



**Mirián Adriana Noriega-Jacob** (Autora de correspondencia)

Escuela Normal Superior, Plantel Hermosillo

m.noriega@creson.edu.mx

ORCID: 0000-0002-2968-8422

**Cecilia Saldaña-Belmar**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

cesabel.356@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1018-1517

## Habilidades del pensamiento crítico vinculadas a las competencias lectoras de estudiantes normalistas

### *Trainee teachers' critical thinking skills and reading comprehension*

**Palabras clave:** pensamiento crítico, comprensión, lectura, textos.

#### Resumen

Este artículo analiza y discute los resultados de una investigación del pensamiento crítico vinculado a la comprensión de textos de futuros docentes de la asignatura de Español en educación secundaria. Para esto, participaron 26 normalistas de primer semestre y 18 de quinto semestre de una escuela normal del noroeste de México. Un cuestionario indagó sobre las habilidades de pensamiento crítico que están presentes en sus procesos lectores, así como de aquellas estrategias de comprensión lectora que utilizan con más frecuencia. Los datos mostraron que las características del pensamiento crítico predominantes son integridad y coraje, mientras que la dimensión de la lectura crítica predominante es la contextual. En conclusión, los estudiantes normalistas utilizan evidencias para defender su punto de vista, suelen examinar críticamente sus creencias y evaluar de manera justa las ideas y creencias de los demás para determinar si son razonables. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

**Keywords:** critical thinking, comprehension, reading, texts.

#### Abstract

*This article analyzes and discusses the findings of a study about critical thinking related to reading comprehension of future teachers of Spanish subject in secondary school education. For this, 26 first semester and 18 fifth semester students, from a teaching school in northwestern Mexico participated. The questionnaire inquired about the critical thinking*

*skills that are present in their reading processes, as well as those reading comprehension strategies that they use most frequently. The data showed that the predominant critical thinking characteristics are integrity and courage, while the predominant critical reading dimension is contextual. In conclusion, teaching students use evidence to defend their point of view, often critically examine their beliefs and fairly evaluate the ideas and beliefs of others to determine if they are reasonable.*

## Introducción

Tradicionalmente, la competencia lectora era concebida como el simple acto de decodificar palabras a través del aprendizaje de grafemas y fonemas. Además, se asociaba a prácticas lectoras relacionadas con la redacción de textos y expresión oral, dejando de lado la conciencia metalingüística del *porqué* y *para qué* leer, comprender sobre lo leído, así como los diferentes usos de las lecturas. En la actualidad, la competencia lectora se vincula con lo último mencionado. De este modo, autores como Cassany (2012) y Solé (2012) señalan la intervención de estrategias cognitivas y metacognitivas que suceden dentro de esta competencia, como la reflexión, el análisis, la inferencia el contraste, entre otros. Al respecto, Salinas (2012) indica que mediante estos procesos es posible comprender el contenido de una lectura, interpretando, cuestionando y comprendiendo el mensaje del autor.

Lo anterior se vincula con las aportaciones de Paul y Elder (como se citó en Pérez et al., 2016), quienes interpretan al pensamiento crítico como “el proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar, de manera activa y diestra, información reunida de, o generada por, la experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como guía para la creencia y la acción” (p. 96).

En ese mismo orden de ideas, Buestán y Mora (2015) indican que la competencia lectora y el pensamiento crítico se vinculan, pues una investigación realizada por estos autores en Ecuador mostró la influencia del desarrollo del pensamiento crítico en las macrodestrezas lingüísticas. Por su parte, Arteaga et al. (2017) reconocen que en el desarrollo de las clases de lengua castellana se realiza este principal acercamiento hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, como el análisis, la interpretación, la evaluación, la autorregulación la explicación y la inferencia; todo esto se ve reflejado en las acciones de los estudiantes, a partir del análisis crítico realizado para comunicar sus ideas al debatir un texto.

Sin embargo, los hallazgos antes mencionados no siempre se presentan en los estudiantes, incluso en los universitarios, como se ha demostrado en estudios realizados en

escuelas normalistas de diferentes partes de México (Chagoyán, 2012; Félix y Durán, 2011), donde es evidente que, tanto docentes como estudiantes, se preocupan o inclinan más por cuestiones técnicas o procedimentales, como el manejo de grupos, estrategias didácticas, valores y actitudes éticas, obviando los aspectos o rasgos cognitivos propios de su profesión. Mientras tanto, en estudios de Rubio et al. (2015) y Félix y Samayoa (2015) se muestran las dificultades presentadas en los normalistas para leer, escribir, argumentar, analizar y reflexionar, incluso en los últimos semestres de su formación. Algo similar puede encontrarse en la investigación de Noriega (2019), quien da cuenta del nivel de comprensión lectora en el que se encontraban estudiantes de primero y séptimo semestres de tres escuelas normalistas del estado de Sonora, quienes se ubicaron en un rango medio de comprensión de textos.

En el presente artículo se discuten y analizan los principales hallazgos detectados en estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Español. Estos datos permitieron realizar un análisis comparativo de las competencias y habilidades en alumnos de nuevo ingreso, en comparación los de semestres avanzados del programa de educación superior. Con base en lo anterior, se ofrecen insumos dirigidos al estudio del proceso formativo inicial del docente de educación secundaria en México, que muestran un panorama con el cual se pueden comprender algunos aspectos educativos transformados en intereses sociales y de política educativa, como es el caso de la comprensión de textos.

En un principio, se conceptualiza cada variante antes de vincular el pensamiento crítico (PC) y la competencia lectora. Se inicia con cuestiones sobre la lectura, definiciones relacionadas con el acto de leer y la competencia lectora; posteriormente, se muestra un acercamiento conceptual y procedimental sobre el PC, donde se incluyen las características intelectuales, dimensiones, entre otros.

### *Algunas concepciones en torno a la lectura*

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), leer involucra procesos de decodificación y de comprensión de textos, y concibe al desarrollo de la lectura como una competencia clave para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento; además, afirma que la práctica de la lectura desarrolla capacidades de observación, atención, concentración, análisis, espíritu crítico, reflexión y diálogo. Por último, esta instancia asegura que a través de la lectura es posible divertirse, reflexionar, estimular y satisfacer la curiosidad sobre los temas de interés.

Dentro de este orden de ideas, el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2012) señaló el uso de la lectura como medio para conseguir nuevos conocimientos, interpretar el mundo, como práctica democratizadora, entre otros. Por otra parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) conceptualiza la competencia lectora como aquella que implica “comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad” (como se citó en Díez-Mediavilla y Egío-Clemente, 2017, p. 23). Este último organismo enfatiza la diferencia entre comprensión y competencia lectora; la primera está ligada más hacia el individuo, a sus capacidades intelectuales y emocionales; mientras que la segunda le otorga más importancia a una variable pragmática, como la socialización, la inteligencia social o la ejecutiva.

Asimismo, para Parodi y Núñez (1999), la competencia lectora se entiende, desde una perspectiva psicolingüística, como un proceso mental intencionado, donde el lector utiliza una gran variedad de estrategias para construir su propia interpretación, con base en la información textual y sus conocimientos previos; estas estrategias pueden ser de carácter léxico, retórico, semántico, sociocultural, entre otros. Por otro lado, Jiménez (2014) la concibe como “la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea [y como] la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad” (p. 71).

En resumen, a partir de las diferentes aportaciones y conceptualizaciones anteriores, se observa cómo han evolucionado las definiciones en torno a la competencia lectora para adaptarse a los cambios sociales y culturales. Tal como lo indica Saulés (2012), quien sostiene que, anteriormente, en el proceso de alfabetización no se concebía a la metacognición como parte del proceso lector, mientras que actualmente se analiza todo en su conjunto.

### *Algunas concepciones y características en torno al pensamiento crítico*

Una de las definiciones más destacadas en torno al pensamiento crítico es la de Paul y Elder (2003a), descrita como el proceso intelectual y disciplinado; con este, el sujeto conceptualiza, aplica, analiza, sintetiza y evalúa información, la cual puede ser tomada o generada por observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación. Por su parte, Villarini (2003) lo define como la “capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo” (p. 36).

Para Ennis (como se citó en Boisvert, 2004) el pensamiento crítico es “un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o qué hacer” (p. 32). Además, este

autor considera que la capacidad de realizar las preguntas correctas y de responderlas, así como de cuestionar las posibles soluciones a un problema, conforman un elemento clave para la formación del pensamiento crítico.

Cabe destacar que existe un modelo de este tipo de pensamiento creado por Paul y Elder (2003a; 2005), quienes señalan ocho características intelectuales del pensamiento: justicia de pensamiento, humildad intelectual, coraje intelectual, empatía intelectual, integridad intelectual, perseverancia intelectual, confianza en la razón y autonomía intelectual. A continuación, se describe cada una de ellas.

La **justicia del pensamiento** requiere que todos los puntos de vista sean tratados por igual, sin tomar en cuenta los sentimientos e intereses propios o los de otras personas, incluso de las más cercanas. Lo anterior también implica apegarse a los estándares intelectuales sin la intención de obtener un provecho personal.

La característica **humildad intelectual** se refiere a la capacidad que posee una persona para reconocer los límites de su conocimiento, y sabe distinguir aquello que sabe, de lo que no sabe.

En lo que concierne a la característica **coraje intelectual**, tiene que ver con el deseo de aferrarse y apoyar las ideas, creencias y puntos de vista que el sujeto considera justos y que no han sido escuchados o tomados seriamente. También se trata de tener el coraje de reconocer que algunas de las propias creencias y aquellas que han sido inculcadas desde la infancia pueden resultar falsas o confusas.

La **empatía intelectual** se refiere a la necesidad de colocarse en el lugar de los demás, para poder comprenderlos genuinamente. Para ello, es necesario pensar desde el punto de vista de los demás, especialmente de aquellos con los que no se está de acuerdo. También hace referencia a que una persona recuerde las ocasiones en las que estuvo equivocada, a pesar de que en su interior esté convencida de que tenía la razón.

La **integridad intelectual** está relacionada con el compromiso de aplicar a uno mismo los estándares que se esperan de los demás; es decir, predicar con el ejemplo.

La característica **perseverancia intelectual** determina el deseo de perseguir un conocimiento intelectual y alcanzar la verdad a pesar de las dificultades, obstáculos y frustraciones; y para poder desarrollarla se debe estar dispuesto a trabajar durante las confusiones, dificultades y frustraciones al tratar con problemas y asuntos.

En lo relacionado con la **confianza en la razón**, tiene que ver con la confianza que se debe poseer para llegar a las propias conclusiones, desarrollando facultades para razonar y defenderse mediante argumentos lógicos, ser capaces de aprender a pensar por uno mismo y llegar a conclusiones razonables.

Por último, la **autonomía intelectual** no está muy desarrollada en el individuo, pues, desde la perspectiva de Paul y Elder (2005), la mayoría de las personas en lugar de pensar por

ellos mismos, se conforman con las creencias y comportamientos de los demás, por lo que esta característica intelectual ha de adquirirse conforme se aprende a tomar responsabilidad por la autoría del propio pensamiento y de la propia vida.

### *Dimensiones del pensamiento crítico*

Para fines de este estudio, se han retomado algunas de las dimensiones del pensamiento propuestas por Rojas (1998), quien las estableció en cinco categorías que posibilitan la eficacia para llegar precisamente a un nivel crítico: lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática. En la consecución del presente estudio, se describen tres: la dialógica, la sustantiva y la contextual. La primera representa la capacidad para examinar el propio pensamiento con relación al de los otros, con el fin de asumir diferentes puntos de vista y mediar entre diversos pensamientos. De esta forma, el sujeto se ve obligado a organizar adecuadamente su pensamiento e integrarlo a totalidades más complejas, abarcando diversos puntos de vista sin que interfiera la diferencia de ideas, creencias y valores. Además, considera estos puntos de vista tan válidos como los propios.

La segunda dimensión sustantiva del pensamiento es la que evalúa la verdad o falsedad de la información que se recibe; de esta forma, el pensamiento se vuelve más objetivo. Por lo tanto, permite sustentar las propias afirmaciones, debido a que se basa en datos e información comparada y no en opiniones. Finalmente, la tercera, la dimensión contextual del pensamiento, se refiere a la capacidad de comprender e interpretar el contexto social e histórico, o el contenido biográfico y social, en el cual se desarrolla determinado pensamiento. Dicho de otro modo, permite ser consciente de la posición ética, política, social, cultural e ideológica, tanto propias, como de otras personas. Y al tener en cuenta el punto de vista social de otros, permite examinar otras alternativas.

### *La lectura crítica y sus dimensiones*

El formar una ciudadanía autónoma y democrática es relevante para la sociedad, debido a que son herramientas necesarias para vivir día a día en este mundo tan cambiante y globalizado (Cassany, 2003). Estas características corresponden a habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento.

Sin embargo, investigaciones como la de Swartz (2016) muestran que entre el 92 y el 95 % de lo que se enseña en la escuela no impacta en la vida de los estudiantes una vez que la abandonan. Esto se debe a que en el ambiente áulico no se aprende a pensar,

más bien es un proceso que se lleva a cabo en cualquier actividad cotidiana. En el ámbito escolar, la lectura es la herramienta más utilizada que interviene en este complejo proceso cognitivo. Por ende, en el contexto escolar es necesario formar nuevas generaciones con las competencias lectoras fortalecidas y de manera distinta a la tradicional. Por esta razón, la lectura crítica debe ser una tarea prioritaria de la educación.

La conceptualización de la lectura crítica ha sido discutida por diferentes autores (Cassany 2003; Solé, 2012; Salinas, 2012), cuyas aportaciones coinciden en que en esta sucede debido a una interacción entre autor, texto, lector y contexto. Cassany (2003) la considera como un tipo complejo de lectura, debido a que exige niveles más altos de comprensión que una lectura convencional. Por tanto, el lector debe ser capaz de leer entre líneas, es decir, más allá de la comprensión literal del texto, hacer inferencias, comprender la intencionalidad del autor, exponer una respuesta personal frente al contenido de la lectura y puntos de vista del autor. De hacer lo contrario, se estaría hablando de una mente impresionista, concepto acuñado por Paul y Elder (2003b). Ellos se refieren a un pensador crítico como “mente reflexiva” y a su antagonista como “mente impresionista”. El primero mejora su propio pensamiento al pensar en él de modo reflexivo: “cambia entre lo cognitivo (pensamiento) y lo metacognitivo (pensar acerca de pensar)” (p. 7). En otras palabras, un lector crítico mejora su lectura al reflexionar acerca de cómo está leyendo. Para ejemplificar mejor las diferencias entre un lector impresionista y un lector crítico, en la Tabla 1 se muestra una comparación entre ambos.

Tabla 1: Diferencias entre un lector impresionista y un lector crítico

<b>Lector impresionista Paul y Elder (2003b)</b>	<b>Lector crítico Cassany (2003)</b>
Busca las asociaciones, divagando entre párrafo y párrafo, sin obtener distinciones claras entre su propio pensamiento y el del autor.	Comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean.
Reproduce la información de forma textual, fragmenta lo que lee, no evalúa ni cuestiona; es rígido y de mente cerrada, no aprende de lo que lee y posee un vocabulario reducido.	Toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, etc.) desde el que se han elaborado dichos discursos.
No es crítico, considera su visión como la única correcta, a menos que otra concuerde con sus propias creencias.	Puede construir discursos alternativos que defiendan sus posiciones personales y se vinculen polifónica o intertextualmente con los anteriores.



El conocimiento adquirido no es crítico y está mezclado con prejuicios, sesgos, mitos y estereotipos.

Utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

Fuente: Elaboración propia con información de Paul y Elder (2003b) y Cassany (2003).

Habiendo definido los conceptos acerca de la competencia lectora y el pensamiento crítico, así como un acercamiento a la lectura crítica, se procede a la descripción de las dimensiones de esta última. Para ello, se han retomado conceptos de autores como Rojas (1998), Mendoza (2015) y Cassany (2008), recuperando las tres dimensiones del pensamiento mencionadas en el apartado anterior (dialógica, sustantiva y contextual).

**a) Lectura dialógica.** Considera todas aquellas acciones que son realizadas por el lector, las cuales permiten analizar el significado del texto mediante una interacción intersubjetiva con el pensamiento de otras personas, y construir razonamientos para responder a las refutaciones (Rojas, 1998, p. 15; Mendoza, 2015, p. 55).

**b) Lectura sustantiva.** Hace referencia a las acciones que él llega a realizar para justificar las razones y evidencias del punto de vista que ha formulado en relación con el texto; o bien, para identificar las razones o evidencias en las cuales el autor del texto sustenta su punto de vista (Rojas, 1998, p. 16; Mendoza, 2015, p. 68).

**c) Lectura contextual.** Incluye las acciones realizadas durante la lectura, con el fin de comprender un escrito al tomar en cuenta el contexto en el que se desarrolla, identificando el ámbito social o cultural, para dar una correcta interpretación de la ideología del autor o contenido del escrito; además, identifica el propósito y lo sitúa en el entramado social de propósitos e intereses (Rojas, 1998, p. 17; Cassany, 2008, p. 72).

### *Hábitos de un lector crítico*

Como se afirmó en párrafos anteriores, las acciones vinculadas a la lectura en un sentido crítico tienen que ver con operaciones intelectuales de orden superior. En consecuencia, algunas acciones realizadas habitualmente por un lector crítico, desde el criterio de Paul y Elder (2005, 2003b), son las siguientes: 1) reflexionar conforme se lee; 2) monitorear el cómo se está leyendo conforme se lee (distinguir entre lo que se comprende del texto y lo que no se comprende); 3) resumir correctamente y discutir los textos en las propias palabras del lector, conforme se lee; 4) proporcionar ejemplos a partir de la propia experiencia sobre las

ideas en los textos; 5) conectar las ideas centrales de un texto con otras ideas centrales que se comprenden; 6) tomar las ideas centrales de leer y aplicarlas a la vida cotidiana; 7) explicar lo leído (parfrasear lo que se lee); y 8) referenciar a otro autor o artículo que se conecta con lo mismo o para contrastarlo con esa otra fuente.

Lo anterior indica que los lectores críticos utilizan estrategias que les permiten construir significados, organizar información, así como comprender y reflexionar acerca de su lectura. Entre esas estrategias, incluyen tomar posesión de lo que leen, ya sea marcando las ideas o palabras consideradas importantes o haciendo anotaciones clave en forma de ideas, títulos o subtítulos, entre otras.

En ese mismo sentido, Paul y Elder (2003b) y Cassany (2008) enfatizan la importancia de formular preguntas para entender la información, explicar el texto con nuevos ejemplos, considerando los conocimientos previos y conectando ideas a experiencias y situaciones significativas para el lector.

## Materiales y método

El objeto de estudio de la presente investigación ha sido poco estudiado. A pesar de que el tema del pensamiento crítico se ha relacionado en otros estudios con la competencia lectora, ha sido escasamente abordado, especialmente en estudiantes en formación para la enseñanza del español. Por lo tanto, el presente estudio tiene un alcance exploratorio, con un diseño no experimental y transaccional, pues no se consideró la manipulación de variables y se administraron los instrumentos en un momento único.

Los participantes fueron 26 normalistas de primer semestre y 18 de quinto. El total de datos corresponde a 44 alumnos de una escuela normal del noroeste de México. Cabe señalar que participaron la totalidad de los futuros profesores de español de educación secundaria de dicha institución.

Los datos sociodemográficos de los participantes se concentran en la Tabla 2, donde se observa que el rango de edad de los estudiantes es acorde al semestre que cursan, y en ambos grupos predomina el género femenino, con un índice del 69 % en primer semestre y el 89 % en quinto. Acerca del lugar de origen, en su mayoría son originarios de la capital del estado, de donde se obtuvo la información (el 76.9 % en primer semestre; el 61.1 % en quinto semestre); el resto es oriundo de distintos municipios y localidades de este estado. El último dato mostrado es el nivel de estudios de los padres, donde, en el grupo de primer semestre, el mayor porcentaje se sitúa en nivel de preparatoria (34.2 %), mientras que, en el grupo de quinto semestre, en secundaria (33.3 %). A nivel licenciatura, el mayor porcentaje recae en el primer semestre (22.8 %). Por otro lado, a nivel maestría, el porcentaje es mayor en los padres

de alumnos de quinto semestre (16.7 %); mientras que en los de primer semestre solo un 2.8 % cursaron ese nivel. En cuanto al nivel doctorado, ambos grupos se sitúan casi en el mismo porcentaje (5.7 %-5.5 %).

Tabla 2: Datos sociodemográficos

Pregunta	Respuesta	Resultados	
		1.er semestre	5.º semestre
Edad	De 17 a 20 años	92.30 %	5.55 %
	De 21 a 23 años	7.69 %	94.44 %
Género	Femenino	69.00 %	89.00 %
	Masculino	31.00 %	11.00 %
Procedencia	Capital del estado	76.92 %	61.11 %
	Municipios	7.68 %	38.86 %
Nivel de estudio de los padres	Sin estudios	0.00 %	0.00 %
	Primaria	8.57 %	16.66 %
	Secundaria	22.85 %	33.33 %
	Preparatoria	34.28 %	16.66 %
	Carrera técnica	2.85 %	0.00 %
	Licenciatura	22.85 %	11.11 %
	Maestría	2.85 %	16.66 %
	Doctorado	5.71 %	5.55 %

Fuente: Elaboración propia.

El instrumento utilizado se caracteriza por obtener información a través de la escala de Likert y de opción múltiple. Se indagó sobre las habilidades del pensamiento crítico que utilizan con frecuencia los estudiantes, así como de aquellas que están presentes en sus procesos lectores. El diseño está basado en los teóricos Paul y Elder (2003a; 2003b; 2005), Cassany (2006; 2012), Rojas (1998) y Mendoza (2015). El cuestionario estuvo integrado por 52 ítems, distribuidos en cinco secciones. En la primera se solicitaron datos generales, como edad, sexo, origen, semestre; la segunda corresponde a las características intelectuales del pensamiento crítico (justicia del pensamiento, humildad intelectual, coraje intelectual, empatía intelectual, integridad intelectual, perseverancia intelectual, confianza en la razón y autonomía intelectual); la tercera, a las dimensiones de la lectura crítica (dialógica, sustantiva

y contextual); la cuarta se compone de preguntas de opción múltiple relacionadas con los hábitos de un lector crítico; por último, la quinta sección, a las prácticas académicas.

En la sección sobre las características intelectuales del pensamiento, específicamente en *justicia*, se incluyeron enunciados que guardan relación con lo descrito anteriormente, los cuales indagaron en qué medida los participantes se inclinaban por tratar un punto de vista de manera objetiva, sin que interfirieran los sentimientos o el obtener algún provecho. En lo referente a *humildad*, se analizó la medida en que reconocen los límites de sus conocimientos. En la característica *coraje*, se trató de la valentía que tienen los futuros profesores para cuestionar las ideas y creencias que les fueron inculcadas, y el coraje que poseen para admitir cuando sus ideas son erróneas.

Asimismo, los enunciados correspondientes a la característica *empatía* fueron formulados para corroborar si los participantes cuentan con la habilidad de comprender otros puntos de vista, razonar a través de ellos y recordar las veces en las que creyeron estar en lo correcto y no lo estaban. La característica *integridad* determina si cuestionan, defienden y reconocen sus puntos de vista, ideas o creencias, con el mismo rigor con que evalúan el de los demás. En lo correspondiente a *perseverancia*, se verificó si tratan de alcanzar un conocimiento intelectual a pesar de las dificultades u obstáculos a los que se pudieran enfrentar.

En el aspecto *confianza en la razón*, se analizó si los encuestados suelen llegar a conclusiones razonables a través del razonamiento y argumentos lógicos confiando en sus capacidades para lograrlo. En el caso de la *autonomía*, se sondea si los normalistas en cuestión suelen pensar por sí mismos o se conforman con las creencias y comportamientos de los demás.

Por último, los enunciados correspondientes a la característica *empatía* fueron formulados para corroborar su habilidad para comprender otros puntos de vista, razonar a través de ellos y recordar las veces en las que creyeron estar en lo correcto y no lo estaban.

En lo relacionado con los ítems que conforman las dimensiones de la lectura crítica, se examinó si los participantes llevan a cabo acciones durante la lectura que les permitan analizar el significado del texto mediante la interacción de otros pensamientos ajenos al propio, identificar las razones del autor para sustentar su punto de vista y comprender un escrito considerando el contexto en el que se desarrolla.

En las últimas secciones se cuestionó a los estudiantes acerca de sus hábitos lectores y prácticas académicas; por ejemplo, las estrategias que utilizan para el análisis de textos o la frecuencia con la que leen, si visitan la biblioteca, asisten a congresos, entre otros aspectos, para determinar sus competencias lectoras con base en sus hábitos lectores y de las prácticas académicas que realizan.

En lo concerniente a la validez de este instrumento, se obtuvo mediante la evidencia basada en el contenido, apoyada por el juicio de expertos y en la estructura interna, que calcula su fiabilidad mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La validación basada en el contenido de este cuestionario fue sometido a un juicio de expertos integrados por siete investigadores de diversas instituciones de educación superior: cuatro de ellos mexicanos y una con nacionalidad española. Los jueces evaluaron cada ítem en relación con cuatro categorías propuestas por Escobar y Cuervo (2008): claridad, coherencia, relevancia y suficiencia (Tabla 3). Por último, evaluaron la claridad de las instrucciones, así como la adecuación y lenguaje claro en las escalas.

Tabla 3. Categorías para valorar los ítems. Validez de contenido

<b>Claridad</b>
El ítem no es claro.
El ítem requiere bastantes modificaciones en el uso de las palabras por su significado o en la ordenación de estas.
Se requiere una modificación muy específica de alguno de los términos de los ítems.
El ítem es claro, tiene semántica y sintáctica adecuada.
<b>Coherencia</b>
El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
El ítem tiene una relación moderada con dimensión que está midiendo.
El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Relevancia</b>
El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.
El ítem es relativamente importante.
El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Fuente: Adaptación de Escobar y Cuervo (2008).

Es importante mencionar que para que los jueces pudieran realizar el análisis de contenido del instrumento, se les proporcionó un cuestionario similar al que se presentaría a los destinatarios, donde se anexó la rúbrica para valorar cada ítem de acuerdo con las categorías antes mencionadas, así como los objetivos de investigación y una guía teórica sobre las dimensiones que conforman el instrumento para una mejor comprensión de este. Las recomendaciones proporcionadas por los expertos permitieron modificar los ítems que lo requerían, haciéndolos más comprensibles, además de eliminar aspectos irrelevantes. Posteriormente, se construyó una segunda versión del cuestionario con las correcciones realizadas con base en las observaciones proporcionadas por los jueces expertos.

El procedimiento llevado a cabo para la recolección de datos mediante el instrumento descrito anteriormente se sintetiza en las siguientes etapas: indagación documental, donde se realizó una búsqueda de los principales teóricos y autores que han abordado el objeto de estudio (Paul y Elder, 2003a, 2003b y 2005; Cassany, 2006 y 2012; Solé, 2012; Rojas, 1998; Mendoza, 2015); para la construcción del instrumento se retomaron algunos conceptos de los teóricos antes mencionados para formular las propias, como las dimensiones de la lectura crítica; en lo concerniente a la validación y la reestructuración del instrumento, el proceso se llevó a cabo a través de un juicio de expertos, mediante la evidencia basada en el contenido y, posteriormente, se realizaron los ajustes necesarios a los ítems; para la etapa de aplicación se administró el cuestionario reconstruido y validado por los investigadores que conformaron el grupo de expertos, junto con un formato de consentimiento informado, el cual fue firmado por los solicitantes; por último, en la etapa de los análisis de resultados, como su nombre lo indica, se analizaron los datos cuantitativos recabados en el cuestionario, a través de el Programa Computacional Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 22.

## Resultados

En la Tabla 4 se muestran los índices obtenidos en la categoría "Características intelectuales del pensamiento crítico", donde la media total obtenida, tanto en el grupo de primer semestre como en el quinto, se sitúa en 3.8. Los datos muestran que la Integridad intelectual fue la característica que obtuvo la media más elevada en el primer semestre (4.0). La característica intelectual más elevada en el quinto semestre fue la de Coraje intelectual, con una media de 4.1.

Tabla 4. Características intelectuales del pensamiento crítico

Característica	Primer semestre	Quinto semestre
	<i>M</i>	<i>M</i>
Justicia del pensamiento	4.0	3.8
Humildad intelectual	3.9	3.9
Coraje intelectual	3.9	4.1
Empatía intelectual	3.8	3.9
Integridad intelectual	4.0	3.9
Perseverancia intelectual	3.3	3.4
Confianza en la razón	3.7	3.6
Autonomía intelectual	3.7	3.8
<b>Total</b>	<b>3.8</b>	<b>3.8</b>

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la categoría “Dimensiones de la lectura crítica”, en la Tabla 5 se observa que la media total obtenida en ambos semestres es de 3.7. Finalmente, la dimensión con la media más elevada en los dos grupos es la Contextual (3.9 en primer semestre y 4.0 en quinto semestre).

Tabla 5. Dimensiones de la lectura crítica

Dimensión	Primer semestre	Quinto semestre
	<i>M</i>	<i>M</i>
Dialógica	3.9	3.6
Sustantiva	3.4	3.4
Contextual	3.9	4.0
<b>Total</b>	<b>3.7</b>	<b>3.7</b>

Fuente: Elaboración propia.

En lo referente a la categoría “Hábitos de un lector crítico”, los más recurrentes en ambos semestres (ya sea al socializar un tema leído en clase o realizar un trabajo académico que involucra lectura) es el Subrayado de las ideas más importantes (4.4 M en primer semestre y 4.1 M en quinto semestre), con una diferencia de 0.3. El resto de las estrategias más empleadas puede visualizarse en la Tabla 6, donde se indica la media obtenida para cada grupo. Cabe aclarar que, de una serie de estrategias presentadas en el cuestionario, solamente se muestran aquellas cuyas medias resultaron más elevadas con respecto a las demás.

Tabla 6. Hábitos de un lector crítico

Hábitos. Primer semestre	M	Hábitos. Quinto semestre	M
Subrayado de las ideas más importantes.	4.4	Subrayado de las ideas más importantes.	4.1
Crear texto propio explicándolo con palabras propias.	4.1	Explicar por qué es importante la información presentada en un texto leído.	4.0
Ofrecer información específica al socializar en clase un tema leído.	4.0	Utilizar el resumen.	4.0
Considerar otros puntos de vista distintos al propio al socializar en clase un tema leído.	4.0	Replicar un texto con nuevos ejemplos.	4.0
Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información en un texto.	3.4	Dar respuesta a las preguntas derivadas de la información en un texto.	4.0
Encontrar contradicciones en diferentes contenidos consultados.	4.1	Utilizar los conocimientos con los que ya se cuenta, enriqueciendo la información.	4.0
<b>Total</b>	<b>4.0</b>		<b>4.0</b>

Fuente: Elaboración propia.

Para la categoría “Prácticas académicas”, en la Tabla 7 se muestra que, en el grupo de primer semestre, el 30.8 % acostumbra a leer aproximadamente de nueve a cinco textos académicos al mes, sean capítulos de libros, revistas u otros; mientras, en el grupo de quinto semestre, el 33.3 % lee más de 10 textos académicos; y otro 33.3 % lee de siete a 10.

Tabla 7. Prácticas académicas (parte 1)

Ítem	Grupo	Más de 10	De 7 a 10	De 5 a 9	De 3 a 4	De 1 a 2	Cero
En tus cursos, ¿qué promedio de textos académicos lees al mes (capítulos de libros, revistas, etc.)?	Primer semestre	27.0 %	23.0 %	30.8 %	19.2 %	0.0 %	0.0 %
	Segundo semestre	33.3 %	33.3 %	16.7 %	16.7 %	0.0%	0.0%

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con esta misma categoría, en la Tabla 8 se observa que el 77.0 % del grupo de primer semestre suele visitar la biblioteca escolar entre una y tres veces al mes. Por el contrario, en el grupo de quinto semestre, más de la mitad del grupo, es decir, el 72.2 %, no acude a la biblioteca.

Tabla 8. Prácticas académicas (parte 2)

Ítem	Grupo	Más de 10 veces al mes	Entre 7 y 9 veces al mes	Entre 4 y 6 veces al mes	Entre 1 y 3 veces al mes	Nunca
¿Con qué frecuencia visitas la biblioteca de tu escuela?	Primer semestre	0.0 %	3.8 %	19.3 %	77 %	0.0 %
	Segundo semestre	0.0 %	0.0 %	11.1 %	16.7 %	72.2 %

Fuente: Elaboración propia.

Para cerrar con esta categoría, en la Tabla 9 se observa que una de las prácticas académicas más frecuentes en ambos grupos es la lectura de manera regular, lo cual se refleja en el 69.2 % para el grupo de primer semestre, y el 61.1 % en el caso del quinto semestre; la diferencia entre ambos semestres es de 8.1.

Tabla 9. Prácticas académicas (parte 3)

Ítem	Primer semestre	Quinto semestre
Procuro asistir a congresos y conferencias nacionales y estatales para ampliar mis conocimientos.	19.3 %	19.3 %
Trato de leer regularmente.	69.2 %	61.1 %
Solamente asisto a congresos y conferencias que me ofrecen un reconocimiento con valor curricular.	11.5 %	16.7 %
Leo solamente para realizar tareas y estudiar en periodo de exámenes.	34.6 %	33.3 %

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

De los datos obtenidos en el apartado anterior, se deduce que los futuros profesores de español utilizan pruebas o evidencias para defender o justificar su propio punto de vista y el de alguien más, en virtud de que una de las características intelectuales que destacó fue la de *integridad intelectual*, caracterizada por la descripción antes mencionada. Otro índice predominante resultó ser el *coraje intelectual*, esto implica que la mayoría suele examinar críticamente sus creencias y evaluar de manera justa las ideas y creencias de los demás, para determinar si son razonables o no.

Lo anterior no significa que otras características, como *humildad, justicia, confianza en la razón, empatía, perseverancia y autonomía* no estén presentes en los profesores en formación, sino que en el análisis cuantitativo se destacan más las características antes señaladas. Ante esto, hace falta consolidar los otros aspectos; para ello, deben tratarse todos los puntos de vista por igual, sin tomar en cuenta los propios sentimientos e intereses, así como apearse más a los estándares intelectuales sin tomar en cuenta el provecho personal o del grupo. Es decir, ponerse en el lugar de los demás para comprender su punto de vista, especialmente si no se tienen puntos en común; razonar con detenimiento los problemas antes de resolverlos; dividir trabajos y tareas complejos en subproblemas para no desaminar y decaer; ser capaces de aprender a pensar por sí mismos para llegar a conclusiones razonables; y no permitir que sus emociones sobrepasen la razón e interfirieran en la reflexión de un problema o asunto.

Respecto a los datos de la categoría “Dimensiones de la lectura crítica”, la lectura contextual resultó ser la dimensión con la media más elevada en ambos grupos. Esto indica

que, para comprender un texto, los estudiantes deben identificar el ámbito social o cultural en el que se desarrolla el escrito. En este caso, los alumnos de quinto semestre obtuvieron un índice ligeramente superior (0.2), comparativamente con la media de los alumnos de primer semestre. Con estos datos generales, y al ser poco significativa tal diferencia, puede inferirse que el poseer un pensamiento y una lectura críticos, no tiene relación con el semestre que se curse.

Los datos recuperados acerca de los hábitos de un lector crítico, como el subrayado de ideas, el parafraseo, la consideración de otros puntos de vista, la replicación de un texto con nuevos ejemplos, entre otros, están estrechamente relacionados con las características de un lector crítico, que fueron propuestas por Cassany (2003) y Paul y Elder (2003b) (expuestos en el marco teórico). Estos hábitos son congruentes con sus prácticas académicas, ya que sus cifras indican una mayor incidencia en la práctica de leer: regularmente entre 5 y 10 libros al mes, lo que permite la consecución de acciones que los conduzcan a un pensamiento más complejo con respecto a la lectura, que involucra la reflexión y el monitoreo constante de sus procesos lectores.

En resumen, el presente estudio aporta datos que dan a conocer las habilidades de pensamiento crítico presentes en las competencias lectoras desarrolladas por los estudiantes en formación para convertirse en profesores de español, ya que tienen la tarea de ayudar a sus futuros alumnos a desarrollar conocimientos y habilidades en relación con el uso descriptivo de la lengua, de las estructuras gramaticales y del sistema normativo, entre otros. Además, tienen la responsabilidad de involucrar procesos en los que sus estudiantes no solamente adquieran y utilicen de forma mecánica e inconsciente estas destrezas lingüísticas, sino que en su paso por las aulas también adquieran habilidades y competencias intelectuales de orden superior, como el pensamiento crítico, ya que ambos aspectos constituyen la base fundamental para adquirir conocimientos nuevos y mejorar los aprendizajes.

Lo anterior es señalado por la SEP (2019), que establece las competencias que deben poseer los maestros egresados con perfil docente, entre las que menciona el dominio de la asignatura que se va a impartir, utilizar la información de manera inteligente y analítica, poseer habilidades de lectura, escritura, pensamiento crítico y la solución de problemas de orden superior, así como el aplicar prácticas pedagógicas eficaces. Tales competencias deben ser adquiridas por todo docente que desee impartir esta asignatura y deberá enseñar y desarrollar en sus futuros estudiantes.

Cabe señalar que el uso y adquisición de competencias lectoras adecuadas permite el desarrollo de habilidades intelectuales de orden superior, como el pensamiento crítico, y pueden ser transmitidas en cualquier ámbito, ya sea escolar, profesional o laboral. Se asume que estas habilidades se han desarrollado desde la educación primaria, pero ahí solo se

sientan las bases, porque es en la educación secundaria donde se afinan y se profundizan, siendo este nivel el último peldaño de la educación obligatoria en el que los estudiantes tendrán la última oportunidad para desarrollar tales habilidades de manera formal. Por este motivo, la mayor responsabilidad recae en los docentes de español de educación secundaria, por lo cual es de gran importancia divulgar este tipo de hallazgos, para tener la certeza de que se tomarán en cuenta en el desarrollo de estas competencias en los futuros profesores de español, puesto que son ellos quienes se encargarán posteriormente de transmitir y asegurar tales competencias en su ambiente áulico.

Para finalizar; es recomendable, para futuras investigaciones, realizar un estudio de investigación-acción, donde sea posible implementar un programa que refuerce las habilidades del pensamiento crítico en futuros profesores, para que tengan mayor oportunidad de cumplir con el perfil de egreso que establece la SEP con respecto a la competencia lectora. Se sugiere, igualmente, reproducir este estudio ampliando la muestra a otras escuelas normales de diferentes estados de la República, para poder comparar y generalizar resultados. <sup>sc</sup>

## Referencias

### Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por la beca doctoral que permitió financiar el presente estudio. Al maestro Jesús Elizardo Copado Quintana, quien, siendo el director de la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, otorgó su invaluable autorización para que se pudiera llevar a cabo esta investigación. A los normalistas de primero y quinto semestres, pues gracias a su valiosa participación, tanto en las entrevistas como en las encuestas diseñadas, hicieron posible la obtención de datos para la consecución del presente trabajo.

- Arteaga, J. E., Bacca, J. R., Borbóez, T. D. J., López, E. M., Pantoja, O. P., y Reina, E. D. C. (2017). *Letras que hablan. Estrategia didáctica que orienta la comprensión lectora hacia el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado 9-1 de la Institución Educativa Instituto Técnico Girardot* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/9517>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Buestán, M. A., y Mora, R. M. (2015). *Estudio de las macrodestrezas lingüísticas y su influencia en el desarrollo del pensamiento crítico* [tesis de licenciatura, Universidad Estatal de Milagro]. Repositorio Dspace. <https://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/2389#:~:text=Resumen%3A,cr%C3%ADtica%20para%20mejorar%20el%20conocimiento>.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del*

- Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 32, 113-32. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21224>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2012). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Chagoyán, P. (2012). *Construcción de la identidad docente normalista (estudio sobre la identidad docente bajo el enfoque por competencias)* [ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0858.pdf>
- Díez-Mediavilla, A., y Egío-Clemente, V. (2017). La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación. *Investigaciones sobre lectura*, (7), 22-35.
- Escobar, J., y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. [https://www.humanas.unal.edu.co/lab\\_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol\\_6\\_Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Félix, V., y Durán, E. (2011). *Sujetos, procesos e instituciones. Un acercamiento desde la investigación educativa. El buen profesor: la construcción del imaginario axiológico del estudiante de la Escuela Normal de Sinaloa en el trayecto de formación*. Servicios Editoriales Once Ríos.
- Félix, V., y Samayoa, G. (2015). El pensamiento reflexivo en la formación del futuro profesor. *Ra Ximhai*, 11(4), 267-287. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596020.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *Los textos continuos: ¿Cómo se leen?* Autor. [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Textos\\_continuos.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Textos_continuos.pdf)
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre lectura*, (1), 65-74. <https://revistas.uma.es/index.php/revistaSL/article/view/10943>
- Mendoza, P. L. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. [tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11883>
- Noriega, M. A. (2019). Estudio comparativo sobre la comprensión de textos de futuros docentes. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la*

- didáctica en lengua y literatura*, (4), 1-25. <https://estudioslambda.unison.mx/index.php/estudioslambda/article/view/78>
- Parodi, G., y Núñez, P. (1999). ¿Existe influencia de la variable socioeconómica en la comprensión del discurso escrito? *Revista Lenguaje*, (27), 91-107. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/2698/Rev.Lenguaje%2CNo.27%2Cp.91-107%2C1999.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Paul, R., y Elder, L. (2003a). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. [https://docs.google.com/document/d/1xEYqpAP3JZSb5\\_y79ygZKVcqUk\\_hjw7LiUZT1xDd-U8/edit?pli=1](https://docs.google.com/document/d/1xEYqpAP3JZSb5_y79ygZKVcqUk_hjw7LiUZT1xDd-U8/edit?pli=1)
- Paul, R., y Elder, L. (2003b). *Cómo leer un párrafo y más allá de éste. El arte de la lectura minuciosa*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)
- Pérez, C., Herrera, M., y Ferrer, S. (2016). ¿Cómo es el proceso de construcción del pensamiento crítico en el estudiante universitario? Una teoría fundamentada desde sus protagonistas. *Omnia*, 22(2), 91-106. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73749821008.pdf>
- Rojas C. (1998). *Dimensiones del Pensamiento Crítico*. Alianza Editorial.
- Rubio, M., Castro, G., y Félix, V. (2015). Una aproximación a los procesos formativos del futuro docente de educación primaria. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 11(4), 381-402. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7915486>
- Salinas, G. R. M. D. (2012). *Concepto de leer*. [tesis de doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
- Saulés, S. (2012). La competencia lectora en PISA. Influencias, innovaciones y desarrollo. *Cuaderno de Investigación Núm. 37*. <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/46588>
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica, primaria. Primer grado*. Autor. <https://sector2federal.files.wordpress.com/2012/05/1-programa-primer-grado-2011.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Perfil, parámetros e indicadores para el ingreso a las funciones docentes y técnicos docentes en la educación media superior Ciclo Escolar 2019-2020*. Autor.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, (59), 43-61. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/59387/1/616006.pdf>
- Swartz, R. (2016). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. SM México.
- Villarini, Á. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3 y 4(4), 35-42. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=TEOR%C3%8DA+Y+PEDAGOG%C3%8DA+DEL+PENSAMIENTO+CR%C3%8DTICO+%C3%81ngel+R.+Villarini+Jusino&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=TEOR%C3%8DA+Y+PEDAGOG%C3%8DA+DEL+PENSAMIENTO+CR%C3%8DTICO+%C3%81ngel+R.+Villarini+Jusino&btnG=)