

## **Desarrollo del pensamiento crítico: su relación con la comprensión de la lectura y otras áreas del currículo de educación básica**

**Lucía Santelices Cuevas\***

Si se considera el rápido avance y modificación del conocimiento en todos los campos del saber, se hace necesario que la educación básica integre nuevas estrategias de enseñanza que promuevan en los alumnos el desarrollo de habilidades superiores de razonamiento, incluyendo el pensamiento crítico.

Las asignaturas científicas, que forman parte del currículum de este nivel, presentan entre sus objetivos fundamentales desarrollar la habilidad para resolver problemas; pero, ello no basta porque no siempre las situaciones reales más significativas los presentan explícitamente y se debe decidir, por ejemplo, cuáles son los que necesitan ser resueltos.

En consecuencia, los alumnos deberían adquirir información adoptando una actitud crítica respecto a lo que leen y escuchan, de tal manera que sean capaces de descubrir problemas, contradicciones, limitaciones y argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos y decidir racionalmente qué hacer o creer.

En este contexto, el desarrollo del "pensamiento crítico" lleva implícito un importante valor formativo al que la educación básica debe propender si quiere responder a las exigencias del futuro (McPeck, 1981; Siegel, 1980). Parece necesario entonces desarrollar habilidades que capaciten al niño para procesar, aplicar, comunicar la información adquirida y resolver problemas, no sólo en el contexto de las ciencias naturales, sino también en las otras disciplinas del currículum. Riquelme (1983) plantea que es más urgente en el futuro saber escuchar, procesar, evaluar y criticar información, que sólo registrar y memorizar referencias ajenas.

Este artículo contiene una revisión bibliográfica en la cual primero se analiza la definición del constructo "pensamiento crítico y lectura crítica"; en segundo lugar se establece una relación entre pensamiento crítico, procesos científicos y comprensión de lectura y, por último, se sugieren algunas estrategias metodológicas que pueden ser aplicadas por el profesor de educación básica en cualquier instancia de su trabajo en el aula, con el fin de desarrollar el pensamiento y la lectura crítica en los alumnos.

### **Definiciones de pensamiento y lectura crítica**

La literatura define el constructo "pensamiento crítico" en una amplia variedad de formas fluctuando entre definiciones simples que lo consideran como capacidad para "deducir", hasta definiciones complejas que recopilan, entre otras, capacidades para deducir, inducir, evaluar, enjuiciar y razonar. Asociadas con las investigaciones en este campo, aparecen divergencias, inconsistencias y confusiones que han sido señaladas por distintos investigadores (Santelices, L. y otros, 1982).

---

\* Coordinadora de Extensión y Comunicación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En un intento por clarificar estas divergencias, y con el fin de lograr una definición operacional del constructo "pensamiento crítico", Robert Ennis (1962) lo considera una macro-habilidad que comprende un conjunto de conductas que se pueden agrupar en torno a tres dimensiones fundamentales: una dimensión lógica que permite a una persona juzgar la relación próxima entre el sentido de las palabras y las afirmaciones que ellas conllevan; una dimensión de criterio que capacita a una persona para juzgar con su sentido común las proposiciones que se realizan en un momento dado, independientemente del análisis lógico de las mismas, y una dimensión pragmática que la habilita para decidir si la impresión de fondo propuesta en un juicio es buena y suficiente para un propósito en una situación determinada. Para hacer operativas las tres dimensiones que componen el pensamiento crítico, Ennis las descompone en un conjunto de doce microhabilidades, a saber:

1. Comprender el significado de una afirmación.
2. Juzgar si una línea de razonamiento contiene ambigüedad.
3. Juzgar si se contradicen las afirmaciones dadas.
4. Juzgar si una conclusión se desprende necesariamente de una situación dada.
5. Juzgar si una afirmación es suficientemente específica.
6. Juzgar si una afirmación constituye una aplicación de un principio dado.
7. Juzgar si una afirmación es confiable.
8. Juzgar si una "conclusión inductiva" aparece justificada.
9. Juzgar si un problema ha sido justificado.
10. Juzgar si una afirmación dada es una suposición.
11. Juzgar si una definición es adecuada.
12. Juzgar si es aceptable una afirmación hecha por una supuesta autoridad.

Por otra parte, Cianciolo y Le Pere (1969) postulan que escuchar, leer y pensar críticamente son tres habilidades que en conjunto pueden ser definidas como la capacidad para analizar y evaluar ideas en términos de un estándar, norma o criterio. Para ello no es posible considerar el pensamiento crítico como una habilidad específica, pues en conjunto con las otras habilidades relacionadas con el manejo de información permitirían al sujeto emitir un juicio acerca de los mensajes que ella transporta.

Richard (1984) define el constructo como un conjunto de "habilidades macrológicas integradas" que son intrínsecas al carácter de la persona y están profundamente internalizadas en los procesos cognitivos y afectivos de ellos.

Swartz (1986) plantea que el pensamiento crítico fundamentalmente es una habilidad que permite evaluar las fuentes de información, las explicaciones causales y las inferencias.

Russell (1956) propone que el pensamiento crítico comprende una actitud general de cuestionar y dejar en suspenso un juicio: un hábito de examinar antes de aceptar. Un planteamiento semejante es propuesto por Martha Rapp (1988).

Shardahow (1968), representante de la escuela rusa, postula que la labor mental que pone de manifiesto las relaciones de causa y efecto, adquiere al mismo tiempo el carácter de pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, el alumno comienza a comparar lo que ve y oye con lo que conoce y con lo que cree cuando empieza a desarrollar el pensamiento crítico y es capaz de realizar inferencias.

En relación con la definición de lectura crítica, Strang y colaboradores (1975), plantean que lectura crítica es pensamiento crítico aplicado a la lectura y que ésta desarrolla el hábito de pensar críticamente. La lectura crítica estaría, según el planteamiento de estos autores, enraizada en la curiosidad intelectual del lector, en su deseo de verdad, en su actitud mental cuestionadora y en su habilidad para resolver problemas, analizar y juzgar. El lector crítico se movería desde un pensamiento divergente hacia un pensamiento convergente porque, en función de su pensamiento crítico, podría tratar las proposiciones del autor como hipótesis corroborables, más que conclusiones para recordar. El lector crítico también debería ser capaz de reconocer la influencia de sus propias emociones en la formulación de sus juicios. La lectura crítica no sería sólo un proceso que le permitiría al estudiante conocer, sino que también influiría en su capacidad para emitir juicio.

Para Casteel y Stahl (1975) el constructo lectura crítica constituye un conjunto de habilidades diversas que se podrían resumir en 4 fases:

1. Fase de comprensión: se analiza una información.
2. Fase relacional: se examinan los puntos de contacto entre la información nueva y los conocimientos previos del lector.
3. Fase de valoración: el niño toma una posición personal frente al tema.
4. Fase de reflexión: se expresa lo que se siente y cree en relación con el texto o información recibida y procesada.

En resumen, los antecedentes presentados permiten inferir algunos aspectos que parecen desprenderse de los planteamientos revisados en relación con el pensamiento y la lectura crítica.

- Es un constructo complejo que parece comprender numerosas habilidades de pensamiento ligadas a la comprensión.
- Implica una posición activa del niño frente a una información.
- Compromete el desarrollo cognoscitivo y afectivo del alumno.
- Se relaciona con el procesamiento de la información verbal, frente a la cual el sujeto debe observar, formular inferencias, hipotetizar y resolver problemas.
- Implica emitir juicios de valor frente a los planteamientos que conlleva una información verbal.

## **Relación entre pensamiento crítico, procesos científicos y comprensión de lectura**

Existe consenso en la literatura en relación con la necesidad de promover el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela (Boodt, 1984; Paul, 1984; Norris, 1985; Swartz, 1986; Rapp, 1988). Sin embargo, y aun cuando tradicionalmente se lo ha asociado a las asignaturas de carácter científico (Dewey, 1938; Bruner, 1960; Suchman, 1961), hoy se percibe como una necesidad que debe ser abordada en todas las asignaturas del curriculum (Norris, 1985). Para lograr este objetivo y en función de la estrecha relación que el constructo tiene con el procesamiento de la información verbal, se propende a la utilización de materiales escritos para implementar estrategias formativas (Swartz, 1986; Evaluation Committee of The International Reading Association, 1979; Perkins, 1985). Sin embargo, frente a esta tendencia es necesario analizar algunas variables que podrían aclararla.

En primer lugar es necesario analizar el proceso lector, el cual implica no sólo la decodificación de la información escrita, sino también su comprensión. Este aspecto de la lectura ha sido considerado por Carroll (1971) como proceso, que sólo se relaciona con la memoria de corto término; otros (Reder, 1980) lo han explicado como producto de la interacción del lector con el texto cuyo resultado sería almacenado en la memoria de largo término; para otros (Rogers y Cunningham, 1978) es proceso y producto. La tendencia más actual considera el proceso lector desde un punto de vista integrativo como un proceso holístico compuesto de sub-procesos. Por ejemplo, Pearson y Johnson (1978) postulan que la comprensión es la construcción de un puente entre lo nuevo y lo conocido, que no es simplemente recordar lo leído y que envuelve gran cantidad de inferencias.

En segundo lugar es necesario analizar el rol de la inferencia dentro del proceso lector y en sus relaciones con el desarrollo del pensamiento científico y crítico.

En el marco de este mismo enfoque, Johnston (1983) postula que el lector ha comprendido un texto cuando es capaz de realizar inferencias, las que él define como "actos críticos" de comprensión que permiten evaluar palabras, juntar proposiciones y frases y llenar vacíos de información.

La habilidad para inferir ha sido considerada tradicionalmente una meta importante de lograr en ciencias naturales. En este contexto se la ha asociado al método científico y al pensamiento crítico (Santelices y Rojas, 1982) y en otro contexto a la comprensión crítica de la lectura (Johnston, 1983). Pace (1978) distingue dos tipos de inferencias, activa y pasiva. La primera sería la capacidad para interpretar una información en función de los antecedentes que el sujeto tiene, la segunda sería la capacidad de reconocerla como tal. Trabasso (1980) señala que para inferir son necesarias cuatro funciones: resolver la ambigüedad léxica, resolver las referencias pronominales y nominales, establecer el contexto para una cita y establecer una red semántica mayor para interpretarla. De acuerdo con su planteamiento, la última función requiere una estructura cognitiva más compleja y sólo se lograría al finalizar la enseñanza básica.

Cuando las inferencias apuntan a establecer relaciones conectivas entre los elementos del texto, se tornan más complejas. Las relaciones que se pueden originar como consecuencia de la habilidad para realizar inferencias de orden superior, pueden ser agrupadas en tres grandes categorías: relaciones lógicas, relaciones de información y relaciones de evaluación. Las relaciones lógicas podrían ser de corte motivacional, psicológico y físico. Las relaciones de información comprenderían las de carácter espacial, pronominal y lexical, en tanto las relaciones de corte evaluativo serían los juicios sociales o los juicios morales (Johnston, 1983).

Los antecedentes presentados permiten postular que la habilidad para inferir es función del razonamiento de orden superior. Es un punto focal no sólo en las asignaturas de carácter científico que apuntan específicamente al desarrollo del pensamiento crítico del niño, sino también en todas las asignaturas relacionadas con el manejo de la información verbal. No se podría separar entonces la comprensión de lectura del razonamiento y más precisamente del pensamiento crítico.

Numerosas investigaciones han demostrado que los lectores deficientes consistentemente tienen dificultad para responder preguntas inferenciales (Schachter, 1980; Schreiner y Shannon, 1980; Pearson y Johnson, 1978).

También se ha demostrado que los niños fundamentalmente realizan dos categorías de inferencias: las que conectan dos o más ideas dadas en el texto y las que no están sustentadas con suficiente información textual (Pearson y Johnson, 1978). Se ha demostrado que el segundo tipo de inferencias se relaciona con la habilidad del niño para resolver problemas (Collins, Brown y Larkin, 1980). Los lectores deficientes resuelven mal los problemas, durante su lectura sus elaboraciones son pobres e ilógicas (Reder, 1980).

Por último, es necesario analizar que la lectura es un proceso constructivo, inferencial y caracterizado por la comprobación de las hipótesis que el lector se plantea acerca de lo que dice el texto (Herranz, 1988), y esto constituye un nuevo punto de contacto con las ciencias naturales ya que el proceso científico de formular hipótesis es un hito importante en la evolución del niño en su camino de internalización del método científico y, por tanto, en su capacidad de pensar críticamente.

El proceso lector también implica construcción, producción y elaboración de soluciones y acciones mentales a partir del material procesado (Herranz, 1988)

Serían nuevos argumentos para postular que el pensamiento crítico se relaciona también con el proceso lector en lo que se refiere a la comprensión del texto.

## **Desarrollo del pensamiento y la lectura crítica en el escolar básico**

Surge entonces la necesidad de contestar un interrogante: ¿es posible utilizar estrategias para desarrollar las habilidades que mejoran el pensamiento y la lectura crítica en el niño?

Numerosas investigaciones han demostrado que tanto el pensamiento como la lectura crítica pueden ser desarrolladas utilizando estrategias específicas para ello.

Investigaciones realizadas en este campo (Boodt, 1984) demuestran que lectores deficientes y con conductas para escuchar poco desarrolladas, logran avances significativos en las destrezas de decodificación y en responder preguntas de nivel literal de comprensión, al recibir clases remediales con instrucción en microhabilidades del constructo pensamiento crítico.

Resultados similares entregan Huck y otros (1967), quienes demostraron que los niños entre 1º y 6º grado, podían aprender a leer críticamente con instrucción directa integrada a todas las actividades del currículum. Su investigación también determinó que la instrucción en lectura crítica no interferiría con el desarrollo de otras habilidades básicas propias del proceso lector.

Numerosas investigaciones han focalizado su atención en el estudio de estrategias remediales para aumentar el desarrollo del razonamiento crítico y mejorar las habilidades de comprensión de lectura (Strang, 1975; Cianciolo, 1969; Boodt, 1984; Rapp, 1988); en todas ellas se destacan dos medios para lograr el objetivo propuesto: la utilización de un texto y la adecuación de las preguntas relacionadas con el contenido.

Cianciolo y Le Pere (1969) proponen una táctica que utiliza un texto seleccionado según la edad de los niños y sus intereses. El texto se lee en voz alta y al cabo de unos minutos se incentiva a los alumnos a expresar sus opiniones y emitir juicios.

Posteriormente se responden preguntas que deben conducir a:

1. Distinguir hechos de fantasía;
2. Determinar si una frase está basada en hechos, opiniones o juicios;
3. Distinguir relevancia o irrelevancia de las proposiciones;
4. Examinar, contrastar y evaluar ideas;
5. Reconocer la utilización de persuasiones, controversias y otros elementos que apuntan a influir emocionalmente al lector;
6. Evaluar formas de aplicar los planteamientos del autor a situaciones nuevas.

Al evaluar la estrategia, los autores comprobaron que su aplicación aumentaba significativamente las capacidades de los estudiantes para escuchar, leer y pensar críticamente.

En una línea de trabajo semejante, Rapp (1988) analiza el procedimiento de Stauffer denominado "Actividad Dirigida de Lectura -

Pensamiento" (D.R.T.A.) (1969, 1980) y propone una estrategia instruccional para desarrollar el pensamiento crítico que se basa en las siguientes etapas:

1. Identificar propósitos para una lectura. Durante esta etapa la autora propone preguntas que ayudarían al logro de este objetivo, por ejemplo: En función del título, ¿de qué crees que trata el texto? La respuesta del alumno debe ser aceptada por el educador quien debe ayudarlo a articular las razones y las evidencias que apoyan su predicción.

2. Ajustar la información del material a los propósitos de la situación en estudio. Este ajuste tiene dos dimensiones en el marco del D.R.T.A.: primero, el educador controla el flujo de información que devela al alumno y en segundo término, éste adapta su lectura a sus necesidades informales y a las del debate.

3. Observar la lectura, con el fin de detectar qué materiales son apropiados y asegurar el éxito en la estrategia.

4. Desarrollar la comprensión. En esta etapa lo fundamental se centra en las estrategias que los educadores usan para iniciar y conducir el debate. Esencialmente esta etapa de la estrategia contempla dos tipos de preguntas: aquellas que requieren especulación y predicción y las que requieren una conclusión y/o proveen las bases para un argumento. Ninguno de estos tipos de preguntas corresponde al recuerdo o identificación de información.

5. Desarrollar conductas fundamentales. La estrategia propone que las actividades podrían llevar a los estudiantes al logro de habilidades variadas que irían desde aumentar su vocabulario hasta emitir juicios fundados.

Alvermann, Dillon y O'Brien (1987) postulan también que las discusiones basadas en un texto ofrecen numerosas oportunidades para desarrollar el pensamiento crítico en los alumnos.

Condemarín (1988) propone que el juego sociodramático es un recurso metodológico que permitiría al niño pequeño desarrollar su pensamiento crítico, porque si el lector domina el texto que debe representar, es posible que recuerde lo leído, supla los elementos que no se le han entregado, anticipe hechos y enjuicie críticamente los contenidos.

En resumen, los antecedentes analizados en este artículo permiten concluir que el constructo pensamiento crítico es una habilidad racional compleja, que puede ser desarrollada desde los primeros niveles de escolaridad del niño, utilizando distintas disciplinas consideradas en los planes y programas de la enseñanza básica.

Por la estrecha relación que parece presentar con algunas habilidades propias de la enseñanza de las ciencias naturales, tales como inferir, predecir y formular hipótesis, por muchos años preferentemente se le ha dado importancia sólo en relación con esta asignatura del curriculum, situación que parece estar cambiando desde hace algunos años. Hoy se puede observar que el pensamiento crítico está estrechamente relacionado con la lectura crítica y

está siendo trabajado también por las asignaturas de corte humanístico y particularmente, por la asignatura de Castellano. La relevancia que el pensamiento crítico y la lectura crítica tienen en el desarrollo del niño han originado numerosas estrategias como recurso fundamental para guiar al niño hacia la adquisición del pensamiento crítico.

## Referencias bibliográficas

- Alvermann, D.; Dillon, D. y O'Brien, G. (1987) **Using discussion to promote reading comprehension**. Newark, Delaware: International Reading Association, 197/4.
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1986) **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo**. Santiago, Chile: Andrés Bello, 2a. ed.
- Boodt, G.M. (1984) Critical listeners become critical readers in remedial reading class. **The Reading Teacher**, 37, 4, January/84, 390-394.
- Bruce, J. (1985) Models for teaching thinking. **Educational leadership**. Mayo/85, 4-7.
- Bruner, J. (1960) **The process of education**. Cambridge: Harvard University Press.
- Cianciolo, P. y Le Pere, J. (1969) The literary time line in American history. Garden City N.Y.: Double day. Citado en G. M. Boodt, Critical listeners become critical readers in remedial reading class. **The Reading Teacher**, 37, 4, January/84, 390-394.
- Collins, A.; Brown, J. y Larkin, K. (1980) Inference in text understanding. En R. Spiro; B. Bruce y W. Brewer, **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dewey, J. (1938) **Experience and education**. New York: MacMillan.
- Herranz, J. (1988) Comprensión lectora y aprendizaje. Madrid: Comunidad Educativa ICCE. **Revista de Pedagogía**, 154, XXXVIII, marzo/88, 25-27.
- Huck, Ch.; King, M. y Willavene, W. (1967) The critical reading abilities of elementary school children. V.S. Office of Education Cooperative Research, Proyecto N° 2612. Columbus, Ohio: The Ohio State University.
- Johnston, H.P. (1983) **Reading Comprehension Assessment: A cognitive basis**. Newark, Delaware: International Reading Association.
- McPeck, J. (1981) Critical thinking and education. Oxford: Martin Robertson. En Stephen P. Norris, Synthesis of research on critical thinking. **Educational Leadership**, mayo/85, 40-44.
- Norris, S.P. (1985) Synthesis of research on critical thinking. **Educational Leadership**, mayo/85, 40-46.
- Pearson, D. y Johnson, D. (1978) **Teaching reading comprehension**. New York: Holt Rinehart and Wiston.
- Perkins, D.N. (1985) Thinking frames. **Educational Leadership**, mayo/86, 4-10.
- Rapp, M. (1988) Developing critical thinking with the directed reading-thinking activity. **The Reading Teacher**, 41, 6, February/88, 526-533.
- Reder, L.M. (1980) The role of elaboration in the comprehension of prose: A critical review. **Review of Educational Research**, 50, 5-53.
- Richard, W.P. (1984) Critical thinking: fundamental to education of a free society, **Educational leadership**, 42, 1, sept/84, 4-14.
- Riquelme, J. (1983) **Educación y futuro**. Universitas 2000, 7,1.
- Russell, D. (1956) **Children's thinking**. Boston, Massachusetts: Gin.
- Shardahow, M.N. (1968) **Desarrollo del pensamiento en el escolar**. México: Editorial Grijalbo S.A. Colección pedagógica.
- Santelices, L. y Rojas, V. (1982) Evaluación del grado de internalización del método científico en estudiantes universitarios. Proyecto DIUC 160/82. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Schachter, S. (1980) An investigation of the effects of vocabulary instruction and schemata orientation upon reading comprehension. Paper presentado en la Convención Anual de la IRA, San Louis, Mayo 1980.
- Schreiner, P. y Shannon, P. (1980) The recall of explicit and implied propositions by good and poor readers using three types of assessment procedure. Paper presentado en la Convención Anual de la IRA, San Louis, Mayo 1980.
- Siegel, H. (1980) Critical thinking as an educational ideal. **Educational Forum** 45, 1, 7-23.
- Strang, R.; Mc.Cullough, C. y Traxies, A. (1975) **The improvement of reading**. New York: MacGraw-Hill, 4a. ed.
- Suchman, J.R. (1961) Inquiry training: Building skills for autonomous discovery. **Merill-Palmer Anaterly of Behavior and Development**, 7,2, 147-169.