

PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN UN CURSO DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

CRITICAL THINKING AND READING COMPREHENSION IN A COURSE OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

PENSÉE CRITIQUE ET COMPRÉHENSION DE LA LECTURE DANS UN COURS D'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Nelly Yiveline Fernández de Morgado

Profesora asociada adscrita al Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar, República Bolivariana de Venezuela

Mailing address: Universidad Simón Bolívar, Sede Sartenejas Edificio de Estudios Generales, piso 2, Departamento de Idiomas, oficina 210 B.

Sartenejas, Baruta, Edo. Miranda. Apartado 89000, Cable Unibolívar Caracas, Venezuela

E-mail: nellydemorgado@gmail.com

Carlos Alberto Mayora Pernía

Profesor de Inglés y Lingüística Aplicada en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle

Mailing address: Calle 13 N.º 100-00, Cali, Valle del Cauca, Colombia

E-mail:

carlos.mayora@correounivalle.edu.co

Rubena St. Louis

Profesora asociada adscrita al Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar, República Bolivariana de Venezuela

Mailing address: Universidad Simón Bolívar, Sede Sartenejas Edificio de Estudios Generales, piso 2, Departamento de Idiomas, Oficina 210 B.

Sartenejas, Baruta, Edo. Miranda. Apartado 89000, Cable Unibolívar Caracas, Venezuela

E-mail: slrubena@usb.ve

RESUMEN

Existe gran interés en el diseño de entornos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico. Para ello es necesario comprender la naturaleza de las relaciones entre los elementos que se conjugan en el quehacer educativo. En este sentido, el presente estudio busca determinar la relación entre las habilidades para el pensamiento crítico (HPC) y la comprensión de la lectura (CL) de textos científico-técnicos en inglés, de un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera de la Universidad Simón Bolívar, Venezuela. Es un estudio exploratorio enmarcado en el paradigma cuantitativo, *ex post facto*, con diseño transversal. Se utilizó el *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* para medir las HPC y la prueba de logro de CL departamental para la competencia lingüística. Los resultados muestran que la relación entre las HPC y la CL es baja, positiva y significativa. También se evidenció un desempeño muy bajo tanto en las HPC como en la CL. Los hallazgos sugieren que la lectura es una herramienta útil para fomentar las HPC; no obstante, el curso debe ser afinado para mejorar su efectividad. Se discuten implicaciones pedagógicas de los resultados y se ofrecen sugerencias para futuras investigaciones.

Palabras clave: pensamiento crítico, comprensión de lectura, enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test.

ABSTRACT

There is great interest in designing English-as-a-foreign-language learning environments to foster critical thinking. In order to do so, understanding the nature of the relationships between the elements involved is necessary. In this sense, the present study aims at determining the relationship between critical thinking abilities (CTA) and reading comprehension (RC) of scientific technical texts in students of English as a foreign language at Universidad Simón Bolívar, Venezuela. This is a transverse exploratory after-the-fact field research framed in a quantitative approach using correlations. The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test was used to measure critical thinking abilities and the De-

Received: 2015-05-14 / Accepted: 2015-09-16

DOI: 10.17533/udea.ikala.v21n01a02

Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura

MEDELLÍN, COLOMBIA, VOL. 21, ISSUE 1 (JANUARY-APRIL, 2016), pp. 15-29, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.co/ikala

Este texto es producto de la investigación "Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera", inscrita en la Universidad Simón Bolívar (Venezuela). Fecha de inicio de arbitraje: 14 de mayo 2015; fecha de terminación: 16 de septiembre 2015. Código de inscripción: 22725.

partmental Reading Comprehension Achievement Test was used to measure linguistic competence. Results show that the relationship between CTA and RC is low, positive and significant. Also, both CTA as well as RC scores were very low. Findings suggest that reading is a useful tool to foster CTA; nonetheless, the course must be tailored in order to improve its effectiveness. Pedagogical implications are discussed. Also, future research suggestions are offered.

Keywords: critical thinking, reading comprehension, teaching-learning of English as a foreign language, Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test.

RÉSUMÉ

Il existe un grand intérêt dans le dessin de cadres d'apprentissage d'anglais langue étrangère qui favorisent le développement de l'esprit critique. Pour cela il est nécessaire de comprendre la nature des relations entre les éléments se conjugant dans le métier éducatif. Dans ce sens, cette étude cherche à déterminer la relation entre les compétences pour l'esprit critique (CEC) et la compréhension de la lecture de textes scientifico-techniques en anglais (CL), d'un groupe d'étudiants d'anglais langue étrangère de l'université Simon Bolivar. Il s'agit d'une étude exploratoire encadrée dans le paradigme quantitatif, ex post facto, avec un dessin transversal. Le *Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* a été utilisé pour mesurer les compétences de l'esprit critique et le taux de réussite aux épreuves de compréhension écrite du département pour la compétence linguistique. Les résultats montrent que le rapport entre les CEC et la CL est bas, positif et significatif. L'on a pu constater également une performance très basse tant pour les CEC que pour la CL. Les trouvailles suggèrent que la lecture est un outil pour favoriser les CEC ; cependant, le cours doit être révisé pour améliorer son efficacité. Les implications pédagogiques des résultats sont discutées et des suggestions pour de futures recherches sont faites.

Mots-clés : esprit critique, compréhension de la lecture, enseignement-apprentissage de l'anglais comme langue étrangère, Ennis-Weir Critical Thinking Essay.

Introducción

Por décadas se ha reconocido la importancia de asegurar, por medio del sistema de educación formal, el desarrollo del pensamiento crítico en los ciudadanos (véanse Archibong y Briggs, 2011; Karbalaei, 2012; Morgan y Shermis, 1989; Sanacore, 1994). En educación universitaria, una forma de sistematizar el logro de esta meta ha sido incluir su enseñanza explícita en los planes de estudio, como una competencia transversal a todas las carreras y asignaturas (véase, por ejemplo, el proyecto *Tuning*, 2011-2013). Los programas de inglés como lengua extranjera (ILE) de la Universidad Simón Bolívar están en sintonía con esta tendencia, al contemplar el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico (HPC) como un objetivo del último nivel del “Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico” para estudiantes de nuevo ingreso.

La naturaleza compleja de este tipo de pensamiento ha dado pie a numerosas definiciones. Por ejemplo, el National Council for Excellence in Critical Thinking define el *pensamiento crítico* como

[...] el proceso intelectual disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sistematizar o evaluar, en forma activa y diestra, información recogida de, o generada por, la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación, como una guía para el sistema de creencias y la acción (Scriven y Paul, 1987, p. 1; traducción libre).¹

Para Paul y Elder, el pensamiento crítico es “un modo de pensar, acerca de cualquier tema, contenido o problema, en el que el pensador mejora la calidad de su pensamiento por medio del control diestro de las estructuras inherentes al pensamiento e imponiendo estándares intelectua-

les” (2008, p. 1; traducción libre).² En cuanto a los criterios para evaluar la calidad, mencionan: la claridad, la precisión, la consistencia, la relevancia, la evidencia amplia y convincente, el razonamiento coherente, la profundidad, la amplitud y el trato justo del tema.

Ennis define el pensamiento crítico como “un pensamiento razonable y reflexivo, cuyo enfoque es decidir entre lo que se debe creer o hacer” (2011, p. 1; traducción libre).³ El autor diferencia entre disposiciones y habilidades; por ejemplo, el pensador debe estar dispuesto a: 1) verificar los datos para asegurarse de que están correctos; ir hasta el fondo del asunto, contrastar versiones y puntos de vista; 2) comprender y presentar una posición en forma honesta y clara, sea la propia u otra, y 3) velar por el bienestar de los otros. Además, debe tener la habilidad para: a) enfocarse en una pregunta, b) analizar argumentos, c) hacer clarificaciones, d) juzgar la credibilidad de una fuente, e) observar y juzgar evidencia, f) deducir y juzgar deducciones, g) efectuar inferencias, h) realizar y evaluar juicios de valor, i) definir términos y juzgar definiciones, y h) integrar las disposiciones y habilidades para construir y defender una decisión (Ennis, 2011, pp. 1-4).

El pensamiento crítico es una competencia intelectual que debe ser cultivada en forma intencional y sistemática (véase Xu, 2011). El objetivo de incluir el pensamiento crítico como una competencia transversal en la educación universitaria se traduce, en el caso de la enseñanza del ILE, en cambiar de la enseñanza de estrategias generales de lectura, al desarrollo de habilidades de lectura crítica.

1 “Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action”.

2 “Critical thinking is that mode of thinking —about any subject, content, or problem— in which the thinker improves the quality of his or her thinking by skillfully taking charge of the structures inherent in thinking and imposing intellectual standards upon them”.

3 “Critical thinking is reasonable and reflective thinking focused on deciding what to believe or do”.

Existe un vacío en esta área de estudio (Karbalaei, 2012). Osborne, Kriesse, Tobey y Johnson (2009) resaltan la necesidad de llevar a cabo esfuerzos para evidenciar cómo se puede enseñar el pensamiento crítico como una competencia transversal en educación superior, en tanto que Xu (2011) manifiesta que se requiere diseñar estrategias innovadoras para enseñar HPC en el contexto del ILE. Así mismo, Braga (2000) expone una debilidad en los materiales, aseverando que muchos libros de ILE, e inglés como segunda lengua (ISL), no estimulan la práctica de habilidades de alto nivel cognitivo, pues suelen contener preguntas con respuestas cerradas. Por su parte, Choy y Oo (2012) alertan sobre una tendencia docente hacia la superficialidad, caracterizada por la falta de reflexión y pensamiento crítico, tanto en su práctica como en sus clases. Finalmente, Khandaghi y Pakmehr (2012) reconocen que muchas instituciones no contemplan el desarrollo de HPC en forma explícita en sus planes de estudio.

18

Tomando como referencia algunos de los trabajos teóricos más importantes en el área (Enright *et al.*, 2000; Grabe, 1997, 2009; Grabe y Stoller, 2002; Rumelhart, 1997; Wallace, 2001; Williams, 1998), se define *lectura* como el proceso de generación de significado a partir de un texto escrito, el cual se realiza por un propósito específico (disfrute, obtención de información, aprendizaje) e implica la ejecución automática y simultánea de micro y macroprocesos.

Los microprocesos aluden a la decodificación del lenguaje escrito y al análisis de elementos gráficos y lingüísticos, como el reconocimiento de los grafemas, su asociación con fonemas, la acumulación de signos para identificar unidades lexicales hasta llegar a la decodificación de unidades semánticas mayores. Los macroprocesos, también llamados *de orden mayor*, se refieren a la interpretación y a la construcción de una representación mental del texto; entre estos se incluyen la inferencia, la paráfrasis, la jerarquización de las ideas y la evaluación de la validez de los argumentos, entre otros. Estas dos categorías

de procesos intervienen de manera interactiva en la lectura (Enright *et al.*, 2000).

Inicialmente se pensaba que los problemas de lectura que enfrentaban los lectores no nativos de una lengua se debían en forma exclusiva a los vacíos en su competencia lingüística en el idioma. De allí que muchos cursos de lectura en lengua extranjera enseñaban gramática y vocabulario en ese idioma, pero no a leer (Dudley-Evans y St John, 1998; Grabe y Stoller, 2002). Aunque se ha evolucionado bastante en esta área, la cuestión sobre si la lectura en lengua extranjera o segunda lengua (L2) es un asunto meramente lingüístico o si, además, lo es cognitivo y de interpretación, sigue siendo debatida.

Por un lado, se cree que el aprendiz de una L2, ya alfabetizado y lector en su lengua materna (L1), necesita alcanzar un cierto umbral lingüístico o cierto nivel de competencia en la lengua para poder transferir las habilidades de lectura e interpretación que ya posee en su lengua (Cartaya, 2011; Clarke, 1997; Cziko, 1980). Por otro lado, se piensa que el factor elemental para que una lectura efectiva en la L2 sea posible es que el aprendiz tenga ya competencias de lectura y habilidades cognitivas en su lengua materna (Cummins, 1979, 1981). Aunque la cuestión ha sido ampliamente estudiada (Alderson, 1984; Bernhardt y Kamil, 1995; Leiva, 2007), aún no existen respuestas concluyentes, pero sí hay consenso, como resultado de este debate, en que es importante desarrollar aspectos tanto lingüísticos como interpretativos y cognitivos.

La lectura es una de las habilidades del lenguaje más ampliamente estudiada en contextos de ILE. Algunas de las áreas de mayor interés incluyen:

1. El rol del vocabulario en la comprensión de la lectura e identificación de niveles de desarrollo lexical necesarios para una lectura eficiente en la L2 (Cartaya, 2011; Cobb, 2007; Hu y Nation, 2000; Pino-Silva, 1990; Schmitt, Jiang y Grabe, 2011),

2. Las estrategias de lectura utilizadas por lectores de L2 de diferentes niveles de desempeño en lectura, distintos contextos instruccionales y diversos niveles de competencia lingüística (Barnett, 1988; Block, 1986; Cardozo, 2000; Cziko, 1980; Taylor, Stevens y Asher, 2006).
3. El papel de la metacognición en la lectura en L2 y la influencia de entrenamiento metacognitivo en la eficiencia de la lectura en L2 (Pereira, 2009; Pereira y Ramírez, 2008; Taylor *et al.*, 2006).
4. El efecto de leer textos en distintas modalidades de presentación, es decir, textos impresos y textos electrónicos (Anderson, 2003; Fontanini y Tomitch, 2009; Quintero, 2003; Uso y Ruiz, 2009; Tseng, 2010).
5. La influencia del uso de textos de diferentes tipologías textuales y géneros en el proceso de lectura (Asención, 2006; Kobayashi, 2002).
6. La efectividad de intervenciones pedagógicas diversas, como la lectura intensiva o la lectura extensiva (Fernández de Morgado, 2009; Horst, 2009; Laufer, 1981; Rodrigo, Krashen y Gribbons, 2004; Yamashita, 2008).
7. El desarrollo de la lectura crítica dentro de los programas de lectura en L2 (Taglieber, 2008; Wallace, 1995, 2001), siendo este un territorio menos explorado, pero prometedor.

Existe evidencia empírica que indica que el desarrollo de las HPC brinda grandes beneficios en las áreas del conocimiento y, en particular, en el aprendizaje de la lectura y escritura en L1 y L2 (véase Taglieber, 2000, 2008). Estudios recientes confirman esta relación; por ejemplo, los hallazgos de Fahim, Bagherkazemi y Alemi (2010), Fahim, Bariesteh y Vaseghi (2012), Hashemi y Zabihi (2012) y Mohammadi, Heidari y Niray (2012), evidenciaron una correlación positiva entre las HPC y la CL.

Resultados del mismo tenor, pero con diferente diseño de investigación, fueron obtenidos por Fahim y Sa'epour (2011), Moghaddam y Malekzadeh (2011), Yang, Chuang, Li y Tseng (2013) y Yang y Gamble (2013). En estos casos,

el diseño fue *pre-post test* con grupo control y *t* de *student* para comparar medias. En resumen, se encontró que los estudiantes que recibieron preparación en HPC se desempeñaron mejor en CL que sus pares del grupo control.

Hay evidencia que sugiere que, en los programas ILE, la enseñanza de HPC se hace de manera tangencial, tácita y aislada, en lugar de abordarse de forma directa, explícita, transversal y sistemática (véase Fahim y Sa'epour, 2011). Así mismo, se sabe que los asuntos asociados a su definición, componentes, estrategias de enseñanza y evaluación son objeto de debate continuo (véanse Chong, Lai, Ong y Tan, 2008; Davidson y Dunham, 1997; Keller, 2008; Saiz y Rivas, 2008; Taglieber, 2000). Además, es notoria la necesidad de estudios sobre este tema (véase Karbalaei, 2012), en especial en el ámbito latinoamericano.

En este contexto, y dado que la relación entre las HPC y la CL nunca ha sido medida en el “Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico” de la Universidad Simón Bolívar, se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo se desempeñan los estudiantes del último curso del “Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico” de la Universidad Simón Bolívar en HPC y en CL? ¿Qué relación guardan las HPC con la CL?

A partir de estas preguntas se formularon los siguientes objetivos:

1. Describir las HPC y CL de un grupo de estudiantes del último curso del “Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico” de la Universidad Simón Bolívar.
2. Determinar la relación entre estas dos variables.

Se espera que los resultados y las sugerencias que se deriven constituyan un modesto aporte en la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje de HPC y lectura en ILE en el contexto de la Universidad Simón Bolívar.

Método

Participantes

La unidad de estudio estuvo conformada por 94 participantes, entre 18 y 20 años de edad, 60% varones y 40% mujeres, estudiantes de nuevo ingreso cursantes del tercer nivel del “Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico” de la Universidad Simón Bolívar, Sede Sartenejas, Caracas, Venezuela.

La Universidad Simón Bolívar es una institución pública nacional con un fuerte sesgo científico-tecnológico. Ofrece carreras largas, como Ingeniería y Licenciatura en Ciencias Básicas; y carreras cortas, como Tecnología Mecánica y Electrónica. Con excepción de los futuros arquitectos, los estudiantes de las carreras largas deben aprobar el “Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico” en su primer año. Estos cursos tienen una duración de 48 horas cada uno y se identifican por las siglas ID1111, ID1112 e ID1113.

El último curso de la serie, ID1113, se centra en la argumentación como función retórica, ya que busca el desarrollo de destrezas de lectura crítica como objetivo general. La estrategia de instrucción principal es la lectura restringida (*narrow reading*) de textos de mayor longitud y complejidad. Los textos versan sobre diferentes argumentos, enfoques y posturas acerca de cuatro grandes temas de relevancia y controversia científica, a saber, el origen del universo, la vida y las especies, la inteligencia artificial y el desarrollo sustentable.

Se espera que, al leer los textos, el estudiante alcance los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las formas de razonamiento y los indicadores léxicos o léxico-gramaticales instituidos a través de las convenciones discursivas de la argumentación.
2. Diferenciar entre hechos e hipótesis expresadas en un texto.
3. Diferenciar entre hechos y opiniones expresadas en un texto.

4. Resumir la información contenida en diversos textos referentes al mismo tema.
5. Comparar textos con base en criterios, como la secuencia en la que se presentan las ideas, la coherencia lógica, la capacidad de persuasión y la vigencia de sus argumentos.
6. Expresar juicios sobre la validez de la información contenida en un texto, con base en criterios internos, como el desarrollo lógico, la coherencia y la pertinencia de los ejemplos.
7. Expresar juicios sobre la validez de la información contenida en un texto, con base en criterios externos, como opiniones de autoridades en la materia u otras fuentes que confirmen, contrasten o complementen dicha información.
8. Reevaluar un determinado texto con base en nueva información sobre el mismo tema.
9. Aproximarse al texto científico especializado, a través de diversas fuentes de información y herramientas de investigación.

El material de instrucción principal consiste en una guía *ad hoc* que lleva por nombre *Reading Selections for ID1113: Focus on Argumentation* (St. Louis y Pereira, 2012), la cual contiene explicaciones, ejercicios y textos compilados por un equipo de profesores del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar especialista en materiales.⁴

Variables

El estudio contempla dos variables continuas, HPC y CL en ILE. Se concibió el *pensamiento crítico* como “un pensamiento razonable y reflexivo, cuyo enfoque es decidir entre lo que se debe creer o no” (Ennis, 2011, p. 1). Esta variable se operacionalizó por medio de las respuestas de los estudiantes al *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test: An Instrument for Testing and Teaching* —CTET— (Ennis y Weir, 1985).

⁴ El lector podrá encontrar la muestra de una lectura y las correspondientes actividades en usb-id1-nfernandez (2015).

Se ha adoptado la concepción de Williams (1998), quien define la *comprensión de la lectura* como el proceso de recepción de la palabra escrita, cuyo fin consiste en entender el mensaje. Esta variable se operacionalizó mediante las respuestas de los alumnos a la prueba de logro de comprensión de lectura ID1113-DT.

Tipo de estudio

Según la clasificación de Kerlinger y Lee (2002), este es un estudio exploratorio, enmarcado en el enfoque cuantitativo, de campo, *ex post facto*, con diseño transversal. Exploratorio, pues da cuenta de una relación que no se ha medido ni estudiado nunca antes en el contexto de la investigación. Cuantitativo, en tanto utiliza un análisis numérico para comprender y explicar el fenómeno. De campo, porque recoge el dato tal y como se presenta en su ambiente natural. Transversal, pues el dato se tomó en un solo momento.

Instrumentos

El CTET es un instrumento ampliamente utilizado y validado para evaluar HPC. Aun cuando originalmente fue diseñado para examinar estas habilidades en nativos de habla inglesa, se ha utilizado con éxito en diversos contextos de ILE (véase Davidson y Dunham, 1997).

La prueba consiste en una carta dirigida al editor de un periódico local, en la que un ciudadano argumenta en favor de que se prohíba estacionar en todas las calles de la ciudad durante la noche. El estudiante debe revisar cada razonamiento y evaluar uno a la vez, así como emitir un juicio crítico sobre el argumento en general.

El instrumento abarca las siguientes áreas: entender el punto de vista del autor, ver las razones y las suposiciones, establecer su propio punto de vista, ofrecer buenas razones y ponderar otras posibilidades. También mide la habilidad para responder apropiadamente o evitar equivocaciones, irrelevancia, circularidad, reversión de una relación *si-entonces*, falacias, sobregeneralizaciones,

escepticismo extremo, problemas de credibilidad y el uso de lenguaje emotivo para persuadir (Ennis y Weir, 1985, p. 1). La ponderación de la prueba va de -9 a 29 puntos.

La validez de contenido del test se basa en que la situación que se les presenta a los examinados es característica de aquellas en las que se manifiestan las habilidades de apreciación y formulación de argumentos; además, los problemas que se plantean ofrecen la oportunidad de evaluar las áreas importantes de las HPC (Ennis y Weir, 1985, p. 3).

En cuanto a la confiabilidad del CTET, el instrumento se administró, por una parte, a 27 estudiantes universitarios de un curso de lógica informal y, por otra, a 28 alumnos dotados de un curso de inglés de octavo grado. Cada grupo fue corregido por dos evaluadores diferentes. Los coeficientes de confiabilidad interevaluador fueron 0,86 y 0,82 respectivamente. Según Coffman (en Ennis y Weir, 1985, p. 4), estas son correlaciones altas para un test tipo ensayo.

El instrumento ID1113-DT es una prueba de logro de CL de alcance departamental, elaborada por un equipo de especialistas del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar. Su diseño responde al “Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico”, y todos los grupos de estudiantes inscritos en esa asignatura toman la misma prueba.

El instrumento en cuestión consta de dos exámenes diferentes, los cuales se aplican uno a mitad y otro al final del período. Cada prueba tiene 20 preguntas de selección simple, con una ponderación de un punto cada una, para un total de 40 puntos. Los exámenes evalúan las siguientes habilidades de lectura: 1) identificar la idea principal; 2) identificar la opinión del autor; 3) identificar el propósito del autor; 4) seleccionar una palabra, oración o párrafo final apropiado; 5) concluir o inferir a partir de información explícita e implícita; 6) predecir lo que sigue; 7) inferir lo que precede; 8) responder preguntas sobre información explícita en el

texto; 9) deducir el significado de palabras a partir del contexto (Champeau de López, Marchi y Arreaza-Coyle, 1997).

El estadístico de confiabilidad de la prueba,⁵ el coeficiente α de Cronbach, fue 0,68; el índice de confiabilidad fue 0,82 y el error estándar fue 2,04 (10,2%), los cuales califican a la prueba como bastante confiable, ya que α se encuentra en el intervalo 60-85 (Nelson, 2000, pp. 103-104).

Procedimiento

1. *Medición de las variables:* aplicación de los instrumentos. El CTET se administró en la penúltima semana del curso. En el momento de aplicar la prueba se leyeron y se siguieron las instrucciones del instrumento (Ennis y Weir, 1985, p. 12), las cuales indican 40 minutos para completar el test; se aplicó la versión original en inglés, pero se utilizó el español (L1) para aclarar preguntas sobre las instrucciones y se les pidió a los participantes responder en este idioma, de manera que la competencia productiva del estudiante no fuese una limitación en su desempeño.
2. *Cantidad y tiempo de aplicaciones:* la prueba de comprensión de lectura ID1113-DT se aplicó dos veces, una a mitad y la otra al final del curso, siguiendo el protocolo de administración de pruebas departamentales elaborado por la Comisión de Exámenes Departamentales del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar.
3. *Procesamiento de los datos:* la corrección del test CTET se realizó siguiendo los criterios y las sugerencias de los autores (Ennis y Weir, 1985, pp. 4-10). Se leyó y evaluó párrafo a párrafo y luego se ponderó según la rúbrica (Ennis y Weir, 1985, p. 14). Dos profesoras participaron en el proceso, evaluando y covalidando.

5 Información suministrada por la Comisión de Exámenes Departamentales del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar.

4. La corrección de la prueba ID1113-DT la efectuaron los docentes de cada grupo, siguiendo la clave de respuestas suministrada por la Comisión de Exámenes Departamentales del Departamento de Idiomas. Este proceso se valida mediante la revisión que el estudiante hace de su examen.
5. Los resultados de ambos instrumentos se registraron manualmente en Excel. Esta información se pasó al *software* "Paquete estadístico para las ciencias sociales" (SPSS), versión 19 en español.
6. Análisis de los datos: se llevaron a cabo análisis descriptivos y correlación de Pearson. En todos los casos se utilizó el SPSS para realizar las operaciones.

Análisis

Se utilizó estadística descriptiva y correlaciones para analizar los datos. El análisis descriptivo incluyó indicadores de tendencia central y variabilidad.

Para conocer la relación binaria entre HPC y CL se aplicó el análisis de correlación de Pearson (r). Esta correlación se interpreta igual que el coeficiente R de una regresión simple; además, se analizó su magnitud y signo, así como su significancia estadística.

Los estadísticos y las pruebas se han corrido con un intervalo de 95% de confianza y se toman como significativos los coeficientes con una probabilidad igual o menor a 0,05 ($\alpha = 5\%$).

Resultados y discusión

Resultados del *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*

La tabla 1 muestra los resultados del test de pensamiento crítico CTET. Se observa que, en promedio, el rendimiento de los estudiantes fue 3,22 sobre 29 puntos y se desvían 4,56 unidades de este promedio. El 50% se desempeñó por debajo de 2. La nota que más se repitió fue 0. El mínimo fue -4 y el máximo fue 20.

Tabla 1 Estadísticos descriptivos de los resultados del test para medir el pensamiento crítico (CTET) y la prueba de comprensión de la lectura (ID1113-DT)

	CTET	ID1113-DT
Casos válidos	94	94
Casos perdidos	0	0
Media	3,22	21,50
Mediana	2,00	22,00
Moda	0	16
Desviación típica	4,563	6,334
Mínimo	-4	9
Máximo	20	37

Este resultado muestra un desempeño muy bajo. El promedio refleja solo 11% de respuestas acertadas, en contraste con el porcentaje aprobatorio de la Universidad ($\leq 50\%$). La distancia entre el mínimo y el máximo indica algunas excepciones en el desempeño; no obstante, la desviación expresa una distribución bastante pareja, lo cual sugiere que la mayoría de los estudiantes carece de competencias mínimas en HPC, a pesar del curso.

Esto significa bajo desarrollo en procesos de alto nivel cognitivo, como el análisis, la síntesis y la evaluación (véase Taglieber, 2008). Asimismo, evidencia la carencia de destrezas para: 1) identificar los elementos que componen los textos argumentativos (i. e. tesis, razones/sopores, justificaciones, objeciones, réplica), y 2) generar una apreciación o evaluación de los mismos. En resumen, no evidencia la presencia de las disposiciones y habilidades características del pensamiento crítico (véanse Ennis, 2011; Paul y Elder, 2008; Scriven y Paul, 1987).

Resultados de la prueba de logro de comprensión de lectura ID1113-DT

Los resultados del ID1113-DT se muestran en la tabla 1. En promedio, el rendimiento de los estudiantes fue 21,50 sobre 40 puntos y se desvían

6,33 unidades de este promedio. El 50% se desempeñó por debajo de 22. La nota que más se repitió fue 16. El mínimo fue 9 y el máximo 37.

Este resultado muestra un desempeño bajo-moderado. La media refleja el 53,75% de respuestas acertadas. No obstante, dista de ser bueno, ya que tendría que haber igualado o superado el 70%, según la escala de calificación de la Universidad.⁶ El valor de la desviación típica manifiesta que la mayoría obtuvo puntajes entre 15 y 28 puntos. En otras palabras, en promedio, el desempeño de los estudiantes en CL apenas se acerca a la nota mínima aprobatoria. Esto significa que tienen dificultad para utilizar todas las estrategias y recursos que están a su disposición para entender el significado y comprender el mensaje (véase Cahyono y Widiati, 2006). Además, no han desarrollado plenamente la habilidad para reconocer, en forma rápida y precisa, el léxico y utilizar el conocimiento previo y la predicción para captar el mensaje (véanse Cartaya, 2011; Clarke, 1997; Cziko, 1980). Asimismo, se les dificulta asimilar y procesar la información, a fin de evaluar las ideas en función de su validez lógica y contextual (véase Newton en Taglieber, 2008). Finalmente, podría ser que sus competencias de lectura y habilidades cognitivas en su lengua materna sean débiles (véase Cummins, 1979, 1981).

Resultados de la correlación entre pensamiento crítico y comprensión de lectura

La correlación entre los resultados del *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test* y la prueba de logro de comprensión de lectura ID1113-DT es baja, positiva y significativa ($r = 0,218$; $gl = 93$; $p = 0,035$). Este hallazgo muestra una relación directamente proporcional, es decir, a mayor HPC mejor CL, y viceversa.

⁶ La escala de calificaciones de la Universidad Simón Bolívar está disponible en la p. 56 del Reglamento estudiantil en Universidad Simón Bolívar (2011).

Estos resultados son similares a los hallazgos de Fahim, Bagherkazemi y Alemi (2010), Fahim, Bariesteh y Vaseghi (2012), Hashemi y Zabihi (2012) y Mohammadi, Heidari y Niry (2012), en el sentido de que evidenciaron una relación directamente proporcional entre HPC y CL.

Esto significa, por una parte, que a los estudiantes se les facilita la CL cuando pueden: 1) identificar los elementos del argumento (i.e. tesis/conclusión y razones/premisas que la apoyan/justifican); 2) evaluar la relación lógica entre las premisas y la conclusión, es decir, discernir si la conclusión se deriva de las premisas; 3) discernir si las razones o evidencia expuesta es plausible y suficiente para sostener la tesis o conclusión, y 4) detectar un tratamiento injusto, sesgado o superficial del asunto.

Por otra parte, se les facilita el pensamiento crítico cuando pueden: 1) comprender las ideas al punto de poderlas parafrasear; 2) explicar la tesis del autor en sus propias palabras, y 3) identificar: el propósito del autor, la pregunta o problema más importante, los conceptos básicos, los supuestos fundamentales, las implicaciones más significativas y el punto de vista predominante.

Análisis adicionales

El bajísimo desempeño de los estudiantes en HPC nos llevó a plantearnos la siguiente interrogante: si los participantes no respondieron correctamente, expresando un juicio valorativo justificado sobre los razonamientos y argumentos esgrimidos por el autor en defensa de su punto, entonces, ¿qué escribieron?

El análisis cualitativo de 585 párrafos nos permitió clasificar los textos de las respuestas incorrectas en cuatro grandes categorías: 1) planteamientos u opiniones relacionados con el problema; 2) planteamientos u opiniones que expresan acuerdo/desacuerdo con la propuesta o las razones del autor; 3) paráfrasis o traducción del texto al español, y 4) ninguna de las anteriores. La mayoría de

los textos contienen combinaciones; la clasificación se llevó a cabo sobre la base de la característica predominante.

En la primera categoría se encuentran textos en los que los estudiantes expresaron su opinión acerca del problema del estacionamiento de carros en la calle. Se hallaron 73 (12,45%) párrafos que corresponden a esta descripción. Por ejemplo:⁷

La gente por razones diferentes estaciona en las calles, muchos lo harán porque les da la gana y otros porque lo necesitan (Sujeto 24, respuesta al párrafo 8).

La segunda categoría corresponde a textos que expresan acuerdo/desacuerdo con las ideas planteadas por el autor. Se encontraron 406 (69,28%) respuestas con estas características; por ejemplo:

No logro encontrar el por qué es malo que los carros se estacionen en la calle, para algunos es de mucha ayuda (Sujeto 13, respuesta al párrafo 4).

La tercera categoría corresponde a traducciones, paráfrasis o interpretaciones del texto al español. Se hallaron 75 (12,8%) párrafos con estas características. Por ejemplo:

Quienes se oponen a la solución del conflicto no conocen lo que es la seguridad. Si existe una mínima posibilidad de accidente no hay seguridad (Sujeto 51, respuesta al párrafo 7).

La cuarta categoría encierra respuestas incorrectas que no se pueden clasificar en ninguna de las anteriores. Se encontraron 31 (5,2%) párrafos de este tipo:

Todos saben que estacionar en las calles es malo, solo que se hacen los locos para que puedan seguir con su comodidad de tener estacionamiento gratuito, ni hace falta que un experimento les tenga que explicar, se están haciendo los oídos sordos (Sujeto 11, respuesta al párrafo 6).

Un ejemplo de mezcla entre opinión sobre la propuesta y las razones, más ideas para solucionar el problema, se presenta a continuación:

⁷ Se han respetado la ortografía y la redacción de los participantes.

No me parece correcto que una medida de esa magnitud sea aplicada en base a recomendaciones incompletas, ya que ninguno de ellos le da importancia a la serie de cambios que deben acompañar una norma así, no han tomado en cuenta la parte legal, las diferencias entre cada calle con respecto al tráfico, ni mucho menos la educación que se le debe dar a los ciudadanos para que acaten correctamente esta medida, a mi parecer deberían incluir también algún tipo de norma para el resto del día, puesto que los carros estacionados estorban más de día que de noche (Sujeto 17, respuesta al párrafo 8).

En resumen, se observa que la mayoría de los participantes, cuando se les solicitó un juicio de valor acerca de un argumento, respondieron: 1) expresando su acuerdo o desacuerdo con la posición del autor, en vez de calificar el argumento como bueno o malo y justificar su respuesta; o 2) dando su opinión sobre la problemática y posibles soluciones. Es decir, respondieron algo muy diferente de lo que se les pedía. Estos hallazgos sugieren que los estudiantes no entienden la pregunta. De ser este el caso, entonces se podría especular que su carencia de nociones sobre el pensamiento crítico les impide siquiera discernir qué se espera de ellos.

Conclusión

Esta investigación se propuso determinar la relación de las HPC con la CL de textos científico-técnicos en inglés en un curso ILE de la Universidad Simón Bolívar. Los resultados muestran que las variables HPC y CL guardan una correlación baja, positiva y significativa. Además, se encontró un muy bajo rendimiento tanto en el desarrollo de HPC como en CL.

Esto significa, primero, que las HPC y la CL guardan una relación directamente proporcional, es decir, que las HPC influyen de manera positiva en el desarrollo de la CL, y viceversa. Este resultado es congruente con lo hallado en la literatura. Segundo, el bajo desempeño de los participantes en el test de pensamiento crítico sugiere que estos no logran identificar los componentes de los argumentos ni construir críticas robustas sobre los mismos. Finalmente, el bajo rendimiento en la

prueba de lectura indica que se les dificulta utilizar en forma eficiente los recursos y las estrategias de que disponen para comprender el mensaje de los textos.

Los hallazgos sugieren que, tal y como está planteado, el curso ID1113 no logra que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos. Por una parte, se espera que desarrollen estrategias para la lectura crítica; no obstante, los resultados del CTET evidencian que ni siquiera se acercan, ya que después de 44 horas de clases, en un lapso de 11 semanas, los estudiantes no alcanzaron un puntaje aceptable en una prueba en inglés que mide las HPC. De haberse tratado de una prueba de logro, la mayoría ni siquiera se hubiera acercado a un puntaje equivalente a nivel mínimo aprobatorio.

Por otro lado, el curso tampoco ha sido exitoso en el logro de los objetivos de desarrollo de la lectura en inglés. Los resultados de los exámenes departamentales evidencian una puntuación aprobatoria mínima en promedio, lo cual será suficiente para promover de curso a los alumnos, pero probablemente no es suficiente para que en el resto de su carrera académica sean capaces de leer críticamente textos técnico-científicos en inglés.

Es importante que el lector esté consciente de que, aunque los resultados discutidos aquí sean de utilidad para cualquier persona interesada en el desarrollo del pensamiento crítico en ILE, no conviene realizar generalizaciones, debido a las limitaciones inherentes a los aspectos metodológicos del presente diseño. Por ejemplo, el tamaño de la unidad de estudio y la no aplicación de procedimientos de muestreo estadístico impiden generalizar los resultados aquí informados a poblaciones estudiantiles más grandes. Otra limitación es el tipo de diseño, en este caso *ex post facto* y correlacional. Dada la novedad de este estudio en este contexto de investigación específico, dicho diseño y procedimiento de análisis se ven plenamente justificados. Sin embargo, estas conclusiones deben interpretarse con cautela, y la necesidad de estudiar esta relación mediante diseños más rigurosos

y con herramientas de análisis de mayor fuerza explicativa no debe descartarse.

Pese a las limitaciones antes mencionadas, se pueden presentar algunas recomendaciones tanto en el ámbito pedagógico como en el investigativo.

Conviene revisar por lo menos tres elementos del quehacer educativo, a saber, los estudiantes, el curso y los docentes. Primero, se debe llevar a cabo un diagnóstico de los estudiantes en cuanto a conocimientos y competencias en HPC; esto ayudará a determinar su necesidad presente. También se debe contemplar su necesidad futura en lo que respecta a esta habilidad y su desempeño satisfactorio en el campo laboral. Segundo, el curso requiere revisar el diseño instruccional a partir de los resultados del diagnóstico de los estudiantes. Por último, la competencia en pensamiento crítico de los docentes debe ser evaluada, así como su dominio de los materiales y las estrategias de enseñanza. Con los resultados del diagnóstico se debe entonces proceder a diseñar y ejecutar programas de formación docente enfocados al refinamiento de las habilidades pedagógicas para la enseñanza tanto de HPC como de CL.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, algunos autores sugieren utilizar el debate, la técnica de la pregunta; escribir antes, durante y después de leer; actividades con dos momentos, uno para aclarar el significado y otro para su evaluación crítica; las tareas basadas en la resolución de problemas y estudios de caso, la autoevaluación y la coevaluación (véanse Rezaei, Derakhshan y Bagherkazemi, 2011; Mehta y Al-Mahrougi, 2015; Taglieber, 2008). Este tipo de actividades no son comunes en muchos cursos de lectura en ILE y, a juzgar por los resultados, este parece ser el caso del curso ID1113. Una implicación que puede inferirse es la necesidad de incorporar, de manera activa y explícita, este tipo de estrategias de enseñanza en el referido curso.

En lo que respecta a la investigación, y en concordancia con las limitaciones y las sugerencias

pedagógicas antes planteadas, es necesario: 1) replicar la presente investigación en el mismo contexto, utilizando métodos muestrales que garanticen la representatividad de sus resultados para toda la población estudiantil de la Universidad Simón Bolívar que toma los cursos del “Programa de Lectura en Inglés Científico y Técnico”; 2) replicar el presente estudio con poblaciones de aprendices de ILE a nivel universitario, pero en otros contextos académicos, como otras universidades públicas o universidades privadas, con el fin de verificar la relación entre HPC y CL en ILE aquí reportada; y 3) una vez rediseñado el curso ID1113, conviene realizar una investigación de diseño cuasiexperimental y con herramientas de análisis estadístico de mayor poder explicativo, que permita, por una parte, evaluar dicho rediseño, y por otra, profundizar nuestra comprensión actual sobre la relación entre HPC y CL.

Referencias

- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? En Alderson y Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 1-27). London: Longman.
- Archibong, F. y Briggs, F. (2011). The impact of innovation and change on contemporary teaching and learning as an advancement from myth to reality. *Journal of Humanistic and Social Studies*, 2(2), 141-149.
- Asención, Y. (2006). Summarizing by Spanish beginner learners. *Hispania*, 89(4), 937-949.
- Barnett, M. A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, 72(2), 150-162.
- Bernhardt, E. y Kamil, M. (1995). Interpreting relationships between L₁ and L₂ reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16(1), 15-34.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 163-194.
- Braga, L. (2008). Designing reading tasks to foster critical thinking. *Ilha do Desterro Journal*, 38, 83-90.
- Cahyono, B. Y. y Widiati, U. (2006). The teaching of EFL reading in the Indonesian context, the state of the art. *TEFLIN*, 17(1), 36-58.

- Cardozo, R. (2000). *Estrategias de lectura utilizadas por futuros docentes de inglés como lengua extranjera para la comprensión de textos expositivos en este idioma* (Trabajo de grado de maestría no publicado). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Cartaya, N. (2011). La hipótesis del umbral léxico en la comprensión de lectura en L2. *Lingua Americana*, 15(28), 103-118.
- Champeau de López, C., Marchi, G. y Arreaza-Coyle, M. (1997). A taxonomy. Evaluating reading comprehension in EFL. *Forum*, 35(2), 30-45.
- Chong, L., Lai, M., Ong, H. y Tan, S. (2008). Innovative educational program: A new edge of education. *Journal of Applied Sciences*, 8(10), 1832-1840.
- Choy, S. C. y Oo, P. S. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom. *International Journal of Instruction January*, 5(1), 167-182.
- Clarke, M. A. (1997). La hipótesis del "cortocircuito" en la lectura en inglés como segunda lengua —o, cuando la competencia lingüística interfiere con la lectura. En E. Rodríguez y E. Lager (Eds.), *La lectura* (pp. 115-130). Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Cobb, T. (2007). Computing the vocabulary demands of L₂ reading. *Language Learning & Technology*, 11(3), 38-63.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education Office of Bilingual Education, *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 16-49). Sacramento, CA: Author.
- Cziko, G. A. (1980). Language competence and reading strategies: A comparison of first- and second language oral reading errors. *Language Learning*, 30, 101-116.
- Davidson, B. y Dunham, R. (1997). Assessing EFL student progress in critical thinking with the Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test. *JALT Journal*, 19(1), 43-57.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Revised version of a presentation at the *Sixth International Conference on Thinking at MIT*, Cambridge, MA, July, 1994. Last revised May, 2011. Recuperado de: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf
- Ennis, R. y Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir Critical Thinking Essay Test*. CA, USA: Midwest Publications. Recuperado de http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/tewctet/Ennis-Weir_Merged.pdf
- Enright, M. K., Grabe, W., Koda, K., Mosenthal, P., Mulcahy-Ernt, P. y Schedl, M. (2000). *TOEFL 2000 Reading Framework: A Working Paper*. Princeton: Educational Testing Service.
- Fahim, M., Bagherkazemi, M. y Alemi, M. (2011). The relationship between test takers critical thinking ability and their performance on the reading section of TOEFL. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 830-837.
- Fahim, M., Bariesteh, H. y Vaseghi, R. (2012). Effects of critical thinking strategy training on male/female EFL learners' reading comprehension. *English Language Teaching*, 5(1), 140-145.
- Fahim, M. y Sa'ee pour, M. (2011). The impact of teaching critical thinking skills on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 867-874.
- Fernández de Morgado, N. (2009). Extensive reading: Student's performance and perception. *The Reading Matrix*, 9(1), 31-42.
- Fontanini, I. y Tomitch, L.M. (2009). Working memory capacity and L₂ university students comprehension of linear texts and hypertexts. *International Journal of English Studies*, 9(2), 1-18.
- Grabe, W. (1997). Revaloración del término "interactivo". En E. Rodríguez y E. Lager (Eds.), *La lectura* (pp. 81-97). Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. y Stoller, L. F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. New York: Longman Pearson Education.
- Hashemi, M. y Zabihi, R. (2012). Does critical thinking enhance EFL learners' receptive skills? *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 172-179.
- Horst, M. (2009). Developing definitional vocabulary knowledge and lexical access speed through extensive reading. En Z. Han y N. J. Anderson (Eds.), *Second Language Reading Research and Instruction. Crossing the Boundaries* (pp. 40-63). Michigan: University of Michigan Press.

- Hu, M., y Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23(2), 403-430.
- Karbalaei, A. (2012). Critical thinking and academic achievement. *Íkala*, 17(2), 121-128.
- Keller, J. (2008). Questions first: Introducing critical thinking using the text analysis matrix (TAM). *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2), 11-24.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Khandaghi, M. y Pakmehr, H. (2012). Critical thinking disposition: A neglected loop of humanities curriculum in higher education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7(1), 1-13.
- Kobayashi, M. (2002). Method effects on reading comprehension test performance: Text organization and response format. *Language Testing*, 19(2), 193-220.
- Laufer, B. (1981). "Intensive" versus "extensive" reading for improving university students comprehension in English as a foreign language. *Journal of Reading*, 25(1), 40-43.
- Leiva, B. (2007). Reconsiderando a Alderson: la lectura del inglés como idioma extranjero. ¿Un asunto de lectura o una cuestión de lenguaje? *Lenguas Modernas*, 32, 35-62.
- Mehta, S. R. y Al-Mahrougi, R. (2015). Can thinking be taught? Linking critical thinking and writing in an EFL context. *RELC Journal*, 46(1), 23-36.
- Moghaddam, M. y Malekzadeh, S. (2011). Improving L2 writing ability in the light of critical thinking. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 789-797.
- Mohammadi, E., Heidari, F. y Niri, N. (2012). The relationship between critical thinking ability and reading strategies used by Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 5(10), 192-201.
- Morgan, M. y Shermis, M. (1989). *Critical Thinking, Reading, and Writing*. Bloomington, IN: ERIC Clearing House on Reading and Communication Skills.
- Nelson, L. R. (2000). *Item Analysis for Tests and Surveys. Using Lertap 5*. Australia: Curtin University of Technology.
- Osborne, R. E., Kriese, P., Tobey, H. y Johnson, E. (2009). Putting it all together: Incorporating "SoTL Practices" for teaching interpersonal and critical thinking skills in an online course. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 4, 45-55.
- Paul, R. y Elder, L. (2008). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Foundation for Critical Thinking Press. Recuperado de: https://www.criticalthinking.org/files/Concepts_Tools.pdf
- Pereira, S. (2009). *Estrategias metacognitivas y comprensión de la lectura en inglés como lengua extranjera (LE): un estudio comparativo* (Trabajo de ascenso no publicado). Universidad Simón Bolívar, Sartenejas.
- Pereira, S. y Ramírez, J. (2008). Uso de estrategias metacognitivas de estudiantes de inglés en curso pre-universitario. *Revista de Pedagogía*, 29(85), 291-331.
- Pino Silva, J. (1990). Sobre la relación vocabulario-lectura en un segundo idioma. *Argos*, 12, 50-65.
- Quintero, M. (2003). *Comparación de las estrategias de lectura utilizadas en textos en inglés presentados en pantalla y presentados en papel* (Trabajo de grado de maestría no publicado). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Rezaei, S., Derakhshan, A. y Bagherkazemi, M. (2011). Critical thinking in language education. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 769-777.
- Rodrigo, V., Krashen, S. y Gribbons, B. (2004). The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System*, 32(1), 53-60.
- Rumelhart, D.E. (1997). Hacia una comprensión de la comprensión. En E. Rodríguez y E. Lager (Eds.), *La lectura* (pp. 25-51). Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Saiz, C., y Rivas, S.F. (2008). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129-149.
- Sanacore, J. (1994). Treat at-risk learners as we treat all learners. *Journal of Reading*, 38(3), 238-242.
- Schmitt, N., Jiang, X. y Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *Modern Language Journal*, 95(1), 26-43.
- Scriven, M. y Paul, R. (1987). Critical thinking as defined by the National Council for Excellence in Critical Thinking. The Critical Thinking Community. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- St. Louis, R. y Pereira, S. (2012). *Reading Selections for ID1113: Focus on Argumentation*. 6.ª ed. (Manuscrito). Caracas: Universidad Simón Bolívar. Sede Sartenejas. Departamento de Idiomas.
- Taglieber, L. (2000). Critical reading and critical thinking. The state of the art. *Ilha do Desterro Journal*, 38, 15-37.

- Taglieber, L. (2008). Critical reading and critical thinking. *Ilha do Desterro Journal*, 44, 141-163.
- Taylor, A., Stevens, J.R. y Asher, W. (2006). The effects of explicit reading strategy training on L₂ reading comprehension: A meta-analysis. En J. M. Norris y L. Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 213-244). Amsterdam: John Benjamins Company.
- Tseng, M. (2010). Factors that influence online reading: An investigation into EFL students perceptions. *The Reading Matrix*, 10(1), 96-105.
- Tuning (2011-2013). Alfa Tuning América Latina: Innovación Educativa y Social. Recuperado de <http://www.tuningal.org/>
- Universidad Simón Bolívar (2011). Reglamento estudiantil. 17.^a ed. Recuperado de: http://www.dide.usb.ve/sites/default/files/pdf/reglamento_estudiantil_2011.pdf
- usb-id1-nfernandez (2015). Muestra de lectura y ejercicios de la guía Reading Selections for ID1113. Recuperado de: <http://usb-id1-nfernandez.wikispaces.com/BOOK>
- Uso, E. y Ruiz, M.N. (2009). Reading printed versus online texts. A study of EFL learners strategic reading behavior. *International Journal of English Studies*, 9(2), 59-79.
- Wallace, C. (1995). "Reading with a suspicious eye". Critical reading in the foreign language classroom. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 335-347). Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, C. (2001). Reading. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, E. (1998). Teaching reading. En Johnson y Johnson (Eds.), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics* (pp. 330-335). Oxford: Blackwell.
- Xu, J. (2011). The application of critical thinking in teaching English reading. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2), 136-141.
- Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36(4), 661-672.
- Yang, Y. C., y Gamble, J. (2013). Effective and practical critical thinking-enhanced EFL instruction. *ELT Journal*, 6(4), 398-412.
- Yang, Y. C., Chuang, Y., Li, L., y Tseng, S. (2013). A blended learning environment for individualized English listening and speaking integrating critical thinking. *Computers & Education*, 63, 285-305.

How to reference this article: Fernández de Morgado, N. Y., Mayora Pernía, C. A. y St. Louis, R. (2016). Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(1), 15-29. doi: 10.17533/udea.ikala.v21n01a02