

La correlación entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico en el Bachillerato español: características coincidentes y una propuesta de análisis

Javier Fernández Collantes
Universidad Europea de Madrid

Resumen

La comprensión lectora es una de las cuatro destrezas contempladas en la enseñanza tanto de la lengua materna como de los idiomas extranjeros. El espíritu crítico, por su parte, ha recibido una atención mucho menor, pero cabe argumentar que su adquisición es uno de los principales objetivos de la educación. Por lo tanto, resulta de especial interés definirlos y dilucidar si existe una correlación entre ambos.

Este artículo se propone acotar los dos conceptos. En concreto, parte de sus definiciones genéricas en varias fuentes para después centrarse en las que hace la legislación del Bachillerato español. Después, trata de encontrar puntos en común en las descripciones de ambos para establecer hasta qué punto se solapan. Por último, plantea posibles líneas de investigación para, en un estadio posterior, tratar de recabar datos que permitan confirmar si tal correlación se produce en la práctica.

Palabras clave

Pensamiento crítico, juicio crítico, comprensión lectora, comprensión escrita, Bachillerato español.

The correlation between reading comprehension and critical thinking in Spanish high school: coinciding characteristics and a proposal for analysis.

Abstract

Reading comprehension is one of the four skills covered in both mother tongue and foreign language teaching. Critical thinking, on the other hand, has received much less attention, but it can be argued that its acquisition is one of the main objectives of education. It is therefore of particular interest to define them and to elucidate whether there is a correlation between the two.

This article aims to narrow down both concepts. Specifically, it starts from their generic definitions in various sources and then focuses on the definitions in the Spanish Baccalaureate legislation. It then tries to find commonalities in the descriptions of the two in order to establish to what extent they overlap. Finally, it sets out possible lines of research in order, at a later stage, to try to collect data to confirm whether such a correlation occurs in practice.

Keywords

Critical thinking, critical judgement, reading comprehension, Spanish baccalaureate.

Cita Bibliográfica recomendada de este artículo:

Fernández Collantes, J. (2024). La correlación entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico en el Bachillerato español: características coincidentes y una propuesta de análisis *Critica. Revista Científica para el Fomento del Pensamiento Crítico*, 3(1), 18-27.

I. INTRODUCCIÓN

Como es bien sabido, la educación sirve para múltiples propósitos, en gran medida, complementarios. Por un lado, proporciona a los alumnos suficientes *conocimientos* teóricos y prácticos para comprender qué ocurre en el mundo, cómo y por qué. Por otro, les enseña a hacer cosas por sí mismos (las conocidas como *destrezas*), desde escribir textos comprensibles hasta construir objetos, pasando por las operaciones matemáticas o los dibujos tanto técnicos como artísticos. La combinación de ambos elementos constituye las *competencias* que se pretende desarrollar a lo largo de todo el período de estudios.

Resulta, no obstante, casi un lugar común que la enseñanza debe formar *ciudadanos con espíritu crítico*. Este concepto, un tanto abstracto y difícil de definir, se refiere a la necesidad que tienen las sociedades democráticas de contar con una población consciente de sus derechos y deberes. Solo de esta manera se puede producir el debate sosegado y razonado en el que se plasma la soberanía del pueblo. Ahora bien, esto plantea diversas dudas de índole más concreta. ¿Cómo se define el *pensamiento crítico*? ¿Se puede medir? De ser así, ¿cómo? Y, una vez solucionados estos impedimentos previos, ¿cómo se puede potenciar?

En este artículo partimos de tres premisas. Para empezar, consideramos que el concepto de *pensamiento crítico* se puede acotar en una definición concreta. En segundo lugar, este concepto ha de estar compuesto a su vez por una serie de habilidades específicas y medibles. Por último, deben cumplirse varias condiciones previas para que se desarrollen dichas destrezas. Una de ellas, fundamental a nuestro entender, es que la persona en cuestión cuente con una buena *comprensión lectora*. Dado que la gran mayoría de la información de calidad —fundamental para establecer una imagen fiable de los hechos— que se recibe es por vía escrita, su correcto procesamiento constituye una condición *sine qua non* para después realizar los demás procesos cognitivos que componen el pensamiento crítico.

II. METODOLOGÍA

Así las cosas, en este estudio trataremos de dilucidar hasta qué punto guardan relación el pensamiento crítico y la comprensión lectora. Para ello, seguiremos una serie de pasos encaminados a establecer una relación de carácter provisional entre ambas competencias.

En primer lugar, definiremos las dos de la manera más

concreta posible basándonos en dos tipos de fuentes. Primero, buscaremos unas que las definan con coherencia, si bien de manera relativamente genérica. Ante la sobrecarga de datos, hemos optado por seleccionar, por un lado, varias, tanto en inglés como en español, que definan *pensamiento crítico*; y, por otro, caracterizar la *comprensión lectora*, concepto que ha quedado fijado con bastante exactitud a raíz del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Una vez establecidos los conceptos, los cotejaremos mediante la legislación del Bachillerato español, que, como se verá, los vincula en numerosas ocasiones. Este enfoque presenta ciertas ventajas: por un lado, es una etapa educativa reglada relativamente avanzada que alcanza un amplio número de alumnos; pero, por otro, es lo suficientemente generalista para evaluar diversas competencias. Sobre esa base, veremos caso por caso en qué aspectos pueden solaparse para encontrar indicios de una posible correlación.

Por último, haremos una propuesta de investigación posterior para comprobar nuestra hipótesis de manera empírica. Se trata solamente de un esbozo, al requerir una gran elaboración previa que no se abordará aún aquí. Ahora bien, parte de la base de que, si, efectivamente, las dos competencias están relacionadas, los resultados —tanto globales como en descriptores concretos— de los informantes que participen deberían mostrar una correlación entre ambas.

III. CÓMO DEFINIR EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA COMPRESIÓN LECTORA

Como hemos mencionado, el concepto de *pensamiento crítico* es casi un lugar común en el mundo de la educación. López Aymes (2012: 43) explica que «se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer». En parecidos términos, Arenas (2007: 9) lo define como «la habilidad consciente, sistemática y deliberada que usa el hombre en la toma de decisiones», y también destaca en relación con la educación:

Se considera que el logro de esta competencia debe ser una de las finalidades principales de la escuela y de la educación por cuanto permitirá tener a una persona cuyas decisiones están sustentadas en argumentos, que está en mayor capacidad de entender los diferentes contextos, de relacionarse mejor con los demás y de hacer una contribución más auténtica a la sociedad (p. 9).

Ahora bien, cabe preguntarse cuál es el peso que tiene este concepto en el sistema educativo en general y, más en concreto, el español. Para la etapa de Bachillerato, que presenta especial interés al ser la más avanzada de la educación secundaria, el Ministerio de Educación español lo menciona —si bien con diferentes denominaciones— en los siguientes dos objetivos: «Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico» y «Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico» (MEFPD, 2023b).

Es más, cuando se profundiza en la investigación, el adjetivo *crítico/a* y el adverbio *críticamente* aparecen en un total de 20 ocasiones. Estas se subdividen en 3 casos referidos a la «competencia en comunicación lingüística»: «valorar críticamente mensajes orales, escritos», «valora con actitud crítica textos orales, escritos», «adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal»; 1 en la «competencia plurilingüe»: «Conoce y valora críticamente la diversidad lingüística y cultural»; 3 en la «competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería»: «analizando críticamente las soluciones», «mostrando una actitud crítica acerca del alcance y limitaciones de los métodos empleados»; 4 en la «competencia digital»: «uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales», «pensamiento computacional y crítico», «seleccionando los resultados de manera crítica», «hace un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías»; curiosamente, ninguna para la «competencia personal, social y de aprender a aprender»; 4 en la «competencia ciudadana»: «reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo», «desarrollar la autonomía y el espíritu crítico», «aplica (...), de forma crítica y consecuente, los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europea», «realizando un análisis crítico de la huella ecológica de las acciones humanas»; 3 en la «competencia emprendedora»: «reflexión ética, crítica y constructiva», «sentido crítico y ético» (repetido dos veces); y 2 en la «competencia en conciencia y expresión culturales»: «valorar críticamente el patrimonio cultural y artístico», «creatividad y espíritu crítico» (MEFPD, 2023c).

Ahora bien, estos ejemplos otorgan un cierto carácter accesorio al *pensamiento* o *espíritu crítico* con respecto a las diversas competencias. Por un lado, no constituye una por méritos propios, sino que está supeditado a ellas o, más aún, es simplemente un elemento más que ayuda

en su definición. Por otro, no existe un término concreto con una definición específica, lo cual —bien pensado— es coherente con su uso meramente descriptivo de los otros elementos. No obstante, se puede argüir que —sobre todo, dado el carácter sumamente abstracto de varias de las competencias citadas previamente— este concepto debe constituir también un objetivo fundamental del aprendizaje del sistema educativo, como veremos más adelante.

En cuanto a la *comprensión lectora*, este concepto cuenta con un amplio bagaje en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Así, frente a las sumamente genéricas que aparecen en la citada «competencia en comunicación lingüística» («comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos») (MEFPD, 2023c), el Instituto Cervantes ofrece una definición mucho más completa que permite describir con más concreción el término:

La comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo [sic] extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc. (Centro Virtual Cervantes, 2023b).

A continuación establecemos una descripción más completa y *operativa* de ambos conceptos. Para ello, nos basamos en las definiciones que consideramos más meritorias de los muy abundantes estudios que se han hecho de ellos. Una vez acotados, trataremos de encontrar aspectos (e, idealmente, descriptores) solapados que permitan relacionarlos. Así, en posteriores investigaciones se podrá comprobar empíricamente si su coincidencia es coyuntural o, efectivamente, existe entre ellos una correlación que pueda ser indicativa de causalidad.

3.1. EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Como recoge Arsuaga (2022: 27-32) en su revisión bibliográfica sobre el concepto de *pensamiento crítico*, existe una multitud de definiciones del término. Sin embargo, todas ellas, de las más genéricas a las más específicas, tie-

nen diversas características en común. Más allá de las anteriormente citadas de López Aymes y Arenas —quizá demasiado genéricas—, el concepto se puede describir en mayor profundidad aún, especialmente en lo que al ámbito de la educación se refiere¹. Por un lado, es posible ampliar el concepto para referirse también al «pensamiento de orden superior» (López Aymes, 2012: 42), que se puede definir de la siguiente manera:

“Un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio... cuyos rasgos pueden entenderse como aquellas metas a las que el pensamiento de este tipo siempre tiende a alcanzar y no como aquellas de las que nunca se desvía” (Lipman, 1998, p. 62). Asimismo, Lipman sostiene que el pensamiento de orden superior es una fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo y que estos se apoyan y refuerzan mutuamente; a su vez, se trata de un pensamiento ingenioso y flexible (*ibid.*).

Por otro, se puede acotar el término a fin de describirlo de una manera lo más exacta y completa posible. Una definición que, a nuestro entender, da mejor cuenta de las múltiples aristas que presenta el fenómeno —y, con ellas, de los diversos factores que habrán de tenerse en cuenta en su cuantificación— podría ser la siguiente, de (Facione, 1990: 2). Destacamos de ella (1) la definición básica, (2) las fases que comprende y (3) las principales características del pensador crítico:

We understand critical thinking to be (1) purposeful, self-regulatory judgment which results in (2) interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. (...). The ideal critical thinker is habitually (3) inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fairminded [sic] in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit.

Esta definición se corresponde con la de las de otros autores. Así, Alsaleh (2020: 2-3), en una revisión más moderna, recoge diversas perspectivas que abundan en

la misma línea. Para mayor claridad, destacamos aquí los mismos aspectos que en la definición anterior:

In other words, when people think critically, they evaluate the outcomes of their thought processes, calculate how good a decision is, or identify how effectively a problem has been solved. Furthermore, Paul (1992, p. 1) states that CT is ‘the intellectually disciplined process of actively and skilfully (2) conceptualizing, applying, analysing, synthesising, and/or evaluating information gathered from, or generated by observation, experience, reflection, reasoning, or communication as a rubric to belief and action’. Paul and Elder (2006, p. 4) expand on this point of view by defining CT as (1) ‘the art of analysing and evaluating thinking with a view to improve it’. These definitions indicate that CT is the ability to apply (3) cognitive skills, such as analysing, applying, and evaluating when thinking.

Resultan especialmente interesantes los *indicadores* que Arsuaga (2022) localiza en su revisión bibliográfica sobre los diversos estudios acerca del concepto, los cuales divide en *elementos definitorios* y *disposiciones*. La ventaja que presentan es que su relativa abundancia es indicativa de que pueden utilizarse como base para establecer unos criterios de evaluación ulteriores del pensamiento crítico. En concreto, encuentra 6 menciones de la «capacidad de juzgar o evaluar», 4 de la «capacidad analítica», 4 de la «capacidad inferencial», 3 de la «toma de decisiones o solución de problemas» (todos ellos «elementos definitorios»); y 4 de la «apertura de mente», 3 de la «propensión a la búsqueda de una razón», 2 del «deseo de estar bien informado», 2 de la «flexibilidad» y 2 del respeto o voluntad de entender otros puntos de vista («disposiciones») (Arsuaga, 2022: 33). Así pues, reelaborándolos para establecer una nomenclatura más homogénea, podrían resultar especialmente relevantes los siguientes, que incluyen los cuatro primeros y fusionan los cuatro siguientes en uno solo: *documentación, análisis, inferencia, decisiones e imparcialidad*, entendida esta como ‘búsqueda de la información al margen de opiniones preconcebidas’.

Así las cosas, sería posible establecer de manera provisional, a falta de nuevas aportaciones, los siguientes componentes del espíritu crítico. A continuación los definimos y explicitamos los diversos descriptores que pueden comprender. De esta manera, estos últimos serán más fáciles de acotar, definir y medir.

1. Cabe advertir, no obstante, que los autores más actuales que investigan acerca del juicio o pensamiento crítico a menudo se remiten a su vez a otros anteriores que se habían preguntado sobre ese tema, como ya se ha podido vislumbrar de las definiciones ya citadas. Trataremos a continuación de mencionar aquellas que consideramos más meritorias sin caer, en la medida de lo posible, en la circularidad.

COMPONENTE	DEFINICIÓN	DESCRIPTORES
Documentación	Búsqueda de la información más pertinente	<ul style="list-style-type: none"> • Fuentes fiables • Fuentes imparciales • Fuentes variadas
Análisis	Búsqueda de interrelaciones relevantes entre los diversos datos	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de los datos más relevantes • Segmentación en componentes más sencillos • Establecimiento de relaciones de causalidad entre los diversos componentes
Inferencia	Establecimiento de relaciones de causa-efecto a partir de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de otros efectos y consecuencias posibles • Extrapolación de los datos a nuevas situaciones
Decisiones	Actuación a partir de las conclusiones extraídas de las tres fases anteriores	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de las conclusiones alcanzadas con el contexto preexistente • Búsqueda de una actuación óptima • Puesta en marcha de esa solución
Imparcialidad	Ausencia de ideas preconcebidas para el procesamiento de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura a otros razonamientos • Escepticismo razonado • Flexibilidad en el proceso

Tabla 1: Componentes del pensamiento crítico (Arsuaga, 2022; elaboración propia)

Segmentar las diversas fases de generación del pensamiento crítico presenta múltiples ventajas. Para empezar, al ser su caracterización más descriptiva, se entiende mejor el concepto. En segundo lugar, se objetiviza el proceso que se sigue para alcanzar un razonamiento adecuado. Tercero, la existencia de diversos componentes bien delimitados permite evaluar de manera más sencilla los puntos fuertes y débiles de una persona concreta. Ello posibilita a su vez subsanar las carencias más importantes que presenten. Por último, se trata de una clasificación flexible y abierta a nuevos elementos que la completen.

Todo ello genera otro beneficio primordial: estos nuevos descriptores se pueden poner fácilmente en relación con diversas competencias ampliamente estudiadas. En esa línea, es especialmente llamativo, como hemos venido razonando, el caso de la comprensión lectora. Esta destreza desempeña un papel destacado en la primera fase del razonamiento —la documentación—, toda vez que la gran mayoría de la información de calidad a la que se ha podido acceder tradicionalmente era de formato escrito. Veamos a continuación cómo se suele describir y qué características se pueden extrapolar a la fase de documentación del pensamiento crítico.

3.2. LA COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión escrita o lectora es, como decimos, un concepto ampliamente trabajado en el aprendizaje de lenguas, ya se trate de la materna o de un idioma extranjero. Se adscribe a las llamadas *cuatro destrezas* comunicativas, que, a su vez, se agrupan según dos criterios: que el hablante emita o reciba el discurso y el canal en que lo haga (oral o escrito). Así, existen las siguientes: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Por otro lado, el Centro Virtual Cervantes apunta a la existencia de una quinta destreza: «Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la *interacción oral*, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición» (Centro Virtual Cervantes, 2023a).

Por lo que a la comprensión lectora se refiere, es una destreza que ha de entrenarse dado que la adquisición de la lectoescritura es un proceso aprendido que no se produce de manera natural. Además, «rebas el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. (...) Es, ciertamente, una destre-

za tan activa como la expresión escrita» (Centro Virtual Cervantes, 2023b).

Resulta indicativa, si bien muy insuficiente, la descripción que hace el *Marco europeo común de referencia para las lenguas* del nivel C2 de la «comprensión de lectura»: «Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias» (Consejo de Europa, 2004). En ella se da cuenta de la *amplitud* de tipologías textuales que se ha de abarcar, pero no de la *profundidad* que se ha de alcanzar en la comprensión del contenido: identificación de la idea principal y las secundarias, localización de datos concretos, capacidad de reformular la información (relacionada, esta última, con la destreza de *expresión escrita*)...

En el estudio de la lengua materna, por lo que respecta al currículum español, la caracterización de esa competencia no solo no se profundiza, sino que se desdibuja sobremedida. Queda englobada en una descripción mucho más genérica que, curiosamente, la vincula con el pensamiento crítico, si bien de manera muy somera y laxa. En concreto, la referencia que hace es la siguiente (el resaltado es nuestro):

CCL2. *Comprende*, interpreta y valora con *actitud crítica* textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento (MEFPD, 2023a).

Hay que acudir a los diversos decretos de desarrollo para encontrar definiciones concretas y datos específicos que permitan abordar la comprensión lectora de manera práctica. Por elegir un ejemplo, el de la Comunidad de Madrid (2022) desarrolla las competencias que se han de alcanzar en la etapa de Bachillerato. En él se hace referencia a la siguiente, que a su vez se relaciona con los diversos géneros discursivos y conocimientos previos del mundo (una vez más, el resaltado es nuestro y destaca tanto la comprensión lectora y el sentido crítico como los diversos indicadores de éxito):

Comprender, interpretar y valorar *textos escritos*, con *sentido crítico* y diferentes propósitos de lectura, con especial atención a textos académicos y de los medios de comunicación, reconociendo el *sentido global* y las

ideas principales y secundarias, integrando la información explícita y realizando las *inferencias* necesarias, identificando la *intención* del emisor, reflexionando sobre el *contenido* y la forma y *evaluando su calidad y fiabilidad*, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento (p. 262).

Los conceptos destacados aquí resultan tan llamativos que resulta incontrovertible su relación con los descriptores del pensamiento crítico anteriormente citados. Ahora bien, cabe profundizar todavía un poco más en el tratamiento que se hace de la comprensión lectora en otras circunstancias, como es el aprendizaje de lenguas extranjeras, el cual la aborda de una manera mucho más específica. Así, resulta especialmente reveladora la evaluación de los alumnos del nivel C2, también de la Comunidad de Madrid.

En ella, para la comprensión escrita se plantean tres tareas: «Comprensión global»; «Comprensión de información principal y secundaria», incluidos «los puntos de vista, las opiniones y las actitudes», así como el «registro»; «Comprensión detallada y uso de la lengua» (Consejería de Educación y Juventud, 2020: 5-6). Es más, los objetivos, mucho más concretos, que ha de alcanzar el alumno se centran en la comprensión de cuatro tipos de texto principales: legales, profesionales y académicos, periodísticos y literarios. Además, para estos dos últimos se hace especial hincapié, respectivamente, en que «gran parte del mensaje se expresa de una manera indirecta o ambigua» y que se deben «interpretar de manera crítica» (p. 4). Es decir, para su evaluación primero acota los ámbitos en los que se puede medir esta destreza; después indica qué subcompetencias (o tareas) se deben medir; y, por último, destaca factores cualitativos que intervienen en su correcto desarrollo (si bien esto lo hace en el orden que acabamos de citar).

3.3. CARACTERÍSTICAS COINCIDENTES

Así las cosas, se pueden alcanzar dos conclusiones que consideramos necesario explicitar. La primera es, obviamente, que el pensamiento crítico y la comprensión lectora guardan una estrecha relación. La segunda, que, curiosamente, parece tratarse de una especie de círculo virtuoso —o, por utilizar una expresión un tanto más coloquial, de la *pescadilla que se muerde la cola*— en el cual cada concepto forma parte del otro de manera inextricable.

Por una parte, una buena comprensión lectora forma parte del establecimiento del pensamiento crítico, por cuanto gran parte de la información de calidad a la que tenemos acceso tiene formato escrito; su correcto descifrado e interpretación son una condición *sine qua non* para que se desarrolle el proceso que desemboca en un juicio de calidad. Así, tanto los pasos de documentación y análisis que citamos en la tabla 1 como sus diversos subcomponentes (*vid. supra*) se pueden interpretar como indicadores de una correcta comprensión escrita.

Por otra, en el dominio de esta competencia desempeña un papel fundamental el espíritu crítico del lector. Solo así, utilizando un «escepticismo razonado» e infiriendo parte de la información, la intención y el tono del autor,

etc., puede producirse una correcta interpretación de los textos. En ese sentido, gran parte de los descriptores incluidos en la citada tabla 1 pueden resultar también de utilidad para la evaluación de esa destreza.

A continuación, tratamos de cruzar gráficamente los datos más relevantes que hemos recabado respecto a las dos destrezas. Huelga decir que la información está sujeta a futuros cambios, pero su mera comparación resulta reveladora. La comprensión lectora está firmemente afianzada en los primeros pasos del pensamiento crítico, mientras que este parece formar parte de todo el proceso de una comprensión escrita de calidad. La correlación, pues, resulta clara:

ESPÍRITU CRÍTICO		COMPRENSIÓN LECTORA	
COMPONENTE	DESCRIPTORES	COMPONENTE	FACTORES CUALITATIVOS
Documentación	<ul style="list-style-type: none"> • Fuentes fiables • Fuentes imparciales • Fuentes variadas 	Calidad y fiabilidad del contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de texto: legales, profesionales, académicos, periodísticos, literarios, etc.
Análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de los datos más relevantes • Segmentación en componentes más sencillos • Establecimiento de relaciones de causalidad entre los diversos componentes 	Comprensión global Idea principal y secundarias Comprensión detallada	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Espíritu crítico</i> • Intención • Registro • Ambigüedad • Estilo
Inferencia	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de otros efectos y consecuencias posibles • Extrapolación de los datos a nuevas situaciones 	Inferencias (aunque también se puede considerar que estas se producen durante todo el proceso)	
Decisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de las conclusiones alcanzadas con el contexto preexistente • Búsqueda de una actuación óptima • Puesta en marcha de esa solución 		
Imparcialidad	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura a otros razonamientos • Escepticismo razonado • Flexibilidad en el proceso 		

Tabla 2: Correlación entre pensamiento crítico y comprensión lectora (Arsuaga, 2022; elaboración propia)

Todos estos indicios, no obstante, pueden explorarse en mayor profundidad. Para ello, resultaría fundamental diseñar un experimento práctico que permitiese validar o descartar la hipótesis que establece esta revisión bibliográfica. Presentamos a continuación una propuesta encaminada a conseguirlo. A nuestro modo de ver, cuenta con la ventaja adicional de que los instrumentos de evaluación que establecería pueden reutilizarse también en futuras evaluaciones.

IV. PROPUESTA DE ESTUDIO EMPÍRICO

En toda la documentación consultada, como se ha visto, se observa un claro paralelismo entre el espíritu crítico y la comprensión escrita. Es más, ambas competencias parecen formar parte la una de la otra. Ahora bien, ¿cómo desbrozarlas para investigarlas por separado? Si bien la revisión que se acaba de realizar, de carácter eminentemente teórico, ofrece indicios al respecto, también resulta necesario contrastarlas de manera práctica.

En ese sentido, resultaría útil trabajar con ellas en dos pasos. Primero, procede evaluarlas de manera independiente para caracterizarlas en mayor profundidad. Después, con los datos en la mano, se podrá aclarar la correlación —puede que causalidad, incluso— que las vincula. A continuación esbozamos un estudio empírico que para comprobar la hipótesis planteada en este examen bibliográfico. Destacamos, no obstante, que su desarrollo queda pendiente para futuras investigaciones.

Para empezar, sería necesario crear sendas rúbricas para evaluar las dos destrezas. En ellas deberían aparecer, como mínimo, los componentes principales de ambas (v. tabla 2) y, llegado el caso, alguno complementario que no se haya incluido aún. Por otro lado, para medir su grado de obtención se pueden utilizar los descriptores hallados por Arsuaga complementados, especialmente en el apartado de Análisis, por las tareas de la comprensión, las cuales resultan sumamente prácticas para la segmentación. Por último, cabe tener en cuenta ciertos factores cualitativos en su descripción.

Las rúbricas generadas habrán de validarse previamente con un grupo de prueba compuesto, como mínimo, por cinco personas. Al aplicarlas deberá quedar clara la falta de ambigüedad de los descriptores, por un lado, y que los elementos de evaluación seleccionados (textos, ejercicios de juicio crítico...) por otro. Para garantizar la imparcialidad de la interpretación, se buscará siempre evaluar los elementos menos sujetos a diversas interpretaciones, los

cuales se decidirán en un equipo de, como mínimo, tres personas.

A modo de ejemplo, para evaluar la comprensión global de un texto, para la cual puede haber multitud de interpretaciones, se puede dar a elegir entre tres opciones bien diferenciadas, de tal manera que aquellas se reduzcan y se elimine la ambigüedad. Para establecer la idea principal, por su parte, esta debería ser fácil de recuperar en el escrito y las secundarias deberían corresponderse a pasajes bien delimitados. Por último, los detalles deberían poderse recuperar mediante mecanismos claros como la sinonimia o equivalencias numéricas claras (*muchachos y adolescentes, 1/5 y 20 %, etc.*).

Una vez creadas y validadas las rúbricas de ambas competencias, utilizando siempre la terminología más similar posible, el siguiente paso es, una vez más, contraponer ambos conceptos investigándolos en paralelo, tanto de manera global como descriptor por descriptor. De esta manera, se puede comprobar de forma empírica si, efectivamente, presentan una correlación o causalidad, incluso, en situaciones reales. Ello demostraría que las similitudes no solo se producen en el marco teórico recopilado en este artículo. Para ello, proponemos dos procedimientos independientes, pero posiblemente complementarios.

Por un lado, se puede diseñar una actividad —preferiblemente destinada a alumnos universitarios, especialmente aquellos que cursen asignaturas con un fuerte componente lingüístico— con dos partes: una previa, de comprensión escrita, y otra encaminada a valorar su capacidad de juicio crítico. Ambas deberían evaluar todos los ítems que aparezcan en las rúbricas. Así, se contaría con resultados detallados de cada informante para todos los componentes citados más arriba. Estos se puntuarían, de tal manera que se puedan analizar tanto cualitativa como cuantitativamente.

Además, en el transcurso de una asignatura se puede enfrentar a los estudiantes a diversas actividades más cortas; unas, de pensamiento crítico, y otras, de comprensión escrita. Este formato presenta la ventaja de que, si bien es más breve, permite aumentar la saturación de datos cuantitativos y, a su vez, realizar observaciones cualitativas a lo largo del curso. De esta manera, los resultados del primer experimento se pueden triangular con los del segundo, lo cual aportaría una mayor variedad y abundancia de datos.

Una vez recabada toda la información, se deberán cruzar las calificaciones de todos los informantes para cada

componente del pensamiento crítico con su equivalente más cercano de comprensión escrita, tanto en el primer experimento como en los complementarios, si han llegado estos a producirse. Lo mismo puede hacerse con la nota global que obtenga cada persona de una y otra destreza, así como del conjunto de informantes. Por último, resultaría ideal, llegado el caso, calcular un coeficiente de correlación entre ambas destrezas.

Toda esta riqueza de datos permitiría realizar un análisis con una marcada representatividad estadística, por un lado, y numerosas observaciones cualitativas que pudieran complementar los datos cuantitativos, por otro. De esta manera, se podría contar con unos resultados reales, fiables y de calidad que permitan profundizar en el conocimiento de ambos conceptos por separado y, sobre todo, de la posible correlación que los vincula.

IV. CONCLUSIÓN

Tanto el pensamiento crítico como la comprensión lectora son dos conceptos que han recibido, cada uno en su campo de conocimiento, una gran atención por parte de los investigadores. Ahora bien, la caracterización de am-

bos parece haberse producido en paralelo a pesar de la indudable relación que presentan entre sí. Se trata, pues, de una situación ciertamente anómala que resulta necesario enmendar.

En este artículo hemos indagado acerca de las características que presentan las dos competencias y, sobre todo, cuáles de ellas coinciden entre sí. Como se ha visto, a falta de más datos que pudieran completar la imagen aquí presentada, las similitudes entre ambas son abundantes y, sobre todo, parecen obedecer a procesos que transcurren en paralelo. Es lógico: no puede existir pensamiento crítico sin entender lo que se está leyendo, y no puede entenderse lo que se lee si no es con ojo crítico.

Ahora bien, si bien los indicios resultan ilustrativos, es necesario comprobar de manera empírica hasta qué punto ambas destrezas confluyen en la vida real, en personas de carne y hueso, o si, por el contrario, no se valida nuestra hipótesis de trabajo basada en la bibliografía. ¿Las utilizan de manera complementaria o, en la práctica, son capaces de alcanzar una sin haber dominado la otra? Futuras investigaciones prácticas —en la línea de nuestra propuesta o con otras características— ofrecerán la respuesta. El debate, en todo caso, está abierto.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

- Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(1), 21–39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239945.pdf>
- Arenas, A. C. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. COOP. Editorial Magisterio.
- Arsuaga, A. (2022). Hacia una definición de pensamiento crítico. *Criticae. Revista Científica Para El Fomento Del Pensamiento Crítico*, 1(2), 26–36. <https://criticae.es/index.php/criticae/issue/view/5/37>
- Centro Virtual Cervantes. (2023a, January 29). *Destrezas lingüísticas*. Diccionario de Términos Clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm
- Centro Virtual Cervantes. (2023b, June 28). *Comprensión lectora*. Diccionario de Términos Clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compreensionlectora.htm
- Consejería de Educación y Juventud. (2020). *Guía del alumno. Prueba de certificación nivel avanzado C2. Escuelas oficiales de idiomas*. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/guia_del_alumno_nivel_c2_2020-2021.pdf
- Consejo de Europa. (2004). *Marco europeo común de referencia para las lenguas: Tabla de autoevaluación*. <https://europa.eu/euopass/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20ES.pdf>
- DECRETO 64/2022, de 20 de Julio, Del Consejo de Gobierno, Por El Que Se Establecen Para La Comunidad de Madrid La Ordenación y El Currículo Del Bachillerato, Pub. L. No. 176, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid 14 (2022). https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/07/26/BOCM-20220726-1.PDF
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. www.insightassessment.com
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41–60. https://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf

- MEFPD. (2023a). *Competencia en comunicación lingüística*. Educagob: Portal Del Sistema Educativo Español. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/competencias-clave/ling.html>
- MEFPD. (2023b). *Fines, principios generales, principios pedagógicos y objetivos del bachillerato*. Educagob: Portal Del Sistema Educativo Español. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/fines-principios-objetivos.html>
- MEFPD. (2023c, November 29). *Competencias clave*. Educagob: Portal Del Sistema Educativo Español. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/competencias-clave.html>

Javier Fernández Collantes. Licenciado en Traducción e Interpretación por la Universidad de Salamanca, Javier Fernández Collantes ha cursado un máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y está terminando la tesis en Filología Hispánica en la misma institución. Así mismo, cuenta en su haber con más de 12 años de experiencia en la enseñanza de idiomas en la Universidad Europea y otras universidades.