

DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL NIVEL Terciario

*Hilda DIFABIO de ANGLAT
Centro de Investigaciones Cuyo - CONICET*

El presente artículo reseña un programa para el desarrollo de las capacidades de comprensión lectora del texto expositivo y de las habilidades de pensamiento crítico. Estudiantes universitarios y docentes reciben sesenta horas de enseñanza. Los resultados apoyan la eficacia de un modelo de instrucción directa de las estrategias de comprensión lectora.

Palabras claves: comprensión lectora - nivel universitario
pensamiento crítico - psicología cognitiva.

El rendimiento académico poco satisfactorio -aprendizajes restringidos, poco perdurables y difícilmente transferibles¹- impulsa modelos pedagógico-didácticos de orientación cognitivista, que intentan remediar las deficiencias mediante la promoción del llamado *aprendizaje estraté-*

gico. Esto es, el *cognitivismo* es el enfoque dominante en este planteo, con sus aportes y sus limitaciones, que es necesario superar. Entre los primeros, un interés renovado en el aprendizaje escolar y, por ende, un conjunto de *investigaciones* que buscan efectivizar la llamada "validez eco-

1 - En nuestras muestras, en 1993/4, es deficiente el desempeño en la prueba de operatividad formal (mediana de 12 puntos, sobre el total previsto de 42); en un texto "cloze" que evalúa comprensión lectora de un texto informativo sobre tópico conocido, el 64% se ubica en el nivel instruccional (significa que, aunque el sujeto capta el contenido del texto y su estructura, evidencia fallas en la comprensión de un 25% del texto o más) y el 24%, en el de frustración (implica que son numerosos los errores de reconocimiento de palabras y que la comprensión es ciertamente deficiente -de un 50% o menos-); y la mediana de capacidad crítica (según el test de Watson-Glaser, 1980) corresponde al percentil 40. En 1995, en el promedio de los puntajes de las cuatro partes del instrumento preparado ad hoc para evaluar pensamiento crítico, la muestra no sobrepasa la mitad del test.

lógica": el estudio fuera del laboratorio, en el aula o en condiciones lo más cercanas posibles a ella, con métodos, materiales y técnicas de evaluación transferibles a la situación áulica corriente. Entre las segundas, el *formalismo-funcionalismo* que parece sustentar algunas de las propuestas, limitación central de esta corriente como *teoría del procesamiento de la información*.

Para la implementación del programa de intervención, se parte de un modelo didáctico que combina cuatro *factores básicos del aprendizaje* (el llamado "tetraedro del aprendizaje", Campione y Armbruster, 1985) y tres principios de secuenciación de la enseñanza. En el primer sentido, se intenta incidir con cierta sistematicidad sobre: la naturaleza del material (*características de los textos*: de tópico conocido en posición final para la experiencia metacognitiva inicial; que destaca la estructura mediante recursos enfatizadores; poco cohesivo para introducir la temática; párrafos o textos cortos con requerimientos puntuales para la ejercitación de las sub-habilidades de pensamiento crítico; etc.), las características del estudiante (específicamente, sobre el conocimiento previo; mediante, por ejemplo, organizador gráfico y técnica de restablecimiento e integración), las estrategias espontáneas e inducidas (la exposición se restringe al mínimo posible y se insiste en la elaboración del contenido a propósito de las actividades sugeridas: por ejemplo, estrategia de "enseñanza recíproca", mapa conceptual,

resolución de a pares con la técnica de pensar en voz alta) y las tareas de criterio (interrogantes de paráfrasis y de inferencia para el recuerdo de información referida a los mismos; recuerdo libre; ítems de opción múltiple; Técnica de verificación de oraciones; cohesión, relevancia de la información y oraciones de apertura y de cierre, en el resumen; elaboración de paráfrasis, conclusiones y oraciones tópicas; situaciones problemáticas que evalúan las habilidades de pensamiento crítico). Respecto de los *principios de secuenciación*, la propuesta se basa en estrategias globales antes que locales, complejidad y diversidad crecientes. Se seleccionan las ayudas instruccionales de probada eficacia, aquéllas que en los trabajos empíricos promueven un incremento significativo, y se enfatiza el desarrollo de las *estrategias metacognitivas*, (planificación, "monitoreo", autoevaluación y reparación de las deficiencias), porque la autorregulación incide positivamente no sólo en la ejecución sino en la transferencia y el mantenimiento de las habilidades adquiridas.

Entre los programas de desarrollo intelectual, "Filosofía para niños" de Lipman confronta contenido significativo; específicamente, *El descubrimiento de Harry*, obra de lógica formal e informal, es de utilidad para abordar productivamente los cometidos filosóficos de imparcialidad y objetividad, relevancia, coherencia, búsqueda de razones como fundamento de la argumentación y las habilidades necesarias para la

indagación racional y el análisis crítico. Si bien esta obra está dirigida a alumnos entre 11 y 14 años, dado que nuestro planteo se orienta a estudiantes de carreras docentes y a maestros, resulta apropiada su consideración detenida, con los objetivos señalados, como parte de la formación y perfeccionamiento docentes.

Programa de desarrollo de las competencias para la comprensión lectora y el pensamiento crítico

Nuestro interés es implementar un programa que asuma la modalidad llamada "abordaje de encasillamiento o empotrado" (Prawat, 1991)² de las habilidades en el contexto de un contenido significativo. Se presenta como un curso denominado "Psicología cognitiva y su aplicación en el programa *Filosofía para niños* de Mathew Lipman" que se destina a alumnos de nivel terciario (universitario y no universitario) de carreras

docentes de 2º año en adelante y a docentes del tercer ciclo de la EGB³.

Las variables de la *comprensión lectora* se clasifican en dos grandes grupos: estructuras y procesos. El estudio de las estructuras subjetivas se reduce a la consideración del conocimiento previo. No es un objetivo *especial* la investigación de las estructuras afectivas (actitud general hacia la lectura e intereses), más allá de la preocupación constante por seleccionar y elaborar textos que satisfagan los requisitos mínimos de adecuación. Los procesos (Irwin, 1986), que no son secuenciales sino simultáneos, en el lector hábil son:

- De integración: empleo de índices de cohesión e inferencia a partir de los esquemas

- Macroprocesos: identificación de ideas principales, resumen y utilización de la estructura textual

- De elaboración: predicción, vínculo con el conocimiento previo y razonamiento

2 - Clasifica los enfoques que tratan de promover las habilidades de nivel superior en: 1) Abordaje de "situación de aislamiento", en el cual se enseñan separadamente del área, asignatura o contenido (por ej.: Feuerstein); 2) Abordaje de "encasillamiento o empotrado" de las habilidades en el contexto del contenido (Ennis) y 3) Abordaje de "inmersión", que considera contraproducente dedicar demasiada atención a la enseñanza explícita de las habilidades porque éstas se desarrollan naturalmente cuando los alumnos están comprometidos en una comprensión profunda del contenido (McPeck). De modo análogo, Maclure (Maclure y Davies, 1991, p. 13) distingue entre: 1) *Enseñanza explícita de las técnicas de pensamiento*, independientemente de las materias del programa escolar; ej.: de Bono y Feuerstein; 2) *Modelo de inculcación* o diseño de estrategias para transformar la enseñanza de las disciplinas de manera que se centren en el pensamiento; ej.: "Filosofía para niños"; 3) "Los que se interesan en aplicar el conocimiento cognitivo a la enseñanza del pensamiento, pero ven a éste como un subproducto de las disciplinas y pedagogías tradicionales, y siguen siendo agnósticos en lo que hace a los métodos especiales."

3 - Aprobado por Resolución N° 104, del 22 de agosto de 1996, por la Dirección de Educación Superior, Cabecera Provincial de la Red de Formación Docente Continua, Provincia de Mendoza, con una duración de 60 hs. cátedra, cupo limitado por la naturaleza interactiva de la propuesta y evaluación sumativa escrita.

-Metacognitivos: identificación de las fallas de comprensión y reparación de las mismas.

Las habilidades de *pensamiento crítico* (pensamiento reflexivo que, mediante el análisis cuidadoso de los argumentos, busca evidencia válida y conclusiones fundamentadas) se distinguen en: 1) interpretación; 2) análisis; 3) identificación de supuestos; 4) inferencia; 5) razonamiento inductivo; 6) razonamiento deductivo; 7) evaluación de argumentos; 8) evaluación de la credibilidad y 9) identificación de falacias. El punto de partida elegido es la introducción de elementos de Lógica informal⁴, a propósito del programa de Lipman (que consideramos con detenimiento) y de algunas situaciones problemáticas de los tests estandarizados en lengua inglesa que hemos traducido⁵ (ítems representativos no sólo para ejercitar las habilidades, sino también para confrontar aciertos y limitaciones de los tests estandarizados).

En cada sub-variable, se prevé una actividad (formal o informal) de evaluación diagnóstica que opere, además, como tarea introductoria y motivadora, alguna incidencia sobre la misma mediante un desarrollo con cierta sistematicidad y la aplicación de un instrumento de evaluación formativa (de proceso) en el marco de la llamada *evaluación dinámica*.

Secuenciación de los sub-temas y estrategias

A fin de mostrar la propuesta total, se enumera la secuenciación de los sub-temas y estrategias didácticas y de aprendizaje. Para su fundamentación, remitimos a un trabajo previo (Difabio, 1995); la exposición de los materiales empleados y de los resultados de la aplicación se halla en prensa:

1º Presentación del curso y de la modalidad de trabajo; *test de "cloze"*⁶.

4 - Disciplina de apoyo de las recientes conceptualizaciones de pensamiento crítico, que se ha convertido en un creciente programa de investigación (cada vez más filósofos y lógicos la abordan seriamente, con mayor profundidad y extensión); en una caracterización sintética, consiste en la aplicación de los conceptos y reglas de la Lógica a los *argumentos textualmente codificados*, con la finalidad de desarrollar dos conjuntos de habilidades: 1) análisis del argumento para identificar el postulado -la conclusión- y las razones de apoyo -las premisas- y 2) evaluación de las segundas.

5 - Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (1980); Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test (1985); Cornell Critical Thinking Tests (Ennis, Millman y Tomko, 1985); California Critical Thinking Skills Test (Facione y Facione, 1990).

6 - Para su elaboración, se selecciona un tópico nuevo para los alumnos pero sencillo, a fin de introducir una de las temáticas del programa y motivar con un planteo ameno (Lipman siempre lo es). Si bien decidimos utilizar un texto lo más cercano posible a un texto "auténtico", en la elaboración de un "cloze" informativo, salvo que se trate de un tema puntual, hay por lo general necesidad de reestructurar el material para presentar un cierto desarrollo del tópico en una longitud razonable. Aunque se han señalado limitaciones al "cloze" como medida de la comprensión lectora (entre otras: evaluación de la comprensión

2º Estrategia de "enseñanza recíproca" (Palincsar y Brown, 1984) a propósito del primer tema del cuadernillo sobre Psicología cognitiva (Difabio y Villalba de Tablón, 1995), *El enfoque cognitivo; la revolución cognitiva*, a fin de introducir las cuatro estrategias básicas de la comprensión lectora: resumen, autointerrogación, clarificación y predicción.⁷

3º Pequeño grupo (dos alumnos) para elaborar una definición propia de aprendizaje en Psicología cognitiva, a propósito de las características

que se proveen, y luego cotejarla con las elaboradas por los otros grupos y con un buen ejemplo de resolución⁸.

4º Experiencias *metacognitivas* con dos clases de textos:

* Técnica de "pensar en voz alta"⁹ y tarea de evaluación de respuestas. En esta última, cada grupo recibe la lista de interrogantes de Wade (criterios de evaluación¹⁰) y dos interrogantes más preparados ad hoc¹¹ para evaluar la tarea de resolución de un alumno, a fin de encontrar una categoría para describirla y definir

de grupos de palabras, de la redundancia del lenguaje y de la capacidad para reconocer modelos familiares de expresión, más que de la comprensión lectora) nos parece un instrumento potente porque el desempeño, por lo menos en cada párrafo, depende de la capacidad del lector para anticipar la *macroestructura* y las deficiencias en dicha anticipación explican los errores inferenciales, en tanto el término que emplea el sujeto puede ser "válido" desde la relación intra o interoracional, pero inaceptable desde la macroestructura.

7 - La estrategia de "enseñanza recíproca" apunta a la promoción conjunta de los procesos de integración, de elaboración y los macroprocesos; su nombre obedece a que el docente y los alumnos asumen alternativamente el papel del primero. Dos de las cuatro estrategias lectoras son de aplicación permanente: el resumen y la formulación de preguntas sobre la *información tópica*; las otras dos son de aplicación selectiva: clarificación (revisar la comprensión y reconocer los puntos poco claros o "monitoreo" -por ej.: significados confusos de los términos y/o párrafos, referencia ambigua- y emprender *acciones de reparación*) y predicción (emplear las *claves estructurales y/o cotextuales* para elaborar una *hipótesis sobre el tópico del párrafo siguiente y/o información futura del texto*; requiere activar el conocimiento previo y anticipar expectativas que hacen más significativo al texto).

8 - "Para la Psicología cognitiva, el aprendizaje es un proceso cognoscitivo orientado a la comprensión significativa de la experiencia, que supone el conocimiento previo y la actividad jerárquica de los procesos psicológicos involucrados." (Trabajo de dos profesores en Ciencias de la Educación).

9 - Los textos, que son informativos, reúnen las siguientes características (Wade, 1990): no más de 200 palabras, nuevo para el lector, pero de tópico familiar (uno trata sobre la nieve; el otro, sobre el gusano de seda) en posición final, sin título, dividido en segmentos de 1 a 4 oraciones. A medida que el alumno lee cada segmento, se le pide (mediante preguntas no directivas para educir hipótesis y expectativas) que informe de qué trata y qué claves textuales lo sugieren.

10 - 1) ¿Genera hipótesis?; 2) ¿Apoya las hipótesis con información del texto?; 3) ¿Relaciona el texto con el conocimiento previo o la experiencia?; 4) ¿Integra la nueva información del texto con el esquema activado? ¿Qué hace si la nueva información entra en conflicto con el esquema activado?

11 - 5) ¿Utiliza procesos de abajo hacia arriba, de arriba hacia abajo o interactivos? y 6) ¿Asume un "rol" activo o pasivo?

brevemente las características de su proceso lector¹².

* Un texto *cloze* sobre el tema del "conocimiento previo", que se aplica en forma grupal para que los alumnos vayan explicando las razones que fundamentan sus respuestas. Se conduce la reflexión sobre los resultados parciales de la tarea para promover la advertencia metacognitiva de las estrategias espontáneas e inducidas.

5º Test de *vocabulario* (evaluación diagnóstica indirecta del conocimiento previo¹³); texto sobre metacognición que destaca la estructura mediante *recursos enfatizadores*: subtítulos subrayados, señales de anticipación y expresiones tópicas¹⁴ en ne-

grita, conectivos lógicos en letra itálica, para incidir sobre la elaboración de preguntas y oraciones de síntesis. Las categorías de la información para calificar el recuerdo libre¹⁵ -actividad de evaluación- son: conceptual, primera/reciente (del primero y último párrafos) y general.

6º *Cohesión textual* en el modelo de Halliday y Hasan: texto para la evaluación diagnóstica del uso de conectores¹⁶ y desarrollo de la temática mediante (como en Freebody y Anderson, 1983) un texto poco cohesivo (anáforas poco claras, abundancia de sustitución y elipsis, ausencia de algunos conectores necesarios, interrupción del proceso macroestructural mediante información irrelevan-

12 - Las categorías de Wade son: 1) *comprende bien*, aplica procesos interactivos, elabora inferencias razonables, reconoce qué información necesita para confirmar su/s hipótesis, las descarta en función de la nueva información; 2) *no asume riesgos*, emplea procesos de abajo hacia arriba, un papel pasivo (usualmente contesta "no sé", repite partes *verbatim* o aventura una respuesta interrogativa); 3) *no integra*, desarrolla una nueva hipótesis paracada segmento, sin relacionarla con las previas o con la información considerada; curiosa mezcla de procesos de arriba a abajo y de abajo a arriba porque el esquema "del momento" guía la interpretación y no va más allá del segmento; 4) *impone su esquema*, se adhiere a su hipótesis inicial desestimando la información que la contradice, mantiene el esquema activado aún cuando se manifiesta inútil -un proceso exclusivamente de arriba hacia abajo-; 5) *cuenta una historia diferente*, en el extremo del proceso de arriba hacia abajo.

13 - Es una técnica útil porque una persona con un conocimiento considerable, conoce también vocabulario general y específico referente a un tópico: "Más que ser directamente importante, el conocimiento del significado de una cierta palabra es sólo un signo de que el individuo podría poseer el conocimiento necesario para comprender un texto." (Anderson y Freebody, 1981, p. 81).

14 - En la primera oración de los párrafos, porque se ha comprobado la superioridad de esta colocación para la derivación de la macroestructura.

15 - La investigación empírica (por ej.: Loman y Mayer, 1983) muestra que los recursos enfatizadores, particularmente las oraciones de anticipación y los conectores, evidencian efecto positivo en la comprensión y retención *del texto de dificultad media*: las primeras operan sobre la información supraordenada y la inferencia; los conectores, también en el recuerdo de información detallada.

16 - Se emplea el texto de Goldman y Murray (1992) de completamiento de los conectores faltantes (también como actividad evaluativa del nivel de partida).

te -el fenómeno de los "detalles seductores"-).

7º *Memoria de trabajo*: test de "Reading Span"¹⁷; para el desarrollo de la temática, se emplea un texto con la técnica de "inserción de preguntas", ayuda instruccional basada en el lector¹⁸ que parece incrementar la elaboración progresiva de la macroestructura y el recuerdo del texto informativo (Benton, Glover y otros, 1983).

8º Experiencia del efecto del *conocimiento previo* en la comprensión lectora mediante los paradigmas de "asignación de perspectiva"¹⁹ y "texto ambiguo"²⁰.

9º *Ausubel y el aprendizaje significativo*: organizador gráfico parcialmente completo (omisión de algunos términos claves) a fin de promover un proceso lector activo sobre los conceptos básicos del modelo ausubeliano.²¹

17 - Test preparado ad hoc, que imita el desarrollado en 1980 por Just y Carpenter. Consiste en la lectura de un conjunto de oraciones -no relacionadas entre sí, de entre 13 y 18 palabras-, presentadas una por vez (durante seis segundos), para la evocación posterior de la última palabra de las oraciones del conjunto. El fundamento de la técnica es que el sujeto con más capacidad funcional empleará menos memoria en el proceso de comprensión y luego tendrá esta capacidad residual para recordar los términos.

18 - El procedimiento consiste en presentar el texto por párrafos, uno por página, con las correspondientes preguntas al final de cada uno, para probar el efecto "directo" (sobre el recuerdo de información referida a las mismas) de interrogantes de paráfrasis y de inferencia. Glover y otros (1981) muestran que las tareas de comprensión lectora que exigen más apoyo en el conocimiento previo (paráfrasis y extensión lógica) determinan niveles más altos de recuerdo que aquellas que no lo requieren (reproducción de información *verbatim*). La evaluación prevista contiene también preguntas abiertas sobre tres niveles de información -*verbatim* (literal), paráfrasis e inferencia- respecto del aprendizaje intencional (sobre información marcada por las preguntas del texto) e incidental (información no destacada), al igual que el ya clásico estudio de Rothkopf.

19 - El texto relata el primer día de una niña en el Jardín de infantes y las perspectivas asignadas -tomadas de Grabe (Sadoski, Paivio y Goetz, 1991)- son: diseñador de juguetes y psicólogo escolar. La variable dependiente se evalúa mediante recuerdo libre, en tres categorías proposicionales: 1) *superación de la ambigüedad*, paráfrasis de una unidad temática que revela la interpretación subyacente del sujeto, 2) *elaboración* o extensión apropiada y 3) *intrusión*, cláusula u oración no relacionada directamente con ninguna proposición del texto. La intención es mostrar que el esquema activado por la perspectiva asignada dirige la atención hacia la información congruente con él e incide en el recuerdo, integración y resumen de la misma.

20 - El texto (tomado de Reynolds, Taylor y otros, 1982, pp. 358-359) es una carta cuyo párrafo crítico relata un incidente entre dos adolescentes, que se entiende como una pelea con agresión física o -desde la subcultura de la comunidad masculina negra estadounidense- como un tipo de insulto verbal ("sounding"), ritual lúdico cuyo dominio genera estatus entre pares. De este modo se espera poner de manifiesto que el llamado *esquema cultural* conduce a "ver" el mensaje de una manera determinada.

21 - A diferencia del organizador previo, corresponde al mismo nivel de abstracción que el material por leer y emplea líneas y disposición espacial para mostrar la estructura textual y las relaciones entre los términos claves. Se ha comprobado (Alvermann, 1981) que este tipo de organizador provee "ideas anclas" para sustentar la nueva información de modo que el recuerdo de una idea sirve de clave de recuperación de otras.

10° Evaluación formativa de metacognición mediante la técnica de *calibración de la comprensión* respecto de un texto corto (aproximadamente de 250 palabras) pero difícil sobre el modelo ausubeliano: después de la lectura y retirado el texto, el alumno autoevalúa su comprensión en una escala de 1 a 4 y responde una prueba de Verificación de oraciones²².

11° *Estrategia de restablecimiento e integración*²³ a propósito de un artículo sobre una investigación del razonamiento (Ramírez, 1992-3); las actividades previstas son el resumen y una tarea de selección de información relevante²⁴.

12° Evaluación formativa de conocimiento previo con un texto en el

cual interactúan los contenidos y recursos considerados hasta ahora.²⁵

13° *Superestructura textual*: introducción de los patrones organizacionales a través de la clasificación²⁶ de textos cortos sobre el modelo ausubeliano, técnica útil para evaluar advertencia de la estructura (Meyer y Freedle, 1984).

14° Ejercitación de los patrones organizacionales: aplicación de los patrones gráficos a textos cortos²⁷; reestructuración de un texto desordenado (actividad extraescolar), uno de los paradigmas centrales de la investigación de la temática (Roller, 1990).

15° Evaluación diagnóstica de pensamiento crítico mediante la prueba preparada ad hoc en 1995.

22 - La *Técnica de Verificación de Oraciones* (de Royer y col.) representa cada oración del texto en una de las siguientes cuatro categorías: 1) original, 2) paráfrasis (que varía tantos términos como sea posible), 3) cambio de significado (alteración de una o dos palabras de la original para modificar el significado) y 4) distractor (consistente con el tema general del texto, con la misma estructura sintáctica y longitud que alguna oración original, pero sin relación semántica estricta con ninguna proposición del texto). Para cada ítem, el lector debe indicar si la oración es "vieja" o "nueva": la oración es "vieja" cuando es la misma (original) o significa lo mismo (paráfrasis) que alguna oración del texto; es "nueva" cuando su significado contradice la oración original (cambio de significado) o no se relaciona con ninguna oración del texto (distractor).

23 - Similar a un organizador previo, se focaliza en la integración de conocimiento de dos fuentes: la reseña anticipada del contenido y el texto (Mannes, 1994).

24 - Completar círculos con las ideas más importantes aprendidas y establecer las relaciones mediante flechas.

25 - Preparado ad hoc sobre la base de Yates y Chandler (1991) para que el alumno elabore ítems correspondientes a tres categorías: paráfrasis, extensión lógica (o conclusión derivada de la información provista) y oración tópica.

26 - Adoptamos la siguiente: 1) enumeración; 2) secuencia; 3) comparación/contraste; 4) causa/efecto; antecedente/consecuente; 5) problema/solución; pregunta/respuesta; 6) clasificación.

27 - El *patrón organizacional* del texto informativo contribuye a la comprensión global, porque el esquema que se activa durante la lectura induce expectativas fuertes que actúan en la derivación de la macroestructura. Como consecuencia, particularmente en el estudiante de buen nivel lector, incide en el tipo y cantidad de información que se recuerda; se observa mejor rendimiento en el texto con la *forma canónica del patrón y con signos lingüísticos que muestran explícitamente la estructura*.

16° Experiencias del programa *Filosofía para niños*, siguiendo las pautas didácticas que éste propone y en forma paralela a las actividades anteriores.

17° Ejercitación de las *sub-habilidades implicadas en el pensamiento crítico* (interpretación, análisis, razonamiento, clarificación, evaluación, autorregulación) mediante situaciones problemáticas de los tests estandarizados y material preparado ad hoc

(por ejemplo, la ejercitación de falacias lógicas de Beardsley).

18° Sistematización de las *falacias lógicas* consideradas por medio de la estrategia del mapa conceptual.

19° Evaluación sumativa de comprensión lectora: un nuevo texto "cloze" sobre estilos de aprendizaje (tomado de Beltrán Llera, 1992, pp.67-68)

20° Evaluación sumativa de pensamiento crítico.

Descripción de los resultados

Comprensión Lectora (Test de "cloze")

	Pre-test (%)	Post-test (%)
MEDIA	56.35	79.53
D.S.	10.70	7.125
MEDIANA	58.00	80.00
PJE. MÍNIMO	37.00	58.00
PJE. MÁXIMO	73.00	88.00

Pensamiento crítico

	Pre-test (%)	Post-test (%)
MEDIA	55.65	53.71
D.S.	10.82	11.56
MEDIANA	53.00	56.00
PJE. MÍNIMO	39.00	23.50
PJE. MÁXIMO	75.00	73.50

En comprensión lectora, los resultados permiten rechazar la hipótesis nula; esto es, se advierte una incidencia positiva del tratamiento ($\chi^2_{3,3} = 8$, $p = 0,046$). El nivel lector de frustración disminuye de

35% en la evaluación diagnóstica a 6% en la final; el nivel instruccional se mantiene (41% y 47%, respectivamente); el nivel independiente²⁸ se incrementa: pasa de 24% a 47%. En cambio, en pensamiento crítico no se

28 - Significa que el alumno lee con fluidez, precisión y comprende -por lo menos- el 90% del texto.

advierte ninguna incidencia. Este resultado no sorprende porque el énfasis del trabajo (y, por ende, el tiempo disponible) se orienta al desarrollo de las estrategias lectoras²⁹.

Conclusiones

La conclusión de investigadores y especialistas dedicados a la aplicación de los llamados "programas para enseñar a pensar" (Glaser, Sternberg, Marzano, Nickerson, por nombrar sólo algunos) es que se pueden desarrollar y fortalecer los procesos y estrategias cognoscitivas a través de una incidencia sistemática.³⁰

La investigación cognitiva ha mostrado que la forma en que se presenta el contenido, la cantidad y tipo de información que se incluye, las estrategias didácticas y las técnicas de evaluación, son responsables de las estrategias de aprendizaje que emplean los alumnos y que, si bien algunos programas se desarrollan en un ciclo lectivo o menos, los más elaborados se implementan como pro-

yecto común de la unidad académica durante, al menos, tres años. De allí que no podíamos tener *expectativas demasiado ambiciosas* sobre los efectos de nuestra intervención, si bien tratamos de concretar las características que debe reunir una propuesta de promoción de las competencias intelectuales (Chance, 1986)³¹. Probablemente este programa adolezca de uno de los defectos que para Chance es preciso evitar: *hacer demasiado* y, por ende, no proporcionar amplias oportunidades para ejercitar las habilidades que se intenta perfeccionar (exigencia de la "naturaleza longitudinal de las estrategias de aprendizaje").

Sin embargo, en general, los resultados nos parecen satisfactorios:

* El grupo es participativo, con un buen nivel de rendimiento académico pero escaso conocimiento previo en las temáticas que se desarrollaron.

* Las alumnas consideran la propuesta interesante y útil³² y juzgan productiva la modalidad de trabajo:

29 - En la investigación en curso, se está planificando un programa de Lógica informal también para nivel terciario.

30 - Por ej: el "Critical Thinking Program" (Chaffee, 1992) de LaGuardia Community College, New York, muestra que en el área lingüística, en los últimos 9 años, el 85% de los estudiantes ha aprobado el examen de egreso en Inglés en comparación con el 52% de aprobación en el resto de la cohorte; el 68%, el examen de Lectura vs. el 35%

31 - Entre otras, son: 1) el pensamiento requiere una enseñanza sistemática, 2) centralizada en los procesos de pensamiento, no en el producto, 3) que contemple las diferencias individuales.

32 - Por ejemplo, en una evaluación escrita anónima y en la entrevista, afirman:

* *Me pareció sumamente interesante y útil. Me gustó el hecho de que nosotras hiciésemos los test y trabajos para experimentar la dificultad de los mismos.*

* *El curso me ha parecido muy provechoso y positivo. Casi todos los temas eran nuevos para mí, y eso fue lo que más me gustó: la posibilidad de aprender nuevas estrategias, (...)*

* *Me gustó que cada encuentro se dividiera en una primera parte de desarrollo temático y una segunda de estudio de la obra de Lipman.*

* *Muy ameno: las horas de cursado se me pasaban volando.*

se insiste en la elaboración del contenido a propósito de las actividades sugeridas.

* Si bien consignan aspectos negativos³³, enumeran logros significativos³⁴ y transferencia de algunas temáticas y estrategias al aula³⁵.

* Algunas actividades resultaron particularmente amenas: la estrategia

de "enseñanza recíproca", las experiencias metacognitivas, el texto sobre la "naturaleza de la metacognición" con los recursos enfatizadores, el *Reading Span Test*, el organizador gráfico sobre la teoría ausubeliana, la Técnica de verificación de oraciones, la clasificación de los textos cortos según su estructura.

33 - Por ejemplo:

* No encontré mucha relación del tema de Ausubel con el contenido total del curso.

* Poco tiempo para ver todo lo necesario y contenidos muy elevados (no tengo ningún conocimiento lógico ni psicopedagógico).

* Recibía demasiadas cosas y no alcanzaba a organizarlas para mí.

* Fue algo totalmente novedoso, pero me cansaba tener que estar tan concentrada.

* Algunos textos resultaron medio "complicados". Además, me costó interpretar algunas consignas.

34 - Por ejemplo:

* Cambió mi manera de estudiar en el sentido de que ahora analizo mejor lo que leo.

* Ahora, cuando hago un trabajo práctico o estudio, estoy más pendiente de la estructura del texto (por ejemplo, conectores que relacionan, que oponen, etc.). Me ha servido bastante: cuando estudio, estoy más consciente de cómo estoy comprendiendo.

* Estoy más crítica ante lo que leo. Lo noté en las dos materias que estudié para los exámenes. También he desarrollado el hábito de traer el conocimiento previo al nuevo texto.

35 -

* Apliqué algunas estrategias de comprensión lectora; por ejemplo, algo parecido al trabajo de topicalización (se refiere a los textos de Wade) con un texto literario (un cuento de Eco), con la técnica de Lipman, que los alumnos propongan los temas de debate y se elabore previamente la agenda de discusión.

* Apliqué en 4to. grado el tema de los cuantificadores. Les di un trabajo sobre las oraciones de Lipman.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVERMANN, Donna (1981). The Compensatory Effect of Graphic Organizers on Descriptive text, *Journal of Educational Research*, 75(1), 44-48.
- ANDERSON, Richard y FREEBODY, Peter (1981). Vocabulary Knowledge. En: GUTHRIE, J. (ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews*, Newark, International Reading Association, 77-117.
- AUSUBEL, David (1990). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, 4a. reimpresión de la 2da. ed., México, Trillas. Trad. del original estadounidense de 1968.
- BEARDSLEY, Monroe (1950). *Practical Logic*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- BELTRÁN LLERA, Jesús (1992). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- BENTON, Stephen, GLOVER, John y otros (1983). Decision Difficulty and Recall of Prose, *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 727-742.
- CAMPIONE, J. y ARMBRUSTER, B. (1985). Acquiring Information from Texts: An Analysis of Four Approaches. En: SEGAL, J., CHIPMAN, S. y GLASER, R. (eds.). *Thinking and learning skills*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.
- CHAFFEE, John (1992). Critical thinking skills: the cornerstone of developmental education, *Journal of Developmental Education*, 15(3), pp. 2-8 y 39.
- CHANCE, Paul (1986). *Thinking in the classroom. A survey of programs*, New York, Teachers College Press.
- DIFABIO, Hilda (1995). *Comprensión lectora y pensamiento crítico. Líneas de investigación y pautas pedagógico-didácticas en el nivel medio y universitario*, Buenos Aires, CIAFIC Ediciones.
- DIFABIO, Hilda (1997). Cualidades psicométricas del test de 'cloze' en la evaluación de la comprensión lectora, *Rassegna italiana di linguistica applicata*, XXIX(1), 157-184.
- DIFABIO, Hilda (en prensa). *Desarrollo de las capacidades de comprensión lectora y pensamiento crítico en el nivel universitario*.

- DIFABIO, Hilda y VILLALBA de TABLÓN, Marisa (1995). *Teorías contemporáneas del aprendizaje. Parte I: Psicología cognitiva*, Buenos Aires, CIAFIC Ediciones.
- ENNIS, Robert, MILLMAN, Jason y TOMKO, Thomas (1985). *Cornell Critical Thinking Tests Level X y Level Z. Manual*, 3a. ed., Pacific Grove, Midwest Publications.
- ENNIS, Robert y WEIR, Eric (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. Test, Manual, Criteria, Scoring Sheet. An instrument for teaching and testing*, Pacific Grove, Midwest Publications.
- FACIONE, Peter y FACIONE, Noreen (1990). *Test Manual: The California Critical Thinking Skills Test (CCTST). Form A and Form B*, Millbare, The California Academic Press.
- FLIPPO, Rona y CAVERLY, David (eds.) (1991). *Teaching Reading And Study Strategies at the College Level*, Newark, Delaware, International Reading Association.
- FREEBODY, Peter y ANDERSON, Richard (1983). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension, *Reading Research Quarterly*, 18(3), 277-294.
- GLOVER, John y otros (1981). Distinctiveness of Encoding: The Effects of Paraphrasing and Drawing Inferences on Memory from Prose, *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 736-744.
- GOLDMAN, Susan y MURRAY, John (1992). Knowledge of Connectors as Cohesion Devices in Text: A Comparative Study of Native-English and English-as-a-Second-Language Speakers, *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 504-519.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*, London, Longman Group.
- IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*, Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.
- JUST, Marcel y CARPENTER, Patricia (1992). A Capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory, *Psychological Review*, 99(1), 122-149.
- LIPMAN, Mathew (1993). *El descubrimiento de Aristóteles*, Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras, U.B.A. Trad. y adaptación de Gloria Arbonés, Walter Kohan y Vera Waksman.

- LIPMAN, Matthew (1989). *El descubrimiento de Harry*, 2a. ed., Madrid, Ediciones de la Torre. Trad. del original estadounidense.
- LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret, OSCANYAN, Frederick y otros (1988). *Investigación filosófica. Manual del profesor para acompañar a "El descubrimiento de Harry Stottlemeier"*, Madrid, Ediciones de la Torre. Trad. y adaptación del original estadounidense.
- LOMAN, Nancy y MAYER, Richard (1983). Signaling Techniques That Increase the Understandability of Expository Prose, *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 402-412.
- MACLURE, Stuart y DAVIES, Peter (comps.) (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*, Barcelona, Gedisa. Trad. del original inglés de 1991.
- MANNES, Suzanne (1994). Strategic Processing of Text, *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 577-588.
- MEYER, Bonnie y FREEDLE, Roy (1984). Effects of Discourse Type on Recall, *American Educational Research Journal*, 21(1), 121-143.
- PALINCSAR, Annemarie y BROWN, Ann (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities, *Cognition and Instruction*, 1(1), 117-175.
- PRAWAT, Richard (1991). The value of Ideas: The Immersion Approach to the Development of Thinking, *Educational Researcher*, 20(2), 3-10.
- RAMIREZ, José (1992-3). Los efectos de la educación superior en el desarrollo de las habilidades de razonamiento de los estudiantes, *Planuic*, 11/12(18/19), 145-151.
- REYNOLDS, Ralph, TAYLOR, Marsha y otros (1982). Cultural schemata and reading comprehension, *Reading Research Quarterly*, 17(3), 353-366.
- ROLLER, Cathy (1990). The interaction of knowledge and structure variables in the processing of expository prose, *Reading Research Quarterly*, 25(2), 79-89.
- ROSENSHINE, Barak y MEISTER, Carla (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- ROYER, James, MARCHANT, Horace y otros (1990). The Prediction of College Course Performance from Reading Comprehension Performance: Evidence for General and Specific Prediction Factors, *American Educational Research Journal*, 27(1), 158-179.

- ROYER, James, LYNCH, Douglas y otros (1984). Using the Sentence Verification Technique to Assess the Comprehension of Technical Text as a Function of Subject Matter Expertise, *American Educational Research Journal*, 21(4), 839-869.
- SADOSKI, Mark, PAIVIO, Allan y GOETZ, Ernest (1991). A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative, *Reading Research Quarterly*, 26(4), 463-484.
- WADE, Suzanne (1990). Using think alouds to assess comprehension, *The Reading Teacher*, 43(7), 442-451.
- WATSON, Goodwin y GLASER, Edward (1980). *Critical Thinking Appraisal*, San Antonio, The Psychological Corporation, Harcourt Brace Jovanovich.
- YATES, Gregory y CHANDLER, Margaret (1991). The cognitive Psychology of Knowledge: Basic Research Findings and Educational Implications, *Australian Journal of Education*, 35(2), 131-153.

ENHANCING READING COMPREHENSION AND CRITICAL THINKING SKILLS AT THE COLLEGE LEVEL

The present article reports an instructional treatment for enhancing expository text comprehension and critical thinking skills. College students and teachers were instructed during sixty hours. The results are interpreted as support for the efficacy of direct instruction paradigm for teaching reading comprehension strategies.

Key Words: reading comprehension - college level - critical thinking - cognitive psychology.

Datos y dirección del autor: Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Pedagogía y Planeamiento de Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Rca. Argentina). Desde 1981 ha ejercido la docencia en Institutos de formación docente y en la Universidad Católica Argentina, Mendoza, y ha trabajado en la investigación como becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); en julio de 1992 ingresa a la Carrera de Investigador en el mismo organismo. Ha publicado varios artículos sobre los resultados de dichas investigaciones.

CIC. Primitivo de la Reta 522, Dpto. K, Mendoza, C.P. 5500, Argentina.
Telefax (061) 292563.