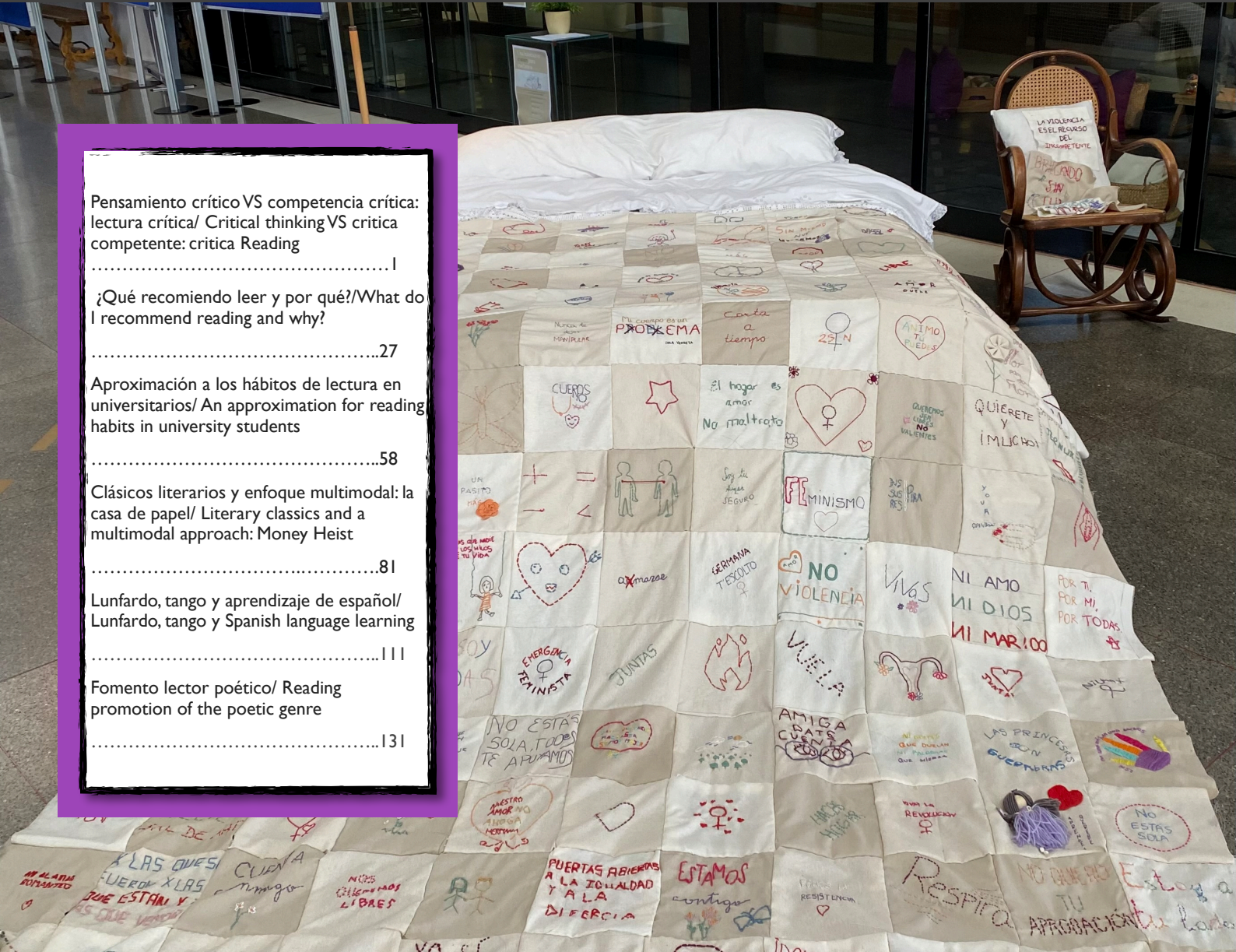


INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

18 (1) 2023 INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ISL ISSN 2340-8685

Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica/ Critical thinking VS crítica competente: crítica Reading	1
¿Qué recomiendo leer y por qué?/What do I recommend reading and why?	27
Aproximación a los hábitos de lectura en universitarios/ An approximation for reading habits in university students	58
Clásicos literarios y enfoque multimodal: la casa de papel/ Literary classics and a multimodal approach: Money Heist	81
Lunfardo, tango y aprendizaje de español/ Lunfardo, tango and Spanish language learning	111
Fomento lector poético/ Reading promotion of the poetic genre	131



CONSEJO DE EDITORES/ EDITORIAL BOARD

Directora/ Chief

- Elena del Pilar Jiménez Pérez, UMA, España

Editor jefe/ Editor in Chief

- Roberto Cuadros Muñoz, US, España

Editoras/ Editor

- Ester Trigo Ibáñez, UCA, España
- María Isabel de Vicente-Yagüe Jara, UM, España

Editores técnicos/ Technical editor

- Manuel Francisco Romero Oliva, UCA, España
- Raúl Gutiérrez Fresneda, UA, España

Secretaria/ Secretary

- Macarena Becerro Quero, UMA, España

Editores versión en inglés/ Editor English version

- Pedro García Guirao, Universidad de Murcia, España
- Inmaculada Santos Díaz, UMA, España

Comité Editorial/ Editorial committee

- Keishi Yasuda, U. Ryukoku, Japón
- Ruth Fine, The Hebrew University of Jerusalem, Israel
- Elizabeth Marcela Pettinaroli, Rhodes College, Estados Unidos
- Abdellatif Limami, U. de Rabat, Marruecos
- Salvador Almadana López del Moral, Instituto Cervantes, Praga, Chequia
- Yrene Natividad Calero Leo, Asociación Internacional de Promotores de Lectura, Perú
- Mercedes Garcés Pérez, U. Marta Abreu, Las Villas, Cuba
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo XXII José Martí de Varsovia, Polonia
- Aldo Ocampo González, Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Antonio Gómez Yebra, UMA, España
- Pedro García, Guirao, Universidad de Ostrava, Chequia
- David Caldevilla Domínguez, U. Complutense de Madrid, España

Comité Científico (Miembros)/ Scientific Committee (Committee)








- Almudena Barrientos Báez, U. Complutense de Madrid, España
- Efrén Viramontes, E. N. Ricardo Flores Magón, México
- Marek Baran, U. de Lodz, Polonia
- Cacylia Tator, U. de Silesia, Polonia
- Leyre Alejaldre Biel, U. de Columbia, Estados Unidos
- Eva Álvarez Ramos, UV, España
- Hugo Heredia Ponce, UCA, España
- Fernando Azevedo, U. do Minho, Portugal
- María Victoria Mateo García, UAL, España
- Marta Sanjuán Álvarez, U. de Zaragoza, España
- Xaquín Núñez Sabarís, U. do Minho, Portugal
- Ana Cea Álvarez, U. do Minho, Portugal
- Inmaculada Guisado Sánchez, UNEX, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Magdalena López Pérez, UNEX, España
- Milagrosa Parrado Collantes, UCA, España
- Paula Rivera Jurado, UCA, España
- Begoña Gómez Devís, UV, España
- Carme Rodríguez, U. de Liverpool, Reino Unido
- María de los Santos Moreno Ruiz, UJA, España
- Alba Ambrós Pallarés, UB, España
- Francisco García Marcos, UAL, España
- Pablo Moreno Verdulla, UCA, España

- Àngels Llanes Baró, U. Lérida, España
- Antonio García Velasco, UMA, España
- Isabel García Parejo, UCLM, España
- Roberto Cuadros Muñoz, US, España
- Soraya Caballero Ramírez, ULPGC, España
- Carlos Acevedo, Fundación Apalabrar, Chile
- Paula Andrea Agudelo Palacio, I.E. Caracas de Medellín, Colombia
- Graciela Baca Zapata, UAM, México
- Edgar Enrique Balanta Castilla, U. de Cartagena, Colombia
- Raquel Benítez Burraco, US, España
- Hernán Bermúdez Ruiz, U. Nacional de Bogotá, Colombia
- Alejandro Bolaños García-Escribano, U.C. L., R.U.
- Pablo Francisco Mora Venegas, U. del Atlántico, Colombia
- Miryam Narváek Rivero, U. Peruana de Ciencias, Perú
- Erika Jossy Choke Vilca, U. Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú
- Carlos Brañez Mendoza, E. P. Don Bosco, Bolivia
- Manuel Cabello Pino, UHU, España
- Daniel Cardoso Jiménez, UAEM, México
- Williams Danilo Clemente Huanquis, IEP Claretiano, Perú
- Rubén Cristóbal Hornillos, Liceo José Martí de Varsovia, Polonia
- Julieta Fumagalli, U. de Buenos Aires, Argentina
- Enrique Gutiérrez Rubio, U. Palacký Olomouc, Chequia
- Brizeida Hernández Sánchez, U. de Salamanca, España
- Daniela Liberman, U. de Palermo, Italia
- Juan Cruz Ripoll Salceda, U. de Navarra, España
- Victoria Rodrigo Marhuenda, Georgia State University, Estados Unidos
- Yudith Rovira Álvarez, U. de Pinar del Río, Cuba
- Carmen Toscano Fuentes, U. de Huelva, España
- Pedro Dono López, U. do Minho, Portugal
- Virginia Calvo, U. de Zaragoza, España
- Marjana Sifrar Kalan, U. de Liubliana, Eslovenia
- Zósimo López Pena, U. Internacional de La Rioja, España
- María Teresa Santamaría Fernández, U. Internacional de La Rioja, España
- Cristina Milagrosa Castillo Rodríguez, UMA, España
- Belén Ramos, U. de Córdoba, España
- Jorge Verdugo, U. de Nariño, Colombia
- Sergio Vera Valencia, U. Castilla La Mancha, España
- María Remedios Fernández Ruiz, UMA, España
- Almudena Cantero Sandoval, UNIR, España

Comité ético/ Ethics Committee

- Antonio Díez Mediavilla, U. de Alicante, España
- Natalia Martínez León, U. de Granada, España
- Ester Trigo Ibáñez, U. de Cádiz, España
- Roberto Cuadros Muñoz, U. de Sevilla, España
- Juan de Dios Villanueva Roa, U. de Granada, España
- Manuel Santos Morales, Asociación Española de Comprensión Lectora, España
- María Auxiliadora Robles Bello, UJAEN, España
- Juana María Morcillo Martínez, UJAEN, España
- Francisco Palacios Chávez, AECL, España.

INDEXACIÓN/ INDEXING

<p><u>ESCI</u> Clarivate</p> 
<p><u>Scopus</u> Elsevier</p> 
<p><u>Latindex</u></p> 
<p><u>Google Scholar</u></p> 
<p><u>Dialnet</u></p> 
<p><u>MIAR, DOAJ, Sherpa, CIRC, Dulcinea, ERIH...</u></p> 
<p><u>FECYT</u></p> 



EDITAN/ Published by

Asociación Española de Comprensión Lectora y Universidad de Málaga

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) es una revista científica que se edita semestralmente

CONTACTO/ Contact



Apdo. 5050, 29003, Málaga

Edición: isl@comprensionlectora.es

Dirección: isl@uma.es

ISSN: 2340-8685

© 2014-2023





Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA

ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Critical Thinking VS Critical Competence: Critical Reading

Elena del Pilar Jiménez Pérez

<https://orcid.org/0000-0002-1658-1220>

Universidad de Málaga (UMA), Spain



<https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>



Reception: 14/09/2022

Acceptation: 18/01/2023

Contact: elenapjimenez@uma.es

Abstract:

Critical thinking is not a current concept. However, it is taking on special relevance in today's society thanks, in part, to the problem posed to human beings by *fake news*, and, by extension, it is beginning to be addressed systematically in educational centers. Similarly, critical thinking also affects the understanding of the information received from an emotional point of view, as it helps to be more objective and avoid misinterpreting both oral and written messages. In this sense, critical thinking is evolving into competence as the ability to put it into practice; these are parallel concepts to the concept of reading comprehension with respect to reading competence. In addition, most of the tests that have been used to measure critical thinking are translations from English, which, in some cases, are ambiguous and confusing to interpret in Spanish. As a result, understanding what is read is critical for developing a solid and solvent critical competence. The present study is a review of the scientific literature that aims to discern what critical thinking is, which is included as one of the skills to be developed with students according to the European Union. It provides a basis for the definition of critical competence as well as its dimensions, its relationship with reading, and its role in the classroom.

Keywords: Critical competence, European Union competences, critical thinking, *fake news*, reading competence.



Critical Thinking VS Critical Competence: Critical Reading

INTRODUCTION

Although the implementation of technologies has changed this need in the entire society (Mihail, 2022) and is responsible for this pace, Europe (European Commission, 2021) is setting the pace in education by emphasizing the skills that students should acquire in the classroom and for which teachers should be prepared. If reading competence has been recognized as one of those skills to be worked on, despite the fact that no significant improvement has been achieved in our country (since it continues to score below the average after each edition of the PISA and PIRLS tests), new goals should be added, such as digital teaching competences or critical competence, because of the need for constant improvement and adaptation to the very dynamic environment that society offers to human beings, so much so that it requires continuous adaptations in the educational field.

The rudder of society's education should be critical thinking, supported by mature reading comprehension, worked creative capacity, and optimal individual knowledge of each person's place in the world: a critical society that does not allow itself to be manipulated by malicious news or establish guilt by false accusations in social networks (Corrales Serrano, 2021), that is able to discern what information is or is not useful so that it is not manipulated, or how to select data in a practical and objective way in order to be efficient (Dodo, 2022). In addition, the percentage of misunderstandings would be significantly lowered with the optimal use of a sufficiently developed critical competence and, by extension, would improve coexistence by working effectively through collaboration (Handayani et al., 2019). Because, after all, all research on competencies that is conducted to improve the educational experience and all rational inquiries that are conducted in this regard are conducted under the responsibility of improving the human condition (Akapo, 2021).

From critical thinking to critical competence

The origins of critical thinking are ancestral. Already in ancient Greece, the great philosophers such as Socrates, Plato, and Aristotle put forward their theories on maieutic, dialectics, and rhetoric, respectively, from this perspective. In this sense, it is based on disciplines such as logic, and its basis is made up of common sense, reason, and objectivity.

Understanding the meaning of a concept also requires considering its etymology. Thus, the word "critique" is rooted in ancient Greek and suggests a person's ability to discern, sharing its root with judge and judge (*kritēs*, "judge" and *krinō*, *krinein*, "to judge"). From that point on, meanings have been included with the use that have distorted its original meaning until reaching the Dictionary of the Spanish Language (DRAE), in its current entry, which does not include the concept as such but with generally negative connotations, especially in meanings 5, 8, and 13 (DRAE, 2022).

There are numerous approaches to critical thinking from a scientific and didactic point of view. The Delphi report (1990) already pointed out that critical thinking is a cognitive process in which a self-regulated way is sought to arrive at a reasonable judgment. Bachelard (1994) argues that thinking from a critical perspective should be based on the use of common sense, intuition, the projection of images and metaphors, parallelisms, and other issues of similar characteristics. Kurland (2000) goes on to say that this process entails accurately observing evidence with a broad vision from reason, but to a lesser extent from intuition, even if it entails considering contrary or unpopular opinions.

Pursuing the truth, according to Bachelard (1994), means striving to analyze, evaluate, and infer by interpreting the evidence with the considerations that underlie it (Delphi, 1990). Since then, the concept has been simplified to be the improvement of the quality of thinking by calmly thinking through all possibilities in search of truth (Seligman, 2005; Paul & Elder, 2003; Gonzalez Zamora, 2000).

In this sense, the traditional line of research on critical thinking establishes a clear parallelism with reason, sometimes even going so far as not distinguishing it from scientific thinking (Tamayo, 2009; Caravita & Hallden, 1994). For Baghana et al., (2020), “it is the capacity of a student to think in a more rational and clear way,” which is an understatement. Passion is even defended within the definition of critical thinking (Sharma et al., 2022), perhaps as a synonym of motivation, but critical thinking is a concept based on objectivity by its own definition.

In any case, the definition of this skill is referred to as “critical thinking,” and it is necessary to point out that it is not the same as “critical competence.” Critical thinking is the ability of a person to understand reality as aseptically as possible, analyzing and evaluating it objectively, while critical competence involves the use of critical thinking in a useful way in one’s environment, that is, concluding with decision-making and acting. Therefore, critical thinking is the basis of critical competence.

Critical thinking does not always lead to action. For example, indolent, submissive, fearful, or abused people do not usually put it into practice beyond their immediate environment, even keeping it safely in the word that gives it its name: thinking. For this reason, the control of impulsivity and the search for truth (Liu, 2022), understood as the ability to objectify reality, and as the essence of critical thinking, are so important to work on in the classroom. An ability that will also provide us with information on what are the important issues in life, such as family (Walker & LeBoeuf, 2022), solidarity, healthy loyalty, honesty, effort, tolerance, and commitment, to name a few. However, a construct that is so present in society demands developing this skill in the classroom as a practice (Garamendi, 2022), and to achieve this goal it is necessary to invest in continuing to improve teaching practice (Tejada-Osorio, 2022) beyond the fact that it may be more or less fashionable.

Critical competence in the classroom

Developing critical competence in the classroom is a fundamental educational challenge, as it is to face education according to the multiple intelligences (Gardner, 2001). It is in the classroom where this critical capacity must be cultivated to create knowledge from a reflective attitude and generate knowledge from this perspective (Zambrano-Navarrete & Chancay-Cedeño, 2022), which is the basis of education in our era (Nieto et al., 2009; Delors, 2006) in which information and communication technologies require adapted skills through critical thinking

(Handayani et al., 2019). However, for the development of critical competence, both modalities, technological and traditional (Lanz et al., 2022), must be addressed, because it is so established by Spanish laws (Ley Orgánica de Educación LOMLOE, 2020), by international indications (UNESCO, 1995, 1998, 2009) in this regard, by the guidelines that Europe establishes as minimums (European Commission, 2021), and it is even one of the fundamental skills that students should develop according to the American Psychological Association (APA). But, above all, because the obligation of the human race is to improve, to evolve without toxicity either for itself or for the environment as a fundamental factor that avoids its own extinction. It may seem like a utopia, but perhaps it is the key to our own long-term survival.

The didactic aspect of the competencies, including critical competence, that students must acquire must come from a qualified and equipped teaching environment (Izarra et al., 2020; Redondo Gutiérrez et al., 2017), given that exposing information and offering content does not imply that the student acquires them (Rodríguez et al., 2012). First, the concept and what it implies must be delimited, and then teachers must be trained.

Despite the statement that critical thinking is innate in human beings (Puche, 2000; Bachelard, 1994; Kagan, 1972), it does not work in a systematic, structured, and planned way but, at most, intuitively in those cases where it occurs. It is not enough that critical thinking is associated with cognitive skills (Kagan, 1972) or that it is the one that helps to perceive and infer the information that is perceived; it is necessary to be aware of how it functions and, more importantly, how it is implemented efficiently: learning to know, learning to do, learning to live together, and learning to be, so that students make the most of their activities by actively participating in critiques and discussions (Esparrago, 2021).

It is necessary for teachers to teach the learners themselves to be able to take a proactive initiative with common sense (Vincent-Lancrin et al., 2019), a motivation without fear of being wrong because they do not want to face destructive criticism, which is why civic competence as part of criticism must accompany the rest of the competences in that process.

In any case, teachers are already aware that critical thinking, and thus critical thinking competence, has become a requirement in the classroom (Lombardi et al., 2022). In this sense, it is known that it is necessary to work on critical thinking (Kizilhan & Demir, 2022), but it now

remains to know how. Currently, in general, competencies are not addressed in this way, so it is proposed to start preparing teachers to implement this progress (Al-Ahmadi, 2008; Tamayo et al., 2014) in order to improve the didactic experience in the classroom but, above all, to transcend to society when students leave the classroom. Teachers must tackle the arduous task of both retraining themselves didactically and becoming aware that developing critical competence in the classroom will take a significant amount of time and effort (Ashimova & Turekhanova, 2022).

Subsequently, such a teaching and learning process of critical competence in early childhood education should be initiated, thus facilitating the acquisition of other competences, and generating a motivating environment for both teachers and students (Ashimova & Turekhanova, 2022). At higher levels, aspects such as argumentation (Rapanta & Iordanou, 2023; Romadhoni et al., n. d.; Valverde et al., 2018; Vicente-Yagüe et al., 2019), Socratic questioning (Abdullah et al., 2022), reflection (Gómez Acosta et al., 2009), use of generalization (Dorathy et al., 2021), or rational discussion (Mockus, 1989) are already being worked on. It has been shown that high-quality subject matter instruction, that is, using professional-level critical references such as a Chomsky conference, is less effective for the development of critical ability than targeted learning experiences and skill sequencing (Kettler, 2021), but for reaching that stage with sufficient critical maturity to develop self-reliance (Azizi et al., 2022) it is imperative to start at an earlier age with easier tasks.

In summary, having demonstrated its effectiveness, it is essential that critical competence be implemented in the classroom with a responsible attitude on the part of the guarantors of education, deepening it from a vision of knowledge transfer to the classroom, and offering teachers adequate preparation and means before beginning to integrate this discipline into the practical framework of education.

Critical and linguistic competence

In a certain sense, the critical competence can be found in the framework of the international assessments of reading proficiency in PIRLS (Mullis & Martin, 2019) and PISA (OECD, 2018), where the last processes or aspects, respectively, aim at skills focused on assessing quality and credibility, reflecting on content and form, constructing meaning, and developing personal potential. Given the results obtained, this suggests that a very small percentage of students in the participating countries are able to achieve these scores. Although the connection between reading

competence and critical thinking is currently widely and directly studied thanks to the in crescendo interest of the last two decades (Bedoya-Rosales, 2019; Van et al., 2022), these are concepts that, although currently in fashion (Németh, 2022), should be the paradigm, together with creative competence, on which the whole educational process of human beings is founded. In the classroom, in all the analyzed dimensions of reading competence there are significant relationships with respect to critical competence (Campos González, 2020), especially metacognitive strategies (Nour Mohammadi et al., 2012), the highest level of reading competence (Jiménez-Pérez, 2015), and it has been demonstrated that improving reading strategies helps to train critical competence (Arifin, 2020). So much so that not only is there a significant correlation between reading competence and critical thinking (Hidayati et al., 2020), but there is also “very strong positive correlation ($r = .977^{**}$) between critical thinking pedagogy and proficiency in text comprehension or critical reading” (Qanwal & Karim, 2022, p. 25). It is a technique for reflecting on and evaluating what is being read (Yousefi & Mohammadi, 2016). However, reading competence influences critical competence and vice versa: “reading competence is a macro-process regulated by critical competence” and “every higher order reading process must aim to think critically” (Doll Castillo & Parra Vásquez, 2021), because reading competence cannot be fully developed without critical competence (Smith et al., 2021). Thus, both have a direct relationship with academic success (Jiménez-Pérez, 2015; Lanz et al., 2022). In addition, it has been shown that there is a positive relationship between reading interest and critical competence (Fahrurrozi et al., 2020). For this reason, it is of vital importance that the guidelines for teachers specifically state how to improve students’ skills in this regard (Mohseni et al., 2020; Rivadeneira-Barreiro, 2020) as currently, although great efforts and specific interventions are being made (Rivas et al., 2022), their implementation is still being carried out, and there is a need for maturity and entrenchment (Deroncele-Acosta et al., 2020), as well as further in-depth study (Martínez León et al., 2018).

The dimensions

The critical thinking dimensions should be the same as those of critical competence, which are dimensions that evaluate specific aspects of the ability according to items that attempt to respond to complete reality, not global dimensions united by the necessity of measuring critical thinking in a test. As with Gardner’s Multiple Intelligences or Salovey and Meyer’s Emotional Intelligence, they must

first be a theory to be supported, not emerge by abiogenesis as a test to measure something. Not only are there hundreds of studies on critical thinking (Rojas Viteri et al., 2016), but also questionnaires, especially in recent years (Aykaç & Aslan, 2022; Dorathy et al., 2021; Duru et al., 2022; Mohammadi et al., 2022; Semerci et al., 2019; Thanavathi & Ponnammal, 2022) for measuring critical thinking, but none for critical competence, even though it may appear in some titles (Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2007). The difficulty of finding a good translation has a negative influence on the results of the tools (Fernández et al., 2021), given that the bias of understanding what the author meant and the intention behind it, that is, having a good reading competence, limits the comprehension of the texts and conditions the objectivity of the results obtained (Jiménez-Pérez, 2021). In addition, the dimensions that each author establishes are different in each test, and some consider the semantic-verbal-linguistic condition (HCTAES or CCTT) as critical competence and not as reading competence prior to criticism.

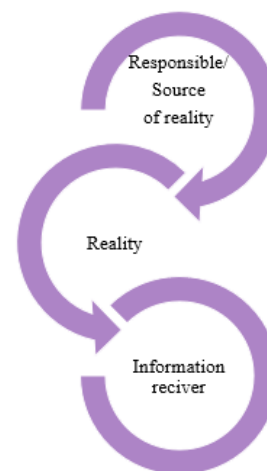
However, critical competence is not a common universal for the entire world population because it is linked to linguistic competence, so that translations of tools in English cannot transmit their original idea to other languages such as Spanish. The difference in the nuances of semantics between English and Spanish makes it difficult for tools created in one language to be used in another with a simple translation. They need to be generated in the target language or adapted with other questions to avoid concepts susceptible to ambiguity or even those that do not have a direct translation. The term “freak” in English is pejorative and does not match the Spanish “friki,” for example, nor is intelligence the same as a skill, a competence, or an ability in English as in Spanish.

The authors, who have developed a test to measure critical thinking, select its dimensions according to specific actions performed by the individual from a cognitive point of view. One of the most widely used tests, that of Watson-Glaser, distinguishes between five dimensions, with inference being the most related to the individual’s linguistic domain. It also considers the recognition of assumptions, deduction, interpretation, and evaluation of arguments. Through CCTT, Cornel focuses on external factors such as source credibility, in addition to induction, observation, deduction, and hypothesis identification. Added to the others, the only linguistic dimension is focused on the aspects of vocabulary and semantics without contextualizing the comprehension of the oral or written text at stake. For his

part, Halpern also refers directly to verbal reasoning as part of the assessment in his test, in addition to argument analysis, hypothesis testing, probability and uncertainty, problem solving, and decision making. Along the same lines, the PRENCRISAL and PENTRASAL critical thinking approaches are reflected.

Nevertheless, in critical thinking, three important factors must be taken into account, the same as in linguistic communication: the sender or person responsible for the message (which can be a person or simply the result of actions around a certain thing), the message (which can be an oral or written text, an experience, an illogical fact, a painting, or the flight of a flock of birds), and the receiver, the person who makes use of that critical thinking (including the ability to be aware of their own physical state or mood, their ability to be objective); and this is from a holistic perspective that involves both the emotional, understood as an element to be taken into account for its ability to subtract objectivity, and the cognitive. In this sense, emotions, specifically the control of emotions, are not considered when making decisions in the Halpern test, the observation in Cornel, or the evaluation of Watson-Glaser’s arguments. In the latter case, as in the former, critical competence through the emotional filter could be extrapolated to the actions of a judge, who must be able to pass judgment without establishing affective ties with the judged cause. In the case of the Cornel test, objectivity without an emotional veil must be the foundation of an objective observation.

Figure 1: *Critical thinking process components in analogy to the communication process.*



These are dimensions that adjust to an exclusively psychological and cognitive position that do not address a

more complex and broader process but are at the same time more logical and habitual, such as the need to apply critical thinking to day-to-day life so that it is useful in our lives and makes our routine easier.

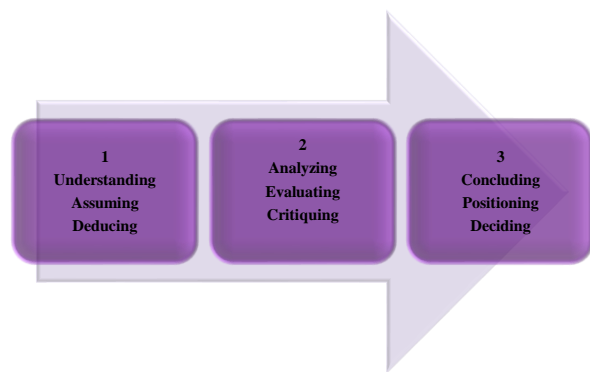
Therefore, critical thinking turns out to be an educational spectrum that is developed from a cognitive, physical, and emotional perspective in which reality is observed. In the first instance, the human being must be able to understand the message: the environment, a question, an image...extracting the essence of reality through objective analysis, assuming on the basis of this objectivity, deducing the information, being aware that perception may vary depending on mood, working to develop a neutral, aseptic mood that serves as a filter for interference, not the other way around. Putting oneself in the place of others becomes a crucial factor. After all, it is about observing while perceiving as many details as possible, creating a paradox, an inactive action that only invites questions in order to find the missing information.

In a second dimension, it is analyzed by inferring from our own experience with the intention of evaluating pros and cons in that act of communication, which could be asking oneself why an apple has fallen to the ground, to construct a critique, extracting the information and generating a passive, theoretical reaction to that reality. We are still in that period of physical inactivity in which no response is given by acting.

Finally, what gives it the nuance of competence is the individual's ability to use the information extracted from the analysis of reality by making decisions that lead to a conclusion, taking an active stance not only with an openly expressed opinion but also by acting along those lines. We find ourselves, then, before the coherence to which Einstein alluded with his phrase: "if you want to know a person, do not listen to their words but observe their actions." In a society built on theories, it is the facts that have the last word.

The fact that no action is taken does not imply that no critical thinking has taken place; the omission of step 3 only implies the non-evolution of critical thinking to critical competence. However, in the classroom, it is essential to show that the engine of the world is the facts, and if you want to improve, it is necessary to act accordingly, not just criticize, even if it is positively to create synergies.

Figure 2: *The three dimensions of Critical Competence*



A person observes reality by limiting it as much as possible in the first dimension, thus, by controlling as much information as possible, less space is left for doubts, fewer gaps to fill with assumptions, and fewer data gaps.

The ability to receive this information will be determined by our state of mind and the balance of our emotions, not only in general but also at that specific moment (how many times have we changed our minds when looking at the same event from a different angle?), being aware that they exist and that we must avoid allowing subjectivity to cloud the information. That is why it is important to accompany the teaching of critical competence with the education of the innate egocentrism of human beings (Jiménez-Pérez, 2022), as an ancestral element of survival, so that it does not degenerate into selfishness and later into egocentrism. Thinking that the measure of the world is oneself at that particular moment in which it occurs, a main feature of subjectivity, prevents being objective and, by extension, undermines critical thinking.

Deciding, when the information is as wide as possible and informed by objectivity, is easier when we are aware of its repercussions, but more difficult when it goes against our own wishes. A critical competence should lead us to act even against our own interests at times.

Critical competence is also aligned with terms such as *ubuntu* (African term for healthy loyalty between people), *ikigai* (Japanese term for the exact point that everyone needs to find in order to be happy), the *element* (term with which Robinson designates the coincidence of our ability with our entertainment as a symbol of our best self), finding our place in the world (expression that summarizes the purpose of education according to Jiménez-Pérez, 2022), *carpe diem* (Latin term to indicate that we must put all our senses into what we do while enjoying it), or the minds for the future (Gardner's expression, 2005, summarizing the capacities or skills that people should have).

At the end, critical competence also stands for the integrity of the human being, as a consequence of not always putting oneself before the tribe, although sometimes it is necessary for the mere need of survival.

CONCLUSIONS

Critical thinking is an important skill in and out of the classroom, something that needs no scientific paper to be demonstrated. Throughout the history of the concept, so fashionable today but with a long existence since philosophy dealt with it centuries ago, we have spoken only of thinking, as a purely cognitive matter, as we spoke of IQ. Beyond thinking, critical competence is required through practice in the classroom. Moreover, it is one of the competences that the European Union demands.

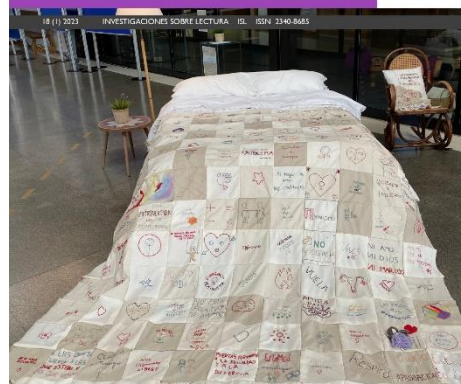
Some may call it common sense, others logic, but what is clear is that critical competence must be part of the human being's teaching and learning process. That is why it is necessary to first understand what it is and how it works, as well as be fully aware of its limitations, before learning to use it in the teaching environment and improving it in teacher training, before teaching it in other educational stages, and finally, possibly, measuring it. Because critical competence can be taught as well as learned, and although there are people who innately develop it better than others, it is an ability that must be worked on from a multidisciplinary perspective.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA 2023 / 18(1)

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2023

Authors' contributions: Conceptualization, E.JP.; methodology, E.JP.; analysis statistic, E.JP.; research, E.JP.; preparation of the original manuscript, E.JP.; revision & edition, E.JP. All authors have read and accepted the published version of the manuscript.

Funding: This research was made possible by the research group Hum-1048, and a visiting research stay at the University of Granada as part of the UMA's Educational Innovation Project 111 INNOVA 2023

Acknowledgments: This research was made possible by the Spanish Association of Reading Comprehension (Asociación Española de Comprensión Lectora)

REFERENCES

- Abdullah, N. binti, Niazi, J. A., Idris, R. G., & Muhammad, N. H. binti M. (2022). Socratic Questioning: A Philosophical Approach in Developing Critical Thinking Skills. *Al Hikmah International Journal of Islamic Studies and Human Sciences*, 5(4 Special Issue), 143-161. <https://doi.org/10.46722/hikmah.v5i4g>
- Akapo, M. A. (2021). Critical thinking; the father of all disciplines. *Integrity Journal of Arts and Humanities*, 2(4), 70-76. <https://doi.org/10.31248/IJAH2021.036>
- Al-Ahmadi, F. M. A. (2008). *The Development of Scientific Thinking with Senior School Physics Students*. <https://theses.gla.ac.uk/241>
- Alexandrova, A., & Haybron, D. M. (2016). Is construct validation valid? *Philosophy of Science*, 83(5), 1098-1109.
- American Psychological Association (2013). *Guidelines for the undergraduate psychology major* (Version 2.0). <http://www.apa.org/ed/precollege/about/psymajor-guidelines.pdf>
- Arifin, S. (2020). The Role of Critical Reading to Promote Students' Critical Thinking and Reading Comprehension. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 53(1), 318-326.
- Ashimova, N., & Turekhanova, A. (2022). Development of critical thinking of students in the learning process. *InterConf*, 13(109), 110-115. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.05.2022.013>
- Aykaç, B., & Aslan, A. E. (2022). Developing İstanbul Critical Thinking Scale. *Hayef: Journal of Education*. <https://doi.org/10.5152/hayef.2021.21031>
- Azizi, M., Fallah-Zivlaee, S., Králik, R., & Miština, J. (2022). Gender and its role in critical thinking and critical thinking strategies used by EFL learners. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 34(S3), 45-60. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol34nS3.997>
- Bachelard, G. (1994). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Baghana, J., Bondarenko, E.V., Blazhevich Y.S., Zubritskij, O. A., & Slobodová Nováková, K. (2020). The importance of Cultural Seme in the Semantic of Different Language Units for Political Texts Interpretation. *Applied Linguistics Research Journal*, 4 (9): <https://doi.org/8-11.10.14744/alrj.2020.09581>
- Bedoya-Rosales, B. M. (2019). *Relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la facultad de educación de una universidad pública del norte del Perú*. Cayetano Heredia.
- Campos González, G. del C. (2020). *Influencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria*. César Vallejo.
- Caravita, S., & Hallden, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 89-111.
- Caro Valverde, M. T., De Vicente-Yagüe Jara, M. I. & Valverde González, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 273-293. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>
- Comisión Europea [European Commission], (2021). https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_es
- Corrales Serrano, M. (2021). Educar en pensamiento crítico y detección de información no veraz a través de las ciencias sociales. *Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto*, 1206-1223.
- Jiménez-Pérez, E. (2023). Critical Thinking VS Critical Competence: Critical Reading. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26.

- Da Dalt de Mangione, E., & Difabio de Anglat, H. (2007). Evaluación de la competencia crítica a través del test Watson-Glaser. Exploración de sus cualidades psicométricas. *Revista de Psicología UCA*, 3(6). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6071>
- Deroncel-Acosta, Á., Nagamine-Miyashiro, M., & Medina-Coronado, D. (2020). Development of critical thinking. *Maestro y sociedad*, 17(3), 532-546.
- Dodo, O. (2022). Critical Thinking and Conflict Resolution in a Political Youth Setting. *World Journal of Social Science Research*, 9(4), p1. <https://doi.org/10.22158/wjssr.v9n4p1>
- Doll Castillo, I., & Parra Vásquez, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva Revista Del Pacífico*, 75, 158-180. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- Dorathy, S., Amadioha, Dr. A., & Orluwene, Dr. G. W. (2021). Application of Generalizability Theory in the Estimation of Dependability of Critical Thinking Scale for University Students. *Scholars Journal of Physics, Mathematics and Statistics*, 8(9), 171-178. <https://doi.org/10.36347/sjpm.2021.v08i09.002>
- Duru, E., Yildirim, O., DuatepePaksu, A., & Duru, S. (2022). Pamukkale eleştirel düşünme becerisi ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 741-771. <https://doi.org/10.21449/ijate.1169977>
- Espárrago, A. J. (2021). Categories of Questions and Critical Thinking. *Journal of Innovations in Teaching and Learning*, 1(2), 107-116.
- Kurland, D. J., (2000). Critical Reading VS Critical Thinking. http://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico. Qué es y por qué es importante. *Eduteka*. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Fahrurrozi, Rachmadtullah, R., & Hasanah, U. (2020). The Influence of Reading Interests, Vocabulary Mastery and Critical Thinking on Reading Comprehension in Elementary School Students. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(8), 1630-1640.
- Fernández, G., García-Guirao, P., & López, O. (2021). La lectura del Lazarillo de Tormes para estimular el pensamiento crítico en secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 1-15.
- Garamendi, R. L. (2022). Interactive reading comprehension strategies for the development of critical thinking. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 159-166.
- García Medina, M.A., Acosta Meza, D., Atencia Andrade, A. y Rodríguez Sandoval, M. (2020). Identificación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de segundo semestre de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 133-147. <https://doi.org/10.6018/reifop.435831>
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada; las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (1ª. ed.). Paidós.
- Gómez Acosta, C. A., Ortiz Fonseca, M., Ríos Ríos, A. J., Rodríguez Duque, L., & Santoyo Prada, S. (2009). *Ejercicios para el desarrollo de la asignatura de competencia crítica*. Editorial Universidad del Rosario. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1b3480z>
- Halpern, D. F. (2010). Halpern Critical Thinking Assessment. Austria: Schuhfried, Vienna Test System.
- Jiménez-Pérez, E. (2023). Critical Thinking VS Critical Competence: Critical Reading. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26.

- Handayani, N. D., Mantra, I. B. N., & Suwandi, I. N. (2019). Integrating collaborative learning in cyclic learning sessions to promote students' reading comprehension and critical thinking. *International research journal of management, IT and social sciences*, 6(5), 303-308. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v6n5.777>
- Hidayati, M., Inderawati, R. & Loeneto, B. (2020). *The correlations among critical thinking skills, critical readings kills and reading comprehension*. 9(1), 69-80.
- Jiménez-Pérez, E. del P. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectoras. *Lenguaje y Textos*, 41.
- Jiménez-Pérez, E. del P. (2022). *Leer nos hace humanos*. Octaedro.
- Kettler, T. (2021). A Differentiated Approach to Critical Thinking in Curriculum Design. In T. Kettler, *Modern Curriculum for Gifted and Advanced Academic Students* (1.^a ed., pp. 91-110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003236696-8>
- Kizilhan, P., & Demir, E. (2022). A Study on the Relationship between Teacher Candidates' Attitudes towards Teaching Critical Thinking and Critical Thinking Standards. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 21(4), 1-18.
- Izarra, D., Hirsch, A. & Rodríguez, A. M. (2020). Profesorado de posgrado y el desarrollo del pensamiento crítico. *Innovación educativa* (20)83.
- Lanz, J. J., Rodefer, J. S., Rokusek, B., & Synek, S. S. (2022). Assessing the implementation of a short psychological critical thinking intervention in traditional and online courses. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. <https://doi.org/10.1037/stl0000339>
- Liu, Y. (2022). Readability and adaptation of children's literary works from the perspective of ideational grammatical metaphor. *Journal of World Languages*, 7(2), 334-354. <https://doi.org/10.1515/jwl-2021-0020>
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [Organic Law 2/2006 on Education of 3 May]
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, BOE 340 3 (2021). [Organic Law 2/2006 on Education of 3 May] <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Lombardi, L., Mednick, F. J., Backer, F. D., & Lombaerts, K. (2022). Teachers' Perceptions of Critical Thinking in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 15(4), 1-16. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.1541a>
- Marcano Medina, J. E. *Desarrollando el pensamiento crítico: superando los prejuicios*. Universidad de Puerto Rico. <http://www.uprh.edu/cc/ciencias>
- Martínez León, P., Ballester Roca, J., & Ibarra Rius, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 123. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>
- Mihail, R. (2022). The Relevance of Critical Thinking from the Perspective of Professional Training. *Postmodern Openings*, 13(2), 499-513. <https://doi.org/10.18662/po/13.2/468>
- Mockus, A. (1989). Formación básica y actitud científica. *Educación y Cultura*, 17. 11-16. <http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com>
- Mohammadi, M., Abbasian, G.-R., & Siyyari, M. (2022). Adaptation and validation of a critical thinking scale to measure the 3D critical thinking ability of EFL readers. *Language Testing in Asia*, 12(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00173-6>
- Mohseni, F., Seifoori, Z., & Ahangari, S. (2020). The impact of metacognitive strategy training and critical thinking awareness-raising on reading comprehension. *Cogent Education*, 7(1), 1720946. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1720946>
- Jiménez-Pérez, E. (2023). Critical Thinking VS Critical Competence: Critical Reading. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26.

- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (Eds.) (2019). PIRLS 2021 Assessment Frameworks. International Study Center TIMSS & PIRLS, Boston College. http://pirls2021.org/frameworks/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_FW_Ch1_Assessment.pdf
- Németh, V. (2022). Critical Thinking: The MIT Essential Knowledge Series. *BelügyiSzemle*, 70(2. ksz.), 97-101. <https://doi.org/10.38146/BSZ.SPEC.2022.2.6>
- Nieto, A. M., Sáiz, C. & Orgaz, B. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, (14) 1, 1-15.
- Nour Mohammadi, E., Heidari, F., & DehghanNiry, N. (2012). The Relationship between Critical Thinking Ability and Reading Strategies used by Iranian EFL Learners. *English Language Teaching*, 5(10), p192. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n10p192>
- OCDE (2018). Marco teórico de lectura. PISA 2018. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Palma Luengo, M., Ossa Cornejo, C., Ahumada Gutiérrez, H., Moreno Osorio, L., & Miranda Jaña, C. (2021). Adaptación y validación del test Tareas de Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(42).
- Paul R. y Elder L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. <http://www.criticalthinking.org>
- Puche, R. (2000). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Universidad del Valle - Arango editores.
- Qanwal, S., & Karim, S. (2022). A correlational study of critical thinking pedagogy and critical reading proficiency. *Journal in Social Science*, 11-33.
- RAE (2022). Definiciones de “crítica”. <https://dle.rae.es/crítico>
- Rapanta, C., & Iordanou, K. (2023). Argumentation and critical thinking. In *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 575-587). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14073-4>
- Redondo Gutiérrez, L., Corrás, T., Vázquez, M. J. & Fariña, F. (2017). La capacidad crítica como competencia transversal: La evaluación como herramienta. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 07, 097-101. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2734>
- Rivadeneira-Barreiro, M. P. (2020). Developing critical thinking skills to improve reading comprehension. *Revista Boletín Redipe*, 9(4), 170-178.
- Rivas, S. F. & Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, Vol. 17 (1), 18-34.
- Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 13, 913219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Robinson, K., Aronica, L. (2009). *El elemento*. Grijalbo.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M. Á., & Serra, V. Q. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.18.2.1985>
- Rojas Viteri, J. C., Pérez Narváez, H. O., & Álvarez Zurita, A. M. (2016). El pensamiento crítico en educación. *Revista Publicando*, 3(9), 110-118.
- Jiménez-Pérez, E. (2023). Critical Thinking VS Critical Competence: Critical Reading. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26.

- Romadhoni, M., Andania, R. A., & Yen, A.-C. (s. f.). Students' Critical Thinking on Argumentative Essay Writing through Cooperative Learning. *Education and Human Development Journal*, 7(2).
- Semerci, N., Semerci, Ç., Ünal, F., Yılmaz, E., & Yılmaz, Ö. (2019). Critical Thinking Barriers (CTB) Scale: Validity and Reliability Studies. *Cumhuriyet International Journal of Education*. <https://doi.org/10.30703/cije.484271>
- Seligman M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Byblos.
- Sireci, S. G. (1998). The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45(1), 83-117.
- Spelke, E. (1991). Physical knowledge in infancy: Reflections on Piaget's theory. In Carey, S., & Gelman, R. (eds.), *The epigenesis of mind: essays on biology and cognition*. Erlbaum.
- Sharma, M., Doshi, B. M., Verma, M., & Verma, A. K. (2022). Strategies for Developing Critical-Thinking Capabilities. *World Journal of English Language*, 12(3), 117. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p117>
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Tamayo, O. E. (2009). *Didáctica de las ciencias: La evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje*. Centro Editorial Universidad de Caldas.
- Tamayo, O. E., Zona, R., & Loaiza, Z. Y. (2014). *Pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Universidad de Caldas.
- Tejada-Osorio, N. F. (2022). Influence of reading comprehension in the formation of critical thinking. *Maestro y sociedad*, 19(2), 767-775.
- Thanavathi, C., & Ponnammal, E. (2022). *Critical Thinking Assessment Scale(CTAS)*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32766.87368>
- Toledo E, Sánchez-Villegas A, Martínez-González MA. (2014). Probabilidad. Distribuciones de probabilidad. In Martínez-González, M.A., Sánchez-Villegas, A., Toledo, E., & Faulin, J. (eds.). *Bioestadística amigable*, 3ª ed. Elsevier España, 65-100.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la Educación Superior La Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (2009). Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n126/v31n126a8.pdf>
- Vicente-Yagüe Jara, M. I., Valverde González, M. T. & González García, M. (2019). Necesidades de formación del profesorado de Lengua y Literatura para el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto. *Educación Siglo XXI*, 37(1), 213–234. <https://doi.org/10.6018/educatio.363471>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. What it Means in School*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Van, L. H., Li, C. S., & Wan, R. (2022). Critical reading in higher education: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 101028. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101028>

- Walker, S. K., & LeBoeuf, S. (2022, June 14). Relationships in teaching for critical thinking dispositions and skills. 8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22). Eighth International Conference on Higher Education Advances. <https://doi.org/10.4995/HEAd22.2022.14682>
- Yousefi, S., & Mohammadi, M. (2016). Critical Thinking and Reading Comprehension among Postgraduate Students: The Case of Gender and Language Proficiency Level. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 802. <https://doi.org/10.17507/jltr.0704.23>
- Zambrano-Navarrete, J. V., & Chancay -Cedeño, C. H. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Dominio de las ciencias*, 8(2), 635-647.



ISLL

Scopus®



INVESTIGACIONES SOBRE LECTURA ENG/ESP

ISSN: 2340-8665

Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica

Elena del Pilar Jiménez Pérez
<https://orcid.org/0000-0002-1658-1220>
Universidad de Málaga (UMA), España



<https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>



Recepción: 14/09/2022

Aceptación: 18/01/2023

Contacto: elenapjimenez@uma.es

Resumen:

El pensamiento crítico no es un concepto actual; sin embargo, está tomando especial relevancia en la sociedad de hoy en día gracias, en parte, al problema que supone para el ser humano las *fake news* y, por extensión, se está comenzando a trabajar de forma sistemática en los centros educativos. De igual forma, el pensamiento crítico también afecta a la comprensión de la información recibida desde un punto de vista emocional, ya que ayuda a ser objetivos y a evitar malinterpretar tanto mensajes orales como escritos. En este sentido, el pensamiento crítico evoluciona a competencia como capacidad de ponerla en práctica, son conceptos paralelos al de comprensión lectora con respecto a la competencia lectora. Además, la mayoría de los tests que se han ido utilizando para acotar el pensamiento crítico son traducciones del inglés que, en algunos casos, resultan ambiguos y confusos de interpretar en español. De ahí la importancia del papel de la comprensión de lo que se lee para poder desarrollar una competencia crítica sólida y solvente. El presente estudio es una revisión de la literatura científica que se propone como objetivo discernir qué es el pensamiento crítico, recogido como una de las capacidades a desarrollar con el alumnado según Europa, como base para la definición de la competencia crítica, así como sus dimensiones, su relación con la lectura y su papel en el aula.

Palabras clave: Competencia crítica, competencias Europa, pensamiento crítico, *fake news*, competencia lectora

Jiménez-Pérez, E. (2023). Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26.



Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica

INTRODUCCIÓN

Europa (Comisión Europea, 2021) marca el ritmo en la educación destacando las capacidades que debe desarrollar en el aula el alumnado y para el que el profesorado debe prepararse, si bien la implantación de las tecnologías ha matizado esa necesidad en toda la sociedad (Mihail, 2022) y es la responsable de dicho ritmo. Si la competencia lectora ha sido reconocida como una de esas capacidades a trabajar, a pesar de no haberse conseguido una mejora significativa en nuestro país (ya que sigue puntuando por debajo de la media edición tras edición de las pruebas PISA y PIRLS), se debe ir añadiendo nuevas metas, como las competencias digital docente o la competencia crítica, a favor de la necesidad de mejora constante y de adaptación al entorno tan dinámico que brinda la sociedad al ser humano, tanto que requiere continuas adaptaciones en el campo de la educación.

El pensamiento crítico, apoyado en una comprensión lectora madura, una capacidad creativa trabajada y un óptimo conocimiento individual de cuál es el lugar en el mundo de cada persona debe ser el timón de la educación de la sociedad. Una sociedad crítica que no se deje manipular por noticias malintencionadas ni establezca culpables por acusaciones falsas en las redes sociales (Corrales Serrano, 2021), sea capaz de discernir qué información es útil y cuál no para que no le manipulen o cómo seleccionar datos de forma práctica y objetiva para ser eficiente (Dodo, 2022). Además, el porcentaje de malentendidos se vería rebajado significativamente con el uso óptimo de una competencia crítica lo suficientemente desarrollada y, por extensión, mejoraría la convivencia trabajando de forma efectiva desde la colaboración (Handayani et al., 2019). Porque, al fin y al cabo, todas las investigaciones sobre competencias que se realizan para mejorar la experiencia educativa y todas las indagaciones racionales que se llevan a cabo al respecto se realizan bajo la responsabilidad de mejorar la condición humana (Akapo, 2021).

Del pensamiento crítico a la competencia crítica

Los orígenes del pensamiento crítico son ancestrales. Ya en la antigua Grecia los grandes filósofos como Sócrates, Platón o Aristóteles plateaban sus teorías sobre mayéutica, dialéctica y retórica respectivamente desde esta perspectiva. En ese sentido, se fundamenta en disciplinas como la lógica y su base la conforman el sentido común, la razón y la objetividad.

Para entender el significado de un concepto es preciso también tener en cuenta su etimología, así, la palabra “crítica” hunde sus raíces en el griego antiguo y sugiere la capacidad de discernir de una persona, compartiendo raíz con juez y juzgar (kritēs, “juez” y krinō, krinein, “juzgar”). A partir de ahí, se han ido incluyendo acepciones con el uso que han desvirtuado su significado original hasta llegar al Diccionario de la Lengua Española de la RAE, en su entrada actual, que no recoge el concepto como dicha capacidad sino con connotaciones en general negativas, especialmente en las acepciones 5, 8 y 13 (DRAE, 2022).

Existen numerosas aproximaciones a lo que es el pensamiento crítico desde un punto de vista científico y didáctico. En el informe Delphi (1990) ya se indicaba que el pensamiento crítico era un proceso cognitivo en el que de forma autorregulada se busca llegar a un juicio razonable. Bachelard (1994) defiende que pensar desde una perspectiva crítica debe cimentarse en el uso del sentido común, la intuición, la proyección de imágenes y metáforas, paralelismos y otras cuestiones de similares características. Posteriormente, Kurland (2000), indica que ese proceso implica observar con precisión las evidencias con una visión amplia desde la razón, aunque en menor medida la intuición, aunque implique tener en cuenta opiniones contrarias o impopulares.

Perseguir la verdad, volviendo a Bachelard (1994), esforzarse por analizar, evaluar e inferir interpretando las evidencias con las consideraciones que la fundamenta

(Delphi, 1990). Desde entonces, se ha simplificado la concepción del constructo hasta ser la mejora de la calidad del pensamiento pensando con calma todas las posibilidades en busca de la verdad (Seligman, 2005; Paul y Elder, 2003; González Zamora, 2000).

En ese sentido, la línea tradicional de investigación sobre pensamiento crítico establece un paralelismo claro con la razón, incluso llegando a no realizar distinciones con el pensamiento científico (Tamayo, 2009; Caravita y Hallden, 1994). Según Baghana (2020) “is the capacity of a student to think in a more rational and clear way”, que se queda corta. Se llega a defender el apasionamiento dentro de la definición de pensamiento crítico (Sharma et al., 2022), quizás como sinónimo de motivación, pero el pensamiento crítico es un concepto que se basa en la objetividad por definición propia.

En todo caso, la definición de esta capacidad viene nominada como pensamiento crítico, y se hace necesario señalar que no es lo mismo que competencia crítica. El pensamiento crítico es la habilidad de una persona de entender la realidad lo más asépticamente posible, analizando y evaluando de forma objetiva, mientras que la competencia crítica supone el uso del pensamiento crítico de forma útil en su entorno, esto es, concluyendo con la toma de decisiones y actuando. Por lo tanto, el pensamiento crítico es la base de la competencia crítica.

No siempre el pensamiento crítico da lugar a la acción, por ejemplo, las personas indolentes, sumisas, miedosas o maltratadas no suelen ponerlo en práctica más allá de su entorno inmediato, incluso la mantienen a buen recaudo justo en la palabra que le da nombre: pensamiento. Por eso, el control de la impulsividad y la búsqueda de la verdad (Liu, 2022), entendida como la capacidad de objetivar la realidad, como esencia del pensamiento crítico, son tan importantes de trabajar en el aula. Una capacidad que, además, nos dará información de cuáles son las cuestiones importantes en la vida como, por ejemplo, la familia (Walker y LeBoeuf, 2022), la solidaridad, la lealtad sana, la honestidad, el esfuerzo, la tolerancia, el compromiso...

Sin embargo, un constructo tan presente en la sociedad demanda desarrollar esa habilidad en el aula como práctica (Garamendi, 2022) y para alcanzar ese objetivo es necesario invertir en seguir mejorando la práctica docente (Tejada-Osorio, 2022) más allá de que pueda estar más o menos de moda.

Competencia crítica en el aula

En clase, desarrollar la competencia crítica es un desafío educativo fundamental como lo es afrontar la educación según las inteligencias múltiples (Gardner, 2001). En clase es donde debe cultivarse dicha capacidad crítica para crear conocimiento desde una actitud reflexiva y generar conocimiento desde dicha perspectiva (Zambrano-Navarrete y Chancay -Cedeño, 2022), siendo el sustento de la educación en nuestra era (Nieto et al., 2009; Delors, 2006) en la que las tecnologías de la información y la comunicación requieren destrezas adaptadas a través del pensamiento crítico (Handayani et al., 2019). Aunque deban atenderse ambas modalidades para la competencia crítica, tecnológica y tradicional (Lanz et al., 2022), porque así lo establecen las leyes españolas (Ley Orgánica de Educación LOMLOE, 2020), las indicaciones internacionales (UNESCO, 1995, 1998, 2009) al respecto, las directrices que Europa establece como mínimos (Comisión Europea, 2021), siendo una de las habilidades fundamentales que el alumnado debe desarrollar por la *American Psychological Association* (APA). Pero, sobre todo, porque la obligación de la raza humana es mejorar, evolucionar sin toxicidad ni para ella ni para el entorno como factor fundamental que evite la propia extinción. Puede que parezca una utopía, pero quizás sea la clave de nuestra propia supervivencia a largo plazo.

El aspecto didáctico de las competencias, incluyendo la crítica, que debe adquirir el alumnado debe proceder de un entorno docente cualificado y dotado (Izarra et al., 2020; Redondo Gutiérrez et al., 2017) puesto que exponer información y ofrecer contenidos no implica que el discente los adquiera (Rodríguez et al., 2012). Primero acotar el concepto y lo que implica, luego preparar al profesorado.

A pesar de que se afirme que el pensamiento crítico se muestra de forma innata en ser humano (Puche, 2000; Bachelard, 1994; Kagan, 1972), no se trabaja de forma sistemática, estructurada y planificada sino, a lo sumo, intuitiva en los casos que ocurra. No es suficiente que el pensamiento crítico esté asociado a las destrezas cognitivas (Kagan, 1972) o que sea el que ayuda a percibir e inferir la información que se percibe; es necesario ser conscientes de cómo funciona y, lo que es más importante, cómo se pone en práctica de forma eficiente: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, que el alumnado aproveche al máximo sus actividades participando activamente en las críticas/discusiones (Esparrago, 2021).

Es necesario que el profesorado enseñe al propio alumnado a ser capaz de tomar la iniciativa con sentido común (Vincent-Lancrin et al., 2019), una motivación sin miedo a equivocarse por no querer afrontar críticas destructivas, por lo que la competencia cívica como parte de la crítica debe acompañar al resto de competencias en dicho proceso.

Aunque el profesorado ya es consciente de que el pensamiento crítico y, por extensión, su competencia, es una necesidad en el aula (Lombardi et al., 2022). En este sentido, se sabe que es necesario trabajar el pensamiento crítico (Kizilhan y Demir, 2022), ahora resta saber cómo. En la actualidad, en general no se trabajan las competencias en esa trayectoria, por lo que se propone comenzar a preparar al profesorado para implementar ese avance (Al-Ahmadi, 2008; Tamayo et al., 2014) en busca de la mejora de la experiencia didáctica en clase, pero, sobre todo, para que trascienda a la sociedad cuando el alumnado la abandone. El profesorado debe abordar una tarea ardua tanto de reciclarse didácticamente como de tomar conciencia de que desarrollar la competencia crítica en el aula llevará una dedicación de tiempo y esfuerzo importante (Ashimova y Turekhanova, 2022).

Con posterioridad, se debe iniciar dicho proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia crítica en educación infantil, así se facilitará la adquisición de otras competencias, para generar un ambiente motivador tanto para el profesorado como para el alumnado (Ashimova y Turekhanova, 2022). A niveles superiores ya se trabajan aspectos como la argumentación ((Rapanta y Iordanou, 2023; Romadhoni et al., s. f., Valverde et al., 2018; Vicente-Yagüe et al., 2019), las preguntas socráticas (Abdullah et al., 2022), la reflexión (Gómez Acosta et al., 2009), el uso de la generalización (Dorathy et al., 2021) o la discusión racional (Mockus, 1989). Se ha demostrado que la instrucción en materia de alta calidad, es decir, usar referencias de nivel crítico profesional como pueda ser una conferencia de Chomsky, es menos efectiva para el desarrollo de la capacidad crítica que las experiencias de aprendizaje con un objetivo marcado y la secuenciación de habilidades (Kettler, 2021), pero para llegar a esa etapa con suficiente madurez crítica para desarrollar su autosuficiencia (Azizi et al., 2022) es imprescindible comenzar a temprana edad con tareas más fáciles.

En resumen, demostrada su eficacia, es trascendental que la competencia crítica se trabaje en el aula desde una actitud responsable por parte de los garantes de la educación, profundizando desde una visión de transferencia de conocimiento al aula y ofreciendo al

profesorado preparación y medios suficientes antes de comenzar a integrar dicha disciplina en el marco práctico de la educación.

Competencia crítica y competencia lingüística

En cierto modo, la competencia crítica puede encontrarse en el marco de las evaluaciones internacionales de la competencia lectora en PIRLS (Mullis y Martín, 2019) y PISA (OCDE, 2018), cuyos últimos procesos o aspectos, respectivamente, persiguen destrezas centradas en evaluar la calidad y credibilidad, reflexionar sobre el contenido y la forma, construir significado, y desarrollar el potencial personal. De aquí se desprende que un porcentaje muy reducido de estudiantes de los países socios son capaces de alcanzar dichas puntuaciones habida cuenta de las puntuaciones obtenidas. Si bien la relación entre competencia lectora y pensamiento crítico es amplia y directamente estudiada en la actualidad gracias al interés *in crescendo* de las dos últimas décadas (Bedoya-Rosales, 2019; Van et al., 2022), son conceptos que aunque actualmente están de moda (Németh, 2022) deben ser el paradigma, junto con la competencia creativa, en el que se base todo el proceso educativo del ser humano. En el aula, en todas las dimensiones analizadas de la competencia lectora se hayan relaciones significativas con respecto a la competencia crítica (Campos González, 2020), especialmente las estrategias metacognitivas (Nour Mohammadi et al., 2012) -el nivel más elevado de competencia lectora (Jiménez-Pérez, 2015)- y está demostrado que mejorar las estrategias lectoras ayuda a entrenar la competencia crítica (Arifin, 2020). Hasta tal punto que no solo existe una correlación significativa entre la competencia lectora y el pensamiento crítico (Hidayati et al., 2020) sino que “very strong positive correlation ($r = .977^{**}$) between critical thinking pedagogy and proficiency in text comprehension or critical Reading” (Qanwal y Karim, 2022, p. 25); es una técnica para reflejar y evaluar lo que se lee (Yousefiy Mohammadi, 2016). Sin embargo, la influencia de la competencia lectora sobre la crítica y viceversa va más allá, “la competencia lectora es un macroproceso regulado por la competencia crítica” así como “todo proceso lector de orden superior debe tener como finalidad pensar críticamente” (Doll Castillo y Parra Vásquez, 2021) ya que sin competencia crítica la competencia lectora no puede desarrollarse plenamente (Smith et al., 2021). Así, ambas tienen relación directa con el éxito en los estudios (Jiménez-Pérez, 2015; Lanz et al., 2022). Además, se ha demostrado que existe relación positiva entre el interés lector y la competencia crítica (Fahrurrozi et al., 2020). Por este motivo, es de vital

importancia que se recoja específicamente en las directrices a los docentes cómo mejorar las habilidades del alumnado en este sentido (Mohseni et al., 2020; Rivadeneira-Barreiro, 2020) ya que en la actualidad, aunque se realizan grandes esfuerzos e intervenciones específicas (Rivas et al., 2022), su implantación aún está realizándose y es necesario una madurez y afianzamiento (Deroncela-Acosta et al., 2020) así como una mayor profundización (Martínez León et al., 2018).

Las dimensiones

Las dimensiones en el pensamiento crítico deben ser las mismas que en la competencia crítica, dimensiones que evalúan aspectos concretos de la capacidad según unos ítems que intentan dar respuesta a la realidad completa, no dimensiones globales unidas por la necesidad de medir en un test el pensamiento crítico. Al igual que ocurre con las Inteligencias Múltiples de Gardner o la Inteligencia emocional de Salovey y Meyer, deben ser primero una teoría que fundamentar, no surgir por abiogénesis como un test para medir algo.

No solo existen cientos de investigaciones sobre pensamiento crítico (Rojas Viteri et al., 2016) sino también de cuestionarios, sobre todo en los últimos años (Aykaç y Aslan, 2022; Dorathy et al., 2021; Duru et al., 2022; Mohammadi et al., 2022; Semerci et al., 2019; Thanavathi y Ponnammal, 2022) para medir el pensamiento crítico, ninguno para la competencia crítica a pesar de que pueda aparecer en algún título (Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat, 2007). La dificultad de encontrar una buena traducción influye negativamente en el resultado de las herramientas (Fernández, et al., 2021), ya que el sesgo de entender lo que el autor ha querido decir y con qué intención, es decir, tener una buena competencia lectora, limita la comprensión de los textos y condiciona la objetividad de los resultados obtenidos (Jiménez-Pérez, 2021). Sumado a todo, las dimensiones que cada autor establece son distintas en cada test y algunos consideran la condición semántico-verbal-lingüística (HCTAES o CCTT) como competencia crítica, y no como competencia lectora, previa a la crítica.

Sin embargo, la competencia crítica no es un universal común a toda la población mundial puesto que va ligada a la competencia lingüística por lo que las traducciones de herramientas en inglés no pueden transmitir su idea original a otras lenguas como la española. La diferencia de los distintos matices de la semántica del inglés con respecto de la del español dificulta la posibilidad de que las herramientas creadas en un idioma sirvan para otro con una

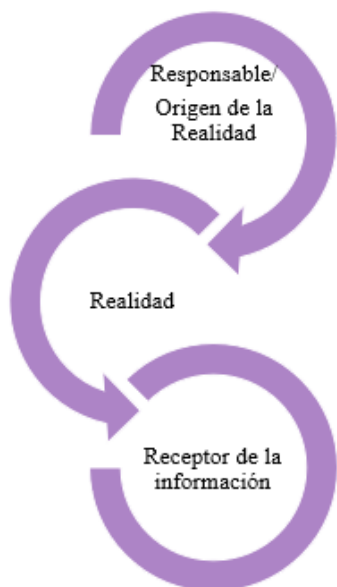
simple traducción. Es necesario que sean generadas en el idioma en el que se van a utilizar o se adapten con otras preguntas para evitar los conceptos susceptibles de ambigüedad o, incluso, aquellos que no tienen traducción directa. El término *freak* en inglés es peyorativo y no coincide con el friki español, por ejemplo; tampoco es lo mismo una inteligencia que una destreza que una competencia que una habilidad en inglés que en español.

Los autores que han desarrollado un test para medir el pensamiento crítico seleccionan sus dimensiones en función de actuaciones concretas que realiza el individuo desde un punto de vista cognitivo. Uno de los tests más usados, el de Watson y Glaser, distingue entre cinco dimensiones, siendo la inferencia la más afín al ámbito lingüístico del individuo; además, tiene en cuenta el reconocimiento de supuestos, la deducción, la interpretación y la evaluación de argumentos. A través de CCTT, Cornel se centra en factores externos como es la credibilidad de la fuente, además de en la inducción, la observación, la deducción y la identificación de hipótesis. Añadida a las demás, la única dimensión lingüística la focaliza en el aspecto del vocabulario, la semántica, pero sin contextualizar la comprensión del texto oral o escrito en juego. Por su parte, Halpern también alude directamente al razonamiento verbal como parte de la evaluación en su test, además del análisis de argumentos, la comprobación de hipótesis, la probabilidad e incertidumbre, la resolución de problemas y la toma de decisiones. En la línea, se refleja el planteamiento de pensamiento crítico el PRENCRISAL y el PENTRASAL.

Pero en el pensamiento crítico se ha de tener en cuenta tres factores importantes, los mismos que en la comunicación lingüística: el emisor o responsable del mensaje (que puede ser una persona o simplemente el resultado de acciones en torno a una cosa), el mensaje (que puede ser un texto oral o escrito, una experiencia, un hecho ilógico, un cuadro o el vuelo de una bandada de pájaros) y el receptor, la persona que hace uso de ese pensamiento crítico (incluyendo la capacidad de ser consciente de su propio estado físico o de ánimo, su capacidad de ser objetivo), desde una perspectiva holística que implica tanto lo emocional, entendido como elemento a tener en cuenta por su capacidad de restar objetividad, como cognitivo. En ese sentido, no se tiene en cuenta las emociones, en concreto, el control de las mismas, a la hora de tomar decisiones en el test de Halpern, la observación en Cornel o la evaluación de argumentos de Watson y Glaser. En este último caso, al igual que en el primero, la competencia crítica a través del filtro emocional se podría extrapolar a las acciones de un juez, que debe

estar capacitado para dictar sentencia sin establecer vínculos afectivos con la causa juzgada. Al igual que la objetividad sin velo emocional debe ser el fundamento de una observación objetiva, en el caso del test de Cornel.

Figura 1: *Implicados en el proceso del pensamiento crítico en analogía con el proceso de comunicación.*



Son dimensiones que se ajustan a una posición exclusivamente psicológica y cognitiva que no atienden a un proceso más complejo y amplio, pero a la vez más lógico y habitual, como es la necesidad de aplicar el pensamiento crítico al día a día para que sea útil en nuestra vida y facilite nuestra rutina.

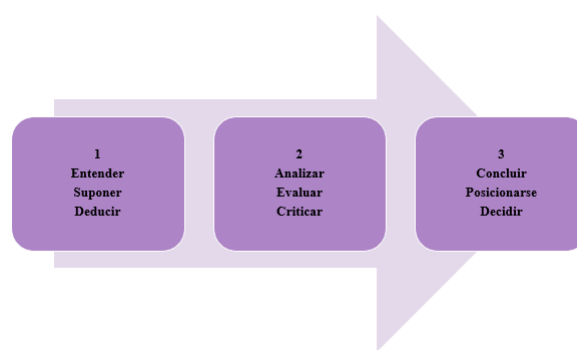
Así, el pensamiento crítico pasa por ser un espectro educativo que se desarrolla desde una perspectiva cognitiva, física y emocional en la que se observa la realidad. En primera instancia, el ser humano debe ser capaz de entender el mensaje: el entorno, una pregunta, una imagen... Extraer la esencia de la realidad mediante el análisis objetivo, suponiendo en base a dicha objetividad, deduciendo la información. Siendo consciente de que dependiendo del estado de ánimo puede variar la percepción, trabajando, por lo tanto, la capacidad de desarrollar un estado de ánimo neutral, aséptico, que sirva de filtro para interferencias, no al contrario. Poniéndose en el lugar de los demás como factor crucial. Se trata, al fin y al cabo, de observar percibiendo el máximo de detalles siendo, pues, una paradoja, una acción inactiva que, a lo sumo, invita a realizar preguntas para encontrar la información que falte.

En una segunda dimensión se analiza infiriendo desde nuestra propia experiencia con la intención de evaluar pros y contras en ese acto de comunicación -que puede ser el hecho de preguntarse a uno mismo por qué ha caído una manzana al suelo- para construir una crítica, se extrae la información y se genera una reacción pasiva, teórica a dicha realidad. Aún se sigue en ese periodo de inactividad física en la que no se da respuesta actuando.

Por último, lo que propiamente le da el matiz de competencia, es la capacidad del individuo de usar dicha información extraída del análisis de la realidad mediante la toma de decisiones con las que se concluye, posicionándose activamente no solo con la opinión expresada abiertamente, sino también con la actuación en esa línea. Nos hallamos, pues, ante la coherencia a la que Einstein aludía con su frase: si quieres conocer a una persona, no escuchas sus palabras sino observa sus actos. En una sociedad construida sobre teorías, los hechos son los que tienen la última palabra.

El hecho de que no se actúe no implica que no se haya pensado críticamente, la omisión del paso 3 solo implica la no evolución del pensamiento crítico a competencia crítica. Sin embargo, en el aula es imprescindible mostrar que el motor del mundo son los hechos, si se desea mejorar es necesario actuar en consecuencia, no solamente criticar, aunque sea positivamente para crear sinergias.

Figura 2: *Las tres dimensiones de la Competencia Crítica*



Una persona observa la realidad acotándola lo máximo posible en la primera dimensión, así, al controlar el máximo de información se deja menos espacio a las dudas, menos huecos que rellenar con suposiciones, menos lagunas de datos.

La capacidad de recibir información va a depender de nuestro estado de ánimo y del equilibrio de nuestras emociones no ya en general sino en ese momento concreto (cuántas veces hemos cambiado de opinión mirando el mismo suceso en perspectiva), ser consciente de que están ahí y de que hay que evitar que tiznen de subjetividad dicha información. Por eso es importante acompañar la enseñanza de la competencia crítica con la educación del egocentrismo innato del ser humano (Jiménez-Pérez, 2022), como elemento ancestral de supervivencia, para que no degeneren en egoísmo y posteriormente en egolatría. Pensar que la medida del mundo es uno mismo en ese momento concreto en el que se produce, rasgo principal de la subjetividad, impide ser objetivo y, por extensión, desvirtúa el pensamiento crítico.

Tomar una decisión, cuando la información ha sido la máxima posible y bien fundada por basarse en la objetividad, es más fácil cuando somos conscientes de su repercusión, aunque más difícil cuando van en contra de nuestros deseos. Una competencia crítica nos debe llevar a actuar incluso en contra de nuestros propios intereses en ocasiones.

La competencia crítica se alinea con términos como *ubuntu* (término africano para la lealtad sana entre personas), *ikigai* (término japonés para designar el punto exacto que toda persona necesita hallar para ser feliz), el elemento (término con el que Robinson designa la coincidencia de nuestra habilidad con nuestro entretenimiento como símbolo de nuestro mejor yo), encontrar nuestro lugar en el mundo (expresión que resume la finalidad de la educación según Jiménez-Pérez, 2022), *carpe diem* (término latino para indicar que hay que poner todos los sentidos en lo que se hace disfrutándolo) o las mentes del futuro (expresión de Gardner, 2005, con la que resume las capacidades o habilidades que deben tener las personas).

Al final, la competencia crítica se erige también como integridad del ser humano, como consecuencia de no anteponerse siempre a la tribu, aunque en ocasiones sea necesario por mera necesidad de supervivencia.

CONCLUSIONES

El pensamiento crítico es una habilidad importante dentro y fuera del aula, algo que no necesita ningún artículo científico para ser demostrado. A lo largo de la historia del concepto, tan de moda en la actualidad, pero con una larga existencia desde que la filosofía la

tratara hace siglos, se ha hablado solo de pensamiento, como una cuestión meramente cognitiva, como se hablaba de cociente intelectual. Es la práctica, la experiencia en las aulas, las que exige una competencia crítica, más allá del pensamiento. Una de las competencias, además, que demanda Europa.

Algunos la llamarán sentido común, otros lógica, pero lo que sí está claro es que la competencia crítica debe ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del ser humano. Por eso es necesario, primero saber qué es y cómo funciona tomando plena conciencia de sus delimitaciones, luego aprender a usarla en el ámbito docente y mejorarla en la enseñanza del profesorado, después enseñarla en las demás etapas educativas y, por último, quizás, medirla. Porque la competencia crítica se enseña, como también se aprende y, aunque haya personas que de forma innata la desarrollen mejor que otras, es una capacidad que hay que trabajar desde una perspectiva multidisciplinar.

Investigaciones Sobre Lectura (ISL) | 2023

Contribución de los autores: Conceptualización, E.JP.; metodología, E.JP.; análisis estadístico, E.JP.; investigación, E.JP.; preparación del manuscrito, E.JP.; revisión y edición, E.JP.

Fondos: Este estudio ha sido posible gracias al grupo de investigación Hum-1048 y a la estancia de investigación en la Universidad de Granada, en el marco del Proyecto de Innovación Educativa INNOVA 22 de la UMA.

Agradecimientos: Este estudio ha sido posible gracias al respaldo de la Asociación Española de Comprensión Lectora.



Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Jiménez-Pérez, E. (2023). Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26.

REFERENCIAS

- Abdullah, N. binti, Niazi, J. A., Idris, R. G., y Muhammad, N. H. binti M. (2022). Socratic Questioning: A Philosophical Approach in Developing Critical Thinking Skills. *Al Hikmah International Journal of Islamic Studies and Human Sciences*, 5(4 Special Issue), 143-161. <https://doi.org/10.46722/hikmah.v5i4g>
- Akapo, M. A. (2021). Critical thinking; the father of all disciplines. *Integrity Journal of Arts and Humanities*, 2(4), 70-76. <https://doi.org/10.31248/IJAH2021.036>
- Al-Ahmadi, F. M. A. (2008). *The Development of Scientific Thinking with Senior School Physics Students*. <https://theses.gla.ac.uk/241>
- Alexandrova, A., y Haybron, D. M. (2016). Is construct validation valid? *Philosophy of Science*, 83(5), 1098-1109.
- American Psychological Association (2013). *Guidelines for the undergraduate psychology major (Version 2.0)*. <http://www.apa.org/ed/precollege/about/psymajor-guidelines.pdf>
- Arifin, S. (2020). The Role of Critical Reading to Promote Students' Critical Thinking and Reading Comprehension. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 53(1), 318-326.
- Ashimova, N., y Turekhanova, A. (2022). Development of critical thinking of students in the learning process. *InterConf*, 13(109), 110-115. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.05.2022.013>
- Aykaç, B., y Aslan, A. E. (2022). Developing İstanbul Critical Thinking Scale. *Hayef: Journal of Education*. <https://doi.org/10.5152/hayef.2021.21031>
- Azizi, M., Fallah-Zivlaee, S., Králik, R., y Miština, J. (2022). Gender and its role in critical thinking and critical thinking strategies used by EFL learners. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 34(S3), 45-60. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol34nS3.997>
- Bachelard, G. (1994). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Baghana, J., Bondarenko, E.V., Blazhevich Y.S., Zubritskij, O. A., y Slobodová Nováková, K. (2020). The importance of Cultural Seme in the Semantics of Different Language Units for Political Texts Interpretation. *Applied Linguistics Research Journal*, 4 (9): <https://doi.org/8-11.10.14744/alrj.2020.09581>
- Bedoya-Rosales, B. M. (2019). *Relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la facultad de educación de una universidad pública del norte del Perú*. Cayetano Heredia.
- Campos González, G. del C. (2020). *Influencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria*. César Vallejo.
- Caravita, S., & Hallden, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 89-111.
- Caro Valverde, M. T., De Vicente-Yagüe Jara, M. I. y Valverde González, M. T. (2018). Percepción docente sobre costumbres metodológicas de argumentación informal en el comentario de texto. *Revista Española de Pedagogía*, 76 (270), 273-293. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-04>
- Comisión Europea, (2021). https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_es
- Corrales Serrano, M. (2021). Educar en pensamiento crítico y detección de información no veraz a través de las ciencias sociales. *Luces en el camino: filosofía y ciencias sociales en tiempos de desconcierto*, 1206-1223.
- Jiménez-Pérez, E. (2023). Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26.

- Da Dalt de Mangione, E., y Difabio de Anglat, H. (2007). Evaluación de la competencia crítica a través del test Watson-Glaser. Exploración de sus cualidades psicométricas. *Revista de Psicología UCA*, 3(6). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6071>
- Deroncel-Acosta, Á., Nagamine-Miyashiro, M., y Medina-Coronado, D. (2020). Developmentofcriticalthinking. *Maestro y sociedad*, 17(3), 532-546.
- Dodo, O. (2022). Critical Thinking and Conflict Resolution in a Political Youth Setting. *World Journal of Social Science Research*, 9(4), p1. <https://doi.org/10.22158/wjssr.v9n4p1>
- Doll Castillo, I., y Parra Vásquez, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva Revista Del Pacífico*, 75, 158-180. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- Dorathy, S., Amadioha, Dr. A., y Orluwene, Dr. G. W. (2021). Application of Generalizability Theory in the Estimation of Dependability of Critical Thinking Scale for University Students. *Scholars Journal of Physics, Mathematics and Statistics*, 8(9), 171-178. <https://doi.org/10.36347/sjpm.2021.v08i09.002>
- Duru, E., Yildirim, O., DuatepePaksu, A., y Duru, S. (2022). Pamukkaleeğitirdüşünmebecerisiölçeği: Geçerlik ve güvenirlikçalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 741-771. <https://doi.org/10.21449/ijate.1169977>
- Espárrago, A. J. (2021). Categories of Questions and Critical Thinking. *Journal of Innovations in Teaching and Learning*, 1(2), 107-116.
- Kurland, D. J., (2000). Critical Reading VS Critical Thinking. http://www.criticalreading.com/critical_reading_thinking.htm
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico. Qué es y por qué es importante. *Eduteka*. <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- Fahrurrozi, Rachmadtullah, R., y Hasanah, U. (2020). The Influence of Reading Interests, Vocabulary Mastery and Critical Thinking on Reading Comprehension in Elementary School Students. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(8), 1630-1640.
- Fernández, G., García-Guirao, P., y López, O. (2021). La lectura del Lazarillo de Tormes para estimular el pensamiento crítico en secundaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 1-15.
- Garamendi, R. L. (2022). Interactive reading comprehension strategies for the development of critical thinking. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 159-166.
- García Medina, M.A., Acosta Meza, D., Atencia Andrade, A. y Rodríguez Sandoval, M. (2020). Identificación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de segundo semestre de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 133-147. <https://doi.org/10.6018/reifop.435831>
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada; las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (1ª. ed.). Paidós.
- Gómez Acosta, C. A., Ortiz Fonseca, M., Ríos Ríos, A. J., Rodríguez Duque, L., y Santoyo Prada, S. (2009). *Ejercicios para el desarrollo de la asignatura de competencia crítica*. Editorial Universidad del Rosario. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1b3480z>
- Halpern, D. F. (2010). Halpern Critical Thinking Assessment. Austria: Schuhfried, Vienna Test System.
- Jiménez-Pérez, E. (2023). Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26.

- Handayani, N. D., Mantra, I. B. N., y Suwandi, I. N. (2019). Integrating collaborative learning in cyclic learning sessions to promote students' reading comprehension and critical thinking. *International research journal of management, IT and social sciences*, 6(5), 303-308. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v6n5.777>
- Hidayati, M., Inderawati, R. y Loeneto, B. (2020). *The correlations among critical thinking skills, critical readings kills and reading comprehension*. 9(1), 69-80.
- Jiménez-Pérez, E. del P. (2015). Niveles de la comprensión y la competencia lectoras. *Lenguaje y Textos*, 41.
- Jiménez-Pérez, E. del P. (2022). *Leer nos hace humanos*. Octaedro.
- Kettler, T. (2021). A Differentiated Approach to Critical Thinking in Curriculum Design. In T. Kettler, *Modern Curriculum for Gifted and Advanced Academic Students* (1.^a ed., pp. 91-110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003236696-8>
- Kizilhan, P., y Demir, E. (2022). A Study on the Relationship between Teacher Candidates' Attitudes towards Teaching Critical Thinking and Critical Thinking Standards. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 21(4), 1-18.
- Izarra, D., Hirsch, A. y Rodríguez, A. M. (2020). Profesorado de posgrado y el desarrollo del pensamiento crítico. *Innovación educativa* (20)83.
- Lanz, J. J., Rodefer, J. S., Rokusek, B., y Synek, S. S. (2022). Assessing the implementation of a short psychological critical thinking intervention in traditional and online courses. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. <https://doi.org/10.1037/stl0000339>
- Liu, Y. (2022). Readability and adaptation of children's literary works from the perspective of ideational grammatical metaphor. *Journal of World Languages*, 7(2), 334-354. <https://doi.org/10.1515/jwl-2021-0020>
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, BOE 340 3 de mayo (2021). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Lombardi, L., Mednick, F. J., Backer, F. D., y Lombaerts, K. (2022). Teachers' Perceptions of Critical Thinking in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 15(4), 1-16. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.1541a>
- Marcano Medina, J. E. *Desarrollando el pensamiento crítico: superando los prejuicios*. Universidad de Puerto Rico. <http://www.uprh.edu/cc/ciencias>
- Martínez León, P., Ballester Roca, J., y Ibarra Rius, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 123. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>
- Mihail, R. (2022). The Relevance of Critical Thinking from the Perspective of Professional Training. *Postmodern Openings*, 13(2), 499-513. <https://doi.org/10.18662/po/13.2/468>
- Mockus, A. (1989). Formación básica y actitud científica. *Educación y Cultura*, 17. 11-16. <http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com>
- Mohammadi, M., Abbasian, G.-R., y Siyyari, M. (2022). Adaptation and validation of a critical thinking scale to measure the 3D critical thinking ability of EFL readers. *Language Testing in Asia*, 12(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00173-6>
- Mohseni, F., Seifoori, Z., y Ahangari, S. (2020). The impact of metacognitive strategy training and critical thinking awareness-raising on reading comprehension. *Cogent Education*, 7(1), 1720946. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1720946>
- Jiménez-Pérez, E. (2023). Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26.

- Mullis, I. V. S. y Martin, M. O. (Eds.) (2019). PIRLS 2021 Assessment Frameworks. International Study Center TIMSS & PIRLS, Boston College. http://pirls2021.org/frameworks/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_FW_Ch1_Assessment.pdf
- Németh, V. (2022). Critical Thinking: The MIT Essential Knowledge Series. *BelügyiSzemle*, 70(2. ksz.), 97-101. <https://doi.org/10.38146/BSZ.SPEC.2022.2.6>
- Nieto, A. M., Sáiz, C. y Orgaz, B. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del HCTAES-Test de Halpern para la evaluación del pensamiento crítico mediante situaciones cotidianas. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, (14) 1, 1-15.
- Nour Mohammadi, E., Heidari, F., y DehghanNiry, N. (2012). The Relationship between Critical Thinking Ability and Reading Strategies used by Iranian EFL Learners. *English Language Teaching*, 5(10), p192. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n10p192>
- OCDE (2018). Marco teórico de lectura. PISA 2018. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf
- Palma Luengo, M., Ossa Cornejo, C., Ahumada Gutiérrez, H., Moreno Osorio, L., y Miranda Jaña, C. (2021). Adaptación y validación del test Tareas de Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(42).
- Paul R. y Elder L. (2003). La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. <http://www.criticalthinking.org>
- Puche, R. (2000). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Universidad del Valle - Arango editores.
- Qanwal, S., y Karim, S. (2022). A correlational study of critical thinking pedagogy and critical reading proficiency. *Journal in Social Science*, 11-33.
- RAE (2022). Definiciones de “crítica”. <https://dle.rae.es/crítico>
- Rapanta, C., y Iordanou, K. (2023). Argumentation and critical thinking. In *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)* (pp. 575-587). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14073-4>
- Redondo Gutiérrez, L., Corrás, T., Vázquez, M. J. y Fariña, F. (2017). La capacidad crítica como competencia transversal: La evaluación como herramienta. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 07, 097-101. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.07.2734>
- Rivadeneira-Barreiro, M. P. (2020). Developing critical thinking skills to improve reading comprehension. *Revista Boletín Redipe*, 9(4), 170-178.
- Rivas, S. F. y Saiz, C. (2012). Validación y propiedades psicométricas de la prueba de pensamiento crítico PENCRISAL. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, Vol. 17 (1), 18-34.
- Rivas, S. F., Saiz, C., y Ossa, C. (2022). Metacognitive Strategies and Development of Critical Thinking in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 13, 913219. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219>
- Robinson, K., Aronica, L. (2009). *El elemento*. Grijalbo.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S., Gallego-Noche, B., Gómez-Ruiz, M. Á., y Serra, V. Q. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 18(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.18.2.1985>
- Rojas Viteri, J. C., Pérez Narváez, H. O., y Álvarez Zurita, A. M. (2016). El pensamiento crítico en educación. *Revista Publicando*, 3(9), 110-118.
- Jiménez-Pérez, E. (2023). Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 1-26.

- Romadhoni, M., Andania, R. A., y Yen, A.-C. (s. f.). Students' Critical Thinking on Argumentative Essay Writing through Cooperative Learning. *Education and Human Development Journal*, 7(2).
- Semerci, N., Semerci, Ç., Ünal, F., Yılmaz, E., y Yılmaz, Ö. (2019). Critical Thinking Barriers (CTB) Scale: Validity and Reliability Studies. *Cumhuriyet International Journal of Education*. <https://doi.org/10.30703/cije.484271>
- Seligman M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Byblos.
- Sireci, S. G. (1998). The construct of content validity. *Social Indicators Research*, 45(1), 83-117.
- Spelke, E. (1991). Physical knowledge in infancy: Reflections on Piaget's theory. In Carey, S., & Gelman, R. (eds.), *The epigenesis of mind: essays on biology and cognition*. Erlbaum.
- Sharma, M., Doshi, B. M., Verma, M., y Verma, A. K. (2022). Strategies for Developing Critical-Thinking Capabilities. *World Journal of English Language*, 12(3), 117. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p117>
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., y Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Tamayo, O. E. (2009). *Didáctica de las ciencias: La evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje*. Centro Editorial Universidad de Caldas.
- Tamayo, O. E., Zona, R., y Loaiza, Z. Y. (2014). *Pensamiento crítico en el aula de ciencias*. Universidad de Caldas.
- Tejada-Osorio, N. F. (2022). Influence of reading comprehension in the formation of critical thinking. *Maestro y sociedad*, 19(2), 767-775.
- Thanavathi, C., y Ponnammal, E. (2022). *Critical Thinking Assessment Scale(CTAS)*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32766.87368>
- Toledo E, Sánchez-Villegas A, y Martínez-González MA. (2014). Probabilidad. Distribuciones de probabilidad. In Martínez-González, M.A., Sánchez-Villegas, A., Toledo, E., y Faulin, J. (eds.). *Bioestadística amigable*, 3ª ed. Elsevier España, 65-100.
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>
- UNESCO (1998). Conferencia mundial sobre la Educación Superior La Educación Superior para el siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (2009). Comunicado Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v31n126/v31n126a8.pdf>
- Vicente-Yagüe Jara, M. I., Valverde González, M. T. y González García, M. (2019). Necesidades de formación del profesorado de Lengua y Literatura para el desarrollo de la argumentación informal en el comentario de texto. *Educación Siglo XXI*, 37(1), 213–234. <https://doi.org/10.6018/educatio.363471>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., Luca, F., Fernández-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J y Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. What it Means in School*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Van, L. H., Li, C. S., y Wan, R. (2022). Critical reading in higher education: A systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 101028. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101028>

- Walker, S. K., y LeBoeuf, S. (2022, June 14). Relationships in teaching for critical thinking dispositions and skills. 8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22). Eighth International Conference on Higher Education Advances. <https://doi.org/10.4995/HEAd22.2022.14682>
- Yousefi, S., y Mohammadi, M. (2016). Critical Thinking and Reading Comprehension among Postgraduate Students: The Case of Gender and Language Proficiency Level. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 802. <https://doi.org/10.17507/jltr.0704.23>
- Zambrano-Navarrete, J. V., y Chancay -Cedeño, C. H. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Dominio de las ciencias*, 8(2), 635-647.