



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**  
ESCUELA DE POSGRADO

RELACIÓN ENTRE LA COMPRENSIÓN  
LECTORA Y LA DISPOSICIÓN HACIA  
EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS  
ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE  
EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD  
PÚBLICA DEL NORTE DEL PERÚ

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN  
EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN  
EDUCACIÓN SUPERIOR

BENGGI MIREELLI BEDOYA ROSALES

LIMA – PERÚ

2019

**JURADO DE TESIS**

**MG. LILIANA AIDEE MUÑOZ GUEVARA DE PEBE**

**PRESIDENTE**

**MG. LUIS MIGUEL CANGALAYA SEVILLANO**

**SECRETARIO**

**MG. TANIA DEL CARMEN GALINDO GONZALES**

**VOCAL**

**ASESORA DRA. ELISA SOCORRO ROBLES ROBLES**

## **DEDICATORIA**

A mi abuela Rita,  
por su lucha incansable y su calidad humana.

A mi madre,  
por su amor incondicional.

A mi hermano Luis Miguel,  
por sus sabios consejos.

A Eduardo,  
porque sin su soporte y apoyo, hubiese desfallecido.

## **AGRADECIMIENTO**

Este informe de investigación se enmarca dentro de la Maestría en Educación con Mención en Docencia e Investigación en Educación Superior de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. En primer lugar, agradezco a mi asesora, Dra. Elisa Robles Robles, de quien he aprendido a enfrentar con mayor disciplina, compromiso y rigor la investigación científica. Sus recomendaciones, sus apuntes, sus palabras de aliento y sus conversaciones han generado en mí una disposición positiva hacia la investigación en el campo educativo. De igual forma, quiero agradecer al profesor Herbert Robles, quien con mucha paciencia me asesoró en la parte estadística del trabajo.

En segundo lugar, agradezco a mis colegas docentes y amigos especialistas del área de Comunicación, quienes durante las largas conversaciones en torno a mi tema de investigación me fueron orientando tanto en el marco teórico como en la metodología.

Finalmente, deseo reconocer a la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y a mis profesores de la maestría. Cada clase que seguí durante los dos años, ha contribuido a la mejora de mi práctica docente.

## ÍNDICE

**RESUMEN**

**ABSTRACT**

**INTRODUCCIÓN** **1**

**CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN** **4**

1. Planteamiento de la investigación 4

1.1 Planteamiento del problema 4

1.2 Objetivos 9

1.2.1 Objetivo general 9

1.2.2 Objetivos específicos 9

1.3 Justificación 10

**CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL** **13**

2.1 Antecedentes de investigación 13

2.1.1 Nacionales 13

2.1.2 Internacionales 18

2.2. Bases teóricas de la investigación 20

2.2.1. Enfoques de la comprensión lectora 20

2.2.1.1 Enfoque Lingüístico 21

2.2.1.2 Enfoque Psicolingüístico 21

2.2.1.3 Enfoque Sociocultural 22

2.3. La Psicología Cognitiva y su relación con la comprensión lectora 23

2.3.1. Procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora 25

2.4. Comprensión lectora	27
2.4.1. La comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico	30
2.4.2. Niveles de comprensión lectora	31
2.4.2.1. Nivel literal	31
2.4.2.2. Nivel de Reorganización de la información	32
2.4.2.3. Nivel inferencial	34
2.4.2.4. Nivel crítico-valorativo	36
2.4.2.5. Nivel apreciativo	38
2.5. Pensamiento crítico	40
2.6. Disposiciones del Pensamiento Crítico	44
2.7. Evaluación del Pensamiento Crítico	48
3. Bandura y el Aprendizaje cognoscitivo social	49
<b>CAPÍTULO III: SISTEMA DE HIPÓTESIS</b>	52
3.1 Hipótesis general	52
3. 2 Hipótesis específicas	52
<b>CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	54
4.1. Tipo y nivel de investigación	54
4.2. Diseño de investigación	54
4.3. Población y muestra	55
4.4. Definición y operacionalización de las variables	55
4.5. Técnicas e instrumentos	56
4.6. Plan de análisis	59
4.7. Consideraciones éticas	60

<b>CAPÍTULO V: RESULTADOS</b>	<b>61</b>
5.1 Prueba de Normalidad	61
5.2 Estadística descriptiva	63
5.3 Medidas de correlación	71
<b>CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN</b>	<b>75</b>
<b>CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES</b>	<b>96</b>
<b>CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES</b>	<b>99</b>
<b>IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>101</b>
<b>X. ANEXOS</b>	

## TABLAS

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Prueba de Kolmogorov-Smirnov de las variables y dimensiones en estudio	62
Tabla 2 Niveles de comprensión lectora	63
Tabla 3 Niveles de la dimensión literal	63
Tabla 4 Niveles de la dimensión reorganización de la información	64
Tabla 5 Niveles de la dimensión inferencial	64
Tabla 6 Niveles de la dimensión crítico-valorativa	65
Tabla 7 Niveles de la dimensión apreciativa	65
Tabla 8 Niveles de disposición hacia el pensamiento crítico	66
Tabla 9 Niveles de dimensión Búsqueda de la verdad	67
Tabla 10 Niveles de dimensión Amplitud mental	67
Tabla 11 Niveles de dimensión Capacidad de análisis	68

Tabla 12 Niveles de dimensión Ser sistémico	69
Tabla 13 Niveles de dimensión Confianza en la razón	69
Tabla 14 Niveles de dimensión Curiosidad	70
Tabla 15 Niveles de dimensión Madurez para formular juicios	71
Tabla 16 Prueba de Correlación de Spearman de la comprensión lectora y la Disposición hacia el pensamiento crítico	72
Tabla 17 Prueba de Correlación de Spearman del nivel literal de la comprensión lectora y la Disposición hacia el pensamiento crítico	72
Tabla 18 Prueba de Correlación de Spearman del nivel reorganización de la comprensión lectora y la Disposición hacia el pensamiento crítico	73
Tabla 19 Prueba de Correlación de Spearman del nivel inferencial de la comprensión lectora y la Disposición hacia el pensamiento crítico	73
Tabla 20 Prueba de Correlación de Spearman del nivel crítico-valorativo de la comprensión lectora y la Disposición hacia el pensamiento crítico	74

Tabla 21 Prueba de Correlación de Spearman del nivel apreciativo  
de la comprensión lectora y la Disposición hacia el pensamiento crítico 74

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la facultad de educación de una universidad pública del norte del Perú. La población y muestra estuvo conformada por 214 estudiantes. El diseño de la investigación que se empleó fue el descriptivo correlacional. Para ello, se adaptó el Instrumento para medir Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU) y la Escala de Disposición hacia el Pensamiento crítico, adaptada por Ecurra y Delgado en una población de 214 estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Pública del Norte del Perú. Respecto de los resultados, se encontró una correlación positiva entre las variables comprensión lectora y disposición hacia el pensamiento crítico ( $\rho = ,180^{**}$ ;  $p < 0,5$ ), por lo cual se comprueba la hipótesis general de esta investigación.

**Palabras clave:** Comprensión lectora, Disposición, Pensamiento Crítico, Educación Superior

## **ABSTRACT**

The main objective of this research was to analyze the relationship between reading comprehension and the disposition towards critical thinking in the students of the faculty of education of a public university in northern Peru. The population and sample consisted of 214 students. The design of the research that was used was the descriptive correlational. To this end, the Instrument for Measuring Reading Comprehension in University Students (ICLAU) and the Disposition Scale for Critical Thinking was adapted, adapted by Escurra and Delgado in a population of 214 students from the Faculty of Education of a Public University of the North of Peru. Regarding the results, a positive correlation was found between the reading comprehension variables and the disposition toward critical thinking ( $\rho = .180^{**}$ ,  $p < 0.5$ ), which confirms the general hypothesis of this research.

**Key words:** Reading comprehension, Disposition, Critical Thinking, College Level Education

## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico del estudiante peruano de reciente ingreso a la educación superior son objetos de investigaciones, debido, entre muchos factores, al nivel básico de estas competencias al momento de ingresar a la universidad.

Tal y como lo refiere (OECD, 2001; Proyecto Tuning Latinoamérica, 2007; Proyecto Tuning Latinoamérica, 2014), las competencias como la comprensión lectora y pensamiento crítico han sido definidas como genéricas o transversales, vale decir, son imprescindibles para el desempeño académico y profesional de los estudiantes de cualquier especialidad. En efecto, se afirma que la práctica adecuada y el uso de las competencias básicas de acuerdo a las diferentes situaciones del mundo de hoy, requiere el dominio de estas, las que serán las bases para los cursos posteriores.

La educación básica regular debiera trabajar diversas competencias para enfrentar con éxito la realidad compleja a la que se enfrentarán los niños y adolescentes. La idea es que puedan codificar, procesar, comprender y transformar una vasta información, de tal manera que puedan construir su saber académico y profesional. No obstante, estudios nacionales como las ECE e internacionales como PISA informan que son pocos los alumnos quienes estarían preparados para este complejo mundo universitario, por lo que la inserción a esta nueva etapa académica no es sencilla.

En este nuevo escenario académico, resulta indispensable que los adolescentes hayan desarrollado la capacidad de comprender lo que leen en un alto nivel, porque la complejidad de los textos a los que se enfrentarán supera la

simpleza de las lecturas escolares, puesto que es consenso que esta capacidad cognitiva permite el aprendizaje y predice el rendimiento. Asimismo, desde hace solo unas décadas, se está acumulando evidencia empírica que visibiliza el rol de la disposición hacia el pensamiento crítico en la comprensión lectora, ya que la lectura no solo es una actividad cognitiva, sino que también se constituye como una actividad motivada.

Por todo lo expuesto, la presente investigación consideró relevante estudiar la relación entre estas dos variables en universitarios de reciente ingreso. Para ello, este estudio se dividió en diez capítulos. En el primero, se expone el planteamiento de la investigación. Se presenta el problema y la pregunta de investigación, la justificación y relevancia del estudio, y los objetivos generales y específicos del mismo. En el segundo capítulo, se explica las bases teóricas y conceptuales de la investigación, así como los antecedentes nacionales e internacionales. En el tercer acápite, se plantea el sistema de hipótesis; este está constituido por la hipótesis general y cinco hipótesis específicas. En el cuarto capítulo, se desarrolla la metodología de la investigación, es decir, el tipo y nivel del estudio, el diseño, la población y la muestra, las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de información, el plan de análisis de los datos obtenidos, y las consideraciones éticas del estudio. En el quinto acápite, se presenta los resultados de la investigación en función de la comprobación de las hipótesis; el sexto, la discusión de dichos resultados a partir de los antecedentes y las bases teóricas de la investigación. El séptimo y el octavo capítulos desarrollan las conclusiones y recomendaciones que se desprenden de los resultados obtenidos, respectivamente. Del mismo modo, el noveno capítulo puntualiza las referencias

bibliográficas revisadas durante la elaboración de la investigación. Finalmente, el décimo, está conformado por los anexos.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1. Planteamiento del problema**

En la educación superior, es necesario que los estudiantes manejen estrategias adecuadas para un buen desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento crítico, porque son competencias básicas para el buen desempeño académico y profesional. La universidad es una institución que en los primeros años promueve estas competencias genéricas en los cursos de estudios generales.

Los niveles de comprensión lectora en la educación básica regular son bajos en el Perú, como lo han demostrado diversas pruebas internacionales y nacionales (PISA, SERSE y ECE). La situación actual de los indicadores de comprensión lectora, así como las dimensiones del proceso lector y sus resultados evidenciados en los estudiantes, denotan un evidente panorama crítico en la educación peruana, específicamente en el área de Comunicación.

Estos deficientes niveles de comprensión continúan en la educación superior tal y como lo refiere Díaz (2015), en el 2013, los estudiantes egresados de los institutos superiores pedagógicos públicos fueron evaluados en cuatro áreas de los cuales destacan la comprensión de textos y la alfabetización matemática. Los

resultados demostraron la problemática de los estudiantes que terminan la carrera docente. Por ejemplo, en el área de Comunicación, solo el 8.1% presentó un desempeño suficiente. Por su parte, en matemáticas, el 74% se ubicó en el nivel más bajo de desempeño.

En el 2006, la Evaluación Censal aplicada a docentes reveló una situación similar; el 32.6% estuvo por debajo del nivel 1. En otras palabras, el ubicarse en este nivel implica que no pudieron responder las preguntas más básicas.

Estos resultados confirman los bajos niveles en la competencia lectora en la educación superior. Para Díaz (2015), esto se puede deber a que los institutos superiores pedagógicos públicos reproducen las mismas características de la organización del aula de educación básica, con contenidos uniformes para todos, con clases en un mismo salón, horarios de turno corrido con receso intermedio, estrategias de enseñanza y evaluación similares. Esto muestra que algunas prácticas deficientes de la educación básica continúan en dichas instituciones, por lo que probablemente, de acuerdo con Ames & Ucelli (2008) los estudiantes de pedagógicos presentaron dificultades para la comprensión de textos, debido a que se replican las mismas estrategias y modelos de evaluación.

Lo señalado por estas autoras muestra las deficiencias en cuanto a la competencia de comprensión lectora a nivel superior. Es necesario precisar que el estudiante de reciente ingreso a la universidad o instituto presenta características similares al egresado de la EBR. Lo datos expuestos muestran la realidad de los estudiantes peruanos, ya que existe deficiencias en la comprensión profunda de los textos que leen.

Sin embargo, a pesar de estos indicadores, existen escasas investigaciones al respecto que analicen el nivel de comprensión lectora. Asimismo, son exiguos los trabajos en torno el pensamiento crítico, competencia general y transversal desarrollada en las carreras profesionales de la mayoría de universidades en el Perú. Si bien existen algunos trabajos, estos están centrados en el componente de las habilidades del pensamiento.

Hasta el momento, no existe ninguna investigación que aborde el componente disposicional del pensamiento crítico. La mayoría de trabajos han girado en torno a las habilidades de este, asumiendo que si el estudiante mostraba resultados óptimos en las habilidades, estos eran indicativos de una buena disposición. En esa medida, los aportes de Facione (2000), Halpern (2006) y Saiz (2006) han puesto en relevancia el componente actitudinal del pensamiento separándolo de las habilidades.

Por otro lado, las demandas de la educación superior requieren una enseñanza basada en las habilidades y la disposición hacia el pensamiento crítico, ya que es fundamental, hoy en día, porque a nivel superior el pensamiento crítico es una capacidad que todo estudiante debe desarrollar a lo largo de su vida universitaria como se señala en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción” (1998) dentro de los métodos educativos e innovadores se deben formar estudiantes informados que desplieguen un sentido crítico (pensamiento crítico) y sean capaces de analizar y resolver los problemas a los que se enfrenta la sociedad. De igual forma, en las declaraciones y plan de acción de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), se consigna que la universidad es la institución que debe

responder a las demandas de la sociedad, las cuales tienen como objetivo formar e incentivar la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica del quehacer universitario.

Un documento del proyecto Tuning (2014) —una red cuyo objetivo es el trabajo colectivo para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario— señala que dentro de las 27 competencias genéricas se encuentran las relacionadas con el proceso de aprendizaje. Estas son las siguientes: la capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad de análisis y síntesis, y capacidad crítica y autocrítica.

Para Carlino (2005), es indispensable la enseñanza de la lectura y escritura durante la formación superior por varias razones: aprender los contenidos de los cursos, lo que implica desarrollar un sistema conceptual-metodológico y, a la vez, las prácticas discursivas; reelaborar los contenidos para ello deben valerse de herramientas que permitan la transformación del conocimiento (p. 25). Por lo tanto, la universidad tiene como tarea formar en los primeros ciclos las competencias genéricas necesarias como el pensamiento crítico y la comprensión lectora para que los estudiantes puedan afrontar los distintos retos a lo largo de su formación profesional y su vida.

Al ser competencias generales importantes en la vida universitaria, las instituciones superiores enfatizan, hoy en día, en proporcionar todas las herramientas y metodologías adecuadas para la formación de un perfil profesional que atienda al desarrollo de estas competencias durante los primeros años de formación superior. Es una necesidad que en los claustros universitarios se busca alcanzar un óptimo tratamiento de la comprensión lectora en todos sus niveles. De igual forma, la competencia pensamiento crítico resulta fundamental, ya que, a lo

largo de la carrera, el estudiante de educación superior debe perfeccionar capacidades como formular juicios, síntesis, análisis, entre otras. Por ello, se debería saber en qué nivel se encuentra en estas capacidades y cuál es el vínculo entre estas. Ante lo expuesto, esta investigación se interesa en conocer la relación que existe entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en el nivel universitario.

No obstante, en el Perú, las investigaciones de este tipo son escasas y más aún las que se centran en el nivel superior; de modo que se puede deducir que los presupuestos teóricos sobre la relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico no han sido lo suficientemente verificados. Por todo lo planteado, la interrogante central que esta investigación buscó responder fue la siguiente:

### **Pregunta de investigación**

¿Existe relación significativa entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú?

### **Preguntas específicas**

- a) ¿Existe relación entre el nivel literal de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú?
- b) ¿Existe relación entre el nivel reorganización de la información de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú?

- c) ¿Existe relación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú?
- d) ¿Existe relación entre el nivel crítico-valorativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú?
- e) ¿Existe relación entre el nivel apreciativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú?

## **1.2. Objetivos de la investigación**

### **1.2.1. Objetivo general**

Determinar la relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- a) Identificar la relación entre el nivel literal de comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú
- b) Identificar la relación entre el nivel reorganización de la información de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú

c) Identificar la relación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú

d) Identificar relación entre el nivel crítico-valorativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú

e) Identificar la relación entre el nivel apreciativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú

### **1.3 Justificación**

El pensamiento crítico es considerado un motor del desarrollo. A través de este, los seres humanos ponen a su disposición las diferentes capacidades para edificar un futuro mejor para ellos, el mismo que debe contribuir con la sociedad. El proceso de leer en aras del desarrollo del pensamiento crítico es una tarea que se debe realizar con eficacia y eficiencia. De esto depende que, en el futuro, los estudiantes con capacidades que satisfagan plenamente sus necesidades de comunicación oral y escrita resuelvan los problemas que se le presente en la vida cotidiana.

En la actualidad, enseñar a comprender y escribir en la universidad es una tarea fundamental, puesto que es uno de los propósitos básicos que tiene esta institución superior para la formación integral del futuro profesional. El estudiante universitario durante los años de estudio de su carrera se enfrenta a la lectura de distintos tipos de textos en diferentes contextos. La realización adecuada de esta actividad resulta esencial para su formación, ya que a lo largo de la carrera y vida profesional deberá demostrar que comprende lo que lee y que muestra disposición

hacia el pensamiento crítico. En ese sentido, esta investigación posibilitará describir e identificar el nivel de comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios de una universidad pública de provincia. Es relevante porque se ocupó de analizar la relación que existe entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico.

A nivel metodológico, esta investigación requirió adaptar el instrumento para evaluar la comprensión lectora, nos referimos a Comprensión Lectora en Alumnos Universitarios (ICLAU), debido a que existen pocos estudios que miden esta competencia a nivel superior. Del mismo modo, los instrumentos de medición que se han utilizado en investigaciones similares son antiguos como es el caso del Test de Comprensión Lectora de Violeta Tapia de 1982; el mismo que se ha utilizado en los diversos estudios posteriores que abordan la comprensión lectora como variable.

A nivel práctico, servirá a los maestros formadores de todas las áreas para realizar diagnósticos y mejoras en los procesos formativos de los estudiantes.

A nivel científico, permitirá plantear nuevas preguntas de investigación e hipótesis que contribuyan a la implementación de programas que promuevan las habilidades y la disposición del pensamiento crítico y la comprensión lectora, las cuales aún son exiguas en el nivel superior; así como teoría acerca de la relación de las dos variables propuestas.

Finalmente, la limitación del estudio es la muestra con la que se trabajó, puesto que se restringe a un grupo de estudiantes de primer año de la carrera Educación de una universidad pública. Por esa razón, el nivel de generalización de resultados es

escaso. Estos resultados, solamente son aplicables a los alumnos de esta universidad.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**

En este capítulo, se expondrán los antecedentes nacionales e internacionales y las bases teóricas. Con este objetivo, se resumirán las principales investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional sobre los dos constructos seleccionados para este estudio. Luego, se abordará el modelo teórico de la comprensión lectora que tiene mayor consenso actualmente y la teoría en torno al pensamiento crítico a nivel de las habilidades y las disposiciones.

#### **2.1. Antecedentes de investigación**

De la revisión bibliográfica efectuada, se pueden citar algunos estudios de ámbito internacional y nacional que se relacionan con el presente estudio.

##### **2.1.1 Nacionales**

Entre los estudios nacionales, se han hallado escasos trabajos en torno a la segunda variable, disposición hacia el pensamiento crítico. Sin embargo, el aporte de González (2018) es valioso en tanto que es la única investigación que aborda las dos variables en una población de similares características a la del nivel universitario. En el caso de la autora, su población fue estudiantes de segundo grado

a quinto grado de educación básica regular. El último grupo estaría muy cercano a la población de estudiantes de reciente ingreso a la universidad. González (2018) correlacionó la disposición al pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de colegios públicos de Lima. Los datos obtenidos mostraron que existe una relación positiva significativa entre ambas variables.

Otro aporte significativo es el realizado por Escandon (2018). Ella halló que existe una relación positiva y significativa entre el nivel pensamiento crítico y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal. En su investigación, el grado de correlación entre variables es alta y directa, 0,771. Sin embargo, la autora aborda el componente de las habilidades del pensamiento crítico.

Por otra parte, Oré (2012) investigó la relación entre comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de primer año de una universidad privada. Se encontró que la comprensión lectora guarda una correspondencia significativa con el rendimiento académico, y entre la relación de los hábitos de estudio y el rendimiento académico. Al respecto, es importante mencionar que varios de los estudios en torno a comprensión lectora, los han relacionado con distintas variables como son las siguientes: rendimiento académico, estilos de aprendizaje, estrategias de comprensión, hábitos de estudio. Sin embargo, a nivel superior, hasta la fecha, no existe una tesis que haya abordado las dos variables de la presente investigación.

Sánchez (2013), en otro estudio, concluyó que los ingresantes a la universidad presentan una baja manifestación del pensamiento crítico, sobre todo, en la lectura comprensiva y crítica. Del mismo modo, se evidenció la escasa

producción de textos y argumentos verbales que expresen una opinión o un punto de vista de los estudiantes sobre un tema. El autor señala que estos resultados están vinculados estrechamente con problemas y deficiencias en el aprendizaje en la capacidad de la comprensión de lectura.

Un aporte relevante en este contexto es lo propuesto por Ricapa (2015), en su investigación, se ocupó de la relación entre las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del primer ciclo del Instituto Superior Tecnológico Público. Los resultados señalan que no existe relación significativa entre las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del primer ciclo del ISTP. El autor sostiene que probablemente una respuesta para este resultado es que el tema cultural puede influir. A propósito de los hallazgos de Ricapa (2015), se debe señalar que el tener la disposición hacia el pensamiento crítico no implica necesariamente el uso adecuado de este o que se evidencie en las habilidades del pensamiento.

En un estudio realizado en estudiantes universitarios de primer ciclo, que tuvo como objetivo identificar los factores que determinarían un bajo nivel de comprensión lectora en textos expositivos y argumentativos, Echevarría & Gastón (2002) encontraron que los problemas fundamentales se debían a dificultades en la selección y jerarquización de la información relevante (macro-estructura) y la captación de la intencionalidad del autor (superestructura).

Los aportes de Ugarriza (2006), Mac Dowal (2009), Muñoz (2015) y González (1998) se centran en el estudio de la comprensión lectora asociada con otras variables como las estrategias de aprendizaje. En el caso de Ugarriza (2006)

y González (1998), se centran preferentemente en el nivel inferencial de la comprensión de textos.

Ugarriza (2006) examinó la comprensión lectora inferencial de textos especializados en universitarios de estudios generales de una universidad privada. En su investigación, se utilizó un instrumento sobre neologismos para medir el rendimiento inferencial de la comprensión lectora. Dicho instrumento se diferencia de la tendencia del tipo de instrumentos utilizados para medir la comprensión inferencial. En la mayoría de investigaciones, se han aplicado pruebas objetivas para medir la competencia lectora. El instrumento utilizado es el propuesto por Violeta Tapia en 1982. En ese sentido, lo planteado por Ugarriza es novedoso, puesto que propone una evaluación que se diferencia de las pruebas de alternativa múltiple. Se concluyó que los estudiantes alcanzaron un bajo rendimiento en el procesamiento macroestructural y la construcción del modelo de situación.

Mac Dowall (2009) encontró una relación positiva entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se aplicaron el Test ACRA, Escala de Estrategias de Aprendizaje de Román y Gallego (1994), y el Test de Comprensión de Lectura de Violeta Tapia. Se concluyó que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes fue bueno. Además, las siguientes estrategias de aprendizaje: adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información fueron las más desarrolladas.

Muñoz (2015) investigó las estrategias para la lectura de textos académicos en universitarios iniciales. En su trabajo, se buscó identificar si los alumnos de los

primeros ciclos utilizaban estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura. Los resultados determinaron que los alumnos tienen mayor manejo de las estrategias durante la lectura, vinculadas a identificar o memorizar información específica o relevante del texto.

González (1998) centró su atención en la comprensión inferencial de jóvenes de universidades privadas y estatales. Para ello, el autor utilizó la técnica Clozé (es el primer investigador en introducir esta técnica en el Perú) en seis tipos de textos diferentes. Los resultados indican que los estudiantes ingresantes presentan escasas las habilidades básicas de lectura de forma especial en los textos relacionados a las ciencias, las humanidades y la literatura. Asimismo, para el autor, existe responsabilidad por parte de la educación secundaria en la carencias lectoras del recién egresado; además, indica el papel que cumple la universidad, ya que debe desarrollar programas de apoyo y consolidación de las competencias lectoras para remediar las deficiencias lectoras de los estudiantes ingresantes.

De otro lado, Escurra y Delgado (2008) indagaron respecto a la relación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y los estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima Metropolitana. Los investigadores hallaron que existen relaciones significativas entre las áreas referidas al pensamiento crítico y los estilos de pensamiento. Además, concluyeron que el tipo de gestión universitaria, el género y el área profesional son factores diferenciales respecto al pensamiento crítico.

### **2.1.2 Internacionales**

En un estudio realizado para evaluar la relación entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes universitarios de Irán, Fahim & Sa'eepour (2011) implementaron un programa de debate con un grupo control y uno experimental. Los estudiantes que participaron en sesiones de debate durante el periodo de tratamiento obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en la lectura en comparación con el grupo control. A pesar de que estos estudiantes no recibieron ninguna instrucción en estrategias de comprensión lectora, el desarrollo del pensamiento crítico aplicado en las sesiones de debate les ayudó a mejorar la comprensión como una habilidad cognitiva general y procesar la información a un nivel más profundo.

Velásquez, Cornejo y Roco (2008) evaluaron el nivel de comprensión lectora inferencial de estudiantes del primer año de estudios de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica de Maule y Universidad de Valparaíso. Construyeron y aplicaron una prueba de comprensión lectora que estuvo comprendida por dos textos expositivos. Se concluyó que los estudiantes, en general, evidencian un nivel de comprensión lectora por debajo de los estándares esperados.

Por su parte, Nieto y Saiz (2009) analizaron la relación entre la motivación general para usar el pensamiento crítico y la habilidad para hacerlo; asimismo buscaron explorar la relación entre el pensamiento crítico y las dos escalas que componen la disposición a pensar críticamente. Del mismo modo, evaluaron disposiciones específicas, entendidas estas como actitudes intelectuales. Las

puntuaciones halladas fueron más bajas, por lo que la relación entre dichas variables sería una relación baja o también denominada débil.

Dos investigaciones relacionan la variable con el aprendizaje basado en problemas. El primero es Tiwari, Lai y Yuen (2006), en una investigación realizada a 79 estudiantes de enfermería en Hong Kong, compararon el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes. Emplearon la lectura y de aprendizaje basado en problemas (ABP). Se dividió a los estudiantes en dos grupos equitativos y llevaron un grupo el curso de lectura y el otro de ABP durante el lapso de un año. Se aplicó el Inventario de Disposición al Pensamiento Crítico de California y se realizaron entrevistas individuales para saber sobre su percepción de la experiencia de aprendizaje. En esta investigación, se evidencia el uso de la lectura como una herramienta que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

El segundo es el trabajo de Hosseini, Khodaei, Sarfallah y Dolatabadi (2012), quienes parten de la premisa que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento elevado, ayuda a los estudiantes a actuar críticamente a través del uso de estrategias de “problematización-resolución”. Por tanto, el acto de la lectura es entendido como una actividad de resolución de problemas que necesita un buen dominio del pensamiento crítico por parte de los estudiantes. El artículo se enfoca en la relación entre la habilidad de pensamiento crítico, comprensión lectora y estrategias entre estudiantes iraníes que estudian Traducción (Iraní-Inglés) y Literatura inglesa. Los resultados revelan que las estrategias cognitivas, las estrategias afectivas y la habilidad de pensamiento crítico actúan como los mejores predictores de comprensión lectora.

La orientación de García-Madruga y Fernández (2008) tuvo como objetivos evaluar su competencia en memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento, y analizar las interrelaciones entre estas tres variables cognitivas, y de todas ellas con el rendimiento académico de los estudiantes. Realizaron un estudio correlacional en Barcelona con estudiantes escolares de 1º y 4º de secundaria. En este, se encontró que los errores por el uso de estrategias superficiales en el razonamiento predicen el bajo rendimiento. Tanto la capacidad para razonar de forma deductiva como el uso de estrategias para razonar de forma profunda, se encuentran relacionadas con el pensamiento crítico. Entonces, el pensamiento crítico podría estar vinculado con las estrategias de razonamiento indispensables para alcanzar una comprensión profunda y crítica de un texto.

Como se ha podido observar, en el caso de las investigaciones internacionales, se centraron en los dos componentes del pensamiento crítico en dos de estas. Los aportes de Hosseini, Khodaei, Sarfallah y Dolatabadi (2012) y Tiwari, Lai y Yuen (2006) revelan la orientación en la aplicación del “saber hacer” por parte los estudiantes, por lo que vinculan la variable con el aprendizaje basado en problemas. No obstante, a nivel internacional, no se ubicaron estudios que correlacionen las dos variables motivo de esta investigación.

## **2.2. Bases teóricas de la investigación**

### **2.2.1. Enfoques de la comprensión lectora**

Existen diferentes clasificaciones en torno a la comprensión lectora. Siguiendo lo propuesto por Cassany (2006), existen tres enfoques: el lingüístico, el

psicolingüístico y el sociocultural. Se describirán brevemente en qué consiste cada uno de estos.

#### **2.2.1.1 Enfoque Lingüístico**

La comprensión lectora bajo este enfoque centra su atención en la idea de que el significado del texto es la suma del significado de las palabras y oraciones. Entonces, el significado es único, objetivo y estable. El acto de leer sería en términos de Cassany (2006), “recuperar el valor semántico de las palabras y relacionarlo con las palabras anteriores y posteriores” (p. 25). En ese sentido, diferentes lectores deberían idealmente, después de leer, obtener el mismo significado. La comprensión lectora es una cuestión meramente lingüística. En otras palabras, el lector debe ser capaz de reconocer las unidades léxicas del idioma, por lo que el texto es el que otorga el significado dentro del proceso lector.

#### **2.2.1.2 Enfoque Psicolingüístico**

A partir de la década de los años setenta, el interés se basa en los procesos cognitivos. En esa línea, la comprensión lectora no solamente es el resultado de las unidades lexicales y sintácticas del texto, sino que interviene los procesos cognitivos del lector. Bajo este enfoque no existe un solo significado, por lo que este puede ser, ahora, plural. Los lectores pueden obtener diferentes significados del mismo texto, ya que cada uno relaciona el texto con los conocimientos previos y el saber de mundo que pueda tener. Esto implica una concepción de leer —entre líneas— en la que se desarrollan una serie de habilidades cognitivas como aportar conocimientos previos, formular hipótesis, realizar inferencias, etc. (Cassany, 2006).

En resumen, según la concepción psicolingüística, leer no solo exige conocer las unidades y las reglas del idioma. También, requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular, entre otras. La comprensión, entonces, es el resultado del vínculo entre el texto y el lector.

### **2.2.1.3 Enfoque Sociocultural**

Este último enfoque tiene como base el hecho de que la comprensión lectora no radica únicamente en el texto o en la mente del lector (procesos cognitivos), sino que el componente sociocultural es clave, ya que el lector es un ser eminentemente social, forma parte de una cultura y como tal es esta quién otorgará el significado o la comprensión profunda de un determinado texto. Esto implicaría que el lector llegue a entender la concepción de mundo de un otro, el mismo que es parte de una cultura y es producto de esta. Así, la comprensión del significado de un texto solo se puede llevar a cabo si, en último término, se considera al autor y la comunidad concreta en la que se ha producido el texto (Cassany, 2006).

Después de una revisión somera de los enfoques en torno a la comprensión lectora, es necesario señalar que lo propuesto en esta investigación parte del segundo enfoque, ya que enfatiza los procesos cognitivos realizados durante la lectura. En esa línea, según Viero y Gómez (2004), los aportes de la psicología cognitiva son fundamentales para entender los procesos implicados en la comprensión. Dentro de la psicología cognitiva, resaltan dos corrientes: la inteligencia artificial y el conexionismo. La primera corriente centra su interés en las estructuras (elementos físicos), los procesos o estrategias cognitivas del

procesamiento. Por otro lado, la segunda corriente, el conexionismo, adopta “la metáfora cerebral” sobre el procesamiento en paralelo de las neuronas. En otras palabras, en cada acto cognitivo los sistemas neuronales y cognitivos trabajan como un único bloque, no como distintos sistemas, las neuronas estarían dispuestas en posición jerárquica.

### **2.3. La Psicología Cognitiva y su relación con la comprensión lectora**

La psicología cognitiva parte de la obra de Wundt (1904), años después, Barlett (1932) retoma el desarrollo de una perspectiva reconstructiva de las implicancias en el proceso lector. Este autor plantea el concepto de esquema cognitivo como una herramienta mental que posibilita la comprensión y el aprendizaje a partir de diversos textos. Sin embargo, el estudio de la comprensión lectora y los procesos implicados en esta se han desarrollado a partir de los años setenta y ochenta, debido a vinculación con otras áreas como la psicolingüística, la teoría de la comunicación y la teoría de la información.

En los años setenta, el interés versó por el estudio de los procesos de la lectura, específicamente, el estudio de la comprensión del discurso. Autores como Walter Kintsch y Teun A. van Dijk (1978), psicólogo y lingüista respectivamente, postularon, a lo largo de casi una década, un modelo estratégico cognitivo de comprensión lectora. Al respecto, los autores señalan que:

One of the characteristics of the present model is that it assumes a multiplicity of processes occurring sometimes in parallel, sometimes sequentially. The fact that, phenomenologically, comprehension is a very simple experience does not disprove this notion of multiple,

overlapping processes. Perception is likewise a unitary, direct experience; but when its mechanisms are analyzed at the physiological and psychological levels, they are found to consist of numerous interacting subprocesses that run off rapidly and with very little mutual interference. (p. 364)

Durante el proceso de la comprensión lectora se realizan y no, necesariamente, de manera secuenciada subprocessos. Esto llevó a los autores a plantear dos conceptos clave que investigaciones posteriores han sido utilizados: macroestructura (contenido semántico y global del texto); microestructura (las oraciones que conforman un determinado texto). Para ellos, la comprensión como proceso involucra construir la macroestructura a partir de la microestructura.

Posteriormente, en la década de los ochenta diversos autores continuaron lo formulado por Kintsch y Van Dijk; no obstante, la estructura de los textos y las variables textuales que afectan al lector fueron los principales aspectos que marcaron la investigación de esa década. Algunos de los más resaltantes representantes son Spiro, Bruce y Brewer (1980), y Meyer (1984).

En la década de los noventa, el centro de interés es el estudio de las técnicas de procesamiento on-line. Autores como Balota, Flores de Arcais y Rayner (1990); McKoon y Ratcliff (1998) desarrollaron investigaciones al respecto.

Dentro de los enfoques cognitivos el estudio de la comprensión lectora, según Viero y Gómez (2004), se han bifurcado en dos ramas: el procesamiento de la información y la teoría conexionista. El primero se basa en la comparación hombre-máquina. Es decir, los hombres buscan información de manera activa, así

como las distintas actividades que realizan en la vida cotidiana están relacionadas con la información que posee. Por esa razón, el objetivo de esta perspectiva es el estudio de los procesos mentales que permiten ubicar los mecanismos de entrada, reconocimiento y selección de la información. El segundo se sostiene en las actividades neuronales, en el que se plantean un procesamiento en paralelo basado en las neuronas; a diferencia del anterior que considera subprocesos dentro de un proceso mayor. En este último caso, existe una gran red neuronal que conecta cada una de sus partes y por medio de la transferencia es posible la transmisión de la información.

### **2.3.1. Procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora**

Siguiendo a Molina (2008), dentro de las teorías del procesamiento de la información que existen relacionada con la comprensión lectora, es necesario definir dos posturas: el procesamiento ascendente y el descendente.

El procesamiento ascendente caracteriza a la lectura como un conjunto de niveles superpuestos que van desde la decodificación (nivel primario) hasta la comprensión plena de un texto (nivel superior). Esto significa que el aprendizaje de la comprensión lectora debe realizar paso a paso y enmarcado dentro de un proceso que va de acuerdo al desarrollo de psicológico de la persona. Según Mialaret (1972), todo lector aprendiz debe diferenciar tres niveles: descifrar, comprender y juzgar. De otro lado, el procesamiento descendente basado en las teorías de Goodman (1976), considera que la lectura es un juego psicológico de adivinación en el que se deben desarrollar estrategias cognitivas como muestreo, predicción, prueba de

hipótesis e inferencia. Se concibe a la comprensión como un proceso global que depende de los esquemas mentales y el contexto.

En los diferentes enfoques en torno a la comprensión lectora, siguiendo a González (2004), es pertinente presentar dos directrices: los que señalan los distintos niveles de comprensión lectora y aquellas que se centran en el significado. Antes de conceptualizar propiamente esta noción, es preciso presentar algunos conceptos claves planteados por González (2004).

**a) Decodificar vs. extraer significado.** En una primera instancia se puede decir que el proceso de lectura implica pasar de series gráficas a palabras habladas. No obstante, lo que en verdad tiene que entenderse como la comprensión de un texto a cabalidad es la capacidad para extraer significado ya sea de información explícita como implícita.

**b) Aprender a leer vs. leer para aprender.** Aprender a leer está relacionado con todas las herramientas y estrategias que posibilitan el aprendizaje de la lectura y de su comprensión. Por otro lado, leer para aprender está vinculado con la adquisición de nueva información y conocimiento a partir de la comprensión de un texto.

**c) Comprensión completa vs. incompleta.** La primera es entendida como la comprensión en su totalidad de un texto y en la que se desarrollan tres actividades: “activar el conocimiento previo, encontrar la organización subyacente y modificar las estructuras mentales incorporando la nueva información” (González, 2004 pp. 16). Por el contrario, la comprensión incompleta se da cuando solamente se realiza uno o dos actividades de las tres antes mencionadas.

**d) Comprensión superficial vs. comprensión profunda.** Presenta cierto parecido con lo anterior. La primera solo se interesa por extraer información mínima del texto, por lo que no exige al lector procesos mentales superiores, sino, un procesamiento ligado a un nivel literal de la información. En la comprensión profunda, se busca extraer la máxima información, debido a esto el procesamiento es más lento.

Esta contraposición de conceptos, llevan a entender lo complejo que resulta definir la comprensión lectora. En general, no se considera esta como un único concepto, sino que en ella subyace una gran variedad de actividades y procesos mentales que realizan al momento de leer un texto.

#### **2.4. Comprensión lectora**

Durante muchas décadas, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura estuvo centrado en la decodificación. Aunque este proceso presenta su propia complejidad (Cuetos, 2008; Viero & Gómez, 2008), la enseñanza de la lectura, desde esta concepción, sometía a los alumnos a sesiones donde los principales objetivos lectores eran la traducción de los signos lingüísticos a signos acústicos, y responder preguntas que, en su gran mayoría, se limitaban a recoger información literal, lo que implicaba un nivel muy básico de comprensión.

En la actualidad, es consenso en la comunidad académica que la lectura exige un proceso de decodificación y uno de comprensión (Alliende & Condemarín, 1989; Huerta, 1995; Solé, 2000; González 2004; Cassany, 2006; Vallés, 2006; Hernández, 2007; Cuetos, 2008; Galera, 2008; Molina, 2008). Si bien los investigadores se han trazado el objetivo de comprender y explicar mejor qué

sucede en la mente del lector cuando se propone comprender el texto, sigue siendo prioritario explicar el proceso de decodificación, ya que es el requisito básico para que ocurra la comprensión (Huerta, 1995; Alliende y Condemarín, 1990). Los estudios actuales señalan que estos dos procesos se consideran indispensables para una buena comprensión lectora.

La comprensión lectora ha sido definida como un proceso interactivo que depende de múltiples factores, los cuales son muy complejos y se relacionan entre sí. Según Cooper (1990) citado por Oré (2012), “la interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión, pues a través de ella el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente” (p. 34). En otras palabras, para Cooper, la comprensión es el proceso en el que se construye el significado, lo que implica reconocer las ideas más importantes del texto y poder vincularlas con las que lector almacena. Otros autores como Aliaga (2000) citado por Oré (2012), “la comprensión lectora es algo más complejo, que involucraría otros elementos más, aparte de relacionar el conocimiento nuevo con el ya obtenido” (p.34). En esta misma línea, Solé (2004) citado por Oré (2012), señala que en la comprensión lectora interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como las expectativas y conocimientos previos que tiene el lector; ya que para la lectura se necesita decodificar y aportar al texto los objetivos, ideas y experiencias previas, procesos mentales que se dan de manera simultánea. Adicionalmente, el lector necesita implicarse en un proceso de predicción e inferencia continuo, que parte de la información que aporta el texto y se complementa con la experiencia y el conocimiento previo que el lector tiene, el mismo que se ha acumulado a lo largo de su vida (p. 35).

Desde el enfoque cognitivo, la comprensión lectora tiene una doble consideración conceptual: como producto y como proceso (Solé, 2004). La comprensión entendida como un producto es el resultado de relación que entablan el lector y el texto. El producto resultante se acumula en la memoria, la que después se activará al momento de la formulación de las preguntas en torno al texto leído. En sentido, la denominada memoria a largo plazo desempeña un rol fundamental, porque asegura el éxito que pueda tener el lector (p. 20). Por esta razón, la comprensión lectora es entendida como los procesos psicológicos que se organizan en torno procesamiento de la información desde el momento en que es recibida hasta el momento de la toma de decisiones.

A partir de la gestión educativa, el sistema educativo peruano propone un enfoque comunicativo textual. Este está centrado en la producción de los actos comunicativos en situaciones determinadas (Ministerio de Educación, 2015). No obstante, dentro de este enfoque, también, se considera la perspectiva cognitiva y la sociocultural.

La primera aporta el hecho de que el lenguaje es, finalmente, un instrumento para la adquisición de conocimiento. En ese sentido, la lengua permite configurar las creencias, su propia subjetividad e imaginación.

La segunda permite reflexionar “sobre el significado social de los usos comunicativos, las variables culturales que los condicionan y determinan, y el sentido ideológico de las diversas prácticas discursivas” (Ministerio de Educación, 2015, p.15).

La competencia de comprensión se relaciona con el juicio autorregulatorio, el cual permite analizar, inferir e interpretar en diversas situaciones comunicativas.

Respecto al acto de leer un texto, están inmersos varios procesos como son interpretar, otorgar significado y considerar el contexto. Por lo tanto, en la comprensión profunda, los lectores deben poder identificar información, reorganizarla, deducir lo que está entre líneas y emitir un juicio valorativo acerca de su forma (el estilo que se ha utilizado), contenido, intencionalidad o postura del autor.

#### **2.4.1. La comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico**

La comprensión lectora se relacionaría con la disposición al pensamiento crítico y sus componentes, ya que, según lo que señala la teoría, comparten procesos y capacidades. Una de las más resaltantes es la capacidad de inferencia. La capacidad de comprender un texto está ligada a recabar información organizar, finalmente, emplear dicha información para crear una interpretación del texto. En este proceso tiene un papel importante el desarrollo del pensamiento crítico (González, 2007). La disposición del pensamiento crítico se aplica en la práctica dentro de un contexto en el que existe una necesidad de adquirir un nuevo conocimiento (Saiz & Rivas 2008).

Se puede apreciar, entonces, a nivel teórico, cómo la comprensión lectora y la disposición al pensamiento crítico compartirían capacidades importantes como el análisis, la evaluación, la interpretación, y sobre todo la inferencia (Fahim & Sa'eepour, 2011). La capacidad de razonar e inferir influye en la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico, que incluye tanto la disposición como la motivación para pensar de forma crítica. Esta disposición es de por sí una base y motor para querer leer y comprender diversos tipos de textos.

Se podría señalar que es incluso, en sí misma, una estrategia de comprensión lectora natural. Entonces, la disposición al pensamiento crítico es una capacidad de razonamiento importante que se relacionaría con el proceso para alcanzar la comprensión profunda de un texto y que se puede desarrollar de modo natural mediante la motivación para alcanzar un objetivo específico. Sin embargo, es preciso apuntalar que no existen estudios empíricos a nivel de Latinoamérica y menos en el Perú en la población universitaria que demuestren que, efectivamente, existiría una relación entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

Gordillo & Flores (2009), con respecto a la comprensión lectora, mencionan que, teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, rescatan la división en tres niveles propuestos por Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989): nivel de comprensión literal, nivel de comprensión inferencial y nivel de comprensión crítico. Por otro lado, Pérez (2005) propone cinco niveles: nivel literal, nivel de reorganización de la información, nivel inferencial, nivel crítico-valorativo y el nivel apreciativo. El aporte de Pérez es relevante, puesto que centra su interés en los niveles crítico-valorativo y el apreciativo. Este último relacionado con procesos cognitivos más profundos.

## **2.4.2 Niveles de comprensión lectora**

### **2.4.2.1 Nivel literal**

Gordillo & Flores (2009) afirman que este es el nivel más básico de la comprensión: “El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto” (p. 97). Esto implica reconocer las ideas centrales a nivel de los párrafos y a nivel del; así como poder organizar la secuencia de

acontecimientos. Del mismo modo, el lector debe poder comparar y ubicar caracteres, tiempos y lugares que se encuentran de manera explícita en el texto. Finalmente, él puede identificar razones explícitas de acontecimientos.

Márquez, Díaz, Ricardo & Fuentes (2016) señalan que el nivel de comprensión literal se focaliza en identificar las ideas, datos e información que están explícitamente visibles en el texto ya sea por reconocimiento o por la evocación de hechos. En otras palabras, los elementos del texto visibles, es decir, las partes explícitas, pueden ser ubicados con facilidad. Entre las cuales, se ubican las ideas principales (la idea más relevante de un párrafo o del texto); las secuencias (determina el orden de las acciones); las comparaciones (identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos) y las ideas que expresan las relaciones causales (identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones).

#### **2.4.2.2. Nivel de Reorganización de la información**

Según Pérez (2005), este nivel está caracterizado por una nueva ordenación de las ideas del autor por parte del lector mediante proceso de clasificación y síntesis: “El lector requiere la capacidad de categorizar personas, lugares, objetos; elaborar resúmenes, reproducir de manera esquemática el texto” (p. 123).

Márquez, Díaz, Ricardo & Fuentes (2016) afirman que el nivel reorganización de la información de la comprensión lectora forma parte de un segundo nivel de la comprensión literal. En este nivel, los lectores efectúan una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal. Producto de esa primera identificación, ellos son capaces de reorganizar las ideas para expresarlas de otro modo: a través

de un organizador gráfico como un mapa conceptual, mapa mental, red conceptual, entre otros.

Díaz (2010) considera que en el caso de los textos expositivos median procesos psicológicos que buscan extraer las relaciones entre los elementos descritos en el contenido del texto. Estos forman una representación de la estructura lógica del mismo. Dichos procesos permiten transformar el texto en una representación semántica, la cual supone una abstracción mediante la que se selecciona y se sintetiza la información. Es decir, es una elaboración en la que se vinculan el conocimiento del mundo que tiene el lector para luego llegar a la adopción de una representación organizada con la que el contenido del texto es almacenado en la memoria.

En organizadores como el mapa conceptual, el orden los conceptos responden a una jerarquía en los que las nociones más generales ocupan niveles superiores; mientras que las ideas más específicas se encuentran en los niveles inferiores. Para Novak y Musonda (1991), citados por Díaz (2010), poder plasmar la relación jerarquía es fundamental para entender la organización del conocimiento que un alumno tiene sobre los temas y, a partir de ello, identificar aquellas concepciones erróneas.

El objetivo de los organizadores gráficos está centrado en los procesos cognitivos que se desdoblán con los esquemas. En ese sentido, los mapas conceptuales son herramientas que permiten visualizar lo que el lector conoce sobre un tema determinado. A su vez, la experiencia y el saber de mundo de este está determinado por su entorno y su contacto con la lectura. Si un lector tiene hábito de lectura y durante su vida ha leído más, estará en ventaja frente a otro que no haya

leído como él. En el primer caso, el lector será más competente y al momento de reorganizar la información la elaboración que él realice, será superior a la de otro lector cuyo saber de mundo es más limitado. Asimismo, para Díaz (2010), los mapas conceptuales permiten reconocer el proceso de aprendizaje y cómo el lector logra construir el conocimiento.

#### **2.4.2.3. Nivel inferencial**

Este nivel se caracteriza por identificar la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito. En otras palabras, implica buscar relaciones que trasciendan el texto. El lector infiere detalles adicionales, secuencias sobre acciones, relaciones de causa y efecto, predice acontecimientos e interpreta un lenguaje figurativo. Gordillo & Flores (2009) señalan que el objetivo de este nivel es el planteamiento de conclusiones. Para los autores, la comprensión inferencial es escasamente desarrollada por el lector, puesto que requiere de un grado de abstracción alto. Sin embargo, alcanzarla beneficia la relación con otros contenidos y, además, la incorporación de conocimientos nuevos.

Para Sanz (2010), el nuevo sistema universitario europeo está centrado en el desarrollo de competencias cognitivas, emocionales, sociales e instrumentales. Esto ha implicado un gran proceso de renovación y actualización que se ha visto reflejado en la creación del el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Dentro de las competencias cognitivas, se encuentra la competencia para interpretar la información, en el caso de la comprensión inferencial, supone que el lector compare semejanzas y diferencias y pueda relacionar las partes del texto con el todo.

Irrazabal (2010) refiere que la información explícita del texto es suficiente para que el lector pueda resolver la cohesión y la coherencia. Por esa razón, un proceso crucial en la comprensión lectora es la elaboración de inferencias. El lector partiendo de sus conocimientos previos y saber de mundo, y las pistas explícitas que el texto otorga elabora representaciones mentales: las inferencias.

Como lo indica González (2004), es indispensable la revisión del nivel inferencial y el estudio de las inferencias para abordar la comprensión. El autor señala que existen dos características textuales estrechamente vinculadas con la realización de las inferencias y la estructura textual: la coherencia y cohesión. Al respecto, puntualiza que la primera implica la conexión conceptual entre los elementos del conocimiento que el texto active. Según Van Dijk y Kintsch (1983) citado por González (2004), las modalidades de la coherencia hacen referencia a la microestructura o base del texto (local) y la macroestructura textual (global). La cohesión, por su parte, es la presencia de elementos superficiales de manera progresiva de tal forma que se pueda identificar la conexión secuencial. En este sentido, todo buen lector dispone de las capacidades para inferir aquello que está ausente en el texto, por lo que deberá identificar la coherencia y cohesión de este.

Las inferencias dentro del proceso cognitivo de la comprensión se definen como un proceso cognitivo. En este, el lector obtiene información nueva a partir de las pistas que le otorgue el texto; para ello, considera el contexto. Existen tres tipos de inferencias las referenciales o correferenciales, las integradoras y las elaboradas. Las primeras consisten en las relaciones que se pueden establecer entre un elemento de una proposición con otro que se ha mencionado antes. Las segundas tienen como función principal evidenciar las relaciones semánticas entre las proposiciones. Las

últimas tienen como objetivo completar y enriquecer la representación o esquema mental del texto; además, plantear la superestructura y anticipar el contenido (González, 2004).

Por su parte, León (2003) citado por Estupiñán, Olave y Rojas (2013) afirma que actualmente existe un consenso acerca del rol fundamental que las inferencias cumplen en la comprensión lectora no solo a nivel cognitivo, sino a un nivel pedagógico, ya que se busca encontrar las estrategias adecuadas que atiendan a los diferentes tipos de inferencias.

Finalmente, la capacidad de realizar inferencias es clave dentro del proceso de comprensión lectora. Podemos observar que esta inferencia permite organizar estructuras de conocimiento (Pérez, 2005). Es decir, mientras se lee, la mente decodifica la información y, para entenderla, la relaciona entre sí de modo que haga un sentido en conjunto y la relaciona con toda la información previa almacenada en el cerebro que se considere relevante con lo que se captó del texto. Este proceso se ve significativamente relacionado con ampliar el repertorio de conocimientos previos, analizar la información que se recibe mediante contrastes, comparaciones y aceptación de la posible validez de ideas que se contraponen, formular juicios y tomar decisiones.

#### **2.4.2.4. Nivel crítico-valorativo**

En este nivel, el lector emite juicios sobre el texto leído, para ello utiliza argumentos, ya sea para demostrar su postura favor o en contra. Para Gordillo y Flores (2009), existe un carácter evaluativo característico de la lectura profunda. En este participan el saber de mundo del lector, su capacidad de criterio y los

conocimientos de lo leído. Los juicios que emiten pueden ser de la realidad a la fantasía, de adecuación o validez, de apropiación, de rechazo o aceptación.

Pérez y Hospital (2014) sostienen que en este nivel el lector debe comprender de manera significativa el texto; asimismo, tiene la capacidad de apropiarse del texto en relación con la realidad que vive. Además, manifiesta una postura y reflexión sobre lo que el autor quiere dar a conocer en el texto, y la incidencia que presenta lo escrito dentro del contexto social donde está siendo recibido. A su vez, es capaz de valorar críticamente la información que le brinda el texto. Esto implica que no, necesariamente acepta lo propuesto por el autor, sino que puede, incluso, ponerlo en cuestión con argumentos sólidos. Para Pérez & Hospital (2014), el nivel crítico:

es poder trascender la interpretación de lo que se está leyendo y ser capaz de tomar una postura de aquello que está en un papel y edificar conocimientos que contribuyan a la aplicación de nuevos elementos en la vida cotidiana. En los procesos de lectura es claro que existen diferentes maneras para que se lleve a cabo y se alcancen distintos niveles en la misma; de esta manera, cuando se pretende llegar al nivel crítico en un texto hay que asimilar los aspectos que la anteceden, la lectura literal y la inferencial. Dichos aspectos son fundamentales para interpretar la realidad y su significado. (p.314)

De lo descrito por los autores, se desprende que en el nivel crítico-valorativo están involucrados procesos cognitivos superiores, los que llevan a la interpretación profunda de la realidad. Este nivel es, evidentemente, más complejo que los anteriores. Es más, en este, operan los otros niveles, puesto que intervienen; por un

lado, la decodificación a partir de los elementos textuales explícitos y, por otro lado, requiere que el lector tenga la capacidad de interpretar aquello implícito que proporciona el texto. Es decir, finalmente, el todo buen lector podría completar y darle sentido al texto. Entonces, se puede afirmar que leer críticamente requiere en los lectores un punto de vista sobre lo que indican las diferentes fuentes. Así, al momento de encontrarse con el texto, se puede defender o atacar, según sea el caso. Es en esta instancia en que los procesos cognitivos son más complejos. El lector es capaz de dialogar y contrastar con otros autores, así como las diferentes posturas en torno a un mismo tema.

#### **2.4.2.5. Nivel apreciativo**

Para Pérez (2005), este nivel está vinculado con el efecto que produce el texto en el lector, es decir, aquel resultado estético y psicológico que manifiesta al entrar en contacto con el texto. El lector reflexiona sobre el lenguaje del texto (estructura formal), no solamente se ciñe a la valoración de la construcción oracional, sino a las características textuales como el humor, el doble sentido. En otras palabras, es el estilo que configura el texto del autor. Se puede señalar que este nivel es metalingüístico.

Para Jakobson (1963) citado por Franco, Blanco & Cortez (2013), la función metalingüística está vinculada a las diversas actividades que involucren la reflexión en torno al mismo lenguaje. Esto implica que el individuo tenga un conocimiento pleno de su lengua y de los diferentes modos en los que pueda manifestarse. Se señalan tres funciones: la competencia lingüística, la actividad epilingüística y la actividad metalingüística.

La competencia lingüística se refiere al dominio inherente que tiene el hablante tanto de las reglas y el uso de su lengua. El conocimiento que este tenga se evidencia a través de ciertas actividades como la comprensión y la escritura. Al respecto, es importante señalar que el hecho de usar y conocer las reglas gramaticales no garantiza que estas sean utilizadas eficazmente. En otras palabras, el conocimiento tácito de la lengua no garantiza que el lector, durante el proceso de comprensión, realice la actividad de manera consciente y reflexiva.

La actividad epilingüística se desarrolla al mismo tiempo que la competencia lingüística, es decir de forma paralela. El hablante evidencia la capacidad de autocorrección o corrección de los enunciados de otros. Sin embargo, esta actividad no exige, necesariamente, brindar razones o explicaciones en torno al uso de la lengua. En ese sentido, se puede afirmar que no es reflexiva ni consciente.

La actividad metalingüística está referida a un dominio alto del conocimiento lingüístico y el discurso. Dicho de otro modo, es una actividad consciente y reflexiva, ya que el hablante puede explicar, caracterizar, describir los usos lingüísticos, así como el poder explicar las causas del por qué un determinado uso puede ser incorrecto o no.

Para Benveniste, Chomsky y Jakobson (1969) citado por Franco, Blanco & Cortez (2013) la consciencia metalingüística forma parte de una de las funciones secundarias del lenguaje, por lo que mediante esta consciencia faculta a los individuos en la reflexión, y análisis de las diferentes dimensiones del sistema lingüístico.

Para Moraso & Duro (2004) citados por Andrés, Canet & Urquijo (2011), uno de los procesos cognitivos fundamentales dentro del proceso de comprensión lectora se encuentran las habilidades metalingüísticas o habilidades de metacognición vinculadas al lenguaje. Es decir, es el acto de reflexión consciente acerca de los diferentes niveles del sistema lingüístico. Además, las habilidades metalingüísticas se desarrollan progresivamente y son fundamentales para el éxito en el proceso lector.

## **2.5. Pensamiento crítico**

El pensamiento crítico es un término polisémico, desde distintas áreas se ha abordado su definición y su campo de acción: psicología, sociología y filosofía y pedagogía. Una revisión somera en torno a este concepto evidencia que su definición está relacionada al marco disciplinar y epistemológico del cual surge.

Para Bloom (1986), desde la pedagogía, la taxonomía del pensamiento incluye seis objetivos básicos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, siendo las tres últimas las que pertenecen al orden superior del pensamiento.

Para Furedy y Furedy (1985), citado por Marciales (2013), el pensamiento crítico abarca las habilidades de identificar consecuencias, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar evidencias y proposiciones sólidas, y deducir conclusiones.

Dewey (1989) señala que el pensamiento crítico es un tipo de pensamiento reflexivo. Este significa un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en el cual se origina el pensamiento. Además, es un acto de busca,

de caza, de investigación para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad (Marciales, 2013).

En el año 1995, cuarenta y seis especialistas de Filosofía como de Pedagogía conceptualizaron el pensamiento crítico como un juicio autorregulatorio útil que promueve una interpretación, un análisis, una evaluación y una inferencia; así mismo, dicho pensamiento está vinculado con la explicación de lo evidencial, conceptual y metodológico, caracterológico o contextual de aquellas consideraciones sobre las cuales el juicio está basado (Spicer & Hanks, 1995 citados por Marciales 2013). La propuesta de estos autores vincula el pensamiento crítico al juicio autorregulatorio.

Moshman (1998) brinda conocimientos valiosos acerca del proceso de desarrollo del pensamiento enfocándose en estudiantes universitarios; público que ha sido escasamente abordado. Desde una perspectiva constructivista y tomando como base lo propuesto por Piaget, el autor se centra en la comprensión de los procesos de pensamiento y razonamiento ocurridos en los jóvenes. Moshman propone tres características concernientes con el desarrollo: cambio cualitativo, el cambio progresivo y cambio internamente dirigido. El autor defiende la idea de que desde planteamientos teóricos e investigativos, deben ser analizadas y sustentadas para identificar el desarrollo evolutivo del pensamiento que contemple más allá de las operaciones formales, sin apoyarse exclusivamente en la variable tiempo.

En términos generales, Moshman sostiene que el desarrollo cognitivo avanzado es en gran parte desarrollo del razonamiento, que es un pensamiento epistemológicamente constreñido. El razonamiento, así definido, es fruto de un agente racional, un individuo cuyo pensamiento está dirigido por formas de comprensión metacognitiva. De manera que lo propuesto por el autor es que el

desarrollo cognitivo no solo debe considerarse la parte evolutiva (niñez), sino contemplar el desarrollo de la racionalidad.

De otro lado, Ennis (1985) entiende el pensamiento crítico como el pensamiento reflexivo y razonable que se enfoca en decidir qué creer o hacer. Para este autor, este proceso puede ser descompuesto en un grupo de disposiciones de pensamiento crítico, tres áreas básicas de pensamiento crítico, y un área de habilidad estratégica y táctica para emplear pensamiento crítico (Ennis, 1987). Las habilidades son el aspecto cognitivo del pensamiento crítico; mientras que las disposiciones son el aspecto afectivo.

A su vez, para Facione (2007), los componentes del pensamiento crítico son la motivación, las disposiciones, las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones.

Es importante señalar que las disposiciones y las habilidades son dos dimensiones del pensamiento crítico que interactúan entre sí (Facione, 2000). Sin embargo, tener las habilidades para pensar críticamente no garantiza que se cuente con la disposición para hacerlo, y viceversa (Facione, 2000). Por esta razón, las personas deben estar dispuestas y motivadas a aplicar las habilidades que hayan aprendido.

Desde una perspectiva social y, a diferencia de los otros autores ya mencionados centrados en una visión más individual, Lipman (1997) integra bajo la denominación de pensamiento de orden superior el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Asimismo, más que proponer una definición de cada uno orienta todo su esfuerzo a mostrar las conexiones existentes entre estos dos últimos.

Lipman et al. (1992, 1997), en su estudio sobre pensamiento crítico, esboza el actor de leer como vehículo que impacta positivamente en el desarrollo de los niños. Señala específicamente que la comprensión lectora parte de las habilidades de razonamiento formal inferencial-deductivo y en habilidades de razonamiento analógico. Además, sostiene que, precisamente, son las habilidades de razonamiento las que favorecen directamente en la adquisición de significado que se logra en la lectura.

La capacidad de razonar es la que, finalmente, lograr hallar conocimientos adicionales a los planteados en un texto determinado. El lector que se aproxima a un texto (independientemente del tipo de texto que sea) lo hace con el fin de obtener un significado, para descubrir el sentido de un texto escrito; quien lee debe ser sensible al significado y tiene que saber inferirlo, o ponerlo de manifiesto. Constantemente, se realizan inferencias al momento de la lectura. Estas permiten extraer múltiples significados a partir de los rastros que otorga el texto conjuntamente con los conocimientos que tenga el lector.

Entonces, desde esta perspectiva, pensamiento y lenguaje están profundamente conectados. La razón por la cual un niño no sabe leer mejor es porque no ha sido enseñado a razonar, y sin razonar no es posible que descubran lo que están leyendo (Lipman, 1992). Tales deficiencias en el razonamiento se mantienen a lo largo del proceso formativo (Lipman, 1997). Es preocupante que la lectura se ha convertido en un fin en sí misma y numerosos esfuerzos se llevan a cabo para enseñar a leer bien, sin considerar la importancia de los procesos de pensamiento que se desarrollan (Lipman, 1997). En esa medida, el acto de

comprensión lectora es, entonces, un medio que permite acceder al pensamiento y estimularlo.

Tal y como lo refieren Valenzuela, Nieto y Muñoz (2014), existe consenso por parte de los estudiosos del pensamiento crítico en que la manera de pensar está constituida por dos componentes: habilidades y disposiciones. El primero implica “un dominio de ciertos conocimiento procedimentales” que llevarían a alcanzar un razonamiento correcto. El segundo componente es de tipo volitivo, en otros términos, el poner en práctica “hacer uso de las habilidades”. Sin embargo, no sucede lo mismo en torno a las disposiciones del pensamiento.

La presente investigación se ocupará del componente volitivo del pensamiento crítico siguiendo la teoría de Facione: las disposiciones.

## **2.6. Disposiciones del Pensamiento Crítico**

Respecto a la conceptualización de las disposiciones, existe discrepancia entre los autores. La disposición es la tendencia, propensión o una susceptibilidad para realizar un acto determinado en ciertas condiciones. (Ennis, 1994; Norris, 1992 citados por Ricapa, 2015). En ese sentido, sería una motivación general para desplegar el pensamiento crítico cuando se dan las circunstancias para aplicarlo.

Otros autores como Facione (1992) consideran que las disposiciones son atributos caracterológicos; es decir, actitudes intelectuales o hábitos de la mente. Lo postulado por Facione se inclina más por componente actitudinal; así, el pensador crítico deberá poseer las siguientes actitudes: analítico, sistémico, imparcial, curioso, juicioso, buscador de la verdad y confiado en la razón.

Entonces, la disposición hacia el pensamiento crítico se refiere a cómo decidir qué hacer o creer lógicamente. Es la consistente motivación interna para actuar o responder ante las circunstancias de formas habituales y, al mismo tiempo, flexibles; es decir, atributos caracterológicos y tendencia actitudinales (Facione, 2000). Estas se refieren a cómo decidir, qué hacer o creer lógicamente (Escurra y Delgado, 2008).

Las dimensiones de las disposiciones del pensamiento crítico son la búsqueda de la verdad, amplitud mental, capacidad de análisis, capacidad sistémica (organizarse y concentrarse), confianza en el propio razonamiento, curiosidad por la adquisición de nuevos conocimientos, y madurez para formular juicios reflexionando sobre cómo resolver un problema y tomar decisiones (Escurra & Delgado, 2008).

Tal y como señala Facione y Facione (1992), el componente disposicional del pensamiento crítico incluye las siguientes dimensiones:

- 1. Búsqueda de la verdad.** Esta disposición está relacionada con la tendencia a la búsqueda de la verdad de las situaciones, hechos o cosas; es la indagación por el conocimiento en distintas circunstancias. Finalmente, implica tener una integridad. Además, el pensador que tiene la disposición de búsqueda de la verdad tiene la habilidad para formular diversas preguntas. Asimismo, se vincula con los deseos de obtener intelectualmente para seguir, analizar diversas pruebas con la tarea de alcanzar la verdad.
- 2. Amplitud mental.** Esta segunda dimensión se vincula con la tolerancia frente a los distintos puntos de vista u opiniones contrarias a la propia. Además el pensador crítico que evidencia amplitud mental deberá ser

respetuoso de que el posible razonamiento de los otros pueda oponerse a la de él.

- 3. Capacidad de análisis.** Es la disposición a estar siempre atento a alguna situación o hecho que pudiera convertirse en un problema. Para esto, el pensador crítico deberá adelantarse a las posibles consecuencias, analizar resultados, identificar si es un problema con fácil resolución o; por el contrario, complejo, por lo que tiene que hacer uso de la razón. Asimismo, implica la búsqueda de pruebas de los hechos ocurridos.
- 4. Sistémico.** Esta cuarta dimensión indica la disposición hacia la organización, concentración y la capacidad para centrarse en una pregunta en específico. Además, se vincula con la constancia para enfrentar de manera organizada un problema determinado a pesar del nivel de dificultad que pueda presentar.
- 5. Confianza en el razonamiento.** Es la disposición que muestra la convicción en sí mismo. En otras palabras, el pensador crítico que manifieste confianza en el razonamiento deberá mostrar seguridad en sus propias habilidades, así como la capacidad de expresar su punto de vista fundamentándolo.
- 6. Curiosidad.** Esta dimensión se asocia con la disposición a ser indagador, inquisitivo y curioso. El pensador crítico se mostrará impaciente por obtener un nuevo conocimiento. Asimismo, estará siempre informado buscando saber cómo es el funcionamiento de un objeto.
- 7. Madurez para formular juicios.** Es la disposición a realizar juicios y cuestionamientos reflexivos. Centrará su interés en las posibles soluciones para un determinado problema, así como aquellas situaciones que puedan

tener más de un opción concreta. Además, evaluará el camino más idóneo para resolver una situación negativa.

Las dimensiones de las disposiciones, como se ha podido observar, son las actitudes intelectuales o atributos caracterológicos, puesto que son aquellas motivaciones internas que llevan a las personas a enfrentar los problemas y discernir cuál sería la mejor resolución de un problema tomando como base el pensamiento.

Por otro lado, Perkins, Jay y Tishman (1993) citados por Ricapa (2015) sustentan que el elemento principal del pensamiento crítico es la disposición. Para estos autores, el pensamiento crítico está conformado por la sensibilidad (percepción de que una conducta concreta es necesaria o apropiada; la inclinación (motivación hacia la realización de una conducta concreta) y la habilidad (capacidad para poder ejecutar esa conducta).

En suma, se observa que existen tres miradas en torno a las disposiciones hacia el pensamiento crítico. La primera entiende a las disposiciones como una motivación general hacia el pensamiento; la segunda que las analiza como actitudes intelectuales y la tercera concibe a las disposiciones como un componente central del pensamiento crítico que integra tres componentes.

Para la presente investigación, se entenderán las disposiciones como las actitudes intelectuales siguiendo lo propuesto por Facione (2000). La disposición, entendida como actitud, posiciona el componente volitivo. Es así que aunque existen muchas personas con habilidades cualesquiera, no siempre ellas las usan, por diversos motivos esta especie de ganas o de voluntad queda a un lado o viceversa, la voluntad, la disposición puede estar, pero la habilidad cognitiva puede ser un impedimento y viceversa. Entonces, en el pensamiento crítico, debe haber

algo más que un listado de habilidades cognitivas, debe haber “actitud” a lo que se suele llamar “disposiciones” (Ricapa, 2015).

## **2.7. Evaluación del Pensamiento crítico**

Es preciso señalar que la mayoría de investigaciones en torno al pensamiento crítico se han centrado en el componente de las habilidades. Los instrumentos han sido en su mayoría test de elección múltiple y en algunos casos de respuesta abierta. Así los test de Watson y Glaser (1980), Ennis y Weir (1985), Ennis y Millam (1985) citado por Nieto y Saiz (2008) se centran en las habilidades relegando las disposiciones al resultado de dichas habilidades. Es decir, si los resultados arrojaban que los estudiantes tenían altas puntuaciones en las habilidades, se asumían que tenían disposición para la realización de las habilidades y viceversa.

En 1992, Facione con su Inventario de Disposiciones del Pensamiento Crítico de California evalúan las actitudes, creencias y valores. Las disposiciones son entendidas como actitudes intelectuales tales como la sistematicidad, analiticidad, la imparcialidad, la curiosidad, la búsqueda de la verdad y la confianza en la razón, mas no la motivación para emplear el pensamiento crítico. Con su aporte, se inicia la preocupación por medir dichas disposiciones como componente del pensamiento crítico y no como un mero anexo de las habilidades.

Posteriormente, Halpern (2006) y Saiz (2006) crearon un instrumento para la evaluación del pensamiento crítico en situaciones cotidianas. El instrumento combina preguntas abiertas con preguntas cerradas. En las primeras, el sujeto debe ofrecer argumentos, explicaciones o soluciones para resolver un problema determinado. En las segundas, el sujeto deberá escoger entre varias alternativas

aquella que sea la mejor forma de solucionar el problema planteado. Lo planteado por Halpern (2006) supone que las primeras preguntas aportarían información sobre la tendencia o motivacional general a usar el pensamiento crítico en un contexto determinado. Las preguntas de respuesta cerrada permiten identificar la capacidad para discernir la mejor alternativa cuyo uso depende de la habilidad del pensamiento.

Como se ha podido observar, los instrumentos de medición del pensamiento crítico se han basado mayoritariamente en el componente de las habilidades. Es con Facione y Halpern que la perspectiva cambia, ya que destacan el componente disposicional.

Después de revisar las bases teóricas sobre la comprensión lectora y el pensamiento crítico, es necesario explicar someramente el aprendizaje cognoscitivo social propuesto por Albert Bandura en la década del sesenta.

### **3. Bandura y el Aprendizaje cognoscitivo social**

El aprendizaje cognoscitivo social de Bandura (1987) señala que el aprendizaje humano se realiza en el entorno social. Es decir, una persona al observar a los otros, adquiere conocimientos, reglas, actitudes, estrategias y creencias. El autor sostiene que "el aprendizaje es con mucho una actividad de procesamiento de información en la que los datos acerca de la estructura de la conducta y de los acontecimientos del entorno se transforman en representaciones simbólicas que sirven como lineamientos para la acción" (Bandura, 1987, p. 51). Al respecto se puede señalar que el ser humano está en constante aprendizaje, el mismo que depende del

ambiente, es decir, mientras más expuesto esté a diferentes entornos, su aprendizaje será más fructífero.

Para el autor canadiense, los seres humanos tienen la capacidad de aprender observando un modelo determinado. Estos, a lo largo de su vida, se encuentran en constante relación con el medio, es decir, su entorno. Además, destaca el papel de las cogniciones personales (expectativas y metas) en el desarrollo de las habilidades.

Asimismo, esta teoría está basada en un modelo de aprendizaje denominado reciprocidad triádica del funcionamiento humano, el cual sostiene que el aprendizaje se produce por la conjunción de tres elementos: factores personales, ambiente y conducta. Estos tres elementos interactúan constantemente lo que facilita el aprendizaje. Sin embargo, la teoría cognitiva social otorga una especial atención a los factores cognitivos como son las creencias, las autopercepciones y las expectativas (Woolfolk, 2010).

Por otro lado, existen cuatro procesos dentro del aprendizaje social; estos son los siguientes: atención, retención, producción y motivación. En el primer proceso, las personas aprenden mediante la observación. Es decir, se detienen frente a determinados modelos, aquellos que para ellos son significativos frente a las distintas posibilidades que tienen en su entorno. En el segundo proceso, dentro del aprendizaje, ciertas conductas son almacenadas como imágenes en la memoria. En el tercer proceso, van transformando lo aprendido y lo perfeccionan con ajustes auto-correctivos. Finalmente, en el último proceso, las personas se inclinan a realizar los anteriores procesos siempre y cuando los consideren importantes. Es en este, en el que se generan expectativas basándose en sus creencias y valores.

Lo postulado por Bandura es fundamental, porque su teoría se centra en la interacción constante de las influencias personales, influencias sociales y los resultados de rendimiento (Bandura, 1994). Si se enmarca la comprensión lectora y el pensamiento crítico dentro de esta propuesta, así como el aprendizaje está determinado por la tríada antes señalada, en ambas competencias interactúan dichos elementos. En otras palabras, aquellas personas que interactúen con diversos entornos, más conocidos como variables ambientales, tendrán mejores resultados tanto en comprensión lectora como en pensamiento crítico.

## **CAPÍTULO III**

### **SISTEMA DE HIPÓTESIS**

#### **3.1 Hipótesis general**

Existe relación significativa entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico y en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.

#### **3. 2 Hipótesis específicas**

a) Existe relación significativa entre el nivel literal de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.

b) Existe relación significativa entre el nivel reorganización de la información de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.

c) Existe relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.

d) Existe relación significativa entre el nivel crítico-valorativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.

e) Existe relación significativa entre el nivel apreciativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **4.1. Tipo y nivel de investigación**

El tipo de investigación es cuantitativo, ya que es secuencial y probatorio como lo señala Hernández Sampieri (1991). En esta, se utiliza la recolección de datos tal y como se encuentra para probar las hipótesis que tiene como base la medición para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (p. 5). En este caso, se buscó establecer la relación entre la variable disposición hacia el pensamiento crítico y la variable comprensión lectora mediante la aplicación de pruebas cuantitativas. El nivel es descriptivo, porque la investigación busca describir las variables detallando las características de las mismas.

#### **4.2. Diseño de investigación**

El diseño de esta investigación es no experimental, ya que observa fenómenos, tal como se manifiestan en su contexto natural, para después analizarlos. El diseño es correlacional bivariado, porque mide dos variables para conocer si estas están o no relacionadas en una misma muestra de sujetos. En esta investigación, se buscó analizar el grado de relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico.

### 4.3. Población y muestra

La población estuvo conformada por 214 estudiantes pertenecientes al primer año de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú durante el semestre 2017-II. La muestra fue de tipo poblacional, porque está conformada por toda la población. Dado que se trabajó con estudiantes del primer año, no es necesario estratificar por años de estudio, debido a que es interés de la investigación realizar un diagnóstico de la relación entre las dos variables (disposición hacia el pensamiento crítico y comprensión lectora), al ser competencias generales –las que se desarrollan en los primeros años de formación general– es imprescindible que se considere a los estudiantes del primer año de estudios.

### 4.4. Definición y operacionalización de las variables

En la siguiente tabla se presenta la operacionalización de las variables y sus dimensiones.

Variables Definición teórica	Definición operativa Dimensiones
<p><b>COMPRESIÓN LECTORA</b> La comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar.(Pérez Zorrilla, 2005).</p>	Nivel literal
	Nivel de reorganización
	Nivel inferencial
	Nivel crítico-valorativo
	Nivel de apreciación
	Búsqueda de verdad
	Amplitud mental
	Capacidad de análisis
	Confianza en el razonamiento
	Capacidad sistémica (organizarse y concentrarse)
<p><b>DISPOSICIÓN HACIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO</b> Se refiere a cómo decidir qué hacer o creer lógicamente. Es la consistente motivación interna para actuar o responder ante las circunstancias de formas habituales y, al mismo tiempo, flexibles; es decir, atributos caracterológicos y tendencia actitudinales (Facione, 2000)</p>	Curiosidad
	Madurez para formular juicios

#### **4.5. Técnicas e instrumentos**

Para la variable de comprensión lectora, la técnica que se utilizó fue un test. El instrumento fue una prueba de comprensión lectora que tuvo validación de contenido, es decir, juicio de expertos, así como una prueba piloto. Los autores quienes elaboraron la prueba de comprensión lectora son Guerra & Guevara (2013), catedráticos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se aplicó a estudiantes universitarios mexicanos y está conformada por “un texto y en una prueba de siete reactivos orientados a indagar los niveles de comprensión” (p. 280). Ellos parten de los niveles de comprensión lectora (literal, reorganización de información, inferencial, crítico-valorativo y apreciativo) planteados por Jesús Pérez Zorrilla (2005).

La prueba consta de 7 reactivos: los dos primeros miden el nivel literal; el tercero, el nivel reorganización de la información; el cuarto y el quinto, el nivel de inferencial; el sexto, el nivel crítico-valorativo y séptimo, el nivel apreciativo. Lo interesante de la propuesta de los autores es lo novedoso de la evaluación, puesto que no es prueba únicamente objetiva, sino que le exige a los evaluados desarrollar las preguntas e incluso plantear un esquema. Dicho instrumento se revisó con una rúbrica, la misma que se ha adjuntado en los apartados anexos.

Para efectos de la esta investigación, se adaptó el instrumento, se modificaron dos preguntas objetivas del nivel literal por preguntas abiertas. No sé cambiaron dichas preguntas, sino que la transformación fue a nivel de forma. En ese sentido, solamente se modificaron dos preguntas que corresponden al nivel literal, las cuales inicialmente eran de alternativa múltiple (para marcar). Estas pasaron a ser de respuesta abierta, es decir, se eliminaron las alternativas, por lo que

las siete preguntas de la prueba, con la modificación, fueron planteadas para responder y no con alternativas.

#### **A. Validación del contenido o juicio de expertos**

La validez del contenido del instrumento se realizó a través de juicio de expertos. Se seleccionó un equipo de diez jueces con dominio del tema y conocimientos de investigación (Ver anexos). Como resultado de este proceso, se mejoró la redacción de uno de los ítems, de modo que este sea más claro y se obtuvo una segunda versión del instrumento. Los criterios de validación fueron los siguientes: claridad, pertinencia y relevancia.

Para la validez de contenido de cada ítem a través del coeficiente “V” de Aiken, para lo cual se utilizó la siguiente fórmula:

$$V = \frac{S}{(n(c - 1))}$$

S = Sumatoria de valores dados por los jueces al ítem

n = Número de jueces

c = Número de valores de la escala de valoración

Para que el ítem sea aceptado o válido debe alcanzar un coeficiente “V” igual o superior a 0.81. La siguiente tabla muestra los resultados del consolidado final:

ÍTEM	JUECES										ACIERTOS	V de Akién
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1.00

En la tabla, se observa que los 11 ítems que lo conforman obtuvieron un V de 1.00. Estos resultados permiten concluir que los ítems propuestos, son válidos, ya que según el criterio de jueces consultados estos son pertinentes y cumplen los criterios para medir la variable comprensión lectora.

#### **B. Análisis de confiabilidad del instrumento**

El cuestionario fue sometido a un análisis de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach. Se realizó un piloto con un universo de 79 participantes. Los resultados arrojaron una confiabilidad de 0,693 (Alfa de Cronbach).

Para la variable disposición hacia el pensamiento crítico, se utilizó una escala. El instrumento fue un cuestionario. La Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico fue elaborada por Ecurra y Delgado (2008b), esta fue

construida en base de la teoría de Facione, Giancarlo y Gainen (2000), en la que se considera las siguientes dimensiones: búsqueda de la verdad, amplitud mental, capacidad de análisis, sistemático, confianza en el razonamiento, curiosidad y madurez para formular juicios. Cuenta con 70 ítems de escala tipo Likert con 7 puntos de calificación: “La validez de constructo del instrumento se realizó a través del análisis factorial confirmatorio, lo que permitió verificar que los componentes de la escala constituyen una sola dimensión que subyace a las diferentes áreas. Cuenta con un análisis de confiabilidad por consistencia interna y la revisión de intervalos de confianza” (p. 69). Por otro lado, el tiempo de aplicación fue de entre 20 y 30 minutos (Escrura & Delgado, 2008b).

#### **4.6. Plan de análisis**

El procesamiento y análisis de datos obtenidos se realizó a través de la estadística descriptiva y tablas. Primero, se analizaron los resultados del cuestionario que revelaron la disposición hacia el pensamiento crítico que alcanzaron los estudiantes del primer año de una universidad privada limeña. Segundo, se analizaron los resultados obtenidos por los estudiantes en la en la prueba de comprensión lectora, de conformidad a la rúbrica establecida. Para la contrastación de hipótesis, se analizó primero la normalidad de los datos con la prueba Kolmogorov-Smirnov. Con ello, se eligió emplear la prueba no paramétrica (Spearman) para verificar la relación de las variables comprensión lectora y disposición hacia el pensamiento crítico. Todo ello a través de un programa estadístico. Finalmente, se presentaron los resultados de la contrastación de hipótesis.

#### **4.7. Consideraciones éticas**

La investigación sigue normas éticas establecidas por el Comité Institucional de Ética para Humanos (CIEH) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UCHP), así como la normatividad de la institución, en este caso una universidad pública de una región del Norte del Perú. Además, se contó con la hoja informativa, puesto que el día de la aplicación de los instrumentos se procedió a leerla, asimismo, como la recolección de la información fue anónima se utilizó la hoja informativa en vez del consentimiento informado. No existieron criterios de exclusión en cuanto a la muestra del estudio, porque son todos los estudiantes ingresantes a la Facultad de Educación. Asimismo, se protegió la identidad de los participantes. Antes de iniciar la investigación, se procedió con el cumplimiento de todas las normas éticas que pide la institución. En este trabajo, existió ausencia de daño físico o mental y se garantizó el proceso de recolección de datos con integridad física y mental de todos los participantes.

## **CAPÍTULO V**

### **RESULTADOS**

En este capítulo, se presentarán los resultados de las pruebas realizadas para contrastar las hipótesis de la investigación.

#### **5.1 Prueba de Normalidad**

Las pruebas de normalidad llamadas como bondad de ajuste sirven para constatar si la estructura de la población analizada se ajusta a una determinada distribución. La prueba de Kolmogorov-Smirnov se utilizó para la comprobación de la normalidad de la población en estudio. Esta prueba es aplicable solamente a variables aleatorias continuas como la nuestra (Arraiza et al., 2008). Además permitió determinar, según los resultados, cuál fue el coeficiente idóneo a utilizar en las medidas de correlación.

Tabla 1

*Prueba de Kolmogorov-Smirnov de las variables y dimensiones en estudio*

VARIABLES Y DIMENSIONES	ESTADÍSTICOS	P-VALOR
Comprensión lectora	1,164	,133
Disposición hacia el pensamiento crítico	1,556	,016
Dimensión literal	3,305	,000
Dimensión reorganización	2,283	,000
Dimensión inferencial	2,748	,000
Dimensión crítico - valorativo	3,084	,000
Dimensión apreciativo	3,824	,000
Dimensión búsqueda de la verdad	1,471	,026
Dimensión amplitud mental	1,219	,102
Dimensión capacidad de análisis	1,868	,002
Dimensión ser sistémico	1,734	,005
Dimensión confianza en la razón	1,827	,003
Dimensión curiosidad	1,230	,097
Dimensión madurez para formular juicios	1,109	,171

En la tabla 1, se observa que las variables y dimensiones presentaron un p-valor menor al 0.05 con lo cual se rechaza la hipótesis nula de la normalidad. Entonces, se concluye que la distribución de las variables del estudio difiere de una distribución normal. No obstante, en el caso de la variable disposición hacia el

pensamiento crítico, sus dimensiones mostraron un p-valor por encima al 0.05 por lo que su distribución es normal.

## 5.2 Estadística descriptiva

*Tabla 2.*

*Niveles de comprensión lectora*

Nivel de comprensión lectora	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	59	27,6
Medio	127	59,3
Alto	28	13,1

En la tabla 2, se puede observar las frecuencias para los alumnos según el nivel de comprensión lectora. Se aprecia que 59 alumnos tienen un nivel de comprensión lectora que se ubica en la categoría Bajo con un puntaje de 20 %. También, se observa que 127 alumnos tienen un nivel de comprensión lectora Medio con un 59,3 %. Por último, se observa que 13,1% de los estudiantes presentan un nivel Alto en comprensión lectora.

*Tabla 3.*

*Niveles de la dimensión literal*

Nivel literal	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	27	12,6
Medio	103	48,1
Alto	84	39,3

En la tabla 3, se presentan los niveles de la dimensión Literal. Se observó a un 27% de estudiantes en el nivel Bajo; en segundo lugar, se encontró el nivel Medio (48,1%), seguido del nivel Alto con un 39,3%.

*Tabla 4.*

*Niveles de la dimensión reorganización de la información*

Nivel reorganización de la información	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	82	38,3
Medio	107	50,0
Alto	25	11,7

En la tabla 4, se presentan los niveles de la reorganización de la información. Se encontró a un 50,0% de estudiantes en el nivel Medio; en segundo lugar, se halló el nivel Bajo (38,1%). Finalmente, en el tercer lugar se observó a un 11,7% de estudiantes en el nivel Alto.

*Tabla 5.*

*Niveles de la dimensión inferencial*

Nivel inferencial	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	120	56,1
Medio	56	26,2
Alto	38	17,8

En la tabla 5, respecto a los niveles de la dimensión inferencial, se encontró a un 56,1% de estudiantes en el nivel Bajo; en segundo lugar, se halló el nivel Medio

(26,2%). Finalmente, en el tercer lugar se observó a un 17,8% de estudiantes en el nivel Alto.

*Tabla 6.*

*Niveles de la dimensión crítico-valorativa*

Nivel crítico-valorativo	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	109	50,9
Medio	89	41,6
Alto	16	7,5

En la tabla 6, respecto a la dimensión crítico-valorativa, se observó que 50,9% de estudiantes se ubican en el nivel Bajo. Además, se aprecia que en el segundo lugar, se encontró el nivel Medio (41,6%); el tercer lugar lo ocupa los estudiantes del nivel Alto con 7,5%.

*Tabla 7.*

*Niveles de la dimensión apreciativa*

Nivel apreciativo	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	122	57,9
Medio	67	31,3
Alto	25	11,7

En la tabla 7, se observa los resultados de los niveles de la dimensión apreciativa. El 57,9% de los estudiantes se encuentran en el nivel Bajo, seguido por el nivel

Medio que alcanza el 31.3%; por último, el 11,7% de los estudiantes alcanzó el nivel Alto de esta dimensión.

*Tabla 8.*

*Niveles de disposición hacia el pensamiento crítico*

Nivel de disposición hacia el pensamiento crítico	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	34	15,9
Bajo	66	30,8
Medio	58	27,1
Alto	33	15,4
Muy Alto	23	10,7

En la tabla 8, se observa las frecuencias para los estudiantes según el nivel disposición hacia el pensamiento crítico. La mayoría de ellos se ubicaron en la categoría Bajo (30,8%). La segunda categoría más alta es el nivel Medio (27,1%). Luego, la tercera categoría predominante es el nivel Muy Bajo (15,9%). Además, se observa que el cuarto lugar es ocupado por el nivel Alto con margen muy estrecho respecto a la anterior categoría (15,4%). Finalmente, el 10,7% de los estudiantes presentan un nivel Muy Alto de Disposición hacia el pensamiento crítico.

Tabla 9.

*Niveles de dimensión Búsqueda de la verdad*

Búsqueda de la verdad	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	60	28,0
Bajo	47	22,0
Medio	38	17,8
Alto	48	22,4
Muy Alto	21	9,8

En la tabla 9, se aprecian los niveles de la dimensión Búsqueda de la Verdad. La mayoría de estudiantes se ubicaron en un nivel Muy Bajo (28,0%). El segundo grupo se encontró en el nivel Alto (22,4%), seguidos por el nivel Bajo (22,04%). En cuarto lugar, se hallaron a los estudiantes que conforman el nivel Medio (17,8%). Por último, se encontró el nivel Muy alto con un 9,8%.

Tabla 10.

*Niveles de dimensión Amplitud mental*

Amplitud mental	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	47	22,0
Bajo	36	16,8
Medio	91	42,5
Alto	20	9,3
Muy Alto	20	9,3

En la tabla 10, se ubican los niveles de la dimensión Amplitud Mental. La mayoría de estudiantes se encontraron en el nivel Medio (42,5%). En segundo lugar, está el

nivel Muy Bajo (22,0%), seguido por el nivel Bajo (16,8%). El cuarto lugar es ocupado por los estudiantes que se encontraron en nivel Alto y Muy Alto con un 9,3%

*Tabla 11.*

*Niveles de dimensión Capacidad de análisis*

Capacidad de análisis	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	29	13,6
Bajo	35	16,4
Medio	55	25,7
Alto	33	15,4
Muy Alto	62	29

En la tabla 11, se aprecian los niveles de la dimensión Capacidad de Análisis. La mayoría de estudiantes se encontraron en el nivel Alto con un 29%. En segundo lugar, se ubicó el nivel Medio (25,7%), seguido por el nivel Bajo (16,4%). El cuarto lugar es ocupado por los estudiantes que se encontraron en un nivel Alto (15,4%). Finalmente, el último lugar es ocupado por aquellos estudiantes que han alcanzado Muy Bajo (13.6%)

Tabla 12.

*Niveles de dimensión Ser sistémico*

Ser sistémico	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	55	25,7
Bajo	33	15,4
Medio	43	20,1
Alto	45	21,0
Muy Alto	38	17,8

En la tabla 12, se observan los niveles de la dimensión Ser sistémico. En primer lugar, se observó que el 25,7% de estudiantes alcanzaron el nivel Muy Bajo. En segundo lugar, se tiene a los estudiantes que llegaron al nivel Alto (21,0%). En tercer lugar, el nivel Medio lo conforman el 20,1% de estudiantes. En cuarto y en el último lugar, se hallan el nivel Medio y Muy Alto con 20,1% y 17,8%, respectivamente.

Tabla 13

*Niveles de dimensión Confianza en la razón*

Confianza en la razón	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	72	33,6
Bajo	32	15,0
Medio	57	26,6
Alto	40	18,7
Muy Alto	13	6,1

En la tabla 13, se aprecian los niveles de la dimensión Confianza en la razón. El 33,6% de estudiantes alcanzó el nivel Muy bajo; en segundo lugar, se ubicaron en un nivel Medio (26,6%), seguido por el nivel Alto (18,7%); en cuarto lugar, se hallan en un nivel Bajo (15,0%). Por último, el 6,1% de estudiantes alcanzó el nivel Muy alto.

*Tabla 14*

*Niveles de dimensión Curiosidad*

Curiosidad	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	56	26,2
Bajo	66	30,8
Medio	33	15,4
Alto	39	18,2
Muy Alto	20	9,3

En la tabla 14, se observan los resultados de los niveles de la dimensión Curiosidad. El 30,8% de estudiantes alcanzó el nivel Bajo; en segundo lugar, se ubicaron en el nivel Muy bajo (26,2%), seguido por el nivel Alto (18,2%); en cuarto lugar, se muestra que el 15,4% de estudiantes se ubicaron en el nivel Medio. Finalmente, el nivel Muy alto lo ocupa el 9,3%.

Tabla 15.

*Niveles de dimensión Madurez para formular juicios*

Madurez para formular juicios	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	31	14,5
Bajo	38	17,8
Medio	65	30,4
Alto	38	17,8
Muy Alto	42	19,6

En la tabla 15, se observan los niveles de la dimensión Madurez para formular juicios. El 30,4% de estudiantes alcanzó el nivel Medio; en segundo lugar, se ubicaron en un nivel Muy Alto (19,6%), seguido por el nivel Alto y Bajo con el mismo porcentaje 17,8; por último, el 14,5% de estudiantes alcanzó el nivel Muy Bajo.

### **5.3 Medidas de correlación**

En base a los resultados de la prueba de normalidad del estudio, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, puesto que es una medida no paramétrica para muestras que no se ajustan a una distribución normal como es el caso de la variable de comprensión lectora.

Tabla 16.

*Prueba de Correlación de Spearman de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico*

	Comprensión lectora
Disposición hacia el pensamiento crítico	,180**
Significancia ( <b>P-valor</b> )	,008

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

En la Tabla 16, se presenta la relación entre las variables del estudio, es decir, la disposición hacia el pensamiento crítico y comprensión lectora. Se presenta que el coeficiente de Correlación de Spearman es igual a ,180\*\* para un  $p=.008 <.05$ ; por lo que se rechaza la hipótesis nula. Se concluye que existe una relación positiva débil entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico.

Tabla 17.

*Prueba de Correlación de Spearman de entre el nivel literal de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico*

	Disposición hacia el pensamiento crítico
Comprensión literal	,104
Significancia ( <b>P-valor</b> )	,130

En la tabla 17, se observa que la significancia es mayor a 0.05. Por lo tanto, se puede afirmar que entre la comprensión literal y la disposición hacia el pensamiento crítico no existe relación estadísticamente significativa.

Tabla 18.

*Prueba de Correlación de Spearman entre el nivel reorganización de la información de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico*

	Disposición hacia el pensamiento crítico
Nivel reorganización de la información	,106
Significancia ( <b>P-valor</b> )	,121

En la tabla 18, se evidencia que la significancia es mayor a 0.05. Por esa razón, se llega a la conclusión que entre el nivel reorganización de la información de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico no existe relación estadísticamente significativa.

Tabla 19.

*Prueba de Correlación de Spearman de entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico*

	Disposición hacia el pensamiento crítico
Nivel inferencial	,090
Significancia ( <b>P-valor</b> )	,191

En la tabla 19, la significancia es mayor a 0.05. Por esa razón, se puede afirmar que entre la comprensión lectora inferencial y la disposición hacia el pensamiento crítico no existe relación estadísticamente significativa.

Tabla 20.

*Prueba de Correlación de Spearman entre el nivel crítico-valorativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico*

	Disposición hacia el pensamiento crítico
Nivel crítico-valorativo	,088
Significancia ( <b>P-valor</b> )	,200

En la tabla 20, se observa que la significancia es mayor a 0.05., por lo que se puede afirmar entre la comprensión crítica-valorativa y la disposición hacia el pensamiento crítico no existe relación estadísticamente significativa.

Tabla 21.

*Prueba de Correlación de Spearman de nivel apreciativo de la comprensión lectora y disposición hacia el pensamiento crítico*

	Disposición hacia el pensamiento crítico
Nivel apreciativo	,139*
Significancia ( <b>P-valor</b> )	,043

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

En la tabla 21, la significancia es menor a 0.05. Por esa razón, se puede afirmar que entre la comprensión apreciativa y la disposición hacia el pensamiento crítico existe relación estadísticamente significativa.

## CAPÍTULO VI

### DISCUSIÓN

#### 6.1 Discusión con la hipótesis general

Esta investigación planteó la siguiente hipótesis:

HG: Existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.

En este estudio, se abordó la comprensión lectora desde un enfoque psicolingüístico enfatizando en los procesos cognitivos. En el caso del pensamiento crítico, se ha considerado el componente motivacional, es decir, la disposición hacia el pensamiento crítico, mas no el componente vinculado a las habilidades. A partir de los resultados, se puede afirmar que existe relación entre las variables antes señaladas ( $Rho = ,180^{**}$  y  $p = ,008$ ). Esta correlación indica que a mayor comprensión profunda y reflexiva mayor será la disposición hacia el pensamiento crítico. En otras palabras, al incrementarse una de las variables, la otra también se incrementa, ya que responden a una relación lineal positiva. En consecuencia, se acepta la hipótesis de la investigación.

Bandura (1994), a partir de su Teoría Social Cognitiva, estableció que el ser humano es un sujeto partícipe y activo en la construcción de su propio futuro (a nivel personal como profesional), y no un sujeto únicamente determinado por su ambiente. En esa medida, esta participación activa supone un proceso recíproco de retroalimentación entre factores personales, conductuales y ambientales, por lo que disposición hacia el pensamiento crítico, así como las habilidades de este tipo de pensamiento que los individuos modelan a lo largo de sus vidas, producto de la interrelación entre sus cogniciones, emociones y experiencias, se constituyen en determinantes importantes de las conductas que deciden seguir y la forma cómo se relacionan con su entorno. Lo expuesto por Bandura centra su importancia en el aspecto cognitivo y ambiental, lo que lleva a afirmar que mientras un individuo tenga mayor interacción con su entorno, tendrá mejores posibilidades de aprendizaje. Si relacionamos lo anterior con la comprensión lectora, capacidad fundamental que se requiere en la universidad, se puede hallar correspondencias. Es decir, si un estudiante, a lo largo de su vida, ha tenido más contacto y práctica en la lectura profunda de diversos textos, desarrollará una reflexión más crítica; si por el contrario, su acercamiento a la lectura ha sido mínimo, el nivel de reflexión será elemental.

Asimismo, si este alumno utiliza lo aprendido en los diversos textos y lo pone en práctica en la resolución de algún problema en su vida diaria, se podría llegar a la conclusión que al engranarse la parte cognitiva y la influencia de su entorno, existirá una relación entre la comprensión lectora profunda y la disposición hacia el pensamiento crítico. A modo de ejemplo, las respuestas de las preguntas para desarrollar del instrumento de comprensión lectora ameritaba que el estudiante

tenga un conocimiento previo del tema, así como alguna experiencia adquirida en su entorno para así poder primero analizar; luego, valorar y, finalmente, tener una postura sobre el tema tratado. En este caso, la lectura de la comprensión lectora estuvo vinculado con el tema de la evolución de las especies.

Estévez (1995) en cita a Pearson y Raphael, quienes estudian el fenómeno de la comprensión de la lectura asociada directamente con el estudio de las habilidades del pensamiento y plantean que las investigaciones en uno y otro campo pueden “informarse” mutuamente, se puede aseverar que existe una relación entre la comprensión y el pensamiento crítico.

Siguiendo lo formulado por Valenzuela y Nieto (2008), al concebir “el pensamiento crítico como el proceso para juzgar de una manera razonada y reflexiva qué hacer o qué creer” (pp. 2), se estaría considerando ambos componentes de este, es decir, existe una relación inherente entre las habilidades y las disposiciones, por lo que las habilidades por sí solas no son suficientes para determinar el pensamiento crítico. En otros términos, si un individuo tiene las habilidades y no muestra la disposición para poner en prácticas dichas habilidades, no habría pensamiento crítico. De igual forma, si solo presenta la disposición y no tiene las habilidades no sería suficiente para asegurar que este ha alcanzado un nivel alto del pensamiento superior. Entonces, pensar críticamente implica ambos componentes tanto las disposiciones como las habilidades.

A nivel teórico, se corroboran los resultados obtenidos. En lo referido a la relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico, Sánchez (2013) afirma que “que la dificultad en la manifestación de un adecuado pensamiento crítico se debe a los problemas y deficiencias en el aprendizaje de la

capacidad de comprensión, de manera especial en la comprensión de lectura” (p. 31). Se infiere que existe una relación entre ambas. Es más, el déficit del pensamiento crítico se debería a un escaso desarrollo de la capacidad de comprensión. Hecho que permitiría señalar que a mayor comprensión lectora, mayor pensamiento crítico y viceversa.

Oliveras y San Martí (2009) plantean que el posicionamiento epistemológico frente a un determinado texto puede ser de distintas maneras: 1) adoptar una posición dominante y que el saber del mundo (conocimiento previo) del lector condicione la información del texto; 2) el texto interpele al lector, respecto de sus ideas previas. Entonces, la información del texto lo llevará a contraponer lo que conoce; 3) adoptar una mirada crítica, relacionar su creencias y opiniones con lo expuesto por el texto. El posicionamiento epistemológico del que hablan los autores no es otro componente que la disposición hacia el pensamiento crítico, es decir, la motivación que posibilita al lector el empleo y práctica del componente habilidades del pensamiento crítico. De lo anterior, se desprende que una lectura más profunda está asociada a un pensamiento más complejo. Por ende, una disposición para poner en práctica la habilidades.

Para González (2001), la comprensión profunda de un texto es la capacidad de realizar una lectura crítica, pues esta se refiere al “nivel lector activo, reflexivo y analítico que permite descubrir de manera acertada los pensamientos, ideas y opiniones presentes en un texto complejo” (p.57) Tanto la comprensión lectora y el pensamiento crítico son ambas habilidades cognitivas que tienen en común capacidades importantes como el análisis, evaluación, interpretación e inferencia

(Fahim & Sa'eepour, 2011). Por lo tanto, existe una relación entre ambas como lo visibilizan los resultados de esta tesis.

La comprensión lectora presentan una asociación con las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico como son el nivel crítico y las dimensiones análisis y confianza en la razón ( $r = .142^*$ ). De manera similar, se halla en el trabajo de González (2018), en el que ( $p = .332$ ). Estas dimensiones requieren que el lector considere el orden de las oraciones en su análisis y cómo una oración se conecta con la siguiente en una secuencia. Asimismo, requieren una mayor jerarquización de ideas, la cual se relaciona con mayor fuerza con la disposición al pensamiento crítico.

La dimensión de ser sistemático en la disposición al pensamiento crítico involucra la organización, concentración y capacidad para enfocarse de forma ordenada en una determinada pregunta; se refiere a la organización de la valoración, diligencia y persistencia frente a los problemas de cualquier nivel de complejidad (Facione, 2000). Esto se vincula con que la comprensión lectora demanda la capacidad para tener una lectura cuidadosa que establezca generalizaciones y mantenga el hilo conductor del texto (Montanero, 2004) (Calle & Cabrera, 2012). Así mismo, la relación se encuentra en el estudio realizado por Echevarría y Gastón (2002) en el que los problemas de comprensión lectora en textos argumentativos se deben a dificultades en la selección y jerarquización de la información relevante; lo cual se vincula con esta dimensión de la disposición al pensamiento crítico. Lo anterior destaca la asociación que existe entre los niveles de la comprensión y las dimensiones.

Desde la gestión educativa, el fortalecimiento la comprensión lectora en la educación básica regular peruana se asumió, desde hace más de dos décadas, a partir del enfoque comunicativo textual para diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora (Ministerio de Educación, 2015). Desde una perspectiva cognitivista y sociocultural, otorga al estudiante un instrumento para la construcción del conocimiento, para el aprendizaje y para la reflexión sobre lo aprendido en una permanente interrelación dentro de un ámbito sociocultural en sí mismo heterogéneo (Ministerio de Educación, 2015). Por ello, la comprensión lectora otorga una herramienta para alcanzar otras capacidades y competencias durante la educación básica regular. Por esta razón, se plantea el objetivo de que el alumno al finalizar la etapa escolar pueda recuperar y reorganizar información de diversos textos escritos, inferir el significado de los textos, y reflexionar sobre su forma, contenido y contexto de producción; así como reflexionar, evaluar y valorar acerca del nivel metalingüístico. En otros términos, estará capacitado para realizar una comprensión profunda de cualquier texto que lea.

En ese sentido, el estudiante debe desarrollar estrategias para ser capaz de leer comprensivamente textos de estructuras complejas, de vocabulario variado y especializado, para ser capaz de integrar información contrapuesta o ambigua, interpretar información relacionando ideas de diferentes niveles y relevancia, y evaluar la eficacia de argumentos y recursos textuales (Ministerio de Educación, 2015). Esta comprensión profunda está relacionada con la disposición hacia el pensamiento crítico, ya que, permite emitir juicios de valor, tomar decisiones y tener una postura crítica.

En la universidad, es importante disponer de competencias de comprensión lectora adecuadas para acceder a la producción científica, reconocerla, recuperar la información acumulada históricamente, discriminarla y utilizarla para una práctica profesional eficiente. En los claustros universitarios, se encuentra, quizás la última oportunidad formal de enseñanza que puede garantizar al estudiante el pleno desarrollo de la competencia lectora. Es decir, él debería dominar la recuperación y el desarrollo del hábito de lectura, así como el desarrollo de la competencia de comprensión lectora y el pensamiento crítico (habilidades y disposiciones), indispensables para que el futuro profesional pueda enfrentar cabalmente los diferentes problemas que ocurren en su vida cotidiana.

Al respecto, Rincón & Pérez (2013), citados por Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez & Serna (2014) la lectura es parte de la cultura académica. Las relaciones de saber-poder-verdad se evidencian en el desarrollo de las competencias comprensión lectora, pensamiento crítico y escritura. (Rincón & Pérez, 2013). Es en ese contexto, el rol que cumple la comprensión lectora y el pensamiento crítico es relevante, puesto que el estudiante egresado de la universidad debe estar preparado para afrontar los problemas que se presenten. Para esto, es imprescindible, justamente, el potenciar las competencias antes descritas; las mismas que están relacionadas.

Checa, Luque y Galeote (1998) citados por Velásquez, Cornejo, & Roco (2008) enfatizan en la idea de que la lectura es una de las fuentes primordiales de las que la cultura se vale para la adquisición de conocimientos y su asimilación. En el caso de los estudiantes de reciente ingreso a la educación universitaria, la importancia de la competencia comprensión lectora, en este nivel, resulta

fundamental. La actividad cognitiva es la que posibilita un sinnúmero de aprendizajes vinculados con la adquisición de contenidos disciplinares como con el desarrollo de habilidades cognitivas. Estas últimas forman parte de uno de los componentes del pensamiento crítico. Lo anterior revela que los procesos cognitivos y el contexto social están ligados, por lo que se afirma que existe una relación entre la competencia de comprensión lectora y el pensamiento crítico.

Desde los estudios empíricos y durante la revisión de la literatura en torno a las variables de estudio, se han encontrado escasas investigaciones que han abordado a las dos. Sin embargo, este no es el caso de González (2018), quien trabajó ambas variables, en una población similar: estudiantes de educación básica regular. En su trabajo, se estableció una correlación de 0,342\*\* y 0,384\*\* entre los puntajes totales de las pruebas de comprensión lectora (Test basado en la técnica Cloze y Test de Neologismos) y la Escala de Disposición al Pensamiento Crítico. Dichos resultados son análogos a los hallados en esta investigación.

Por otro lado, existe predominancia en las investigaciones centradas en el componente habilidades del pensamiento crítico como son los casos de Hipólito (2006), Marciales (2013), Llanos (2013) y Escandon (2018), entre otros; mientras que el componente disposicional, como se ha descrito líneas arriba, no ha recibido mayor atención por parte de los especialistas. No obstante, se han encontrado tres estudios en los que se han analizado el componente de disposiciones del pensamiento crítico. El primero es la investigación de Ecurra y Delgado (2008), el objetivo de esta fue determinar si existe relación entre la disposición al pensamiento crítico y los estilos de pensamiento en estudiantes de educación superior de Lima y

Callao. Los autores lograron demostrar que existe una correlación significativa entre las áreas del pensamiento crítico y los estilos de pensamiento.

El segundo es la investigación de Perea (2017) que consistió en correlacionar dicha dimensión con el rendimiento académico. En contraste, sus resultados difieren con los obtenidos en esta tesis; ya que estos determinaron que no existe relación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y el rendimiento académico ( $Rho = -0.032$  y  $p = 0.604$ ). El último es el trabajo de González (2018) que analiza las mismas variables: comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico. Los resultados arrojaron una asociación entre dichas variables.

Por otro lado, respecto a esta investigación, se han encontrado aproximaciones a las variables de estudio, específicamente, las referidas al ámbito cognitivo del pensamiento crítico. Los resultados demuestran similitudes con el presente estudio. En la tesis de Yupanqui (2016), se correlacionó el pensamiento crítico y los niveles de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de un instituto de Lima. El resultado obtenido señala que no existe relación positiva fuerte; por lo que se puede afirmar mediante el coeficiente de correlación no paramétrico Rho de Spearman  $0.149$  y un  $p=0.127$ ,  $p>0.05$ , la existencia de una relación positiva débil.

Sánchez (2013), en su artículo, analizó los indicadores del componente habilidades del pensamiento crítico y la comprensión lectora. La mayoría de estudiantes ingresantes a la universidad presentan bajo desarrollo del pensamiento crítico, especialmente, en la lectura comprensiva y crítica. Es decir, sí existe una relación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora. En esa misma línea, la indagación realizada por Fernández de Morgado, Mayora Pernía y St. Louis

(2016) se centró en la relación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Los resultados mostraron que la relación entre las habilidades de pensamiento crítico y la comprensión lectora es baja, positiva y significativa. Este hallazgo muestra una relación lineal. En otras palabras, a mayor habilidades del pensamiento crítico, mayor comprensión lectora, y viceversa.

El aporte de Guevara, Guerra, Delgado y Flores (2014) realizado a estudiantes de los primeros semestres de la carrera de Psicología, determinó el bajo desempeño en la competencia lectora, particularmente en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.

Otros resultados que refuerzan la contrastación de la hipótesis general de la presente investigación son los hallazgos de Fahim, Bagherkazemi y Alemi (2010), Fahim, Bariesteh y Vaseghi (2012), Hashemi y Zabihi (2012) y Mohammadi, Heidari y Niray (2012), en el sentido de que evidenciaron una relación entre las habilidades del pensamiento crítico y la comprensión lectora.

En esa misma línea, el trabajo de Escandon (2018) consistió en identificar la relación que existe entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo del curso de Filosofía. Los resultados señalaron que existe una correlación alta y significativa 0.771, es decir, a mayor desarrollo de los niveles de pensamiento crítico, mayor es el nivel de comprensión lectora en los estudiantes.

Por otro lado, en la investigación de Marciales (2003), se observa que existe una baja tendencia en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los

estudiantes universitarios de diversas especialidades la que está relacionada con la comprensión lectora.

Por el contrario, la investigación de Macedo (2018), de manera similar a Pereda (2017), evidenciaron que no existe relación significativa entre el pensamiento crítico y el rendimiento académico como lo muestra el coeficiente de correlación Spearman 0,181.

## **6.2 Discusión con las hipótesis específicas**

H1: Existe relación significativa entre el nivel literal de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.

Los resultados arrojaron que no existe relación significativa entre la comprensión literal y la disposición hacia el pensamiento crítico. El coeficiente de correlación fue de ,104. Además, el grado de significatividad obtenido fue ,130. Estos resultados están vinculados con lo que señala la teoría respecto al pensamiento crítico y las habilidades cognitivas.

Según Sánchez (2013), se pueden distinguir dos tipos de habilidades: básicas o primarias y superiores o complejas. Estas se manifiestan en todo proceso cognitivo. La relación entre el nivel de habilidad, sea básico o complejo, está supeditada al logro cognitivo que se desee alcanzar: “Si el logro está limitado a conocer de manera elemental o básica, se emplearán las habilidades primarias; si el logro cognitivo es más profundo y está orientado a explicar e interpretar el fenómeno se emplearán las habilidades superiores o complejas” (Sánchez, 2013, p 33). La comprensión literal está asociada a las habilidades primarias como identificar, describir, ordenar, secuenciar. Por su parte, el pensamiento crítico está

vinculado con las habilidades más complejas en las que el individuo puede evaluar, juzgar, criticar, interpretar, valorar, entre otras. Es decir, mientras que en la comprensión literal las operaciones realizadas se desplazan entre las habilidades primarias; por el contrario, en el pensamiento crítico las operaciones ponen de manifiesto las habilidades superiores o también llamadas complejas, las mismas que presuponen el trabajo de la conciencia, motivación y voluntad como lo señala Sánchez (2013).

El nivel inicial de la comprensión lectora es el literal, el cual no necesariamente está asociado con las habilidades más complejas. En este nivel, los procesos que predominan son los siguientes: percepción, observación y memoria. Tienen la finalidad de identificar, asociar u ordenar, por lo que esta comprensión está vinculada con la capacidad de retención y la memoria. Por lo tanto, el lector valiéndose de su memoria a corto plazo podrá identificar la información proporcionada por el texto de manera literal, es decir, extraerá los datos que están explícitos en el texto. Para esto él no requerirá el empleo de otras habilidades más complejas.

Los resultados obtenidos se oponen a los hallazgos de Escandon (2018) en cuya investigación, el nivel del pensamiento crítico se relaciona significativamente con la comprensión lectora literal en los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de Universidad Federico Villarreal. En su investigación la correlación fue positiva, con un 54 % de aceptación.

H2: Existe relación significativa entre el nivel reorganización de la información de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.

Los resultados determinaron que no existe relación significativa entre la reorganización de la información de comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico. El coeficiente de correlación fue de ,106. Asimismo, el grado de significatividad obtenido fue ,121. Este nivel de la comprensión lectora implica poder reproducir de manera esquemática el texto, así como categorizarlo.

Desde el enfoque cognitivo, tal y como lo refieren Novack y D. Godwin (1998), la construcción de mapas conceptuales pretende que los estudiantes asimilen la nueva información al momento de la comprensión lectora con la finalidad de que la relacionen con su saber de mundo. En este nivel, se requiere que los estudiantes desplieguen la memoria a corto plazo y la organización de las ideas. Estas están vinculadas con las habilidades básicas del pensamiento, por lo que no se vinculan directamente con la disposición hacia el pensamiento crítico.

Por otro lado, los resultados del nivel de esta dimensión señalaron que los estudiantes alcanzan el nivel Bajo 38,1% y 11,7% el nivel Alto. Esto se puede deber a otro factores, los que no necesariamente están relacionados con los procesos cognitivos que se realizan durante la comprensión lectora, sino, mas bien, tal y como lo afirman Novak & Cañas (2006), el principio de experiencia es uno de componentes determinantes en las dificultades para la construcción de mapas conceptuales.

Esto se debería principalmente a los años de práctica de aprendizaje de modo remoto en entornos escolares, y no como resultado de las diferencias en la estructura del cerebro per se. Las llamadas diferencias de "estilo de aprendizaje" se derivan, en gran medida, de las diferencias en los patrones de aprendizaje que los estudiantes han empleado, desde un alto compromiso hasta un aprendizaje continuo de modo remoto hasta un compromiso casi exclusivo de un aprendizaje significativo. Si bien los mapas conceptuales pueden ayudar, los estudiantes también deben aprender algo sobre los mecanismos cerebrales y la organización del conocimiento, y esta instrucción debe acompañar el uso de los mapas conceptuales.

Para algunos alumnos es difícil modificar sus ideas, más si estas se han aprendido de memoria. Por esa razón, al momento de extrapolar un hecho o situación determinada a otro contexto no resulta tan sencillo. Por otro lado, lo que se halló en los mapas conceptuales de la muestra es que estos fueron muy disímiles entre sí; en otros casos, en menor medida, utilizaron otros organizadores gráfico como la red conceptual o el mapa mental. Esto nos podría llevar a señalar que no existe una estandarización de la elaboración de un mapa conceptual, ya que no se discriminaron, por ejemplo, los conceptos clave adecuados, así como los términos enlace. Estos resultados pueden ser prueba de la escasa familiarización de los ingresantes que cursan los llamados estudios generales en el uso de los mapas conceptuales.

H3: Existe relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.

El resultado de la cuarta hipótesis específica indica que no existe relación significativa entre la comprensión inferencial y la disposición hacia el pensamiento crítico. El coeficiente de correlación fue de ,090. Asimismo, el grado de significatividad obtenido fue ,191. La tarea de identificar las inferencias que conforman el núcleo semántico de un texto requiere que el lector recurra al texto y al propósito del autor como criterio para tomar decisiones. Sin embargo, con frecuencia, algunos lectores iniciales, realizan esta selección prevaleciendo sus creencias, la información previa que tenga acerca del tema y sus objetivos de lectura personales, que determinarán, en parte, lo que consideran importante, frente a las pistas concretas que se manifiestan en el texto.

En términos de Van Dijk (1980) sobre relevancia textual y contextual, si se deja de lado los rastros textuales, no se realizará una comprensión global de texto. Estas acciones no están asociadas con la disposición, porque el lector puede manifestar una actitud positiva, pero no garantiza la aplicación de la habilidad discernimiento y análisis.

Contrariamente, en Escandon (2018) los resultados señalan que nivel del pensamiento crítico se relaciona significativamente con la comprensión lectora inferencial en los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de Universidad Federico Villarreal. La correlación fue positiva, con un 72 % de aceptación.

La relación entre la comprensión lectora inferencial y la disposición al pensamiento crítico también se evidencia en el estudio realizado por Fahim y Sa'eepour (2011). En él, la comprensión lectora aumentó notablemente en el grupo experimental que participó en sesiones de debate. En este grupo, no se realizaron las explicaciones por parte del docente sobre estrategias de comprensión lectora, ya que el objetivo mismo de la estrategia de debate los llevó a buscar información para respaldar sus posturas. Del mismo modo, en el estudio realizado por Tiwari, Lai y Yuen (2006), el grupo de estudiantes bajo el enfoque de aprendizaje basado en problemas (ABP) mostró una mayor mejora significativa comparada con el grupo que llevó un curso de lectura ambos en un espacio de 3 años. En los dos estudios antes descritos, se puede identificar el uso de otras estrategias para poder medir el saber hacer, es decir, el despliegue de la disposición del pensamiento crítico y la comprensión lectora inferencial.

Los resultados de Ugarriza (2006), en el que analizó la comprensión lectora inferencial y el rendimiento académico, arrojaron que los estudiantes presentaron dificultades en la elaboración de la macroestructura. Esto impidió que construyeran con efectividad una representación de la información contenida en texto. El problema se debe a la falta de madurez para poder realizarlo o debido al desconocimiento de cómo ejecutar los macroprocesos de forma adecuada.

González (2000) analizó los componentes determinantes en el desempeño matemático de estudiantes universitarios de los primeros ciclos. El perfil de dificultades fue la debilidad en los esquemas operatorios lógico-formales de probabilidad, distribución normal y combinaciones en el área que denomina operatoria. En otra área, la de problemas, los estudiantes evidenciaron algunos

problemas al momento de identificar el planteamiento de un problema matemático; es un proceso vinculado a la comprensión más profunda de un texto: destacar la idea principal.

Nuestros resultados coinciden con los hallazgos de Llanos (2013), porque obtuvo una baja tendencia en la comprensión lectora inferencial, ya que, el 72 % de los estudiantes presentaron: “dificultades para integrar e interpretar lo que lee. Este resultado es insuficiente para hacer frente a una lectura que requiere que el lector elabore preguntas, que promueva inferencias”. (p. 70). En el caso de nuestra investigación, 56,1 % de estudiantes se hallan en nivel Bajo.

H4: Existe relación significativa entre el nivel crítico-valorativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.

En lo referido a la quinta hipótesis específica, esta no se confirma, ya que el coeficiente de correlación fue de ,088. Además, el grado de significatividad obtenido fue ,200. La comprensión de lectura más profunda involucra el dominio de múltiples niveles. Para comprender, en su totalidad los textos, los lectores tienen que interrelacionar el significado de las palabras, la construcción oracional y las estructuras del discurso, entre otras dimensiones del lenguaje. Al momento del proceso lector, los lectores establecen asociaciones con las palabras, transforman las oraciones en proposiciones, acoplan estas proposiciones con la información que tienen almacenada en su memoria a largo plazo y, si comprenden la idea principal,

obtienen sentido a la estructura general del texto (Calderón y Quijano, 2010). Estos procesos no están relacionados con el pensamiento crítico necesariamente, quizá sí a al componente de habilidad, mas no, al de las disposiciones.

En contraste, en el estudio de Escandon (2018) el nivel del pensamiento crítico se relaciona significativamente con la comprensión lectora reflexiva en los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de Universidad Federico Villarreal, ya que presenta una correlación positiva, con un 84,7 % de aceptación. En el caso de su tesis, se debe recordar que él considera el componente habilidades. En nuestro estudio el 50,9 de los estudiantes alcanzó un nivel Bajo y solamente el 7,5 del total obtuvo un nivel Alto.

Por otro lado, es la baja tendencia a buscar la verdad, una de las dimensiones de la disposición hacia el pensamiento crítico, al no verificar la relación que guardan las ideas mientras se lee y asumir que se ha comprendido sin estar seguro o confrontar la verdad; lo que genera problemas de comprensión lectora (Otero & Campanario, 1990).

Al respecto, Pérez y Hospital (2014), afirman que alcanzar una lectura crítica es un proceso que no está supeditado únicamente a la decodificación o denotación de sentido de unas líneas, sino que implica que el lector, desde su ideología, sea competente para interpretar aquello que se desprende del texto. Además, debe tener la capacidad de vincular, discriminar y evaluar la nueva información con el conocimiento de mundo que tiene.

En nuestro estudio el 50,9 de los estudiantes alcanzó un nivel Bajo y solamente el 7,5 del total obtuvo un nivel Alto en la comprensión crítico-valorativa, lo que demuestra que en este nivel de la comprensión lectora, los estudiantes no

alcanzan los resultados esperados. En otras palabras, carecen de la competencia de la comprensión profunda de un texto.

En el nivel crítico, según Guevara, Guerra, Delgado & Flores (2014), el lector utiliza procesos de valoración acerca del contenido del texto, por lo que relaciona lo que sostiene el escrito y el conocimiento previo que posee sobre el tema, para luego evaluar las aseveraciones del autor contraponiéndolas con las propias. En este nivel, el lector debería comprender diversos modos de interpretar un texto. De lo anterior, se desprende que no todos los lectores tienen el mismo conocimiento previo sobre un tema determinado, ya que esto estará condicionado a su hábito de lectura y a su bagaje cultural.

Carlino (2005) y Peña (2011), citados en Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez (2016), sostienen que las dificultades que experimentan los lectores universitarios respecto a la competencia de comprensión lectora y el pensamiento crítico tienen que ver con su inexperiencia en las formas de lectura que les son requeridas, pues provienen de una cultura lectora diferente. Los estudiantes ingresantes a la universidad, en la mayoría de los casos, tienen el mismo perfil del estudiante de último año de la educación básica regular. Como se ha explicado en este mismo capítulo, desde el Ministerio de Educación, existe la meta de superar las falencias en cuanto a las competencias básicas; situación que en el ámbito universitario también busca remediarse.

Según Molina, Morales y Valenzuela (2016), para un mejor ejercicio de las habilidades del pensamiento crítico, se necesita de la disposición y la motivación hacia la utilización adecuada de las competencias que se tienen, puesto que sin estas

disposiciones, las habilidades de pensamiento crítico carecen de sentido. Con lo anterior, se reafirme el rol que cumple el componente disposicional.

H5: Existe relación significativa entre el nivel apreciativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.

La hipótesis 5 se confirma, puesto que existe una relación entre la comprensión apreciativa y la disposición hacia el pensamiento crítico el coeficiente de correlación fue de ,139\*. Además, el grado de significatividad obtenido fue ,043. Al respecto, no se ha hallado investigaciones que consideren este nivel de la comprensión lectora; al contrario, la mayoría de estas solo consideran los tres niveles tradicionales: literal, inferencial y crítico.

Desde la teoría y siguiendo lo planteado por Pérez (2005), este nivel se asocia al impacto psicológico y estético que produce el texto en cada lector. En otros términos, el lector está en la capacidad de valorar la forma en que se presenta el texto; no, únicamente, el contenido, sino el estilo del autor. Esto requiere de objetividad, evaluación crítica y una apreciación del impacto de las características del texto, por lo que estas operaciones se vinculan con las dimensiones hacia el pensamiento crítico, específicamente con la capacidad de análisis, capacidad sistémica, formulación de juicios y la toma de decisiones.

Según Difabio (2005), un buen pensador crítico es aquel que tiende a cuestionar lo planteado. Está, además, bien informado, es imparcial y honesto para enfrentar sus sesgos personales, así como es prudente al momento de emitir juicios, por lo que está dispuesto a reconsiderar y clarificar aspectos. Asimismo, el pensador

crítico modelo resulta siendo eficiente en la búsqueda de información relevante, razonable en la elección de los criterios para discriminar la información idónea y perseverante para lograr los resultados según el objetivo trazado.

El último nivel de la comprensión lectora solicita al lector un bagaje en torno a los diversos estilos de escritura. La pregunta que se planteó en el test de comprensión lectora (ver anexos) demanda que el estudiante sea capaz de valorar el estilo del autor (ironía, el doble sentido, el humor). Es en este nivel, en el que se evidencia la disposición hacia el pensamiento crítico, ya que la respuesta no gira entorno a una operación mecánica de extracción de información, es decir, el nivel básico de comprensión; sino a una toma de postura estética frente al producto textual. En este, el lector expresa comentarios emotivos, estéticos o de contenido sobre el texto consultado. Además, se evidencia cuando él emite juicios sobre el estilo literario o sobre las características del lenguaje que utiliza el autor como el empleo de la ironía, el humor, el doble sentido. Las dimensiones análisis y madurez para formular juicios de la disposición hacia el pensamiento están relacionadas a las operaciones superiores de la comprensión lectora.

Según Ricapa (2015), las disposiciones están ligadas con lo actitudinal, por lo que todo pensador crítico posee las siguientes actitudes intelectuales: analítico, sistemático, imparcial, curioso, juicioso, buscador de la verdad y confiado en la razón. Estas se relacionan con el nivel más profundo de la comprensión lectora.

## **CAPÍTULO VII**

### **CONCLUSIONES**

La presente investigación llega a las siguientes conclusiones:

1. Existe relación significativa entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú. El coeficiente de correlación de Spearman es igual a ,180\*\* para un  $p=,008 < .05$ . Los estudiantes demuestran que despliegan procesos cognoscitivos, eficaces, organizados y funcionales que le permiten entender y organizar los propios pensamientos relacionados con la comprensión lectora. En efecto, los estudiantes durante la comprensión lectora activan procesos cognitivos que están vinculados con las disposiciones del pensamiento crítico.
2. Se concluye que no existe una relación significativa entre el nivel literal de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú ( $\rho = ,104$   $p = ,130 > 0,5$ ). Estos resultados demuestran que los procesos involucrados en el nivel más básico de la comprensión lectora no se relacionan con las dimensiones del componente disposicional del

pensamiento crítico como formular juicios, capacidad de análisis y búsqueda de verdad.

3. Se concluye que no existe una relación significativa entre el nivel reorganización de la información de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú ( $\rho = ,106$   $p = ,121 > 0,5$ ). Tales resultados indican que los procesos involucrados en este nivel de comprensión no están imbricados con las disposiciones del pensamiento crítico. El 50% de los estudiantes se encuentran en el nivel medio frente al 38,3% que alcanzan un nivel bajo. En lo referido a las dos dimensiones, requieren de ciertos procesos cognitivos, los cuales no necesariamente están relacionados con el componente actitudinal.
4. Se concluye que no existe una relación significativa entre comprensión inferencial y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú ( $\rho = ,090$   $p = ,191 > 0,5$ ). Dichos resultados demuestran que existen conocimientos previos en los estudiantes sobre los procesos cognitivos implicados en la comprensión lectora inferencial que dependen de bagaje cultural y el hábito lector de los estudiantes. Estos no estarían relacionados con el componente disposicional.
5. Se concluye que no existe relación significativa entre el nivel de crítico-valorativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad

pública del Norte del Perú ( $\rho = ,088$   $p = ,200 > 0,5$ ). Estos resultados demuestran que los procesos relacionados con este nivel no garantizan el componente disposicional del pensamiento crítico. Si bien, los estudiantes pueden tener las habilidades del pensamiento; pero, no necesariamente, la disposición actitudinal.

6. Existe una relación significativa entre el nivel apreciativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú ( $\rho = ,139^*$   $p = ,043 < 0,5$ ). Los resultados indican que los procesos imbricados en este nivel de comprensión estarían relacionados con la madurez para formular juicios, la capacidad de análisis y la confianza en el razonamiento dimensiones del componente actitudinal del pensamiento crítico. Los estudiantes son capaces de reconocer el tipo de lenguaje (características, función, intención) utilizado por el autor de un texto, así como emitir juicios en torno a este. Esto se puede cotejar en las respuestas brindadas por los estudiantes en torno a lo metalingüístico.

## **CAPÍTULO VIII**

### **RECOMENDACIONES**

En este apartado, se presentan las siguientes recomendaciones:

1. Construir un instrumento para medir la comprensión lectora a nivel superior que contemple identificar los niveles crítico-valorativo y apreciativo; además que se enfatice en las preguntas abiertas y no las objetivas.
2. Construir un instrumento para identificar la disposición hacia el pensamiento crítico desde un enfoque cualitativo sería de gran utilidad complementaria el aplicar entrevistas semiestructuradas. En estas entrevistas, se podría solicitar a los estudiantes, por ejemplo, leer dos textos con puntos de vista opuestos sobre un mismo tema, luego argumentar y elaborar opiniones de juicio crítico.
3. Implementar programas de comprensión universitaria básica que desarrollen la motivación del estudiante frente al hábito de la lectura con el planteamiento actividades significativas y contextualizadas. De esta forma, se promoverá una actitud positiva del estudiante de los primeros años de formación universitaria frente a la comprensión lectora.

4. Medir los niveles de comprensión de los estudiantes, especialmente, el crítico valorativo y apreciativo, así como el nivel de disposición hacia el pensamiento crítico con el objetivo de tener un diagnóstico de la población de ingresantes para, a partir de ello, plantear las estrategias metodológicas adecuadas para remediar la situación en la que se encuentran los estudiantes ingresantes.
5. Fomentar, dentro de los diseños de los cursos, metodologías propias para desarrollar y potenciar el aprendizaje activo de los estudiantes con la finalidad de que estos desplieguen la disposición hacia el pensamiento crítico; de la misma forma, la competencia de comprensión lectora.
6. Desarrollar más investigaciones que abarquen la variable disposición hacia el pensamiento crítico y su relación con otras variables como la autoeficacia lectora, rendimiento académico, estilos de aprendizaje, entre otros.
7. Ampliar el presente estudio a un nivel longitudinal. En otras palabras, realizar un seguimiento de los alumnos desde el primer ciclo de estudio hasta el último ciclo para poder apreciar cuánto ha favorecido el impacto de los diversos cursos que desarrollan las competencias generales como la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico.

## CAPÍTULO IX

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F. & Condemarín, M. (1990). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Andrés, M., Canet, L. & Urquijo, S. (Febrero, 2011). Relaciones entre las habilidades metalingüísticas y el desempeño lector. 12º Congreso Virtual de Psiquiatría y Neurociencias. Psiquiatría.com, Madrid.
- Arrieta de Meza, B. & Meza Cepeda, R. La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de [file:///C:/Users/HP/Downloads/825Barrieta%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/HP/Downloads/825Barrieta%20(1).PDF)
- Bandura, A. (1987) *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales* Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bloom, B. (1986). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). Reflexiones teórico-metodológicas que sustentan el papel de la lectura y su comprensión en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el currículo universitario. *Universidad y Sociedad*, 10(4), 110-119. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Cardinale, L. (2007). La lectura y la escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica. *Revista Pilquen*, 8 (3) (1-5) Recuperado de <file:///C:/Users/hp/Desktop/Dialnet-LaLecturaYEscrituraEnLaUniversidadAportesParaLaRef-3055578.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES). Declaraciones y plan de acción. (2009) *Perfiles educativos*, 31 (125).
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. (Séptima edición) Madrid: Wolters Kluwer España.
- De Brito, N. & Angeli, A. (2005). La comprensión de lectura en estudiantes universitarios cursante del primer año en distintas carreras. *Revista Paradigma*, 26 (2), 1-9.

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. (1998).

Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidad y tendencias*. Lima: Fundación Santillana.

Díaz, G. (2010) El papel de los mapas conceptuales en la organización del pensamiento de los estudiantes. En Sánchez J. Cañas A. Novak J. D. Editors Concept Maps: Making Learning Meaningful Proc. of Fourth Int. Conference on Concept Mapping J. Sánchez, A.J.Cañas, J. D. Novak, editors. Viña del Mar, Chile, 2010. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/cmc2010papers/cmc2010-a23.pdf>

Difabio, H. (2008). El test Cloze en la evaluación de la comprensión del texto informativo de nivel universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción*, 46 (1), 121-37.

Echevarría, M. & Gastón, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74.

Ennis, R. H. (Julio, 2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *The Sixth International Conference on Thinking*. Conferencia llevada a cabo en MIT, Cambridge, USA. Recuperado de [http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf)

Escandon, J. (2018). *Nivel de pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de la asignatura de Filosofía de la Universidad Nacional Federico Villarreal*. (Tesis de maestría). Recuperada de Repositorio Institucional UNFV, Lima <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/2063>

Escurra, M. & Delgado, A. (2008a). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana. *Persona*, 11, 143-75.

Escurra, M. & Delgado, A. (2008b). Construcción de la Escala de Disposición hacia el pensamiento crítico utilizando el modelo de Samejima en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Teoría e Investigación en Psicología*, 18 (1), 41-72.

Facione, P. y Facione, N (1992). CCTDI: A disposition inventory. Milbrae: The California Academic Press.

Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* California: Insight Assessment.

Facione, P. (2000). The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.

Fahim, M. & Sa'eeppour, M. (2011). The Impact of Teaching Critical Thinking Skills on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (4), 867-74.

- Fernández de Morgado, N. Y., Mayora Pernía, C. A. & St. Louis, R. (2016). Pensamiento crítico y comprensión de la lectura en un curso de inglés como lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(1), 15-29. doi: 1017533.udea.ikala.v21n01a02
- Franco, M., Blanco, P. & Cortés, O. (2013) El papel de las habilidades metalingüísticas en los procesos de la lectura y escritura en la educación superior. *Escenarios*, 18 (2), 82-86.
- Galera, F. (2008). La lectoescritura: métodos y procesos. En A. Mendoza (Coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Pearson.
- García, J. A. & Fernández Corte, T (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de psicología / The UB Journal of psychology* [en línea], 39 (1), 133-158. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/99799> [Consulta: 07 de julio de 2018]
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.
- González, E. (2007). *¿Por qué enseñar pensamiento crítico?* Puerto de Veracruz: XIX Coloquio Nacional sobre la enseñanza de la filosofía.
- González, D., Castañeda, S., Maytorena, M., & González, N. (2008). Comprensión de textos en estudiantes universitarios: dos contextos de recuperación de información. *Revista de la educación superior*, 37(146), 41-51. Recuperado

de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602008000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000200003&lng=es&tlng=es).

González, C. (2018). Disposición al pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de colegios públicos de Lima. (Tesis de licenciatura).

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Recuperado de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/624031>

González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Revista Persona*, 1, 43-65.

González, R. (2000). Factores que influyen en el desempeño matemático de estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 3, 11-26.

González, R. (2001). El papel del componente superestructural en la elaboración de las macroestructuras. *Persona*, 4, 53-72.

Gordillo, A. y Flórez M. (2009) Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.

Guerra, J. & Guevara, Y. (2013) Validación de un instrumento para medir la comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e investigación en psicología*, 18 (2), 277-291.

Guerra, J., Guevara, Y., López, A. & Tapia, J. (2014). Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios

mexicanos *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 19, 254-277.

Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3028>

Guevara Y., Guerra, J., Delgado, U. & Flores, C. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología. *Acta Colombiana de Psicología*, 17 (2), pp. 113-121. DOI:10.14718/ACP.2014.17.2.12

Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. En *Psychological Review*. Volume 85, N° 5, pp. 363 – 394.

Hashemi, M. y Zabihi, R. (2012). Does critical thinking enhance EFL learners' receptive skills? *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 172-179.

Hernández, A. (2007). *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Hernández, R. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw Hill

Hosseini, E., Khodaei, F.B., Sarfallah, S., Dolatabadi, H.R. (2012). Exploring the relationship between critical thinking, reading comprehension and reading strategies of English university students. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1356-64.

Huerta, E. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras. Manual de programa de actividades y juegos integrados de lectura*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.

- Irrazabal, N. 2010. La comprensión de textos expositivos en estudiantes universitarios: la función del conocimiento previo. *Revista de Psicología* (6) 12, 7-21.
- Llanos, O. (2013). Nivel de Comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de Piura.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. (Trad. Pineda, D.). Estados Unidos: Temple University Press.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. De la Torre.
- Lipman, M.; Sharp, A. & Oscayan, F. (1998). *La Filosofía en el aula*. Madrid: De La Torre.
- Lipman M. (2001). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ed. De la Torre. Madrid
- López, C. (2014). Diagnóstico de la comprensión lectora en alumnos universitarios de la carrera de Ingeniería. Tesis de pregrado en Educación, Especialidad en Lengua y Literatura. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.
- Mac Dowall, E. (2009). Relación entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora en alumnos ingresantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2398>
- Macedo, A. (2018). 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 de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia

Márquez, H., Díaz, C., Ricardo, M. & Fuentes, R. (2016) Evaluación de los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios pertenecientes a las carreras de Kinesiología y Nutrición y Dietética de la Universidad Andrés Bello, Concepción. Revista Educación, Ciencia y Salud 13 (2), 154-160  
Recuperado de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1322016/artinv13216i.pdf>

Méndez Rendón, J. C, Espinal Patiño, C, Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A. & Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 41, 4-18. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/98>  
3

Mialaret, G. (1972). *El aprendizaje de la lectura*, Madrid, Marona.

Ministerio de Educación. (2013). PISA 2012: Primeros Resultados. Informe Nacional del Perú.

Ministerio de Educación. (2015). Rutas del aprendizaje. Versión 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? V Ciclo. Área Curricular Comunicación 3°, 4° y 5° grados de Educación Secundaria. Lima: Ministerio de Educación.

- Mohammadi, E., Heidari, F. y Niri, N. (2012). The relationship between critical thinking ability and reading strategies used by Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 5(10), 192-201.
- Molina, S. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita. Volumen I. Lectura*. Sevilla: Editorial EOS.
- Molina, C., Morales, G., & Valenzuela, J. (2016). Competencia transversal pensamiento crítico: Su caracterización en estudiantes de una secundaria de México. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 237-262. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.11>
- Montanero, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: Alternativas y limitaciones. *Revista de Educación*, 335; 415-427.
- Moreno, J., Suarez, A & Rabazo, M. (2008). *El proceso lectoescritor: estudio de casos*. Madrid: EOS.
- Moshman, D. (1982). Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism. *Developmental Review*, 2, 371-384.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos*, 15 (1), 52-68. doi: 10.18239/ocnos\_2016.15.1.941
- Muñoz, R. (2015). *Estrategias para la lectura de textos académicos en universitarios iniciales*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/6030>

Nieto, A.M. y Saiz, C. (s.f.). Relación entre las habilidades y las disposiciones del pensamiento crítico.

Nieto, A.M. y Valenzuela, J. (2005). Motivación y Pensamiento crítico aportes para el estudio de esta relación. Revista electrónica de motivación y emoción. 11 (28). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/texto.html>.

Novack J. D. Godwin, D. (1998) Aprendiendo a aprender Barcelona – España.

Novack, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them (Technical Report No. IHMC CmapTools 2006-01). Pensacola, FL: Florida Institute for Human and Machine Cognition. Recuperado de <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm>.

Ocde. Prueba Pisa (2015). Prueba Pisa. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

OECD (2001) The Definition and Selection of Key Competencies. París: Autor

Oliveras, B. y SanMarti, N. (2009). Lectura crítica, una herramienta para mejorar el aprendizaje de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 926-930 Recuperado de <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-926-930.pdf>

- Otero, J. & Campanario, J. (1990). Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 447-460.
- Oré, R. (2012). Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana. (Tesis de maestría) Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2738>
- 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 de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia
- Pérez, D. & Hospital, J. (2014) La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado. *Revista Entramadas – Educación y Sociedad*, 1, 313 -320.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 121-38.
- Proyecto Tuning América Latina (2007): Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. España. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php>

- Proyecto Tuning América Latina (2014). Metaperfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina. Beneitone, P. González, J. & Wagenaar, R. (Editores). Bilbao: Universidad de Deusto  
Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Ricapa, L. (2015). Relación entre las disposiciones y habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del primer ciclo del Instituto Superior Tecnológico Público "Carlos Cueto Fernandini" - Comas – 2015. (Tesis de maestría)  
Recuperado de Cybertesis UNMSM, Lima  
<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/5765>
- Saiz, C. & Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, 22 (23), 25-66.
- Sánchez, H. (2013) La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Segunda parte. *Horizontes de la ciencia* 3 (5), 31-38.
- Solé, I. (2004). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Grao e ICE.
- Tapia, V. & Silva, M. (1982). Elaboración y estandarización de un test de comprensión de lectura en estudiantes de educación secundaria y I ciclo de la educación superior de Lima metropolitana. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ugarriza, N. (2006). Comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 9, 31-75.

Ucelli, F. & Ames, P. (2008) Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En: *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE, 131-175. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20100406102729/analisis-4.pdf>

[Consulta: 4 de setiembre de 2019].

Unesco. (1999). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: Unesco.

Valenzuela, Jorge, Nieto, Ana María, & Muñoz, Carla. (2014). Motivación y disposiciones: enfoques alternativos para explicar el desempeño de habilidades de pensamiento crítico. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 16-32. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412014000300002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000300002&lng=es&tlng=es). [Consulta: 4 de setiembre de 2019].

Vallés, A. (2006). *Comprensión lectora y estudio: intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.

Van Dijk, T., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Velásquez, M., Cornejo, C. & Roco, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de salud en tres universidades del Consejo de Rectores. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, 1, 123-138.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Duodécima edición. México: Pearson Educación.

Zavala, H. (2008). *Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/617>

## **X. ANEXOS**

<b><u>TÍTULO</u></b>	<b><u>Relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes del curso de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú</u></b>					
<b><u>INTERROGANTES</u></b>	<b><u>OBJETIVOS</u></b>	<b><u>HIPÓTESIS</u></b>	<b><u>VARIABLES</u></b>	<b><u>DIMENSIONES</u></b>	<b><u>METODOLOGÍA</u></b>	<b><u>POBLACIÓN</u></b>
<p>GENERAL:</p> <p>¿Existe relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú?</p>	<p>GENERAL:</p> <p>Determinar la relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú</p>	<p>GENERAL:</p> <p>Existe relación significativa entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú</p>	<p>VARIABLE 1: COMPRENSIÓN LECTORA</p>	<p>Nivel Literal</p> <p>Nivel de Reorganización de información</p> <p>Nivel Inferencial</p> <p>Nivel Crítico-Valorativo</p> <p>Nivel de apreciación</p>	<p>El método que se utilizará es el cuantitativo. El nivel es descriptivo, ya que se pretende describir las variables planteadas. El diseño es no experimental de tipo correlacional bivariado.</p>	<p>La población y muestra objeto de estudio está constituida por 214 estudiantes pertenecientes al primer año de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú</p>
<p>ESPECÍFICAS:</p> <p>¿Existe relación significativa entre el nivel literal de la comprensión y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú?</p>	<p>ESPECÍFICAS:</p> <p>Identificar la relación entre el nivel literal de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú?</p>	<p>ESPECÍFICAS:</p> <p>Existe relación significativa entre el nivel literal de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú</p>	<p>VARIABLE 2: DISPOSICIÓN HACIA EL PENSAMIENTO CRÍTICO</p>	<p>Búsqueda de verdad</p> <p>Amplitud mental</p> <p>Confianza en el razonamiento</p> <p>Curiosidad</p>		

<p>¿Existe relación significativa entre el nivel de reorganización de la información de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú?</p>	<p>Identificar la relación entre el nivel de reorganización de la información de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú</p>	<p>Existe relación significativa entre el nivel de reorganización de la información de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del norte del Perú.</p>		<p>Capacidad sistémica (organizarse y concentrarse)</p>		
<p>¿Existe relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú?</p>	<p>Identificar la relación entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú</p>	<p>Existe relación significativa entre el nivel inferencial de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.</p>		<p>Capacidad de análisis</p>		
				<p>Madurez para formular juicios</p>		

<p>¿Existe relación entre el nivel crítico-valorativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú?</p>	<p>Identificar la relación entre el nivel crítico-valorativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.</p>	<p>Existe relación significativa entre el nivel crítico-valorativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.</p>		
<p>¿Existe relación significativa entre el nivel de apreciativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú?</p>	<p>Identificar la relación entre el nivel de apreciativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú</p>	<p>Existe relación significativa entre el nivel de apreciativo de la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de una universidad pública del Norte del Perú.</p>		
<p><u>Elaborado por:</u></p>	<p><u>Benggi Mireelli Bedoya Rosales</u></p>			
<p><u>Fecha:</u></p>	<p><u>6 de abril 2017</u></p>			

## **Escala Disposición del pensamiento crítico**

Escurra, M. & Delgado, A. (2008b)

A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Léelas detenidamente e indica en qué medida concuerda cada una con tu manera usual de hacer las cosas. Para esto, existen 7 categorías representadas por números que van del 1 al 7.

- Marca “1” (Nada), si la afirmación no concuerda en absoluto, es decir, si nunca haces las cosas así.
- Marca “7” (Totalmente) si la afirmación concuerda completamente, es decir, si siempre haces las cosas así.

Usa los valores intermedios para indicar que la afirmación concuerda en grado variable.

No hay respuesta buena ni mala. Trata de trabajar lo más rápido que te sea posible

No.	ENUNCIADO	RESPUESTA						
		Nada	Casi Nada	Ligera mente	Un Poco	Bastante	Mucho	Total mente
		1	2	3	4	5	6	7
1	Nunca es fácil decidir entre puntos de vista que compiten							
2	Me preocupa tener tendencias de las cuales no soy consciente							
3	Me molesta cuando la gente confía en argumentos débiles para defender ideas buenas							
4	Siempre me concentro en la pregunta antes de intentar contestarla							
5	Estoy orgulloso de que puedo pensar con gran precisión							
6	La mayor parte de cursos del colegio son poco interesantes y no merecen la pena ser llevados							
7	La gente poderosa determina la respuesta correcta							
8	Para solucionar un problema es mejor contar con todas las versiones del mismo							
9	Creo que uno puede opinar como mejor le parezca sobre diferentes temas.							
10	Me interesa analizar las diferentes concepciones teóricas de las cosas.							

11	Soy una persona que piensa mucho las cosas para emitir un juicio.							
12	Aplico mis conocimientos cuando es necesario.							
13	Siento curiosidad por conocer nuevos temas.							
14	Es importante hacer caso a las ideas de las personas importantes.							
15	Uno debe buscar la verdad de las cosas sin importar cual es la causa.							
16	Creo que uno debe expresar lo que piensa sin importar lo que digan los demás.							
17	Tengo la suficiente claridad como para expresar mis dudas y preocupaciones.							
18	Creo que uno no debe emitir juicios de forma apresurada sino que debe analizarlos primero.							
19	Creo que los estudios bien documentados llegan a conclusiones válidas.							
20	Siento que los problemas se deben solucionar en la práctica y no pensar mucho en cosas teóricas							
21	Tengo la prudencia necesaria como para suspender, formular o alterar juicios errados.							
22	En las discusiones creo que es importante analizar todas las opiniones que se presentan para alcanzar la verdad.							
23	Cuando analizo los problemas tomo en cuenta todas las opiniones que se dan.							
24	Pongo mucho cuidado para enfocar mi atención en lo que importa en el momento							
25	Más que confiarme en la información de otro, prefiero leer el material yo mismo.							
26	Cuando analizo las cosas confío en mi capacidad para razonar.							
27	Me preocupan poco las cosas que ocurren.							
28	Soy capaz de reconsiderar y revisar las posturas allí donde la reflexión honesta sugiere que se garantiza un cambio.							
29	Tengo la suficiente honestidad como para enfrentar mis propios prejuicios, inclinaciones, estereotipos o tendencias egocéntricas.							
30	Ante los problemas trato de analizar todas las soluciones posibles por diferentes que sean.							

31	Evito tomar decisiones hasta que he revisado todas mis opciones.								
32	La mejor forma de solucionar un problema es organizar toda la información disponible.								
33	Confío en los procesos de investigación argumentada.								
34	Me interesa buscar noticias en internet.								
35	Es más importante tomar decisiones inteligentes que ganar las discusiones.								
36	La verdad es algo que se debe buscar para solucionar cualquier problema.								
37	Trato de comprender las opiniones de las otras personas								
38	Me siento capaz de enfocar mi atención en lo que importa en el momento.								
39	Intento organizar de forma adecuada toda la información que recibo.								
40	Confío en mis habilidades para razonar correctamente.								
41	Me agrada mantenerme bien informado.								
42	Un problema puede tener diferentes formas aceptables de solucionarse.								
43	Es importante para mí tratar de descubrir lo que la gente realmente quiere decir con lo que dice.								
44	Siempre trato de comprender cual es el motivo de las acciones de los demás								
45	Aunque un problema sea más difícil de lo esperado, sigo trabajando en él.								
46	Cuando resuelvo un problema trato de hacer las cosas de manera ordenada								
47	Trato de tener un razonamiento imparcial para valorizar el razonamiento de los demás.								
48	Prefiero hacer cosas y no ponerme a pensar porque ocurren								
49	Trato de ser prudente cuando doy mis opiniones.								
50	Trato de no aplicar mis creencias cuando investigo diferentes temas.								
51	Me interesa conocer porque los demás tienen opiniones diferentes a las mías.								
52	Trato de resolver los problemas haciendo uso de la razón.								
53	Tengo disposición para trabajar cosas difíciles y complejas.								

54	Tengo la disposición de formarme un juicio adecuado sobre las cosas que ocurren.								
55	Tengo curiosidad por conocer una amplia gama de temas.								
56	Me resulta sencillo ponerme a reflexionar sobre las cosas.								
57	No me interesa conocer porque ocurren las cosas.								
58	Cuando analizo las ideas de los demás trato de evitar asumir prejuicios								
59	Trato de anticiparme a los hechos que pueden ocurrir en las situaciones que me toca vivir.								
60	Cuando leo un libro trato de identificar con claridad las principales ideas expuestas.								
61	Utilizo adecuadamente mi razonamiento para seleccionar y aplicar diferentes criterios.								
62	Me preocupo por llegar a estar y a mantenerme bien informado de las cosas.								
63	Cuando un autor expone varias soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.								
64	Evito preocuparme por las cosas que no son importantes.								
65	Uno debe analizar las opiniones que se emiten sin importan quien es el que las dice.								
66	Cuando ocurre algo nuevo trato de analizar el porque se presenta así.								
67	Cuando hago un trabajo trato de organizar la información para tener una mejor aproximación al tema.								
68	Se me hace fácil emitir juicios sobre diferentes temas.								
69	Me preocupa buscar información que sea relevante.								
70	Cuando doy una opinión trato que refleje de manera adecuado lo que he analizado.								

## **Instrumento de Comprensión Lectora**

Adaptado de Guerra, J. & Guevara, Y. (2013)

**Texto: ¿Qué es la evolución?**

**Tomado de Cela C., C. J. y Ayala, F. J. (2001). Senderos de la evolución humana. Madrid: Alianza.**

Hablar de la evolución biológica es referirse a la relación genealógica que existe entre los organismos, entendiendo, al respecto, que todos los seres vivos descienden de antepasados comunes que se distinguen más y más de sus descendientes cuanto más tiempo ha pasado entre unos y otros. Así, nuestros antecesores de hace 10 millones de años eran unos primates con una morfología diferente a la de un chimpancé o un gorila, mientras que nuestros antepasados de hace 100 millones de años eran unos pequeños mamíferos remotamente semejantes a una ardilla o una rata, y los de hace 400 millones de años, unos peces. El proceso de cambio evolutivo a través de un linaje de descendencia se denomina “anagénesis” o, simplemente, “evolución de linaje”.

La evolución biológica implica, además de la anagénesis, el surgimiento de nuevas especies, la “especiación”, que es el proceso por el que una especie da lugar a dos. Los procesos de especiación y anagénesis conducen a la diversificación creciente de las especies a través del tiempo, de manera que se puede suponer que las más semejantes entre sí descienden de un antepasado común más reciente que el antepasado común de las que cuentan con mayores diferencias. De tal forma, los humanos y los chimpancés descienden de un antepasado común que vivió hace menos de 10 millones de años, mientras que para encontrar el último antepasado común de los humanos, los gatos y los elefantes hay que remontarse a hace más de 50 millones de años. La diversificación de los organismos a través del tiempo se denomina “cladogénesis” o, simplemente, “diversificación evolutiva”.

La otra cara del proceso de diversificación es la extinción de las especies. Se estima que más del 99,99 por ciento de todas las especies que existieron en el pasado han desaparecido sin dejar descendientes, cosa que llevó a un estadístico irónico a comentar que, en una primera aproximación, todas las especies han desaparecido ya. Las especies actuales, estimadas en unos diez millones (las descritas por los biólogos son menos de dos millones), son la diferencia que existe, a manera de saldo, entre la diversificación y la extinción.

Darwin usó la expresión “descendencia con modificación” para referirse a lo que ahora llamamos evolución biológica; en el siglo XIX la palabra “evolución” no tenía el sentido de que goza hoy, sino que se refería al desarrollo ontogenético del individuo desde el huevo al adulto. La expresión “descendencia con modificación” sigue siendo, desde luego, una buena definición resumida de lo que es la evolución biológica.

Darwin, sus contemporáneos y sus sucesores del siglo XIX descubrieron poco a poco las evidencias que confirman la idea de la evolución biológica. Los biólogos actuales no se preocupan por hacer tales esfuerzos, puesto que el fenómeno de la evolución está confirmado más allá de toda duda razonable. La situación puede compararse en este sentido a la rotación de los planetas alrededor del Sol, a la redondez de la Tierra, o a la composición molecular de la materia, fenómenos tan universalmente aceptados por los expertos que no se preocupan ya de confirmarlos. Pero la confirmación de la evolución va más allá de fenómenos como los del movimiento de los planetas o la forma de la Tierra: los descubrimientos que se producen hoy en áreas muy diversas de la biología siguen proporcionando evidencias rotundas de la evolución. Como escribió el gran evolucionista americano de origen ruso Theodosius Dobzhansky en 1973: “En la biología nada tiene sentido si no se considera bajo el prisma de la evolución”.

El estudio actual de la evolución tiene que ver con dos materias: su historia y sus causas.

Los evolucionistas intentan descubrir los detalles importantes de la historia evolutiva. Por ejemplo, cómo tuvo lugar la sucesión de organismos a través del tiempo –empezando por el origen de los organismos más primitivos que, como ahora sabemos, se remonta a más de tres mil quinientos millones de años–; o cuándo colonizan los animales la Tierra a partir de sus antepasados marinos y qué tipo de animales eran éstos; o si el linaje cuya descendencia conduce al orangután se separa del que lleva a los humanos y a los chimpancés antes de que estos dos linajes se separen entre sí –que es la misma cuestión de si los chimpancés y los hombres están más estrechamente relacionados entre ellos de lo que están con los orangutanes–. El estudio de la evolución incluye, además, el intento de precisar los ritmos del cambio, la multiplicación y la extinción de las especies, la colonización de islas y continentes y muchas otras cuestiones relacionadas con el pasado. De manera general, la investigación de la historia evolutiva implica el reconstruir los procesos de anagénesis y cladogénesis desde el origen de la vida hasta el presente.

Por añadidura, los evolucionistas estudian el cómo y el porqué de la evolución, es decir, cuáles son sus causas. Se trata de descubrir los mecanismos o procesos que provocan y modulan la evolución de los organismos a través del tiempo. Darwin, por ejemplo, descubrió la “selección natural”, el proceso que explica la adaptación de los organismos a su ambiente y la evolución de los órganos y las funciones. La selección natural da cuenta de por qué los pájaros tienen alas y los peces agallas, y por qué el ojo está específicamente diseñado para ver mientras que la mano lo está para agarrar. Otros procesos evolutivos importantes son los que tienen que ver con esos caracteres (la genética): la herencia biológica, la mutación de genes y la

organización del DNA (ácido desoxirribonucleico, el material que contiene la información genética). A un nivel más alto de la jerarquía biológica, los evolucionistas investigan el origen y la diversidad de las especies y las causas tanto de sus diferencias como de su persistencia o extinción.

### Comprensión lectora: Hoja de respuestas

**1. Según la lectura, ¿qué se entiende por evolución biológica?**

---

---

**2. Según la lectura, ¿qué es la “especiación”?**

---

---

**3. Realiza un organizador gráfico (mapa conceptual, mapa semántico, cuadro sinóptico, etcétera.) sobre la evolución biológica y su estudio actual.**

---

---

---

---

**4. Con base en la lectura, ¿qué crees que ocurrirá con las actuales especies?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## REACTIVOS DE EVALUACIÓN POR NIVELES DE COMPRENSIÓN

### **Nivel Literal:**

1. Según la lectura, ¿qué se entiende por evolución biológica?
2. Según la lectura, ¿qué es la “especiación”?

### **Nivel Reorganización de la información:**

3. Realiza un organizador gráfico (mapa conceptual, mapa semántico, cuadro sinóptico, etcétera) sobre la evolución biológica y su estudio actual.

### **Nivel Inferencial:**

4. Con base en la lectura, ¿Qué crees que ocurrirá con las actuales especies?
5. ¿Crees que mediante la clonación, que es una forma de modificar la genética, es posible favorecer la evolución de una especie?

### **Nivel Crítico:**

6. ¿Cómo se distinguen las explicaciones religiosas y biológicas de la evolución del hombre? ¿Cuál resulta adecuada? Justifica tu respuesta.

### **Nivel Apreciación:**

7. ¿Qué le comentarías al autor con respecto al estilo con el cual escribió el texto?

Cuadro 1: Se muestran los niveles de comprensión lectora de acuerdo a Pérez (2005) y sus respectivos criterios de logro.

### DEFINICIÓN DE NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

NIVELES	SE IDENTIFICA CUANDO EL LECTOR
Literal	Reconoce y recuerda directamente del texto las ideas, tal y como las expresa el autor.
Reorganización de la información	Ordena las ideas mediante procesos de clasificación y síntesis; por ejemplo, cuando reseña, resume o sintetiza la lectura de un texto con sus propias palabras, o cuando lo expresa gráficamente a través del uso de conceptos vinculados por símbolos que indican relaciones, jerarquías, etcétera.
Inferencial	Agrega elementos que no están en el texto para relacionarlo con sus experiencias personales o para deducir ideas que no están explícitas en el escrito, posibilitando de esta manera su interpretación.
Crítico	Utiliza procesos de valoración. Necesita establecer una relación entre lo que dice el texto y el conocimiento previo que tiene sobre el tema, para luego evaluar las afirmaciones del escrito contrastándolas con las propias.
Apreciación	Expresa comentarios emotivos o estéticos sobre el texto consultado, o puede emitir juicios sobre su particular estilo literario o sobre el uso o sobre el uso o características del lenguaje que utiliza el autor; por ejemplo, el empleo de la ironía, del humor, del doble sentido, etcétera.

## RÚBRICAS DE COMPRENSIÓN LECTORA – INSTRUMENTO

**RÚBRICA PARA EL REACTIVO 1: Según la lectura, ¿qué se entiende por evolución biológica?**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>(0 puntos)</b>	<b>MALO (1 punto)</b>	<b>REGULAR (2 puntos)</b>	<b>BUENO (3 puntos)</b>
<b>Identificación de información</b>	No realiza la tarea. No responde la pregunta.	Responden identificando de forma imprecisa la información explícita del texto.	Responden identificando la información explícita del texto considerando características y ejemplos vinculados al tema.	Responde identificando la información explícita del texto considerando puntualmente el concepto general vinculado al tema.

**RÚBRICA PARA EL REACTIVO 2: Según la lectura, ¿qué es la “especiación”?**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>(0 puntos)</b>	<b>MALO (1 punto)</b>	<b>REGULAR (2 puntos)</b>	<b>BUENO (3 puntos)</b>
<b>Identificación de información</b>	No realiza la tarea. No responde la pregunta.	Responden identificando de forma imprecisa la información explícita del texto.	Responden identificando la información explícita del texto considerando características y ejemplos vinculados al tema.	Responde identificando la información explícita del texto considerando puntualmente el concepto general vinculado al tema.

**RÚBRICA PARA EL REACTIVO 3: Realiza un organizador gráfico (mapa conceptual, mapa semántico, cuadro sinóptico, etcétera.) sobre la evolución biológica y su estudio actual.**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>(0 puntos)</b>	<b>MALO (1 punto)</b>	<b>REGULAR (2 puntos)</b>	<b>BUENO (3 puntos)</b>
<b>Conceptos</b>	No realiza la tarea. No responde la pregunta.	Esquematiza dos o menos conceptos clave.	Esquematiza al menos tres, cuatro o cinco conceptos clave.	Esquematiza al menos seis, siete u ocho conceptos clave.
<b>Relaciones entre conceptos</b>	No realiza la tarea. No responde la pregunta.	No establece relaciones entre conceptos.	Establece un tipo de relación entre los conceptos que puede ser de causalidad o secuencial.	Establece relaciones entre los conceptos que pueden ser de causalidad o de secuencia.
<b>Ramificación de conceptos</b>	No realiza la tarea. No responde la pregunta.	Escribe un concepto con dos o más líneas de conexión.	Escribe dos conceptos con dos o más líneas de conexión	Escribe tres o más conceptos con dos o más líneas de conexión
<b>Profundidad jerárquica</b>	No realiza la tarea. No responde la pregunta.	Establece dos enlaces entre el concepto raíz y el concepto más alejado de él.	Establece tres, cuatro o cinco enlaces entre el concepto raíz y el concepto más alejado de él	Establece seis o más enlaces entre el concepto raíz y el concepto más alejado de él

**RÚBRICA PARA EL REACTIVO 4: Con base a la lectura, ¿qué crees que ocurrirá con las actuales especies?**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>(0 puntos)</b>	<b>MALO (1 punto)</b>	<b>REGULAR (2 puntos)</b>	<b>BUENO (3 puntos)</b>
<b>Inferencia de posibles escenarios</b>	No realiza la tarea. No responde la pregunta.	Menciona un solo escenario sobre la situación de las especies en el futuro.	Menciona los dos posibles escenarios sobre la situación de las especies en el futuro con una	Menciona los dos posibles escenarios sobre la situación de las especies en el futuro

			breve explicación.	explicando brevemente ambos.
--	--	--	--------------------	------------------------------

**RÚBRICA PARA EL REACTIVO 5: ¿Crees que mediante la clonación, que es una forma de modificar la genética, es posible modificar la evolución de una especie?**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>(0 puntos)</b>	<b>MALO (1 punto)</b>	<b>REGULAR (2 puntos)</b>	<b>BUENO (3 puntos)</b>
<b>Recoge saberes previos y predice posibles escenarios</b>				
<b>Inferencia y relación de posibles escenarios</b>	No realiza la tarea. No responde la pregunta.	Solo contesta afirmativa o negativamente, o su explicación no se vincula con los conceptos presentes en la pregunta.	Contesta afirmativa o negativamente y explica utilizando solo el concepto de evolución dado en la lectura o su noción de clonación.	Contesta afirmativa o negativamente y explica relacionando el concepto de evolución dado en la lectura y su noción de clonación.

**RÚBRICA PARA EL REACTIVO 6: ¿Cómo se distingue las explicaciones religiosas y biológicas de la evolución del hombre? ¿Cuál resulta adecuada? Justifica tu respuesta.**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>(0 puntos)</b>	<b>MALO (1 punto)</b>	<b>REGULAR (2 puntos)</b>	<b>BUENO (3 puntos)</b>
<b>Recoge saberes previos y predice posibles escenarios</b>				
<b>Comparación de ideas</b>	No realiza la tarea. No responde la pregunta.	Describe las principales ideas.	Compara, pero solo establece o semejanzas o diferencias entre las ideas.	Compara y establece semejanzas y diferencias entre las ideas.
<b>Justificación de la opinión</b>	No realiza la tarea. No responde la pregunta.	Presenta su punto de vista sin fundamentarlo.	Presenta su punto de vista fundamentándolo.	Fundamenta su punto de vista con argumentos sólidos utilizando sus conocimientos previos.

**RÚBRICA PARA EL REACTIVO 7: ¿Qué le comentarías al autor con respecto al estilo con el cual escribió el texto?**

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>(0 puntos)</b>	<b>MALO (1 punto)</b>	<b>REGULAR (2 puntos)</b>	<b>BUENO (3 puntos)</b>
<b>Valoración de características textuales</b>	No realiza la tarea. No responde la pregunta.	Presenta su punto de vista sobre las características textuales sin fundamentarlo.	Presenta su punto de vista sobre las características textuales fundamentándolo.	Presenta su juicio de valor sobre las características textuales fundamentándolo con argumentos sólidos.

## DATOS DE JUECES EXPERTOS

<b>Nombres y apellidos de los jueces expertos</b>	<b>Especialidad</b>	<b>Institución Laboral</b>
Mg. Eduardo Huaytán Martínez	Literatura	Universidad San Ignacio de Loyola
Mg. Carla del Rosario Zelada Feria de Collantes	Lengua y Literatura	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
Mg. Luis Miguel Cangalaya Sevillano	Lengua y Literatura	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas / Universidad Peruana Cayetano Heredia
Mg. Aldo Renato Zárate Amador	Lingüística y Literatura	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
Mg. Daniel Andrés Carrillo Jara	Literatura	Universidad Tecnológica del Perú
Mg. Carla Jessica Salazar Villar	Lingüística y Literatura	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas/ Universidad Privada del Norte
Lic. Segundo Castro García	Comunicación, Lingüística y Literatura	Universidad Nacional de Ancash Santiago Antúnez de Mayolo
Mg. María Isabel Heredia Mimbela	Lengua y Literatura	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas
Mg. Marco Antonio Lovón Cueva	Lingüística	Universidad Nacional Mayor de San Marcos/ Pontificia Universidad Católica del Perú
Lic. Henry Eduardo Alcalde Solis	Lengua y Literatura	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas