

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN
PROBLEMAS DE APRENDIZAJE



TESIS

para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología con mención en
Problemas de Aprendizaje

Pensamiento Crítico y Comprensión de Lectura en estudiantes de cuarto año de
secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro.

Autor: Bach. Ríos Miranda, Yolanda

Asesor: Dr.: Torres Acuña, William

LIMA-PERÚ

2019

ÍNDICE

Resumen	4
Introducción	5
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	7
1.1 Formulación del problema	7
1.2 Justificación del estudio	12
1.3 Antecedentes relacionados con el tema	13
1.3.1 Investigaciones internacionales	13
1.3.2 Investigaciones nacionales	16
1.4 Presentación de objetivos generales y específicos	20
1.4.1 Objetivo general	20
1.4.2 Objetivos específicos	20
1.5 Limitaciones del estudio	21
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	22
2.1 Bases teóricas relacionadas al tema	22
2.1.1 Pensamiento crítico	25
2.1.1.1 Definición	25
2.1.1.2 Características del pensamiento crítico	28
2.1.2 La lectura	35
2.1.2.1 Definición de lectura	35
2.1.2.2 Componentes de la lectura	38
2.1.2.3 Los procesos de lectura	39
2.1.3 La comprensión de lectura	41
2.1.3.1 Definición	41
2.1.3.2 Factores que intervienen en la comprensión de lectura	43
2.1.3.3 Niveles de comprensión de lectura	45
2.2 Definición de términos usados	50
2.3 Hipótesis	51
2.3.1 Hipótesis General	51
2.3.2 Hipótesis Especificas	51
2.4 Variables	52
2.4.1 Variables correlacionadas	52
2.4.2 Variables de control	52
CAPÍTULO III: MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	53
3.1 Nivel y tipo de investigación	53
3.2 Diseño de investigación	53
3.3 Población y muestra	54
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	54
3.4.1 Prueba de Evaluación de los Rasgos del Pensamiento Crítico	54
3.4.2 Prueba de Comprensión Lectora (DET)	57
3.5 Procedimiento de recolección de datos	61
3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	61
3.6.1 Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov - Smirnov	61
3.6.2 Coeficiente de correlación por rangos de Spearman	63

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	64
4.1 Análisis descriptivo	64
4.2 Contraste de hipótesis	71
4.3 Análisis y discusión de resultados	73
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	77
5.1 Conclusiones	77
5.2 Recomendaciones	78
Referencias bibliográficas	79

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Claves de respuesta de la Prueba de Comprensión Lectora (DET)</i>	59
Tabla 2 <i>Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes de la Prueba de Pensamiento Crítico.</i>	65
Tabla 3 <i>Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes del rasgo interpretar de la Prueba de Pensamiento Crítico.</i>	66
Tabla 4 <i>Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes del rasgo analizar de la Prueba de Pensamiento Crítico.</i>	67
Tabla 5 <i>Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes del rasgo argumentar de la Prueba de Pensamiento Crítico</i>	68
Tabla 6 <i>Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes del rasgo evaluar de la prueba de Pensamiento Crítico.</i>	69
Tabla 7 <i>Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes de la Prueba de Comprensión Lectora (DET).</i>	70
Tabla 8 <i>Prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov- Smirnov de los puntajes de la Prueba de Pensamiento Crítico y la Prueba de Comprensión Lectora (DET).</i>	71
Tabla 9 <i>Correlación Rho de Spearman entre los puntajes de la Prueba de Pensamiento crítico y la comprensión lectora</i>	71
Tabla 10 <i>Correlación entre el rasgo interpretar y la comprensión lectora.</i>	72
Tabla 11 <i>Correlación entre el rasgo analizar y la comprensión lectora.</i>	72
Tabla 12 <i>Correlación entre el rasgo argumentar y la comprensión lectora.</i>	73
Tabla 13 <i>Correlación entre el rasgo evaluar y la comprensión lectora.</i>	73

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se llevó a cabo con la finalidad de conocer la relación que existe entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de cuarto año de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Isidro. Participaron 84 estudiantes mujeres de cuatro secciones. Se les administró de forma colectiva y simultánea la Prueba de Comprensión Lectora (DET) y la Prueba de Evaluación de los Rasgos del Pensamiento Crítico.

No se encontró una relación estadísticamente significativa entre los rasgos analizar, argumentar y evaluar del pensamiento crítico y la comprensión lectora; sin embargo, entre el rasgo interpretar del pensamiento crítico y la comprensión lectora sí se obtuvo una relación estadísticamente.

Palabras claves: Pensamiento crítico, comprensión lectora, estudiantes de cuarto de secundaria, colegio particular

INTRODUCCIÓN

Hoy en día se sabe que hay distintas corrientes psicopedagógicas que intentan explicar los procesos y factores que intervienen en los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje y como deben de desarrollarse para que el estudiante pueda lograr los objetivos académicos planteados por sí mismo y por el sistema educativo.

Es así que la comprensión lectora no es ajena a ello y se sabe que los niveles de la misma en los estudiantes peruanos no es la más óptima lo cual es corroborado por las pruebas internacionales donde ocupan los últimos puestos y se evidencia una realidad alarmante: “nueve de cada diez niños peruanos no entienden lo que leen y cada peruano solo lee una obra de 190 páginas al año” lo cual va de la mano con la realidad que ingresa a las aulas universitarias, donde se encuentran universitarios que al tener evaluaciones no entienden lo que leen y obtienen una nota aprobatoria que refleja el nivel de memoria que poseen, pero no realmente un aprendizaje interiorizado.

Por este motivo es que surge el presente trabajo de investigación y así poder saber si el pensamiento crítico favorece el desarrollo de la comprensión de lectura en las estudiantes del cuarto año de secundaria de una institución educativa particular del distrito de San Isidro. La investigación se presenta estructurada y ordenada en cinco capítulos.

El capítulo I se desarrolla la formulación del problema, la justificación del estudio, las investigaciones antecedentes tanto internacionales como nacionales encontradas, asimismo se presentan el objetivo general y los objetivos específicos y la limitación del estudio.

En el capítulo II, se presenta el marco teórico de la investigación, presentando los aspectos más importantes de cada una de las variables de estudio, se define los conceptos utilizados en el trabajo, las variables y las hipótesis planteadas.

En el capítulo III, se precisa el nivel y tipo de investigación, el diseño, la población, muestra, los instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de recolección de datos y finalmente la técnica de procesamiento y análisis de los datos.

En el capítulo IV, se presenta el análisis psicométrico de los instrumentos, los resultados descriptivos de la investigación, la contrastación de hipótesis y la discusión de los resultados.

En el capítulo V, se redacta las conclusiones de la investigación y las recomendaciones correspondientes.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 Formulación del problema

Durante mucho tiempo una de las principales causas de las dificultades en el aprendizaje y los deficientes resultados obtenidos por el Perú en las diversas evaluaciones internacionales, se han centrado únicamente en la enseñanza del maestro, considerándolo como el único responsable, pero en la realidad hay otro factor que influye significativamente, que es como el estudiante aprende. Aprender no significa simplemente adquirir, reproducir o ejecutar un conocimiento, implica el poder dominar, transformar y utilizar ese conocimiento para resolver problemas en la vida real (Beas, Santa Cruz, Thomsen & Utreras, 2001).

Valenzuela (2008) refiere que el aprendizaje no es algo simple que implique la adquisición de conocimientos, reproducción de los mismos o ejecutar un procedimiento. Aprender profunda y significativamente implica comprender a fondo, lo cual implica una relación significativa entre los conocimientos previos y la información que debe

convertirse en conocimiento; es decir, hay que dominar, transformar y utilizar ese conocimiento para resolver situaciones o problemas en el día a día. Todo estudiante necesita comprobar que lo que está aprendiendo, puede ser aplicado en la vida diaria y que cuenta con capacidades y herramientas para aprender a aprender y aprender a pensar. Solo así podrán responder de manera exitosa a los retos y a los requerimientos de mundo de hoy, convirtiéndose en seres humanos capaces de transformar su entorno familiar, académico, laboral y social.

Hoy en día hay los diversos autores coinciden en señalar que aprender implica adquirir y modificar conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas (Alonso, Gallego y Honey, 1997, citados por Rodríguez y Vásquez, 2013) indican que el aprendizaje es el proceso por el cual se adquiere una disposición, de manera relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia. En este proceso de aprender a aprender es necesario brindar al individuo de herramientas que le permitan desarrollar su potencial de aprendizaje y el reconocimiento de habilidades o fortalezas que le permitan lograr la autonomía del aprendizaje. A través de ella se puede actualizar de forma continua los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo de las tareas y labores diarias; para adquirir este flujo continuo de nuevos aprendizajes se requiere del uso de mecanismos que lo faciliten, los cuales son diferentes en cada persona a través del autoconocimiento y la reflexión.

Tamayo, Zona y Loaiza (2015) refieren que hoy en día uno de los propósitos centrales de la educación y la pedagogía es la formación, desarrollo e integración del pensamiento crítico. Para lo cual, se sabe que no basta con que un estudiante sepa leer, escribir y resolver problemas sin haberlos procesado y convertido en nuevos aprendizajes sino que

deben estar presentes, de modo intencional y consciente, tanto en los procesos de enseñanza de los maestros como en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Estos autores indican que el propósito central de la escuela, es aportar a la formación de los estudiantes de manera integral, lo cual implica todas las dimensiones del desarrollo humano y social, donde sean capaces de poder enfrentarse a las exigencias y a los retos que plantea el siglo XXI. Por ello, al darles herramientas de análisis como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, se les está preparando para un mundo cada vez más exigente y complejo.

El principal objetivo de la educación en la actualidad es que aquello que un estudiante puede aprender sea funcional en su vida y pueda aplicarlo en su vida diaria, para lo cual el docente tiene que formar y desarrollar personas críticas, independientes, racionales y productivas.

Las definiciones que se encuentran sobre el pensamiento crítico son diversas pero todas tienen un eje común: Es un pensamiento analítico y reflexivo, así Campos (2007, p.19) refiere que:

El pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. Es un proceso mental disciplinado que hace uso de estrategias y formas de razonamiento que usa la persona para evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos. El término crítico proviene del griego *Kritike*, que significa el “arte de juicio”, es decir, la aplicación o uso del propio juicio en la toma de aceptación o rechazo de una información.

Paul y Elder (2003) indican que el pensamiento crítico se refiere a la manera de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en la cual la persona que piensa mejora la

calidad de su pensamiento porque se apodera de las estructuras inherentes del acto de pensar y las somete a estándares intelectuales. Así, el pensamiento crítico es un pensamiento disciplinado y auto dirigido, que ejemplifica las perfecciones del pensamiento apropiado a un modo particular (en una disciplina, por ejemplo) o un dominio del mismo.

De acuerdo a Meyers (1986, citado por Vera, 1993) el estudiante además de la realidad concreta, debe ser capaz de utilizar el razonamiento deductivo, el análisis de situaciones y la evaluación de argumentos, las cuales son las destrezas más complejas del pensamiento abstracto y crítico. El desarrollo del pensamiento crítico es vital e importante tanto en el funcionamiento social y profesional, como para el éxito en el desarrollo académico tanto escolar como universitario.

En el Perú ya son conocidos los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales sobre el rendimiento lector en niños y adolescentes peruanos ocupando los últimos puestos. En los últimos resultados presentados en el informe PISA en el 2015, si bien los estudiantes peruanos obtuvieron resultados bajos en comparación a otros países de América Latina que participaron, en esta área se reportó un progreso sostenido en los últimos años. Desde el año 2000 hasta el 2015 el puntaje promedio se ha incrementado de 327 a 398 puntos. Por cada ciclo de evaluación ha habido una variación de 14 puntos (MINEDU, 2017).

En los últimos años se viene tomando conciencia progresivamente de la gravedad del problema, habiendo generado un largo historial de investigaciones para su detección temprana y prevención. Esta realidad años atrás hubiera pasado casi inadvertida porque la

adquisición de la habilidad lectora no era apremiante. Hoy en día, el saber leer y comprender, y aplicarlo en la vida diaria, marca la diferencia entre los que están preparados para acceder al conocimiento y el saber contemporáneo, y los que se van quedando a un lado, en el vertiginoso avance de la historia, por ende, la importancia de la adquisición y desarrollo de aquella habilidad es primordial en el desempeño y desarrollo de cualquier ser humano. El caso es que la gran problemática de los estudiantes peruanos radica en que un gran porcentaje de ellos, no logran ser lectores que comprendan lo que leen, evidenciando un pobre desarrollo de las habilidades de decodificación y comprensión lectora.

Chall (1996) plantea que la comprensión de lectura requiere de un proceso de aprendizaje, así mismo, considera a la lectura como una habilidad compleja que va cambiando en función al desarrollo del lenguaje y de las habilidades cognitivas que se necesitan para comprender textos de mayor complejidad. La lectura no sólo es el poder descifrar, el reconocer grafías o la velocidad lectora, sino que implica el empleo de procesos superiores que son determinantes.

Bravo (2004) indica que estas habilidades son importantes para el aprendizaje escolar, dado que la falta de alguna de ellas y su detección tardía genera frecuentemente problemas directos a los estudiantes, tales como dificultades para organizar ideas, dificultades para hacer inferencias, para realizar síntesis e incapacidad para estructurar los textos escritos propios. Según diversas investigaciones la clave del éxito en el aprendizaje de la lectura reside en el desarrollo de algunos procesos cognitivos y verbales (Bradley y Bryan, citados por Bravo, 2004).

Por tanto, como se ha mencionado el objetivo actual de la educación debe centrarse en desarrollar en el estudiante estrategias de pensamiento que le permita el éxito futuro. En base a todo lo expuesto anteriormente se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación que existe entre pensamiento crítico y comprensión de lectura en alumnas de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro?

1.2 Justificación del estudio

El presente estudio es relevante porque permite conocer la relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de lectura ya que en la realidad peruana se puede observar que dichas habilidades no están adecuadamente desarrolladas en los estudiantes. Cuando un estudiante lee un texto muchas veces presenta dificultades para comprender más allá de lo literal y poder interiorizar lo que se está leyendo como un verdadero aprendizaje. Es por ello que se emprende esta investigación para determinar la importancia de dichas variables en el desarrollo y aprendizaje de esta habilidad tan necesaria para la vida.

Por ello, el presente trabajo es importante y se justifica ya que, a partir de los resultados obtenidos, se podrá contar con información teórica que permitirá construir una base cercana acorde a la realidad peruana y que permitirá el desarrollo de investigaciones futuras. Así mismo, permitirá capacitar a los docentes en estrategias que favorezcan el desarrollo de estas habilidades y la elaboración de programas educativos para la estimulación y desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de lectura, donde no solo participará el estudiante, sino que a través de la sensibilización y participación activa de los padres de familia se garantizará el proceso de aprendizaje adecuado para el alumno.

1.3 Antecedentes relacionados con el tema

1.3.1 Investigaciones internacionales

Ramos (2013) investigó acerca de la comprensión lectora como herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales, para lo cual tuvo como muestra a 32 alumnos del octavo grado cuyas edades oscilaban entre los 12 a 15 años de la Institución Educativa Débora Arango Pérez de Medellín, Colombia. Los procedimientos de recolección de datos implicaron la observación directa, el diseño de un pre y post-test para conocer el nivel de desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos. Posteriormente se aplicó un programa de 12 talleres, pero solo se logró desarrollar 9 por la falta de práctica en las actividades lo que implicó que los alumnos tuvieran problemas en la comprensión. Los resultados encontrados evidenciaron que luego de aplicado el programa se registró una mejora en comprensión lectora y en los diferentes niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico). Cabe resaltar que, aunque se observó mejoría en todos los niveles, fue mayor mejora en el nivel literal, luego en el inferencial y menor en el nivel crítico; evidenciando que de un nivel a otro, la complejidad es mayor y para alcanzar un nuevo nivel se necesita mayor trabajo y tiempo.

Madero y Gómez (2013) realizaron una investigación para explorar el proceso de comprensión lectora en estudiantes de tercero de secundaria. La muestra fue de 258 alumnos de ocho colegios de secundaria de la zona escolar 3 de la ciudad de Guadalajara, México. Así mismo, para la parte cualitativa se seleccionaron dos estudiantes representativos de cada colegio, siendo estudiantes de alto y de bajo nivel lector. La investigación tuvo dos fases, una primera fase donde se aplicó una evaluación de comprensión lectora que utilizó los reactivos liberados de PISA 2000.

Los resultados de esta evaluación indicaron que el promedio de las ocho escuelas fue de 45, donde solo 43 de los 258 tuvieron una calificación mayor. En la segunda fase se conoció qué estrategias de comprensión lectora utilizaban los alumnos y cuál era la ruta lectora que usaban, para lo cual, se realizaron observaciones y entrevistas que permitieron develar este proceso personal de lectura, además de conocer las creencias de los estudiantes con respecto a lo que es importante y significativo para ellos en relación a la lectura. Durante esta etapa se pudo observar diferencias en los grupos de alumnos, una de las cuales fue que los estudiantes no seguían un proceso único, sino diversas rutas. También reportaron la existencia de una relación entre la comprensión y las creencias epistemológicas, sobre sí mismos como lectores y sobre el valor de la tarea.

Curiche (2015) estudió la relación entre la implementación de la estrategia de aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo mediado por computador con el desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento crítico en dos grupos de estudiantes (un grupo control y uno experimental) del nivel de tercero medio del Internado Nacional Barros Arana (INBA), de la comuna de Santiago. La muestra estuvo formada por 70 estudiantes.

Los instrumentos aplicados fueron dos test de pensamiento crítico. Los resultados evidenciaron que el grupo que tuvo clases con el uso de la estrategia ABP y CSCL desarrolló más sus habilidades de pensamiento que aquellos que tuvieron clases con uso de tecnología, pero sin la mediación de una estrategia específica. Con lo cual se concluyó que existía asociación entre la implementación de la estrategia combinada entre ABP y CSCL, y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Solano, Manzanal y Jiménez – Taracido (2016) realizaron un estudio para analizar las estrategias de aprendizaje, el control de la comprensión lectora y el rendimiento académico, en Lengua Castellana y Matemáticas en una muestra de 118 estudiantes del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) procedentes de dos centros educativos privados de la Comunidad de Madrid (España).

Para la evaluación de las estrategias de aprendizaje se utilizó el cuestionario CEA elaborado por Beltrán et al. de 2006; para evaluar la comprensión lectora se elaboró un instrumento y para evaluar el rendimiento se utilizaron las calificaciones obtenidas en las asignaturas de Lengua castellana y Matemáticas.

En conclusión, la presente investigación indicó que los estudiantes considerados como lectores hábiles presentaban más estrategias relacionadas con el control emocional, pensamiento crítico y creativo, la selección y recuperación de la información, y finalmente con la planificación y evaluación de los resultados. Señalaron que el control de la comprensión lectora parecía ser una variable predictora del rendimiento académico en las asignaturas estudiadas.

Lara, Ávila y Olivares (2017) realizaron una investigación con el objetivo de determinar si la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas favorecía la obtención de competencias genéricas, especialmente el pensamiento crítico en alumnos de Ingeniería Biomédica de una universidad privada de Bogotá, Colombia. Participaron 50 estudiantes de Ingeniería Biomédica de VII y VIII semestre, la estrategia didáctica se aplicó en la asignatura de Bioquímica.

Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de competencias genéricas

individuales validado por Olivares y Wong en el 2013, utilizando solo los reactivos aplicables al pensamiento crítico y adaptado al contexto de estudio: Interpretación y análisis de la información, juicio de una situación específica con los datos objetivos y subjetivos y la inferencia de las consecuencias de la decisión basándose en el juicio autorregulado. De acuerdo a los resultados obtenidos se pudo concluir que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes era fundamental para prepararlos ante situaciones de incertidumbre donde la solución no es única ni sencilla. El Aprendizaje Basado en Problemas era una estrategia didáctica que podría impulsar ciertas competencias genéricas para la formación integral y la práctica profesional. Asimismo señalan que el pensamiento crítico facilita a los futuros profesionales para un entorno laboral donde requieren de una toma de decisión fundamentada, justificada y expresada de la mejor manera para resultados positivos. De acuerdo al presente estudio se requiere fortalecer la estrategia didáctica para garantizar que los alumnos cambien su predisposición al pensamiento crítico, por lo que se recomienda indagar sobre el contexto, duración o implementación de la misma. Así mismo, la evaluación y la retroalimentación continua a los alumnos sobre su desempeño en esta competencia podría formar parte del ciclo de aprendizaje hacia otros niveles de desempeño.

1.3.2 Investigaciones nacionales

Pineda y Cerrón (2013) realizaron una investigación para explorar la relación entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Lenguas, Literatura y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Se contó con 107 participantes. Los instrumentos utilizados fueron una encuesta autoperceptiva sobre el

pensamiento crítico y a nivel de rendimiento académico las notas obtenidas. Las conclusiones del estudio permitieron indicar que el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes era medio; el nivel de rendimiento académico era medio, y que existía una correlación fuerte, positiva y significativa entre las variables de estudio.

Grimaldo (2013) realizó una investigación para describir y comparar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria de niveles socio económicos medio y bajo. Participaron 467 alumnos de quinto año de secundaria, 150 varones del Colegio Ricardo Palma, 96 mujeres del Colegio Nuestra Señora de Lourdes, ambos del distrito de Surquillo; 156 varones del Colegio La Inmaculada y 65 mujeres del Colegio Inmaculada Concepción ambos del distrito de Surco. Los cuatro colegios pertenecían a la UGEL 7, la edad de los alumnos estaba comprendidas entre 16 y 17 años. Se aplicó el Test de Comprensión de Lectura de Silva y Tapia de 1982. Se pudo concluir que sí existían diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora cuando se consideraba el nivel socioeconómico, siendo el nivel socioeconómico medio el que obtuvo un mejor desempeño. Por otro lado, no se encontró diferencias significativas en función del sexo pues en ambos casos se obtuvieron puntajes promedio.

Delgado (2013) realizó una investigación para determinar la relación que existía entre los estilos de aprendizaje y el desarrollo de los rasgos del pensamiento crítico. Participaron 140 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades estaban comprendidas entre los 15 y 17 años, del Colegio Cooperativo “La Unión” de Lima. Los instrumentos aplicados fueron el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Honey Alonso (CHAEA) y la Prueba de Evaluación de los Rasgos del Pensamiento Crítico

de Carmen Delgado. Los resultados encontrados indicaron que sí existía una relación significativa entre estilos de aprendizaje y los rasgos del pensamiento crítico, así mismo, los rasgos que mostraban relaciones significativas con el estilo activo, reflexivo teórico y pragmático eran el analizar, argumentar y evaluar. Existía una relación estadísticamente significativa entre el estilo activo y el rasgo argumentar; entre el estilo reflexivo y los rasgos analizar, argumentar y evaluar; entre el estilo teórico y los rasgos evaluar, analizar, argumentar y evaluar; entre el estilo pragmático y los rasgos de analizar, argumentar y evaluar. Así mismo, no se encontró diferencias significativas entre grados educativos y desarrollo de los rasgos de pensamiento crítico.

Torres (2016) realizó una investigación para explorar el nivel del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de secundaria de la provincia de Huancayo-Perú. Se contó con 300 estudiantes del quinto grado del nivel secundario de 10 Instituciones educativas tanto particulares como estatales. Para la recolección de datos se elaboró una prueba de 36 ítems cuyo objetivo es identificar el nivel del pensamiento crítico en el componente de formación filosófica. Los resultados de la prueba permitieron identificar los tres niveles del pensamiento crítico presentes en los estudiantes, siendo de manera general, el nivel inferencial el predominante con el 50,7 %, es decir 154 estudiantes. Asimismo, un 36,8%, es decir 112 estudiantes tienen el nivel literal y solo el 12,5 %, es decir 38 estudiantes, tienen el nivel crítico.

Alquichire y Arrieta (2017) realizaron una investigación para identificar la relación existente entre las habilidades de pensamiento crítico (HPC) y el rendimiento académico de los estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Biología y

Química de la Universidad del Atlántico de Colombia. Participaron 34 estudiantes. Para el proceso de recolección de datos se utilizó la prueba corta de Evaluación del Pensamiento Crítico W-GCTA de Watson – Glaser y el rendimiento académico, el cual se observó en el registro del Departamento de Admisiones y Registro Académico de la Universidad del Atlántico. Los resultados arrojaron que no existía relación entre las habilidades de pensamiento crítico y el rendimiento académico.

Perea (2017) realizó una investigación para determinar la relación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico en estudiantes del curso de Metodología de la investigación de una universidad privada de Lima Metropolitana. Se contó con 263 participantes cuyas edades que oscilaban entre 18 y 29 años. La recolección de datos se realizó mediante la Escala de Disposición hacia el pensamiento crítico de Escurra y Delgado (2008) y el rendimiento académico se recolectó mediante la ficha de registro de notas. Se encontró que no existía relación entre las variables de estudio sin embargo en la dimensión Curiosidad de la disposición del pensamiento crítico si se encontraba una correlación lo que indicaría que mientras un estudiante se encontraba interesado en obtener conocimiento sobre un tema en particular, focalizaría su atención en ello, mermaría su desempeño en el transcurso del proceso de aprendizaje por ende podría afectar su rendimiento académico. No se encontró asociación entre las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento (crítico búsqueda de la verdad, amplitud mental, capacidad de análisis, ser sistemático, confianza en la razón y madurez para formular juicios) con el rendimiento académico de los estudiantes.

1.4 Presentación de objetivos generales y específicos.

1.4.1 General

Conocer la relación entre pensamiento crítico y comprensión de lectura en alumnas de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro.

1.4.2 Específicos

- a. Identificar los rasgos del pensamiento crítico en alumnas de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro.
- b. Identificar el nivel de comprensión de lectura en estudiantes del cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro.
- c. Establecer la relación entre el rasgo interpretar del pensamiento crítico y la comprensión de lectura en los estudiantes del cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro.
- d. Conocer la relación entre el rasgo analizar del pensamiento crítico y la comprensión de lectura en las participantes.
- e. Establecer la relación entre el rasgo argumentar del pensamiento crítico y la comprensión de lectura en las estudiantes de la muestra.
- f. Conocer la relación entre el rasgo evaluar del pensamiento crítico y la comprensión de lectura en estudiantes del cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro.

1.5 Limitaciones del estudio

La principal limitación de la investigación reside en que, al utilizarse un muestreo no probabilístico de tipo intencional, los resultados recabados solo se pueden generalizar a la población de donde se extrajo la muestra, en este caso estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular de San Isidro.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas relacionadas al tema

A pesar de todas las investigaciones realizadas y los constantes cambios en el currículo de estudio de los alumnos peruanos, la escuela continúa con la misión de enseñar al estudiante un sinnúmero de conocimientos cuando, por el contrario, deberían de enseñar a aprender a aprender, para así lograr que cada estudiante adquiriera una autonomía intelectual. Ello solo se puede conseguir desarrollando habilidades de orden superior como el pensamiento crítico, que se caracteriza por las disposiciones que cada uno aporta a una tarea de pensamiento (rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien, la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno) y la manera como se enfrenta los retos de la vida. Se piensa que un buen dominio de conocimientos en diversas disciplinas, garantizarían el desarrollo intelectual de los estudiantes, sin embargo, diversos autores como Nickerson (1988, citado por López, 2012), refieren que, aunque el conocimiento es importante para el desarrollo del pensamiento, este por sí solo no garantiza el desarrollo del pensamiento crítico (López, 2012).

Según refiere López (2012) los resultados de las investigaciones llevadas a cabo especialmente en los años ochenta como las de Glaser en 1984, Perkins en 1985 y Whimbey en 1985, referidas al impacto de la escolarización sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento, reportaron que la influencia real de la escuela en este tema era mínima. Lo cual hace pensar que es necesario enseñar de manera explícita ciertas habilidades y hacer que se practiquen en actividades cotidianas para lograr su transferencia.

El pensamiento crítico ha tomado un papel importante en la educación de los estudiantes por diversos motivos, tales como la falta de habilidades de pensamiento superior y la necesidad de que los estudiantes sean capaces de poder pensar de manera crítica ante un mundo y educación que así lo exige cada día más, por tanto, el estudiante del siglo XXI debería ser capaz de pensar críticamente y de forma autónoma (Delgado y Escurra, 2008).

Ennis (1986, citado por Delgado y Escurra, 2008) define el pensamiento crítico como un pensamiento de tipo racional, reflexivo, que se interesa en qué hacer o creer. Se caracteriza por manejar y dominar ideas, siendo su principal función la evaluación y revisión de lo que se entiende, procesa y comunica mediante otros tipos de pensamiento. Este tipo de pensamiento está formado por habilidades y disposiciones, las cuales son un conjunto de atributos caracterológicos personales para valorar y utilizar el pensamiento crítico, así como una motivación interna para enfrentar los problemas y tomar decisiones haciendo uso del pensamiento.

Poder leer y comprender un texto son dos actividades complejas que tiene el ser humano, incluso para aquellos que dominan la habilidad lectora. Carpenter y Just (1977, citados

por Cuetos, 2008) afirman que se lee entre 150 y 400 palabras por minuto, y en ese tiempo tan breve se realizan una serie de operaciones cognitivas complejas para que la lectura resulte eficaz, y todo ello de manera inconsciente. Todas estas operaciones se han hecho automáticas con la práctica y la experiencia, y ni siquiera el propio lector es consciente de ellas (Cuetos, 2008).

Para Vallés (2005) la lectura es una herramienta muy importante para acceder al conocimiento y la construcción de la realidad, es una competencia vital en el procesamiento de la información y para generar otras competencias como el análisis, la imaginación, la deducción, la lectura de códigos, símbolos, entre otras. Según Defior (1996, citado por Vallés, 2005) leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto, es decir, leer significa esforzarse para buscar un significado, es una construcción activa de la persona utilizando claves y estrategias, lo cual lleva a la comprensión.

En el informe de la evaluación PISA del año 2012 se define la competencia lectora como la capacidad para comprender, utilizar, reflexionar e involucrarse con los textos escritos, y así poder alcanzar metas propias para desarrollar conocimiento y por ende poder participar de la sociedad (OCDE, 2017).

Actualmente se señala que leer no es simplemente un acto mecánico y pasivo sino por el contrario es una construcción activa y un acto de razonamiento en el que el sujeto tiene que hacer uso de todos sus recursos para permitir la construcción del mensaje escrito que se da a partir de la información brindada por el texto y esto implica hacer uso de los conocimientos y experiencias que ya posee previamente.

2.1.1 Pensamiento crítico

2.1.1.1 Definición

Al revisar las diferentes definiciones sobre pensamiento crítico se observa que es un concepto difuso y abstracto, siendo algunas definiciones algo complejas y otras muy específicas. Sin embargo, algo que se ha venido observando en las últimas tres décadas es la evolución del concepto tal como lo indica Ennis (1991) donde menciona diversos autores (por ejemplo, Brell, 1990; McPeck, 1981; Norris, 1985; Rogers, 1990; Siegel, 1988; Siegel y Carey, 1989). Campos (2007) hace una revisión del concepto y evidencia que en la actualidad diferentes autores han planteado definiciones más precisas acerca del pensamiento crítico (por ejemplo, Faccione, 1990; Paul, 1993; Kurfiss, 1988; Paul y Elder, 1997, 2003) quienes han tratado de definirlo, pero aún no están de acuerdo en su definición, debido a la complejidad del constructo y la similitud que guarda con otros conceptos como sentido crítico, racionalidad, pensamiento creativo. Pero a pesar de este desacuerdo, muchos concuerdan en considerarlo como un pensamiento reflexivo y como la combinación de habilidades intelectuales complejas que se usa para analizar, argumentar o resolver problemas entre otros.

Ennis (1992, citado por Campos, 2007) define el pensamiento crítico como un proceso reflexivo centrado en tomar decisiones razonadas acerca de lo que hay que creer y hacer.

Para López (2012) el concepto de pensamiento crítico al igual que muchos otros constructos teóricos se encuentra en la controversia o confusión al

momento de dar una definición. Paul, Binker, Martin, Vetrano y Kreklau (1995, citados en López, 2012) afirman que muchas personas piensan que es algo negativo, como hacer un juicio, la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal (con fundamento o no), o bien una actitud contestataria y de oposición sistemática. Otros la refieren como un “pensamiento lógico” o un “buen pensamiento”, algunos consideran que es una lista de destrezas y no saben cómo integrarlas en el quehacer diario.

Campos (2007) describe una serie de definiciones dadas por diferentes autores y teóricos en el tema, como por ejemplo menciona a Jhon Dewey, quien define el pensamiento crítico como una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma del conocimiento a la luz de las bases que la sustentan y conclusiones a las que se direcciona. Señala que Faccione en 1990 definió el pensamiento crítico como el juicio deliberado y autorregulado que se usa para interpretar, analizar, evaluar e inferir.

De otro lado, Paul y Elder (2003) indican que es la manera de pensar acerca de cualquier tema, contenido o problema, en el cual la persona mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras propias del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales, por tanto, implica que se reestructure el conocimiento. Así mismo, refieren que es una manera sistemática de formar y moldear el pensamiento.

Beas, Santa Cruz, Thomsen y Utreras (2001) refieren que para considerar que un pensamiento es de buena calidad, este debe ser crítico (capaz de

procesar y reelaborar la información que recibe), creativo (generar ideas alternativas, soluciones nuevas y originales) y metacognitivo (reflexionar sobre sí mismo, con lo cual percibiría sus propios procesos de pensamiento).

López (2012) analiza la definición brindada por Ennis indicando que es un proceso cognitivo complejo de pensamiento ya que predomina la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento, teniendo como finalidad el poder reconocer lo que es justo y verdadero. Asimismo, indica que es una actividad reflexiva porque analiza los fundamentos de su propia reflexión como los de la reflexión ajena; y está totalmente orientado hacia la acción, apareciendo en un contexto de resolución de problemas y en la interacción con otras personas. Refiere que Ennis considera que el pensamiento crítico está compuesto por una vertiente cognitiva (habilidades) como por una vertiente afectiva (disposiciones).

Campos (2007) refiere que cuando se utiliza el pensamiento crítico se hace uso de una forma o modo de pensamiento que presenta ciertos estándares que son inherentes a la estructura del propio pensamiento. Estos estándares se van enriqueciendo conforme se usan, se hacen más complejos y más completos. Los estándares se aplican para evaluar opciones teóricas o prácticas con el propósito de llegar a conclusiones y tomar decisiones.

Lo común de estas definiciones es que asocian el pensamiento crítico con la racionalidad ya que es el tipo de pensamiento que se caracteriza por manejar y dominar las ideas. Su principal función es revisar ideas, evaluarlas y

reparar qué es lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etc.). Por lo tanto, el pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo (López, 2012) Por tanto, se puede resumir que todas las definiciones analizadas tienen un punto en común, el asociar el pensamiento crítico a la racionalidad, por tanto, es un pensamiento que se centra en la revisión, evaluación y repaso de lo que se entiende, se procesa y se comunica mediante los otros tipos de pensamiento (verbal, matemático, lógico, etcétera). El pensador crítico es aquel que es capaz de pensar por sí mismo (López, 2012).

2.1.1.2 Características del pensamiento crítico

Campos (2007) refiere que la persona que maneja adecuadamente el pensamiento crítico tiene una serie de características que lo distinguen de los que no, ya que hace uso de un buen razonamiento y análisis. Otra característica es la metacognición la cual está referida a la conciencia del pensamiento cuando se realiza una tarea específica. Beyer (1995, citado por Campos, 2007) señala los aspectos del pensamiento crítico:

- Disposiciones: Describe a quienes utilizan el pensamiento crítico como personas escépticas, que poseen una mente abierta y justa, que respetan la evidencia, la claridad, precisión y el razonamiento, analizan diversos puntos de vista y son capaces de cambiar de posición cuando la razón se los indica.
- Criterios: Se aplican para valorar algo como cierto y creíble, para ellos

una afirmación debe estar basada en hechos reales y relevantes, en fuentes confiables, precisas y libre de falacias.

- Argumentos: Enunciados con evidencia de soporte, el pensamiento crítico implica identificar, evaluar y construir argumentos.
- Razonamiento: Hace referencia a la habilidad para derivar una conclusión de una premisa. Se requiere de analizar la relación lógica entre los datos.
- Punto de vista: Se refiere la forma como se percibe el mundo y que va a modelar la construcción de significados. El pensador crítico analiza los fenómenos desde diferentes puntos de vista.
- Procedimientos para aplicar criterios: Referido a plantear preguntas, juicios e identificar premisas.

Según refiere Delgado (2013) las características del pensamiento crítico fueron trabajados por los psicólogos Narváez, Mory y Sotomayor (2003, citado por Delgado, 2013) respaldados por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) donde diseñaron un proyecto sobre el desarrollo del pensamiento crítico en el año 2005, basándose principalmente en los trabajos de Paul y Facione refiriendo que el pensamiento crítico es una competencia, por lo tanto, puede ser desarrollado, ya que:

- ✓ Es un proceso porque es la consecución de una serie de actos, hechos o

sucesos.

- ✓ Es reflexivo porque controla la impulsividad.
- ✓ Necesita suspender temporalmente juicios.
- ✓ Es autodirigido.
- ✓ Implica un proceso metacognitivo.
- ✓ Tiene un componente emotivo como racional.
- ✓ Genera la redirección de posturas o conductas.
- ✓ Implica imaginar y explorar otras alternativas.
- ✓ Conduce a reflejar cierto escepticismo.

Por tanto, un pensador crítico es una persona que asimila la información que recibe y la modifica en base a sus conocimientos y experiencias previas, que posee ciertas habilidades y actitudes que le permitirán emitir un juicio sólido y orientar su conducta.

Los rasgos del pensamiento crítico que refieren Narváez, Mory y Sotomayor (2003, citados en Delgado, 2013) son:

- a. Interpretar: Implica capturar la información que hay alrededor de la persona para darle un propio significado, para lo cual debe de identificar y seleccionar la información más relevante. Aquí la persona toma conciencia de cómo está percibiendo el mundo, seleccionando y organizando sus experiencias para luego interpretarlas.
- b. Analizar: Cuando se analiza una información se esclarecen supuestos,

conclusiones o creencias por medio de un estudio de las ideas y propósitos. Cuando se identifica las ideas presentadas, se evalúan los intereses, actitudes o puntos de vista incluidos en dichas ideas, de forma tal que se identifiquen los propósitos establecidos, por tanto, el pensador crítico reconoce la relación que existe entre el objetivo de la comunicación y los problemas o aspectos que deben ser resueltos para alcanzar dicho propósito.

- c. Argumentar: Consiste en demostrar una idea o postura usando la lógica y la razón, usando información que avale el argumento. Dicho argumento debe ser claro, ilustrativo y respetuoso a la audiencia. Argumentar críticamente implica estar en capacidad de explicar el proceso que se ha seguido su razonamiento en el argumento.

Por tanto, un pensador crítico es capaz de construir y utilizar información como evidencia que sustenta una idea o punto de vista.

- d. Evaluar: Cuando se evalúa, se emite un juicio sobre el valor de algo; en el pensamiento crítico este juicio estará avalado por una reflexión lógica, nunca sobre una preferencia personal. Así mismo, el pensador crítico debe estar dispuesto a cambiar su juicio si la evidencia lógica demuestra lo contrario a su posición. Durante la evaluación se analiza y juzga la información que se recibe, así como la confiabilidad y coherencia de los argumentos que se presentan.

Por su parte, López (2012) señala una serie de discusiones teóricas en

relación a la naturaleza de las habilidades del pensamiento crítico y contrapone la instrucción de habilidades generales contra las habilidades específicas. Ennis (2011, citado por López, 2012) establece una diferencia entre dos actividades básicas de pensamiento crítico: Las disposiciones y las capacidades. Plantea que las primeras hacen referencia a las disposiciones que cada uno aporta a una tarea de pensamiento, se refiere a rasgos como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias; los sentimientos y el conocimiento ajeno. En cambio las capacidades se refieren a las capacidades cognitivas que se necesitan para pensar de manera crítica, como el centrarse, el analizar y el juzgar.

Ennis (2011, citado por López, 2012) describe quince capacidades del pensamiento crítico:

1. Centrarse en la pregunta
2. Analizar los argumentos
3. Formular las preguntas de clarificación y responderlas
4. Juzgar la credibilidad de una fuente
5. Observar y juzgar los informes derivados de la observación
6. Deducir y juzgar las deducciones
7. Inducir y juzgar las inducciones
8. Emitir juicios de valor
9. Definir los términos y juzgar las definiciones
10. Identificar los supuestos
11. Decidir una acción a seguir e Interactuar con los demás
12. Integración de disposiciones y otras habilidades para realizar y

defender una decisión.

Se consideran como habilidades auxiliares del 13 al 15:

13. Proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación

14. Ser sensible a los sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros.

15. Emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y presentación (oral y escrita).

López (2012) señala que el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición son habilidades más generales que permiten describir el pensamiento crítico tal como lo señalan diversos autores (Halpern en 1998, Kurfiss en 1988, Quellmalz en 1987, Swartz y Perkins en 1990) las cuales se describen a continuación:

a) Conocimiento: Se considera como un elemento esencial para el pensamiento, debido a que se utiliza para pensar y se va a generar a partir de lo que se piensa. El conocimiento facilita que se organice la información que llega, ya que trata de identificar qué tipo de conocimiento es el más adecuado y con mayor potencial para transferirlo en la resolución de problemas.

b) Inferencia: Consiste en establecer un vínculo entre dos o más conocimientos o hechos que aparentemente no están relacionados, lo cual va a ayudar a comprender una situación de manera más profunda y significativa. Si todas las actividades mentales implican establecer algún

tipo de juicio, sería importante que en el aula se estimule a que los estudiantes formulen juicios, los comparen, que puedan descubrir cuáles son los criterios que permiten diferenciar cuales son los mejores juicios, y puedan fundamentar las presuposiciones que hacen como fruto de una inferencia ya sea deductiva o inductiva (Lipman, 1998).

- c) Evaluación: Se refiere a sub habilidades relacionadas como el analizar, juzgar, evaluar, sopesar y emitir juicios de valor. McPeck (1990, citado por López, 2012) plantea que cuando se hace una evaluación crítica sobre algo en particular, esta evaluación va a estar influenciada por la experiencia, la comprensión, la perspectiva cognitiva y los valores de cada uno. El conocimiento que se derivará de esta evaluación, se añadirá, reinterpretará y evaluará considerando diversas perspectivas.

- d) Metacognición: Es aprender a razonar acerca del propio pensamiento, considera tanto el conocimiento de las capacidades y como de las limitaciones de los procesos del pensamiento humano. La metacognición actúa como regulador del resto del sistema cognitivo, aumentando la conciencia y el autocontrol de su propio pensamiento. Implica planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos para llevar a cabo tareas intelectualmente exigentes, además de las habilidades de predicción, verificación y la comprobación de la realidad. Flavell (1977, citado por Delgado, 2013) refiere que el conocimiento metacognitivo se define por tres variables y sus interacciones: Las personales, de la tarea y de la estrategia. El pensamiento crítico requiere que las personas conozcan muy bien sus capacidades y limitaciones, además, de permitir

evaluar si la información en que basan sus opiniones son adecuadas y si son razonables las inferencias.

2.1.2 La lectura

2.1.2.1 Definición

La lectura es una actividad importante en el desarrollo cognitivo del ser humano. No es una actividad que evolucione naturalmente en el niño, sino que necesita de la influencia sociocultural para desarrollarse. Leer implica la enseñanza y el desarrollo de destrezas previas necesarias para que esta capacidad tan compleja se desarrolle en el ser humano.

Actualmente el concepto de lectura evidencia una variedad de enfoques y definiciones que han ido variando con el tiempo y con investigaciones en el campo. Gómez (1993, citado por Claux y La Rosa, 2004) define la lectura como una actividad constructiva de gran complejidad, en el que se da un proceso de interacción entre las características del lector y del texto, y donde se establece una relación de significado a partir de los aportes de cada uno de ellos.

Solé (2009) define la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, mediante el cual quien lee trata de obtener información del texto de acuerdo a lo que desea del mismo, lo que implica la presencia de un lector activo que va a examinar y procesar el texto con sus estrategias, además es necesario que se tengan objetivos que guíen la lectura del lector frente al texto. Otra implicación que se desprende es que la interpretación que cada lector le dé a lo leído, dependerá del objetivo que precede a la lectura. En

conclusión, lo que para esta autora es leer implica un proceso interactivo entre el lector y el texto, y asume que *“leer es el proceso por el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos”* (Solé, 2009, p. 18).

Para Mercer y Mercer (1993, citados por Pinzás, 2001) la lectura es un proceso complejo pero que se puede simplificar planteando que fundamentalmente son dos los procesos básicos y simultáneos: Decodificación y comprensión. El primero implica un nivel elemental, una relación entre grafema y fonema en la cual se usa el contexto para identificar el significado de las palabras. Las habilidades de comprensión capacitan al lector para dar un significado al texto.

Pinzás (2001) afirma que la lectura es un proceso constructivo, ya que la persona que lee va armando un “modelo” del texto, le va dando un significado o interpretación personal. Para ello el lector tiene que aprender a analizar el texto. Asimismo, considera que la lectura es constructiva porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactiva porque los conocimientos previos que tiene el lector y la información que brinda el texto se van a complementar para la elaboración de significados. Es estratégica porque varía según el objetivo planteado, la naturaleza del texto y cuán familiarizado está quien lee con el tema. Es metacognitiva porque implica que cada lector controle sus propios procesos de pensamiento para poder comprender sin problemas.

Anderson, Hiebert, Scott y Wilkinson (1985, citados por Pinzás, 2001) realizaron una síntesis de los acuerdos que llegaron los diversos académicos e investigadores en el tema, en el cual definen a la lectura como constructiva, ya que el lector va construyendo de manera mental un modelo del texto, dándole un significado o interpretación personal. Leer construyendo significados implica un lector activo frente al texto y que es una lectura que se da razonando sobre lo que se lee. La segunda característica se define como un proceso de interacción con el texto, es decir, que la información ofrecida por el texto y el conocimiento o información que posee previamente del lector se integran produciendo un significado particular. Por ende, el significado lo va construyendo quien lee, a medida que va leyendo el texto y lo va integrando con sus conocimientos. Así los buenos lectores o expertos lectores son hábiles en la integración de la información. La tercera característica es la interacción entre fuentes de información, que sería como las diferentes fuentes de experiencia e información interactúan para ayudarlos a decodificar e interpretar el texto. Estas fuentes son la información ortográfica, gramatical, léxica, sintáctica, semántica y pragmática. La lectura como proceso estratégico es la cuarta característica, la cual es como el lector va modificando su estrategia lectora o como lee según su familiaridad con el tema, sus propósitos a leer, su motivación, etc. Es decir, como el lector acomoda y cambia sus estrategias de lectura según lo necesite. La lectura como proceso metacognitivo está referido a la capacidad que tiene el lector de controlar su lectura, a través de destrezas metacognitivas. La metacognición por ello, tiene la connotación de control y guía de los procesos superiores que se usan en la comprensión

lectora. Por ende, se puede definir la comprensión lectora como un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo.

2.1.2.2 Componentes de la lectura

Según el Ministerio de Educación (2006) refiere que la lectura tiene dos componentes: La decodificación y la comprensión.

a. *La decodificación:* Consiste en reconocer o identificar las palabras y sus significados, para ello hay determinados procesos cognitivos que intervienen y hacen posible este proceso. Una adecuada decodificación se caracteriza por ser veloz, correcta y fluida lo que indica que la decodificación se ha automatizado, es decir el lector no requiere de un esfuerzo mental complejo ni prestar atención a las letras y, por tanto, la atención y procesamiento se dirige a comprender lo que está leyendo. Esta automatización generalmente se da durante los tres primeros años de la Educación Primaria, pero este proceso no se da de la misma manera en todos los niños, algunos inician antes del primer grado u otros de manera lenta y gradual, terminando de decodificar hacia finales del tercer grado. El aprender a decodificar precozmente o el hacerlo con lentitud no indica que se tenga mayor o menor capacidad intelectual.

b. *La comprensión de lectura:* Consiste en interpretar el texto, en darle un significado. Las bases para aprender a comprender se van construyendo día a día desde la Educación Inicial a través de la lectura o la interpretación de imágenes y en las conversaciones, preguntas y

respuestas con las que se estimula a los estudiantes. Leer un texto implica poder comprenderlo y pensar sobre él.

2.1.2.3 Los procesos de lectura

La lectura es una actividad compleja en la que intervienen muchos procesos que tienen una identidad propia y una naturaleza interactiva entre ellos. Estos procesos se encargan de realizar todo el análisis necesario para extraer el significado de un texto. El número de procesos involucrados en la lectura convierten esta actividad en una tarea muy compleja. Existen una serie de autores que describen y explican cómo se da el proceso de lectura y comprensión por lo cual se mencionan a algunos de ellos.

Cuetos (2008) indica que el sistema de lectura está formado por varios módulos separables y relativamente autónomos, donde cada uno se encarga de realizar una función específica. Se distinguen cuatro módulos o procesos, cada uno de los cuales se compone de otros subprocesos:

- a. *Procesos perceptivos*: Encargados de procesar lo que previamente se ha recogido y analizado por los sentidos. Durante la lectura una persona fija un trozo de texto; luego, mediante un movimiento saccádico, pasa al siguiente trozo, donde permanece con sus ojos fijos otro intervalo de tiempo, y así sucesivamente mientras continúe leyendo. Después de que los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica se almacena durante un período de tiempo muy breve, en un almacén sensorial llamado memoria icónica, para luego, seleccionar la información más

relevante y llevarla a la memoria a corto plazo, donde se analiza y se reconoce como unidad lingüística.

- b. *Procesamiento léxico*: Identificadas las letras que componen las palabras, el siguiente proceso es el encontrar el concepto que le corresponda a esa palabra, cuando se realiza una lectura en voz alta, también es necesario que se recupere su pronunciación. Para realizar este proceso se utilizan de dos rutas o vías: La ruta visual que conecta directamente los signos gráficos con el significado, va a funcionar si la persona conoce visualmente las palabras, pero no es útil cuando se trata de palabras desconocidas ni para las pseudopalabras porque no se tiene una representación léxica. La otra ruta es la fonológica, se transforma los signos gráficos en sonidos y estos sonidos se utilizan para llegar al significado, tal como sucede en el lenguaje oral, el cual consiste en identificar las letras que componen la palabra en el sistema visual, luego de recuperar los sonidos correspondientes a esas letras mediante el mecanismo grafema-fonema, para luego recuperar la pronunciación de la palabra, y ello, activa el significado correspondiente en el sistema semántico.
- c. *Procesamiento sintáctico*: Las palabras por si solas no brindan información, es necesario que se agrupen en unidades mayores para que tengan significado (frases y oraciones con las que se pueden dar mensajes). Para llevar a cabo dicho agrupamiento, se cuenta con una serie de estrategias o reglas sintácticas que permiten saber cómo pueden

relacionarse las palabras.

- d. *Procesamiento semántico*: Después que las palabras han sido reconocidas y asociadas entre sí, el siguiente y último de los procesos es el análisis semántico, el cual consiste en extraer el significado de la oración del texto y de integrarlo a sus conocimientos. Esta operación tiene dos subprocesos: La extracción del significado y la integración en la memoria. Solo cuando ello sucede se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

2.1.3 La comprensión de lectura

2.1.3.1 Definición

La comprensión de lectura es un proceso interactivo que depende de un gran número de factores muy complejos e interrelacionados entre sí. El interés por el saber cómo se da este proceso no es algo nuevo, ya que muchos especialistas en el campo han tratado de determinar qué es lo que sucede cuando un lector comprende un texto y cuáles son los principales factores que intervienen en dicho proceso.

Hacia la mitad del siglo XX se consideraba al proceso de comprensión como el resultado directo de la decodificación, lo cual, se sabe actualmente, que no es así; este concepto ha cambiado mucho en los últimos años sabiendo que la comprensión de un texto es producto de la interacción entre el texto y el lector.

Gómez en 1993 y Cooper en 1998 (citados por Claux y La Rosa, 2004) refieren que la comprensión de lectura es producto de la interacción entre quien lee y el texto, es decir, es un proceso en el cual el lector construye de manera activa el significado del texto, elaborando una representación mental de ese significado, influido por los conocimientos previos que tenga sobre el tema.

Canales (2004) refiere que la comprensión de texto es una actividad que implica poner en acción una serie de procesos, que no solo es asimilar y decodificar los símbolos lingüísticos, sino que en esta actividad se captan las ideas, sentimientos o información que el autor ha querido transmitir. Van Dijk y Kintsch (1983, citados por Canales, 2004) refieren que la comprensión de textos es la construcción de un modelo mental y situacional que da cuenta de aquello que el autor quiere transmitir, en base a la interacción de lo que contiene el texto y los conocimientos previos del lector. Ello indica que mientras un lector traiga más conocimientos previos y de calidad, tendrá mejores condiciones y recursos para comprender un texto.

Desde la perspectiva cognitiva, Vallés (2005) indica que la comprensión lectora es vista tanto como un producto, como un proceso. Como producto es el resultado de la interacción entre el lector y el texto, este resultado es almacenado en la memoria a largo plazo (MLP), que posteriormente será evocado cuando se hacen preguntas sobre lo leído. La memoria a largo plazo y las rutas de acceso cobran un papel importante ya que determinarían

el éxito o grado de logro que pueda tener el lector. Se dice que es un proceso porque es dinámico en el acceso a la información ya que extrae el significado de manera gradual, progresiva y no necesariamente lineal, debido a que cuando se lee hay muchos momentos en los que no se comprende y momentos de mayor nivel de comprensión.

El Ministerio de Educación (2006) considera que comprender un texto implica poder captar y generar significados acerca de lo leído, haciendo uso de determinados procesos cognitivos y metacognitivos que favorecen la lectura. Dichos procesos son elementos esenciales para aprender contenidos a partir de lo que se lee. Es decir, comprender es darle una interpretación a lo leído.

Por lo tanto, se entiende que la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo en el cual intervienen una serie de factores, en el cual se extrae el significado de las palabras, se considera cómo se relacionan entre sí para brindar un mensaje que el autor quiso expresar, en esta búsqueda del mensaje intervienen los conocimientos previos del lector y sus procesos cognitivos desarrollados.

2.1.3.2 Factores que intervienen en la comprensión lectora

Según Gutiérrez (2011) en la comprensión lectora intervienen diversos factores complejos que se encuentran interrelacionados entre sí, entre estos factores está el estado afectivo, físico, motivacional y actitudinal, sin embargo, los principales factores que se debe tener en cuenta para mejorar

la comprensión lectora son:

- a. *El esquema o conocimiento previo del lector*: El cual está referido a un sistema de representación formada por un conjunto o bloque de conocimientos interrelacionados. Cooper (1990, citado por Gutiérrez, 2011) define el esquema como una estructura representativa de conceptos almacenados en la memoria. Es decir, un esquema es un paquete de datos o representación teórica la cual está compuesta por información acerca de la realidad y cultura. Los esquemas son importantes en el proceso de comprensión de un texto porque proveen de un marco de referencia para aprender y asimilar información de un texto, capacita al lector para realizar elaboraciones e inferencias, facilita la ubicación de los elementos de un texto, sirve para sintetizar ideas y permite la construcción inferencial. En conclusión, la comprensión de un texto depende de los esquemas de conocimientos apropiados ya que de lo contrario no se entenderá el mensaje que el autor quiere transmitir.

- b. *Estructura y tipo de texto*: Para que se dé una adecuada comprensión del texto leído, se requiere que el texto tenga un contenido claro, coherente y con una adecuada estructura. Asimismo, la comprensión se facilita cuando el contenido es interesante para el lector, ya que está dentro del campo de su interés y aportan nuevos conocimientos o perspectivas; de lo contrario, la comprensión no se dará o se realizará con dificultad, de modo superficial y lentamente. Cuando los contenidos se presentan de manera desordenada, incompletos o inconexos, el lector va a tener que llevar a cabo una labor muy activa de reconstrucción y ordenamiento, por

lo tanto, la lectura se torna tediosa y complicada incluso para el lector muy diestro.

- c. *Estrategias o habilidades cognitivas*: Las cuales van a permitir al lector intensificar la comprensión de lo que lee. Solé (2009) indica que las estrategias de comprensión lectora son habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado porque implican la planificación de acciones para lograrlo, así como, la supervisión, evaluación y posible cambio. Estas habilidades no son innatas se aprenden o adquieren.

2.1.3.3 Niveles de comprensión lectora

Existen diversas taxonomías sobre la comprensión lectora algunas de las cuales se describen a continuación:

Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) presentan una descripción de la taxonomía de Barret para explicar los diferentes niveles de comprensión:

a. *Comprensión literal*.

Es la capacidad que tiene el lector de recordar las ideas e informaciones tal como aparecen en el texto. Quien lee debe de ser capaz de reconocer detalles, ideas principales, secuencia de los acontecimientos, comparaciones, relaciones de causa y efecto, y rasgos del carácter.

b. Reorganización de la información.

Consiste en que el lector sintetice, analice y organice la información recibida del texto. En este nivel debe de manipularse la información e implica tareas de clasificación, esquematización, resumen y síntesis comprensiva de ella.

c. Comprensión inferencial.

Tiene que ver con la capacidad que posee el lector para usar simultáneamente las ideas y la información que se presenta de manera explícita en el texto, así como, así como su intuición y experiencia personal como base para generar hipótesis. Es decir, debe ser capaz de reconstruir el significado de la lectura y poder relacionarlo con sus experiencias y conocimientos previos para poder plantearse hipótesis e inferencias.

d. Comprensión crítica o de juicio.

Referido a la capacidad que tiene el lector para dar respuestas que indiquen que ha hecho un juicio, y que ha hecho uso de su capacidad de deducción.

Estos autores señalan que estos no se dan por separado, sino que un buen lector hace un uso simultáneo de ellos conforme va leyendo y que no necesariamente están ordenados jerárquicamente en el proceso ya que todos pueden ser necesarios al momento de comprender un texto.

El Ministerio de Educación (2006) hace referencia a dos niveles de comprensión lectora: comprensión literal y comprensión inferencial.

- ✓ **Comprensión literal o comprensión centrada en el texto**, hace referencia a entender lo que el texto realmente dice y recordarlo de manera correcta y precisa. Para conseguir una buena comprensión literal es necesario poder localizar de manera rápida la información que se pide, saber dónde buscarla usando el índice, poder anticipar si la información se encuentra al inicio, al medio o al final de la lectura, etc.

- ✓ **Comprensión inferencial**: Se refiere a la comprensión de donde se puede establecer relaciones entre las partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto. En este tipo de comprensión interviene la metacognición como herramienta facilitadora. Para lograr una buena comprensión inferencial se requiere que el alumno haya realizado una buena comprensión literal, lo cual será resultado de una adecuada lectura y memoria de corto plazo que le permita recordar lo que ha leído. Por otro lado, hay niveles superiores dentro de este tipo de comprensión inferencial que pocos autores hacen referencia:

- **Comprensión afectiva**: Está relacionada con la capacidad para entender los sentimientos y emociones de los personajes que los llevan a actuar del modo que lo hacen. Este tipo de comprensión no juzga el actuar de los personajes, lo que se trata de hacer es

entender el mundo emocional. Es importante porque a través de ella se puede trabajar el desarrollo personal social del estudiante, la capacidad de empatía y/o la inteligencia emocional.

- Comprensión evaluativa o crítica, que es característica de la educación secundaria. En la lectura crítica se tiene que dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios o preguntas preestablecidas. Al leer el texto se busca el hilo conductor del pensamiento del autor, se trata de conocer sus intenciones, analizar sus argumentos, etc.

Sánchez (citado por Velásquez, 2010) considera que en la lectura existen siete niveles:

- ✓ Literalidad: Tiene que ver con las formas y contenidos explícitos del texto (capta el significado de las palabras, de las oraciones y cláusulas, identifica los detalles, precisa el espacio y tiempo; la secuencia los sucesos).
- ✓ Retención: Se refiere a la capacidad para captar y aprehender los contenidos del texto (el poder reproducir situaciones; recordar pasajes y detalles, fijar aspectos importantes del texto; reunir datos específicos, captar la idea principal; ser sensible ante el mensaje).
- ✓ Organización: Hace referencia al poder ordenar los elementos y los

vínculos que se presentan en el texto (captar y establecer relaciones, resumir y generalizar; descubrir causas y efectos de los sucesos, establecer comparaciones), a la capacidad para identificar personajes principales y secundarios (ordenamiento de una secuencia).

- ✓ Inferencia: Se refiere a la capacidad para descubrir aspectos implícitos en el texto (poder completar detalles que no aparecen en el texto; hacer conjeturas acerca de otros sucesos ocurridos o que pudieron ocurrir; formular hipótesis acerca de las motivaciones internas de los personajes; poder deducir enseñanzas; ser capaz de proponer títulos diferentes para el texto).

- ✓ Interpretación: Tiene que ver con el poder reordenar bajo un nuevo enfoque los contenidos del texto (se refiere a poder extraer el mensaje conceptual del texto; deducir conclusiones; predecir resultados y consecuencias; formular opiniones; diferenciar los juicios de existencia de los juicios de valor; reelaborar el texto escrito con una síntesis propia).

- ✓ Valoración: Se refiere a ser capaz de formular juicios en base a la experiencia y valores personales (captar los sentidos implícitos; juicios de verdad o valor del texto; separar los hechos de las opiniones; poder emitir un juicio acerca de la realización buena o mala del texto; poder emitir un juicio sobre la actuación de los personajes; poder dar un juicio estético el texto).

- ✓ Creación: Este nivel implica poder integrar las ideas propias con las ideas que se presentan en el texto o con situaciones parecidas de la realidad (implica asociar las ideas del texto con las ideas personales, reafirmar o cambiar de conducta, formular ideas y rescatar vivencias propias; generar planteamientos nuevos en función de elementos sugerentes; aplicar principios a situaciones parecidas o nuevas, resolver problemas).

Para este autor, el análisis y la síntesis son los dos procesos intelectuales básicos fundamentales en el proceso de comprensión lectora. El primero subraya el funcionamiento del todo en sus partes, destacando las relaciones entre las partes, precisando la organización de los elementos y separando lo secundario de lo esencial lo subordinado de lo dominante y el segundo proceso combinando las partes conformando una estructura nueva, combinando la experiencia con el nuevo material integrándolo en un todo y la posibilidad de estudiar un todo para llegar a comprenderlo mejor.

2.2 Definición de términos usados

- Pensamiento crítico: Es una manera de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema. Es la forma como se procesa la información, permitiendo al pesante comprender, practicar y aplicar la información.
- Lectura: Se define a la lectura como un proceso interactivo y complejo con intencional y propósito, además hace uso continuo de ciertos procesos mentales: Cognitivos y metacognitivos.

- Comprensión de lectura: Se refiere a la construcción activa de una representación mental del significado del texto por parte de la persona que lee.

2.3 Hipótesis

2.3.1 Hipótesis general

H₁: Existe una relación estadísticamente significativa entre el pensamiento crítico y la comprensión de lectura en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular en San Isidro.

2.3.2 Hipótesis específicas

H_{1.1}: Existe una relación estadísticamente significativa entre el rasgo interpretar del pensamiento crítico y la comprensión de lectura en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro.

H_{1.2}: Existe una relación estadísticamente significativa entre el rasgo analizar del pensamiento crítico y la comprensión de lectura en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro.

H_{1.3}: Existe una relación estadísticamente significativa entre el rasgo argumentar del pensamiento crítico y la comprensión de lectura en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro.

H_{1.4}: Existe una relación estadísticamente significativa entre el rasgo evaluar del pensamiento crítico y la comprensión de lectura en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro.

2.4 Variables

2.4.1 Variables correlacionadas

- Pensamiento crítico: Medido a través de los puntajes del Test de Pensamiento Crítico de Delgado.
- Comprensión de lectura: Medido a través de los puntajes de la Prueba de Comprensión Lectora (DET) de Delgado, Escurra y Torres.

2.4.2 Variables de control

- Grado de estudios: Cuarto año de secundaria.
- Sexo: Femenino.
- Gestión de la institución educativa: Particular.

CAPÍTULO III

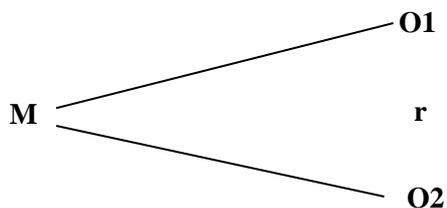
MÉTODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1 Nivel y tipo de investigación

El nivel de investigación es descriptivo porque describe, analiza e interpreta un conjunto de hechos y sus relaciones en su estado actual y natural (Sánchez y Reyes, 2015) ya que la investigación pretende describir los rasgos predominantes del pensamiento crítico y el nivel de comprensión de lectura en alumnas de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro. El tipo de investigación es sustantiva descriptiva porque trata de conocer la realidad tal como se presenta en una determinada situación espacio-temporal.

3.2 Diseño de investigación

De acuerdo a Sánchez y Reyes (2015) el diseño de esta investigación corresponde al diseño correlacional simple ya que se buscó determinar el grado de relación existente entre dos variables, el pensamiento crítico y la comprensión de lectura en alumnas de cuarto año de secundaria, el esquema es el siguiente:



Donde:

M = Muestra de estudiantes de cuarto año de educación secundaria de un centro educativo particular del distrito de San Isidro.

O1 = Medición con el test de pensamiento crítico.

O2 = Medición con la prueba de comprensión de lectura.

3.3 Población y muestra

La población de estudio fueron las alumnas matriculadas en el cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro, quienes se encuentran distribuidas en 4 secciones.

El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico intencional porque se buscó que la muestra sea representativa de la población de donde fue extraída, en base a la opinión o intención particular del investigador (Sánchez y Reyes, 2015). En este caso las participantes fueron 84 alumnas de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron:

3.4.1 Prueba de evaluación de los rasgos del pensamiento crítico

a. Ficha técnica

Nombre del test	:	Test sobre los Rasgos del Pensamiento Crítico.
Autora	:	Paulina Carmen Delgado Contreras.
Aplicación	:	Individual.
Duración	:	Sin límite de tiempo.

b. Descripción de la prueba

Delgado (2013) refiere que para la elaboración de la prueba se utilizó el constructo de pensamiento crítico que ha definido la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), el cual está centrado en el pensador crítico. Castro (2000, citado por Delgado, 2013) indica que el pensador crítico es aquel que reflexiona de manera compleja y sistemática sobre su propio pensamiento y procesos, así como los conocimientos, hechos, procesos o fenómenos a los que se enfrenta. Por tanto, el pensamiento crítico es una competencia constituida por un conjunto de habilidades como: Interpretación, análisis y síntesis, argumentación y la evaluación; y constituida también por un componente actitudinal donde se encuentra la apertura mental, interés por estar bien informado, empatía, coraje intelectual, interés por monitorear el propio pensamiento y perseverancia intelectual (Castro, 2000, citado por Delgado, 2013). La prueba consta de 60 ítems.

c. Normas de aplicación

Las normas de aplicación para el test son las siguientes (Delgado, 2013): “El cuestionario ha sido diseñado para identificar las características más resaltantes de su pensamiento. No es un test de inteligencia, ni de personalidad. No hay límite de tiempo para contestar al cuestionario. No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.

Si está de acuerdo con el ítem ponga un signo más (+), si por el contrario, está más en desacuerdo, ponga un signo menos (-). Se debe contestar a todos los ítems”.

d. Normas de corrección

Delgado (2013) indica que la corrección del instrumento debe realizarse de la siguiente manera: Se rodea con una línea cada uno de los números que ha señalado con un signo más (+). Luego se suma el número de círculos que hay en cada columna. Se colocan esos totales en la gráfica. Así se comprobará cual es el rasgo característico sobre el pensamiento crítico.

e. Confiabilidad

Nunnally, Magnusson, Cortada, Brown, Anastasi y Urbina definen la confiabilidad como el grado de consistencia que existe entre dos medidas de un mismo evento, objeto o constructo (Delgado, Escurra y Torres, 2006).

Delgado (2013) estudió la confiabilidad de la prueba de pensamiento crítico encontrando que los ítems 1,5,9,13,17,21,25,29,33,37,41,45,49,53 y 57 que pertenecen al área de interpretar presentan consistencia interna del alfa de Cronbach de .85 lo cual mostraba su confiabilidad. Asimismo, los ítems 2,6,10,14,18,22,26,30,34,38,42,46,50,54 y 58 que pertenecen al área de analizar presentaron también consistencia interna en el alfa de Cronbach de .82 lo cual demostró su fiabilidad.

También los ítems 3,7,11,15,19,23,27,31,35,39,43,47,51,55 y 59 del área argumentar presentaron un coeficiente de alfa de Cronbach de .80 lo cual demostró su fiabilidad.

Asimismo, la autora estudió también la confiabilidad de la prueba con el método de test-retest obteniendo un coeficiente Rho de Spearman de .85

estadísticamente significativo, el cual indicaba que la prueba es confiable.

f. Validez

Brown, Aiken y Anastasi y Urbina, definen la validez como el grado en que un test mide lo que supone medir (Delgado et al., 2006).

Delgado (2013) llevó a cabo el estudio de validez de contenido utilizando el método de criterio de jueces, para lo cual se solicitó a cinco expertos, psicólogos y pedagogos que validaron los instrumentos. Lo cual arrojó que todos los ítems eran válidos porque obtuvieron valores V de Aiken de 1.00.

3.4.2 Prueba de comprensión lectora (DET)

a. Ficha técnica

Nombre del test	: Prueba de comprensión lectora.
Autores	: Ana Delgado, Miguel Escurra y Willian Torres.
Modalidad	: Colectiva o individual.
Duración	: Sin límite de tiempo.

b. Descripción de la prueba

Delgado et al. (2010) indican que la prueba consta de 5 subtests: “Madre Teresa de Calcuta” tiene 9 ítems, “Marie Curie” presenta 9 ítems, “Johannes Gutenberg” conformado por 9 ítems, “Louis Pasteur” tiene 8 ítems y el “Albert Einstein” consta de 8 ítems. En todos los subtests se mide la comprensión lectora literal e inferencial.

c. Normas de aplicación

Delgado et al. (2010) señalan que las instrucciones generales para el examinador de la Prueba de Comprensión Lectora para alumnos de cuarto año de secundaria son las siguientes: Se debe cuidar que no existan ruidos, que haya una buena iluminación, que los estudiantes se encuentren sentados de manera cómoda, etc. Si la aplicación es colectiva la distancia entre los estudiantes debe ser tan amplia que no permita ver la prueba de otro estudiante.

Se debe de cuidar que todos los evaluados tengan el cuadernillo abierto en la página correspondiente. Las instrucciones se presentan en forma escrita, si fuera necesario se pueden repetir para garantizar una comprensión adecuada. La repetición debe atenerse a las instrucciones.

Los textos y las instrucciones de los subtests deben ser leídos en silencio por los alumnos. El examinador se debe limitar a orientar a los estudiantes dejándolos en condiciones de trabajar de manera autónoma. En las instrucciones se les advierte que pueden volver a leer el texto si es necesario.

Cuando la aplicación es colectiva, es necesario indicar que una vez que la prueba ha comenzado, si tienen alguna duda deben levantar la mano, para que se les responda de manera individual.

Los alumnos llenarán los datos de identificación y luego se les indicará: “Den vuelta a la hoja (demostrar), lean cuidadosamente las instrucciones antes de comenzar a responder la prueba.” Las instrucciones específicas son las siguientes: “Lee cuidadosamente cada texto, cuando hayas terminado de leerlo, responde las preguntas que allí aparecen. Puedes releer el texto, en caso de duda. Si no sabes alguna pregunta deja el espacio en blanco y continúa con la siguiente. Responde lo más rápido que puedas, cuidando de hacerlo bien. Si tienes alguna duda, levanta la mano y consulta con el examinador. Cuando hayas terminado, indica con la mano para que el examinador retire el cuadernillo”.

d. Normas de corrección

De acuerdo a los autores de la prueba se valora el número de respuestas correctas que el alumno ha marcado de acuerdo a la plantilla de corrección. Luego, se suma el total de respuestas correctamente marcadas, obteniéndose un puntaje directo, el cual se convierte a percentiles de acuerdo a los baremos. Una vez obtenido el puntaje convertido se ubica el nivel de comprensión lectora obtenido por el evaluado.

Tabla 1
Claves de respuesta de la Prueba de Comprensión lectora (DET)

Subtest 1	Subtest 2	Subtest 3	Subtest 4	Subtest 5
1. a	1. a	1. b	1. a	1. a
2. b	2. b	2. a	2. a	2. b
3. c	3. a	3. a	3. a	3. a
4. c	4. a	4. b	4. a	4. c
5. c	5. b	5. c	5. d	5. d
6. d	6. b	6. c	6. c	6. a
7. d	7. b	7. d	7. b	7. a
8. c	8. a	8. b	8. b	8. b
9. b		9. c	9. a	

e. Confiabilidad

Nunnally, Magnusson, Cortada, Brown, Anastasi y Urbina, 1998 definen la confiabilidad como el grado de consistencia en las puntuaciones de dos medidas de un mismo evento, objeto o constructo (Delgado et al., 2006).

Delgado et al. (2010) llevaron a cabo el análisis de ítems de los cinco subtests de la prueba, encontrando que las correlaciones ítem – test corregidas oscilaban entre .44 y .78 (Kline, 1993), lo cual indicó que todos los subtests son consistentes entre sí.

En cuanto a la confiabilidad indicaron que el instrumento era confiable, reportando un coeficiente alfa de Cronbach de .77.

f. Validez

Brown, Aiken, y Anastasi y Urbina definen la validez como el grado en que un test mide el constructo que se supone debe medir (Delgado et al., 2006).

Delgado et al. (2010) estudiaron la validez de constructo de la prueba utilizando el método del análisis factorial confirmatorio aplicando el programa Amos 5.0. evidenciando que el modelo propuesto de 1 factor era válido, indicando que la prueba de Comprensión Lectora DET para el cuarto año de secundaria, tenía validez de constructo.

3.5 Procedimiento de recolección de datos

Para obtener la recolección de datos de la investigación se coordinó con la Directora de la Institución Educativa para solicitar su autorización y establecer el cronograma de evaluación.

Posterior a ello, se coordinó las fechas y horarios para la aplicación de las pruebas de comprensión lectora y pensamiento crítico, lo cual demandó un período de tres semanas. La aplicación de las pruebas se hizo de manera colectiva, las estudiantes participaron de manera voluntaria. El tiempo de aplicación de las pruebas fue de 45 minutos aproximadamente.

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los estadísticos que se utilizaron fueron los siguientes:

3.6.1 Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov- Smirnov.

La prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov- Smirnov es una forma de probar que una muestra proviene de una distribución normal o continua. Es decir, su finalidad es determinar el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos o puntuaciones observadas y una distribución teórica específica (Siegel y Castellan, 2003).

El método de cálculo indica que sea $F_0(X)$ una función de distribución de frecuencias relativas acumuladas completamente especificada por la distribución teórica según H_0 . Es decir, para cualquier valor de X , el valor de $F_0(X)$ es la proporción de casos esperados que tienen puntuaciones iguales o menores a X .

Sea $S_N(X)$ la distribución de frecuencias relativas acumuladas observadas de una muestra aleatoria de N observaciones. Si X_i es una puntuación posible, entonces $S_N(X_i) = F_i/N$, donde F_i es el número de observaciones que son iguales o menores que X_i . $F_0(X_i)$ es la proporción esperada de observaciones que son menores o iguales a X_i .

Según las hipótesis nulas de que la muestra ha sido extraída de la distribución teórica especificada, se espera que cada valor X_i , $S_N(X_i)$ sea ligeramente cercano a $F_0(X_i)$. Esto es, cuando H_0 es verdadera, podemos esperar que las diferencias entre $S_N(X_i)$ y $F_0(X_i)$ sean pequeñas y dentro de los límites del error aleatorio. La prueba de Kolmogorov- Smirnov se enfoca sobre las desviaciones más grandes. El valor absoluto más grande $F_0(X_i) - S_N(X_i)$ se llama máxima desviación de D (Siegel y Castellan, 2003).

$$D = \max |F|$$

La distribución muestral de D según H_0 es conocida. Para el contraste se utiliza la tabla respectiva que proporciona los valores críticos para ésta distribución muestral.

La significancia de un valor dado D depende de N .

Donde:

D : Prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov- Smirnov

3.6.2 Coeficiente de correlación por rangos de Spearman

Es una medida de asociación entre dos variables que requiere que ambas estén medidas en al menos una escala ordinal, de manera tal que los objetos o individuos en estudio puedan ser colocados en rangos de dos series ordenadas.

Es la correlación no paramétrica equivalente a la correlación lineal paramétrica de Pearson. Esta medida de correlación usa los puntajes obtenidos por los sujetos haciendo uso del orden que se establece entre ellos.

Esta correlación permite obtener valores entre -1 y 1 y es posible obtener el nivel de significación estadística de la correlación obtenida para una hipótesis nula que indica que la correlación calculada es igual a 0, con grados de libertad a N-2 y a un nivel de significación específico. Su fórmula es la siguiente (Siegel y Castellan, 2003):

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

Donde:

N = Número de sujetos.

$\sum d^2$ = Suma de los cuadrados de las diferencias de rangos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos

En la tabla 2 se observa que 40 estudiantes (48.8%) alcanzan puntajes totales por debajo de la media en la Prueba de Pensamiento Crítico; 4 (4.9%) obtienen puntajes similares a la media del grupo y 38 participantes (46.3%) obtienen puntajes por encima de la media, lo cual indica que la mayor cantidad de alumnas alcanzan puntuaciones por debajo de la media del grupo en la Prueba de Pensamiento Crítico.

Tabla 2
Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes totales de la Prueba de Pensamiento Crítico

Puntaje	f	%
19	1	1.2
26	3	3.7
28	1	1.2
29	2	2.4
30	2	2.4
31	3	3.7
32	4	4.9
33	2	2.4
34	7	8.6
35	2	2.4
36	5	6.1
37	1	1.2
38	3	3.7
39	4	4.9
40	4	4.9
41	6	7.3
42	3	3.7
43	2	2.4
44	4	4.9
45	5	6.1
46	4	4.9
47	3	3.7
48	3	3.7
49	1	1.2
50	2	2.4
55	1	1.2
56	1	1.2
58	1	1.2
62	1	1.2
64	1	1.2
Total	82	100.0
Media = 39.72		
DS = 8.22		

En la tabla 3 se observa que la mayor frecuencia de los puntajes obtenidos por las alumnas del cuarto año de secundaria en el rasgo interpretar de la Prueba de Pensamiento Crítico se encuentra por debajo de la media (40), que corresponde al 48.8% de las

participantes, 12 estudiantes (14.6) alcanzan puntajes similares a la media del grupo, mientras que 30 participantes (36.6%) obtienen puntajes por encima de la media, lo cual indica que la mayor cantidad de estudiantes alcanzan puntajes por debajo de la media en el rasgo interpretar.

Tabla 3

Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes del rasgo interpretar de la Prueba de Pensamiento Crítico

Puntaje	f	%
3	1	1.2
4	1	1.2
5	9	11.0
6	10	12.2
7	8	9.8
8	11	13.4
9	12	14.6
10	7	8.5
11	10	12.2
12	4	4.9
13	4	4.9
14	3	3.7
15	1	1.2
23	1	1.2
Total	82	100.0
Media = 8.83		
DS = 3.12		

En cuanto al rasgo analizar de la Prueba de Pensamiento Crítico (Tabla 4) se observa que 32 participantes (39%) alcanzaron puntajes menores a la media, 8 estudiantes (9.8%)

obtuvieron puntajes similares a la media del grupo, mientras que 42 alumnas (51.2%) alcanzaron puntuaciones superiores a la media del grupo.

Tabla 4

Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes del rasgo analizar de la Prueba de Pensamiento Crítico

Puntaje	f		%	
2	1	}	1.2	} 39%
3	1		1.2	
4	1		1.2	
5	3		3.7	
6	4		4.9	
7	6		7.3	
8	16		19.5	
9	8		9.8	
10	15	}	18.3	} 51.2%
11	12		14.6	
12	8		9.8	
13	4		4.9	
14	2		2.4	
23	1		1.2	
Total	82		100.0	
Media = 9.40				
DS = 2.87				

En lo que se refiere al rasgo argumentar de la Prueba de Pensamiento Crítico, los resultados en la tabla 5 muestran que 35 estudiantes (42.6%) alcanzaron puntajes por debajo de la media del grupo, 11 (13.4%) obtuvieron puntuaciones similares a la media del grupo, 36 (44%) participantes alcanzaron puntajes superiores a la media del grupo.

Tabla 5

Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes del rasgo argumentar de la Prueba de Pensamiento Crítico

Puntaje	f	%
1	1	1.2
3	1	1.2
4	1	1.2
5	1	1.2
6	2	2.4
7	8	9.8
8	10	12.2
9	11	13.4
10	11	13.4
11	5	6.1
12	11	13.4
13	8	9.8
14	9	11.0
15	3	3.7
Total	82	100.0
Media = 10.15		
DS = 2.91		2.906

En la tabla 6 se observa que 24 participantes (29.2%) obtuvieron puntajes por debajo de la media del grupo, 10 (12.2%) alumnas alcanzaron puntuaciones similares a la media y la mayoría de estudiantes (48, 58.6%) obtuvieron puntajes por encima de la media.

Tabla 6

Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes del rasgo evaluar de la Prueba de Pensamiento Crítico

Puntaje	f		%	
5	1	24	1.2	29.2%
6	1		1.2	
7	2		2.4	
8	9		11.0	
9	2		2.4	
10	9		11.0	
11	10		12.2	
12	26	48	31.7	58.6%
13	9		11.0	
14	9		11.0	
15	4		4.9	
Total	82		100.0	
Media = 11.34				
DS = 2.19				

En cuanto a la distribución de frecuencias y porcentajes de la Prueba de Comprensión Lectora (DET), los resultados en la tabla 7 evidencia que la mayoría de las estudiantes obtuvieron puntajes por debajo de la media (45, 54.9%), 4 alumnas (4.9%) alcanzaron puntuaciones similares a la media y solo 33 (40.2%) participantes obtuvieron puntajes por encima de la media del grupo.

Tabla 7

Distribución de las frecuencias y porcentajes de los puntajes de la Prueba de Comprensión Lectora (DET)

Puntaje	f		%	
24	1	45	1.2	54.9%
26	2		2.4	
27	2		2.4	
28	7		8.5	
29	8		9.8	
30	9		11.0	
31	8		9.8	
32	8		9.8	
33	4		4.9	
34	3	33	3.7	40.2%
35	9		11.0	
36	4		4.9	
37	7		8.5	
38	4		4.9	
39	2		2.4	
40	2		2.4	
41	1		1.2	
42	1	1.2		
Total	82		100.0	
Media = 32.65				
DS = 3.96				

En la tabla 8 se puede observar el análisis de la normalidad de los rasgos del pensamiento crítico, así como, el puntaje total de la Prueba de Pensamiento Crítico y de la Prueba de Comprensión Lectora (DET) donde se encuentran que hay diferencias estadísticamente significativas en el rasgo evaluar ($z = 1.843$, $p < .05$), por lo que se concluye, que su distribución no se aproxima a la curva normal, por lo tanto; se tiene que aplicar un

estadístico no paramétrico para la contrastación de hipótesis, en este caso se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Tabla 8

Prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov- Smirnov de los puntajes de la Prueba de Pensamiento Crítico y la Prueba de Comprensión Lectora (DET)

		Interpretar	Analizar	Argumentar	Evaluar	TPC	TCL
Parámetros normales	Media	8.83	9.40	10.15	11.34	39.72	32.65
	Desviación típica	3.122	2.867	2.906	2.190	8.215	3.955
Diferencias extremas	Absoluta	.112	.117	.116	.204	.065	.114
	Positiva	.112	.106	.081	.114	.065	.114
	Negativa	-.086	-.117	-.116	-.204	-.035	-.090
Z de Kolmogorov- Smirnov		1.017	1.062	1.053	1.843	.588	1.030
p		.252	.210	.218	.002	.880	.240

n = 82, p < .05

4.2 Contrastación de hipótesis

En la tabla 9 se aprecia los resultados de la hipótesis general H_1 en la que se propone la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora, de acuerdo a los resultados se puede afirmar de que no existe una relación estadísticamente significativa ($r = .154$) entre ambas variables siendo el tamaño del efecto pequeño, por lo que se puede señalar que no se valida la hipótesis general H_1 .

Tabla 9

Correlación Rho de Spearman entre los puntajes de la Prueba de Pensamiento crítico y la comprensión lectora

	Comprensión lectora	p	r^2
Pensamiento Crítico	.154	1.66	0.02

n = 82

En lo que respecta a la hipótesis específica $H_{1.1}$ donde se plantea que existe una relación estadísticamente significativa entre el rasgo interpretar y la comprensión lectora, según los resultados que se presentan en la tabla 10 sí existe una correlación estadísticamente significativa ($r = .239$, $p < .05$), con un tamaño del efecto que corresponde a la categoría pequeña, con lo cual se valida la hipótesis específica $H_{1.1}$.

Tabla 10

Correlación Rho de Spearman entre el rasgo interpretar y la comprensión lectora

	Comprensión lectora	p	r ²
Interpretar	.239	.031	0.06

n = 82

Por otro lado, en el análisis de la hipótesis específica $H_{1.2}$ donde se propone que existen diferencias significativas entre el rasgo analizar y la comprensión lectora, los resultados de la tabla 11 indican lo contrario ya que se obtiene un coeficiente de correlación mayor a .05 con lo cual se afirma que no existen diferencias estadísticamente significativas ($r = .066$) con un tamaño del efecto nulo, por lo tanto, no se valida la hipótesis específica $H_{1.2}$.

Tabla 11

Correlación Rho de Spearman entre el rasgo analizar y la comprensión lectora

	Comprensión lectora	p	r ²
Analizar	.066	0.554	0.00

n = 82

En la tabla 12 se observan los resultados de la correlación entre el rasgo argumentar y la comprensión lectora los cuales indican que no existen diferencias estadísticamente significativas ($r = .195$) siendo el tamaño del efecto pequeño, por lo que no se valida la

hipótesis H_{1.3}.

Tabla 12

Correlación Rho de Spearman entre el rasgo argumentar y la comprensión lectora

	Comprensión lectora	p	r ²
Argumentar	.195	0.79	0.04

n = 82

Asimismo, en la tabla 13 se observa los resultados de la hipótesis específica H_{1.4}, evidenciándose que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el rasgo evaluar y comprensión lectora ($r = .195$) siendo el tamaño del efecto pequeño, con lo cual no se valida la hipótesis específica H_{1.4}.

Tabla 13

Correlación Rho de Spearman entre el rasgo evaluar y la comprensión lectora

	Comprensión lectora	p	r ²
Evaluar	.195	0.79	0.04

n = 82

4.3 Análisis y discusión de resultados

Al analizar e interpretar los resultados obtenidos a través del procesamiento estadístico y del planteamiento de esta investigación se puede señalar que no existe relación estadísticamente significativa entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora, así como en la mayoría de los rasgos que componen este tipo de pensamiento. Así, se puede indicar que la mayoría de las hipótesis planteadas no se validan ya que los resultados de la investigación muestran correlaciones no significativas entre los rasgos analizar, argumentar y evaluar con la comprensión lectora. La única correlación significativa se halló entre el rasgo de interpretar y la comprensión lectora.

En el contraste de las hipótesis se observa que la hipótesis $H_{1,1}$ se valida por lo que se puede indicar que existe una relación estadísticamente significativa entre el rasgo interpretar y la comprensión lectora en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular en San Isidro. Este resultado se corrobora con lo planteado por Meyers (1986, citado por Vera, 1993) quien indica que el estudiante debe ser capaz de utilizar la información de la realidad y hacer uso de sus destrezas más complejas para darle un significado propio y así poder desarrollar un pensamiento deductivo, analítico y argumentativo, y así poder lograr una autonomía intelectual. Asimismo, se coincide con lo planteado por Narváez, Mory y Sotomayor (2003, citados en Delgado, 2013) quienes refieren que interpretar implica capturar la información que hay alrededor de la persona para darle un propio significado, para lo cual debe de identificar y seleccionarla información más relevante. Aquí la persona toma conciencia de cómo está percibiendo el mundo, seleccionado y organizando sus experiencias para luego interpretarlas. Por lo que es lógico encontrar una correlación significativa entre este rasgo y la capacidad de comprensión lectora ya que para lograr capturar el mensaje de un texto se requiere de la identificación y selección de información relevante para luego darle un significado propio y relevante.

Por otro lado, no se valida la hipótesis $H_{1,2}$ ya que no se encontró una relación estadísticamente significativa entre el rasgo analizar del pensamiento crítico y la comprensión de lectura, lo cual se discrepa con la investigación de Gutiérrez (2011) quien realizó el estudio entre la comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo en 300 estudiantes universitarios de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional “San Luis Gonzaga” de Ica. Los resultados revelaron un bajo nivel

de comprensión inferencial y un aprendizaje de corte reproductivo e irreflexivo sin analizar exhaustivamente la información para lograr un aprendizaje significativo.

Según Faccione (1990, citado por Campos, 2007) el pensamiento crítico es un juicio deliberado y autorregulado que se usa para interpretar, analizar, evaluar e inferir, además de poder explicar las consideraciones conceptuales, metodológicas, de criterio, de evidencias y contextuales en las que se basa un juicio. Asimismo, Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001) refieren que dentro de la taxonomía de Barret que describen esta la reorganización de la información donde el lector tiene que sintetizar, analizar y organizar la información leída para manipular y poder clasificar, esquematizar, resumir y hacer una síntesis compresiva del texto leído, lo cual no coincidiría con lo que se halló en la hipótesis $H_{1.3}$ ya que no se encontró una relación estadísticamente significativa entre el rasgo argumentar del pensamiento crítico y la comprensión de lectura, en este rasgo el lector tiene que demostrar una idea o postura usando la lógica y la razón, usando la información leída previamente que avale el argumento. Es decir, debe de poder construir y utilizar la información leída como evidencia del sustento de su edad o punto de vista.

La hipótesis $H_{1.4}$ no se valida porque no se encontró una relación estadísticamente significativa entre el rasgo evaluar del pensamiento crítico y la comprensión de lectura, lo cual discrepa con lo planteado por Narvaez, Mory y Sotomayor (2003, citados por Delgado, 2013) donde indican que cuando se evalúa, se emite un juicio sobre el valor de algo lo cual en el pensamiento crítico estará avalado por una reflexión lógica, donde el pensador estará dispuesto a cambiar su juicio si la evidencia lógica lo demuestra. Durante este proceso se analiza y juzga la información que se recibe así como la coherencia de los argumentos; asimismo, Ennis (2011, citado por López, 2012) establece que el

pensamiento crítico tiene dos actividades centrales las disposiciones (que son lo que cada persona aporta a una tarea) y las capacidades (son las capacidades cognitivas necesarias para pensar de modo crítico, como centrarse, analizar y juzgar), estas características estarían relacionadas en el proceso de comprensión de un texto ya que cuando leemos se emiten juicios sobre el texto leído y se podría modificar la información recibida pero según los resultados del estudio no existiría relación estadísticamente significativa que avale ello.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones.

1. No se encontró una relación estadísticamente significativa entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora.
2. No existe una relación significativa entre el rasgo analizar del pensamiento crítico y la comprensión lectora.
3. El rasgo interpretar del pensamiento crítico tiene una relación estadísticamente significativa con la comprensión lectora.
4. No existe una relación significativa entre el rasgo argumentar del pensamiento crítico y la comprensión lectora.
5. No existe una relación significativa entre el rasgo evaluar del pensamiento crítico y la comprensión lectora.

5.2 Recomendaciones.

1. Realizar la investigación sobre pensamiento crítico y comprensión lectora en la totalidad de la población estudiantil del colegio particular para poder obtener resultados significativos ya que la muestra utilizada solo ha estado conformada por un año de estudio y por el sexo femenino; asimismo, replicarla en otras muestras similares.
2. Realizar la misma investigación en otras muestras de colegios particulares y nacionales para poder generalizar los resultados encontrados.
3. Estimular en los estudiantes el pensamiento crítico ya que ello mejoraría su capacidad de análisis de la información mejorando su rendimiento académico y destreza lectora.
4. Propiciar el estilo de enseñanza donde se fomente el desarrollo de habilidades como el interpretar, analizar, evaluar y argumentar sus posiciones teóricas, así como, la aprensión de conocimientos que sean funcionales en su vida futura.
5. Fomentar espacios y actividades que permitan la reflexión y el análisis de pensamiento para poder así formar seres humanos reflexivos y analíticos respetando la diversidad.
6. Informar, sensibilizar e involucrar a la familia del estudiante en el desarrollo y estimulación de estas habilidades ya que son herramientas útiles en la vida de cada ser humano tanto a nivel académico como personal.
7. Desarrollar programas educativos que fomenten y estimulen las habilidades implicadas en el pensamiento crítico las cuales facilitarán el desarrollo de una comprensión lectora eficaz.
8. Seguir realizando investigaciones sobre el desarrollo y consolidación del pensamiento crítico ya que permitiría entender mejor el comportamiento de esta variable.

Referencias Bibliográficas

- Alquichire, S. y Arrieta, J. (2017). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 28 – 52. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys9.1.2018.03>
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests Psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. y Uretras, S. (2001). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L. (2004). *Psicología de las Dificultades del Aprendizaje*. Chile: Maval.
- Canales, R. (2004). Psicología y problemas de aprendizaje: Factores cognitivos, lingüísticos y socioculturales que intervienen en el aprendizaje de la lectura. *Revista de Psicología UNMSM*, 7(1), 107-124.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento Crítico: Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1º a 6º de primaria)*. Barcelona: Editorial Grao.
- Claux, M. & La Rosa, M. (2004). *La comprensión de lectura en el aula: una experiencia significativa*. Lima: PUCP.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la Lectura*. España: Wolters Kluwer.
- Curiche, D. (2015). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el internado nacional Barros Arana*. (Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación con mención en Informática Educativa). Universidad de Chile, Chile. Consultado en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136541/Tesis%20-%20desarrollo%20de%20habilidades%20de%20pensamiento%20cr%C3%ADtico%20por%20medio%20de%20ABP%20y%20CSCL.pdf;sequence=1>
- Chall, J. (1996). *Stages of Reading development*. Florida: Harcourt Brace College Publishers.
- Delgado, C. (2013). *Los estilos de aprendizaje y el desarrollo de los rasgos del pensamiento crítico en los alumnos y alumnas de cuarto y quinto de secundaria*. (Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología con mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Delgado, A. y Escurra, M. (2008). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Persona*, 11, 143-175. Recuperado de: [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8971A4677BE7B6B20525751B00518D50/\\$file/09-persona11-ESCURRA_revista%20persona.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8971A4677BE7B6B20525751B00518D50/$file/09-persona11-ESCURRA_revista%20persona.pdf)

- Delgado, A., Ecurra, M. y Torres, W. (2006). *La Medición en Psicología y Educación: Teoría y aplicaciones*. Lima: Editorial Hozlo S.R.L.
- Ennis (1991). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64. Recuperado de: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20050101.pdf>
- Grimaldo, M. (2013). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de quinto año de educación secundaria de nivel socioeconómico medio y bajo. *Revista Liberabit*, 04, 19-26. Recuperado de: http://revistaliberabit.com/es/revistas/RLE_04_1_niveles-de-comprension-lectora-en-estudiantes-de-quinto-ano-de-educacion-secundaria-de-nivel-socioeconomico-medio-y-bajo.pdf
- Gutiérrez, C. (2011). *La comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo en estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica*. (Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación con Mención en Docencia en el Nivel Superior). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/1665>
- Kline, P. (1993). *The Handbook of Psychological Testing*. London: Routhledge.
- Lara, V., Ávila, J. y Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas. *Psicología Escolar e Educativa, SP.*, 21(1), 65 – 77.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- López, G. (2012). Pensamiento Crítico en el aula. *Revista Científica de Educación* 22, 41-60. Recuperado de: http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf
- Madero, I. y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 113-139. Consultado en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025581006.pdf>
- Ministerio de Educación (2006). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/5349301/Guia-Comprension-Lectora-MINEDU-2006>
- Ministerio de Educación (2017). *El Perú en PISA 2015 Informe nacional de resultados*. Recuperado de: http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf
- OCDE (2017). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Paeis: OECD Publishing. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de:

<https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

- Perea, L. (2017). *Disposición hacia el pensamiento crítico y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del curso de metodología de la investigación de una universidad privada de lima metropolitana*. (Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior). Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Pineda, M. y Cerrón, A. (2013). Pensamiento crítico y rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Revista Horizonte de la Ciencia* 5(8), 105-110. Recuperado de: <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/126/124>
- Pineda, M. y Cerrón, A. (2015). Pensamiento crítico y rendimiento académico de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú. *Revista científica Horizonte de la Ciencia*, 5(8). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420484.pdf>
- Pinzás, J. (2001). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Ramos, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales, aplicado en estudiantes del octavo grado de la Institución Educativa Débora Arango Pérez del corregimiento de Altavista- Colombia*. (Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Consultado en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/11740/1/43731062.2014.pdf>
- Rodríguez, M. y Vázquez, E. (2013). Fortalecer estilos de aprendizaje para aprender a aprender. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 11(6), 19-37. Recuperado de: <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/181/142>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Business Support Aneth.
- Siegel, S. y Castellan, J. (2003). *Estadística No Paramétrica: Aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Ed. Trillas.
- Solano, N., Manzanal, A. y Jimenez – Taracino, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar e Educativa*, SP., 20(3), 447 – 456. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00447.pdf>
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Tamayo, O., Zona, R. y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. Recuperado de: [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)

- Torres, S. (2016). *Nivel del pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de secundaria de la provincia de Huancayo*. (Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con Mención en Enseñanza de la Filosofía y las Ciencias Sociales). Recuperado de: <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4483/Torres%20Gamarra%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-9. Recuperado de: <http://rieoei.org/2274.htm>
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista Liberabit*, 11(11), 41- 48. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a07.pdf>
- Velásquez, M. (2010). *Comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de primer grado de secundaria de la Institución Educativa “Enna Dettmann” – Callao*. (Tesis para obtener el Grado Académico de Maestro en Educación con mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1083/1/2012_Alva_Comprensi%C3%B3n%20lectora%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20alumnos%20de%20segundo%20grado%20de%20primaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf
- Vera, L. (1993). *Nivel de dominio de destrezas de pensamiento crítico en el currículo universitario, su relación con los índices de aprovechamiento académico y las expectativas de profesores entre estudiantes de primer año de universidad*. (Tesis para obtener el Grado Académico de Doctor en Educación). Universidad Interamericana de Puerto Rico, Puerto Rico. Recuperado de: <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/lvera-index.html>