reflexiona en torno al mensaje del texto y la claridad, relevancia y pertinencia de las preguntas formuladas.

Focalizar	
Identificar conceptos claves	
Identificar el propósito del autor	
Identificar la tesis central del texto	
Formulación de preguntas críticas	

Cortometraje

Film animado de Filmakademie “The Present”.

<https://www.youtube.com/watch?v=x5XTG6LE-O8>

Unidad N° 3	Los universales del pensamiento como estrategia de análisis textual
Objetivo de la unidad	Comprenden críticamente un texto a través de la aplicación de la estrategia de análisis de los universales del pensamiento.

N° de sesiones	23 y 24	Objetivo	Interrogan críticamente un texto informativo a partir de la aplicación del círculo analítico universal del cuestionamiento
----------------	---------	----------	--

Recursos para las sesiones	<ul style="list-style-type: none"> -Power point N° 7 con síntesis conceptual en torno a la estrategia. -Taller 18 (primera y segunda parte) con guía para aplicar la estrategia a partir del modelaje. -Texto “La cannabis: efectos en la salud”. Revista Muy Interesante, N° 397.
Desempeños para evidenciar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> -Identifican los componentes estructurales de una estrategia de análisis textual basada en el círculo analítico de los universales del pensamiento de Paul y Elder para determinar: propósito del autor, pregunta central que desea responder el autor, puntos de vista que se presentan en el texto, supuestos, datos, hechos e experiencias; conceptos que enmarcan las ideas centrales, conclusiones e implicancias de las conclusiones. -Reconocen la manera cómo se usa la estrategia en una actividad modelada de comprensión de un texto informativo “La cannabis”. Primeros cuatro pasos: propósito del autor, pregunta central que desea responder el autor, puntos de vista que se presentan en el texto, supuestos. -Aplican la estrategia en la comprensión crítica de un texto informativo. Segunda parte para aplicar los siguientes pasos: datos, hechos e experiencias; conceptos que enmarcan las ideas centrales, conclusiones e implicancias de las conclusiones. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva.

Taller N° 18

Actividad

- Analice el texto a partir de la estrategia aprendida.
- Complete la tabla con el análisis
- Comparta del trabajo con sus compañeros

En nuestra sociedad, el cannabis goza de cierta aceptación, a pesar de tratarse de una sustancia ilegal.

Al margen de sus posibles usos terapéuticos, los médicos y demás expertos avisan de las nocivas consecuencias para la salud derivadas tanto de un consumo crónico –que agrava sus daños– como del esporádico, que también puede acarrear problemas. Fumar cannabis puede alterar la estructura y función cerebral. Numerosos estudios han demostrado que su consumo tiene efectos neurotóxicos en el cerebro, en especial en el de adolescentes.

“Estos cambios cerebrales se relacionan sobre todo con deficiencias cognitivas y con un aumento del riesgo de desarrollar problemas psiquiátricos, que se asocian con un uso crónico de la droga. Cualquiera persona que fume cannabis verá alterada la función de sus células cerebrales. Lo que es más variable entre los individuos es la magnitud de esos cambios y su conexión con efectos negativos”, afirma Jennifer T. Sneider, profesora de Psiquiatría en la Harvard Medical School, en EE. UU.

La especialista ha llegado a estas conclusiones con un estudio, publicado en la revista *Journal of Addiction Research & Therapy*, en el que revisa los trabajos de espectroscopia por resonancia magnética –una técnica que complementa a la habitual resonancia y que identifica compuestos bioquímicos– realizados hasta la fecha a consumidores de marihuana adultos y jóvenes.

Además, su consumo altera la percepción sensorial, reduce la memoria a corto plazo, la atención y las habilidades motoras. “El uso ocasional puede producir ansiedad y ataques de pánico”, recalca Emilio Ambrosio, catedrático de Psicobiología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Cuando el cannabis alcanza el cerebro a través del torrente sanguíneo, su componente activo, el tetrahidrocarbocannabinol o THC, se une a unas proteínas neuronales llamadas receptores CB1. Como ocurre con otras drogas, el cannabis estimula la liberación de dopamina en áreas específicas del cerebro (mesolímbicas), mientras que el THC estimula la liberación de opioides endógenos.

“El incremento de la dopamina y de la liberación de opioides son los responsables de los efectos gratificantes y de refuerzo del cannabis”, detalla Walter Fratta, profesor de Ciencias Biomédicas de la Universidad de Cagliari, en Italia.

No hay duda de que el consumo de marihuana causa adicción, fruto de las alteraciones cerebrales que desata. “Un consumo crónico y fuerte de cannabis conduce a modificaciones en elementos moleculares de estructuras cerebrales que son responsables del estado de adicción y del síndrome de abstinencia cuando su uso es interrumpido”, asevera Fratta, tal y como ha descrito en un artículo de la revista *Current Opinion in Neurobiology*.

De hecho, en estos consumidores crónicos, el cese repentino de su toma produce unos síntomas asimilables a un síndrome de retirada. “Sin ser grave, este síndrome incluye irritabilidad, insomnio, anorexia, sudoración y náuseas”, añade Ambrosio.

Análisis del texto

Propósito del autor	
Pregunta central	
Puntos de vista	
Supuestos	
Información	
Conceptos de las ideas centrales	
Conclusiones	
Implicancias	
Preguntas críticas	

Power point N° 7



PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE
PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS

UNIDAD N° 3
UNIVERSALES ANALÍTICOS PARA LA COMPRENSIÓN CRÍTICA DE
TEXTOS



Preguntas	Corresponde a :
1.-PROPÓSITO DEL AUTOR	SE TRATA DE DETERMINAR LA INTENCIÓN DE AUTOR, PARA ESO DEBEMOS FIARNOS EN LA ESTRUCTURA DEL TEXTO.
2.-PREGUNTA CENTRAL	CUÁL ES LA PREGUNTA CENTRAL QUE EL AUTOR QUIERE RESPONDER.
3.-PUNTO DE VISTA	LOS DISTINTOS PUNTOS DE VISTA POR LOS CUALES EL AUTOR ELABORA LAS IDEAS DEL TEXTO. .A VECES NO ES SOLO SU PUNTO DE VISTA SINO EL DE OTRAS PERSONAS.
4.-SUPUESTOS QUE PRESENTA EL TEXTO	LOS SUPUESTOS SON LAS IDEAS ANTERIORES QUE UTILIZA EL AUTOR EN LA ELABORACIÓN DEL TEXTO,PUEDEN SER SUSU CREENCIAS, PARTE DE SUS CONVICCIONES.
5.-INFORMACIÓN QUE PRESENTA EL TEXTO	SON LOS DATOS, HECHOS QUE CONSTITUYEN LAS EVIDENCIAS, NO SON REFUTABLES.PUEDEN SER ESTUDIOS ESTADÍSTICOS.
6.-CONCEPTOS QUE NOS LLEVAN A LAS IDEAS CENTRALES	Leyes, axiomas, principios o teorías a partir de los cuales el autor elabora o presenta sus ideas.
7.-CONCLUSIONES	IDEAS QUE SINTETIZAN LA TESIS O EL MENSAJE O PROPUESTA DEL AUTOR
8.-IMPLICANCIAS DE LAS CONCLUSIONES	corresponde a los efectos o impactos que pueden tener las conclusiones que presenta el autor del texto.



Nº de sesión	25	Objetivo	Interrogan críticamente un texto argumentativo a partir de la aplicación del círculo analítico universal del cuestionamiento
--------------	----	----------	--

Recursos para la sesión	-Taller 19 con guía para aplicar la estrategia completa. -Texto “¿Por qué es tan importante la nueva Encíclica papal sobre el medio ambiente?. Editorial del diario El Mostrador, 16 de julio de 2015.
-------------------------	---

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	-Evocan el uso de la estrategia analítica aplicada en la sesión anterior. -Aplican la estrategia en la comprensión de un texto argumentativo (editorial de un diario). -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva
---	--

Taller N° 19

Actividad

- Analice el texto a partir de la estrategia aprendida.
- Complete la tabla con el análisis
- Comparta del trabajo con sus compañeros

Samuel Leiva y Ely Orrego. El Mostrador, 16 de junio de 2015

Gran expectación ha generado el lanzamiento de la Encíclica *Laudato sii (Alabado seas)*. *Sobre la protección de la casa común*, del Papa Francisco, que será publicada el 18 de junio y se referirá a la protección del Planeta. Al mismo tiempo que la máxima autoridad de la Iglesia Católica impulsa esta Encíclica –justamente usando su rol de líder del estado Vaticano, pero mucho más su rol de líder espiritual–, la crisis climática se hace más palpable, afectando fuertemente a diversas regiones del mundo.

Desde la ciencia está claro que necesitamos bajar drásticamente las emisiones de estos gases para poder garantizar que la temperatura promedio de la Tierra no aumente más que 1,5 o 2 grados, ya que eso tendría consecuencias devastadoras para todos los habitantes de nuestro Planeta, incluyendo la especie humana.

Ejemplo de esto son los casos en India donde murieron más de mil personas por causa de una ola de calor sin precedentes. California sufre una sequía prolongada que afecta el abastecimiento

de agua. Las guerras en el Medio Oriente también tendrían parte de su causa en la falta de este vital elemento. Y en Chile son claros los efectos en las inundaciones sorprendidas en el Norte Chico, que contrastan con la sequía que tienen a comunidades desde Arica hasta la Patagonia, usando camiones aljibes para ser abastecidas de agua.

Para nosotros, la Encíclica llega en una coyuntura política importante, protagonizada por dos hechos relevantes para las negociaciones climáticas. Primero, la reunión intersesional en Bonn (Alemania), que culminó con escasas iniciativas que anticipen algún acuerdo para las esperadas acciones que permitan mantener el clima mundial por debajo de un aumento de 2°C en la futura COP21. Y, segundo, el compromiso de descarbonizar la economía de los siete países más ricos, por parte del G7.

Por este pobre avance en materia ambiental es que se espera que el lanzamiento de la Encíclica propicie un debate mucho más amplio, fuera de las audiencias tradicionales y así empujar a más Estados para que efectivamente adquieran compromisos tangibles respecto a los problemas “de la casa común”. Pero ¿por qué el gesto de este líder eclesiástico da esperanza de un planeta mejor a la sociedad civil y comunidad internacional?

Primero, porque una Encíclica no expresa una postura técnica o científica, sino que explicita el pensamiento de la Iglesia Católica, que es un pensamiento ético-teológico, que en el pasado ha tenido la fuerza de moldear la sociedad en que vivimos. Hoy eso es menos probable, pero aun así puede ser de gran influencia especialmente en aquellos países en donde el cristianismo es todavía reconocido como la principal fuerza religiosa. Se espera que esta postura pueda abordar las raíces de la crisis en que nos encontramos, ya que se cuestionará sobre la relación del ser humano con la naturaleza, probablemente abordando pasajes bíblicos que ayuden a las comunidades de fe a entender el medioambiente como creación divina, en la que el ser humano es "cuidador", o “mayordomo”, y no "propietario" de la misma.

Mostrará que la mirada y uso que el ser humano ha hecho de la naturaleza en pos de su crecimiento económico, ha conducido a un dominio destructivo, más que a un cuidado con responsabilidad. En ese sentido, se cree que la Encíclica apuntará a remirar la antropología y teología desarrolladas hasta hoy, propiciando un cambio de paradigma en nuestra relación con el medioambiente, en que nos reconocemos parte de la tierra, porque somos creados desde “Adamah” (tierra) y volveremos a ella: “Porque polvo eres y al polvo volverás” (Gen 3,19).

En segundo lugar, se espera que la encíclica critique fuertemente nuestro sistema económico, que busca un crecimiento ilimitado y que no respeta los límites de la Tierra. La Encíclica probablemente llamará a cambios a nivel económico y personal en este sentido, cuestionando el consumismo, el afán de lucro y el descarte de otros seres. Además, mostrará la crisis climática como un tema de justicia, ya que las comunidades empobrecidas, marginadas y excluidas de nuestra tierra sufren y sufrirán más con esta y también como un tema de responsabilidad y justicia frente a los otros seres vivos y las generaciones venideras.

Ahora, cómo se recibirá por las autoridades eclesiásticas y políticas esta Encíclica, es una interrogante. En Chile, La Conferencia Episcopal no ha dado luces aún sobre esto. Por eso la Coalición Ecuménica por el Cuidado de la Creación, una red de organizaciones religiosas, y la Mesa Ciudadana por el Cambio Climático, una Red de oenegés que se preocupan por el tema, han entregado en conjunto una Declaración Pública el lunes 15 de junio, en que piden a la Conferencia que manifieste su opinión y las acciones previstas con referencia a la Encíclica.

Para nosotros, el hito de la encíclica es una oportunidad para la humanidad, no sólo para miembros de una u otra fe, debido a que además reconoce y se suma al esfuerzo universal para detener los efectos nocivos de la contaminación, a la necesidad de un cambio de paradigma en el

crecimiento económico a cualquier costo y la justicia climática. Este es un llamado a todos los que habitamos este planeta.

Por eso, esperamos que la Iglesia no se quede en el mero anuncio y que el cuidado de la creación propuesto, sea rápidamente asumido por los fieles como expresión de su fe. Si no, el Papa tendría razón en su convencimiento de que las personas, cuando les hacemos daño, algunas veces perdonan, pero la naturaleza no.

Análisis del texto

Propósito del autor	
Pregunta central	
Puntos de vista	
Supuestos	
Información	
Conceptos de las ideas centrales	
Conclusiones	
Implicancias	
Preguntas críticas	

Nº de sesión	26	Objetivo	Evalúan el nivel de desarrollo de las habilidades contempladas en la unidad .
--------------	----	----------	---

Recursos para la sesión	-Taller 20 con guía para aplicar la estrategia en modalidad evaluativa (entregado previamente para el trabajo preliminar desarrollado en casa) -Textos informativos seleccionados libremente por los estudiantes.
-------------------------	--

Desempeños para evidenciar el aprendizaje	-Evocan el uso de la estrategia analítica de Paul y Elder. -Aplican, en modalidad evaluativa, la estrategia estudiada en la comprensión de un texto informativo breve (no más de media página) , seleccionado por los estudiantes y traído desde casa con un análisis preliminar. -Comparten libremente, en modalidad de plenario, la manera cómo operaron con la estrategia. -Realizan una síntesis evaluativa metacognitiva
---	--

Taller 20

Actividad

- En forma individual, seleccione libremente un texto informativo o argumentativo que no supere la página de extensión.
- Analice el texto con la estrategia de los universales del pensamiento (trabajo autónomo para ser ejecutado en casa)
- Complete la tabla de análisis.
- Estando en clases, podrá presentar su texto y el análisis realizado.

Texto seleccionado

Análisis del texto

Propósito del autor	
Pregunta central	
Puntos de vista	
Supuestos	
Información	
Conceptos de las ideas centrales	
Conclusiones	
Implicancias	
Preguntas críticas	