

LA ESCRITURA ACADÉMICA EN UNA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. SU RELACIÓN CON LA COMPETENCIA LECTORA, EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA AUTORREGULACIÓN

Hilda Difabio de Anglat

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación empírica en veintitrés Tesis de Licenciatura en educación que busca vincular la calidad de la producción escrita (evaluada mediante la Taxonomía SOLO) con tres variables que pudieran explicar sus resultados diferenciales: comprensión de textos (*test de cloze*), pensamiento crítico (*Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*) y escritura autorregulada (Escala de competencia autorregulatoria de la escritura académica).

A través del análisis de cluster, se obtienen cuatro grupos claramente diferenciados -desempeño alto, medio, bajo y heterogéneo- en relación con la calidad de las Tesis: en los dos primeros se ubican las que corresponden a los niveles superiores de la Taxonomía; en los dos últimos, las que refieren a los niveles inferiores.

Palabras clave: Tesis de Licenciatura en Educación – pensamiento crítico – comprensión de lectura y autorregulación de la escritura

ABSTRACT

We present the results of an empirical investigation in twenty three Thesis in education that seeks to link writing's quality (evaluated by the SOLO Taxonomy) with three variables that could explain their differential outcomes: reading comprehension (cloze test), critical thinking (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal) and self-regulated writing (Scale of self-regulatory competence of academic writing).

Through cluster analysis, we obtain four groups clearly differentiated -high performance, medium, low, and heterogeneous- in relation to the quality of the Thesis: in the first two are located the ones that correspond to the higher levels of the Taxonomy; in the last two, the ones which relate to lower levels.

Key words: academic writing – self-regulated writing – educational degree Thesis – reading comprehension – critical thinking – SOLO Taxonomy

Recepción del artículo: 31.05.2010 • Aprobación del artículo: 15.11.2010

Hilda Difabio de Anglat
Dr. Centro de Investigaciones Cuyo, Conicet Mendoza, Argentina.
E-mail: ganglat@gmail.com

Introducción

Nuestro objetivo en este trabajo es presentar los resultados de una investigación¹ orientada a vincular la calidad de la producción escrita con la sinergia de tres variables que puede explicar los resultados diferenciales: competencia lectora, pensamiento crítico y autorregulación de la escritura.

El *corpus* está compuesto por veintitrés Tesis de Licenciatura en Organización y Gestión Educativa de la Universidad Austral, Buenos Aires, Argentina. A diferencia de la exigencia frecuente en nuestro país para acceder al grado académico de este nivel -una *tesina* o un trabajo de seminario-, en esta Licenciatura el producto final al que se ordenan la mayor parte de las actividades curriculares es una *Tesis* dado que se busca la elaboración, presentación y defensa de una investigación de naturaleza empírica que signifique algún aporte, alguna producción original, respecto de una o más (si adoptara una impostación interdisciplinaria) disciplinas del currículo de la carrera.

Hemos estructurado este trabajo en dos grandes apartados: 1) competencias evaluadas e instrumentos y 2) estudio empírico y resultados.

1. Competencias evaluadas e instrumentos

Desarrollaremos las cuatro competencias en examen en el siguiente orden: comprensión de textos, pensamiento crítico, escritura autorregulada y producción escrita.

1.1. Comprensión de textos

Esta variable refiere al conjunto de actividades que tienen como objetivo la elaboración de significado; comprender es construir relaciones semánticas. Se selecciona como punto de partida porque, en el estudiante universitario, se supone el adecuado desarrollo e integración de las habilidades básicas (atención, concentración, observación, memoria) en la comprensión lectora².

Respecto de su medición, en la literatura especializada se advierte hoy, en distintas lenguas, un resurgimiento del interés por el *test de cloze* (cfr., por ejemplo, Dasjerdi y Talebinezhad, 2006; Santos, 2002; Yan, 2006), instrumento diseñado por Wilson

¹ Agradezco a la Lic. Marisa Sosa Laborda, Secretaria de la Escuela de Educación de la Universidad Austral, su entusiasta ayuda en la recolección de los datos.

² Desde una enunciación normativamente correcta, deberíamos hablar de comprensión de texto o de lectura comprensiva, pero empleamos también ese término porque es una denominación acuñada por el uso y que, por lo tanto, aparece como palabra clave en diferentes bases de datos.

Taylor en 1953 para evaluar la comprensibilidad³ del texto ya que los procesos intelectuales implicados en la técnica (anticipación, razonamiento, evaluación, juicio, resolución de problemas) son los mismos que son esenciales para la lectura (Kleitzién, 1991: 72). En este sentido, se utiliza en un número significativo de trabajos para determinar niveles de logro en comprensión de textos expositivos en el nivel universitario, competencia de importancia en nuestra investigación dado que un insumo importante de una Tesis es la lectura de diversas fuentes.

El procedimiento cloze estándar consiste en un texto al que se le ha suprimido una palabra cada cinco, dejando intactas la primera y la última oración a fin de que el lector "llene" los blancos.

Desde el punto de vista teórico, cuatro marcos conceptuales complementarios explican los procesos explorados por el *test*: 1) el principio de cierre gestáltico (*closure*) de la Psicología de la forma en tanto el lector tiende a "cerrar" las percepciones incompletas mediante el conocimiento previo del tópico, la expectativa intuitiva, la conciencia metalingüística (sensibilidad hacia la estructura interna del lenguaje); 2) el carácter de *redundancia -reducida* en el caso del cloze- por el cual puede usar dicha redundancia para reparar el mensaje dañado a través de su conocimiento lingüístico (de las reglas fonográficas, semánticas, sintácticas, y de las restricciones del lenguaje); 3) el análisis del discurso en tanto requiere que el lector movilice todos sus recursos para el uso de la lengua como un todo integrado; 4) el enfoque psicolingüístico contemporáneo que caracteriza la lectura como un proceso interactivo entre el procesamiento de los datos aportados por el texto (proceso de abajo hacia arriba) y la anticipación que realiza el lector (proceso de arriba hacia abajo) a través de procesos inferenciales.

El cloze elaborado *ad hoc* aparece como un instrumento potente para evaluar la comprensión de textos informativos: en la muestra original de 114 alumnos que reúne cuatro cohortes -2003 a 2006- de 3º año de la carrera en Ciencias de la educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (cfr. Difabio de Anglat, 2008a, donde se incluye el *cloze* que versa sobre el diseño de investigación) manifiesta muy buena confiabilidad -un alpha de Cronbach de 0,85-, adecuados índices de validez de construcción en el 84% de los ítems y coeficientes de discriminación superiores a 0,20 en el 68% del *test*. El índice medio de dificultad es 0,67; luego, resulta más sencillo que lo recomendado por la teoría estadística para el ámbito educativo (entre 0,5 y 0,6). Finalmente, alcanza una correlación significativa de 0,51 con el rendimiento académico, que se juzga representativa de la validez concurrente.

Para interpretar los resultados, según la práctica corriente, convertimos los puntajes en *niveles funcionales de lectura*. A partir de los índices establecidos para el español por Condemarín y Milicic (1988) y la adecuación *post hoc* al presente

³ Es la traducción del término inglés *readability* que propone Morles (1981). Rodríguez Diéguez (1991), por su parte, lo traduce como lecturabilidad.

estudio de las sub-categorías de dichos índices que establece González Moreyra (1998: 52), distinguimos cuatro niveles: independiente (entre 75% y 100%), intermedio (58%-74%), de dificultad (44%-57%) y de frustración (43% o menos).

Nivel independiente significa que el alumno es un lector autónomo, lee con fluidez, precisión y comprende la estructura total del texto.

En el *nivel intermedio*, la lectura es medianamente fluida porque, aunque capta el contenido y su estructura, evidencia algunas fallas en la comprensión; luego, si bien el material no le resulta sencillo, aún puede manejarlo.

Nivel de dificultad implica que son considerables los errores de reconocimiento de palabras y que, para comprender el texto, requiere de un apoyo pedagógico específico.

El *nivel de frustración* significa que son numerosos los errores de reconocimiento de palabras y que la comprensión es ciertamente deficiente.

1.2. Competencia crítica

Definimos esta competencia como el pensamiento reflexivo que, mediante el análisis cuidadoso de los argumentos, busca evidencia válida y conclusiones fundamentadas. Desde sus componentes, alude al pensamiento que involucra una duda, perplejidad o dificultad mental que promueve la indagación para: 1) interpretar o clarificar el significado de conceptos, juicios, analogías, reglas, símbolos; 2) identificar las diversas posturas que se manifiestan en los argumentos; 3) analizar el/los argumentos para identificar el postulado o conclusión y las razones de apoyo o premisas y 4) Evaluar la validez y fuerza de argumentos, inferencias y deducciones.

Se aplica la Forma A del *Test* de Watson y Glaser (1980), instrumento estandarizado de uso más frecuente aún en la investigación contemporánea (por ejemplo, Clifford, Boufald y Kurtz, 2004; Hassan y Madhum, 2007; Mitchell y Batorski, 2009). Consta de 80 ítems distribuidos en cinco dimensiones:

- 1) *Inferencia*, definida como la conclusión que puede extraerse de hechos observados o supuestos, evalúa la discriminación de los grados de validez de inferencias inmediatas.
- 2) *Reconocimiento de supuestos* o enunciados implícitos en las aserciones proporcionadas.
- 3) *Deducción*, determinación de la atinencia lógica de conclusiones a partir de las premisas dadas.
- 4) *Interpretación*, ponderación de la evidencia para juzgar si las generalizaciones propuestas se siguen de los datos *más allá de una duda razonable*; por ende, se distingue del *subtest* anterior en el cual la tarea consiste en determinar si las conclusiones se siguen *necesariamente* de la información proporcionada.

- 5) *Evaluación de argumentos*, distinción de los argumentos en “fuertes” o “débiles” en función de su relevancia para el asunto en discusión.

Entonces, dicen relación manifiesta con la potencialidad de la escritura reflexiva (en particular, en términos de desarrollo del pensamiento analítico, generación de conocimientos, potencial creativo de la vinculación de ideas), lo que lleva a considerarla una estrategia de deliberación que mejora el proceso de producción de la Tesis ya que son los mismos atributos que cabría esperar en un investigador.

Empleamos la versión en español de Chalupa-Vázquez (2006), la que en alumnos del último año de nivel medio evidencia buena confiabilidad, un *alpha de Cronbach* de 0,82, índices significativos de homogeneidad en el 65% de los ítemes, potencialidad discriminativa de nivel aceptable, bueno o muy bueno en el 71%, un adecuado nivel medio de dificultad, índice de 0,63 (cfr. Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat, 2007).

1.3. Autorregulación de la escritura

En una caracterización exhaustiva de la autorregulación de la escritura, Zimmerman y Risemberg (1997) señalan que implica los pensamientos, sentimientos y acciones auto-iniciados que el escritor emplea para lograr variadas metas de producción lingüística escrita. Distinguen tres dimensiones en los procesos autorregulatorios: 1) del ambiente físico y social en el que se escribe; seleccionar, organizar o crear contextos positivos de escritura y búsqueda efectiva de ayuda; 2) conductuales, de las actividades específicas que los escritores utilizan para manejar la tarea de manera más exitosa (control del propio desempeño, auto-consecuencias y auto-instrucción); 3) personales, en los que incluyen la planificación y el manejo del tiempo, el establecimiento de metas, los patrones de auto-evaluación, las estrategias cognitivas para organizar, producir y transformar el texto escrito.

Se aplicó la Escala de competencia autorregulatoria de la escritura académica (Difabio de Anglat, 2008b), una escala Likert de 50 ítemes, de enunciados positivos y negativos con siete opciones de respuesta, desde completamente de acuerdo a completamente en desacuerdo. Surge de un estudio exploratorio de una escala de 78 ítemes elaborada a partir de la combinación de ítemes traducidos y adaptados de dos instrumentos en uso para evaluar la autorregulación de la escritura académica: 1) *Writing Self-Regulatory Efficacy Scale* de Zimmerman y Bandura (1994) y 2) *Inventory of Processes in College Composition* de Lavelle, con una formulación inicial en 1993 (Lavelle, 1993) y reformulaciones sucesivas (entre otras: Lavelle y Guarino, 2003; Lavelle y Bushrow, 2007).

Nuestra escala evalúa, con número desigual de ítemes, las siguientes estrategias: 1) Establecimiento de metas; 2) Planeamiento; 3) Búsqueda de información; 4) Toma de notas; 5) Generación de ideas; 6) Revisión de notas y borradores; 7) Transformación de ideas; 8) Automonitoreo, autoevaluación; 9) Estructuración del ambiente; 10) Búsqueda de asistencia (en textos, en expertos, en compañeros);

11) Manejo del tiempo.

Por otra parte, algunos ítemes ponderan la autoeficacia percibida como escritor, que refiere a las propias creencias sobre la capacidad para producir un texto de calidad. En este sentido, Bandura (1997: 231) advierte que "una cosa es poseer destrezas autorregulatorias, pero otra es ser capaz de mantenerlas en situaciones difíciles cuando las actividades poseen escaso atractivo o interés. Se requiere un sólido sentido de eficacia personal para controlar los obstáculos a los esfuerzos autorregulatorios."

En una muestra de 86 alumnos, cursantes de 4º año de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, y tesis de la cohorte 2004-2006 de la Licenciatura en Organización y Gestión Educativa de la Universidad Austral, manifiesta una confiabilidad de 0,8975 según el *alpha* de Cronbach, coeficiente que la teoría psicométrica juzga "considerable". También evidencia adecuada homogeneidad de los ítemes, evaluada a través del índice de correlación biserial ítem-instrumento, en el 92 % del instrumento: 46 enunciados (de 50) parecen diferenciarse en el mismo sentido que la escala en su totalidad. En tercer lugar, el 86% de los indicadores tiene una potencialidad discriminativa de nivel aceptable, bueno o muy bueno. Si se desestiman los seis ítemes defectuosos (porque no satisfacen, al menos, alguna de ambas condiciones), el *alpha* de Cronbach se eleva a 0,9118.

Parece, entonces, un instrumento *potente* en tanto resulta sensible a distintos niveles de competencia autorregulatoria de la escritura en la Universidad. Además, resulta de ágil aplicación (genera empatía en el alumno) y calificación, ambas cualidades de importancia en el ámbito educativo.

1.4. Producción escrita

Para la evaluación de las Tesis, empleamos la Taxonomía SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcome*) de Biggs y Collis (1982) que jerarquiza cinco niveles de complejidad estructural ascendente (pre-estructural, uni-estructural, multi-estructural, relacional y abstracto extendido), los que esencialmente describen diferentes vías para seleccionar y procesar información desde un nivel de insuficiencia -el estudiante no ha alcanzado el modo de funcionamiento requerido- al nivel experto en el que lo supera.

En su aplicación a nuestro *corpus*, en seguimiento de Burnett (1999), en el nivel multi-estructural y en la relacional distinguimos el desempeño débil del logrado. Los niveles se caracterizan como sigue⁴:

- 1) *Uni-estructural*: la Tesis presenta una dimensión significativa para la solución

⁴ Desestimaremos el nivel «pre-estructural» (en el cual, por falta de relevancia, la información producida es una respuesta insuficiente) ya que, si bien algunas Tesis comienzan y se mantienen en el mismo durante las versiones preliminares, ninguna lo sostiene en el escrito final.

del problema, pero carece de otros elementos que pueden modificar o contradecir la respuesta.

- 2) *Multi-estructural débil*: aborda dos o más aspectos centrales, pero son limitados en número o alcance y en desarrollo, sin integración en tanto se tratan como independientes.
- 3) *Propiamente multiestructural*: contiene información relevante respecto de varios aspectos del problema, aunque aparece un intento de vincular explícitamente sólo un número limitado.
- 4) *Relacional débil*: la mayoría de los aspectos son integrados, pero se advierte un número pequeño de puntos que se desvían de la estructura.
- 5) *Propiamente relacional*: la información principal aparece interrelacionada y las conclusiones se extraen de ese análisis; se emplea la mayoría o toda la información central y se vincula por el uso de un concepto de relación que lleva a una conclusión firme.
- 6) *Abstracta extendida*: el todo coherente es generalizado o reconceptualizado a un mayor nivel de abstracción ya que la meta de la integración se toma de la perspectiva impuesta por el autor en una interpretación idiosincrática; esto es, en estas Tesis hay producción teórica que resulta relevante.

Para la adscripción de cada Tesis a una categoría, nos basamos en la primera parte del Acta de la Defensa que evalúa el trabajo escrito, la que se considera una suerte de validación inter-juez porque se trata de un tribunal integrado por tres jurados, quienes ponderan previamente dicho trabajo en forma independiente desde una Grilla de evaluación (Difabio de Anglat, 2009: 138) y luego concuerdan en la calificación final.

2. Estudio empírico y resultados

De una cohorte inicial de treinta alumnos y veinticuatro Tesis efectivamente entregadas, defendidas y aprobadas en el segundo cuatrimestre de 2009, veintitrés tesis (edad: $\bar{X} = 47$ años; el 86% de sexo femenino) completaron los tres instrumentos que se ponen en interacción.

A fin de sintetizar los resultados, presentamos la Tabla 2 con los datos estadísticos descriptivos, el cálculo de la confiabilidad⁵ y del nivel de dificultad de los ítems en los dos casos en que corresponde:

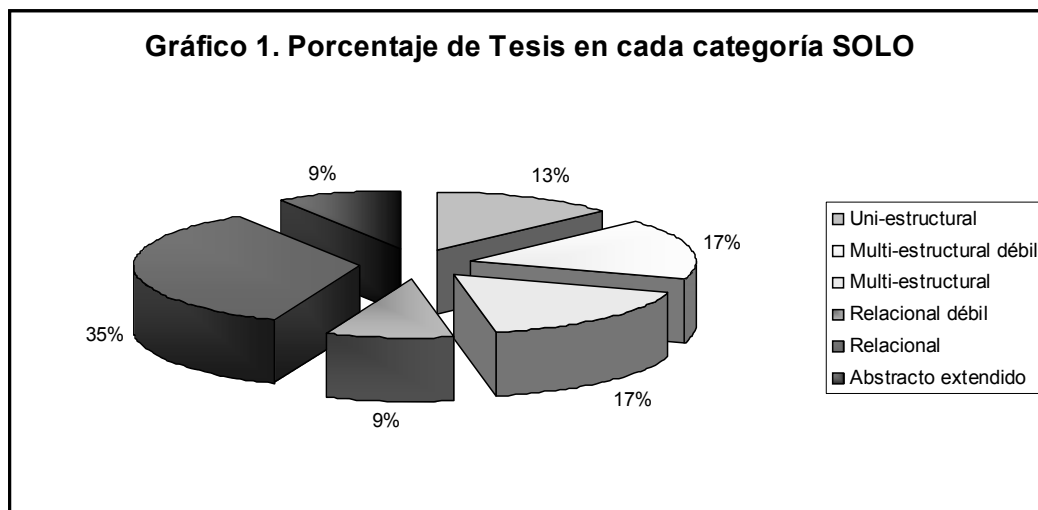
⁵ Consignamos los índices finales, resultado de la eliminación de los ítems defectuosos (por ej.: en el *test* de Watson-Glaser se desestiman diez), análisis psicométrico que nos desviaría de los objetivos de esta presentación.

Tabla 2. Resultados estadísticos y psicométricos de los tres instrumentos que evalúan variables continuas

Instrumento	Cloze (%)	Watson-Glaser (%)	Escala de Autorregulación de la escritura(%)
Estadísticos			
Casos	23	23	23
Media	60,19	73,52	69,29
Desviación típica	13,46	8,63	8,61
Mediana	60	72,86	69
Puntaje mínimo	35	57,14	54
Puntaje máximo	83,33	85,71	87
Confiabilidad (alpha de Cronbach)	0,8719	0,8522	0,8894
Nivel de dificultad	0,57	0,74	-----

La comparación entre las tres variables evidencia que la puntuación más alta se verifica en la capacidad crítica, instrumento que resulta más sencillo de lo aconsejado por la teoría estadística para el ámbito educativo; en el segundo lugar se ubica el auto-informe sobre competencia para la autorregulación de la escritura; los puntajes más bajos corresponden a capacidad lectora, con mayor dispersión que en las otras dos variables, y en este caso se advierte un adecuado nivel medio de dificultad de los ítems. Por otra parte, los tres instrumentos alcanzan buena confiabilidad.

En relación con las Tesis, los porcentajes en cada categoría SOLO son (Gráfico 1):



Luego, el 53% de las Tesis se ubica en las categorías superiores de la Taxonomía (desde relacional débil a abstracto extendido).

Dado que el tamaño de la muestra no permite suponer distribuciones normales en las variables en estudio, a fin de establecer las asociaciones que se verifican entre las mismas, aplicamos el estadístico rho de Spearman; agregamos dos variables más (Calificación de la Tesis y Promedio general de la carrera) como un cierto índice de la validez concurrente. Los resultados son:

Tabla 3. Correlaciones entre las variables en examen más la calificación de la Tesis y el promedio general de la carrera

	<i>Pensamiento crítico</i>	<i>Calificación de la Tesis</i>	<i>Promedio carrera</i>	<i>Categoría SOLO</i>	<i>Autorregulación</i>
<i>Competencia lectora</i>	0,77**	0,47*	0,43	0,58**	0,37
<i>Pensamiento crítico</i>		0,55**	0,56**	0,71**	0,37
<i>Calificación de la Tesis</i>			0,74**	0,89**	0,14
<i>Promedio gral. de la carrera</i>				0,75**	0,21
<i>Categoría SOLO</i>					0,47*

** La correlación es significativa a nivel $p = 0.01$ (bilateral).

* La correlación es significativa a nivel $p = 0.05$ (bilateral).

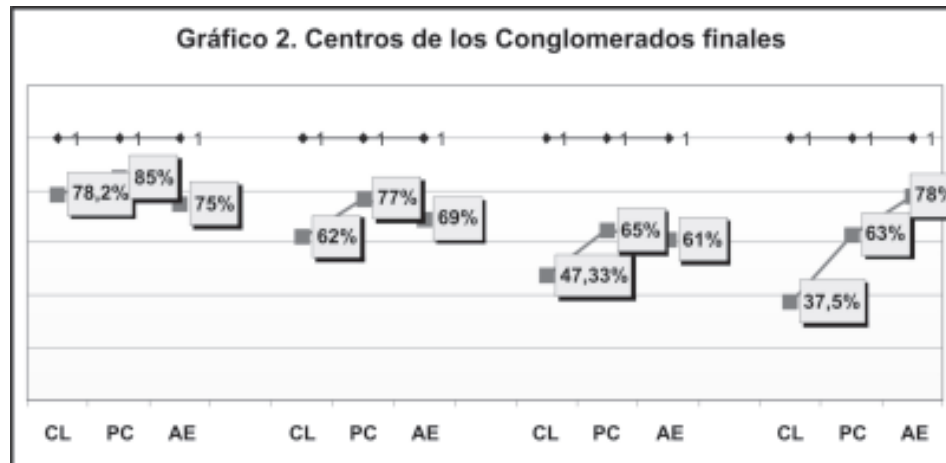
Si consideramos que el coeficiente 0,43 es muy cercano a la correlación significativa, los índices de la interacción entre el *test* de cloze y el *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* con las variables que operan como criterios externos, permitirían afirmar que estos últimos manifiestan validez concurrente.

Respecto del significado de la correlación (Weiten, 2006: 55), dado que un coeficiente entre 0,30 y 0,59 remite a asociación moderada, en función de la calificación de la Tesis la competencia lectora y la crítica se relacionan de modo constreñido con la calidad de la producción escrita: el coeficiente de determinación⁶ -como varianza común de ambas variables- es 22% y 30,25%, respectivamente. En cambio, respecto de su evaluación mediante la Taxonomía SOLO, mientras que la capacidad de comprensión lectora nuevamente evidencia dicha asociación (aunque la varianza común se eleva a 34%), el pensamiento crítico alcanza una correlación fuerte (significado de un índice entre 0,60 y 0,89), con un coeficiente de determinación de 50%. Finalmente, la competencia para la autorregulación de la escritura sólo se asocia con la categoría SOLO de forma moderada (22% de varianza común), resultado que podría explicarse por la incidencia de tres "puntos influyentes" en el valor de la

⁶ Este coeficiente proviene de elevar al cuadrado el índice de la correlación, que conviene expresar en porcentaje.

correlación: el conglomerado *heterogéneo* del siguiente análisis de cluster.

En dicho análisis, se obtienen cuatro grupos⁷ que se diferencian claramente entre sí (Gráfico 2):



Referencias: CL -competencia lectora-; PC -pensamiento crítico-; AE - autorregulación de la escritura-

- 1) Conglomerado 1 (5 casos; el 22%), *Desempeño Alto* -cloze de nivel independiente, pensamiento crítico en el tercio superior⁸ y autorregulación alta⁹- que corresponde a cuatro Tesis (tres propiamente relacionales y la otra abstracta extendida); la Tesis restante no se ajusta al desempeño de este conglomerado: es multi-estructural débil.
- 2) Conglomerado 2 (10 casos; el 43%), *Desempeño Medio* -cloze de nivel instruccional, pensamiento crítico en el tercio medio y autorregulación relativamente alta- que corresponde a siete Tesis (dos relacionales débiles, cuatro propiamente relacionales y una abstracta extendida); las tres restantes son: uni-estructural, multi-estructural débil y multi-estructural.

⁷ Informe del Programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*): «Se ha logrado la convergencia debido a que los centros de los conglomerados no presentan ningún cambio o éste es pequeño. El cambio máximo de coordenadas absolutas para cualquier centro es de .000. La iteración actual es 3. La distancia mínima entre los centros iniciales es de 30,129».

⁸ Los límites inferior y superior de cada tercio se determinan con la práctica de sumar y restar media desviación estándar al promedio, método que tomamos del modo de determinar un estilo *intermedio* en el constructo «dependencia-independencia respecto del campo» (Meng y Del, 1991: 184).

⁹ Para categorizar la variable recurrimos al índice de interpretación de los resultados: puntuación total dividida el número de ítems.

- 3) Conglomerado 3 (5 casos; 22%), *Desempeño Bajo* -cloze de nivel de dificultad, pensamiento crítico en el tercio inferior y autorregulación baja- que corresponde a cuatro Tesis (una uni-estructural, una multi-estructural débil y dos multi-estructurales); la restante es propiamente relacional.
- 4) Conglomerado 4 (3 casos; 13%), *Desempeño más Bajo que el anterior* en el cloze -nivel deficitario- y pensamiento crítico también en el tercio inferior, pero *Alto en autorregulación*, que corresponde a tres Tesis (una en cada nivel: uni-estructural, multi-estructural débil y propiamente multi-estructural). Se trata, entonces, de un conglomerado heterogéneo desde las variables explicativas porque está conformado por tesis con dificultades en capacidad lectora y crítica aunque confiados en su competencia para la escritura. Si se desestiman para el cálculo de las correlaciones, la escritura autorregulada alcanza una asociación moderada con la calificación de la Tesis ($\rho = 0,40$; coeficiente de determinación = 16%) y alta con la categoría SOLO ($\rho = 0,65$; coeficiente de determinación = 42,25%).

Consideraciones finales

Nuestro objetivo en este trabajo fue reseñar una investigación empírica orientada a probar la potencialidad heurística de un modelo que vincula la calidad de la producción de la Tesis (evaluada mediante la Taxonomía SOLO) con la sinergia de tres variables que pueden explicar los resultados diferenciales: competencia lectora, pensamiento crítico y autorregulación de la escritura académica.

Aunque se trata de interpretaciones provisorias dado el tamaño de la muestra, el análisis de cluster mostró una *cierta* tendencia probatoria de dicho modelo en tanto se hallaron cuatro conglomerados en las variables explicativas -desempeño alto, medio, bajo y heterogéneo- en relación con la calidad de las Tesis:

- En desempeño *alto* y *medio*, se ubican las Tesis que corresponden a los niveles superiores de la Taxonomía: las únicas dos que resultan abstractas extendidas, siete (de las ocho) propiamente relacionales y las dos que aparecen como relacionales débiles.
- En desempeño *bajo* y *heterogéneo*, las que refieren a los niveles inferiores: dos (de las tres) uni-estructurales, dos (de las cuatro) multi-estructurales débiles y tres (de las cuatro) propiamente multi-estructurales.

El seguimiento de la cohorte de tesis durante dos años y medio (2007-2009), validado por las apreciaciones de sus directores y codirectores en reuniones de coordinación de áreas de la Licenciatura y en encuentros informales, permite explicar los resultados inesperados de las *cinco* Tesis que no se corresponden con el Conglomerado: urgencia en entregarla (dos Tesis multi-estructurales débiles en Desempeño Alto y Desempeño Medio, respectivamente), actitudes ego-defensivas que le dificultan la búsqueda de ayuda en una tarea inédita para su habitual ejercicio

profesional (Tesis uni-estructural y Tesis multi-estructural en Desempeño Medio) y una tesista muy esforzada bajo una dirección particularmente comprometida (Tesis propiamente relacional en Desempeño Bajo).

Respecto de los instrumentos empleados, se halla que:

- El *test* de cloze evidencia buen nivel de confiabilidad y adecuado índice medio de dificultad, confirmando investigaciones previas -por ej., Santos (2002) en estudiantes universitarios de 4º año obtiene un índice de confiabilidad de 0,84 y un coeficiente de dificultad media de 0,49-.
- El *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* alcanza buena confiabilidad, pero si bien es útil para la evaluación en jóvenes universitarios, se torna demasiado fácil para los adultos. Luego, en esta investigación se han invertido nuestros hallazgos previos: mientras que el texto cloze pasa de fácil a ajustado desde su nivel de dificultad (lo que confirma la influencia del conocimiento previo en la comprensión lectora¹⁰), el *test* de Watson-Glaser transita el camino inverso.
- La Escala de competencia autorregulatoria de la escritura académica es la que obtiene mejor confiabilidad; sin embargo, algunas de sus puntuaciones finales no se corresponden con nuestras observaciones (el ya referido seguimiento validado por directores y codirectores de las Tesis): la fuerte creencia de auto-eficacia de los tres tesistas del conglomerado "heterogéneo" que no queda de manifiesto en la producción posterior y las puntuaciones medias de dos de los cuatro tesistas de la muestra que objetivamente evidencian la mayor competencia para la escritura.
- La Taxonomía SOLO aparece como un camino potente para ponderar la calidad de la producción escrita de la Tesis (en nuestro caso, en educación) porque permite "operacionalizar" la variable en examen con suficiente garantía de validez concurrente (en este sentido, la adscripción de cada trabajo a una categoría taxonómica alcanza una correlación alta con criterios externos -la calificación de la Tesis y el promedio general de la carrera-), controlando el riesgo de error de la evaluación cualitativa, que es un problema serio.

Un estudio con una muestra restringida como la nuestra no permite efectuar el análisis de varianza necesario para ponderar el peso relativo de cada variable en la calidad de la Tesis. Por otra parte, a fin de superar las limitaciones del auto-informe en la evaluación de la competencia autorregulatoria de la escritura, se requiere implementar sesiones de observación participante -a propósito de los trabajos de tutoría individual y grupal con los tesistas- a partir de una guía exhaustiva. Se trata de dos líneas fértiles de investigación que pueden clarificar las relaciones espurias.

¹⁰ En el caso de la muestra original, aunque en forma sintética, los estudiantes ya habían abordado el tema «diseño de investigación» en la cátedra correlativa; en cambio, en esta muestra, al momento de la administración del cloze, los licenciandos se habían iniciado en las opciones metodológicas posibles y estaban profundizando en las más adecuadas para su problema de investigación.

Referencias bibliográficas

- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Biggs, John y Collis, Kevin (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Plenum Press.
- Burnett, Paul (1999). Assessing the structure of learning outcomes from counseling using the SOLO Taxonomy: an exploratory study. *British Journal of Guidance and Counseling*, vol.27, N° 4, 567-580.
- Condemarín, Mabel y Milicic, Neva (1988). *Test de cloze. Aplicaciones psico-peda-gógicas*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Clifford, Jennifer, Boufal, Magdalen y Kurtz, John (2004). Personality Traits and Critical Thinking Skills in College Students: Empirical Tests of a Two-Factor Theory. *Assessment*, vol.11, N° 2, 169-176.
- Chalupa, Mariano (2006). *El pensamiento crítico en la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio*. Tesis de Licenciatura no publicada, La Plata, Univ. Católica de La Plata, dirigida por la Dra. Stella Maris Vázquez.
- Dastjerdi, Hossein y Talebinezhad, Mohammad (2006). Chain-preserving deletion procedure in cloze: a discoursal perspective. *Language Testing*, vol.23, N° 1, 58-72.
- Da Dalt de Mangione, Elizabeth y Difabio de Anglat, Hilda (2007). Evaluación de la competencia crítica a través del *test de Watson-Glaser*. Exploración de sus cualidades psicométricas. *Revista de Psicología*, Buenos Aires, vol.3, N° 6, 77-100.
- Difabio de Anglat, Hilda (2008a). El *test cloze* en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *RLA. Revista de Lingüística Teórica Aplicada*, vol.46, N° 1, 121-137.
- Difabio de Anglat, Hilda (2008b). Escala de competencia autorregulatoria de la escritura académica. *Aprendizaje Hoy*, Buenos Aires, vol.XXIX, N° 72, 19-28.
- Difabio de Anglat, Hilda (2009). Análisis de la producción de las tesis de investigación. En: R. García Marirrodriga y J. Durand (Coord.). *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. (pp. 128-142). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- González Moreyra, Raúl (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, México, N° 1, 43-65.
- Hassan, Karma y Madhum, Ghida (2007). Validating the Watson Glaser Critical Thinking Appraisal. *Higher Education*, vol.54, N° 3, 361-383.

- Kletzien, Sharon (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, vol.26, Nº 1, 67-84.
- Lavelle, Ellen (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 489-499.
- Lavelle, Ellen y Bushrow, Kathy (2007). Writing Approaches of Graduate Students. *Educational Psychology*, 27(6), 807-822.
- Lavelle, Ellen y Guarino, Anthony (2003). A Multidimensional Approach to Understanding College Writing Processes. *Educational Psychology*, 23(3), 295-305.
- Meng, Karen y Del, Patty (1991). Field Dependence and Contextual Organizers. *Journal of Educational Research*, vol.84, Nº 3, 183-189.
- Mitchell, Anita y Batorski, Rosemary (2009). A study of critical reasoning in online learning: Application of the Occupational Performance Process Model. *Occupational Therapy International*, vol.16, Nº 2, 134-153.
- Morles, Armando (1981). Medición de la comprensibilidad de materiales escritos mediante pruebas cloze. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol.2, Nº 4, 16-18.
- Rodríguez Diéguez, José Luis (1991). Evaluación de la comprensión de la lectura. En A. Puente (Dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. (pp. 301-345). Madrid: Pirámide/Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Santos, Acácia (2002). O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.15, Nº 3, 549-560.
- Taylor, Wilson (1953). Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, vol.30, 415-433.
- Watson, Goodwin y Glaser, Edward (1980). *Critical Thinking Appraisal*. San Antonio: Harcourt Brace Jovanovich.
- Weiten, Wayne (2006). *Psicología. Temas y variaciones* (6ª ed.). México: Thomson.
- Yan, Ruixia (2006). On 'Chain-preserving deletion procedure in cloze': a replay to Dastjerdi, and Talebinezhad, 2006. *Language Testing*, vol.23, Nº 3, 402-407.
- Zimmerman, Barry y Bandura, Albert (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, vol.31, Nº 4, 845-862.
- Zimmerman, Barry y Risemberg, Rafael (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, vol.22, Nº 1, 73-101.