



Relación entre el Desarrollo del Pensamiento Crítico y la Comprensión Lectora como Macrocompetencias Cognitivas en Estudiantes Universitarios de Primer Año de la Carrera de Derecho

Relationship between the Development of Critical Thinking and Reading Comprehension as Macro Cognitive Competences in First-Year University Students of Law School

Fanny Carrasco Monsalve ¹

Carrasco, F. (2023). Relación entre el Desarrollo del Pensamiento Crítico y la Comprensión Lectora como Macrocompetencias Cognitivas en Estudiantes Universitarios de Primer Año de la Carrera de Derecho. *Revista Convergencia Educativa*, (14), diciembre, 9-24. <https://doi.org/10.29035/rce.14.9>

[Recibido: 18 abril, 2023 / Aceptado: 13 noviembre, 2023]

RESUMEN

El presente artículo explicita los resultados de un estudio correlacional entre el dominio del pensamiento crítico y las habilidades de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. En una primera fase se exponen las principales concepciones de pensamiento crítico, tomando como referencias la clásica teoría crítica de Habermas (1987) hasta la revalorización del “racionalismo comunicativo” planteada por Nussbaum (2012), profundizando en la relación que existe entre la racionalidad instrumental y el dinamismo de criticidad, y el por qué es importante trabajarlo como competencias basales en la formación de los estudiantes de Derecho. Luego, se revisa la concepción del proceso de comprensión de lectura sobre las bases teóricas dadas por Cassany (2011), para finalmente establecer la relación entre ambas macrocompetencias, a través de la evidencia científica del estudio correlacional en referencia.

Palabras clave: pensamiento crítico, lectura crítica, macrocompetencias cognitivas, comprensión lectora.

ABSTRACT

This article shows the results of a study about the correlation between the management of critical thinking and the reading comprehension skills in first year Law students of University Catholic Cardenal Raul Silva Henriquez. In the first stage, the main conceptions of critical thinking are presented, taking as a reference the classical critical theory of Junger Habermas (1987) till the revalue of communicative rationality as stated by Marta Nussbaum (2012). It deepens on the relationship existing between instrumental rationality and dynamism of criticism and why it is important to work it as a base competence in higher education. The conception of the reading comprehension process by Daniel Cassany (2011) is reviewed to finally establish the relationship between both macro-competences through the scientific evidence of the correlational study referred to.

Key words: critical thinking, critical reading, cognitive macro-competences, reading comprehension.

¹ Magister en Educación con Mención en Evaluación Psicopedagógica. Universidad de Talca. Talca, Chile.
<https://orcid.org/0009-0000-3001-3839> | fanny.carrasco@utalca.cl

INTRODUCCIÓN

En Chile la normativa vigente sobre educación superior –citada por la Comisión Nacional de Acreditación [CNA] (2022)– establece que “La formación de graduados y profesionales universitarios se caracteriza por una orientación hacia la búsqueda de la verdad y hacia la capacidad de desarrollar pensamiento autónomo y crítico sobre la base del conocimiento fundamental de las disciplinas” (p. 3).

En este contexto se presenta un cuestionamiento básico en relación con la enseñanza del Derecho y el desarrollo y/o profundización de competencias transversales como el pensamiento crítico en las aulas, ya que históricamente la enseñanza de las distintas disciplinas que componen la formación jurídica del estudiantado, se asocia a prácticas pedagógicas que promueven el carácter receptivo del aprendizaje, promoviendo una pedagogía de la respuesta (Tapia, 2014), basada en la elaboración memorística de los contenidos, en desmedro de una pedagogía socrática (Álvarez, 2013), basada en preguntas reflexivas; fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico. Esto refrenda las prácticas educativas desarrolladas desde paradigmas clásicos y metodologías mecanicistas y lineales asociadas a la enseñanza del Derecho (Gómez et al., 2019).

Como referente del presente estudio y sobre la base del meta perfil establecido por *Tuning America Latina* (2007) para los estudiantes y egresados de la carrera de Derecho, se realiza una asociación primaria con seis de las quince competencias genéricas¹ destacadas en la formación de los futuros abogados, y que comprenden o subsumen el pensamiento crítico, sus características sustantivas y dialógicas y sus competencias metacognitivas, a saber: capacidad de identificar, plantear y resolver problemas aplicando los conocimientos; capacidad de investigar, mediante la búsqueda, el procesamiento y el análisis de la información procedente de fuentes diversas; capacidad crítica y de autocrítica, capacidad de tomar decisiones justificadas; capacidad de aprender y actualizarse permanentemente y responsabilidad social y compromiso ciudadano (Beneitone et al., 2007).

Lo anterior fundamenta la relevancia del pensamiento crítico en la formación y desarrollo académico de los estudiantes de Derecho, y la relevancia de la investigación sobre el tema en el contexto de la formación académica; al respecto, Carrasco (2023) consigna que la importancia del pensamiento crítico en la formación universitaria se sustenta en estándares intelectuales que son esenciales para el ejercicio de valores fundamentales tales como la libertad, autonomía, soberanía y verdad entre otros, ya que el pensamiento crítico implica estar sensibilizados, así como contrastar una realidad social, política, ética y personal; todos valores fundamentales en el ejercicio del Derecho.

¹ Es pertinente referir que una competencia se puede definir, según el glosario TUNING, como una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades. La promoción de estas competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias cobran forma en varias unidades de curso y se alcanzan en diferentes etapas. Pueden dividirse en competencias relacionadas con áreas de estudio específicas y competencias genéricas (comunes a cualquier grado o carrera) (González & Wagenaar, 2003).

De aquí la relevancia de determinar mediante mediciones específicas asociadas a instrumentos validados, la correlación existente entre el dominio de las habilidades cognitivas superiores de comprensión de lectura y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primer año de la carrera de Derecho. Esto permitirá, entre otros elementos, tomar determinaciones pedagógicas, por ejemplo, para la creación de programas de alfabetización académica o de formación en competencias genéricas que comprendan los elementos en estudio.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contexto y fundamentos del problema

La presente investigación fue realizada en el contexto de la obtención del grado académico de Magíster en Educación con Mención en Evaluación Psicopedagógica de la Universidad Central de Chile, y la posterior aplicación de los antecedentes recopilados como base diagnóstica en la creación de un “Programa para el Desarrollo del Pensamiento Crítico” en contextos específicos de la Carrera de Derecho de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

El desarrollo del pensamiento crítico –como una competencia macrocognitiva– en los estudiantes de derecho de primer año, implica a su vez el dominio de una serie de otras habilidades cognitivas, como las de comprensión de lectura, a saber: reconocer, organizar la información, el empleo de la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de reestructuración creativa y evaluación de la información, la capacidad para el uso de las operaciones y procesos del pensamiento crítico, fundamentales para poder comprender una situación, evaluar y formar un juicio argumentado.

En este contexto específico de formación, la comprensión de lectura comprende una de las tareas más complejas a las que se enfrentan los estudiantes de primer año. Los elementos causales de la referida complejidad, según lo consignado por Morales (2021), tienen relación con el escaso dominio de habilidades que los nuevos lectores universitarios tienen al aproximarse al conocimiento científico, y cuya razón está determinada por la ausencia de prácticas lectoras significativas para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, entre ellas la inferencia, la reflexión, el análisis y el razonamiento.

Para tratar de subsanar, en parte, las referidas deficiencias basales, las instituciones de educación superior se han abocado a la tarea de crear programas de competencias genéricas como planes propedéuticos o de nivelación. La implementación de estos programas comprende –desde un punto de vista general– una visión y estructuración poco focalizada en las reales necesidades de cada carrera, y con diagnósticos que no contemplan los meta-perfiles de competencias de las distintas disciplinas, y sus necesidades de formación más específicas.

En el caso de las ciencias jurídicas y como ya fuese consignado en la introducción del presente artículo, los ejes centrales los comprenden el pensamiento crítico y las habilidades cognitivas superiores de la comprensión lectoras, como competencias interrelacionadas. De aquí la relevancia de contar con una medición diagnóstica de carácter científico, mediante instrumentos validados para este tipo de evaluaciones; lo que redundará en un

perfil de dominio inicial que permitirá, la creación de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico basado en habilidades de comprensión de lectura, específico para el sujeto de estudio.

La información entregada por el presente estudio, se constituye en una información a utilizar en virtud de que estas macrocompetencias cognitivas sean desarrolladas de manera contextualizada con los aspectos disciplinares específicos en cada plan de estudio, además de ser reforzadas por actividades curriculares especialmente diseñadas con estos fines (Navarro et al., 2015, p. 9).

Objetivos de la Investigación

Objetivo general: Determinar la correlación existente entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora como macrocompetencias cognitivas en estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Para este efecto se plantean operacionalmente los siguientes *objetivos específicos*:

- a) Determinar el nivel de dominio de las habilidades cognitivas superiores en comprensión lectora de los alumnos de primer año de la carrera de Derecho de la de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez,
- b) Medir los niveles de logro en las dimensiones del pensamiento crítico: sustantiva y dialógica de los estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- c) Establecer la correlación existente entre el dominio de las habilidades cognitivas superiores en comprensión lectora y el logro en las dimensiones del pensamiento crítico: Sustantivas y dialógica de los estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

METODOLOGÍA

En la presente investigación metodológicamente corresponde a un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional. En relación con las variables, estas se corresponden a las habilidades cognitivas superiores en comprensión de lectura y las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico.

Variable Comprensión Lectora (habilidades cognitivas superiores)

Definición sustancial: El dominio de la comprensión de lectura en contextos universitarios, específicamente en las carreras de corte humanista como el Derecho implica la utilización de las habilidades cognitivas superiores propias de este proceso metacognitivo y propias del razonamiento verbal, como lo es el léxico contextual definido en el ámbito de una habilidad específica.

Definición operacional: Esta variable será medida a través de una prueba -especialmente diseñada para esta investigación- basada en la Teoría de Respuesta al ítem TRI. La prueba comprende 30 reactivos que evalúan 10 habilidades cognitivas

Variable Pensamiento Crítico: Dimensiones Sustantiva y Dialógica

El pensamiento crítico

La literatura especializada consigna una amplia gama de conceptualizaciones sobre el Pensamiento Crítico, no obstante, y en el contexto de este estudio, se ha seleccionado aquella caracterización expuesta por Navarro et al. (2015), que definen este tipo de pensamiento como una Macrocompetencia Genérica y que a su vez se relacionan con sus dimensiones sustantivas y dialógicas:

El Pensamiento Crítico (PC) puede ser entendido como un pensamiento de orden superior, autónomo y activo, que se orienta al análisis sistemático de las necesidades del medio social y ambiental. El cual integra la perspectiva personal, la de otros y la información proveniente del medio en: el análisis de la información, la interpretación, la reflexión acerca de la información, la evaluación de las implicancias y consecuencias de los actos, las explicaciones de los fenómenos y la emisión de juicios fundamentados en pos de un propósito definido. Comprende la observación y el uso de estándares para evaluar el propio pensamiento, permitiendo la autocorrección del mismo (p. 145).

Dimensiones del Pensamiento Crítico

Definición sustancial: corresponden a las diferentes modalidades de respuesta comprendidas en el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC 2), así como a la clasificación hecha de las respuestas de los estudiantes en lo relacionado con las creencias, las estrategias y las inferencias, durante la lectura crítica de un texto, siguiendo las categorías de análisis conceptualmente documentadas.

Definición operacional: corresponde a cada una de subdimensiones que se presentan a continuación:

- a) *Dimensión Sustantiva:* comprende todo aquello que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista.
- b) *Dimensión Dialógica:* se refiere a todas aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición. Supone la construcción de argumentos razonados que permitan precisar las diferencias de perspectiva y dar respuesta a refutaciones.

Hipótesis de trabajo y muestra

Los estudiantes que poseen mayor dominio en las habilidades cognitivas superiores asociadas al proceso de comprensión lectora, evidencian mayor desarrollo de pensamiento crítico con una correlación positiva alta o fuerte ($R: = 0$ mayor a $+ 06$), entre las variables en estudio.

La muestra, de carácter probabilístico, está formada por un total de 22 estudiantes de un universo de 86 correspondientes a los alumnos de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad de Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

Instrumentos de investigación

Para el trabajo de campo se estructuró un instrumento para la evaluación de la comprensión lectora –validado en una investigación previa de la presente autora² el cual incluyó tipologías textuales de uso recurrente en las aulas de Derecho, a saber, textos expositivos y argumentativos. Para la medición del pensamiento crítico se utilizó un test psicométrico ya validado en otros estudios sobre el tema, a saber: Cuestionario de Pensamiento (CPC 2) elaborado por Santiuste et al. (2001).

ANÁLISIS DE RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Variable: Comprensión Lectora

La prueba de comprensión proporcionó los siguientes resultados cuantitativos por niveles de lectura. Los puntajes se asignan globalmente para los 30 ítems que comprenden el test y fluctúan entre 0 (menor capacidad) y 858 (mayor capacidad). Los 22 estudiantes que rindieron esta prueba lo hicieron de manera individual en una sesión de 90 minutos, para esto contaban con un cuadernillo impreso y una hoja de respuesta. En la Tabla 1 se consigan los Indicadores generales de respuestas por contenido: correctas, incorrectas y sin contestar.

Tabla 1

Respuestas por contenido: correctas, incorrectas y sin contestar.

| Número de preguntas Correctas, incorrectas y nulas o sin contestar por cada contenido | | | | |
|---|--------------|----------------|---------------|----------|
| Contenidos | R/ Correctas | R/ Incorrectas | Sin Contestar | |
| X Léxico contextual | 60/ 54,5% | 48/43,6% | 2/ 1,81% | 110/100% |
| XII Habilidades Superiores | 203/ 36,9% | 296/ 53,8% | 51 / 9,27% | 550/110% |

De las respuestas totales asociadas al grupo curso en referencia y a los contenidos evaluados en la Prueba de Comprensión Lectora, se establece que del 100% de respuestas totales asociadas al léxico contextual, un 54,5% comprende a las respuestas correctas, mientras que un porcentaje diez por ciento menor representa al total de respuestas incorrectas: 43,6%, la taza de respuestas nulas o sin contestar comprende al 1,8%.

² La prueba final que se utilizará en el presente estudio está compuesta por 30 ítems divididos en tres niveles de complejidad (fácil, medio y difícil) y asociado a tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico), según el criterio de juicios de expertos y los resultados obtenidos en el análisis de su aplicación piloto a una muestra de 36 alumnos de la mencionada carrera y curso, durante el año 2013 en la Universidad Miguel de Cervantes de Santiago de Chile. Para la validación estadística, permitió determinar un 83,3% de ítem válidos, se calculó la consistencia interna final del test a través de la aplicación del índice de Alfa de Crombach y se obtuvo una confiabilidad de la prueba de 9,77. De acuerdo con estos resultados, se concluyen que “su uso está justificado para el diagnóstico de dominio de habilidades en comprensión de la lectura.

Con respecto a las preguntas que indagan sobre el dominio de habilidades cognitivas superiores de un total de 550 que representa al 100%, un 36,9 % del total fueron correctas, mientras que un porcentaje más alto implicó las respuestas incorrectas: 53,8, un 9,27% corresponde a las preguntas sin contestar.

Tabla 2

Porcentajes de respuestas por habilidades: Correctas, incorrectas y sin contestar.

| Habilidad | R/Correctas | | R/Incorrectas | | R/N o Sin C. | | R/ Total | |
|------------------------|-------------|-------|---------------|--------|--------------|-------|----------|------|
| | N° | % | N° | % | N° | % | N° | % |
| Comprender/ analizar | 56 | 36,3% | 84 | 54,5% | 14 | 9,09% | 154 | 100% |
| Identificar | 11 | 54,5% | 10 | 43,18% | 1 | 4,54% | 22 | 100% |
| Analizar – sintetizar | 24 | 54,5% | 19 | 43,1% | 1 | 2,2% | 44 | 100% |
| Analizar - Interpretar | 60 | 54,5% | 48 | 43,6% | 2 | 1,8% | 110 | 100% |
| Inferir localmente | 31 | 28,1% | 64 | 58,1% | 15 | 13,6% | 110 | 100% |
| Sintetizar -localmente | 19 | 43,8% | 25 | 22,7% | 0 | 0% | 44 | 100% |
| Sintetizar globalmente | 13 | 59,0% | 4 | 18,1% | 5 | 22,7% | 22 | 100% |
| Interpretar | 25 | 28,4% | 54 | 61,3% | 9 | 10,2% | 88 | 100% |
| Inferir globalmente | 24 | 36,3% | 36 | 54,5% | 6 | 9,0% | 66 | 100% |

En el dominio general de las habilidades cognitivas superiores en Comprensión Lectora, representados por la cantidad de respuestas correctas e incorrectas, se puede establecer que: la habilidad con mayor porcentaje de logro en cuanto a las respuestas acertadas en la síntesis global con un 59,9%, es decir, este porcentaje de estudiantes es capaz de resumir la totalidad del texto, mientras que las habilidades con menor nivel de asertividad implican la inferencia local y la interpretación con un 28,1% y un 28,4% respectivamente.

A esto se suman los discursos, –cada vez más importantes en la formación de los abogados–, son los usos lingüísticos orales que se emplean para comunicarse en diversos contextos; así podemos mencionar como ejemplos: los alegatos en las cortes y en los tribunales orales, las ponencias en congresos disciplinarios, las discusiones informales entre colegas, los planteamientos de profesores en sus clases, etcétera; ambos actos

elocutivos requieren tanto del dominio léxico como del desarrollo de habilidades lectoras y su dominio puede tener directa incidencia en el rendimiento académico.

Niveles de logro en habilidades cognitivas superiores de Comprensión Lectora

Tabla 3

Porcentaje de estudiantes por nivel de logro en habilidades cognitivas superiores de Comprensión Lectora.

| Niveles | Tramo de puntaje | Diferencias en puntos entre tramos | Cantidad de estudiantes y % de estudiantes | Caracterización de los niveles |
|---------|------------------|------------------------------------|--|--|
| Nivel 1 | 0-225 | 225 | 0/0% | Fuera de dominio de competencias mínimas |
| Nivel 2 | 226-325 | 99 | 0/0% | Altamente deficiente |
| Nivel 3 | 326-500 | 174 | 4/18% | Deficiente en dominio |
| Nivel 4 | 501-625 | 124 | 16/72% | Suficiente en dominio |
| Nivel 5 | 626-750 | 124 | 2/9% | Buen dominio |
| Nivel 6 | 751-800 | 99 | 0/0% | Excelente dominio |

Sobre la base de los resultados expresados en la tabla anterior, se puede establecer que, a nivel muestral, un 18% de los estudiantes no manifiesta las competencias de dominio en habilidades cognitivas superiores que podrían incidir en el éxito académico en una carrera como Derecho, un 72% manifiesta un dominio de carácter suficiente, constituyendo el mayor número de sujetos, mientras que solo un 9% demuestra un buen dominio en situación de prueba; no existen estudiantes que alcancen el nivel de excelencia.

Resultados específicos por niveles lectores de las habilidades cognitivas: Literal, inferencial y crítico

Tabla 4

Porcentaje de logro y preguntas por cada nivel de lector.

| Nivel de competencia lectora | Nº de pregunta | % mínimo para dominio del nivel | % de representatividad de (30 preguntas) |
|------------------------------|---|---------------------------------|--|
| Nivel Literal | 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 18 | 60% | (10 Preguntas): 33,3% |
| Nivel inferencial | 1, 2, 17, 19, 20, 21, 26, 30 | 60% | (8 preguntas): 26,6% |
| Nivel Crítico (intertextual) | 3, 8, 9, 10, 16, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30 | 60% | (12 preguntas): 40% |

Si bien en la investigación realizada por Arrieta et al. (2006) sobre las habilidades de competencias lectoras en estudiantes que ingresan a la universidad; se analiza el dominio de los niveles lectores ya descritos, se plantea su dominio como variables dicotómicas: Sí logrado o No logrado; a juicio de la investigadora que suscribe, se hace necesario especificar y abrir las categorías de análisis de aquellas variables en vías de desarrollo, ya que no es lo mismo un estudiante que se ubica en un 25% de logro a un sujeto cuyo dominio es de un 50% con un mínimo de 60% para la asertividad en el dominio. Máxime si estos resultados se retroalimentan y se diseñan programas de nivelación o formación de lectores críticos. En la Tabla 5 se consignan los resultados correspondientes al nivel literal.

Tabla 5

Categorización del Nivel Lector Literal.

| % de Muestra | | % Representatividad del dominio de Habilidades |
|--------------|---|--|
| 0%-50% | No domina las habilidades cognitivas del nivel Literal. | 10 estudiantes: 45,5% |
| 50%-59% | Las habilidades cognitivas del nivel Literal se encuentran en vías de desarrollo. | 2 estudiantes: 9,0% |
| 60%-100% | Domina las habilidades cognitivas del nivel Literal de lectura. | 10 estudiantes: 45,5% |

Como se puede apreciar en la tabla anterior, los estudiantes de Derecho que conforman la muestra, responden a las preguntas de nivel literal, manifestando los siguientes niveles de dominio: un 45,54%, representado por 10 estudiantes, no manifiestan el desarrollo de las habilidades cognitivas involucradas en el procesamiento literal de la información; en el mismo escenario, solo un 9% de la muestra se encuentra con habilidades en vías de desarrollo, mientras que un 45,5 % demuestra dominio en las habilidades necesarias para este nivel lector.

Tabla 6

Categorización del Nivel Lector Inferencial.

| % de Muestra | | % Representatividad de dominio de Habilidades |
|--------------|---|---|
| 0%-50% | No domina las habilidades cognitivas del nivel Inferencial. | 63,6% |
| 50%-59% | Las habilidades cognitivas del nivel Inferencial se encuentran en vías de desarrollo. | 22,7% |
| 60%-100% | Domina las habilidades cognitivas del nivel Inferencial de lectura. | 13,6% |

Los resultados expresados en el nivel inferencial permiten establecer que un 63,3% de los estudiantes que componen la muestra en estudio no demuestran dominio de las habilidades cognitivas superiores asociadas al nivel inferencial, un 27,2% manifiesta estas habilidades como en vías de desarrollo, mientras que un 13,60% sí evidencia el dominio inferencial, lo que implica que es capaz de analizar, sintetizar y relacionar la información textual siendo capaz de extraer deducciones lógicas a partir de un texto.

Tabla 7

Categorización del Nivel Lector Crítico.

| Número de estudiantes y su % de dominio | Especificación del nivel de dominio de Habilidades Cognitivas de superiores involucrados en el Nivel Lector Crítico y % de representatividad de la muestra | Habilidades |
|---|--|-----------------------|
| 0%-50% | No domina las habilidades cognitivas del nivel crítico lector | 17 estudiantes :77,2% |
| 50%-59% | Las habilidades cognitivas del nivel Crítico se encuentran en vías de desarrollo | 4 estudiantes: 18% |
| 60%-100% | Domina las habilidades cognitivas del nivel crítico de lectura | 1 estudiante: 4,5% |

Sobre la base de los resultados presentados, se puede establecer que del total de la muestra un 77,2% de los estudiantes manifiesta un no dominio las habilidades cognitivas superiores involucradas en el procesamiento lector crítico de la información, un 18% se encuentra en un proceso de vías de desarrollo, mientras que un 4,5%, representado por un estudiante, domina las habilidades del nivel crítico lector.

Análisis e interpretación de los niveles de comprensión lectora

Los resultados presentados e interpretados permiten concluir que el nivel más bajo de dominio en habilidades cognitivas superiores está representado por el nivel crítico, con un 4,5% de logro, lo que equivale a que un solo estudiante de la muestra alcanza este nivel, en un segundo rango de logro se encuentra el dominio del nivel inferencial con un 13,6%, y finalmente, con el mayor dominio está el nivel literal con un 45,50%, es decir, un ciento por ciento más de estudiantes alcanzan este nivel.

Análisis de resultados e interpretación del Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2)

Los 22 participantes de la muestra respondieron de manera individual el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2), elaborado por Santiuste et al. (2001), integrado por 30 ítems y por una escala de respuesta de 1 a 5, siendo (1) Total desacuerdo, (2) Desacuerdo, (3) A Veces, (4) Acuerdo, y (5) Total Acuerdo.

Las frecuencias con rangos iguales o superiores a 60% se interpretaron como: “los estudiantes manifiestan habilidad para determinada acción relacionada con una categoría sustantiva o dialógica”, los porcentajes en frecuencia inferior a un 60% se interpretaron como: “los estudiantes no manifiestan la habilidad para

determinada acción relacionada con una categoría sustantiva o dialógica”; estos resultados se asumieron así, en el entendido de que la mayor o menor concentración de respuestas 4 o 5 en determinados ítems, muestran que los estudiantes concuerdan con ellos o no, el sí o no concuerdan, se interpreta como la creencia del sujeto en el dominio de determinada habilidad. Además, se creó una caracterización más específica de subrangos.³ Se procesó la información colectada en SPSS 15.0 para obtener los estadísticos descriptivos que fueron el punto de inicio del análisis y discusión de resultados.

A continuación, se presentan los estadígrafos asociados al CPC 2; estos indicadores permitirán analizar cada una de las dimensiones del Pensamiento Crítico sustantivo y dialógico, en relación a las preguntas con indicadores más altos y más bajos.

La media de respuestas más bajas corresponde al ítem número 2 de la prueba (M= 2,6), el que, y según las escalas teóricas definidas por los Sansuite et al. (2001), corresponde a *Leer Dialógico*. La mayor dispersión de los datos se observa en los ítems 12 y 27, correspondientes a Leer dialógico y Escuchas y Expresar Oralmente (Sustantivo), y Expresar por Escrito (Sustantivo), respectivamente, con una varianza de 1,2 y 1,3 respectivamente.

Tabla 8

Análisis y comparación de dominio por dimensiones y niveles.

| Subdimensión | Nivel I Bajo dominio entre 0 al 59% | Nivel II Suficiente Entre el 60 - 69% | Nivel III Buen dominio Entre el 70 - 79% | Nivel IV Muy buen Entre el 80 - 89% | Nivel V Excelente Entre el 90 - 100% |
|--|---|---|--|---|--|
| Leer Sustantivo | 0% | 13,6% | 36,3% | 22,7% | 27,2% |
| Leer Dialógico | 4,5% | 22,7% | 36,3% | 36,3% | 4,5% |
| Expresar Escrito Sustantivo | 0% | 4,5% | 18% | 36,3% | 41% |
| Expresar Escrito Dialógico | 4,5% | 31,8% | 22,7% | 18% | 22,7% |
| Escuchar y Expresar Oralmente Sustantivo | 4,5% | 4,5% | 31,8% | 13,6% | 45% |
| Escuchar y Expresar Oralmente Dialógico | 0% | 27,2% | 9% | 9% | 54% |

³ Existen otros estudios que fijan el punto de corte para determinar el dominio o no dominio de la habilidad en un 50%, sin embargo, a juicio de la investigadora que suscribe y siguiendo la línea de Marciales (2003), por las características de contexto asociadas a la Carrera de Derecho, se estima que los estudiantes deben tener in dominio superior asociado a un mínimo de 60% de logro.

Al establecer un análisis comparado entre las distintas dimensiones del Pensamiento Crítico (Sustantivas y Dialógicas) se puede establecer que las subcategorías con mayor nivel de logro (Nivel V) en el indicador de Excelencia, es decir, que manifiestan un porcentaje de estudiantes –del total de la muestra– con un Excelente dominio (obtuvieron un promedio de logro entre un 90% y 100%) corresponden ambas al Expresar y Escuchar Oralmente, tanto en su dimensión sustantiva como dialógica con un 45% y un 54% respectivamente; en un segundo orden, las subdimensiones con dominancia de estudiantes en el nivel de logro de Muy buen dominio (entre un 80 y 90%) corresponden al Leer Dialógico y al Expresar por Escrito Sustantivo, ambas con un 36,3% de estudiantes; en el rango de Buen dominio se encuentra el Leer en ambas dimensiones con un 36,3% de estudiantes; la categoría con dominancia de Suficiencia corresponde al Expresar por Escrito Dialógico.

Tabla 9

Correlación entre los resultados de la Prueba de Comprensión Lectora (habilidades cognitivas superiores y los resultados del Cuestionario de Pensamiento Crítico CPC2).

| Dimensión del pensamiento crítico | Índice de correlación de Pearson | Número de preguntas asociadas | Tipo de correlación |
|--|----------------------------------|-------------------------------|---------------------|
| Leer Sustantivo | r de Pearson 0,81272089 | 12 | Positiva alta |
| Leer Dialógico | r de Pearson 0,38414927 | 4 | Positiva baja |
| Expresar por escrito Sustantivo | r de Pearson 0,85163171 | 6 | Positiva alta |
| Expresar por escrito Dialógico | r de Pearson 0,36513969 | 2 | Positiva baja |
| Escuchar y expresar oralmente Sustantivo | r de Pearson 0,49799054 | 4 | Positiva moderada |
| Escuchar y expresar oralmente Dialógico | r de Pearson 0,49799054 | 4 | Positiva moderada |

En razón de los resultados expresados, se puede establecer que las dimensiones del Pensamiento Crítico que presentan una correlación positiva alta con respecto al dominio de habilidades cognitivas superiores de Comprensión Lectora corresponden a las subcategorías del Leer Sustantivo y Expresar por escrito Sustantivo con un r de Pearson superior –en ambos casos a 8–. Cabe mencionar que ambos dominios abarcan 18 de las 30 preguntas del CPC2, con un valor porcentual de un 60%; en un segundo rango y con una correlación positiva moderada están las subcategorías del Escuchar y expresar por escrito en su dimensión Sustantiva y Dialógica con un nivel de representatividad en razón del número de preguntas de un 20%, y finalmente, con una correlación positiva baja se encuentran el Leer Dialógico y Expresar por escrito Dialógico, con una representatividad de preguntas análoga al nivel anterior. Una vez sometidos los resultados al análisis estadístico de correlación se obtuvo un *R de Pearson de: 0,8201935*, lo que ubica la correlación en un nivel positivo alto, comprobándose la hipótesis de trabajo.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En relación con el objetivo general de la investigación: determinar la correlación existente entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora como macrocompetencias cognitivas en estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, se concluye que existe una correlación positiva alta o fuerte evidenciada por un coeficiente de *Pearson por un r: + 0,8201935*, comprobándose de este modo la hipótesis del estudio.

Lo anterior indica –en los límites del contexto investigativo– que la comprensión lectora y pensamiento crítico se interrelacionan, es decir, comparten componentes en su desarrollo y práctica, a saber : las habilidades cognitivas superiores y los procesos de metacognición como macroestrategias cognitivas, ya que un gran porcentaje de las acciones y actitudes que potencian el desarrollo del pensamiento crítico se relacionan precisamente con la lectura comprensiva, en tanto que los estudiantes sean capaces de dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales se sustenta su punto de vista como lector, o para identificar las razones en las cuales sustenta el punto de vista el propio autor del texto (*lectura sustantiva*); también deberá analizar e integrar diversos puntos de vista, incluso aquellos de carácter contrapuesto, al igual que elaborar argumentos válidos para dar respuesta a posibles refutaciones (Marciales, 2003). En esta instancia se incorpora todo lo que indica que la persona realiza una lectura crítica del texto, asociada a elementos metacognitivos, es decir, antes de tomar partido por una tesis, se pregunta por interpretaciones alternativas, indaga en fuentes de información alternas que sustenten otras tesis, y no modela su posición ante el desacuerdo de otros autores. Se comprueba de este modo la hipótesis investigativa, mediante una correlación positiva alta entre las variables indagadas.

Con respecto al primero de los objetivos específicos: determinar el nivel de dominio de las habilidades cognitivas en comprensión lectora de los alumnos de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez; se concluye que, a nivel muestral, un 18% de los estudiantes no muestra las competencias de dominio en habilidades cognitivas superiores que podrían incidir en el éxito académico en una carrera como Derecho, un 72% manifiesta un dominio de carácter suficiente, constituyendo el mayor número de sujetos, mientras que solo un 9% demuestra un buen dominio en situación de prueba. No existen estudiantes que alcancen el nivel de excelencia. No existen estudiantes en los niveles extremos de la taxonomía utilizada.

En este contexto, el nivel de dominio de las habilidades cognitivas de comprensión lectora concuerda con los estándares mínimos esperados para un estudiante de la carrera de Derecho, lo que implica que la muestra en su conjunto se categoriza como suficiente en dominio de habilidades cognitivas superiores en comprensión de lectura, situación que en un nivel de formación inicial de la carrera en comento se torna compleja, ya que la diferencia con el nivel inferior aún es lábil, y puede variar negativamente en la medida en que los estudiantes se enfrenten a textos de mayor complejidad lingüística y disciplinaria, lo que implica el estudio de establecimiento de políticas de apoyo pedagógico en este ámbito, ya que la mayoría de los aprendizajes en la carrera de Derecho se basan en la comprensión de textos escritos de tipología expositiva-argumentativa.

En relación con el segundo objetivo específico: medir los niveles de logro en las dimensiones del pensamiento crítico: sustantiva y dialógica, de los estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez; se puede establecer que los sujetos, muestra de este estudio, presentan patrones de respuesta que, en términos porcentuales, se iteran en cada una de las habilidades (lectura, escritura, escuchar/expresar oralmente), en función de la dimensión abordada, Sustantiva y Dialógica.

Los resultados correspondientes al tercer objetivo específico: establecer la correlación existente entre el dominio de las habilidades cognitivas superiores en comprensión lectora y el logro en las dimensiones del pensamiento crítico: Sustantiva y Dialógica de los estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la de la Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez; permiten colegir que existen diferencias importantes entre los niveles de correlación específicos de las habilidades cognitivas superiores de comprensión lectora y las dimensiones del pensamiento crítico; estas presentan una correlación alta o fuerte en el “Leer sustantivo” y el “Expresar por escrito sustantivo” con un $r = 0,81272089$ y $r = 0,85163171$, respectivamente; por el contrario, las dimensiones de “Leer dialógico” y el “Expresar por escrito dialógico”, presentan una correlación positiva baja con un $r = 0,38414927$ y $r = 0,36513969$, respectivamente. Lo anterior implica que los estudiantes, sujetos de estudio, poseen mayores competencias para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan su propio punto de vista; en cambio, presentan dificultades para la ejecutar todas aquellas acciones dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición, lo que supone la construcción de argumentos razonados que permitan precisar las diferencias de perspectiva y dar respuesta a refutaciones. Las referidas habilidades son fundamentales para los futuros abogados, lo que implica un elemento determinante en los énfasis curriculares que deben tener las competencias en análisis en la estructuración de un programa de formación o alfabetización académica destinado a este grupo objetivo.

En relación con la primera dimensión indagada –y la más relevante para esta investigación– los porcentajes indican que los estudiantes tienden a llevar a cabo lo estipulado en los ítems de naturaleza lectora, por ejemplo, el leer sustantivo con un nivel de logro alto, manifestándose una tendencia positiva en el sentido de tener una práctica lectora que permita dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan su propio punto de vista o el del autor de un texto. En cuanto a la dimensión de Lectura Dialógica, la tendencia generalizada fue algo menor, en razón del total de estudiantes que llevan a cabo acciones destinadas a colocar en práctica las habilidades para: analizar e integrar puntos de vista divergentes, precisar diferencias de perspectiva, y construir argumentos razonados para dar respuesta a refutaciones. Una hipótesis explicativa que es factible aducir frente a estos resultados, se relaciona con la posible relación entre el año cursado (primero), y la mayor o menor distancia respecto a un pensamiento integrado en las dos dimensiones. La opción por esta interpretación confirmaría los planteamientos ya clásicos de Moshman (1998) en el sentido de la ocurrencia de cambios en el pensamiento asociados a las experiencias universitarias y la instrucción formal en técnicas asociadas a la escritura de tesis e informes académicos.

Finalmente, se precisa relevar que el dominio de las macrocompetencias cognitivas referidas tanto en Comprensión Lectora como en Pensamiento Crítico, se constituye en un necesario, pero no suficiente condicionante para la formación intelectual de los estudiantes universitarios. Tienen el carácter de medios para el logro del fin real, que es favorecer la actualización y desarrollo de la capacidad intelectual y de reflexión crítica con su objeto ético final: la verdad. Es este objeto el que se constituye también en un punto de partida motivacional, que recuerda lo postulado por Martha Nussbaum (2012): sin una profunda valoración de la verdad acerca de la realidad natural, social y cultural de un país, no será posible promover un interés de fondo por el desarrollo de estas competencias en los estudiantes ni en los docentes.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, Y. (2013). La pedagogía socrática como fundamento de la investigación. *Revista de la Universidad de La Salle*, (60), 241-264. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2013/iss60/15/>

Arrieta de Meza, B., Batista Ojeda, J.T., Meza Cepeda, R.D., & Meza Corona, D.Y. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Laurus*, 12(21), 86-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102107>

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Tuning America Latina. Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto. <https://decsa.uchile.cl/wp-content/uploads/Tuning-reflexiones-y-perspectivas-de-la-educación-superior-en-america-latina.pdf>

Carrasco Monsalve, F. (2023). El Pensamiento Crítico como una Competencia Generativa en Educación Superior. Una mirada desde el Enfoque de las Capacidades o del Desarrollo Humano de Martha Nussbaum. *Revista Estudios En Educación*, 6(10), 10-37. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/283>

Cassany, D. (2011). Prácticas lectoras democratizadoras. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (58), 29-40. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/24635>

Comisión Nacional de Acreditación. (2022). *Criterios y Estándares para la acreditación de las Universidades*. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/universidades.pdf

Gómez Francisco, T., Rubio González, J., & González Morales, W. (2019). Pedagogía de la Pregunta en la Enseñanza-Aprendizaje del Derecho, como Innovación Metodológica para Desarrollar el Pensamiento Crítico-Complejo: un Análisis de Caso. *Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho*, 6(2), 37-58. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.55306>

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Universidad de Deusto - University of Groningen. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. En *Crítica de la razón funcionalista* (Vol. 2). Taurus.
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://webs.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>
- Morales, J. (2021). Lectura en derecho: sugerencias para guiar al estudiante en su proceso formativo y en la apropiación del conocimiento. *Telos: Revista De Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 23(2), 227-246. <https://doi.org/10.36390/telos232.03>
- Moshman, D. (1998). Cognitive development beyond childhood. En W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 2. Cognition, perception, and language* (pp. 947-978). John Wiley & Sons, Inc.
- Navarro Saldaña, G., Vaccarezza Garrido, G., González Navarro, M. G., & Catalán Velásquez, R. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción, Chile*. Sello Editorial Universidad de Concepción.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Santiuste, V. (Coord.), Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., & Toledo, E. (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Fugaz Ediciones.
- Tapia Domínguez, G. A. (2014). *El contrapunto entre una pedagogía de la respuesta y una pedagogía de la pregunta*. <https://bit.ly/2EqGS8V>

Datos de correspondencia

Fanny Miriam Carrasco Monsalve
Magister en Educación con Mención en Evaluación Psicopedagógica.
Universidad de Talca.
Talca, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3001-3839>

Email: fanny.carrasco@utalca.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.