



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN  
ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE  
EN UNA ESCUELA PEDAGÓGICA PÚBLICA

Tesis presentada por:

MARÍA ELENA HAYASHI YLLESCAS

Para obtener el Grado Académico de

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

con mención en Problemas de Aprendizaje

Asesora:

Edith Soria Valencia

*Cód. Orcid* 0000-0002-2249-7826

Lima – Perú

2022

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

MARÍA ELENA HAYASHI YLLESCAS

Edith Soria Valencia

---

Nombre(s) y Apellidos, Asesor

Carlos Armando Bancayán Oré

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Mariela Victoria Mendoza Carrasco

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

---

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón  
Directora de la Escuela de Posgrado



## RESUMEN

La investigación se planteó como fin determinar la relación que existe entre el pensamiento crítico y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima. El estudio es descriptivo, de tipo básica y correlacional. Conformaron la muestra 101 estudiantes de los cinco programas de estudio del nivel secundario. Para evaluar las variables se utilizaron, en el caso del pensamiento crítico la prueba de Watson y Glaser y para la comprensión lectora la prueba de Tapia y Silva. Entre los resultados se obtuvo que hay correlación significativa y positiva entre las variables estudiadas en los estudiantes mencionados (0,241\*), lo cual muestra que la mayoría de ellos son capaces de analizar la información, inferir, razonar, solucionar problemas, tomar decisiones, argumentar sus posturas, además de leer críticamente. Por otro lado, hay que señalar que un porcentaje significativo de estudiantes alcanzaron el nivel alto en ambas variables, sin embargo cabe mencionar que tanto en la dimensión inferencial del pensamiento crítico como en la comprensión inferencial de la lectura, el resultado ubicó a los futuros docentes en el nivel medio.

Palabras clave: Pensamiento crítico y comprensión lectora

## ABSTRACT

The present research to determine the relationship between critical thinking and the level of reading comprehension in students in the 2nd year of initial teacher training in secondary education study programs in a public pedagogical school in the district of Santiago de Surco - Lima. The study is descriptive level, basic type and the design is correlational. The sample consisted of 101 students from the five study programs at the secondary level. To evaluate the variables, the Watson and Glaser Test were used in the case of critical thinking and the Tapia and Silva Test for reading comprehension. Among the results it was obtained that there is a significant and positive correlation between the variables studied in the mentioned students (0.241 \*), which shows that most of them are capable of analyzing information, inferring, reasoning, solving problems, make decisions, argue your positions, and read critically. On the other hand, it should be noted that most of the students reached the high level in both variables, however, it should be mentioned that both in the inferential dimension of critical thinking and in the inferential understanding of reading, the result placed the future teachers in the middle level.

Keywords: critical thinking and reading comprehension

## RECONOCIMIENTOS / DEDICATORIA

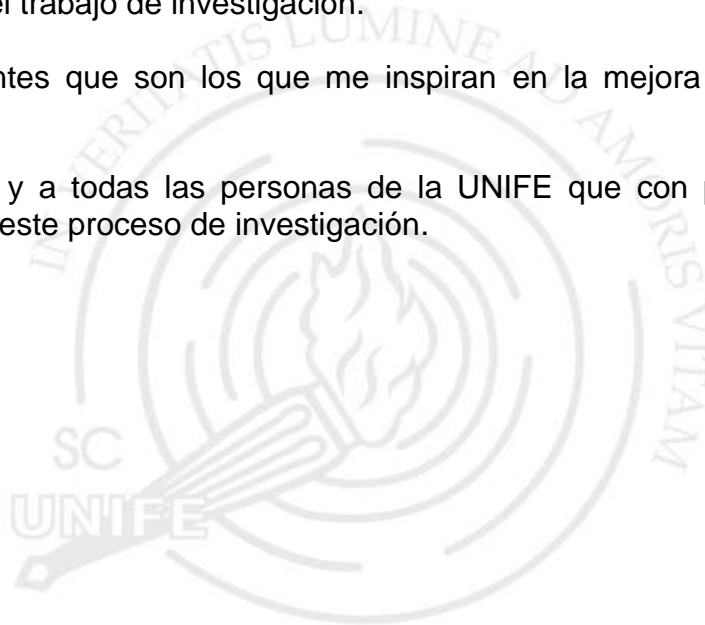
A Dios, porque en medio de esta situación de aislamiento social me dio la fortaleza para cumplir con esta meta.

A mis padres, allá donde se encuentran, solo decirles meta cumplida.

A mi familia por el ánimo y apoyo incondicional durante este proceso de elaboración del trabajo de investigación.

A los estudiantes que son los que me inspiran en la mejora de mi práctica pedagógica.

A mi asesora y a todas las personas de la UNIFE que con profesionalismo acompañaron este proceso de investigación.



# ÍNDICE

	Página
RESUMEN / ABSTRACT.....	4
RECONOCIMIENTOS/DEDICATORIA.....	5
INDICE.....	6
LISTA DE TABLAS.....	10
LISTA DE FIGURAS.....	12
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.1 Planteamiento del problema.....	15
1.2 Justificación de la investigación.....	24
1.2.1 A nivel teórico.....	24
1.2.2 A nivel metodológico.....	25
1.2.3 A nivel práctico.....	25
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	26
1.3.1 Delimitación de la investigación.....	26
1.3.2 Limitaciones de la investigación.....	27
1.4 Objetivos de la investigación.....	28
1.4.1 Objetivo General.....	28
1.4.2 Objetivos Específicos.....	28
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	30
2.1 Antecedentes de la investigación.....	30
2.1.1 Nacionales.....	

	30
	Página
2.1.2 Internacionales.....	34
2.2 Bases teóricas.....	38
2.2.1 Pensamiento crítico.....	38
2.2.1.1 Definición.....	38
2.2.1.2 Características del pensamiento crítico.....	43
2.2.1.3 Pensamiento crítico y habilidades cognitivas.....	44
2.2.1.4 Dimensiones del pensamiento crítico.....	47
2.2.2 Comprensión Lectora.....	52
2.2.2.1 Definición de comprensión lectora.....	52
2.2.2.2 Factores asociados a la comprensión lectora.....	56
2.2.2.3 Niveles de comprensión lectora .....	59
2.2.2.4 La Lectura Crítica y la comprensión lectora.....	62
2.2.3 Relación entre pensamiento crítico y comprensión lectora.....	64
2.2.3.1 La lectura crítica como posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico.....	64
2.2.3.2 Indicadores del pensamiento crítico en la comprensión lectora.....	66
2.3 Definición de términos.....	69
2.3.1 Pensamiento crítico.....	69
2.3.2 Habilidades del pensamiento crítico.....	69
2.3.3 Dimensiones del pensamiento crítico.....	69
2.3.5 Interpretación.....	70

2.3.6 Evaluación de argumentos.....	70
2.3.7 Comprensión Lectora.....	70
2.3.8 Niveles de la comprensión lectora.....	71
2.3.9 Comprensión crítica de la lectura.....	71
2.4 Hipótesis.....	72
2.4.1 Hipótesis General.....	72
2.4.2 Hipótesis Específicas.....	72
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	74
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación.....	74
3.1.1 Nivel de la investigación.....	75
3.1.2 Tipo de la investigación.....	75
3.1.3 Diseño de la investigación.....	76
3.2 Participantes.....	77
3.2.1 Población.....	77
3.2.2 Muestra.....	78
3.3 Variables de investigación.....	78
3.3.1 Variable de Pensamiento Crítico.....	78
3.3.1.1 Definición conceptual.....	78
3.3.1.2 Definición operacional.....	79
3.3.2 Variable de Comprensión Lectora.....	80
3.3.2.1 Definición conceptual.....	80
3.3.2.2 Definición operacional.....	80
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	81
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	87



CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	89
4.1 Resultados descriptivos.....	89
4.1.1 Variable de Pensamiento Crítico.....	89
4.1.1.1 Análisis descriptivo.....	89
4.1.2 Variable de Comprensión Lectora.....	97
4.1.2.1 Análisis descriptivo.....	97
4.2 Prueba de normalidad.....	102
4.3 Resultados de contrastación de las hipótesis.....	104
4.3.1 Hipótesis General.....	105
4.3.2 Hipótesis Específicas.....	106
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	113
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	129
6.1 Conclusiones.....	129
6.2 Recomendaciones.....	130
REFERENCIAS.....	132
APÉNDICE.....	140

## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Características del pensamiento crítico.....	43
2. Población de estudio.....	77
3. Operacionalización de la variable pensamiento crítico.....	79
4. Operacionalización de la variable de comprensión lectora.....	81
5. Estadístico de fiabilidad del instrumento de pensamiento crítico...	83
6. Interpretación de la magnitud del coeficiente de confiabilidad.....	83
7. Escala y baremos de la variable pensamiento crítico.....	84
8. Estructura del instrumento de comprensión lectora.....	85
9. Escala y baremos de la variable de comprensión lectora.....	85
10. Estadístico de fiabilidad del instrumento de comprensión lectora.	86
11. Análisis descriptivo de la variable de pensamiento crítico según puntaje.....	90
12. Análisis descriptivo de la variable e pensamiento crítico según niveles.....	91
13. Niveles de la dimensión inferencial.....	92
14. Niveles de la dimensión de reconocimiento de supuestos.....	93
15. Niveles de la dimensión de deducción.....	94
16. Niveles de la dimensión de interpretación.....	94
17. Niveles de la dimensión de evaluación de argumentos.....	95

18. Niveles del Pensamiento Crítico.....	96
	Página
19. Análisis descriptivo de la variable de comprensión lectora según puntaje.....	98
20. Análisis descriptivo de la variable de comprensión lectora según niveles.....	99
21. Niveles de comprensión literal.....	99
22. Niveles de comprensión inferencial.....	100
23. Niveles de comprensión crítica.....	101
24. Niveles de la comprensión lectora.....	101
25. Prueba de bondad de ajuste.....	102
26. Pruebas de normalidad para la variable de comprensión lectora...	103
27. Pruebas de normalidad para la variable de pensamiento crítico...	104
28. Correlación entre Pensamiento crítico y Comprensión lectora.....	106
29. Correlación entre la habilidad inferencial y el nivel inferencial de la comprensión lectora.....	107
30. Correlación entre la habilidad de reconocimiento de supuesto y el nivel inferencial de la comprensión lectora.....	108
31. Correlación entre la habilidad de deducción y el nivel inferencial de la comprensión lectora.....	109
32. Correlación entre la habilidad de interpretación y el nivel crítico de la comprensión lectora.....	110

33. Correlación entre la habilidad de evaluación de argumentos y el nivel crítico de la comprensión lectora.....	111
--	-----

## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Habilidades cognitivas y subhabilidades del pensamiento crítico...	45
2. Actitudes o disposiciones de un pensador crítico.....	46
3. Dimensiones del pensamiento crítico según Ennis.....	47
4. Dimensiones del pensamiento crítico según Rojas... ..	48
5. Las dimensiones propuestas por Faccione y Watson y Glaser.....	49
6. Factores relacionados a la comprensión lectora.....	56
7. Niveles de comprensión lectora.....	60
8. Niveles de la dimensión inferencia del pensamiento crítico.....	92
9. Niveles de la dimensión de reconocimiento de supuestos del pensamiento crítico.....	93
10. Niveles de la dimensión de deducción del pensamiento crítico....	94
11. Niveles de la dimensión de interpretación del pensamiento crítico	95
12. Niveles de la dimensión de evaluación de argumentos del pensamiento crítico.....	96
13 Niveles del pensamiento crítico.....	97
14. Nivel literal de la comprensión lectora.....	99
15. Nivel inferencial de la comprensión lectora.....	100
16. Nivel crítico de la comprensión lectora.....	101

## INTRODUCCIÓN

Las exigencias y desafíos que nos plantea el siglo XXI ponen a la educación en esa dinámica de responder a los retos que nos plantea este mundo cambiante, por ello se hace necesario dotar a los estudiantes de todas aquellas herramientas que le permita responder de manera segura y creativa a las exigencias de estos tiempos. Para lograrlo, la educación en sus diferentes niveles, debe centrarse en que el estudiante aprenda a aprender, que aprenda a pensar, que sea capaz de alcanzar su propia autonomía y para ello es necesario desplegar en los estudiantes un conjunto de habilidades cognitivas que lo lleven a desarrollar el pensamiento crítico, además, de ser capaces de comprender lo que leen.

Se reconoce que es necesario para el éxito del estudiante, sobre todo en la educación superior, que se desarrollen las competencias de pensamiento crítico y comprensión lectora que han sido consideradas como competencias transversales y la base para afrontar las exigencias académicas. Sin embargo sabemos que muchos de los estudiantes que han ingresado a la educación superior no muestran haber logrado óptimamente las competencias señaladas, es por ello que se hace necesario investigar si existe relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y los niveles de comprensión lectora.

Para el desarrollo de la presente investigación se ha considerado seis capítulos:

El primer capítulo aborda el problema de investigación, en él se formula el planteamiento del problema de investigación, se presenta la justificación, se delimita y señala la limitación del estudio, así como los objetivos que orientan el trabajo.

El segundo capítulo expone el Marco Teórico, en este apartado se presenta una variedad de investigaciones o estudios nacionales e internacionales que aportan a la investigación y se presentan como antecedentes. Luego se desarrolla las Bases Teóricas donde se presentan los fundamentos teóricos que sustentan las variables de estudio, se abordan temas como la definición de cada una de ellas, características, factores, dimensiones o niveles, relación entre ellas entre otros. Asimismo se muestra la definición de términos y se plantean las hipótesis.

En el desarrollo del tercer capítulo se trabaja la Metodología de la investigación, se presentan los aspectos metodológicos del estudio como el nivel, tipo y diseño de investigación; también se destaca las peculiaridades de la población, que también es la muestra en este estudio. Por otro lado, se presentan las variables, técnicas e instrumentos de recojo de información y las técnicas a utilizar para procesar y analizar los datos.

El cuarto capítulo presenta los resultados a través de tablas y gráficas que permite hacer un tratamiento descriptivo de la información recogida, luego se hace la contrastación de las hipótesis después de la aplicación del estadístico correspondiente.

En el quinto capítulo se presenta la discusión de resultados considerando lo hallado en la contrastación de la hipótesis general y las específicas y en el sexto capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones.

## **CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Uno de los desafíos que se tiene que asumir en la formación inicial docente, en sus primeros ciclos, es que los estudiantes logren desplegar las competencias del pensamiento crítico y la de comprensión lectora para desempeñarse satisfactoriamente a nivel académico y profesional durante su formación; sin embargo diversos estudios han demostrado que los estudiantes ingresan a realizar estudios a nivel superior sin alcanzar el desarrollo de estas competencias (Sánchez, 2013; OCDE, 2016; Unesco, 2017a; Minedu, 2020), es por ello que se hace necesario investigar si hay relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y los niveles de la comprensión lectora.

Cabe mencionar que este estudio responde a la línea de investigación de la universidad concerniente a la enseñanza aprendizaje, cuyo tema se centra en la necesidad de potenciar las habilidades de pensamiento en los estudiantes de educación superior. Esta línea implica que las investigaciones que se desarrollan deben enmarcarse en la mejora de estos procesos para facilitar el logro de los aprendizajes previstos, por ello, es cada vez más imperativo desarrollar en los estudiantes las habilidades que posibiliten una lectura crítica y las del pensamiento, sobre todo del pensamiento crítico y creativo que les posibilite

hacer frente a los retos que como estudiantes tienen que asumir a lo largo de su formación profesional (Flores 2016).

### **1.1 Planteamiento del problema**

Para asegurar la obtención de los resultados de aprendizaje y el buen desempeño profesional de los estudiantes de educación superior, es necesario que ellos logren desarrollar su pensamiento crítico y comprender lo que leen. Estas son competencias que se convierten en un gran desafío para las instituciones de formación inicial docente, dado que, los ingresantes llegan a este nivel sin las habilidades básicas del pensamiento y bajos niveles de comprensión lectora que afecta muchas veces su desempeño como estudiante. Al respecto, Sánchez (2013), Acim (2018), Minedu (2020) y Betancourth, Tabares y Martínez, (2020) señalan que en la educación secundaria no se logra el desarrollo de las habilidades propias del pensamiento crítico en los estudiantes.

Esto se evidencia en el nivel superior, los ingresantes no son capaces de lograr realizar una lectura crítica en los primeros ciclos de formación, otra evidencia es que tampoco participan haciendo comentarios críticos en clase y muestran deficiencias en la elaboración de sus informes.

Por otro lado, Cardona, Osorio y Herrera (2018) y Marzban y Barati (2016) señalan que los estudiantes no muestran interés por la lectura, por consiguiente, no cuentan con estrategias lectoras que los lleve a comprender y a tomar una posición crítica ante lo que leen y lo que acontece a su alrededor.

En relación a ello, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019), señala que la formación docente inicial y continua debe centrarse en un enfoque orientado a desarrollar las capacidades reflexivas,



de resolución de problemas, pensamiento crítico, investigativas y colaborativas de los futuros docentes.

En ese sentido, los desafíos planteados por la Agenda Educativa 2030, (Unesco, 2017b) señala que para asegurar una educación de calidad, además de las competencias de lectura, escritura y aritmética, entre otras, es necesario el manejo de conocimientos y del pensamiento crítico sobre situaciones que se presentan en las diversas realidades o escenarios en los que se interactúa.

Si estos son los desafíos de la formación inicial docente, hay que revisar entonces, algunos datos sobre el estado en que se encuentra el desarrollo de estas competencias. El problema de la falta de comprensión lectora se refleja en el rendimiento alcanzado por el estudiantado en las diferentes pruebas tomadas a nivel mundial.

El Instituto de Estadística de la organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura, (2017) señala que 230 millones de estudiantes de secundaria no lograrán los niveles mínimos en la competencia lectora cuando terminen la educación secundaria, por otro lado, se tiene que en América Latina y el Caribe, el 36% de niños y adolescentes no leen competentemente. Así mismo se señala que hay 19 millones (53%) de adolescentes que no lograrán los niveles mínimos de esta competencia cuando estén terminando la educación secundaria.

Por otro lado, se señala que cuando el docente privilegia la clase magistral y no genera espacios y actividades para problematizar, analizar, sintetizar, reflexionar, argumentar, entre otras, no se está impulsando las habilidades de

pensamiento y las actitudes necesarias para lograr el pensamiento crítico y leer comprensivamente (Cardona, Osorio y Herrera, 2018; Alquichire y Arrieta, 2018).

Es importante, entonces, reflexionar sobre si los estudiantes cuentan con todas los recursos necesarios para responder a los desafíos del futuro, si son capaces de pensar por sí mismos y de comunicar con argumentos sus ideas. Frente a estas reflexiones la OCDE (2016) señala que en la educación superior es importante promover la lectura como una habilidad indispensable y potenciar el desarrollo del pensamiento crítico.

La Sociedad Española de Neurología (2013, citada por Salazar, 2020), después de haber realizado estudios sobre la lectura indica que una actividad importante para garantizar la salud del cerebro es la lectura; se señala que cuando se lee se exige al cerebro pensar, organizar, relacionar o conectar conceptos e ideas, a entrenar la memoria y la creatividad, lo que mejora la facultad intelectual. Por lo tanto, la lectura permite acceder al conocimiento y fortalecer las habilidades propias del pensamiento que requiere un pensador crítico (Flores, 2016).

Por otro lado, en un estudio realizado por Sánchez (2013) sobre la baja exhibición del pensamiento crítico, especialmente cuando realizan una lectura crítica y comprensiva en los ingresantes a la universidad, señaló que esto se debe a que no se ha logrado desplegar la capacidad de comprensión en los estudiantes.

En esa misma línea, se realizó un estudio sobre pensamiento crítico, resolución de problemas y comprensión lectora en ingresantes a la universidad Nacional del Centro del Perú, entre sus conclusiones se señaló que un buen

número de ingresantes tienen poco desarrollada la competencia de comprensión lectora y que está asociada con el pensamiento crítico (Yarlaqué, Javier, Nuñez, Navarro y Padilla, 2020).

Este estudio evidencia que el Perú no está ajeno a esta situación, existen diferentes pruebas nacionales e internacionales que demuestran que los estudiantes de educación básica regular no logran alcanzar un buen nivel en la comprensión lectora. Por ejemplo, la evaluación censal en el 2017 indica que el 70% de los evaluados de educación secundaria no logran comprender adecuadamente lo que leen, por otro lado, según los resultados de PISA 2018 el 54% de jóvenes en el Perú no logran un nivel satisfactorio en la lectura, sin embargo hay que señalar que en los resultados en lectura entre el 2009 y el 2018, Perú estuvo entre los cuatro países de mayor crecimiento, lo que significa que se ha mejorado en los niveles de logro pero aún no podemos superar el problema (Minedu, 2018).

Estos niveles bajos de comprensión lectora se arrastran luego a la educación superior en donde no se logra superar significativamente esta problemática, así lo demuestran los datos obtenidos en la prueba que aplicó el Ministerio de Educación a los estudiantes que concluían la carrera en los institutos pedagógicos públicos cuyos resultados en el área de Comunicación evidencian que solo el 8,1% de los egresados alcanzó el desempeño suficiente.

Estos resultados pueden deberse a que, las prácticas educativas tienen algunas características de la educación básica, como por ejemplo, los contenidos siguen siendo uniformes para todos, las clases son en un mismo salón, la metodología empleada por los docentes son similares lo que no

favorece el despliegue de las habilidades de orden superior necesarias en la educación superior (Betancourth, Tabares y Martínez, 2020; Minedu, 2017).

Como respuesta a esta situación en el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Secundaria Especialidad de Ciencia y Tecnología (Minedu, 2020) se señala que es importante proponer cambios significativos acordes a las demandas del siglo XXI. Considerando estos aportes podemos señalar que la formación inicial docente tiene que renovarse, transformarse en sus propias prácticas. Se hace necesario renovar las formas en que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, este en todo momento debe considerar las peculiaridades de los estudiantes y la situación del entorno donde se desenvuelven promoviendo la producción de nuevos conocimientos, el uso permanente del pensamiento crítico, reflexivo y su autonomía.

Es importante entonces, que la formación inicial docente propicie, a través de sus procesos formativos, la utilización de las habilidades del pensamiento crítico y la comprensión lectora.

Para ello, es importante promover la lectura crítica como un recurso que ayude, a los estudiantes, a comprender de manera significativa lo que lee. Implica, también, reflexionar y asumir una postura sobre lo que plantea el autor y su incidencia en el contexto; les permite, además, construir sus propios argumentos y tener sus propias ideas. (Morales, 2020; Arias, 2018; Cardona y Londoño, 2016).

Para lograrlo el estudiante pondrá en juego un conjunto de habilidades del pensamiento, pues tendrá que analizar la información, inferir, razonar, solucionar

problemas y tomar decisiones; en ese sentido los autores señalan que leer críticamente favorece el pensamiento crítico, se resalta, además, que este es necesario para que el estudiante logre su desarrollo profesional y personal.

Por otro lado, en el monitoreo pedagógico realizado a través de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del Ministerio de Educación a Institutos de Educación Superior Pedagógicos Públicos, se observó que en el 68% de los casos las actividades desarrolladas en clase estaban orientadas a la comprensión solo de datos específicos. Las preguntas planteadas en su mayoría eran cerradas, solo el 20,3 % de los profesores formadores ejecutaron acciones que promovieron el pensamiento crítico en los estudiantes de formación inicial docente (Minedu, 2017)

Así mismo, en la evaluación piloto realizada por el Minedu (2018) sobre comprensión lectora y razonamiento lógico en estudiantes de los institutos pedagógicos públicos, el resultado de los estudiantes de la institución donde se realizará el estudio fue que el 44,6% de los estudiantes evaluados en comprensión lectora salieron desaprobados, lo que indica que no han desarrollado las capacidades lectoras necesarias para enfrentarse a la exigencia del nivel superior.

Por otro lado, el 32.3% de los estudiantes evaluados salieron desaprobados en razonamiento lógico, es decir este grupo aún no ha desarrollado las capacidades de razonamiento necesarias para expresar ordenadamente ideas, elaborar y probar conjeturas, evaluar y formular nuevos argumentos; así como movilizar conceptos y juicios para resolver problemas.

También se observa que los ingresantes de 3 programas de estudios de la escuela pedagógica pública donde se va a realizar la investigación obtuvieron bajos resultados en la prueba de Metacompreensión lectora, el 58.58% de los estudiantes alcanzaron un nivel bajo y el 41,42% de ellos se ubican en el nivel regular, es decir, los estudiantes no suelen utilizar estrategias que les ayuden a supervisar sus procesos de comprensión lectora, les cuesta, además, analizar, sintetizar, argumentar y emitir juicios.

Frente a estos resultados es necesario considerar que el pensamiento crítico y la comprensión lectora son requerimientos básicos para la formación de los futuros docentes pues permitirá garantizar el desarrollo profesional pertinente del estudiante (Flores, 2016).

Sin embargo, los datos y estudios señalados anteriormente, han demostrado que el estudiantado no ha logrado un buen nivel en la comprensión lectora y tampoco ha desarrollado un pensamiento crítico que les permita inferir, deducir, interpretar, evaluar, argumentar.

Así mismo, presentan dificultades para realizar una lectura comprensiva y crítica, les cuesta producir textos, plantear argumentos y expresar oralmente un planteamiento u opinión. Todo ello exige tener una mirada más interdisciplinar del aprendizaje así como encontrar estrategias que favorezcan la integración de las habilidades vinculadas al pensamiento crítico y a la comprensión lectora. (Sánchez, 2013; Morales, 2017).

En ese mismo sentido, la Unesco (2016) ha señalado que fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es imprescindible en el nivel superior. Para ello, es preciso favorecer la disposición y el uso permanente de

las habilidades del pensamiento crítico porque es una competencia necesaria en la formación de los estudiantes, pues les permitirá adoptar una actitud crítica frente a las diferentes problemáticas que afectan su contexto y sea capaz de plantear alternativas de solución (Ospina, Brand y Aristizabal, 2017)

Por ello, es fundamental desarrollar en los primeros ciclos de la formación docente inicial capacidades como formular juicios, sintetizar, analizar, inferir, argumentar, entre otras para garantizar el afianzamiento de la comprensión lectora y del pensamiento crítico. Ello supone brindarles todos los recursos y herramientas que se requieren a lo largo de su formación para lograr el perfil profesional.

Esto lleva a la necesidad de conocer cómo se encuentran los futuros docentes en el desarrollo de estas competencias y qué relación hay entre ellas. En ese sentido, Morales (2020) señala que cuando se lee críticamente se favorece el desarrollo del pensamiento crítico, es decir, que entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora hay una correspondencia y una conexión permanente, un estudiante que ha desarrollado su pensamiento crítico y además lee comprensivamente va a analizar los textos con un alto nivel de objetividad lo que lo llevará a tomar una posición crítica frente a ellos.

Por lo presentado se plantea la siguiente interrogante:

¿Qué relación existe entre el pensamiento crítico y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima?

Así mismo se plantean las siguientes preguntas específicas:

- ¿Existe relación significativa entre la habilidad de inferencia y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima?
- ¿Existe relación significativa entre la habilidad de reconocimiento de supuestos y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima?
- ¿Existe relación significativa entre la habilidad de deducción y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima?
- ¿Existe relación significativa entre la habilidad de interpretación y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima?
- ¿Existe relación significativa entre la habilidad de evaluación de argumentos y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima?

## **1.2 Justificación de la investigación**



Esta investigación es relevante porque su estudio se centra en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora, competencias importantes para la formación inicial de los futuros docentes, además de brindar los siguientes aportes específicos:

### **1.2.1 A nivel teórico**

Es necesario incidir que la práctica de la lectura crítica favorece el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de formación inicial docente, en este sentido, la presente investigación cobra relevancia porque brinda información sobre las ventajas de la lectura crítica como lo señala Cassani (2011) y Morales (2020). Así mismo, complementa información referida al pensamiento crítico y la comprensión lectora en los estudiantes de formación inicial docente.

Por otro lado, aporta datos a las instituciones de formación docente inicial sobre la relación de estas dos variables para seguir investigando, reflexionando y discutiendo sobre estos temas teniendo como base teórica lo planteado por Faccione (2007).

### **1.2.2 A nivel metodológico**

El estudio fija su atención en los estudiantes de formación inicial docente para establecer cómo estos se encuentran en el desarrollo de la comprensión lectora y del pensamiento crítico, cabe señalar que hay muy pocos estudios que consideran a esta población, en tal sentido la presente investigación brinda valiosa información para que las instituciones tengan en consideración estos resultados, de tal manera que les permita generar experiencias de aprendizaje que desarrollen dichas competencias.

### **1.2.3 A nivel práctico**

Difundir la información obtenida en esta investigación posibilita la reflexión de los docentes y directivos para establecer acciones que incidan en el fortalecimiento de estas competencias y permita así mejorar los aprendizajes del estudiantado; igualmente, sirve a los docentes formadores para elaborar diagnósticos y proponer acciones de mejora en las experiencias de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, también tiene una implicancia social porque en la medida que el estudiante desarrolle su pensamiento crítico puede ejercer de manera responsable su rol como ciudadano y proponer acciones que permitan generar transformaciones en el entorno o contexto en el que se desenvuelva.

## **1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación**

### **1.3.1 Delimitación de la investigación**

El estudio se realizó en una escuela pedagógica pública, que está situada en el distrito de Santiago de Surco, tiene más de 144 años de trayectoria en la formación docente. Entre sus características se tiene que es una institución reconocida por haber alcanzado el licenciamiento y encontrarse acreditada por el SINEACE ya que ha alcanzado los estándares nacionales de calidad establecidos.

Brinda servicios de formación docente inicial en los tres niveles educativos, atendiendo a 7 programas de estudios: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria con mención en Ciencias Naturales, Matemática Física, Ciencias Sociales, Idiomas – Inglés y Lengua, Literatura y Comunicación. Este año se está atendiendo a 714 estudiantes de los diferentes

programas de estudio que se encuentran cursando del III al IX ciclo de formación inicial docente. Cabe mencionar que por el estado de emergencia que vive el país este año no se ha tenido ingresantes.

También atiende a los docentes en servicio por medio de programas de actualización y formación continua para docentes y directivos, en las áreas de tutoría, gestión pedagógica, gestión educativa, evaluación formativa, entre otros. Además de programas de fortalecimiento de capacidades y de inducción docente, en convenio con entidades públicas y privadas a nivel nacional.

Atiende a estudiantes de los diferentes distritos de Lima, sin embargo la mayoría de ellos provienen de Villa María del Triunfo, San Juan de Miraflores, Villa El Salvador, entre otros, ubicados en Lima Sur, ámbito de influencia de la institución. Otro grupo proviene de Lima Norte, especialmente de los distritos de San Juan de Lurigancho y Comas.

Por otro lado, la investigación se realizó en medio de un contexto de emergencia sanitaria a nivel nacional que exige seguir un protocolo para la prevención y control del Coronavirus (COVID-19). Estas medidas están amparadas en el Decreto Supremo N° 044-2020-PCM, que declara al país en situación de emergencia y establece un conjunto de acciones a seguir para afrontar las situaciones generadas a partir del brote del COVID-19.

Este contexto ha obligado a adoptar también medidas en el campo educativo que determina que durante este tiempo se brindará una educación a distancia o remota en todos los niveles educativos del país, lo que implicó que la aplicación de los instrumentos para el recojo de la data sobre las variables de

estudio se hiciera en línea, utilizando como herramienta informática el Google Forms al cual accedieron los estudiantes que conforman la población de estudio.

### **1.3.2 Limitaciones de la investigación**

Entre las limitaciones que afectó la realización de esta investigación tenemos el difícil acceso a las fuentes bibliográficas sobre las variables de estudio, dado que no se pudo visitar las bibliotecas por las medidas de emergencia sanitaria asumidas a nivel nacional. Por otro lado, se ha encontrado pocas investigaciones que estudien la relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de formación inicial docente.

### **1.4 Objetivos de la investigación**

Los objetivos que se plantean en esta investigación son los siguientes:

#### **1.4.1 Objetivo General**

Determinar la relación que existe entre el pensamiento crítico y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

#### **1.4.2 Objetivos Específicos**

- Establecer la relación que existe entre la habilidad de inferencia y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima
- Establecer la relación que existe entre la habilidad de reconocimiento de supuestos y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de

2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima

- Establecer la relación que existe entre la habilidad de deducción y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima
- Establecer la relación que existe entre la habilidad de interpretación y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima
- Establecer la relación que existe entre la habilidad de evaluación de argumentos y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

El presente capítulo contiene los antecedentes que están relacionados con las variables de estudio, se desarrolla el marco teórico a través del cual se sustentan dichas variables, se definen, además, los términos utilizados y luego se señalan las hipótesis de la investigación.

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

Para la realización de la investigación se hizo necesario conocer cuál era el estado de la cuestión de las variables de estudio, para ello, se revisaron trabajos internacionales y nacionales, luego, se seleccionaron aquellos considerados como antecedentes, los cuales se presentan a continuación.

#### **2.1.1 Antecedentes Nacionales**

En el país existen investigaciones sobre la relación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de educación básica regular, sin embargo, no se ha profundizado este estudio en la educación superior, a pesar que existen investigaciones que estudian estas variables pero de manera separada.

Yarlaqué, Javier, Nuñez, Navarro y Padilla (2020) realizaron un estudio orientado a establecer si los estudiantes que ingresaban con un buen nivel de desarrollo de pensamiento crítico a la universidad también tendrían un buen nivel

en la facultad para resolver problemas y en la comprensión lectora. El diseño de la investigación fue descriptivo correlacional; 513 estudiantes ingresantes, pertenecientes a las 8 carreras seleccionadas para esta investigación conformaron la muestra de estudio.

Para la evaluación de las tres variables de estudio, los investigadores crearon los instrumentos respectivos siguiendo los protocolos de validación y de confiabilidad. Se elaboraron pruebas para medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico y los niveles de la comprensión lectora, así como, aspectos relacionados a la memoria, percepción y pensamiento. Para la resolución de problemas se usó una batería de problemas.

Entre sus conclusiones se señaló que, un buen número de ingresantes presentan un bajo nivel en el desarrollo del pensamiento crítico, se señala además, que las mujeres tienen un mejor desarrollo de este que los varones. En cuanto a la resolución de problemas los resultados evidenciaron que más de la mitad de los ingresantes de ambos sexos tienen poco desarrollada esta capacidad.

Por otro lado, la mayoría de los ingresantes no han alcanzado desarrollar la competencia de comprensión lectora, siendo mejores los resultados en las mujeres. Por otro lado, se señaló que la variable de resolución de problemas no se relaciona con la del pensamiento crítico, mientras que la comprensión lectora si está asociada con él.

Salazar (2020) investigó sobre la relación que existe entre el rendimiento académico y el pensamiento crítico, para el estudio se consideró una muestra conformada por 90 estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. El estudio fue de tipo no experimental y transversal, además es descriptivo correlacional.

Para el recojo de la data sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, se adaptó y validó la prueba de Watson y Glaser y para analizar el rendimiento académico se usaron las Actas de Notas del semestre académico 2018 I de la asignatura de Realidad Nacional e internacional de los estudiantes de la muestra.

Uno de los resultados más significativos obtenidos con esta investigación es que se evidencia que hay una correlación significativa entre las variables estudiadas, lo cual indica que los estudiantes, para comprender lo que leen, activan las habilidades cognitivas y disposiciones relacionadas con el pensamiento crítico. También se sugiere que los formadores deben ser capacitados en cómo potenciar las habilidades propias del pensamiento crítico durante el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Chávez (2019) a través de su investigación pretendió establecer si hay relación entre las habilidades del pensamiento crítico y los niveles de la comprensión lectora. Participaron en el estudio 58 estudiantes de Lengua Española y Literatura de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Se aplicaron el Cuestionario: Habilidades de Pensamiento Crítico y el Test de comprensión de Textos que fueron creados por la autora y sometidos a los procedimientos de validación y confiabilidad correspondientes, obteniéndose que el Cuestionario de Pensamiento Crítico tuvo una confiabilidad muy alta y el de Comprensión Lectora una confiabilidad alta. La investigación es básica y



sustantiva, es además, descriptiva correlacional y su método fue hipotético, deductivo y analítico.

Los resultados evidencian que entre las variables de estudio hay una relación significativa; sin embargo, también se señala que esa relación es débil porque alcanzaron un bajo nivel en la comprensión lectora. Por otro lado, se sugiere que hay que trabajar con mayor énfasis estas habilidades, por lo tanto, deben estar explícitas en las programaciones curriculares de todos los niveles educativos del país.

Escandón (2018) investigó sobre la relación existente entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes universitarios del Ciclo I en el curso de Filosofía, cuya muestra fue de 165 estudiantes. La investigación fue no experimental, transversal y correlacional. Los instrumentos aplicados fueron el Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC) y el Cuestionario de Comprensión Lectora de un texto filosófico, cabe mencionar que la autora adaptó la segunda prueba incrementando el nivel reflexivo, esta fue validada y sometida a la prueba de confiabilidad.

La investigación logró establecer la existencia de una correlación significativa y alta entre las variables de estudio, concluyendo además, que en la medida que se potencia el pensamiento crítico, en esa misma medida se evidencia que los estudiantes comprenden lo que leen. Otro aporte importante es que se plantea una Guía de comprensión de textos filosóficos para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

Núñez (2016), realizó una investigación cuyas variables de estudio fueron el dominio semántico y la comprensión lectora, cuya finalidad fue establecer si

existía relación significativa entre ambas variables. En la investigación participaron 70 estudiantes de la Universidad Nacional Federico Villarreal pertenecientes a la especialidad de Lengua y Literatura que se encontraban cursando el segundo ciclo. Para medir el dominio semántico la investigadora elaboró el instrumento respectivo y para evaluar la comprensión lectora se aplicó la prueba de las autoras Tapia y Silva que fue elaborada para ser utilizada también con estudiantes universitarios. Para garantizar la confiabilidad y validez, ambos instrumentos pasaron las pruebas respectivas.

El nivel de la investigación fue descriptivo, cuyo diseño fue correlacional. El análisis de los resultados llevó a la conclusión que si hay relación significativa y positiva entre el dominio semántico y la comprensión lectora en los estudiantes que participaron de la investigación, sin embargo se señala que la mayoría de ellos en la comprensión lectora presentan un bajo nivel.

### **2.1.2 Antecedentes Internacionales**

En el recojo de información a nivel internacional se han encontrado muy pocas investigaciones que relacionen ambas variables de estudio en estos últimos 5 años en la educación superior, sin embargo si hay investigaciones relacionadas a las variables de manera independiente.

Canese (2020) investigó sobre la percepción que tenían los estudiantes de la Universidad Nacional de Asunción en relación al desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. La investigación fue descriptiva, observacional y de corte transversal. La muestra consideró a 310 universitarios de los diferentes cursos finales de la Facultad de Filosofía de la universidad mencionada a los cuales se le aplicó una escala de Likert compuesta por un

conjunto de indicadores que medían las habilidades cognitivas del pensamiento crítico.

La data procesada arrojó como resultado que la percepción de los estudiantes es que el 68.85% de ellos están ubicados en el nivel intermedio del desarrollo del pensamiento crítico. Entre las conclusiones también se menciona que los estudiantes son conscientes de las dificultades que tienen al no desarrollar las habilidades del pensamiento crítico y que es urgente la práctica de estas para lograr su autonomía académica.

Señala también, que el desarrollo de estas habilidades debe ser una prioridad en la educación superior. Otro aporte importante es que, se elaboró el instrumento que mide el desarrollo de estas habilidades lo cual permite, a la facultad, tener una herramienta importante para recoger información y plantear las acciones de mejora pertinentes.

Ríos y Espinoza (2019) realizaron un estudio para conocer el diagnóstico sobre la comprensión lectora en estudiantes de educación de las especialidades de Inglés y Matemática de una escuela normal en México. La investigación fue descriptiva, con un enfoque mixto, participaron en la investigación 56 estudiantes de los cuales 36 pertenecían a la especialidad de Inglés y 20 a la especialidad de Matemática. Se aplicó una prueba diagnóstica que contenía un texto con 12 reactivos, la prueba fue diseñada por el investigador y pasó por las pruebas y validaciones correspondientes.

Entre las conclusiones se señala que los estudiantes evidencian tener problemas a nivel literal y analógico de la comprensión lectora, pero es en el nivel inferencial donde la dificultad es mayor, pues no son capaces de proponer una

idea general y tampoco plantear inferencias a partir de un texto. Por otro lado, se sugiere que se revise si los docentes promueven la comprensión lectora pues podría ser un factor a tener en cuenta para mejorar estos resultados.

Jordán, Parrales y Sarah (2018) realizaron un estudio para establecer la influencia de la lectura en la promoción de las habilidades del pensamiento crítico basados en la taxonomía de Bloom. La metodología de la investigación fue mixta, es decir cualitativa y cuantitativa, interpretaron y analizaron la problemática encontrada en el contexto de estudio, para ello, se utilizó diversas técnicas como la observación, la encuesta y la entrevista para el levantamiento de la información. Participaron 240 universitarios del nivel elemental A2 de la Universidad Técnica de Ambato en Ecuador y 10 docentes quienes fueron parte de la población de estudio. El instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado de 10 preguntas para los estudiantes y otro para los docentes que fueron elaborados por los investigadores.

El estudio concluyó que los estudiantes tienen una baja comprensión lectora y no son críticos cuando leen, además, señalaron que el pensamiento crítico es relativamente bajo en ellos y que la mayoría no son capaces de dar a conocer sus puntos de vista cuando terminan de leer un texto. Esto es ratificado por la información proporcionada por los docentes, quienes señalan que muy pocas veces los estudiantes son capaces de analizar y ser críticos cuando realizan un ejercicio de comprensión lectora.

Otro aporte importante es que a partir de los resultados propusieron un folleto de lectura con su diseño didáctico para desarrollar el hábito por la lectura

y las habilidades del pensamiento, basado en los niveles de la Taxonomía de Bloom.

Alquichire y Arrieta (2018) realizaron un estudio cuya finalidad era establecer la relación existente entre las variables estudiadas, es decir, entre el pensamiento crítico y rendimiento académico. Esta investigación se realizó con 34 estudiantes universitarios del primer semestre en la especialidad de Biología y Química de la Universidad del Atlántico, Colombia. La evaluación del pensamiento crítico fue a través del Test de Watson y Glaser, los datos obtenidos fueron interesantes porque permitió reconocer el nivel del pensamiento crítico con el que ingresan los estudiantes; por otro lado, para la segunda variable se recogió información del Departamento de Admisiones y Registro Académico de la universidad. La investigación fue no experimental, el tipo estuvo enmarcado en lo transeccional correlacional causal y su enfoque fue mixto, de carácter exploratorio secuencial.

Los resultados indican que entre las variables de estudio no existe relación, por otro lado, también se estableció que tampoco la hay entre las habilidades del pensamiento crítico. Sin embargo señalan que es necesario reconocer la necesidad de plantear, en este nivel, estrategias que estimulen el pensamiento crítico. Otro aporte importante que plantean las autoras es que para incentivar el pensamiento crítico, creativo, reflexivo y analítico, además de la lectura crítica, los profesores universitarios deben asumirse como docentes investigadores.

Alejo (2017) investigó sobre el pensamiento crítico en estudiantes de educación del nivel primaria considerando las asignaturas del área de las

Ciencias Sociales en la Universidad de Málaga, España. Es una investigación acción, por lo tanto, es de tipo cualitativa cuyo enfoque es socio-crítico. Esta se ejecutó en dos fases, la primera centrada en la investigación acción propiamente dicha con los estudiantes del tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la universidad donde se realizó el estudio. En la segunda fase se realizó el recojo de información sobre el pensamiento crítico a través del cuestionario PC que fue aplicado a 240 estudiantes. Luego, se formó un grupo de reflexión conformado por 8 estudiantes del mismo grupo investigado para analizar cómo los estudiantes participantes en este estudio se expresan de manera oral y escrita.

La investigación demostró que un gran porcentaje de los estudiantes sabe expresarse y escuchar oralmente; también hubo una mejora en la emisión de disertaciones en torno a la difusión de juicios ideológicos, políticos, éticos, morales, entre otros; así mismo se señala que los estudiantes evaluados están capacitados para recoger información destacada y saber usarla a su favor. Esta investigación, además, estableció entre sus aportes que una adecuada formación del pensamiento garantiza contar estudiantes universitarios con capacidad crítica.

## **2.2 Bases teóricas**

La educación, en estos tiempos, está desafiada a formar estudiantes críticos, autónomos, capaces de cuestionar y criticar lo que acontece a su alrededor, que reconocen diferentes puntos de vista y asumen una postura argumentada. Para lograrlo se hace necesario desarrollar en ellos una variedad de habilidades que coadyuven a desarrollar su pensamiento crítico y mejorar los

niveles de comprensión lectora a través del análisis, la crítica y la argumentación. En los siguientes apartados se presentan las bases teóricas que sustentan las variables de este trabajo de investigación.

## **2.2.1 Pensamiento crítico**

### **2.2.1.1 Definición**

Abordar la conceptualización del pensamiento crítico implica reconocer que ha sido un tema discutido a lo largo de la historia de la humanidad, desde la reflexión de los filósofos clásicos, modernos y contemporáneos hasta los aportes que han proporcionado los estudios desde la psicología y la educación.

Por ello, es que se puede encontrar una diversidad de definiciones sobre este tema, por ejemplo, se señala que el pensamiento crítico implica una atención dinámica, cuidadosa, permanente y durable de una convicción o forma de conocimiento que se basa en sustentos que le dan soporte, que le permite establecer conclusiones (Dewey, 1989, citado por Fisher, 2001; Chávez, 2019).

En esta conceptualización se resalta que el pensamiento crítico no da nada por supuesto, es más bien aquel proceso que estimula la duda, la indecisión, la incertidumbre, que aviva la búsqueda y la investigación, que permite pensar por sí mismo y establecer las conclusiones que lleve a dar razones sobre aquello que se cree.

En esa misma línea, Meller (2019) y Ospina, Brand y Aristizabal (2017) señalan, además, que el pensamiento crítico permitirá al estudiante aumentar su capacidad comprensiva y su capacidad de pensar lo cual le permitirá integrar el conocimiento teórico con experiencias contextualizadas para interpretar la

realidad y transformarla. Esto lo motivará a seguir aprendiendo y mejorar su rendimiento académico.

Por otro lado, se plantea que el pensamiento crítico se distingue por ser reflexivo y razonable, que permite a la persona tomar de decisiones sobre qué creer o qué hacer (Norris y Ennis, 1989, citados por Fisher, 2001; Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranez y Campos, 2018; Gómez y Botero, 2020). Como se aprecia, esta definición además del aspecto intelectual considera un área más práctica del pensamiento crítico, pues orienta a la acción y a la toma de decisiones.

Otra definición importante indica que este es un proceso riguroso de reflexión permanente que entraña un conjunto de estrategias y representaciones mentales que permiten elaborar nuevos conocimientos, plantear posibles soluciones frente a los problemas que se presentan y saber tomar decisiones pensadas (Gómez, 2016; Morales, 2017). Al igual que la definición anterior, aquí también se evidencia una perspectiva más práctica del pensamiento crítico, hay que desarrollar el razonamiento y la criticidad que va a permitir crear razones, establecer criterios, emitir juicios y actuar para el mejoramiento del entorno.

Así mismo, se considera que el pensamiento crítico es la capacidad que se tiene para identificar problemas para luego analizarlos y plantear posibles soluciones, permite la búsqueda y evaluación de información significativa que lleve a elaborar conclusiones apropiadas.

En este sentido se señala que hay que considerar tres aspectos básicos, por un lado, están las actitudes de indagación, referidas a aquellas habilidades



que posibilitan identificar problemas y el reconocimiento de contar con evidencias para sustentar su existencia.

Por otro lado, es necesario que se conozca la naturaleza de inferencias, abstracciones y generalizaciones donde, a través de un proceso lógico, se establece la exactitud de la evidencia y por último se tiene la habilidad para usar tanto las actitudes y los conocimientos mencionados de manera adecuada. (Watson y Glaser, 1994; Alquichire y Arrieta, 2018; Salazar, 2020).

Es importante resaltar que estos autores señalan que, el pensamiento crítico implica una interacción permanente entre las actitudes y los conocimientos, lo cual va a permitir plantear problemas y encontrar las probables soluciones producto del análisis, la reflexión y el uso de la lógica.

También, se concibe este como un proceso consciente y autorregulado que va mejorando en la medida en que se le analiza y evalúa permanentemente en función de estándares intelectuales establecidos; además Paul y Elder (2003) señalan que en este tipo de pensamiento la misma persona puede dirigirlo o controlarlo, pero, ello exige también procesos rigurosos, disciplinados y autorregulados que le permita, si es necesario, replantear o corregir su propio pensamiento.

Esta definición, pone el énfasis en que es un proceso intencionado y además considera que el pensamiento ha de ser evaluado a partir de criterios intelectuales aceptados como universales, ellos son la claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, importancia y justicia, que garantizarán su rigurosidad lo cual permitirá a las personas la construcción de sus propios modos de pensar (Izarra, Hirsch y Rodríguez, 2020; Bedoya, 2019).

En ese mismo sentido, se señala que el pensamiento crítico implica un proceso razonado, intencionado y reflexivo que lleva a la persona a hacer uso de sus habilidades para interpretar y analizar lo que les acontece para generar sus propios modos de pensar (Paul y Elder, 2003; Bedoya, 2019; Gómez y Botero, 2020; Erkek y Batur, 2020).

Al respecto Faccione (2007) señala que el pensamiento crítico representa el juicio intencional, que tiene una persona el cual debe ser auto regulado. Por otro lado, para alcanzar un pensamiento crítico es importante tener en consideración los siguientes componentes: habilidades del pensamiento, motivación, disposiciones, además, de la capacidad para solucionar problemas y tomar de decisiones.

También, es necesario mencionar que en 1990, Faccione lideró un equipo de expertos cuya finalidad fue, dada la dispersión de conceptualizaciones que habían sobre el pensamiento crítico, unificar el lenguaje y proponer una definición más consensuada sobre este.

Entre las conclusiones señalaron que el pensamiento crítico conlleva a la autorregulación de los juicios que se emiten, gracias a dos procesos importantes, el cognitivo, porque activa un conjunto de habilidades cognitivas, y el afectivo, porque requiere de disposición, es decir la persona ha de tener la actitud para hacerlo, en ese sentido una persona que piensa críticamente ha de ser reflexiva, metódica, investigativa, que siempre está en búsqueda de la verdad (García, Gadea y Fernández, 2020).

Otro aspecto importante a resaltar, es que se señala que el pensamiento crítico se construye socioculturalmente, es decir, se desarrolla desde la

interacción social utilizando como herramientas el diálogo y la reflexión con los otros y el contexto.

Considerando estas concepciones, se puede señalar que el pensamiento crítico lleva a una manera de pensar, que supone un proceso intencionado, autorregulado y riguroso que moviliza las habilidades cognitivas y disposiciones para crear nuevos conocimientos, tomar decisiones razonables, analizar e interpretar la realidad para plantear problemas y pensar en soluciones efectivas y significativas que promuevan un cambio social. Así mismo, su objetivo es que la persona mejore su propio pensamiento, para ello, el análisis y la evaluación son indispensable para lograr las mejoras.

### **2.2.1.2 Características del pensamiento crítico**

Son diversas las características que se dan al pensamiento crítico, entre ellas tenemos las propuestas de Beyer (1995, citado por Campos, 2007), las de Paul y Elder (2003) y la de Campos (2007) quien recoge las características propuestas por Beyer, pero hace, además, su propio planteamiento. A continuación se presenta las características propuestas por cada uno de los autores en mención:

Tabla1

*Características del pensamiento crítico*

Beyer (1995, citado por Campos, 2007)	Paul y Elder (2003)	Campos (2007)
<b>Disposiciones,</b> es respetuoso de las evidencias y los razonamientos de los otros y es capaz de modificar el suyo.	<b>Humildad intelectual:</b> implica asumir que siempre hay algo nuevo que aprender.	<b>Activo,</b> es la propia persona responsable del proceso de su pensamiento.
<b>Criterios,</b> considera diversas perspectivas para asumir algo como cierto.	<b>Empatía intelectual:</b> ponernos en la situación del otro para poder comprenderlo.	<b>Intencional,</b> es un acto voluntario, premeditado que busca establecer conclusiones.

<p><b>Argumentos</b>, supone identificar, evaluar y construir razonamientos, emitir juicios.</p> <p><b>Razonamiento</b>, implica desarrollar un pensamiento lógico de tal forma que pueda, elaborar conclusiones.</p> <p><b>Punto de vista</b>, referida a la forma particular en que cada quien percibe la realidad que lo lleva a producir significados.</p> <p><b>Procedimientos</b> utiliza una serie de medios como plantear preguntas, emitir juicios y reconocer conclusiones.</p>	<p><b>Autonomía intelectual:</b> tomar decisiones y asumir que es necesario analizar los razonamientos basados en la evidencia</p> <p><b>Integridad intelectual:</b> ser honestos al enjuiciar razonamientos propios y de los otros.</p> <p><b>Perseverancia intelectual:</b> asumir la búsqueda permanente de la verdad</p> <p><b>Confianza en la razón:</b> creer que es posible aprender a pensar por uno mismo.</p> <p><b>Imparcialidad:</b> considerar los puntos de vista de manera objetiva y justa sin dejarse influenciar por el propio pensamiento.</p>	<p><b>Basado en principios</b>, es un proceso ordenado, consecuente que considera los estándares intelectuales establecidos.</p> <p><b>Evaluativo</b>, supone la valoración, enjuiciamiento de un argumento para elaborar una conclusión.</p>
---	---	---

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar en la tabla que los autores coinciden en algunas características, por ejemplo, que el pensamiento crítico exige la disponibilidad de la persona para pensar, lo que le permite tener autonomía intelectual y por lo tanto, es responsable de este proceso. Así mismo, coinciden en señalar que hay que tener en cuenta criterios, principios, procesos en la construcción de los razonamientos y también plantean que es necesario considerar los diferentes puntos de vista.

### **2.2.1.3 Pensamiento crítico y habilidades cognitivas**

Como se ha señalado anteriormente, el pensamiento crítico moviliza las habilidades intelectuales y disposiciones, las cuales van interactuando de manera dinámica y objetiva que llevan siempre a la reflexión razonada y son utilizadas en las múltiples situaciones que enfrenta la persona. Desarrollarlas va a permitir hacer que el estudiante piense por él mismo, que plantee sus

argumentos y puntos de vista a partir de las conclusiones que sea capaz de elaborar, que resuelva problemas, que tome decisiones y que cuestione hasta su propio pensamiento para mejorarlo (Youseffi y Mohammadi, 2016; Salica, 2018; Canese, 2020). Por ello, es importante identificar qué habilidades cognitivas y disposiciones van a favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

Existen diversas propuestas, al respecto tenemos a Ennis (2011) quien señala que existen dos habilidades y 15 capacidades del pensamiento crítico, Campirán (2017) propone siete habilidades básicas, Cangalaya (2020) señala que son cuatro habilidades fundamentales . Por otro lado, Faccione (2007), producto del consenso del panel de expertos, asumidas también por Alquichire y Arrieta (2018), señala que hay seis habilidades cognitivas esenciales para el pensamiento crítico,

A continuación se describen las habilidades cognitivas y sub habilidades esenciales para el pensamiento crítico, producto del aporte dado por los autores mencionados:



*Figura 1:* Habilidades cognitivas y subhabilidades del pensamiento crítico  
Fuente: Elaboración propia

En la figura se puede observar que hay diversas habilidades que se movilizan para evidenciar un pensamiento crítico, estas van interactuando de manera dinámica y objetiva que llevan siempre a la reflexión razonada y son utilizadas en las múltiples situaciones que enfrenta la persona, es decir, en su

experiencia personal, académica y profesional. Por otro lado, es importante considerar que estas habilidades llevan a que se piense lógicamente y razonadamente antes de tomar decisiones.

Además de las habilidades cognitivas señaladas, los autores en mención, plantean que un pensador crítico debe tener desarrolladas también las siguientes actitudes o disposiciones que garantizarán dinamizar las habilidades que favorecerán la elaboración de un pensamiento crítico.

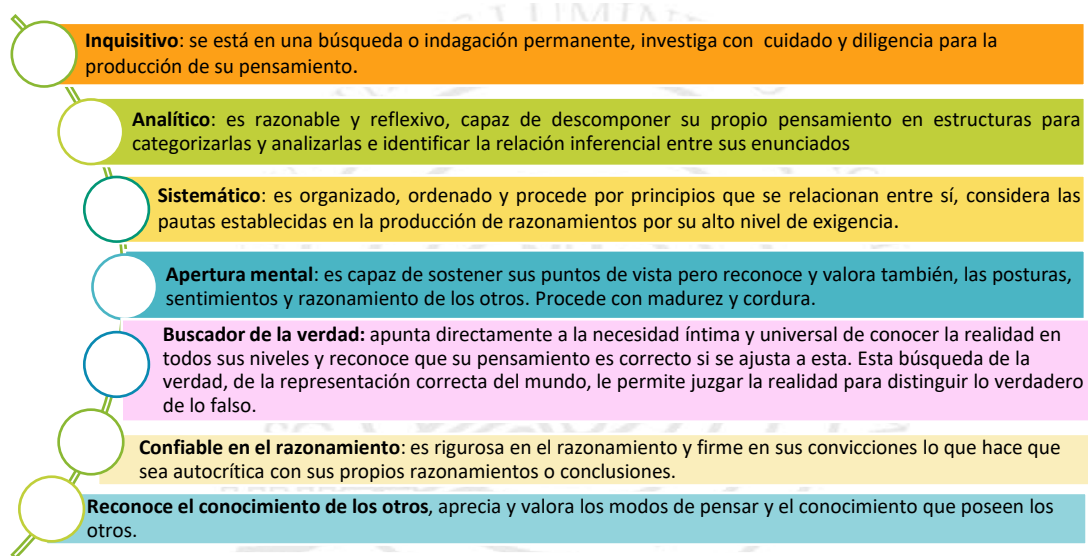


Figura 2: Actitudes o disposiciones de un pensador crítico  
Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, Gil, Melendo, Fernández y Rasquín (2016), señalan que es necesario tener en consideración que, tanto las habilidades del pensamiento crítico como las disposiciones tienen una relación indisoluble, por lo tanto, uno requiere de la presencia de la otra, no se manifiestan de manera aislada, se retroalimentan entre ellas (Canese, 2020). Las habilidades se sustentan en principios que garantizan la calidad del pensamiento y las disposiciones se sustentan en la resolución para acceder a ellas.

Por todo lo mencionado, se puede señalar, que para activar las habilidades del pensamiento crítico es necesario que se tenga, además, la motivación y disposición para hacer uso de ellas y así desarrollar su pensamiento crítico.

Por ello, es importante reconocer estas habilidades y disposiciones como componentes del pensamiento crítico para estimular y motivar por medio de diversos recursos y estrategias el desarrollo de un pensamiento más analítico, reflexivo y autónomo.

#### **2.2.1.4 Dimensiones del pensamiento crítico**

Como se ha señalado en el acápite anterior, es necesario tener en cuenta las habilidades y disposiciones necesarias para potenciar el pensamiento crítico, además, también es importante conocer cuáles son sus dimensiones.

A continuación se presentan las propuestas sobre las dimensiones del pensamiento crítico, entre las que destacan tenemos la de Ennis (2011) que es también considerada por Bezanilla, Poblete, Fernández, Álvarez y Campos, (2018), cuyas dimensiones son:



*Figura 3: Dimensiones del pensamiento crítico según Ennis*  
Fuente: Elaboración propia

La dimensión lógica conlleva a emitir juicios, a establecer la relación de los significados en las palabras y los enunciados, a buscar evaluar sus conceptos considerando su claridad, cohesión y validez del razonamiento, teniendo en

cuenta las normas establecidas por la lógica que permitirá pensar con claridad, organicidad y sistematicidad.

Mientras que la dimensión criterial permite juzgar en los enunciados el tema social e histórico en el que se da el razonamiento, considerando que este se sitúa en un determinado tiempo y espacio histórico.

Por otro lado, la dimensión pragmática permite entender que no es suficiente elaborar juicios y tomar decisiones si estos no se traducen en acciones que lleven a construir nuevas opciones y a transformar el propio pensamiento, el entorno y el contexto social con el que se interactúa. Orienta además, la relación permanente que ha de haber entre la razón práctica y la razón teórica, pues ambas han de estar en una interacción dialógica permanente.

Así también, destaca la propuesta planteada por Rojas (2013), citado por Escandón (2018), que coincide con Ennis en las dimensiones lógica y pragmática pero aporta tres dimensiones más referidas a la sustantiva, contextual y dialógica que se describe a continuación:



*Figura 4:* Dimensiones del pensamiento crítico según Rojas  
Fuente: Elaboración propia

La dimensión Sustantiva, orientada a la capacidad para definir conceptos claves los cuales deben responder a estándares mínimos, entre ellos, considerar sus atributos, expresarse en lenguaje claro y preciso, no dar pie a interpretaciones lo cual requiere hacer clasificaciones, descripciones, establecer diversas relaciones y evaluarlos para que el conocimiento sea objetivo y válido. También



conlleva a identificar las inferencias relevantes, las suposiciones, implicancias principales y consecuencias de los actos del pensamiento.

La dimensión contextual, orienta la capacidad para examinar el contexto social donde se realiza el razonamiento para la obtención de un conocimiento significativo sobre el contexto en el que se ubica. Esta evaluación considera el análisis y la reflexión de la postura ideológica, política, cultural y social para obtener datos valiosos que ayuden a comprender lo compleja y diversa que puede ser la realidad o contexto en el que se ubica.

En cuanto a la dimensión dialógica, esta considera la facultad para evaluar el pensamiento relacionándolo con el de otros, lo que permite tener en cuenta diferentes perspectivas y equidistar entre diversos pensamientos, de tal forma que permita encontrar puntos de vista diferentes o coincidentes. Por otro lado, hay que considerar que el pensamiento supone una acción comunicativa, ya que posibilita el intercambio de ideas, fundamentos, razonamientos, conceptos, situaciones para la búsqueda de consensos en donde se privilegia la argumentación.

Por otro lado, se tiene la propuesta de Faccione (1990) considerada también por Escandón (2018), quien señala que el pensamiento crítico tiene seis dimensiones, mientras que Watson y Glaser (1994) propone cinco dimensiones que son también presentadas por Salazar (2020), lo interesante es que ambos autores coinciden en señalar como dimensiones cuatro de ellas: la inferencia, reconocimiento de supuesto, interpretación y evaluación, como se grafica en la figura:



*Figura 5:* Las dimensiones propuestas por Faccione y Watson y Glaser  
 Fuente: Elaboración propia

Según estos autores, la dimensión de inferencia, es entendida como aquella conclusión que se obtiene de la evaluación de hechos o supuestos observados, para ello, se hace necesario garantizar que se cuenta con la información necesaria como evidencias, enunciados, conceptos y principios de los cuales se formulará conclusiones razonadas (Faccione, 2007; Watson y Glaser, 2012; Salazar 2020).

En esta dimensión los estudiantes son capaces de plantear juicios razonados y coherentes a partir de la información que manejan, para ello, requieren poner en juego su capacidad de discernimiento para poder distinguir lo que es relevante de los que no lo es, lo importante de lo secundario, para lo cual tienen que evaluar, deducir y concluir.

En relación a la dimensión de reconocimientos de supuestos, se plantea que es aquella habilidad que permite identificar conjeturas o suposiciones que se avalan tácitamente o se dan por hecho en una afirmación; implica también el identificar las relaciones inferenciales hipotéticas o reales que se establecen

entre premisas, enunciados, o representaciones con la finalidad de dar a conocer un juicio, información o razón (Faccione, 2007; Watson y Glaser, 2012; Salazar 2020).

Respecto a la dimensión de interpretación, se señala que es la capacidad para estimar y diferenciar las evidencias, además de valorar si las generalizaciones planteadas son producto de ellas. Considera también, la categorización y decodificación de los resultados lo que supone entendimiento y declaración de procedimientos, experiencias, reglas, eventos entre otros, Por otro lado, se considera importante la comprensión y expresión de datos así como su decodificación y codificación (Faccione, 2007; Watson y Glaser, 2012; Salazar 2020), para ello es necesario valorar, discriminar y juzgar.

Por otro lado, la dimensión de evaluación de argumentos, es entendida como la capacidad para distinguir la relevancia de los razonamientos de acuerdo al nivel de importancia. Así mismo, implica que se valore la veracidad de los enunciados y representaciones que construye una persona. En esta dimensión se evalúa el grado de certeza que tienen los razonamientos (Faccione, 2007; Watson y Glaser, 2012; Salazar 2020). Para ello diferencia, examina, aprueba, valida información en base a criterios definidos.

Además de estas cuatro dimensiones Watson y Glaser (1994) y Salazar (2020) consideran, también, la dimensión de deducción, que es la habilidad para llegar a establecer una conclusión procedente lógicamente de las premisas dadas, proceso importante para la toma de decisiones.

Mientras que Faccione (1990) y Escandón (2018) consideran, además de las cuatro antes mencionadas, la dimensión explicación, que es la capacidad que

presenta el producto del razonamiento realizado de manera coherente y reflexiva permitiendo la representación de estos razonamientos con argumentos firmes. Y la dimensión de autorregulación, referida al monitoreo que se hace del propio proceso cognitivo para la producción de pensamiento con la finalidad de validar, corregir o confirmar el propio razonamiento.

Como se puede apreciar existen diferentes dimensiones del pensamiento crítico, estas dan sustento teórico al razonamiento y aseguran que a través de esas destrezas y capacidades que se dinamizan, se logre potenciar el pensamiento analítico, reflexivo, crítico, creativo y autónomo. En esta investigación se consideró las dimensiones de Watson y Glaser (1994) que son también trabajadas por Salazar (2020).

## **2.2.2 Comprensión Lectora**

### **2.2.2.1 Definición de comprensión lectora**

Una de las grandes preocupaciones que se tienen en la formación inicial docente es desarrollar y fortalecer la competencia de comprensión lectora ya que esta permitirá desarrollar otras competencias.

Para definir la comprensión lectora es importante, primero, tener claro que se entiende por lectura, al respecto se plantea que esta dinamiza la interrelación entre el que lee y el texto, lo cual implica que el lector obtiene, procesa y comprende la información del texto leído (Solé, 2011; Feng y Chen, 2016; Felipe y Barrios, 2017). En esa misma línea, se plantea que además, es un proceso constructivo porque el que lee, al analizar el texto, lo interpreta y lo integra dando significado a lo que lee, lo que asegura que está capacitado para asumir posturas críticas frente a lo que acontece en la lectura y en su contexto (Cardona y

Londoño, 2016; Morales, 2017; Ríos y Espinoza, 2019; Barzola, Bolívar y Navarrete, 2020).

Así mismo, leer es también un proceso activo y selectivo, que se hace con la intención de interpretar lo que se lee; y también es selectivo porque propicia la interacción entre lo que razona y se expresa a través del lenguaje. Leer implica predecir e inferir permanentemente, lo cual es posible si está mediada por una motivación y el sentirse libre para expresarse (Feng y Chen, 2016; Calle, 2018; Minedu, 2018; Ríos y Espinoza, 2019). Además, la lectura tiene como finalidad entender, comprender lo que se lee, para ello es necesario relacionar y comparar ideas, formularse interrogantes, plantear inferencias (Nuñez, 2016; Acuña y López, 2017; Chávez, 2019).

Teniendo en cuenta lo planteado por los autores, se concluye que la lectura implica un proceso activo, constructivo e interactivo entre el que lee y el texto, estos procesos permiten que el lector vaya integrando la información o conocimiento que tiene con los que recoge del texto para darle significado, lo que exige que el lector entienda aquello que lee. Es decir, la lectura lleva a analizar, comparar, sintetizar, relacionar información, elaborar conclusiones, inferencias, por lo tanto, lleva al lector a pensar y acceder al conocimiento.

Se ha señalado que la lectura implica la capacidad de comprender, veamos entonces, qué es la comprensión lectora. Muchos de los autores señalan que esta es un proceso interactivo, constructivo e integrador que surge de la relación que se produce entre el lector, el texto y el contexto.

En ese sentido, la comprensión lectora es definida como la capacidad que se tiene para sintetizar lo expresado en el texto que se lee, permite la

identificación de la parte central del texto leído, de su estructura y composición; admite, además, la integración de los diferentes saberes (Feng y Chen, 2016; Minedu, 2018; Cáceres, Pérez y Zúñiga, 2018; Chávez, 2019).

Este procesamiento de la información involucra tanto a las habilidades cognitivas como a las afectivas y lingüísticas, permitiendo que el que lee entienda, analice y relacione la información recogida en el texto con las propias para generar nuevos conocimientos o significados (Nuñez, 2016; Espino y Sánchez, 2017; Acuña y López, 2017; Chávez, 2019).

Considerando lo señalado, este procesamiento favorece la integración de las habilidades propias del pensamiento, la reflexión, la metacognición y los factores motivacionales que sostienen la acción del lector desde su significado (López, Medina y Caballero, 2016).

Por otro lado, se señala que la comprensión lectora es la capacidad de aprehender las ideas que se transmiten en las palabras o grupos de palabras que se encuentran en el texto, lo que permite que el lector identifique la idea central a partir del significado hallado en cada párrafo, lo cual le permite reconocer el mensaje que está comunicando el texto y pueda hacer uso de las ideas que se le transmite (Sánchez, 2013; Calle, 2018; Ríos y Espinoza, 2019).

Por otro lado, tenemos definiciones que le agregan un elemento social a esta competencia, es decir se sostiene que la comprensión lectora, además de permitir al lector analizar y usar el significado de los textos con el que interactúa para ampliar su conocimiento, le posibilita intervenir en el contexto en que se desenvuelve contribuyendo en su desarrollo social, cultural y político (Minedu, 2018).

En esa misma línea, Cassany (2011) y Morales (2017) sostienen que la lectura es una herramienta que permite interactuar con el contexto social, un recurso que favorece transformar y mejorar las condiciones del contexto y de la vida misma. Es decir, que todo aquello que reflexionamos y comprendemos cuando leemos, nos permite tomar conciencia y asumir una posición crítica frente a aquello que se vivencia para transformar la vida y el contexto en el que se interactúa.

Así mismo, se señala, que la comprensión lectora tiene tres tipos de interpretaciones. Una lingüística, que implica que el significado se encuentra en el texto al margen del conocimiento del lector; otra desde la perspectiva cognitiva, ya que se reconoce que el lector pone en juego un conjunto de operaciones mentales para elaborar significados y una tercera referida al aspecto sociocultural, que señala el ámbito social de la comprensión, puesto que los textos que se leen están enmarcados en contextos culturales particulares (Cassany, 2006; Bedoya, 2019).

Es en este sentido que se espera, que toda persona alcance la competencia lectora, pues esta le permitirá utilizar lo que comprende en el contexto en el que interactúa a partir de los procesos de reflexión y de criticidad que lo lleven a proponer alternativas para lograr una convivencia más armónica (Avendaño de Barón, 2016; Morales, 2017; Ríos y Espinoza, 2019).

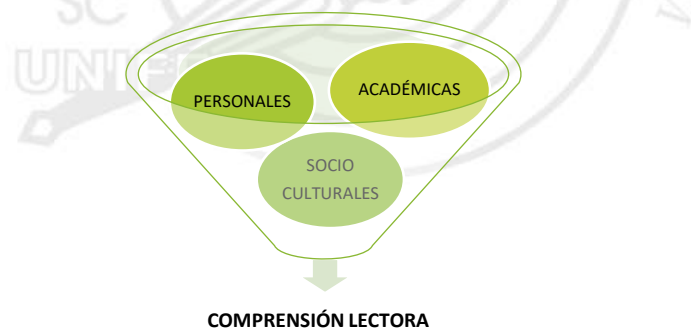
Teniendo en cuenta lo presentado, se establece que la comprensión lectora es un proceso cognitivo interactivo y sociocultural que involucra un repertorio de habilidades cognitivas que le posibilitan analizar, relacionar, interpretar, examinar, reflexionar, interpelar, evaluar la fuente, elaborar ideas,

construir inferencias a partir de la comprensión del texto con el cual interactúa el lector. Es importante en este proceso tener también en cuenta el contexto sociocultural en el que surge el texto.

Esta interrelación que se genera entre el que lee y el texto posibilita la integración de las ideas previas con las nuevas, extraídas de la lectura, para elaborar nuevos significados que resulta de la apropiación y asociación de ideas que le permite representar, interpretar y comprender la realidad, esto lo llevará a aumentar su conocimiento, a cambiar su manera de pensar, de vivir y a transformar el entorno en el que se encuentra.

### **2.2.2.2 Factores asociados a la comprensión lectora**

Se reconoce que la comprensión lectora es un proceso interactivo y complejo, por ello, es necesario considerar los factores que influyen en ella. A continuación presentamos tres conjuntos de factores asociados a esta:



*Figura 6:* Factores relacionados a la comprensión lectora  
Fuente: Elaboración propia

Los factores personales están referidos a la motivación y disposición para la lectura, a los hábitos que tiene el lector y como organiza el tiempo para leer. Para propiciar el desarrollo de la comprensión lectora, es indispensable tener una postura favorable hacia la lectura, que se manifiesta en la disposición para



hacerla porque se disfruta de ella y se reconoce que va a permitir apropiarse del conocimiento para emplearlos en su vida cotidiana.

Esta actitud los conlleva a asumir una postura crítica, lo que despierta en el lector la motivación permanente por leer con más frecuencia, lo cual aumenta el nivel de su competencia lectora y su habilidad (Solé, 2011; Espino y Sánchez, 2017; Cáceres, Pérez y Zúñiga, 2018; Ríos y Espinoza, 2019). Por ello, como señalan Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra (2020), es imprescindible despertar en los estudiantes, la motivación que los comprometa a asumir responsablemente sus propios procesos de aprendizaje.

Un estudiante motivado asume su propio proceso de aprendizaje logrando desarrollar su autonomía académica, es capaz de asumir su propio aprendizaje, planteándose sus propios niveles de exigencia y asumiendo sus procesos y resultados de aprendizaje (Espino y Sánchez, 2017). En este sentido, tiene que ser consciente que debe desplegar un conjunto de habilidades que le permita asumir su propio proceso de aprendizaje.

Ello implica, ser capaz de actuar con fundamentos, de desarrollar su criticidad y creatividad, así como, su capacidad de indagación, de saber interactuar con los contenidos, aspectos que han tenido que asumir los estudiantes en estos tiempos de pandemia (Urbina, 2017; Ramírez, 2019; Lara, 2020). Para despertar la motivación hacia la lectura, es necesario que el estudiante no solo comprenda lo importante que es leer, sino también saber por qué y el para qué se lee.

Es importante, además, que se creen hábitos lectores, es decir, que el lector se plantee leer una determinada cantidad de lecturas o libros porque ello

mejorará su comprensión lectora, de allí la importancia de planificar el tiempo en el que se debe destinar a la lectura. Para lograrlo es necesario que los docentes utilicen técnicas y estrategias que faculten al futuro profesional a ir trabajando en la mejora de su comprensión lectora, además, debe de generar un clima favorable para el aprendizaje (Urbina, 2017; Espino y Sánchez, 2017). Todo ello, motivará al estudiante a poner de su parte para lograr alcanzar un nivel óptimo de la comprensión lectora.

Sin embargo, los factores académicos están relacionados a las estrategias con las que se cuenta para la comprensión de aquello que se lee, Solé (2011) y Franco, Cárdenas y Santrich (2016) sostienen que estas son habilidades cognitivas y metacognitivas que se aprenden.

Al respecto, Cardona, Osorio y Herrera (2018), señalan que el lector ha de entender y reconocer las operaciones cognitivas y metacognitivas que se movilizan cuando leen para agenciarse de las estrategias necesarias para ser usadas en los diferentes momentos de la lectura.

Por otro lado, es importante considerar las estrategias lectoras que emplean los formadores para promover el agrado por la lectura y por ende la comprensión de lo que se lee. Es importante diseñar experiencias de aprendizaje auténticas y sólidas, con diferentes niveles de dificultad y que estén alineadas a las necesidades, demandas y estilos de aprendizajes de los estudiantes. La selección de las lecturas a realizar debe considerar diversos temas relacionados con su formación, el contexto y sus intereses (López, Medina y Caballero, 2016; Gómez y Botero, 2020).

En este sentido es necesario proponer estrategias cognitivas que lleven al estudiante a organizar, elaborar, transformar y transferir información. También hay que hacer uso de estrategias metacognitivas que permita el planeamiento, monitoreo y evaluación del proceso lector para dar cuenta si se ha logrado o no la comprensión lectora (Cáceres, Pérez y Zúñiga, 2018).

Es importante, entonces, reconocer qué habilidades posee el lector que le posibilita o inhibe la comprensión lectora para poder potenciarlas, por ello, es necesario verificar si el lector es capaz de analizar, deducir, relacionar los saberes previos con los nuevos, formular hipótesis, plantear inferencias, comprender la nueva información.

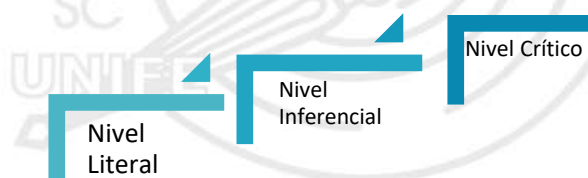
En cambio, los factores socioculturales consideran los componentes o aspectos del entorno familiar y social desde el que se ubica el lector. Es decir, hay que tener en cuenta que el hábito de la lectura se genera desde la casa, por ello hay que identificar si se cuenta con libros, diccionarios u otros que permitan a la persona poder acceder a la información para la ejecución de las tareas académicas. En ese sentido, Puello, Valdez, Beleño y Meza (2018) señalan que es importante la actitud que tengan los padres frente a la lectura, pues ello favorecerá el desarrollar el hábito lector en los estudiantes.

Por otro lado, si durante la edad escolar los padres de familia han estimulado la lectura y el disfrute de esta, es seguro alcanzar mayores logros en la comprensión lectora (Urbina, 2017; Gonzales, 2004, citado por Franco, Cárdenas y Santrich, 2016); lo cual permitirá que el lector logre decodificar las ideas presentes en el texto para interpretarlas, incorporarlas y utilizarlas en su vida diaria.

El reconocimiento de estos factores que repercuten en la comprensión lectora son importantes porque a partir de su análisis, se puede reconocer cuáles de estos están influenciando en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora, en este caso, en los estudiantes de formación inicial docente.

### **2. 2.2.3 Niveles de comprensión lectora**

Se ha señalado que la lectura es un proceso en el que el lector realiza un conjunto de operaciones para comprender aquello que se lee, sin embargo, no siempre el lector llega a alcanzar el nivel que se espera, por ello, hay que identificar aquellos niveles de la comprensión lectora que se logra cuando se lee. La mayoría de los autores como Cassany (2011), Sánchez (2013), Nuñez, (2016), Durango (2017), Chávez (2019); Pinto y Rojas, (2019) y Bedoya (2019) señalan que la comprensión lectora presenta tres niveles, siendo ellos el literal, el inferencial y el crítico, los cuales se utilizarán en esta investigación:



*Figura 7:* Niveles de la comprensión lectora  
Fuente: Elaboración propia

A continuación se describen cada uno de los niveles mencionados, en relación al nivel Literal de la comprensión, este se centra en el contenido, es decir en lo que se informa a través del texto, el que lee refiere la información que está explícita como es identificar los personajes, lugar, tiempo, características, secuencia, entre otros; lo cual indica un nivel básico de literalidad.

También, el lector puede realizar una lectura más profunda lo que le permite identificar el tema principal, diferenciar las ideas principales de las secundarias, establecer la relación de causa efecto, puede, además, sintetizar y resumir la información (Durango, 2017; Chávez, 2019; Bedoya, 2019)

En cuanto al nivel Inferencial, el lector es capaz de reflexionar, profundizar y sacar conclusiones a partir de lo expresado literalmente por el autor, es decir, que deduce o infiere conclusiones que están implícitas en el texto. Además, es capaz de interpretar y enlazar la información recogida en la lectura con las que él posee, ello le permite elaborar nuevas ideas o hipótesis sobre lo leído.

Para ello, el lector puede deducir los detalles que utiliza el autor, las ideas principales que no están explicitadas, las relaciones de causa consecuencia; pueden, además, augurar acontecimientos y traducir el lenguaje figurativo que utiliza el autor (Sánchez, 2013; Macay y Véliz, 2019; Pinto y Rojas, 2019).

Respecto al nivel crítico, el lector es capaz de emitir opinión, juicios críticos debidamente fundamentados producto de la reflexión realizada sobre lo leído. Este nivel se caracteriza por ser más evaluativo, es importante la formación, los criterios y el conocimiento del lector en relación a lo que lee. Los juicios que emite pueden estar centrados en la realidad, en la adecuación o validez de la información, en la apropiación de esta o en rechazo o aceptación de los que plantea el autor.

Además Cassany (2011), Quintar (2018) y Arias (2018) señalan que en la comprensión crítica es fundamental el conocimiento histórico y cultural, pues la interpretación que hace el lector tiene que ver su cultura y la del autor, pero

también del contexto histórico desde donde se ubica cada uno. Por otro lado, también ha de conocer el significado que otros otorgan al mismo texto.

En este nivel, las inferencias que se elaboran son de tipo pragmático, predictivo y proyectivo. También, el lector está en condiciones de emitir juicios valorativos sobre lo que lee, juzga tanto el contenido como las relaciones y las inferencias que se pueden deducir, lo cual lo lleva a tomar una postura frente a lo que leyó a partir de los valores que se tiene, lo que permite elaborar argumentos sólidos.

### **2.2.3.1 La lectura crítica y la comprensión lectora**

Se ha señalado que lograr el nivel crítico en la comprensión lectora es esencial, por ello, es necesario fortalecer el hábito lector en los estudiantes y propiciar lecturas que los lleve a este nivel, una herramienta importante para ello es la lectura crítica ya que esta obliga al lector a ejercitar y dinamizar un conjunto de habilidades que lo lleva a asumir su propia postura frente el texto que lee.

Promover la lectura crítica permite que el que lee elabore sus propios conocimientos a partir del análisis, comprensión, interpretación, deducción, planteamiento de inferencias, relaciones, asociaciones y valoraciones que establece a partir de lo leído (Morales, 2020; Arias, 2018). Por otro lado, se señala que la lectura crítica tiene como propósito que el lector plantee sus propios puntos de vista u opiniones respecto al texto que lee, que sea capaz de identificar que este contiene una ideología enmarcada en un contexto que hay que respetar y comprender.

Así mismo, se reconoce que se pueden hacer diferentes interpretaciones sobre el contenido del texto y que es importante considerar lo que otros lectores también interpretan, en tal sentido Álvarez, Mendoza, Moreno y Garavito (2020) señalan que la lectura crítica implica una vivencia transformadora que lleva al lector a una reestructuración de su propio pensamiento.

Por otro lado, Avendaño de Barón (2016) señala que la lectura crítica busca que el lector sea capaz de pensar por él mismo, que pueda reflexionar, analizar y tomar una posición crítica frente a lo que acontece en la sociedad; al respecto, Cubides, Rojas y Cárdenas (2017) señalan que este tipo de lectura permite al lector lograr un nivel alto en la comprensión sobre lo que está leyendo, lo que le permite hacer planteamientos conceptuales de alta complejidad y fundamentarlos con la solidez que se requiere.

Así mismo, Cassany (2011) señala que este tipo de lectura motiva al lector a lograr sus metas personales y lo compromete a participar de manera activa y comprometida en la transformación de la sociedad. En ese mismo sentido, se señala, también, que la lectura crítica es una competencia que te brinda las herramientas necesarias que permite ampliar el horizonte y plantear acciones para mejorar las condiciones de vida a nivel personal, académico, profesional y social (Morales, 2020; Arias, 2018).

En esa misma línea, se sostiene que la actitud crítica es activada en la lectura y que esta lleva al lector a crear conocimiento histórico producto de la toma de conciencia de su propia realidad (Quintar, 2018). Hay que saber leer y reconocer al ser histórico que escribe el texto y al que interactúa con este para

traer esas experiencias al presente y debatirlas para que a partir de ellas se produzca nuevos conocimientos.

Considerando lo señalado, la lectura crítica permite la comprensión significativa del texto, lo que lleva al lector a ejercitar su razonamiento a partir de lo que lee para expresar y fundamentar sus ideas; le permite también, asumir sus propios juicios sobre lo que transmite el autor, a valorar el contexto sociocultural en el que se escribe el texto considerando también el suyo para comprenderlo y transformarlo.

Es también una estrategia esencial para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo del lector, fomentar su autonomía y la reflexión permanente en el marco del entorno socio cultural en el que se desenvuelve.

### **2.2.3 Relación entre pensamiento crítico y comprensión lectora**

#### ***2.2.3.1 La lectura crítica como posibilidad para el desarrollo del pensamiento crítico***

Se ha venido señalando que es importante potenciar el pensamiento crítico en el estudiantado de formación inicial docente, para ello, hay que dotarlos de un conjunto de herramientas que les posibilite acceder a la información para analizarla, comprenderla y leerla críticamente de tal manera, que lo lleve a elaborar su propia interpretación y a tomar decisiones fundamentadas.

Por ello, es preciso reconocer que entre la lectura crítica y el pensamiento crítico hay una unión indisoluble y mantienen una conexión de causalidad como señalan Marzbam y Barati (2016) y Álvarez, Mendoza, Moreno y Garavito (2020).



En ese sentido se entiende que la lectura comprensiva implica un conjunto de operaciones mentales, la comprensión de lo que se lee moviliza todo el sistema cognitivo de la persona lo que le permite, entre otras cosas, elaborar representaciones fonológicas de las palabras, entender los variados significados de estas, dar un valor sintáctico a cada palabra y realizar inferencias a partir del conocimiento que tiene el lector y de la postura crítica que asume frente a los que lee (Youseffi y Mohammadi, 2016; Acuña y López, 2017; Morales, 2017)

Por consiguiente, es necesario motivar el agrado por la lectura porque es un factor que fortalecerá el logro de la comprensión lectora, cuando el lector lee pone en juego sus habilidades cognitivas y afectivas para comprender, analizar y utilizar el texto para ampliar su conocimiento y participar en la transformación de su realidad social. Es decir, integra a través de la lectura sus habilidades comunicativas y fortalece la interacción entre sus dimensiones afectivas, cognitivas y motivacionales que se ponen en juego (López, Medina y Caballero, 2016).

Sin embargo, además de comprender el texto, el lector ubica el discurso en un contexto sociocultural determinado, identifica el género del discurso y reconoce el propósito del autor (Escandón, 2018; Morales, 2020) y esto es posible cuando el lector analiza críticamente un texto, para ello, Cangalaya (2020) señala que requiere utilizar toda esa gama de habilidades propias del pensamiento crítico que los docentes han de desarrollar para formar un pensador crítico.

En ese sentido, es importante resaltar la lectura crítica como una estrategia que se tiene que utilizar con los estudiantes de formación inicial

docente, pues posibilita ejercitar el pensamiento crítico, es decir, que lleva al estudiante a razonar, analizar explicar, establecer inferencias, evaluar el discurso, identificar el contexto sociocultural para comprender el discurso del texto y poder dar respuestas a las demandas de la sociedad (Álvarez, Mendoza, Moreno y Garavito (2020); Meneses, Osorio y Rubio, 2017; Flores, 2016).

Se le considera, además, como una estrategias fundamental para desarrollar el razonamiento lógico, teniendo como punto de partida el signo lingüístico (Arias, 2018). Es decir, aporta al desarrollo de un razonamiento preciso y justificado que trasciende el análisis para codificar, decodificar e interpretar la mayoría de los signos lingüísticos y paralingüísticos que contiene el texto para relacionarlos con el contexto.

Por lo mencionado, se puede señalar que la lectura se convierte en ese instrumento que fortalece el pensamiento crítico pues hace que el lector interprete, analice, evalúe, explique, relacione los elementos identificados, plantee conclusiones, valore el contenido del texto, dialogue con la realidad sociocultural que evidencia el texto y su propia realidad; lo lleva además a elaborar sus propias posturas con fundamentos válidos producto de la reflexión sobre lo leído.

### ***2.2.3.2 Indicadores del pensamiento crítico en la comprensión lectora***

Los indicadores para evaluar el pensamiento crítico en la comprensión lectora son entendidos como aquellos aspectos, requisitos o condiciones que son necesarios para valorar la comprensión crítica del lector. Así mismo, Mackay, Franco y Villacis (2018) señalan que los indicadores se utilizan cuando

se pretende verificar la calidad de los razonamientos que plantea una persona, en este caso un estudiante.

Al respecto, Sánchez (2013) señala que estos indicadores se organizan en tres grupos, el primero referido a la comprensión donde se considera que el lector elabora conclusiones que se infieren a partir de las premisas planteadas. Así mismo, reconoce cuando una situación es producto de los contenidos presentados en un argumento, examina la relación de causa - efecto en los sucesos que se dan en el texto, plantea semejanzas entre los hechos, conceptos e ideas que lo llevan a razonar.

También, reconoce la idea principal y la relaciona con las secundarias, identifica la lógica establecida en el contenido de la lectura, delimita la información que es necesaria en el texto y plantea preguntas acorde al argumento o tema en discusión.

El segundo grupo considera los indicadores de análisis, es decir el lector reconoce las suposiciones que van a permitir la elaboración de conclusiones y las que subyacen en el argumento. Así mismo, reflexiona sobre la relación entre los elementos del texto para tener clara la información, adelanta o prevé resultados para la toma de decisiones, establece diferencias y similitudes entre las proposiciones producto de la evaluación de estas y encuentra los aspectos comunes relacionados al tema en el texto.

El tercer grupo de indicadores se centra en la valoración de hechos, es decir, el lector señala el nivel de verdad o falsedad de una conclusión en la lectura; identifica y da prioridad a conclusiones considerando situaciones y datos particulares, evalúa el lenguaje que se utiliza en la lectura. De igual forma,

emplea su propio vocabulario para explicar lo que significa un concepto, proposición o texto dentro del argumento analizado; respalda una conclusión con fundamentos que apoyan y validan un argumento diferenciando los fuertes de los débiles, reconociendo así su pertinencia en relación al tema de la lectura.

Por otro lado, Cassany (2011), Sánchez (2013) y Arias (2018) sostienen que un lector crítico debe evidenciar tres capacidades, en primer lugar señala que el lector debe ubicar el texto en su contexto sociocultural, para ello debe identificar la intención del autor al producir su texto en ese contexto, como señala Quintar (2018), hay que acoger la información, ir a la memoria histórica de los que plantea el autor para darle sentido.

Así mismo, ha de reconocer los contenidos aportados en el discurso en relación a la información sobre el tema que hay en la comunidad, así como reconocer los aportes dados al discurso por otros de manera directa o indirecta y ha de hallar el posicionamiento en relación a estereotipos y representaciones culturales en relación al tema del discurso o cualquier otro aspecto,

La segunda capacidad está referida a que el lector reconoce y participa en la práctica discursiva que propone el texto, es decir, que lo interpreta teniendo en cuenta los criterios establecidos según el género discursivo del texto y reconoce las peculiaridades lingüísticas y las características culturales en la que se escribe (Arias, 2018).

La tercera capacidad está orientada a que le lector considere los efectos que produce el discurso en los distintos entornos en el que se lee. Es necesario darse cuenta de la coyuntura y relatividad de la interpretación que se hace, ello requiere reconocer las limitaciones entre lo que se plantea en el texto, lo que se

presupone en él y lo que el lector contribuye en la elaboración de significados. Por otro lado, esta capacidad también implica tener en cuenta las interpretaciones que otros lectores van a dar al contenido del texto e integrar las interpretaciones que realizan otros lectores sobre lo leído (Sánchez, 2013; Quintar, 2018).

Se puede, entonces, señalar que estos indicadores evidencian las habilidades y conocimientos que hay que considerar cuando se realiza una lectura de manera crítica para alcanzar un nivel de comprensión del discurso mucho más competente y exigente.

## **2.3 Definición de términos**

A continuación se presentan los términos considerados básicos para el desarrollo de esta investigación:

### **2.3.1 Pensamiento crítico**

Proceso razonado, intencionado, reflexivo que implica el hacer uso de sus habilidades para interpretar, analizar lo que nos acontece y generar nuestros propios modos de pensar. Por otro lado, para alcanzar un pensamiento crítico es necesario tener en cuenta sus componentes como son las habilidades de razonamiento, la motivación, las disposiciones, la solución de problemas y toma de decisiones (Faccione 2007; Salazar, 2020)

### **2.3.2 Habilidades del pensamiento crítico**

Conjunto de habilidades intelectuales que posibilitan que el estudiante piense por él mismo, que establezca sus propias conclusiones, que plantee sus argumentos y puntos de vista a partir de las conclusiones que sea capaz de

elaborar, que resuelva problemas, que tome decisiones y que cuestione hasta su propio pensamiento para mejorarlo. Se destaca que hay seis habilidades cognitivas fundamentales, las cuales son interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y de autorregulación (Faccione, 2007; Alquichiri y Arrieta, 2018).

### **2.3.3 Dimensiones del pensamiento crítico**

Son aspectos a considerar para evaluar las habilidades y disposiciones relevantes que actúan para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, entre ellas tenemos: la inferencia, reconocimiento de supuesto, deducción, interpretación y evaluación de argumentos (Watson y Glaser, 1994; Alquichire y Arrieta, 2018; Salazar, 2020).

### **2.3.4 Interpretación**

Es la capacidad para estimar y diferenciar las evidencias, además de valorar si las generalizaciones planteadas son producto de estas. Considera también, la categorización y decodificación de los resultados, lo que supone entendimiento y declaración de procedimientos experiencias, reglas, eventos entre otros. (Watson y Glaser, 2012; Salazar 2020).

### **2.3.5 Evaluación de argumentos**

Es entendida como la capacidad para distinguir la relevancia de los argumentos según su nivel de importancia; así mismo, implica la examinación y estimación de la credibilidad de los enunciados y representaciones. (Watson y Glaser, 2012; Salazar 2020).

### **2.3.6 Comprensión Lectora**

Proceso cognitivo, interactivo y sociocultural que pone en juego las habilidades cognitivas que permiten analizar, relacionar, interpretar, examinar, reflexionar, interpelar, evaluar la fuente, elaborar ideas, construir inferencias a partir de la comprensión del texto con el cual interactúa el lector y el contexto sociocultural en el que surge el texto. La comprensión de lo leído llevará al lector a aumentar su conocimiento, a cambiar su manera de pensar, de vivir y a transformar el entorno en el que se encuentra (Cassany, 2011; Sánchez, 2013; Nuñez, 2016; Chávez, 2019).

### **2.3.7 Niveles de la comprensión lectora**

Establecen el grado de comprensión que el lector logra alcanzar sobre lo que lee, estos niveles no se dan aisladamente sino que son procesos interrelacionados que se dan de manera simultánea en la comprensión de aquello que se lee; estos niveles son el literal, inferencial y crítico (Cassany 2011; Sánchez, 2013; Nuñez, 2016; Durango, 2017; Chávez, 2019).

El nivel literal se centra en el contenido, es decir, en lo que se informa a través del texto, el lector reconoce la información explícita en él, lo cual indica un nivel básico de comprensión lectora.

En el nivel inferencial, el lector es capaz de reflexionar, profundizar y sacar conclusiones a partir de lo expresado por el autor; es capaz de interpretar y vincular la información recogida en la lectura con las que él posee, ello le permite elaborar nuevas ideas o hipótesis sobre lo leído.

El nivel crítico se caracteriza por ser más evaluativo, es importante la formación, los criterios y el conocimiento del lector en relación a lo que lee. El lector es capaz de emitir juicios críticos debidamente fundamentados producto de la reflexión realizada sobre lo leído.

### **2.3.8 Comprensión crítica de la lectura**

Exige que el lector sea capaz de emitir opinión y juicios críticos debidamente fundamentados producto de la reflexión realizada sobre lo leído. Los juicios que emite pueden estar centrados en la realidad, en la adecuación o validez de la información, en la apropiación de esta o en rechazo o aceptación de lo que plantea el autor. Es fundamental además, el conocimiento cultural, pues la interpretación que hace el lector tiene que ver con su cultura e historia y la del autor; por otro lado también ha de conocer el significado que otros otorgan al mismo texto (Cassany, 2006; Arias, 2018; Quintar, 2018; Morales, 2020).

## **2.4 Hipótesis**

Las hipótesis propuestas para esta investigación son las siguientes:

### **2.4.1 Hipótesis general**

Existe relación entre el pensamiento crítico y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco.

### **2.3.1 Hipótesis específicas**

H1: Existe relación entre la habilidad de inferencia y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de



los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

H2: Existe relación entre la habilidad de reconocimiento de supuestos y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima

H3: Existe relación entre la habilidad de deducción y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

H4: Existe relación entre la habilidad de interpretación y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

H5: Existe relación entre la habilidad de evaluación de argumentos y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.



## **CAPÍTULO III: MÉTODO**

Este capítulo está referido a la estructura metodológica que se utilizó en la investigación en relación al paradigma, enfoque y método. También se detalla el nivel, tipo y diseño de esta, además de la descripción de la población y la muestra considerada en ella. Se plantean las variables que se van a estudiar y se operacionaliza de cada una de ellas; así mismo, se precisa las técnicas e instrumentos a utilizarse para la recolección de la información y del procesamiento, tratamiento y análisis de la data.

### **3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación**

El presente estudio se sustenta en el paradigma positivista que sostiene que solo es posible acceder al conocimiento a través de la experiencia por lo tanto la única clase de conocimiento o teorías válidas son aquellas que surgen cuando se aplica el método científico. Por otro lado, se señala que en este paradigma, el conocimiento científico tiene carácter predictivo y sus resultados pueden generalizarse (Rivadeneira, 2017).

El enfoque es cuantitativo porque, como señala Hernández y Mendoza (2018), implica un proceso que sigue una secuencia ordenada y rigurosa y es probatoria. En el desarrollo de esta investigación se siguió la secuencia establecida, es decir, se verificó, por medio del tratamiento estadístico de los datos recogidos, si existe relación entre el pensamiento crítico y el nivel de comprensión lectora.

Para realizar este estudio se siguió todo un proceso riguroso, primeramente se señaló el problema de investigación, luego se señaló los objetivos que se pretenden lograr, se construyó un marco teórico a partir de los aportes obtenidos producto de la revisión de literatura especializada. Por otro lado, se planteó todo un marco metodológico para luego hacer el tratamiento estadísticos de los resultados y plantear las conclusiones respectivas a partir de la comprobación de las hipótesis.

### **3.1.1 Nivel de la investigación**

La investigación es descriptiva, porque estuvo orientada a medir y recoger información respecto a las variables de estudio, en este caso pensamiento crítico y comprensión lectora, para luego describirlas a detalle. También, es importante

tener claridad sobre lo que se quiere medir, en ese sentido se midió la relación existente entre las variables de estudio (Hernández y Mendoza (2018).

Así mismo, se señala que hay que tener definido de donde se obtendrán los datos que se requieren, en este caso los datos se recogieron de los estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

### **3.1.2 Tipo de investigación**

La investigación realizada es del tipo básica porque lo que se buscó fue recopilar información para conocer más la realidad o fenómeno de estudio y así profundizar o aumentar el conocimiento sobre aquello que se investiga, ello implica seguir un proceso sistemático y reflexivo (Boente y Reyes, 2019).

En este caso se ahondó en el conocimiento del desarrollo de las variables de pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes de formación inicial docente.

### **3.1.3 Diseño de la investigación**

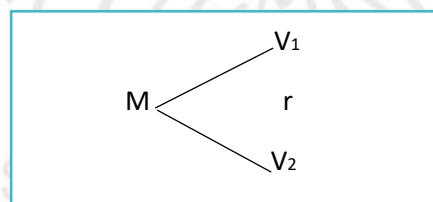
El diseño fue no experimental, es decir, se analizan los fenómenos observados tal cual aparecen en el contexto, en este caso, las variables no pueden ser manipuladas por el investigador porque ya han sucedido. Las conclusiones a las que se puede llegar son producto de lo que se observa en el ámbito en el que se desarrolla (Hernández y Mendoza, 2018).

En el caso de esta investigación se recogió información sobre las variables de estudio y luego se analizó el nivel de desarrollo del pensamiento crítico y

comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente para luego establecer si existe relación entre ellas.

Además es transversal, es decir el recojo de la información se hizo en un mismo momento y en un mismo lugar y correlacional porque describe si existe o no relación entre las variables (Hernández y Mendoza, 2018), en este caso, referidas al pensamiento crítico y comprensión lectora en la misma muestra de estudio, los estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio del educación secundaria en una escuela pedagógica pública y en un momento determinado.

El diagrama de este diseño es el siguiente:



Donde:

M : Estudiantes de 2do año de formación inicial docente

V<sub>1</sub> : Evaluación del Pensamiento crítico

V<sub>2</sub> : Evaluación de la comprensión lectora

r : Relación entre las variables

### 3.2 Participantes

En este apartado se describe la población y muestra considerada en la presente investigación.

#### 3.2.1 Población

La población está referida al conjunto de personas o unidades que tienen las mismas características que son de interés para la investigación (López-Roldán y Fachelli, 2017), en este caso, la población seleccionada estuvo integrada por 101 estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria de una escuela pedagógica pública de Santiago de Surco.

Cabe señalar que la población se caracteriza por ser mayoritariamente femenina, es decir el 78% son mujeres y el 22% varones, por otro lado, el 77% de los estudiantes tienen entre 18 y 24 años y el 23% más de 24 años. Así mismo, cabe señalar que la mayoría provienen de la zona de Lima Sur. Para el recojo de la información en esta investigación se consideró a los estudiantes de los programas de estudios de educación secundaria, los cuales se detallan a continuación:

Tabla 2

*Población de estudio según programa de estudio*

Programas de Estudios	N° de Estudiantes	Porcentaje
Ciencias Naturales	13	12.87%
Matemática Física	20	19.80%
Ciencias Sociales	21	20.80%
Lengua, Literatura y Comunicación	24	23.76%
Idiomas: inglés	23	22.77%
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>100%</b>

Fuente: Nómina de matrícula 2020

### 3.2.2 Muestra

La muestra se conforma por un grupo extraído de la población sobre la cual se recoge la información que se requiere sobre las variables de estudio, esta debe ser definida y seleccionada con anterioridad, considerando además que la cantidad escogida debe ser representativa (López-Roldán y Fachelli, 2017).

Es importante tener en cuenta que cuando la muestra es relativamente pequeña se sugiere considerar el total de la población, a este tipo de muestra se le denomina censal (Aceituno, Silva y Cruz, 2020). Para efectos de esta investigación la muestra será de este tipo.

### **3.3 Variables de investigación**

Las variables a estudiar en la presente investigación son pensamiento crítico y comprensión lectora.

#### **3.3.1 Variable Pensamiento Crítico**

##### **3.3.1.1 Definición conceptual**

El pensamiento crítico es la capacidad que posibilita identificar problemas para luego analizarlos y plantear posibles soluciones, permite la búsqueda y evaluación de información significativa que lleve a elaborar conclusiones apropiadas (Chávez, 2019; Remus y Mogonea, 2019; Salazar, 2020). En este sentido se señala que hay que considerar tres aspectos básicos, por un lado, están las actitudes de indagación, referidas a aquellas habilidades que posibilitan identificar problemas y el reconocimiento de contar con evidencias para sustentar su existencia.

Por otro lado, es necesario que se conozca la naturaleza de inferencias, abstracciones y generalizaciones, donde, a través de un proceso lógico, se establece la exactitud de la evidencia y por último se tiene la habilidad para usar

tanto las actitudes y los conocimientos mencionados de manera adecuada (Watson y Glaser, 1994; Morales, 2017; Alquichire y Arrieta, 2018; Meller, 2019; Salazar, 2020).

### 3.3.1.2 Definición operacional

Para su estudio la variable de pensamiento crítico se ha operacionalizado teniendo en cuenta las dimensiones señaladas por Watson y Glaser (1980), citado por Salazar, (2020) referidas a “la inferencia, el reconocimiento de supuestos, la deducción, interpretación y evaluación de argumentos” (p. 25). Estas dimensiones serán evaluadas por el test de Pensamiento Crítico de Watson y Glaser.

Tabla 3

*Operacionalización de la variable pensamiento crítico*

Dimensiones	Indicadores	Ítems
<b>Inferencial</b> Habilidad para plantear aquella conclusión producto de la evaluación de supuestos o hechos observados. (Watson y Glaser, 2012)	Evalúa Deduce Concluye	1,2,3,4,5,6,7,8 ,9,10,11,12,13 ,14,15,16
<b>Reconocimiento de supuestos</b> Habilidad que permite identificar conjeturas o suposiciones que se avalan implícitamente a través de una declaración o afirmación. (Watson y Glaser, 2012)	Distingue Reconoce	17,18,19,20, 21,22,23,24, 25,26,27,28, 29,30,31,32
<b>Deducción</b> Habilidad para establecer que la conclusión se derive lógicamente de las premisas dadas. (Watson y Glaser, 2012)	Relaciona Determina	33,34,35,36,3 7,38,39,40,41, 42,43,44,45, 46,47,48
<b>Interpretación</b> Capacidad para estimar y direccionar las evidencias, además de evaluar si las generalizaciones planteadas son producto de estas evidencias. (Watson y Glaser, 2012)	Valora Discrimina Juzga	49,50,51,52, 53,54,55,56 57,58,59,60, 61,62,63,64,
<b>Evaluación</b> Capacidad para distinguir la relevancia de los argumentos de acuerdo a su importancia; así mismo se refiere a la evaluación de la fiabilidad	Diferencia Examina Aprueba	65,66,67,68, 69,70,71,72, 73,74,75,76, 77,78,79,80



de los enunciados y representaciones. (Watson y Glaser, 2012)

Fuente: Elaboración propia

### 3.3.2 Variable Comprensión Lectora

#### 3.3.2.1 Definición conceptual

La comprensión lectora es un proceso cognitivo, interactivo y sociocultural que pone en juego las habilidades cognitivas que permiten analizar, relacionar, interpretar, examinar, reflexionar, interpelar, evaluar la fuente, elaborar ideas, construir inferencias a partir de la comprensión del texto con el cual interactúa el lector y el contexto sociocultural en el que surge el texto (Acuña y López, 2017; Morales, 2020). El comprender lo que se lee llevará al lector a aumentar su conocimiento, a cambiar su manera de pensar, de vivir y a transformar el entorno en el que se encuentra (Nuñez 2016; Calle, 2018; Minedu, 2018; Ríos y Espinoza, 2019).

#### 3.3.2.2 Definición operacional

Para su estudio la variable comprensión lectora está operacionalizada en tres niveles referidos al literal, inferencial y crítico. Estos niveles se evaluarán con la prueba de Comprensión Lectora de Tapia y Silva, la cual ha sido utilizada por diversos investigadores como Nuñez (2016).

Tabla 4

*Operacionalización de la variable comprensión lectora*

Dimensiones	Indicadores	Ítems
<b>Literal</b>		
Se centra en el contenido, en este nivel se distingue la información que está explícita como es identificar los personajes, lugar, tiempo, características, secuencia, entre otros. (Sánchez, 2013, Nuñez, 2016)	Identificación de hechos	1,2,15,29,32,34
	Definición de significados	5,18

<b>Inferencial</b>		
El lector deduce o infiere ideas o conclusiones que están implícitas en el texto; además es capaz de interpretar y enlazar la información recogida en la lectura con las que él posee, ello le permite elaborar nuevas ideas o hipótesis sobre lo leído. (Sánchez, 2013, Nuñez, 2016)	Reconocimiento de la idea central	16,26,33
	Interpretación de hechos	4,6,7,11,12,14,17,19,20,24,25,36,37,43
	Inferencia sobre el autor y sobre el contenido del fragmento	44,45,21,23,30,35,39,42
	Rotular	3,8,13,31,38
<b>Crítico</b>		
Es capaz de emitir opinión, juicios críticos debidamente fundamentados producto de la reflexión realizada sobre lo leído. Este nivel se caracteriza por ser más evaluativo, es importante la formación, los criterios y el conocimiento del lector en relación a lo que lee. Asume una postura. (Cassany, 2005; Sánchez, 2013; Nuñez 2016)	Valoración de los hechos presentes en el texto	9,10,22,27,28,40,41,46,47

---

Fuente: Elaboración propia

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica que se empleó para el recojo de la data que se requiere de ambas variables fue la encuesta, la cual permite el recojo de información por medio de un conjunto de ítems o preguntas formuladas en relación a las dimensiones planteadas para cada una de las variables (Arias, 2020), en este caso pensamiento crítico y comprensión lectora.

Para Efecto de esta investigación se aplicaron dos instrumentos ya validados y aplicados en otras investigaciones. A continuación se presenta las fichas técnicas de cada uno de ellos

Para el recojo de información sobre el pensamiento crítico se utilizó el Test de Evaluación del Pensamiento Crítico (WGCTA) de Watzon y Glaser (1980), citado por Salazar (2020). Este instrumento fue traducido y adecuado al español por Honora Serrano, docente de la Universidad de Puerto Rico, Así mismo, Hilda Difabio, docente de la Universidad Nacional de Cuyo –Argentina, en el 2005, adaptó el instrumento a la realidad argentina. En el Perú fue adaptado por

Rodríguez en el 2016 y la más reciente adaptación ha sido realizada por Salazar, (2020) de la Universidad Cayetano Heredia. La aplicación del instrumento puede ser de manera colectiva o individual y el tiempo a emplear en su aplicación es entre 50 a 60 minutos

Este instrumento es uno de los que más se aplica, en estos últimos tiempos, en estudiantes universitarios. Está conformado por 80 ítems y 5 subtests que considera cada una de las dimensiones señaladas en el marco teórico, estas “son la inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos” (Watson y Glaser, 1980; citado por Salazar, 2020, p. 25), cada una de ellas tiene 16 ítems que considera una serie de inferencias de opción múltiple.

Este instrumento permite demostrar el nivel de habilidades cognitivas y críticas que tienen los sujetos de la investigación ya que mide la comprensión y el razonamiento de estos (Watson y Glaser, 1994; Salazar, 2020)

En relación a la validez y confiabilidad, Salazar (2020) empleó la prueba de confiabilidad de Kuder y Richardson (KR-20) que se utiliza cuando los instrumentos son dicotómicos con distintos grados de dificultad. Para tasar el nivel de confiabilidad se otorgó 1 punto a las respuestas correctas y 0 puntos a las repuestas incorrectas. Para esta prueba se empleó la siguiente fórmula:

$$KR_{20} = \frac{n}{n-1} \left( 1 - \frac{\sum_{i=1}^k p_i \cdot q_i}{s_t^2} \right)$$

Donde:

KR-20 : Coeficiente de Kuder- Richardson fórmula 20.

n: : Número de ítems del instrumento.

$S_t^2$  : Varianza de las puntuaciones

p : Proporción de respuestas correctas de cada ítem

q : Proporción de respuesta

Tabla 5

*Estadístico de fiabilidad del instrumento de pensamiento crítico*

<b>Kuder – Richardson (KR – 20)</b>	<b>Nº de elementos</b>
	80

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

*Interpretación de la magnitud del coeficiente de confiabilidad*

<b>Valores</b>	<b>Nivel de confiabilidad</b>
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Fuente: Salazar (2020)

El resultado evidencia el valor de 0,740 que significa que el grado de confiabilidad del instrumento es alto, razón por la cual se aplicó en este estudio.

En la calificación cada ítems se considera, si la respuesta es correcta se le otorga un punto (1) y si la respuesta es incorrecta cero puntos (0), el intervalo de calificación van de cero (0) a 16 puntos por dimensión y en la puntuación final se considera de cero (0) a 80 puntos, producto de la suma del puntaje de las dimensiones que evalúa el instrumento (Watson y Glaser, 1994; Salazar 2020).

Tabla 7

*Escala y baremos de la variable pensamiento crítico*

Puntuación total	Dim. 1	Dim. 2	Dim. 3	Dim. 4	Dim. 5	Niveles
0 - 19	0 -3	0 -3	0 -3	0 -3	0 -3	Bajo
20 - 39	4 -7	4 -7	4 -7	4 -7	4 -7	Medio
40 - 59	8 -11	8 -11	8 -11	8 -11	8 -11	Alto
60 - 80	12 - 16	12 - 16	12 - 16	12 - 16	12 - 16	Muy Alto

Fuente: Salazar (2020)

Para la evaluación de la variable de comprensión lectora se aplicó el test Comprensión Lectora cuyas autoras son Tapia y Silva (1982), citadas por Núñez (2016). El objetivo del instrumento es evaluar la habilidad de comprensión lectoras en estudiantes del nivel secundaria y primeros ciclos de la educación superior. Para elaborar el test, las autoras, consideraron aspectos sociales y culturales de nuestro contexto para escoger los textos que se utilizan en el test, se consideran 10 textos cuyos autores son peruanos.

La prueba original contiene 38 ítems, luego, según Núñez (2016), se incorporan 9 ítems quedando el instrumento constituido por 47 ítems organizados en los tres niveles que se evalúan.

El literal que considera la identificación de los hechos y definición de significados; el inferencial que toma en cuenta el que se identifique la idea principal, la interpretación de los hechos, la inferencia sobre el autor, la inferencia sobre el contenido del fragmento y la rotulación; el criterial que se centra en la valoración de los hechos presentes en el texto.

Los ítems son de selección múltiple y presentan una respuesta correcta y tres distractores. En tiempo de aplicación es entre 50 y 60 minutos. La estructura del instrumento es la siguiente:

Tabla 8

*Estructura del Instrumento de comprensión lectora*

Niveles	Ítems	Total
Comprensión literal	1,2,15,29,32,34,5,18	8
Comprensión Inferencial	4,6,7,11,12,14,17,19,20,24,25,36,37,43, 44,45,21,23,30,35,39,42,3,8,13,31,38	30
Comprensión Crítica	9,10,22,27,28,40,41,46,47	9
Total de ítems		47

Fuente: Nuñez (2016)

Para calificar el instrumento se considera un punto por respuesta correcta, siendo el máximo puntaje de 47.

Tabla 9

*Escala y baremos de la variable comprensión lectora*

Niveles	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Comprensión literal	0 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 8
Comprensión Inferencial	0 - 7	8 - 15	16 - 23	23 - 30
Comprensión crítica	0 - 2	3 - 5	6 - 7	8 - 9
Comprensión lectora	0 - 11	12 - 23	24 - 35	36 - 47

Fuente: Nuñez (2016)

El instrumento fue evaluado por expertos para darle validez al contenido de los ítems lo que ayudó a darle mayor claridad y especificidad a las preguntas.

Cabe mencionar que la prueba de 47 ítems también fue sometida a juicio de expertos, para establecer su confiabilidad, se realizó una prueba piloto con

15 estudiantes; utilizando el coeficiente alfa de Cronbach se obtuvo como resultado estadístico de fiabilidad 0,66 lo que indica que el instrumento es confiable.

Tabla 10

*Estadístico de fiabilidad del instrumento de comprensión lectora*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N° de elementos</b>
0,657	38

Fuente: Elaboración propia

Es importante mencionar que dada las condiciones de confinamiento social en la que se encuentra el país y por ende los estudiantes considerados para el estudio, se utilizaron, para el recojo de información cuestionarios en línea y se utilizó la herramienta informática Google Forms (Leyva, Pérez y Pérez, 2018), dado que es un recurso que favorece la elaboración de cuestionarios para el recojo de información.

Por otro lado, cabe señalar que para la aplicación de los instrumentos que evaluaron las variables del pensamiento crítico y la comprensión lectora en los estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria de una escuela pedagógica pública se siguieron los procedimientos éticos de la investigación.

Se procedió a pedir autorización a la directora general a través de una solicitud. Luego se establecieron comunicaciones con la coordinación de la Unidad de Investigación para dar alcances sobre la investigación. Una vez obtenida la autorización se procedió a coordinar con las responsables de los programas de estudios seleccionados para establecer la fecha de aplicación de

los instrumentos. Luego se dio a conocer la finalidad de esta investigación a los estudiantes y se resolvieron las preguntas o dudas que surgieron.

Así mismo se les comunicó que la información que ellos brinden sería tratada de manera confidencial y la investigadora solo podrá hacer uso de ella durante el desarrollo de la presente investigación, luego se les explicó la importancia de que ellos den su consentimiento informado.

### **3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Para el procesamiento y análisis de la información se utilizó la estadística considerando los criterios y puntuación definida para cada instrumento. Para ello se empleó el programa informático Statistical Package for Social Sciences (SPSS) mediante el cual se utilizaron los estadísticos correspondientes para el procesamiento de la información a nivel descriptivo e inferencial.

Los procedimientos estadísticos que se utilizaron fueron, en un primer momento, la estadística descriptiva ya que permite mostrar los resultados a través de tablas de frecuencias con sus respectivas figuras resaltando la media como medida de tendencia central. Luego se aplicó las medidas de variabilidad para establecer la variación típica de cada una de las variables.

También se hizo el análisis inferencial. Para comparar las hipótesis con la información obtenida se empleó, para la prueba de normalidad, el estadístico de Kolmogorov Smirnov porque la población era mayor a 30 participantes obteniendo como resultado que los datos eran no paramétrico, por tal razón, para definir la relación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora se empleó la prueba no paramétrica de Spearman.



Los resultados que se obtuvieron después de la contrastación y comparación de las hipótesis planteadas se presentan en el siguiente capítulo.



## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS**

En el presente capítulo se expone el análisis estadístico de los resultados obtenidos a partir de la evaluación de las variables del pensamiento crítico y comprensión lectora.

En primer lugar, se presenta los resultados de la estadística descriptiva resaltando los valores de la media alcanzada en ambos instrumentos, así como también, las frecuencias y porcentajes que se han obtenido en las dimensiones y niveles de los instrumentos aplicados.

En segundo lugar, se presenta los resultados del análisis estadístico inferencial para validar las hipótesis planteadas.

#### **4.1 Resultados descriptivos**

Los resultados descriptivos que se obtuvieron en cada una de las variables de estudio fueron los siguientes:

##### **4.1.1 Variable Pensamiento crítico**

###### **4.1.1.1 Análisis descriptivo**

En la tabla N°11 se muestra la media y desviación típico de la variable de pensamiento crítico alcanzada de los 101 estudiantes que conformaron la población de estudio. Se observa que la media de dicha variable fue de 44,39 de un total de 80 puntos, por lo tanto, se puede aseverar que según los niveles de la variable de pensamiento crítico, la media sitúa a los estudiantes en el nivel Alto.

Respecto a los resultados de las dimensiones de la variable, se aprecia que la dimensión de evaluación ha obtenido el mayor índice, pues alcanzó una media de 9,83, seguida del reconocimiento de supuestos cuya media fue de 9,77 que corresponde al nivel Alto; así mismo en tercer lugar se encuentra la

dimensión de deducción con 9,64 y en cuarto lugar la dimensión de interpretación cuya media fue de 9,45 ubicándose, también, en el nivel Alto y la dimensión de más bajo índice fue la de inferencia cuya media fue de 5,69 ubicando a los estudiantes en el nivel medio.

En cuanto a la desviación típico la variable pensamiento crítico alcanzó un índice de 8,690; respecto a las dimensiones, se puede observar que el índice más alto lo obtuvo la dimensión inferencial con 3,367, continua la dimensión evaluación con 2,396, luego sigue la dimensión reconocimiento de supuestos con 2,244 además de la dimensión inducción con 2,230 y la desviación más baja la tiene la interpretación cuyo índice fue 2,166.

Tabla N°11

*Análisis descriptivo de la variable de pensamiento crítico según puntaje.*

	N	Media	Desv. Desviación	Varianza
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Inferencial	101	5,69	,335	3,367
Reconocimiento de supuestos	101	9,77	,223	2,244
Deducción	101	9,64	,222	2,230
Interpretación	101	9,45	,215	2,166
Evaluación de argumentos	101	9,83	,238	2,396
PENSAMIENTO CRÍTICO	101	44,39	,865	8,690

Fuente: Elaboración propia

En la tabla N°12 se muestra la media y desviación típico de la variable de pensamiento crítico, considerando los niveles establecidos para esta, siendo 1 Bajo y 4 Muy Alto. Según los resultados se observa que la media fue de 2,80 lo que indica que los estudiantes se agrupan entre el nivel medio y alto. En cuanto a los resultados de las dimensiones de la variable pensamiento crítico, se aprecia que la de evaluación ha obtenido el mayor índice, pues alcanzó una media de

3,11, seguida de las dimensiones de reconocimiento de supuestos y deducción cuya media, en ambos casos fue de 3,02; luego se ubica la dimensión de interpretación con 2,95 de media, y la dimensión de más bajo índice fue la de inferencia cuya media fue de 2,04.

En cuanto a la desviación típico la variable pensamiento crítico alcanzó un índice de 0,566; respecto a las dimensiones, se puede observar que la inferencial alcanzó el índice más alto con 0,786, continua la de evaluación con 0,677, luego sigue la dimensión de deducción con 0,600, además de la dimensión interpretación con 0,517 y la desviación más baja se dio en la dimensión reconocimiento de supuestos con 0,510 de índice.

Tabla N°12

*Análisis descriptivo de la variable de pensamiento crítico según Niveles*

	N	Media	Desv. Desviación	Varianza
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
Inferencial	101	2,04	,078	,786
Reconocimiento de supuestos	101	3,02	,051	,510
Deducción	101	3,02	,060	,600
Interpretación	101	2,95	,051	,517
Evaluación de argumentos	101	3,11	,067	,677
PENSAMIENTO CRÍTICO	101	2,80	,056	,566

Fuente: Elaboración propia

A continuación se da a conocer los resultados de los niveles alcanzados en cada dimensión de esta variable.

La tabla N°13 referida a los resultados de la dimensión inferencial evidencia que el 56,4% de los futuros docentes están ubicados en el nivel medio, en segundo lugar se encuentra el 22,8% de ellos ubicados en el nivel bajo, por

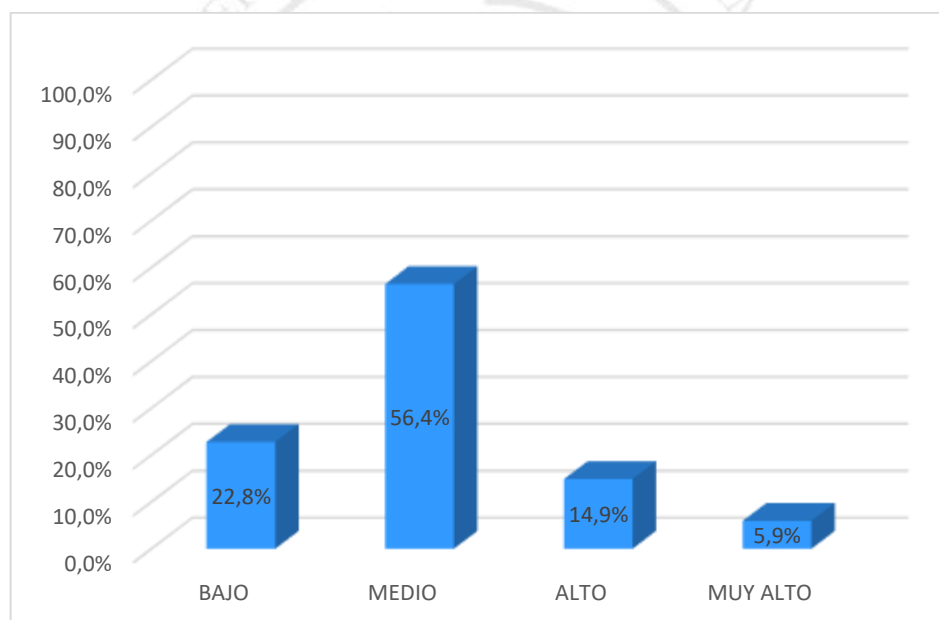
otro lado, el 14,9% están en el nivel alto y el 5,9% de ellos se ubican en el nivel muy alto.

Tabla N°13

*Niveles de la dimensión Inferencial del pensamiento crítico*

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Válido	BAJO	23	22,8
	MEDIO	57	56,4
	ALTO	15	14,9
	MUY ALTO	6	5,9
	Total	101	100,0

Fuente: Elaboración propia



*Figura 8: Niveles de la dimensión Inferencial del Pensamiento Crítico*

Fuente: Elaboración propia

En relación a la dimensión reconocimiento de supuestos, se observa que, según los datos de la tabla N°14, el 74,3% del estudiantado se concentra en el nivel alto, el 13,9% se ubica en el nivel medio y el 11,9% de ellos se encuentra en el nivel muy alto; cabe mencionar que ningún estudiante se encuentra en el nivel bajo.

Tabla N°14

*Niveles de la dimensión Reconocimiento de Supuestos del pensamiento crítico*

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Válido	BAJO	0	0
	MEDIO	12	11,9
	ALTO	75	74,3
	MUY ALTO	14	13,9
	Total	101	100,0

Fuente: Elaboración propia

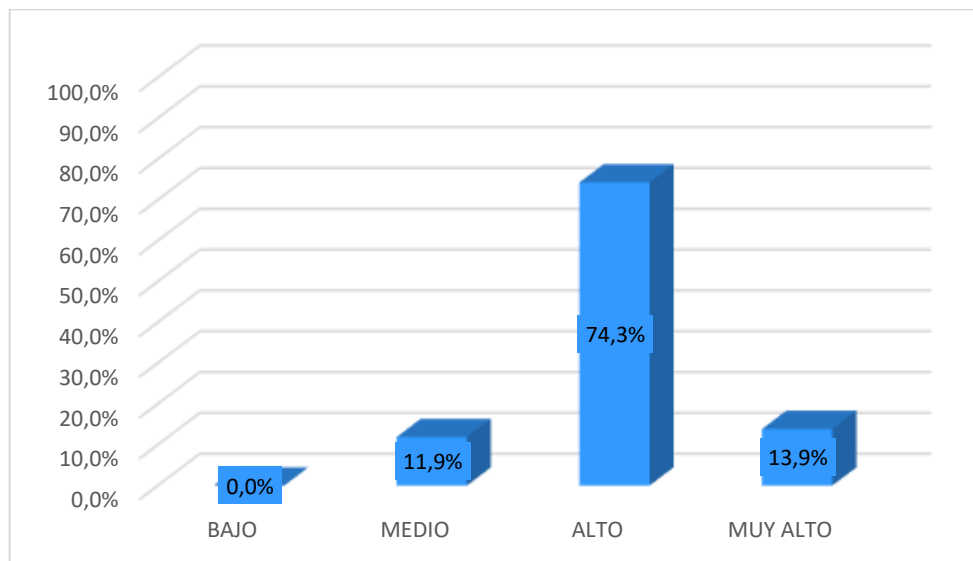


Figura 9: Niveles de la dimensión Reconocimiento de Supuestos del Pensamiento Crítico  
Fuente: Elaboración propia

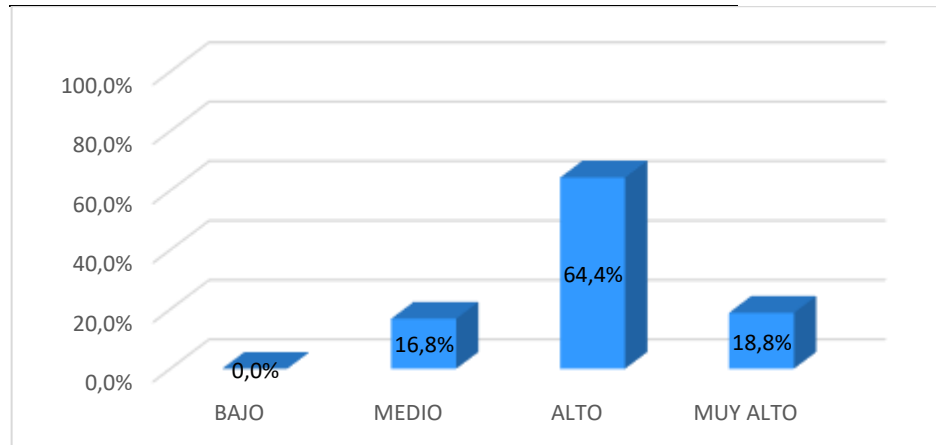
Según los datos de la tabla N°15, se aprecia que en la dimensión deducción el 64,4% de los futuros docentes están ubicados en el nivel alto, el 18,8% que se ubica en el nivel muy alto, mientras que el 16,8% de ellos se ubica en el nivel medio, en el nivel bajo de esta dimensión no hay ningún estudiante.

Tabla N°15

*Niveles de la dimensión Deducción*

Fuente: Elaboración propia

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Válido	BAJO	0	0
	MEDIO	17	16,8
	ALTO	65	64,4
	MUY ALTO	19	18,8
	Total	101	100,0



*Figura 10:* Niveles de la dimensión de Deducción del Pensamiento Crítico  
Fuente: Elaboración propia

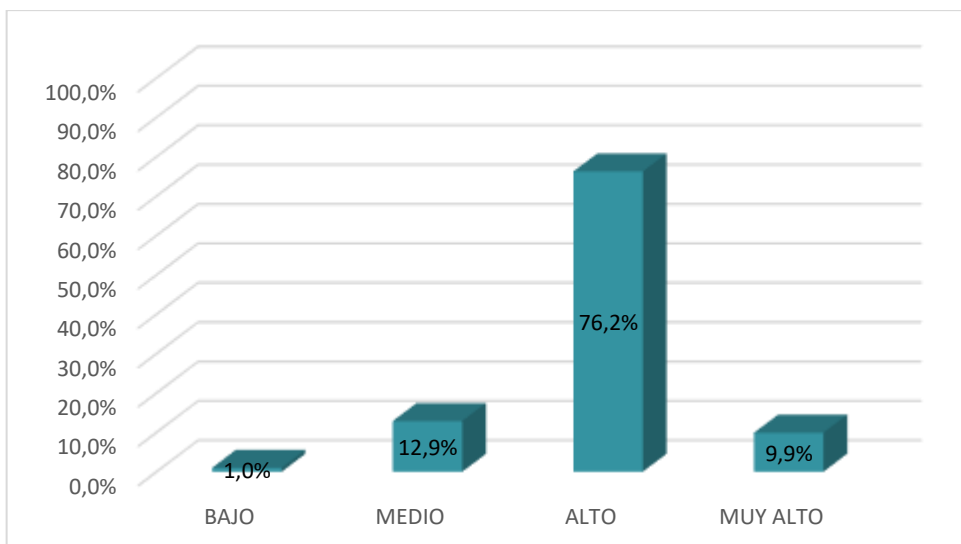
La tabla N°16 referida a la información obtenida de la dimensión interpretación, se tiene que el 76,2% de los futuros docentes se sitúan en el nivel alto, el 12,9% se encuentran en el nivel medio, por otro lado, el 9,9% se ubica en el nivel muy alto y el 1,0% de ellos se ubica en el nivel bajo en esta dimensión.

Tabla N°16

*Niveles de la dimensión Interpretación*

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Válido	BAJO	1	1,0
	MEDIO	13	12,9
	ALTO	77	76,2
	MUY ALTO	10	9,9
	Total	101	100,0

Fuente: Elaboración propia



*Figura 11:* Niveles de la dimensión de Interpretación del Pensamiento Crítico  
Fuente: Elaboración propia

La tabla N°17 muestra los resultados obtenidos en la dimensión evaluación, en ella se observa que el 56,4% de los futuros docentes se hallan en el nivel alto, el 27,7% están ubicados en el nivel muy alto, mientras que el 14,9% se encuentran en el nivel medio, finalmente el 1,0% de ellos se sitúa en el nivel bajo.

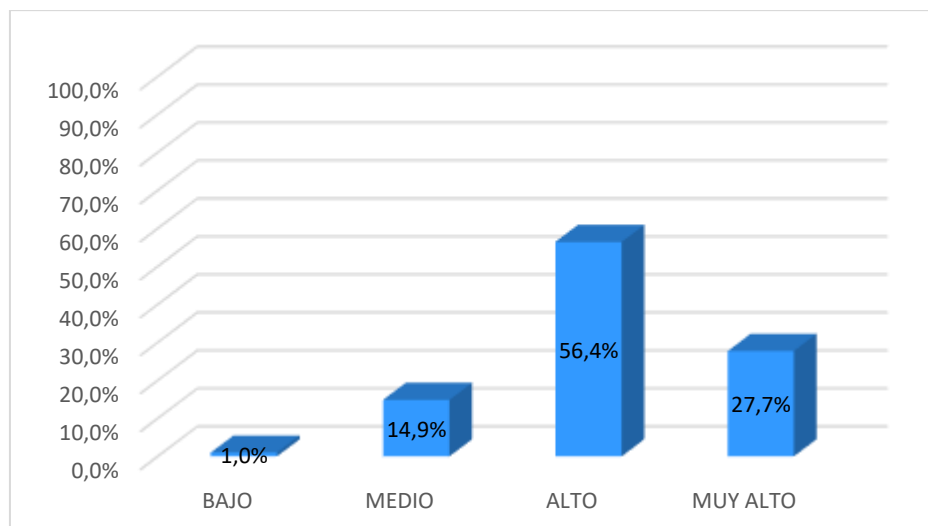
Tabla N°17

*Niveles de la dimensión Evaluación de Argumentos*

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Válido	BAJO	1	1,0
	MEDIO	15	14,9
	ALTO	57	56,4
	MUY ALTO	28	27,7
	Total	101	100,0

Fuente: Elaboración propia





*Figura 12: Niveles de la dimensión de Evaluación de Argumentos del Pensamiento Crítico*  
 Fuente: Elaboración propia

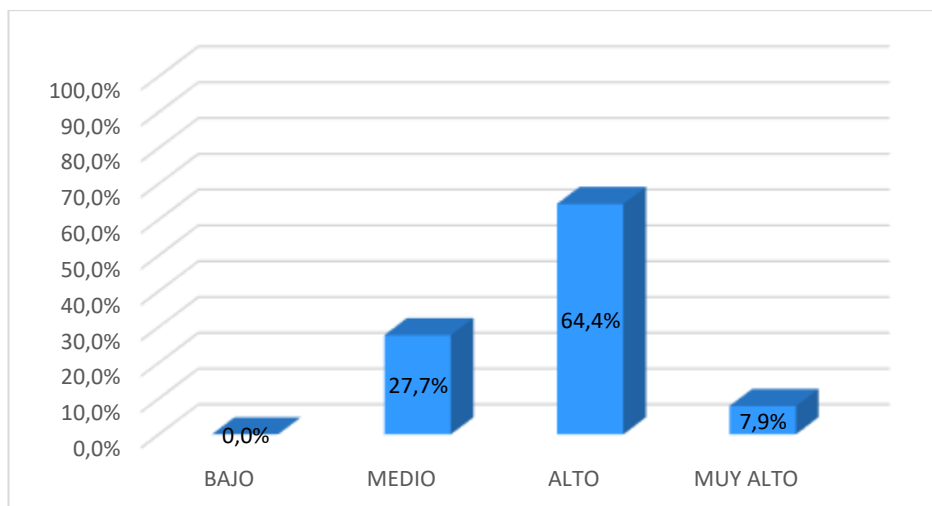
Considerando el resultado general de la variable Pensamiento crítico se puede observar en la tabla N°18 que el 64,4% de los futuros docentes se hallan en el nivel alto, el 27,7% se encuentran en el nivel medio, mientras que el 7,9% se sitúa en el nivel muy alto, cabe señalar que ningún estudiante se encuentra en el nivel bajo de esta variable.

Tabla N°18

*Niveles del Pensamiento Crítico*

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Válido	BAJO	0	0
	MEDIO	28	27,7
	ALTO	65	64,4
	MUY ALTO	8	7,9
	Total	101	100,0

Fuente: Elaboración propia



*Figura 13: Niveles del Pensamiento Crítico*  
Fuente: Elaboración propia

## 4.1.2 Variable Comprensión Lectora

### 4.1.2.1 Análisis descriptivo

En la tabla N°19 se muestra la media y desviación típico de la variable de comprensión lectora. Se observa que la media de esta variable fue de 26,05 de un total de 47 puntos, por lo tanto, se puede aseverar que según los niveles de la variable, el resultado de la media ubica a los futuros docentes en el nivel Alto.

Respecto a los resultados de los niveles de la variable, se aprecia que el nivel de comprensión inferencial ha obtenido el mayor índice, pues alcanzó una media de 14,20 ubicándose en el nivel medio, mientras que el nivel de comprensión literal alcanzó una media de 6,58 que corresponde al nivel alto y el nivel de comprensión crítica tuvo como media 5,27 ubicándose también en el nivel alto.

En cuanto a la desviación típico, la variable comprensión lectora alcanzó un índice de 6,152; en relación a los niveles de comprensión, se puede apreciar que el índice más alto lo alcanzó el nivel de comprensión inferencial con 4,366,

seguido del nivel de comprensión crítica con 1,536 y la desviación más baja la obtuvo el nivel de comprensión literal con 1,409 de índice.

Tabla N°19

*Análisis descriptivo de la variable de comprensión lectora según puntaje*

	N	Media	Desv. Error	Desv. Desviación Estadístico	Varianza Estadístico
Comprensión Literal	101	6,58	,140	1,409	1,985
Comprensión Inferencial	101	14,20	,434	4,366	19,060
Comprensión Crítica	101	5,27	,153	1,536	2,358
COMPRESIÓN LECTORA	101	26,05	,612	6,152	37,848
N válido (por lista)	101				

Fuente: Elaboración propia

En la tabla N°20 se muestra la media y desviación típico de la variable de comprensión lectora considerando los niveles establecidos para la variable, siendo 1 Bajo y 4 Muy Alto. Según los resultados se observa que la media fue de 2,73 lo que indica que los estudiantes se sitúan entre el nivel medio y alto. En cuanto a los índices de los niveles de la variable se aprecia que el nivel de comprensión literal ha obtenido el mayor índice, pues alcanzó una media de 3,51 seguida del nivel de comprensión crítica cuya media fue de 2,49 finalmente tenemos al nivel de comprensión inferencial cuya media fue de 2,36.

En relación a la desviación típico, la variable comprensión lectora, alcanzó un índice de 0,527; respecto a sus niveles se aprecia que el índice más alto lo logró el nivel de comprensión literal con 0,702 seguido del nivel de comprensión crítico con 0,642 y la desviación más baja la obtuvo el nivel de comprensión inferencial con 0,626 de índice.

Tabla N°20

*Análisis descriptivo de la variable de comprensión lectora según Niveles*

	N	Media	Desv. Error	Desv. Desviación Estadístico	Varianza Estadístico
Comprensión Literal	101	3,51	,070	,702	,492
Comprensión Inferencial	101	2,36	,062	,626	,392
Comprensión Crítica	101	2,49	,064	,642	,412
COMPRESIÓN LECTORA	101	2,73	,052	,527	,278

Fuente: Elaboración propia

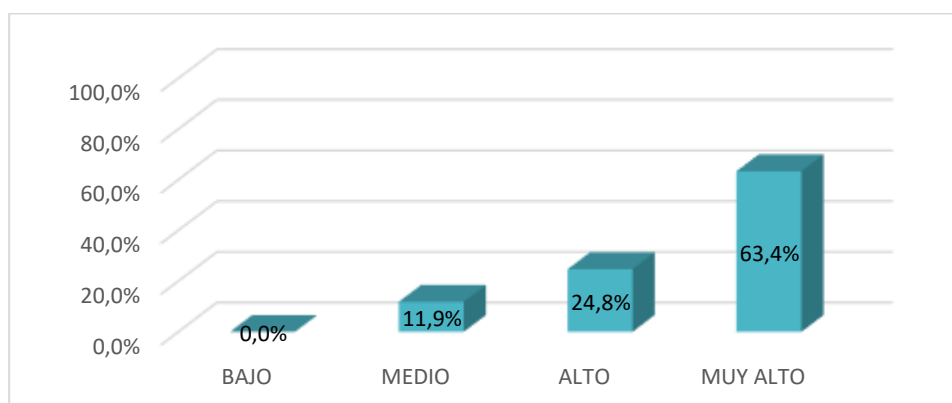
En cuanto a los niveles de comprensión lectora, los resultados fueron los siguientes. En relación al nivel de comprensión literal, se evidencia en la tabla N°21 que el 63,4% de los futuros docentes se encuentran en el nivel muy alto, el 24,8% de ellos se sitúa en el nivel alto, por otro lado, el 11,9% se encuentran en el nivel medio y ningún estudiante se encuentra en el nivel bajo.

Tabla N°21

*Niveles de comprensión Literal*

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Válido	BAJO	0	0
	MEDIO	12	11,9
	ALTO	25	24,8
	MUY ALTO	64	63,4
	Total	101	100,0

Fuente: Elaboración propia



*Figura 14: Nivel Literal de la Comprensión Lectora*

Fuente: Elaboración propia

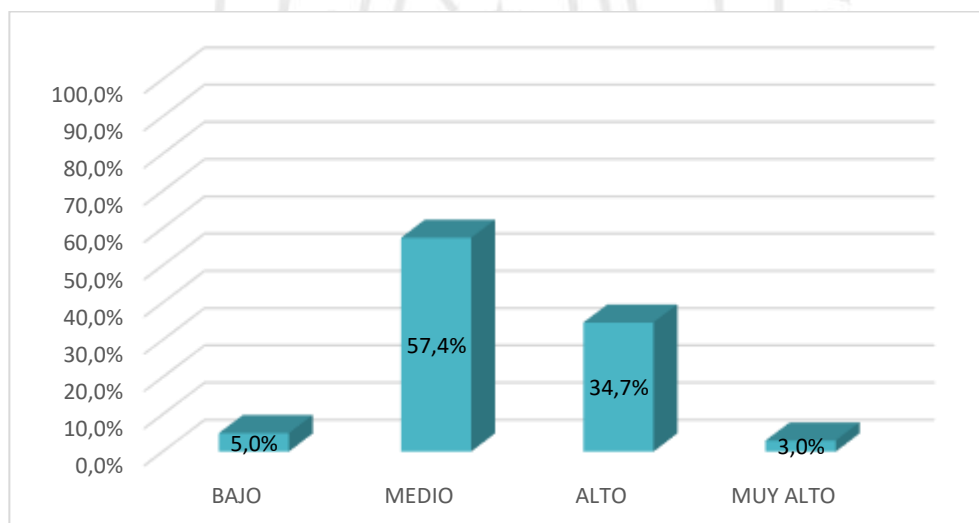
La tabla N°22 presenta los datos obtenidos según los niveles de comprensión Inferencial, se puede observar que el 57,4% del estudiantado se sitúa en el nivel medio, el 34,7% se ubicó en el nivel alto, mientras que el 5.0% se localiza en el nivel bajo y el 3,0% de ellos se encuentra en el nivel muy alto.

Tabla N°22

*Niveles de comprensión Inferencial*

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Válido	BAJO	5	5,0
	MEDIO	58	57,4
	ALTO	35	34,7
	MUY ALTO	3	3,0
	Total	101	100,0

Fuente: Elaboración propia



*Figura 15: Nivel Inferencial de la Comprensión Lectora*

Fuente: Elaboración propia

En relación al nivel de comprensión crítica, la tabla N°23 muestra que el 50,5% de los futuros docentes están ubicados en el nivel alto, el 41,6% se sitúan en el nivel medio, mientras que el 5,9% se localizan en el nivel bajo y el 2.0% de ellos se ubican en el nivel muy alto.

Tabla N°23

*Niveles de la comprensión crítica*

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Válido	BAJO	6	5,9
	MEDIO	42	41,6
	ALTO	51	50,5
	MUY ALTO	2	2,0
	Total	101	100,0

Fuente: Elaboración propia

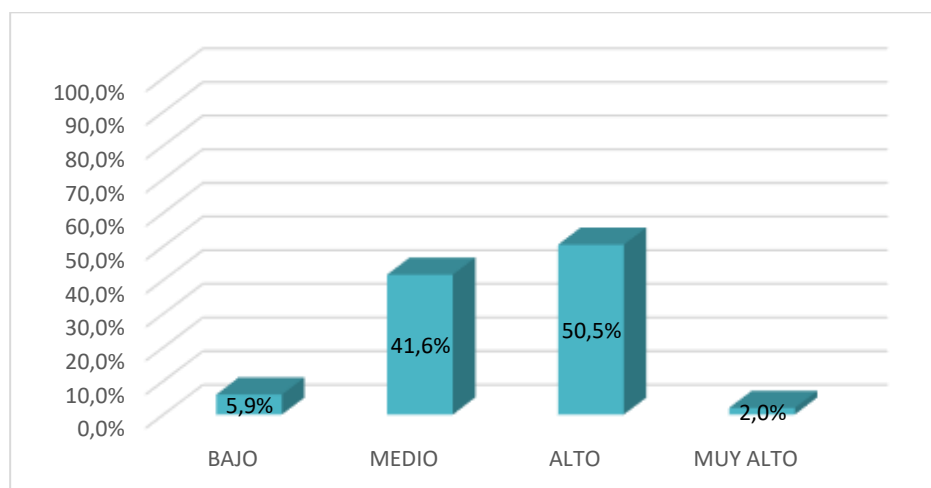


Figura 16: Nivel Crítico de la Comprensión Lectora

Fuente: Elaboración propia

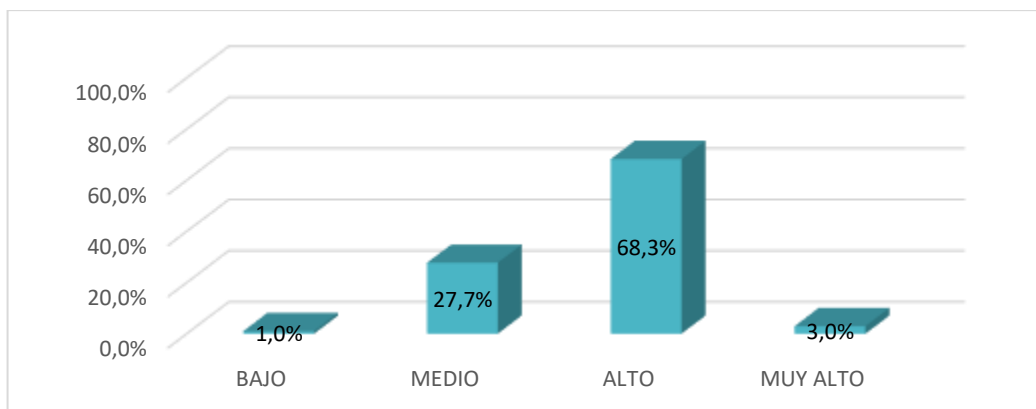
Considerando el resultado general de la variable Comprensión Lectora, se puede observar en la tabla N°24, que el 68,3% de los estudiantes se ubicaron en el nivel alto, el 27,7% se sitúa en el nivel medio, mientras que el 3,0% se localiza en el nivel muy alto y finalmente el 1,0% que se ubicó en el nivel bajo en esta variable.

Tabla N°24

*Niveles de la comprensión lectora*

	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
Válido	BAJO	1	1,0
	MEDIO	28	27,7
	ALTO	69	68,3
	MUY ALTO	3	3,0
	Total	101	100,0

Fuente: Elaboración propia



*Figura 17:* Niveles de la Comprensión lectora  
Fuente: Elaboración propia

## 4.2 Prueba de Normalidad

Para establecer si los puntajes alcanzados en las variables de Pensamiento Crítico y Comprensión Lectora se acercaban a una distribución normal se empleó la prueba de Kolmogorov-Smirnov porque la muestra es mayor a 30.

Para establecer si la variable se distribuye normalmente se utilizó los siguientes criterios:

- a)  $P\text{-valor} \geq \alpha$  Aceptar  $H_0$  = Los datos provienen de una distribución normal.
- b)  $P\text{-valor} < \alpha$  Aceptar  $H_1$  = Los datos NO provienen de una distribución normal.

Tabla 25

*Prueba de Bondad de Ajuste*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
COMPRESIÓN LECTORA	,407	101	,000
PENSAMIENTO CRÍTICO	,360	101	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors  
Fuente: Elaboración propia

Considerando los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de la significación de Lilliefors, podemos observar que los datos del instrumento de Comprensión Lectora no emanan de una distribución normal ( $0,000 < 0,05$ ), así mismo, los datos del instrumento Pensamiento Crítico tampoco proceden de una distribución normal ( $0,000 < 0,05$ ). Estos resultados indican que para el contraste de las hipótesis debe aplicarse pruebas no paramétricas.

Según los datos de la tabla N°26, se puede apreciar, también, que los datos recogidos en todas las dimensiones de la variable Comprensión Lectora no provienen de una distribución normal ( $0,000 < 0,05$ ).

Tabla 26

*Pruebas de normalidad para la variable Comprensión Lectora*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
COMPRESIÓN LITERAL	,389	101	,000
COMPRESIÓN INFERENCIAL	,339	101	,000
COMPRESIÓN CRÍTICA	,313	101	,000
<b>COMPRESIÓN LECTORA</b>	,407	101	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, en la tabla N°27, se aprecia que los datos obtenidos en todas las dimensiones de la variable Pensamiento Crítico tampoco provienen de una distribución normal ( $0,000 < 0,05$ ).



Tabla N°27

*Pruebas de normalidad para la variable Pensamiento Crítico.*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
INFERENCIAL	,312	101	,000
DEDUCCIÓN	,325	101	,000
RECONOCIMIENTO DE SUPUESTOS	,377	101	,000
INTERPRETACIÓN	,400	101	,000
EVALUACIÓN	,287	101	,000
<b>PENSAMIENTO CRÍTICO</b>	,360	101	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors  
Fuente: Elaboración propia

Considerando los resultados de cada una de las dimensiones de las variables, podemos concluir que el contraste de las hipótesis general y específicas también se realizará usando estadígrafos no paramétricos.

#### **4.3 Resultados de contrastación de hipótesis**

Para establecer los resultados de la contrastación de las hipótesis se consideraron los siguientes procedimientos:

- Formulación de la hipótesis nula para la hipótesis general y la sub hipótesis planteada en la investigación.
- Planteamiento del estadístico de prueba: en este caso se empleó el Coeficiente de correlación Rho de Spearman ( $r_s$ ), que se calcula con la siguiente ecuación:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde:

d= Diferencia entre los rangos (X menos Y)

n= número de datos

c. Aplicación de la regla de decisión:

Aceptar  $H_0$  si  $\text{sig} > \alpha$

Si la probabilidad asociada al estadístico es mayor que 0.05, el valor de  $r_s$  cae en la zona de aceptación, y se acepta la hipótesis nula.

Rechazar  $H_0$  si  $\text{sig} \leq \alpha$

Si la probabilidad asociada al estadístico es menor o igual que 0.05, el valor de  $r_s$  cae en la zona de rechazo, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula.

d. Calcular el estadístico, para ello se elabora la tabla correspondiente aplicando el estadígrafo de Rho de Spearman.

e. Decisión estadística, es decir se realiza la validación o no de las hipótesis planteadas.

#### 4.3.1 Hipótesis General

**HG:** Existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco.

**H<sub>0</sub>:** No existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco.

En la tabla N°28 se presenta los resultados para contrastar la hipótesis general. Según los datos se observa que el valor del sig es de 0.015, por lo que se puede verificar que el  $\text{sig} < \alpha$ , por lo tanto, se afirma que hay suficiente

evidencia para rechazar la hipótesis nula. En consecuencia, se afirma que existe una relación significativa entre el pensamiento crítico y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco.

Tabla N°28

*Correlación entre Pensamiento Crítico y Comprensión Lectora*

		COMPRENSIÓN LECTORA	
Rho de Spearman	PENSAMIENTO CRÍTICO	Coeficiente de correlación	,241*
		Sig. (bilateral)	,015
		N	101

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

#### 4.3.2 Hipótesis Específicas

Los resultados de la contrastación de las hipótesis específicas son los siguientes:

##### 1. Hipótesis específica N° 1

**H1:** Existe relación significativa entre la habilidad de inferencia y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

**Ho:** No existe relación significativa entre la habilidad de inferencia y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de

formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

En la tabla N°29 se presenta los resultados para contrastar la hipótesis específica 1. Según los datos, se observa que el valor del sig es de 0.001, por lo que se puede verificar que el sig  $< \alpha$ , por lo tanto hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Por ello, podemos sostener que existe relación significativa entre la habilidad de inferencia y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco.

Tabla N°29

*Correlación entre habilidad Inferencial y el nivel inferencial de la Comprensión Lectora*

		COMPRENSIÓN INFERENCIAL	
Rho de	INFERENCIAL	Coefficiente de correlación	,340**
Spearman		Sig. (bilateral)	,001
		N	101

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia

## 2. Hipótesis específica N° 2

**H2:** Existe relación significativa entre la habilidad de reconocimiento de supuestos y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

**Ho:** No existe relación significativa entre la habilidad de reconocimiento de supuestos y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

En la tabla N°30 se presenta los resultados para contrastar la hipótesis específica 2. Según los datos, se observa que el valor del sig es de 0,145, por lo que se puede verificar que el sig  $> \alpha$ , por lo que se encuentra suficiente evidencia para aceptar la hipótesis nula. Por ello, se puede sostener que no existe relación significativa entre la habilidad de reconocimiento de supuestos y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco.

Tabla N°30

*Correlación entre la habilidad de reconocimiento de supuestos y el nivel inferencial de la Comprensión Lectora*

		COMPRENSIÓN INFERENCIAL
Rho de Spearman	RECONOCIMIENTO DE SUPUESTOS	Coefficiente de correlación ,146
		Sig. (bilateral) ,145
		N 101

Fuente: Elaboración propia

### 3. Hipótesis específica N° 3

**H3:** Existe relación significativa entre la habilidad de deducción y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación

inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

**Ho:** No existe relación significativa entre la habilidad de deducción y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

En la tabla N°31 se presenta los resultados para contrastar la hipótesis específica 3. Según los datos se observa que el valor del sig es de 0.757, por lo que se puede verificar que el sig  $> \alpha$ , por lo que hay evidencia suficiente para aceptar la hipótesis nula. Por ello, se puede sostener que no existe relación significativa entre la habilidad de deducción y el nivel inferencial de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco.

Tabla N°31

*Correlación entre la habilidad de deducción y el nivel inferencial de la Comprensión Lectora*

		COMPRESIÓN INFERENCIAL
Rho de Spearman	DEDUCCIÓN	Coeficiente de correlación ,031
		Sig. (bilateral) ,757
		N 101

Fuente: Elaboración propia

#### 4. Hipótesis específica N° 4

**H4:** Existe relación significativa entre la habilidad de interpretación y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

**Ho:** No existe relación significativa entre la habilidad de interpretación y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco – Lima.

En la tabla N°32 se presenta los resultados para contrastar la hipótesis específica 4. Según los datos se observa que el valor del sig es de 0.857, por lo que se puede verificar que el sig  $> \alpha$ , por lo tanto se encuentra suficiente evidencia para aceptar la hipótesis nula. Por ello, se afirma que no existe relación significativa entre la habilidad de interpretación y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco.

Tabla N°32

*Correlación entre la habilidad de interpretación y el nivel crítico de la Comprensión Lectora*

		COMPRESIÓN CRÍTICA
Rho de Spearman	INTERPRETACIÓN	Coeficiente de correlación
		,018
		Sig. (bilateral)
		,857
		N
		101

Fuente: Elaboración propia

## 5. Hipótesis específica N° 5

**H5:** Existe relación significativa entre la habilidad de evaluación de argumentos y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública público del distrito de Santiago de Surco – Lima.

**Ho:** No existe relación significativa entre la habilidad de evaluación de argumentos y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública público del distrito de Santiago de Surco – Lima.

En la tabla N°34 se presenta los resultados para contrastar la hipótesis específica 5. Según los datos se observa que el valor del sig es de 0.914, por lo que se puede verificar que el sig  $> \alpha$ , por lo tanto hay evidencia suficiente para aceptar la hipótesis nula. Por ello, se afirma que no existe relación significativa entre la habilidad de evaluación de argumentos y el nivel crítico de la comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco.

Tabla N°33

*Correlación entre la habilidad de evaluación de argumentos y el nivel crítico de la Comprensión Lectora*

---

COMPRENSIÓN CRÍTICA
------------------------

---



Rho de Spearman	EVALUACIÓN DE ARGUMENTOS	Coeficiente de correlación	,011
		Sig. (bilateral)	,914
		N	101



## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este estudio se investigó sobre la relación existente entre las variables del pensamiento crítico y la comprensión lectora, en tal sentido para discutir los resultados se ha seguido las pautas de análisis respecto a las hipótesis planteadas. Además, estos datos han sido analizados teniendo como referente los marcos teóricos desarrollados en el capítulo II de esta investigación.

Considerando los resultados respecto al análisis de la hipótesis general se puede afirmar que hay una relación significativa entre el pensamiento crítico y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco, ya que la correlación fue significativa y positiva (0,241\*).

Esta correlación indica que a mayor desarrollo del pensamiento crítico mayor será también el nivel de la comprensión lectora. Es decir, si se incrementa el nivel de una de las variables, en consecuencia se incrementa también la otra, pues responden a una relación lineal positiva. Por lo tanto, se da por aceptada la hipótesis general de la investigación.

Cabe mencionar que la población estudiada alcanzó un resultado favorable respecto al desarrollo del pensamiento crítico, dado que el 64,4% de los estudiantes se ubicaron en el nivel alto; lo mismo se evidenció en los resultados de la variable comprensión lectora donde el 68,3% de ellos también se ubicó en el nivel alto. Lo cual muestra que estos estudiantes son capaces de

analizar la información, inferir, razonar, solucionar problemas y tomar decisiones además de leer críticamente.

Estos resultados ponen en evidencia que si se potencia las habilidades del pensamiento crítico, entonces, se mejora también la comprensión lectora en los estudiantes, por consiguiente, se hace necesario estimular en ellos un pensamiento autónomo que les permita dar sus propios puntos de vista, para lo cual es necesario fortalecer las habilidades del pensamiento como el análisis, la crítica, la argumentación y esto es posible a través de la lectura crítica (Cassany, 2011; Youseffi y Mohammadi, 2016; Jordán, Parrales y Sarah, 2018; Chávez, 2019; Morales, 2020).

Es necesario, entonces, promover procesos cognitivos que permitan a los estudiantes realizar inferencias cuando leen, proponer hipótesis, comprender el significado del texto, plantear argumentos y tomar una postura.

En este sentido, el pensamiento crítico desafía al lector a ir más allá de la simple revisión de ideas y postulados cuando lee, porque el desafío está en ir hacia la elaboración de valoraciones significativas como, por ejemplo, identificar la postura ideológica del autor, las prácticas discursivas utilizadas para comunicar el conocimiento, la consistencia de los argumentos que respaldan o sustentan su posición (Morales, 2017; Acim, 2018; Meller, 2019; Cangalaya, 2020).

Es decir, el lector está obligado a asumir el manejo y uso de los nuevos significados de manera responsable como muestra de la severidad de su pensamiento crítico que le posibilita entrar a mayores niveles de comprensión, además de motivarlo a seguir aprendiendo

Lo señalado demuestra que ambas variable hacen uso de un conjunto de habilidades comunes, entre ellas están el análisis, la deducción, la inferencia, la interpretación y la evaluación, por lo tanto, se puede afirmar que ambas variables están relacionadas de manera significativa como lo muestra los resultados de la investigación (Álvarez, Mendoza, Moreno y Garavito, 2020).

Además, entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora hay una correspondencia y una conexión permanente, un estudiante que ha desarrollado su pensamiento crítico y además lee comprensivamente va a leer críticamente y analizar los textos con un alto nivel de objetividad (Flores, 2016; Jordan, Parrales y Sarah 2018; Arias, 2018; Pinto y Rojas, 2019). Así mismo, el logro de ambas competencias permitirá al estudiantado contar con los recursos necesarios para responder a los diferentes desafíos que se le plantee a nivel personal, social, académico y profesional.

El resultado obtenido guarda coincidencia con los hallazgos encontrados en cuatro investigaciones ejecutadas en los últimos cinco años. Así tenemos a Escandón (2018) quien demostró que hay correlación alta entre el pensamiento crítico y comprensión lectora de los estudiantes, se requiere fortalecer el pensamiento crítico para lograr optimizar la comprensión lectora.

Similar resultado se encontró en la investigación de Bedoya (2019), se demostró que hay conexión entre las variables de comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico ( $Rho = 0,180^{**}$  y  $p = 0,008$ ) en los universitarios, además la autora señaló que cuanto más profunda y reflexiva es la comprensión lectora, mejor es la ordenación hacia el pensamiento crítico.

De igual manera Chávez (2019) demostró con su estudio que existe una relación significativa entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora en los universitarios dado que su coeficiente de correlación fue 0,360.

Así mismo, Yarlaqué, Javier, Nuñez, Navarro y Padilla (2020) demostraron que hay una asociación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora en los estudiantes que ingresan a la universidad, es decir, que el desarrollo de una variable provocará el incremento de la otra o viceversa.

Respecto a la hipótesis específica 1, los resultados muestran que hay una correlación significativa entre la habilidad de inferencia y el nivel inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes investigados.

El resultado obtenido permite resaltar que si el estudiante es capaz de plantear conclusiones razonadas a partir de la evaluación de hechos o supuestos observados, es también capaz de reflexionar, profundizar y sacar conclusiones a partir de lo expresado literalmente por el autor, es decir, que deduce o infiere conclusiones que están implícitas en el texto.

Además, está apto para interpretar y relacionar la información adquirida con las que ya tiene, lo cual le permite elaborar nuevas ideas o hipótesis sobre lo leído (Sánchez, 2013; Escandón, 2018; Remus y Mogonea, 2019; Izarra, Hirsch y Rodríguez, 2020; Salazar, 2020). Es importante seguir estimulando estas habilidades ya que un porcentaje considerable de la población estudiada se encuentra en el nivel medio.

Lo señalado ocurre porque los estudiantes tienen dificultades para plantear conjeturas desde la información que se encuentra en el texto, les cuesta extraer información no explícita así como elaborar una representación que

evidencie la relación de las ideas identificadas y la organización de estas según sus niveles de importancia (Macay y Véliz, 2019).

Por otro lado, la inferencia moviliza un conjunto de habilidades del pensamiento crítico que implican el cuestionamiento de evidencias, el proponer alternativas, fundamentar sus posturas y asumir las dificultades que se presentarán producto de la toma de decisiones (Salica, 2018; Canece, 2020; Salazar, 2020), esto nos lleva a pensar que los estudiantes aún no logran realizar de manera eficaz estos procesos.

Además, también es importante reflexionar sobre si los estudiantes poseen con todos los elementos que se requieren para realizar esta compleja operación que es el inferir. Este nivel supone que el estudiante sea capaz de desarrollar tres procesos importantes como son, el ser capaz de integrar lo que no está explícito en el texto lo que obliga a inferir para poder comprender.

Así mismo, es necesario en este nivel, el proceso de resumir, lo que hace que el lector primero elabore mentalmente, en su memoria, un esquema que represente las ideas centrales del texto que lee, además, está el proceso de elaboración que obliga al lector a partir de su propia experiencia o saberes previos aportar a lo que está leyendo para dar paso a la transferencia (Faccione, 2007; Watson y Glaser, 2012; Chávez, 2019; Macay y Véliz, 2019; Salazar, 2020). A partir de lo señalado habría que revisar si estos procesos son debidamente trabajados a través de las actividades formativas de los estudiantes.

El resultado alcanzado es semejante al hallado por Escandón (2018) quien demostró que entre el pensamiento crítico y la comprensión inferencial de

la lectura hay una relación significativa. Caso contrario a lo hallado por Bedoya (2019) quien señaló que no hay relación entre la comprensión inferencial y la disposición hacia el pensamiento crítico.

Con respecto a la hipótesis específica 2, los resultados muestran que no hay relación significativa entre la habilidad de reconocimiento de supuestos y el nivel inferencial de la comprensión lectora.

Cabe mencionar que los datos obtenidos denotan que el 74,3% de los futuros docentes alcanzaron un alto nivel en el reconocimiento de supuestos del pensamiento crítico mientras que en el nivel inferencial de la comprensión lectora, el 57,4% se ubicaron en el nivel medio de esta. Quedando evidenciado que no necesariamente el reconocer supuestos garantiza el ser capaz de plantear conjeturas o conclusiones.

Por otro lado, el nivel alto alcanzado en el reconocimiento de supuestos evidencia que los estudiantes con esta habilidad son capaces de identificar conjeturas o suposiciones que se avalan tácitamente o se dan por hecho en una afirmación, lo cual también implica el identificar las relaciones inferenciales hipotéticas o reales que se establecen entre premisas, enunciados, o representaciones con la finalidad de dar a conocer un juicio, información o razón (Faccione, 2007; Watson y Glaser, 2012; Salazar, 2020).

El fortalecimiento de estas habilidades se debe a que el estudiantado es estimulado a ir más allá de sus propias opiniones, a pensar sobre sus propios pensamientos, a poner en tela de juicio lo que van obteniendo como información, a dudar de los puntos de vista que va recogiendo sobre algún tema o situación y esto tienen que ver con la metodología que utiliza el docente y la motivación que

pueda provocar en el estudiante para asumir sus propios procesos de aprendizaje (Youseffi y Mohammadi, 2016; Espino y Sánchez, 2017; Salica, 2018; Cáceres, Pérez y Zúñiga, 2018).

Además, en estos tiempos de pandemia se ha privilegiado el aprendizaje a distancia lo que ha favorecido que el futuro docente asuma su proceso de aprendizaje de manera más autónoma, lo cual ha favorecido su preocupación por comprender lo que lee, a seleccionar y procesar información, a seleccionar los contenidos que le son más significativos, a usar las TIC para indagar, desarrollar la creatividad y establecer comunicación con los otros (Ramírez, 2019; Ríos y Espinoza, 2019; Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra, 2020; Miguel, 2020)

Sin embargo, los resultados obtenidos señalan que el reconocimiento de supuestos no necesariamente supone tener una comprensión inferencial de lo que se lee, esto se debe a que la lectura inferencial implica niveles de abstracción en el lector ya que debe establecer relaciones y asociaciones para plantear nuevas ideas (Durango, 2017; Pinto y Rojas, 2019).

Cabe mencionar que hay estudiantes que llegan a la educación superior sin haber desarrollado este tipo de habilidades porque se dejan llevar por sus creencias, por lo que conocen sobre lo que leen y sus propios intereses, lo que prevalecerá frente a lo que presenta el texto (Cardona, Osorio y Herrera, 2018; Minedu, 2020).

Por otro lado, el nivel medio en la comprensión lectora inferencial refleja que muchas veces a los estudiantes de educación superior, les cuesta establecer suposiciones desde la información que contiene un texto debido a que



es un proceso superior que no ha sido desarrollado durante su formación básica (Minedu, 2018; Chávez, 2019; Macay y Véliz, 2019).

Al comparar estos resultados con otros trabajos de investigación tenemos que resultado similar obtuvo Bedoya (2019) al encontrar que no hay relación significativa entre la comprensión inferencial y la disposición hacia el pensamiento crítico; caso contrario fue lo hallado por Escandón (2018) quien obtuvo como resultado que entre el pensamiento crítico y la comprensión inferencial hay una relación significativa.

En cuanto a la hipótesis específica 3, los datos obtenidos evidencian que no hay una correlación significativa entre la habilidad de deducción y la comprensión inferencial de la lectura de los futuros docentes. Cabe resaltar el 74,3% de los estudiantes alcanzaron un nivel alto en la deducción mientras que en la comprensión inferencial de la lectura, el 57,4% se ubicaron en el nivel medio. Quedando evidenciado que el ser capaz de plantear deducciones es independiente en relación a la capacidad de inferir.

Estos resultados llaman la atención porque se entiende que para inferir se utiliza la deducción como un proceso importante ya que este implica que el estudiante tenga la habilidad para llegar a establecer una conclusión procedente lógicamente de las premisas dadas, proceso importante para tomar decisiones. Estas condiciones también están presentes en la comprensión inferencial, por lo tanto, debería existir una relación significativa entre ellas.

Entre las razones que permiten entender esta diferencia se tiene que, si bien es cierto, la inducción implica los procesos antes mencionados, alcanzar la comprensión inferencial es un procedimiento mucho más profundo que incluye

la deducción como uno de los aspectos importantes, pero implica, además, establecer comparaciones, contrastar información, categorizarla o clasificarla, además de describir, analizar, dar explicaciones, establecer relaciones de causa efecto, hacer interpretaciones, resúmenes, predicciones, generalizaciones, además de resolver problemas (Sánchez, 2013; Durango, 2017; Chávez, 2019).

Como se observa, este nivel de la comprensión lectora exige del estudiantado el manejo de habilidades de orden superior las cuales no son desarrolladas debidamente en su educación secundaria lo cual se evidencia en los estudios superiores al comprobar que los ingresantes no son capaces de lograr realizar una lectura inferencial en los primeros ciclos de formación (Minedu, 2020).

Otra de las razones es que muchos de ellos no han desarrollado el hábito de la lectura y ello tiene que ver con los factores personales, académicos y socioculturales, por ello es importante, reconocer qué habilidades posee el lector que le posibilita o inhibe la comprensión lectora para poder potenciarlas, por ello es necesario verificar si el lector es capaz de analizar, deducir, relacionar los saberes previos con los nuevos, formular hipótesis, plantear inferencias, comprender la nueva información (Franco, Cárdenas y Santrich, 2016; Espino y Sánchez, 2013; Puello, Valdez, Beleño y Meza, 2017; Ramirez, 2019).

Al comparar estos resultados con el de otras investigaciones, encontramos que no existen muchos estudios en donde se establezca la conexión entre la dimensión de deducción y el nivel inferencial de la comprensión lectora. Sin embargo, podemos citar a Salazar (2020), quien evaluó la primera

variable en relación al rendimiento académico y encontró que tienen una correlación significativa.

Lo interesante es que al comparar la información obtenida sobre la dimensión de deducción en ambas investigaciones, se observa que estas son diferentes, mientras que Salazar encontró que el estudiantado se encuentra en el nivel medio en esta dimensión, mientras que en esta investigación el resultado situó a los estudiantes en el nivel alto.

Reflexionando sobre la diferencia de estos resultados, se puede plantear que un factor que puede haber influenciado es el contexto sociocultural en el que se han desempeñado ambos grupos, ya que este tiene que ver con el ambiente familiar, comunitario y social en el que se desenvuelve el estudiante.

Así se tiene que mientras que el grupo de estudiantes de Salazar (2020) estuvo inmerso en un contexto educativo presencial, acostumbrados a una rutina académica; los estudiantes de esta investigación, dado el contexto de aislamiento social producto de la pandemia, se vio obligado a asumir un contexto de educación a distancia que le generó nuevos desafíos como hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje (Miguel, 2020)

Para los estudiantes, este contexto ha significado, en medio de todo, una oportunidad para desarrollar sus competencias, ha favorecido su autoaprendizaje y los ha obligado a encontrar los mecanismos que los lleve a aprender mejor lo que ha favorecido, en este caso el fortalecimiento de su capacidad de deducción.

También es importante resaltar que en estos procesos el rol del docente es vital ya que se debe asumir la responsabilidad de brindar a los estudiantes

estrategias que le permita hacer uso de las habilidades del pensamiento crítico y ahondar en la comprensión lectora, uno de esos aspectos es estimular y despertar el placer por la lectura (Franco, Cárdenas y Santrich, 2016; Urbina, 2017; Espino y Sánchez, 2017; Eyzaguirre, Le Foulón, y Salvatierra, 2020)

Por otro lado tenemos la investigación realizada por Macedo (2018) quien no encontró relación entre la dimensión de deducción y el rendimiento académico. Es importante mencionar que, en cuanto al nivel alcanzado en la dimensión de deducción, hay semejanza en los resultados obtenidos ya que en ambas investigaciones un buen número de estudiantes se ubican en el nivel alto en esta dimensión.

Respecto a la sub hipótesis específica 4 el resultado demuestra que no hay relación significativa entre la habilidad de interpretación y la comprensión crítica de la lectura en la población estudiada. Este resultado deja en evidencia que desarrollar la dimensión de interpretación no afecta el nivel de comprensión crítica, es decir que cada una se desarrolla de manera independiente.

En relación a la dimensión de interpretación se considera que el estudiante es capaz de estimar y diferenciar las evidencias, además de valorar si las generalizaciones planteadas son producto de estas. Tiene en cuenta, también, la categorización y decodificación de los resultados lo que supone entendimiento y declaración de procedimientos experiencias, reglas, eventos entre otros.

Por otro lado, es necesario considerar que el desarrollo de estas habilidades lleva al estudiante a pensar por él mismo, a poder establecer

diferentes puntos de vista, a elaborar nuevos conocimientos y a tomar decisiones (Watson y Glaser, 2012; Alquichire y Arrieta, 2018; Macedo, 2018; Salazar 2020).

Mientras que el nivel de la comprensión crítica en la lectura, implica que el estudiante sea capaz de emitir opinión, juicios críticos debidamente fundamentados producto de la reflexión realizada sobre lo leído (Avendaño de Barón, 2016; Arias, 2018). Pero además, estos juicios deben considerar exactitud, aceptabilidad y probabilidad. Por lo tanto, es importante considerar que para llegar a este nivel de la comprensión se ha pasado por diversos procesos que han permitido convertirse en un lector crítico, reflexivo y autónomo (Morales, 2020).

En este sentido, hay que tener muy claro que la lectura es una recurso básico para tener acceso al conocimiento y a la cultura (Sánchez, 2013; Felipe y Barrios, 2017; Macay y Véliz, 2019; Cangalaya, 2020). A partir de lo planteado, se puede señalar que esta dimensión y este nivel implican poner en juego un conjunto de habilidades mentales de orden superior.

También, hay que considerar los factores motivacionales y la disposición para leer, es necesario tener una postura favorable hacia la lectura para aumentar el nivel de la competencia lectora y de las habilidades que se requieren en los estudiantes (Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra, 2020).

En ese sentido, los docentes tenemos la responsabilidad de estimular permanentemente las habilidades del pensamiento crítico, para ello se ha de utilizar estrategias que provoquen la reflexión y la discusión académica de tal forma que podamos también formar lectores críticos (Chávez 2019; Cáceres, Pérez y Zúñiga, 2018)

Cabe mencionar que hay pocas investigaciones en educación superior que relacionen la dimensión de interpretación y el nivel de la comprensión crítica, sin embargo, podemos señalar que el resultado obtenido en la presente investigación difiere del alcanzado por Salazar (2020) quien demostró que hay una correlación directa entre la dimensión de interpretación y el rendimiento académico.

Pero hay que señalar que al comparar los datos obtenidos en la dimensión de interpretación observamos que estos son diferentes, mientras que Salazar (2020) encontró que los estudiantes se hallan en el nivel medio en esta dimensión, en la presente investigación el resultado ubicó a los estudiantes en el nivel alto.

Al reflexionar sobre esta diferencia se puede señalar que hay diversos factores que pueden estar afectando estos resultados, sin embargo, habría que evaluar cómo ambos grupos han asumido su propia autonomía académica ya que esta puede haberse visto influenciada por los diferentes contextos que han vivido los dos grupos de estudiantes como se ha mencionado en el párrafo anterior.

Es importante señalar que la autonomía permite, al estudiante, actuar con independencia y responsabilidad y tomar las decisiones más convenientes para lograr la meta propuesta, en este caso lograr el éxito académico (Ramírez, 2019).

Es en este sentido, un estudiante que tiene desarrollada su autonomía académica es capaz de hacerse responsable de su propio aprendizaje, planteándose sus propios niveles de exigencia y asumiendo sus procesos y resultados de aprendizaje.

Para ello, tiene que ser consciente que tiene que desarrollar las habilidades que le permita asumir su propio proceso de aprendizaje. Ha de ser capaz de actuar con fundamentos, de desarrollar su criticidad y creatividad, así como su capacidad de indagación que son aspectos que han tenido que asumir los estudiantes en estos tiempos de pandemia (Franco, Cárdenas y Santrich, 2016; Urbina, 2017; Ramírez, 2019; Miguel 2020).

Por otro lado, se tiene similar resultado con la investigación realizada por Macedo (2018) quien demostró que no hay conexión entre la interpretación del pensamiento crítico y el rendimiento académico. En cuanto al nivel alcanzado en la dimensión de interpretación hay semejanza en los resultados obtenidos ya que en ambas investigaciones un buen número de estudiantes se hallan en el nivel alto en esta dimensión.

En cuanto a la sub hipótesis específica 5, el resultado señala que no hay relación significativa entre la habilidad de evaluación de argumentos y la comprensión crítica de la lectura en los futuros docentes.

Es importante señalar que la dimensión de evaluación de argumentos es entendida como la capacidad para distinguir la relevancia de los argumentos de acuerdo a su nivel de importancia; así mismo implica que se valore la fiabilidad de los enunciados y representaciones que construye una persona. Ello implica el desarrollar el conjunto de habilidades del pensamiento crítico y contar con una gama de argumentaciones producto de la reflexión personal (Faccione, 2007; Watzon y Glaser, 2012; Macedo, 2018; Salazar 2020)

La comprensión crítica de la lectura implica realizar un proceso evaluativo que pone en juego las ideas previas del que lee, su perspectiva y el conocimiento

de lo leído. Exige, además, el alejamiento de lo planteado en el texto para poder expresar juicios valorativos que traduzca una postura documentada y fundamentada.

Implica, también, hacer uso de habilidades como evaluar, debatir, argumentar, juzgar (Sánchez, 2013; Felipe y Barrios, 2017; Macay y Véliz, 2019). Sin embargo los resultados alcanzados en esta investigación señalan que no hay relación significativa entre ellas.

Cabe mencionar que hay pocas investigaciones en educación superior que relacionen la dimensión de evaluación de argumentos y la comprensión crítica de la lectura. Sin embargo, podemos señalar que el resultado obtenido en esta investigación difiere del alcanzado por Salazar (2020), quien señala que existe correlación entre la evaluación de argumentos y el rendimiento académico.

Lo interesante está que al comparar los datos obtenidos en ambas investigaciones respecto a la dimensión de evaluación de argumentos, observamos que estos son diferentes. Mientras que Salazar (2020) encontró que los estudiantes se hallan en el nivel medio en esta dimensión, en la presente investigación el resultado situó a los estudiantes en el nivel alto.

Muchos pueden ser los factores que pueden estar interviniendo en este resultado, como se ha mencionado en párrafos anteriores, hay que puntualizar que un factor fundamental para llegar a estos niveles es la motivación, un estudiante motivado intrínsecamente realiza con gusto y mayor responsabilidad sus tareas.



Además, se señala que es un aspecto clave para la comprensión lectora, por lo tanto es necesario que los docentes propiciemos experiencias de aprendizaje que mantengan siempre motivados a los estudiantes hacia el logro de sus propios aprendizajes. Un estudiante motivado se hace responsable de sus propios procesos de aprendizaje. (Urbina, 2017; Espino y Sánchez; Chávez, 2019)



## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se dan a conocer las conclusiones y recomendaciones a las que se llegó en esta investigación.

### 6.1. Conclusiones

1. Se ha comprobado que hay relación significativa entre el pensamiento crítico y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 2do año de formación inicial docente de los programas de estudio de educación secundaria en una escuela pedagógica pública del distrito de Santiago de Surco, ya que la correlación fue significativa y positiva (0,241\*). Lo cual muestra que los estudiantes son capaces de analizar la información, inferir, razonar, solucionar problemas, tomar decisiones, argumentar sus posturas, además de leer críticamente. Por lo tanto, si se fortalecen las habilidades del pensamiento crítico, entonces se mejora también la comprensión lectora.
2. Existe una relación significativa entre la habilidad de inferencia y la comprensión inferencial de la lectura en los futuros docentes. Siendo además la correlación positiva. Este resultado muestra que si el estudiante es capaz de plantear conclusiones razonadas a partir de la evaluación de hechos o supuestos observados, es también capaz de reflexionar, profundizar y sacar conclusiones a partir de lo expresado literalmente por el autor, es decir que deduce o infiere conclusiones que están implícitas en el texto.
3. Se ha comprobado que no hay correspondencia entre el reconocimiento de supuestos y la comprensión inferencial en los estudiantes. Este resultado muestra que los procesos involucrados en la habilidad de reconocimiento de

supuestos como son identificar conjeturas, las relaciones inferenciales, hipotéticas o reales que se establecen entre premisas y emitir juicios no se relacionan con la comprensión inferencial de la lectura.

4. Se ha demostrado que no hay correlación entre la dimensión de deducción y la comprensión inferencial de los estudiantes. Este resultado muestra que los procesos involucrados en la deducción que son relacionar información, establecer conexiones lógicas y plantear conclusiones a partir de premisas dadas, no se relacionan con la comprensión inferencial.
5. No existe relación significativa entre la dimensión de interpretación y la comprensión crítica de la lectura en la población investigada. Este resultado muestra que los procesos de comprensión de datos así como su decodificación y codificación, diferenciar evidencias, categorización y decodificación de resultados, validación de información de la habilidad de interpretación no se relacionan con la comprensión crítica de la lectura.
6. Se ha comprobado que no hay correlación significativa entre la evaluación de argumentos y la comprensión crítica de la lectura en estudiantes. Este resultado muestra que los procesos involucrados en la habilidad de evaluación de argumentos como distinguir la relevancia de los argumentos que implica diferenciar, examinar, aprobar y validar información no se relacionan con la comprensión crítica de la lectura.

## **6.2. Recomendaciones**

Se presentan algunas recomendaciones a tener en consideración:

A nivel institucional:

1. Se recomienda desarrollar Talleres complementarios para incentivar en los estudiantes de los primeros ciclos de formación, el hábito por la lectura crítica y desarrollar las habilidades que favorezcan el fortalecimiento del pensamiento crítico.
2. Se sugiere favorecer espacios para el trabajo colegiado de los docentes que permita innovar estrategias orientadas a potenciar las habilidades de orden superior en los estudiantes de los programas de estudio de las EESPP.
3. Se recomienda que todos los docentes de educación superior utilicen la lectura crítica como una herramienta permanente para potenciar el pensamiento crítico en los futuros docentes.

A nivel metodológico:

4. Se sugiere realizar investigaciones cualitativas que relacionen las variables estudiadas en los ingresantes a las instituciones de formación inicial docente.
5. Se recomienda construir un instrumento que recoja información sobre la comprensión lectora en estudiantes de educación superior incidiendo sobre todo en la evaluación del nivel crítico.

## REFERENCIAS

- Aceituno, C., Silva, R. y Cruz, (2020). *Mitos y realidades de la investigación científica*. Recuperado de [http://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/2179/1/aceituno\\_hc\\_2020.pdf](http://repositorio.concytec.gob.pe/bitstream/20.500.12390/2179/1/aceituno_hc_2020.pdf)
- Acim, R. (2018). *The socratic method of instruction: An experience with a reading comprehension course*. *Journal of Educational Research and Practice*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/325176010\\_The\\_Socratic\\_Method\\_of\\_Instruction\\_An\\_Experience\\_With\\_a\\_Reading\\_Comprehension\\_Course](https://www.researchgate.net/publication/325176010_The_Socratic_Method_of_Instruction_An_Experience_With_a_Reading_Comprehension_Course)
- Acuña, E. y López, A. (2017) *Pensamiento crítico en la lectura comprensiva*. Recuperado de <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Confluencias/PDF/Vol%201/1-Educacion/2-pensamiento%20critico%20-%20Acuna.pdf>
- Alejo, L. (2017). *El Pensamiento Crítico en estudiantes del grado de Maestro en Educación Primaria desde la didáctica de las Ciencias Sociales*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Recuperada de [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15997/TD\\_ALEJO\\_L\\_OZANO\\_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15997/TD_ALEJO_L_OZANO_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Álvarez, A., Mendoza, M., Moreno, L. y Garavito, J. (2020) *Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica de profesores de básica secundaria*. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v46n2/0718-0705-estped-46-02-39.pdf>
- Alquichire, S. y Arrieta, J. (2018). *Relación entre las habilidades del Pensamiento crítico y rendimiento académico*. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.1.2018.03>
- Arias, G. (2018). *La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico*. Recuperado de <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/419/416>
- Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Recuperado de <https://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2238>
- Avendaño de Barón, G. (2016). *La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes*. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/4916](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4916)
- Barzola, V., Bolívar, O y Navarrete, Y. (2020). *Incidencia de la comprensión lectora en las aptitudes investigativas de los estudiantes de educación*

superior. Recuperado de [https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES)

- Bedoya, B. (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*. (Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia). Recuperada de <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/7295>
- Betancourth, S., Tabares, Y. y Martínez, V. (2020). Programa de intervención en debate crítico sobre el pensamiento crítico en universitarios. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-17. DOI: 10.17081/eduhum.22.38.3577
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranez, S. y Campos, L. (2018). *El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6649908>
- Boente, A. y Reyes, N. (2019). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de [https://www.academia.edu/40436132/METODOLOGIA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACION\\_2019](https://www.academia.edu/40436132/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_2019)
- Cáceres, M., Pérez, C., y Zúñiga, M. (2018). *Reflexiones teórico-metodológicas que sustentan el papel de la lectura y su comprensión en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el currículo universitario*. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n4/2218-3620-rus-10-04-110.pdf>
- Campirán, A. (2017). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo. Toma de decisiones y solución de problemas. Lecturas y ejercicios para el nivel universitario*. Recuperado de [https://www.uv.mx/apps/afbgcursos/Antologia%20PC%202017/Documentos/Campiran%20A%20\(2017\)%20Libro%20de%20Texto\\_SP\\_HP\\_Antologia.pdf](https://www.uv.mx/apps/afbgcursos/Antologia%20PC%202017/Documentos/Campiran%20A%20(2017)%20Libro%20de%20Texto_SP_HP_Antologia.pdf)
- Campos, A. (2007). *Pensamiento Crítico. Técnicas para su desarrollo*. Colección Aula Abierta. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- Canese, M. (2020). *Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n169/0185-2698-peredu-42-169-21.pdf>
- Cangalaya, L. (2020). *Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación*. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/des/v12n1/2415-0959-des-12-01-141.pdf>
- Calle, L. (2018). *Prácticas de lectura en los centros y programas de escritura académica*. Recuperado de <https://www.proquest.com/scholarly-journals/prácticas-de-lectura-en-los-centros-y-programas/docview/2158443721/se-2>

- Cardona, P., y Londoño, D. (2016). *El sentido de la lectura crítica en contexto*. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis/index>
- Cardona, P., Osorio, A., Herrera, A. (2018). *Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/834/83460720006/movil/index.html>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Cassany, D. (2011). *Prácticas lectoras democratizadoras*. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/24635>
- Cubines, C., Rojas, M. y Cárdenas, R. (2017). *Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556873>
- Chávez, P. (2019). *Habilidades de Pensamiento Crítico y Niveles de Comprensión Lectora de los alumnos de la Especialidad de Lengua Española y Literatura de la UNE, La Cantuta, 2018* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle). Recuperada de <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4253>
- Durango, Z. (2017). *Niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Corporación Universitaria Rafael Núñez-Cartagena de Indias*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398011.pdf>
- Ennis, R. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Recuperado de [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf)
- Escandón, J. (2018). *Nivel de pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo de la asignatura de Filosofía de la Universidad Nacional Federico Villarreal*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal). Recuperada de <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2063>
- Espino, D. y Sánchez, Y. (2017). *La motivación y las emociones, factores clave para la comprensión lectora universitaria*. Recuperado de <https://educiencia.uat.edu.mx/index.php/Educiencia/article/view/34/27>
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C. y Salvatierra, V. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: Antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile*. Recuperado de <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1919/3192>
- Erkek, G. y Batur, Z. 2020. *A comparative study on Critical Thinking in Education: From Critical Reading Attainments to Critical Listening Attainments*.

- Recuperado de <https://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/5835/4173>
- Faccione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Recuperado de <https://philarchive.org/archive/FACCTA>
- Faccione P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado de <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Felipe, A. y Barrios, E. (2017). *Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4462/446251130001/446251130001.pdf>
- Feng, Q., & Chen, L. (2016). A study on teaching methods of reading comprehension strategies by comparison between TEM-4 reading comprehension and IELTS academic reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(6), 1174-1180. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0706.15>
- Fisher, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. New York: Cambridge University Press. Recuperado de [https://www.academia.edu/38617781/Critical\\_Thinking\\_An\\_Introduction](https://www.academia.edu/38617781/Critical_Thinking_An_Introduction)
- Flores, D. (2016). *La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n24/n24a10.pdf>
- Franco, M., Cárdenas, R. y Santrich, E. (2016). *Factores asociados a la comprensión lectora en estudiante de noveno grado de Barranquilla*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497555221014.pdf>
- García, F., Gadea, W. y Fernández, V. (2020). *Pensamiento crítico en estudiantes del grado de Educación Social*. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/pensamiento-critico-en-estudiantes-del-grado-de/docview/2546956046/se-2?>
- Gil, J., Melendo, A., Fernández, P. y Rasquín, M. (2016). *Espíritu crítico y educación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=663579>
- Gómez, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación. Textos de Matthew Lipman*. Recuperado de [https://www.academia.edu/37990508/El\\_lugar\\_del\\_pensamiento\\_en\\_la\\_educaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/37990508/El_lugar_del_pensamiento_en_la_educaci%C3%B3n)
- Gómez, M. y Botero, S. (2020). Apreciación del docente para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Eleuthera*, 22 (2), 15-30. DOI: 10.17151/eleu.2020.22.2.2.



- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com/lib/upnpe/reader.action?docID=5485814&query=Metodologia+de+la+Investigacion>
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2017). *Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo*. Recuperado de: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Izarra, D., Hirsch, A. y Rodríguez, M., (2020). *Profesorado de posgrado y el desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/343696135\\_Profesorado\\_de\\_posgrado\\_y\\_desarrollo\\_del\\_pensamiento\\_critico](https://www.researchgate.net/publication/343696135_Profesorado_de_posgrado_y_desarrollo_del_pensamiento_critico)
- Jordán, A., Parrales, C. y Sarah, I. (2018). *Reading comprehension supported by Bloom's taxonomy. Search for the development of critical thinking in university students*. Recuperado de <http://cienciaytecnologia.uteg.edu.ec/revista/index.php/cienciaytecnologia/article/view/214/298>
- Lara, F. 2020. *Pandemia, educación y desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado de <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/pandemia-educacion-y-desarrollo-del-pensamiento-critico/>
- Leyva, H., Pérez, M. y Pérez, S. (2018). *Google Forms en la evaluación diagnóstica como apoyo en las actividades docentes. Caso con estudiantes de la Licenciatura en Turismo*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v9n17/2007-7467-ride-9-17-84.pdf>
- López, Y., Medina, A y Caballero (2016). *La comprensión lectora en la formación de estudiantes de la Carrera de Educación Básica*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5891/589166499006.pdf>
- López-Roldan, P. y Fachelli, S. (2017). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2017/185163/metinvsocua\\_cap2-4a2017.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2017/185163/metinvsocua_cap2-4a2017.pdf)
- Macedo, A. (2018). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del curso de Estadística I en la Facultad de Ingeniería Económica, Estadística y Ciencias Sociales*. Universidad Nacional de Ingeniería. (Tesis maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia). Recuperado de [https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1541/Pensamiento\\_MacedoDavila\\_Antonieta.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1541/Pensamiento_MacedoDavila_Antonieta.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mackay, R., Franco, D., y Villacis, P. (2018). *El pensamiento crítico aplicado a la investigación*. Universidad y Sociedad, 10(1), 336-342. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>

- Macay, M y Véliz, F. (2019) *Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164280>
- Marzban, A., y Barati, Z. (2016). *On the relationship between critical thinking ability, language learning strategies, and reading comprehension of male and female intermediate EFL university students. Theory and Practice in Language Studies*. Recuperado de <http://academypublication.com/issues2/tpls/vol06/06/14.pdf>
- Meller, P. (2019). *Claves para la Educación del Futuro: Creatividad y pensamiento crítico*. Recuperado de <https://es.scribd.com/book/437533217/Claves-para-la-educacion-del-futuro-Creatividad-y-pensamiento-critico>
- Meneses, J., Osorio, K y Rubio, A. (2017). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 29-47. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.4336>
- Miguel, J. (2020). *La educación superior en tiempos de pandemia; una visión desde dentro del proceso formativo*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Ministerio de Educación. (2020). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*. Programa de Estudios de Educación Secundaria Especialidad de Ciencia y Tecnología. Lima Perú
- Ministerio de Educación (2018). *Evaluación PISA 2018 Resultados de pisa 2018*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Hacia la excelencia de los Institutos de Educación Superior. Seminario Nacional Políticas de Desarrollo Docente al 2021*. Recuperado de <http://www.redkipusperu.org/inicio/wp-content/uploads/2017/07/Kipus-Jessica-Soto-DIFOID-2017-06-03.pdf>
- Morales, J. (2017). *Pensamiento crítico y lectura en Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/1943>
- Morales, J. (2020). *Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa*. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-240.pdf>
- Núñez, K. (2016). *Relación entre el dominio semántico y comprensión lectora en estudiantes de la especialidad de Lengua y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2013*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Federico Villarreal). Recuperada de [https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7218/Nu%C3%B1ez\\_mk.pdf?sequence=1](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/7218/Nu%C3%B1ez_mk.pdf?sequence=1)

- OCDE (2016). *Estrategias de competencias de la OCDE. Reporte diagnóstico: Perú 2016*. Recuperado de <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Estrategia-de-Competencias-de-la-OCDE-Reporte-Diagnostico-Peru.pdf>
- OCDE (2019). *Estrategias de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un mundo mejor* <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>
- Ospina, B., Brand, E. y Aristizabal (2017). Development of a measurement index of critical thinking in professional formation. *Investigación y Educación En Enfermería*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105250003008.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pinto, J., y Rojas, S. (2019). Lectura crítica en el aula en relación con dimensiones inferencial y literal. *Educación Y Ciencia*, (23), 265–279. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10284>
- Puello, S., Valdez, A., Beleño, A. y Maza, J. (2018). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la Educación Superior. *Educación y Educadores; Chia* Tomo 21, N.º 3, (Sep-Dec 2018): 482-503. DOI:10.5294/edu.2018.21.3.6
- Quintar, E. (2018) *Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar*. Recuperado de <https://www.proquest.com/scholarly-journals/critica-teorica-historica-las-paradojas-del-decir/docview/2173850239/se-2>
- Ramírez, L. (2019). *Análisis de autonomía de los estudiantes universitarios*. Recuperado de <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4658/4312>
- Remus, F. y Mogonea, F. 2019. *Developing The Critical Thinking Competency of the future Teacher students*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/338887589\\_Developing\\_the\\_critical\\_thinking\\_competency\\_of\\_the\\_future\\_teacher\\_students](https://www.researchgate.net/publication/338887589_Developing_the_critical_thinking_competency_of_the_future_teacher_students)
- Rivadeneira, E. (2017). *Lineamientos teóricos y metodológicos de la investigación cuantitativa en las Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/1505/1282>
- Rojas C. (2013). *¿Qué es el pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico – filosóficos*. Recuperado de <https://iealbertolebrun.files.wordpress.com/2013/01/que-es-pensamiento-critico.pdf>

- Ríos, S. y Espinoza, R. (2019). *Diagnóstico sobre la comprensión lectora de estudiantes normalistas*. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/33611/38975>
- Salazar, R. (2020). *Pensamiento Crítico y Rendimiento Académico en estudiantes del curso de Realidad Nacional e Internacional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión-2018*. (Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia). Recuperado de <http://repositorio.upch.edu.pe/handle/upch/7816>
- Salica, M. (2018). Caracterización de las habilidades del pensamiento crítico para el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido en profesores de Ciencias Naturales. *Enseñanza & Teaching; Salamanca* Tomo 36, N.º 1, (Jun 2018): 199-221. DOI:10.14201/et2018361199221
- Sánchez, H. (2013). *La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado de <http://167.114.2.69/index.php/horizontedelaciencia/article/view/192/201>
- Solé, I. (2011) *Competencia Lectora y Aprendizaje*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Unesco. (2016). *Prácticas escolares y docentes para los desafíos del siglo XXI: lecciones de la región de Asia y el Pacífico – Informe de síntesis regional*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244022>
- Unesco. (2017a). E2030: *Educación y Habilidades para el Siglo XXI*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Habilidades-SXXI-Buenos-Aires-Spa.pdf>
- Unesco. (2017b). *La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de [https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp\\_1\\_1\\_1.compressed.pdf](https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf)
- Urbina, L. (2017). *Factores socioculturales y personales que influyen en la comprensión lectora de los estudiantes de primer ingreso de la Escuela Normal Gregorio Aguilar Barea, de Juigalpa, Chontales*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua). Recuperado de <https://repositorio.unan.edu.ni/5233/1/97195.pdf>
- Watson, G. & Glaser, E. (1994). *Watson-Glaser critical thinking appraisal, manual*. Psychological Corp. San Antonio. Texas. USA.
- Watson, G. y Glaser, E. (2012). *User-guide and technical manual*. Recuperado de <https://talentlens.com/watson-glasercritical-thinking-test>
- Yarlaqué, L., Javier, L., Nuñez, E., Navarro, L y Padilla, M. (2020). *Pensamiento crítico, resolución de problemas y comprensión lectora en ingresantes a la universidad*. Recuperado de: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/socialium/article/view/604/884>

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*. *Recuperado* de [https://www.researchgate.net/publication/304908694\\_Critical\\_Thinking\\_and\\_Reading\\_Comprehension\\_among\\_Postgraduate\\_Students\\_The\\_Case\\_of\\_Gender\\_and\\_Language\\_Proficiency\\_Level](https://www.researchgate.net/publication/304908694_Critical_Thinking_and_Reading_Comprehension_among_Postgraduate_Students_The_Case_of_Gender_and_Language_Proficiency_Level)



## APÉNDICE

### **DECLARACION JURADA** **DE DOCUMENTOS DE TESIS**

Yo, María Elena Hayashi Yllescas, Identificado(a) con DNI N° 06979871

En calidad de autora de la tesis titulada PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN UNA ESCUELA PEDAGÓGICA PÚBLICA, para optar el grado de Maestría en Educación con la mención en Problemas de Aprendizaje.

Declaro y doy fe; que durante el desarrollo de la investigación de tesis, se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos.

Yo, Edith Soria Valencia identificado(a) con código ORCID N° 0000-0002-2249-7826

En calidad de Asesora de la tesis titulada: PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN UNA ESCUELA PEDAGÓGICA PÚBLICA

Declaro y doy fe que; durante el desarrollo de la investigación de tesis se ha cumplido con los permisos y procesos requeridos:

a. Permiso del autor o autores de los instrumentos utilizados:

- Test de Evaluación del Pensamiento Crítico, Goodwin Watson y Edward Glaser
- Prueba de Comprensión Lectora, Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos.

No se ha solicitado permiso a los autores porque estos instrumentos ya están validados y se han utilizado en diversas investigaciones.

b. Se cumplió con el permiso escrito oficial de la autoridad de la institución donde se aplicó los instrumentos.

- c. Se cumplió con los permisos escritos o digitales oficiales del consentimiento informado de las personas a las cuales se aplicó el/ los instrumentos.

Todo ello establecido por las normas internas para la obtención de los grados académicos de maestría y doctorado de la Escuela de Posgrado - UNIFÉ y por la Guía Básica para el informe final de tesis - Vicerrectorado de investigación UNIFÉ.

En fe de lo expuesto firmamos la presente Tesista y Asesora.

Lima, 27 de octubre de 2021



Handwritten signature of María Elena Hayashi Yllescas in blue ink.

---

María Elena Hayashi Yllescas



Handwritten signature of Edith Soria Valencia in black ink.

---

Edith Soria Valencia

