

Vol. 20, Núm. 4, 2018

Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria¹

Quasi-Experimental Design to Analysis Critical Thought in Secondary

Patricia Martínez León (*) patricia.martinez-leon@uv.es
Josep Ballester Roca (*) josep.ballester@uv.es
Noelia Ibarra Rius (*) noelia.ibarra@uv.es

(*) Universitat de València
(Recibido: 20 de noviembre de 2016; Aceptado para su publicación: 14 de febrero de 2017)

Cómo citar: Martínez, P., Ballester, J. e Ibarra, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 123-132. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>

Resumen

Ante la preocupación por los bajos niveles de comprensión lectora del alumnado adolescente y la creciente influencia de modelos externos en sus procesos de construcción identitaria, el presente estudio propone una construcción más activa, reflexiva y autónoma para formar lectores críticos desde la educación literaria. Tras una aproximación a la noción de lectura crítica, la investigación se decanta por un comentario textual orientado al estímulo de dos manifestaciones básicas del pensamiento crítico, como actividad nuclear de una secuencia diseñada y puesta en práctica con un grupo de estudiantes de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Utilizando un diseño cuasiexperimental se hace un análisis comparativo entre las evidencias del sentido crítico registradas en el discurso del grupo experimental y las encontradas en el discurso del grupo de control.

Palabras clave: Lectura crítica, análisis literario, identidad.

Abstract

Given the concern about levels of reading comprehension among teenagers and the growing influence of external models in their processes of building an identity, we propose that training teenagers to read literature in a critical manner can help make the process of building an identity more active, reflective, and independent. After an introduction to the concept of critical reading, we use textual commentary as the central approach in a sequence of activities for a group of students in the fourth year of secondary education. The aim is to stimulate two basic manifestations of critical thinking. We use a quasi-experimental design to analyse evidence of a critical perspective in the arguments of students from the experimental group when compared to arguments from students in a control group.

Keywords: Critical reading, literary analysis, identity.

¹ Este trabajo se enmarca en el proyecto de I+D: Imágenes literarias de la diversidad: la construcción de la identidad a través de la educación lectora y literaria (GV050/2015) de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana.

I. Introducción

En un tiempo vital como la adolescencia, en que las personas se enfrentan a la toma de decisiones que afectarán la dirección de sus vidas, preocupan tanto el desarrollo de nuevas formas de heteronomía, como los niveles de comprensión lectora del alumnado. A este respecto, defendemos la importancia de una elección activa y razonada de los valores, compromisos y proyectos para superar la adhesión acrítica a modelos externos. En consecuencia, proponemos el aumento del margen de autonomía de los alumnos en sus procesos de construcción identitaria como proyecto educativo por el que luchar, apostando por el desarrollo de habilidades de comprensión crítica que favorezcan la realización de elecciones autónomas.

En tanto que este propósito entronca con los planteamientos subyacentes a la noción de lectura crítica, se hace una aproximación metodológica, que inclina la investigación hacia un modelo de comentario crítico como actividad nuclear de la secuencia didáctica diseñada y puesta en práctica con el objetivo señalado con un grupo de estudiantes de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria² (ESO) de un instituto público español. No obstante, otras opciones podrían contribuir a estos fines (club de lectura, tertulia, cinefórum).

En el currículo básico de ESO establecido en el Boletín Oficial del Estado español, entre los objetivos de la materia de Lengua Castellana y Literatura se destaca la contribución de la lectura de textos literarios al desarrollo de las capacidades crítica y creativa de los estudiantes, así como a un conocimiento más profundo del mundo, de los otros y de sí mismos. Los dos bloques de contenidos más relacionados con la comprensión lectora son “comunicación escrita: leer y escribir” y “educación literaria”. Entre los objetivos del primero se destaca la capacidad de comprender textos de diferentes géneros y grados de complejidad y se vincula la comprensión a la reconstrucción de ideas explícitas e implícitas y al desarrollo del pensamiento crítico y creativo del alumnado; y en el segundo se enfatiza la importancia de formar, a través de la lectura literaria, personas críticas, capaces de interpretar significados implícitos en los textos, de valorar el mundo y de formar opiniones propias (Real Decreto 11/05/2014).

Una lectura detenida de los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que se incluyen para los sucesivos ciclos de Secundaria en los dos bloques apuntados, comprueba que la comprensión lectora aparece como una constante que se concreta en aspectos tales como: la interpretación y valoración de diferentes tipos de textos; el desarrollo de capacidades (observación, reflexión, análisis, síntesis, reformulación, comparación y explicación); la relación del contenido y la forma de los textos con el contexto y el establecimiento de asociaciones entre información explícita e implícita; la interpretación del lenguaje; la realización de inferencias e hipótesis para construir significados globales; la identificación de intenciones y posturas de los autores; la expresión razonada del propio acuerdo o desacuerdo; el desarrollo de un punto de vista crítico y personal o el respeto de las opiniones ajenas.

Pese a las prescripciones curriculares, la insatisfacción con los resultados de los estudiantes españoles en las pruebas PISA ha generado un aumento de estudios centrados en las carencias en los niveles superiores de comprensión lectora de los alumnos de Secundaria. Algunos de estos revelan que no se produce una mejora significativa en la comprensión lectora en el paso de la Educación Primaria a la Secundaria, concluyendo la necesidad de la instrucción explícita de estrategias (Arias-Gundín, Fidalgo, Martínez-Coco y Bolaños-Alonso, 2011), mientras que otros ponen de manifiesto que, en la etapa de Secundaria, los lectores de mayor edad sí ponen en marcha procesos cognitivos más complejos, si bien no mejoran las habilidades de razonamiento (García-Madruga y Fernández, 2008; Sacristán, 2006).

El estudio de Latorre (2007) evalúa la competencia literaria de una muestra de alumnos de 4o. de ESO (en particular, su capacidad para emitir una opinión personal argumentada a partir de las lecturas realizadas), obteniendo que éstos aportan mayoritariamente respuestas poco elaboradas y fundamentadas y que sólo en contados casos ponen de manifiesto una comprensión profunda de los textos literarios de partida.

² La etapa de Educación Secundaria Obligatoria en España que se extiende de los 12 hasta los 16 años.

La preocupación por la práctica de una lectura activa por parte de los estudiantes persiste en los niveles de enseñanza superior (Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2016; Larrañaga y Yubero, 2015) y trasciende el contexto español, constatándose que las dificultades ante la comprensión crítica, en la elaboración de opiniones y en la defensa argumentada de posiciones se mantienen entre los universitarios (Sánchez-Carlessi, 2013). Es posible asociar este problema al del predominio de tareas de comprensión literal vinculadas a la lectura en la etapa de Secundaria, que señalan diversos autores en el ámbito español (Cassany, 2011; Sánchez-Miguel, García-Pérez y Rosales, 2010; Solé, 2005) y que es extrapolable a otros países, en los que se han realizado estudios sobre los textos para la lectura y el tipo de preguntas que se proponen a partir de los mismos en los manuales.

Éstos prueban el predominio de preguntas de mera recuperación de información (alrededor de textos que evaden temas sociales, políticos y económicos) o, en el mejor de los casos, de comprensión inferencial, que admiten una sola respuesta y de formulación sesgada. Más allá de lo anterior, la mayoría de preguntas catalogadas como de comprensión crítica en realidad no entrañan esta exigencia cognitiva, pues pueden responderse sin necesidad de comprender el texto de partida o solicitan opiniones sobre cuestiones superficiales. Frente a las anteriores, la proporción de preguntas que invitan a la discusión de problemas relevantes, como a la consideración de los contextos, a la toma de postura o a la identificación de la ideología o las relaciones de poder encubiertas, es menor (Zárate, 2015).

1.1 Lectura crítica: pensamiento propio y pensamiento divergente

Para propiciar una lectura crítica conviene, entre otras cuestiones, trabajar con textos diversos y realizar preguntas abiertas que demanden la vinculación de texto y contexto con los conocimientos y experiencias del lector; el acceso a significados implícitos y la realización de asociaciones de índole diversa; el reconocimiento de valores connotativos; el desarrollo de perspectivas personales razonadas y la compatibilización de la construcción personal de significado con el comentario compartido (Ibarra y Ballester, 2016; López-Ferrero, Aliagas, Martí y Aravena, 2008; Sánchez-Miguel et al., 2010). Con base en lo anterior, en este trabajo se entiende por lectura crítica aquella que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

La primera habilidad se ha definido por oposición a la mera recuperación de información. De entre los dominios del pensamiento crítico diferenciados (Martín-García y Barrientos-Bradasic, 2009), el estudio se centra en el de la razón y en el cognitivo. En cuanto al primero, la preocupación radica en la fundamentación de las propias opiniones, así como en la construcción de discursos alternativos a los sostenidos por los autores de los textos propuestos. En el dominio cognitivo se destacan algunas habilidades ya señaladas por Facione (2007): interpretación (comprensión y expresión de significado), análisis (examen de ideas ajenas y argumentación de las propias) y explicación (elaboración reflexiva y coherente del propio razonamiento).

En lo concerniente al pensamiento divergente, los resultados de diferentes estudios que han medido esta capacidad en niños y adolescentes revelan que se trata de una habilidad específica (que no ha de ser considerada desde una perspectiva unidimensional), diferenciada en función del contenido verbal o figurativo de los estímulos que se proponen y de las respuestas que se demandan a los estudiantes en los test empleados (Ferrándiz, Ferrando, Soto, Sainz y Prieto, 2017; Oliveira et al., 2009). De acuerdo con estos resultados, el trabajo realizado valora el pensamiento divergente centrado exclusivamente en el dominio verbal. En este sentido, se concibe –en la línea de las definiciones aportadas por otros autores– como la capacidad de generar ideas alternativas (Gutiérrez-Braojos, Salmerón-Vílchez, Martín-Romera y Salmerón, 2013) y de aportar razones para fundamentar el propio pensamiento (Torrance, 1974).

La investigación se alinea a la propuesta conceptual de Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013), en tanto que ésta concreta e integra los conceptos arriba desarrollados en forma de dos manifestaciones básicas del pensamiento crítico: pensamiento propio y pensamiento divergente. En estos parámetros se basó el estudio ante la formulación de las preguntas que integran los instrumentos de recogida de datos y el análisis de respuestas.

Tabla I. Categorías y subcategorías del pensamiento crítico empleadas

Manifestación del pensamiento crítico	Situaciones o momentos de pensamiento crítico
1. Pensamiento propio: exposición libre de la propia opinión, justificándola y argumentándola a partir de la lectura, su experiencia, sus ideas o sus conocimientos previos.	a. Expresión de la propia opinión: el alumno manifiesta libremente lo que piensa.
	b. Comprensión autónoma: el alumno expresa una idea o situación planteada en el texto tal y como él la ha entendido.
	c. Toma de conciencia: el alumno se apropia de una idea manifestada en el texto para hacerla suya.
2. Pensamiento divergente: realización de reflexiones que, pudiendo estar estimuladas por las aportaciones, afirmaciones o ideas contenidas en los textos presentados, suelen posicionarse en contra de éstas.	d. Construcción de un discurso alternativo: el alumno plantea un discurso alternativo al manifestado por el autor del texto.
	e. Defensa de posiciones personales: el alumno argumenta sobre una postura personal que ha creado a raíz de la lectura.

Fuente: Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez (2013). Las definiciones incorporadas fueron sometidas a una mínima modificación.

II. Método

En la investigación se optó por el paradigma cualitativo y por una metodología de investigación-acción, de acuerdo con la definición de Mendoza (2011) sobre la misma, a la que describe como “un modo de innovar, de observar, comprender y comprobar los efectos de nuevas concepciones y metodologías; y también de valorar la viabilidad y la eficacia de los recursos didácticos aplicados” (pp. 66-62), dada la participación como docentes e investigadores en el proceso, y en la medida en que el trabajo se basó en la implementación de una propuesta didáctica diseñada expresamente como plan de acción para el incremento de la autonomía de los alumnos de la muestra en su construcción identitaria personal mediante el estímulo de su pensamiento crítico. En la tabla II se describe el contexto, informantes e investigadores.

Tabla II. Contexto, informantes e investigadores

Contexto de la investigación	Muestra (informantes)	Investigadores
Centro de enseñanza pública valenciano, que acoge alumnado de nivel económico medio/medio-bajo y orígenes culturales diversos.	Tamaño de la muestra: 42 alumnos (30 en el grupo experimental y 12 en el grupo control). Curso y edad de los estudiantes: 4o. de eso (16 años).	Autores del artículo, con la colaboración de un profesor del centro, que participó en el desarrollo de las sesiones.

Una mayor comprensión, tanto del proceso como de los resultados vinculados a la puesta en práctica de la secuencia didáctica, se consiguió combinando un diseño cuasi-experimental (para la evaluación del impacto de la misma) con métodos cualitativos de recogida y análisis de datos. Las técnicas cualitativas de recogida de datos utilizadas fueron un cuestionario pretest-postest abierto, empleado en el grupo de control, y las actividades de comentario incluidas en la secuencia implementada con el grupo experimental.

Dada la asistencia variable de los alumnos, el número que conformó la muestra fue irregular. En el caso del grupo control, el análisis de las contestaciones dadas al pretest-postest se redujo a una muestra de 12 alumnos. En cuanto al grupo experimental, la falta de datos en el postest, por su coincidencia con el final de curso, determinó la decisión de centrar el análisis en el desarrollo del pensamiento crítico evidenciado en las respuestas a las actividades de la secuencia; éstas se valoraron empleando la técnica del análisis del contenido y el mismo sistema de categorías importadas utilizado para el análisis de las respuestas dadas al pretest-postest por el grupo control (ver tabla I). Así, por último, se comparó el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos del grupo de control a partir de las respuestas dadas al pretest-postest, con el de los alumnos del grupo experimental a partir de las contestaciones a las actividades de la secuencia.

2.1 Secuencia didáctica e intervención

Del total de 10 sesiones de la secuencia diseñada, se pusieron en práctica 5 de 50 minutos de duración, conducidas por los autores del artículo con la colaboración de un profesor del instituto en el que se llevó a cabo la intervención. La composición del corpus empleado se recoge en la siguiente tabla III. La extensión de los textos en ningún caso fue superior a 2 páginas.

Tabla III. Corpus textual

Poesía	Canciones	Viñetas	Video
Autorretrato y La poesía, Pablo Neruda	Mil vidas y <i>Humano ser</i> , Nach	De Forges	I want to be a pilot, Diego Quemada-Díez
Contiene, Miguel Ángel Arenas	La del pirata cojo, Joaquín Sabina	De El Roto	
Desganás, Mario Benedetti		De Quino	

En las tareas, partiendo de la recepción de textos con un marcado componente de opinión y denuncia por parte de los autores, se formularon preguntas abiertas al alumnado, orientadas a evidenciar su capacidad de pensamiento crítico. Para profundizar en la comprensión del contenido se proporcionó un *dossier* con información enciclopédica adicional y se dieron instrucciones concretas para la elaboración de las respuestas escritas: justificación mediante argumentos, expresión con las propias palabras y conexión del contenido de los textos con otros conocimientos, formalidad en la expresión, coherencia discursiva y precisión léxica y empleo de marcas para evidenciar el propio posicionamiento.

Al inicio de cada sesión se presentaba el tema nuclear de la misma, se procedía a la observación de las viñetas, a la lectura en voz alta de los textos o a la escucha de las canciones correspondientes. Acto seguido, se realizaba una puesta en común colectiva alrededor de las preguntas de comprensión planteadas en relación con el contenido, guiada por los docentes, centrando la atención en los principales focos de reflexión de las preguntas y orientando las intervenciones al desarrollo del pensamiento propio y divergente, mediante el uso de fórmulas como las siguientes: ¿Qué opinión os merece...?, ¿cómo interpretáis...?, ¿cómo expresaríais...?, ¿qué creéis que significa...?, ¿en qué discrepáis...?, ¿cómo justificaríais vuestra perspectiva...? Por último, los alumnos recogían individualmente por escrito sus respuestas personales.

III. Resultados

El diseño cuasiexperimental adoptado permitió derivar algunas conclusiones de la comparación de los análisis inicialmente independientes de las producciones escritas de los alumnos de los grupos experimental y control. En las tablas IV y V se reflejan algunas respuestas ilustrativas.

Tabla IV. Respuestas de los alumnos del grupo de control

Manifestación pensamiento crítico	Situaciones pensamiento crítico	Respuestas ilustrativas Pretest	Respuestas ilustrativas Postest
1. Pensamiento propio	a. Expresión de la propia opinión	Para mí tanto la lectura como la escritura es algo importante, ya que una persona que no sabe ni escribir ni leer hoy en día no es nadie (1a).	Básicamente, que si no sabes leer ni escribir no vas a conseguir ser nadie, ni encontrar un trabajo, ni nada (1b).
	b. Comprensión autónoma	Para él la lectura es algo que le importa, ya que para él escribir rap son importantes, ya que también expresa lo que siente, ya que le gusta leer para inspirarse. Para él la escritura es algo que le encanta y todo lo relaciona con el rap porque es lo más importante para él (2a).	Para Nach la lectura significa consejos, también le sirve para aprender más cosas sobre la vida. La escritura es un modo de expresarse y decir todo lo que siente (2b).
	c. Toma de conciencia	Para mí la escritura es algo que me importa, ya que pienso que así podemos tener más cultura y mejor forma de expresarnos (3a).	Pienso que son muy importantes, ya que te dan un vocabulario más extenso y complejo, te ayudan a ver el mundo y tienes más cultura (3b).
2. Pensamiento divergente	d. Construcción de un discurso alternativo	Coincido en que son importantes, pero discrepo en que no es necesario ser el más leído para conseguir lo que quieres (4a).	En algunas coincido y en otras discrepo, no sabría muy bien cómo expresarme (4b).
	e. Defensa de posiciones personales	No discrepo en nada, estoy de acuerdo con él, ya que la lectura te hace reflexionar y darte consejos. Y escribir te ayuda también a pensar en tus cosas (5a).	Coincido en todo (5b).

Tabla V. Respuestas ilustrativas de los alumnos del grupo experimental

Manifestación pensamiento crítico	Situaciones pensamiento crítico	Desarrollo de la secuencia didáctica
1. Pensamiento propio	a. Expresión de la propia opinión	Una posible solución al problema del hambre es que todos los pueblos tengan sus propios huertos y se autogestionen y ayuden entre sociedades. Hacer desaparecer el capitalismo, ya que es de los principales problemas de desigualdad. Sin el capitalismo, los países que están un poco menos desarrollados tendrían sus propias autogestiones y no habría problemas de este tipo (6).
	b. Comprensión autónoma	Habla de lo mal repartidas que están las riquezas. Hay riquezas para todos, pero sin embargo muchas de las riquezas las tienen las mismas personas porque tienen las cañas (recursos) para pescarlas (conseguirlas). Otros no tienen cañas y por lo tanto no pueden pescar. Además las personas con cañas aún quieren más. Por eso no las dan, sino que venden los peces muy caros para conseguir más cañas (7).
	c. Toma de conciencia	Respecto al video, ya lo había visto, pero aun así sigue impactándome cada día más, me inspira una tristeza profunda, sinceramente. En España vivimos en una especie de burbuja, ajenos a todo lo que pasa en países subdesarrollados, y ver eso te abre los ojos muchas veces. Aun así, en España somos muy egoístas, nos quejamos siempre y luego la realidad es que lo tenemos todo y hay gente que no tiene ni para comer, eso sí que es no tener nada (8).

Manifestación pensamiento crítico	Situaciones pensamiento crítico	Desarrollo de la secuencia didáctica
2. Pensamiento Divergente	d. Construcción de un discurso alternativo	No lo comparto. La única manera de poder entrar en otra vida es cambiar la tuya (9).
	e. Defensa de posiciones personales	El sistema que ha provocado estas injusticias es y ha sido el capitalismo, el colonialismo y el imperialismo. Siempre ha provocado injusticias. Y todo por qué, por las sombras del ser humano, por la avaricia y el deseo de tener y acumular más. ¿No crees que el mundo sería mejor si no existiera el dinero? Porque, realmente, ¿para qué lo necesitamos? Lo necesitamos para sobrevivir en el sistema que vivimos y a veces hacen sentir a las personas que sin ello no son nadie, ¿por qué? Porque sólo ven a las personas como dinero, así es el capitalismo. Pero las personas somos seres que, mediante la educación que recibimos y el ambiente en que nacemos, cada día, con ello crece nuestra personalidad e ideas. Por ello, un mundo donde no hubiera dinero, donde la educación fuera igualitaria (que ya lo es, pero no en todos los países) y las personas pensarán más allá de lo material, la Tierra estaría agradecida, las personas serían un poco más personas, en ese mundo nadie podría sentirse ofendido porque sabrían que ellos lo son (10).

En primer lugar, cabe destacar que, en ausencia de una intervención didáctica específica destinada a contribuir al estímulo del pensamiento crítico del alumnado, no obtuvimos evidencias en su discurso de evolución alguna a este respecto (compárense las respuestas dadas al pretest y al posttest por diferentes alumnos del grupo de control recogidas en la tabla IV).

Partiendo de la caracterización general realizada del discurso del alumnado de los grupos de la muestra, se advierten ciertas diferencias. Uno de los aspectos destacables es el mayor grado de elaboración de las respuestas dadas por los alumnos del grupo experimental, argumentadas, ya sea sucintamente (“Lo comparto porque a mí también me gusta a veces sentirme como si fuera otra persona, soñar con cosas que podría hacer si no fuera porque mi vida es así”). En contraposición, los alumnos del grupo de control aportaron respuestas vagas, a menudo telegráficas, que no se detenían en justificar (“No estoy de acuerdo con que saber leer y escribir lo sean todo, hay más cosas. Porque sí”).

La idea anterior se relaciona con la elusión del esfuerzo de conectar las respuestas dadas con el contenido de los textos presentados por los alumnos del grupo de control, mientras que los del grupo experimental sí establecían tal conexión (“Que para conocer lo que nos gusta tenemos que probarlo todo. En este caso él se imagina haciendo muchas cosas, viviendo varias y siendo muchas otras personas, así consigue saber lo que quiere ser y lo que no, por eso dice ‘todos los hombres que nunca seré’, porque lo ha probado y no quiere ser eso. Después de probar (imaginar) todo sabe qué va a ser”), trascendiendo la reproducción literal de fragmentos textuales (que, sin embargo, sí se dio en las respuestas de los alumnos del primer grupo aludido: “Nach dice que leer es sinónimo de evadirte, aprender e inspiración y que escribir es expresarse, es tener actitud y progresar”).

Y también se plasmó en las respuestas a menudo carentes de forma textual (“Ideas que transmite Nach sobre la lectura y la escritura. Sobre la lectura: dice que la lectura le enseña, le da consejos”) aportadas por los alumnos del grupo de control, que contrastaban con la construcción de textos más consistentes por parte de los alumnos del grupo experimental (ejemplos 7 y 10).

Se evidenció, además, una mayor adecuación a la formalidad que cabría esperar del discurso académico en las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental, quienes emplearon un vocabulario más preciso (“probablemente yo pueda hacer algo por ínfimo que sea”, “las condiciones en que vive son deplorables”, “es mucho más crudo verlo que leerlo”, “lo que más me ha llamado la atención ha sido la extrema pobreza”) y construyeron discursos, en general, más coherentes y mejor cohesionados. Más allá de lo anterior, sus respuestas revelaban en ocasiones cierta impronta literaria (“Pienso que quiere decir que la poesía es como su ADN”, “Significa que lo que escribes es como un espejo que enseña cómo eres”) y mayor subjetividad e implicación emocional, asociadas a las muestras de toma de conciencia (“Me parece

vergonzoso que haya gente para la que su futuro sea vivir”, “las condiciones en que vive son deplorables”).

Por el contrario, los alumnos del grupo de control hacían con mayor frecuencia uso de una expresión imprecisa (“Porque es algo imprescindible, de lo que estamos rodeados y que seguramente si no lo tuviésemos no viviríamos igual”) o inapropiada (“Prefiere saber leer y escribir que ir de malote”, “Leer le inspira y se ha dado cuenta de que es más importante que estar haciendo gamberradas por la calle”) e incurrían en repeticiones, denotando sus respuestas una mayor pobreza de recursos expresivos (ejemplos 2a y 4b), que los primeros subsanarían empleando expresiones similares: “Vivimos en una especie de burbuja, ajenos a todo lo que pasa en países subdesarrollados”, “Por la avaricia y el deseo de tener y acumular más”.

Analizando las manifestaciones de pensamiento crítico, las muestras de pensamiento propio halladas en los discursos del alumnado del grupo de control fueron puntuales y cuestionables (ejemplos 1, 2 y 3). Se intuían algunas fundamentalmente de toma de conciencia, pero no se aportaron argumentos que permitiesen dotarlas del sentido crítico perseguido. El nivel de pensamiento propio evidenciado en el discurso de los alumnos del grupo experimental a lo largo del desarrollo de la secuencia fue, aunque también deficiente, superior (ejemplos 6, 7 y 8).

En cuanto a las escasas muestras de pensamiento divergente halladas, la más reveladora fue la defensa de una postura personal por parte de una alumna del grupo experimental, vertida en un discurso (ejemplo 11) muy modalizado (preguntas retóricas, aseveraciones tajantes, apelación reiterada al receptor, uso subjetivo del lenguaje y de léxico connotativo). En este caso, encontramos una mayor apertura a la proporción de muestras de pensamiento divergente entre los alumnos del grupo de control, pero éstas no eran argumentadas, lo que las invalidó en tanto que manifestaciones de pensamiento crítico (ejemplos 4b y 5b).

Estos resultados entroncan con los del estudio de Sacristán (2006), en el que llama la atención que sean los alumnos más jóvenes de la muestra los que desarrollan posiciones más valorativas ante las lecturas propuestas (pese a que las mismas no puedan calificarse de críticas), mientras que los más mayores son más objetivos, opinan menos y realizan menos juicios de valor. Cabe considerar, en este sentido, que quizá cuando los estudiantes están menos condicionados, ya sea por su juventud o por la ausencia de una intervención específica, se sienten más libres para posicionarse y, en especial, para hacerlo en contra de las opiniones vertidas en los textos propuestos.

IV. Discusión y conclusiones

Aunque las respuestas aportadas por los alumnos del grupo experimental ofrecen muestras de un pensamiento más crítico que el que se trasluce en las contestaciones de los alumnos del grupo de control, éstas aún son deficientes.

Al hilo de los resultados del estudio realizado por García-Madruga y Fernández (2008) con alumnos de 1o. y 4o. de ESO, que reveló que las inferencias basadas en conocimientos (las que demandan la integración de la información textual y el conocimiento previo) eran las que ocasionaban mayores problemas, creemos que una de las fortalezas de la propuesta de este estudio fue el *dossier* de conocimientos enciclopédicos vinculado a los contenidos de los textos sobre los que versaban las preguntas, aunque quizá cabría trabajar tales contenidos a través de explicaciones explícitas, en lugar de destinarlos a la lectura individual.

Por otra parte, la propuesta contrarresta algunas de las insuficiencias de las realizadas en los manuales y que son criticadas por Zárate (2015) en cuanto a la capacidad de desencadenar el pensamiento crítico: el abordaje de temas socialmente relevantes en los textos escogidos, el carácter abierto de las preguntas formuladas o la invitación explícita a la toma de postura de los estudiantes. Además de combinar la discusión colectiva y la reflexión individual.

Las escasas muestras de pensamiento divergente hacen necesario considerar la conveniencia de la consolidación de un pensamiento propio en primera instancia, reservando a una suerte de fase de aprendizaje posterior el logro de la otra de las facetas del pensamiento crítico consideradas, o de la diversificación de los discursos presentados al alumnado en la propuesta realizada y de los posicionamientos vertidos en ellos.

Por otra parte, el hecho de que la expresión de la propia opinión fuese la forma de pensamiento propio menos representada entre las respuestas lleva a cuestionar la necesidad de incidir en la proporción de recursos al alumnado para elaborar y defender opiniones propias, ya sea a favor o en contra de las contenidas en los modelos textuales presentados. Esta conclusión entronca con los resultados del estudio de Latorre (2007), también llevado a cabo en el contexto español y con estudiantes de 4o. de ESO, que puso de relieve las dificultades del alumnado ante la elaboración de opiniones personales argumentadas (dificultades que, como se expuso al inicio, persisten en la educación superior).

También se advierte la importancia del componente disposicional o de la implicación emocional como punto de partida en la movilización del pensamiento crítico (que posee, por definición, un carácter propositivo, comprometido con la acción), dada la abundancia de muestras de toma de conciencia por parte del alumnado (las que, se intuye, fueron desencadenadas por el carácter social de los temas propuestos).

Cabe decir que es necesario seguir investigando para perfilar las características de los textos y de las preguntas, así como del tipo de intervención y los recursos que proporcionan los docentes para favorecer una comprensión crítica por parte de los estudiantes, comenzando por el estímulo del pensamiento propio y, en particular, por la proporción de recursos para la expresión de opiniones personales razonadas y diversificando las lecturas propuestas para favorecer el pensamiento divergente y, en particular, la construcción de discursos alternativos. La etapa de Secundaria constituye un momento idóneo para dar continuidad a este trabajo, dada la relevancia de la adolescencia en la construcción identitaria de los estudiantes y a la luz de la insuficiente mejora en las habilidades de comprensión crítica en el paso de la Primaria a la Secundaria y de la persistencia del problema en la educación superior.

Referencias

- Álvarez-Álvarez, C. y Pascual-Díez, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., Martínez-Coco, B. y Bolaños-Alonso, F. J. (2011). Estrategias de comprensión lectora en alumnos de educación primaria y secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(3), 613-620.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171.
- Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 58, 29-40.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* EUA: Insight Assessment.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M. y Prieto, M. D. (2017). Pensamiento divergente y sus dimensiones: ¿De qué hablamos y qué evaluamos? *Anales de Psicología*, 33(1), 40-47.
- García-Madruga, J. A. y Fernández, T. (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en educación secundaria. *Anuario de Psicología*, 39(1), 133-157.

Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Vílchez, P., Martín-Romera, A. y Salmerón, H. (2013). Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 29(1), 159-170.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de la Educación Superior. *Alpha*, 43, 303-317.

Larrañaga, E. y Yubero, S. (2015). Evaluación de las estrategias metacognitivas de comprensión de textos narrativos. *Ocnos*, 14, 18-27.

Latorre, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la ESO. *Ocnos*, 3, 55-76.

López-Ferrero, C. Aliagas, Martí, F. y Aravena, S. (2008). La lectura crítica en secundaria: una mirada a los libros de texto y a las prácticas docentes. En A. Camps y M. Milian (Coords.), *Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 105-117). Barcelona: Graó.

Martín-García, A. y Barrientos-Bradasic, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría de la Educación*, 21(2), 19-44.

Mendoza, A. (2011). La Investigación en Didáctica de las primeras lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80.

Oliveira, E., Almeida, L., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M. y Prieto, M. D. (2009). Test de Pensamiento Creativo de Torrance (TTCT): elementos para la validez del constructo en adolescentes portugueses. *Psicothema*, 21(4), 562-567.

Real Decreto 11/05/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado núm. 3, Madrid, España, 3 de enero de 2015.

Sacristán, F. (2006). Comprensión de la lectura en alumnos de enseñanza secundaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 271-293.

Sánchez-Carlessi, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 31-38.

Sánchez-Miguel, E., García-Pérez, J. R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (2005). PISA, la lectura y sus lecturas. *Aula de Innovación Educativa*, 139, 22-27.

Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Tests of Creative Thinking*. Princeton, NJ: Personnel Press.

Zárate, A. (2015). El uso de preguntas de comprensión crítica en los libros de texto. *Foro de Educación*, 13(19), 297-326.