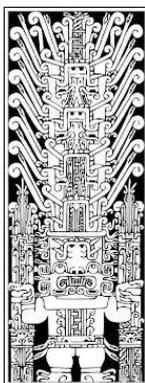


**UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL**

**ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO**



**TESIS**

**“NIVEL DE *PENSAMIENTO CRÍTICO* EN LA  
*COMPRENSIÓN LECTORA* EN ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA  
ASIGNATURA DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO  
VILLARREAL”.**

**PRESENTADO POR:**

**ESCANDÓN GARCÍA JESUSA**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**MAESTRA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**LIMA – PERÚ**

**2018**

## Título

**“Nivel de *Pensamiento Crítico* en la *Comprensión lectora* en estudiantes del Primer Ciclo de la asignatura de filosofía de la Universidad Nacional Federico Villarreal”**

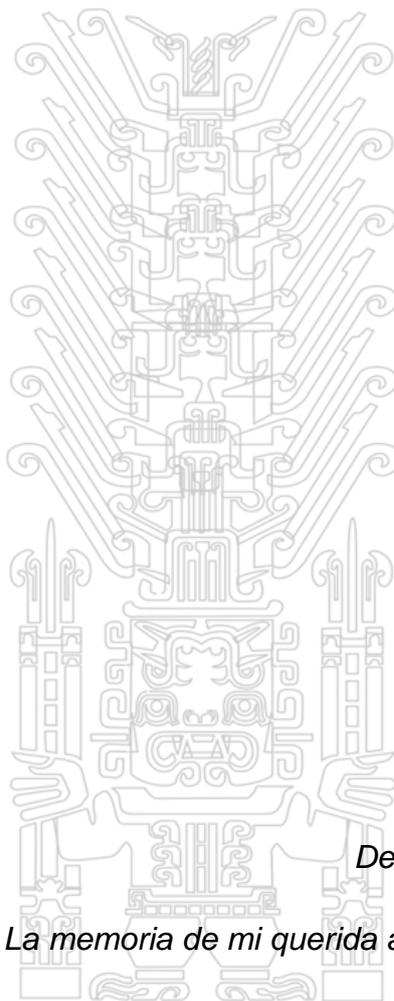
## Autora

Jesusa Escandón García

## Lugar donde se desarrolló la Investigación

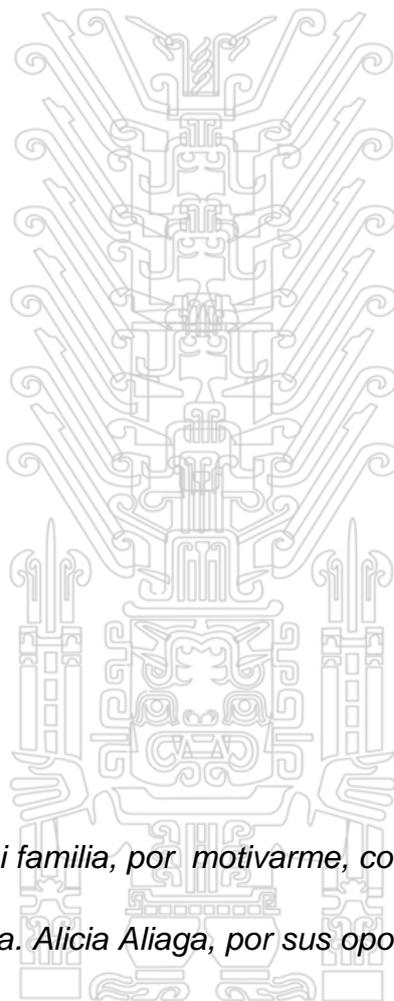
Universidad Nacional Federico Villarreal, Facultad de Humanidades.

Lima – Perú. (I Semestre Académico 2017)



## DEDICATORIA

*Dedico esta investigación a:  
La memoria de mi querida abuela Valeriana Salazar,  
por incentivar me desde mi niñez hacia el hábito por los estudios,  
y a mi amada familia por acompañarme en cada momento de mi vida.*



## **AGRADECIMIENTO**

*Agradezco infinitamente:*

*A mi familia, por motivarme, con su apoyo incondicional.*

*A mi asesora: Dra. Alicia Aliaga, por sus oportunas recomendaciones,*

*A mis consultores: Mg. Orazio Ramunni y Mg. Marcela Benites  
por sus pertinentes sugerencias en el desarrollo de esta tesis.*

*Y a mis alumnos de la especialidad de filosofía,*

*por inspirarme en esta investigación.*

## ÍNDICE

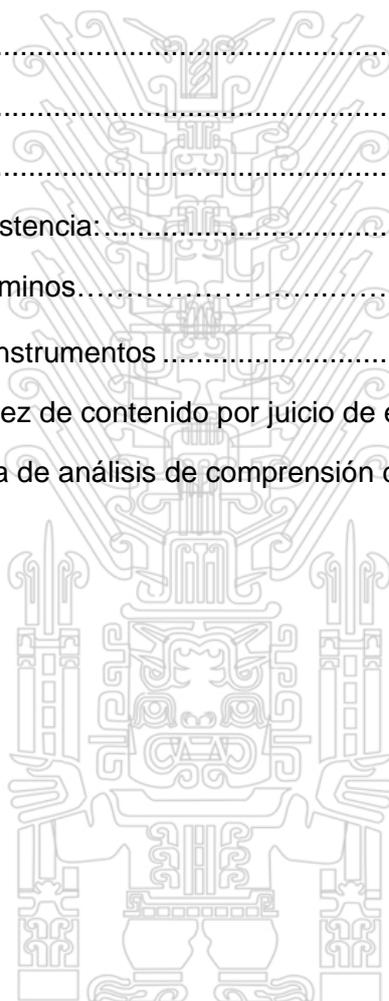
	Pág.
PORTADA	I
TÍTULO	II
DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTO	IV
RESUMEN	XIV
ABSTRACT	XV
INTRODUCCIÓN	XVI
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	- 1 -
1.1 Antecedentes del estudio .....	- 1 -
1.2 Descripción del Problema.....	- 5 -
1.3 Formulación del Problema.....	- 11 -
1.4 Objetivos.....	- 12 -
1.5 Justificación e Importancia: .....	- 13 -
1.6. Alcances y Limitaciones:.....	- 17 -
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	- 19 -
2.1. Teorías Generales Relacionadas con el Pensamiento Crítico.....	- 19 -
2.1.1 Teoría sobre el Enfoque Pedagógico Crítico.....	-19 -
2.1.2 Teorías contemporáneas sobre el Pensamiento Crítico .....	- 24 -
2.1.3 Teoría sobre el fundamento del Pensamiento Crítico en la filosofía .....	- 28 -
2.2. Teorías Generales Relacionadas con la Comprensión Lectora.....	- 35 -
2.2.1 Teoría sobre la comprensión lectora.....	- 35 -
2.2.2 Teoría sobre la evaluación de la comprensión lectora.....	- 38-
2.2.3 Teoría sobre Niveles de la Comprensión Lectora.....	- 40 -
2.2.4 Teoría sobre los Tipos de Estrategias de Comprensión lectora.....	- 44 -
2.2.5 Aspectos generales de la Asignatura de Filosofía.....	- 50-
2.3 Bases Teóricas .....	- 52 -
2.4 Marco conceptual.....	- 59 -
2.4.1 Concepto del Pensamiento Crítico .....	- 59 -

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

**UNFV**

2.4.2 Dimensiones del Pensamiento Crítico.....	- 62 -
• Dimensión sustantiva del Pensamiento Crítico:.....	- 63 -
• Dimensión lógica del Pensamiento Crítico: .....	- 65 -
• Dimensión Dialógico del Pensamiento Crítico .....	- 72 -
2.4.3 Concepto de la comprensión lectora .....	- 81 -
2.4.4 Niveles de la comprensión lectora.....	- 83 -
• Nivel literal de la comprensión lectora .....	- 83 -
• Nivel Inferencial de la comprensión lectora: .....	- 85 -
• Nivel Reflexivo de la comprensión lectora.....	- 88 -
2.5 Definiciones de Términos.....	- 90 -
2.6 Hipótesis y Variables.....	- 95 -
2.7 Operacionalización de las variables.....	- 97 -
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA .....</b>	<b>- 99 -</b>
3.1 Tipo y Nivel de Investigación.....	- 99 -
3.2 Diseño de Investigación .....	- 99 -
3.3 Estrategia de Prueba de hipótesis.....	- 100 -
3.4 Población y Muestra.....	- 101 -
3.5 Técnicas de Análisis Estadísticos .....	- 103 -
3.6 Instrumentos de recolección de datos .....	- 104 -
• Ficha técnica del Instrumento de Pensamiento Crítico.....	- 109 -
• Ficha técnica del Instrumento de Comprensión Lectora.....	- 114 -
3.7 Validez del Instrumento.....	- 115 -
3.8 Confiabilidad del instrumento .....	- 119 -
• Procedimiento de aplicación de los instrumentos .....	- 122 -
<b>CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....</b>	<b>- 123 -</b>
4.1 Resultados de los datos Informativos.....	- 123 -
4.2 Resultados de los Ítems del Pensamiento Crítico .....	- 129 -
4.3 Resultado de los Ítems de la Comprensión Lectora.....	- 141 -
4.4 Resultados de los indicadores del Pensamiento Crítico.....	- 149 -
4.5 Resultados de los indicadores de la Comprensión Lectora.....	- 152 -
4.6 Resultados de las dimensiones del Pensamiento Crítico.....	- 156 -

4.7 Resultados de las dimensiones de la Comprensión Lectora.....	- 159 -
4.8 Resultados por variables generales de la Investigación .....	- 163 -
4.4 Proceso de prueba de hipótesis .....	- 166 -
• Prueba de normalidad .....	- 166 -
4.5. Contrastación de la prueba de hipótesis .....	- 168 -
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>- 172 -</b>
5.1 Discusión.....	- 172 -
5.2 Conclusiones .....	- 178 -
5.3 Recomendaciones .....	- 179 -
5.4 Referencias.....	- 181 -
<b>ANEXOS.....</b>	<b>- 188 -</b>
Anexo 1: Matriz de Consistencia:.....	- 189 -
Anexo 2: Glosario de Términos.....	- 190 -
Anexo 3: Modelo de los Instrumentos .....	- 192 -
Anexo 4: Modelo de validez de contenido por juicio de expertos .....	- 199 -
Anexo 5: Propuesta: Guía de análisis de comprensión de textos filosóficos ...	- 213-



## Índice de Tablas

	Pág.
Tabla 1 Distribución de la edad de la muestra de estudio.....	- 124 -
Tabla 2 Distribución del sexo de la muestra de estudio.....	- 124 -
Tabla 3 Distribución de haber cursado previamente la asignatura de filosofía.....	- 125 -
Tabla 4 Distribución del tipo de colegio de procedencia.....	- 126 -
Tabla 5 Distribución de la especialidad de ingreso.....	- 127 -
Tabla 6 Distribución del Ítem 1 del pensamiento crítico.....	- 129 -
Tabla 7 Distribución del Ítem 2 del pensamiento crítico.....	- 129 -
Tabla 8 Distribución del Ítem 3 del pensamiento crítico.....	- 130 -
Tabla 9 Distribución del Ítem 4 del pensamiento crítico.....	- 130 -
Tabla 10 Distribución del Ítem 5 del pensamiento crítico.....	- 131 -
Tabla 11 Distribución del Ítem 6 del pensamiento crítico.....	- 131 -
Tabla 12 Distribución del Ítem 7 del pensamiento crítico.....	- 132 -
Tabla 13 Distribución del Ítem 8 del pensamiento crítico.....	- 132 -
Tabla 14 Distribución del Ítem 9 del pensamiento crítico.....	- 133 -
Tabla 15 Distribución del Ítem 10 del pensamiento crítico.....	- 133 -
Tabla 16 Distribución del Ítem 11 del pensamiento crítico.....	- 134 -
Tabla 17 Distribución del Ítem 12 del pensamiento crítico.....	- 134 -
Tabla 18 Distribución del Ítem 13 del pensamiento crítico.....	- 135 -
Tabla 19 Distribución del Ítem 14 del pensamiento crítico.....	- 135 -
Tabla 20 Distribución del Ítem 15 del pensamiento crítico.....	- 136 -
Tabla 21 Distribución del Ítem 16 del pensamiento crítico.....	- 136 -
Tabla 22 Distribución del Ítem 17 del pensamiento crítico.....	- 137 -
Tabla 23 Distribución del Ítem 18 del pensamiento crítico.....	- 137 -
Tabla 24 Distribución del Ítem 19 del pensamiento crítico.....	- 138 -
Tabla 25 Distribución del Ítem 20 del pensamiento crítico.....	- 138 -
Tabla 26 Distribución del Ítem 21 del pensamiento crítico.....	- 139 -

Tesis publicada con autorización del autor

No olvide citar esta tesis

**UNFV**

Tabla 27 Distribución del Ítem 22 del pensamiento crítico .....	- 139 -
Tabla 28 Distribución del Ítem 23 del pensamiento crítico .....	- 140 -
Tabla 29 Distribución del Ítem 24 del pensamiento crítico .....	- 140 -
Tabla 30 Distribución del ítem 1 de la comprensión lectora .....	- 141 -
Tabla 31 Distribución del ítem 2 de la comprensión lectora .....	- 141 -
Tabla 32 Distribución del ítem 3 de la comprensión lectora .....	- 142 -
Tabla 33 Distribución del ítem 4 de la comprensión lectora .....	- 142 -
Tabla 34 Distribución del ítem 5 de la comprensión lectora .....	- 142 -
Tabla 35 Distribución del ítem 6 de la comprensión lectora .....	- 143 -
Tabla 36 Distribución del ítem 7 de la comprensión lectora .....	- 143 -
Tabla 37 Distribución del ítem 8 de la comprensión lectora .....	- 144 -
Tabla 38 Distribución del ítem 9 de la comprensión lectora .....	- 144 -
Tabla 39 Distribución del ítem 10 de la comprensión lectora .....	- 144 -
Tabla 40 Distribución del ítem 11 de la comprensión lectora .....	- 145 -
Tabla 41 Distribución del ítem 12 de la comprensión lectora .....	- 145 -
Tabla 42 Distribución del ítem 13 de la comprensión lectora .....	- 146 -
Tabla 43 Distribución del ítem 14 de la comprensión lectora .....	- 146 -
Tabla 44 Distribución del ítem 15 de la comprensión lectora .....	- 147 -
Tabla 45 Distribución del ítem 16 de la comprensión lectora .....	- 147 -
Tabla 46 Distribución del ítem 17 de la comprensión lectora .....	- 148 -
Tabla 47 Distribución del ítem 18 de la comprensión lectora .....	- 148 -
Tabla 48 Resultados del indicador 1 del pensamiento crítico (lectura sustantiva) ..	- 149 -
Tabla 49 Resultados del indicador 2 de pensamiento crítico (lectura sustantiva) ..	- 149 -
Tabla 50 Resultados del indicador 3 del pensamiento crítico (lectura lógica) .....	- 150 -
Tabla 51 Resultados del indicador 4 del pensamiento crítico (Escritura lógica) .....	- 150 -
Tabla 52 Resultados del indicador 5 del pensamiento crítico (lectura dialógica) ...	- 151 -
Tabla 53 Resultados del indicador 6 del pensamiento crítico (escritura dialógica) ..	- 151 -
Tabla 54 Resultados del indicador 1 de la comprensión literal .....	- 152 -
Tabla 55 Resultados del indicador 2 de la comprensión literal .....	- 152 -

Tabla 56 Resultados del indicador 3 de la comprensión literal.....	- 153 -
Tabla 57 Resultados del indicador 4 de la comprensión inferencial .....	- 153 -
Tabla 58 Resultados del indicador 5 de la comprensión inferencial .....	- 154 -
Tabla 59 Resultados del indicador 6 de la comprensión inferencial .....	- 154 -
Tabla 60 Resultados del indicador 7 de la comprensión reflexiva .....	- 155 -
Tabla 61 Resultados del indicador 8 de la comprensión reflexiva .....	- 155 -
Tabla 62 Resultados del indicador 9 de la comprensión reflexiva .....	- 156 -
Tabla 63 Análisis de resultados del pensamiento crítico sustantivo .....	- 156 -
Tabla 64 Análisis de resultados del pensamiento crítico lógico .....	- 157 -
Tabla 65 Análisis de resultado del pensamiento crítico dialógico .....	- 158 -
Tabla 66 Análisis de resultado de la comprensión lectora literal .....	- 159 -
Tabla 67 Análisis de resultados de la comprensión lectora inferencial.....	- 160 -
Tabla 68 Análisis de resultados de la comprensión lectora reflexiva.....	- 161 -
Tabla 69 Análisis de resultado del pensamiento crítico.....	- 163 -
Tabla 70 Análisis de resultado de la comprensión lectora.....	- 164 -
Tabla 71 Resultados del nivel del pensamiento crítico según el contacto previo a la asignatura.....	- 165 -
Tabla 72 Prueba de normalidad de las variables .....	- 166 -
Tabla 73 Coeficiente de correlación <i>Rho de Spearman</i> de las variables .....	- 168 -
Tabla 74 Coeficiente de correlación <i>Rho de Spearman</i> del pensamiento crítico y la comprensión lectora literal .....	- 169 -
Tabla 75 Coeficiente de correlación <i>Rho de Spearman</i> del pensamiento crítico y la comprensión lectora Inferencial.....	- 170 -
Tabla 76 Coeficiente de correlación <i>Rho de Spearman</i> del pensamiento crítico y la comprensión lectora reflexiva .....	- 171 -

## Índice de Gráficos

	Pág.
Gráfico 1 Distribución del sexo de los estudiantes .....	125 -
Gráfico 2 Porcentaje de haber cursado filosofía previamente .....	126 -
Gráfico 3 Tipo de colegio de procedencia .....	127 -
Gráfico 4 Especialidad de estudios .....	128 -
Gráfico 5 Resultados de nivel de pensamiento crítico sustantivo .....	157 -
Gráfico 6 Resultados de nivel de pensamiento crítico lógico.....	158 -
Gráfico 7 Resultados de nivel de pensamiento crítico dialógico .....	159 -
Gráfico 8 Resultados de nivel de comprensión lectora literal .....	160 -
Gráfico 9 Resultados de nivel de comprensión lectora inferencial.....	161 -
Gráfico 10 Resultados de nivel de comprensión lectora reflexiva .....	162 -
Gráfico 11 Resultados de pensamiento crítico.....	163 -
Gráfico 12 Resultados del nivel de comprensión lectora.....	164 -
Gráfico 13 Nivel del pensamiento crítico, según el contacto previo a la asignatura -	165 -



## Índice de Cuadros

	Pág.
Cuadro 1 Características de la pedagogía crítica .....	23 -
Cuadro 2 Niveles de comprensión lectora de Sánchez .....	41 -
Cuadro 3 Sentido etimológico del Pensamiento Crítico.....	61 -
Cuadro 4 Operaciones del pensamiento de dimensión sustantiva .....	64 -
Cuadro 5 Habilidades para la solución de problemas .....	66 -
Cuadro 6 Operaciones del pensamiento lógico.....	67 -
Cuadro 7 Operaciones del pensamiento de dimensión dialógica. ....	73 -
Cuadro 8 Procesos cognitivos del nivel literal de la comprensión lectora.....	83 -
Cuadro 9 Comprensión lectora de nivel literal.....	84 -
Cuadro 10 Procesos cognitivos del nivel inferencial de la comprensión lectora.....	86 -
Cuadro 11 Procesos cognitivos del nivel reflexivo de la comprensión lectora. ....	88 -
Cuadro 12 Operacionalización de la variable: Pensamiento crítico. ....	97 -
Cuadro 13 Operacionalización de la variable: comprensión lectora.....	98 -
Cuadro 14 Detalle y distribución de la población: .....	101 -
Cuadro 15 Detalle y distribución de la muestra .....	102 -
Cuadro 16 Ítems de la dimensión lógica.....	106 -
Cuadro 17 Ficha técnica del instrumento “Pensamiento Crítico” .....	109 -
Cuadro 18 Ítems del nivel reflexivo de la comprensión lectora.....	111 -
Cuadro 19 Ficha técnica del instrumento de “comprensión lectora” .....	114 -
Cuadro 20 Datos de los jueces .....	115 -
Cuadro 21 Validaciones de los ítems del Pensamiento crítico sustantivo .....	116 -
Cuadro 22 Validaciones de los ítems del Pensamiento crítico lógico.....	116 -
Cuadro 23 Validaciones de los ítems del Pensamiento crítico dialógico.....	117 -
Cuadro 24 Validaciones de los ítems de la comprensión lectora literal .....	117 -
Cuadro 25 Validaciones de los ítems de la comprensión lectora inferencial.....	118 -

Cuadro 26 Validaciones de los ítems de la comprensión lectora reflexiva .....	- 118 -
Cuadro 27 Estadístico de confiabilidad del pensamiento crítico.....	- 119 -
Cuadro 28 Estadístico de confiabilidad de la comprensión lectora .....	- 119 -
Cuadro 29 Estadístico de total de elemento de Pensamiento Crítico.....	- 120 -
Cuadro 30 Estadístico de total de elemento de Comprensión lectora .....	- 121 -

### Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1 Plan de estudios de la educación básica regular .....	- 5 -
Figura 2 Esquema de la estrategia de los seis sombreros para pensar .....	- 27 -
Figura 3 Esquema del contexto filosófico de la pedagogía crítica .....	- 34 -
Figura 4 Esquema de competencias lectoras de educación básica.....	- 39 -
Figura 5 Niveles de la comprensión lectora .....	- 43 -
Figura 6 Esquema de estrategias de comprensión lectora .....	- 45 -
Figura 7 Técnicas de lectura .....	- 47 -
Figura 8 Síntesis y paráfrasis.....	- 47 -
Figura 9 Fichas de lectura.....	- 48 -
Figura 10 Pasos del desarrollo del pensamiento crítico.....	- 80 -

## Resumen

El objetivo de la investigación, fue identificar la relación que existe entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora de los estudiantes. La muestra estuvo conformada por 159 estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional “Federico Villarreal”. La problemática se detectó a partir de la observación a los estudiantes ingresantes, ya que presentaban dificultades en la comprensión de un texto filosófico.

Se empleó un método descriptivo, de diseño correlacional. Se utilizó un cuestionario de 24 ítems, para medir los niveles del pensamiento crítico, y una prueba escrita de 18 ítems, para ponderar los niveles de la comprensión lectora.

Los resultados indican de acuerdo con el coeficiente de correlación de Spearman, que existe una correlación alta y significativa (0. 771) entre las variables estudiadas. Por lo tanto, a mayor desarrollo de los niveles de pensamiento crítico, mayor es el nivel de comprensión lectora en los estudiantes. De ahí, que una lectura comprensiva y reflexiva, sea fruto del cultivo de un pensamiento crítico, que se forja en la tarea filosófica, como hábitos firmes, hacia la búsqueda de la verdad y a la investigación. Por ello, se propone una guía de comprensión de textos filosóficos que desarrolla el pensamiento crítico de los estudiantes.

**Palabras claves:** *Pensamiento crítico, sustantivo, lógico, dialógico, comprensión lectora, nivel literal, nivel inferencial, y nivel reflexivo.*

## Abstract

The objective of the investigation was to identify the relationship that exists between the level of critical thinking and the reading comprehension of the students. The sample was conformed by 159 students of the first cycle of the subject of philosophy of the Faculty of Humanities of the National University "Federico Villarreal". The problem was detected from the observation to the incoming students, since they presented difficulties in the comprehension of a philosophical text.

A descriptive method of correlational design was used. A questionnaire of 24 items was used to measure the levels of critical thinking, and a written test of 18 items, to weight the levels of reading comprehension.

The results indicate, according to the Spearman correlation coefficient, that there is a high and significant correlation (0.771) between the variables studied. Therefore, the higher the level of critical thinking, the higher the level of reading comprehension in students. Hence, a comprehensive and reflexive reading is the fruit of the cultivation of critical thinking, which is forged in the philosophical task, as firm habits, towards the search for truth and investigation. Therefore, a guide to understand philosophical texts that develops the critical thinking of students is proposed.

**Key words:** *Critical thinking, substantive, logical, dialogical, reading comprehension, literal level, inferential level, and reflexive level.*

## Introducción

En la presente investigación, se considera que el desarrollo del pensamiento crítico, se deriva del cultivo de un conjunto de habilidades cognitivas que favorecen el razonamiento autónomo, al proceder con una actitud que cuestiona, argumenta y evalúa, tanto la veracidad, como la relevancia de la información que acontece.

La problemática parte desde la observación a los estudiantes ingresantes, quienes, la gran mayoría presentaban dificultades en la comprensión de un texto filosófico. Desde los orígenes de la filosofía, y mayor aún, con el filósofo Sócrates, la filosofía se define como el “arte de cuestionarlo todo”, o más aún, como la vía que configura el pensamiento crítico. De ahí, nuestro interés por indagar sobre el pensamiento crítico y la comprensión lectora.

Por ello, se formuló el siguiente problema: ¿Qué relación existe entre el nivel de 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”?

De ahí, que el objetivo de la tesis fue identificar la relación que existía entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo del año académico 2017.

Esta investigación empleó el método descriptivo de diseño correlacional, y se aplicó dos pruebas sobre la variable de pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes de la muestra de la investigación.

Según, los resultados estadísticos, se confirmó la hipótesis planteada, ya que **UNFV**  
Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis  
sí existe una correlación alta y significativa (0.771) entre las variables de

pensamiento crítico y la comprensión lectora. Por lo tanto, a mayor desarrollo de los niveles de pensamiento crítico, mayor es el nivel de comprensión lectora en los estudiantes.

Consideramos que, son tres dimensiones básicas, las que conforman la actitud investigadora del pensador crítico: la dimensión sustantiva, lógica y dialógica. La dimensión “sustantiva” se ocupa del reconocimiento de la identidad de razonabilidad, o del “atender” es decir, donde se distingue y emplea los elementos básicos que conforman la autonomía de un concepto, las cuales son: la vigencia, factibilidad, confiabilidad, fuente, distinción de hechos y opiniones. La dimensión “lógica” plantea fundamentalmente la capacidad de inferir conclusiones razonables, y distinguir la argumentación verídica de la falaz. Y la dimensión “dialógica” comprende la capacidad de reconocernos falibles, y entrar en diálogo con otros puntos de vistas, evaluando los aspectos positivos y negativos de toda argumentación, cuestionando incluso nuestras propias certezas y determinando nuestra posición, ya sea a favor o en contra.

La presente investigación observó que el 3 % de los estudiantes se situaron en el nivel inferior del pensamiento crítico, (que constituye al pensador irreflexivo), mientras que el 63 % se halló en el nivel de proceso, (pensador principiante) y el 28 % se ubicó en el nivel elemental, (pensador practicante) y sólo el 6 % en el nivel superior (pensador avanzado). Resultando de ello, que hay poca tendencia favorable hacia el desarrollo del pensamiento crítico, ya que más del 60% de los estudiantes se situaron en el nivel de proceso o como pensador principiante. De ahí, que podemos inferir, que es importante hacer

que nuestros estudiantes reconozcan que tienen problemas o no proceden de

información, y en conformar un criterio con apertura hacia otras posibilidades, defendiendo la veracidad de los argumentos.

Respecto a la comprensión lectora, consideramos que ésta, no solo se reduce a la actividad de descodificación de un determinado texto, sino que consiste en un proceso complejo, en las que se relaciona el significado descodificado, con la interpretación, la cual permite visualizar el sentido del mensaje del texto. En esta investigación se consideró tres niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y reflexiva. La comprensión de nivel literal, concierne a la captación de la información explícita del texto, donde el estudiante es capaz de identificar los detalles del contenido de forma directa a partir del reconocimiento de las palabras. El nivel inferencial, consiste en el proceso de razonar o deducir, a partir de la información analizada, el estudiante, puede formular hipótesis, o interpretaciones. Y el nivel reflexivo, se entiende también, como criterial, ya que concierne al proceso de formular juicios respecto al tema que abordó el texto de forma implícita. Así, como al proceso metacognitivo, que permite al estudiante reflexionar y valorar su propia comprensión.

Asimismo, en la evaluación de cada nivel, se catalogó, en tres subniveles: insuficiente, básico y competente. De ahí, que los resultados evidenciaron que hubo una baja tendencia hacia la comprensión lectora, ya que más del 50% de los estudiantes se situaron en el nivel insuficiente, mientras que el 35 % logró un nivel básico, y sólo el 9% de los estudiantes alcanzó un nivel competente, evidenciando con ello, una problemática muy aguda, que debe ser superada, si queremos que nuestros educandos sean críticos y autónomos.

Nuestro estudio también, se orientó a dar luces sobre el origen del problema de la comprensión lectora y con particular atención en la comprensión de un texto

Tesis publicada con autorización del autor

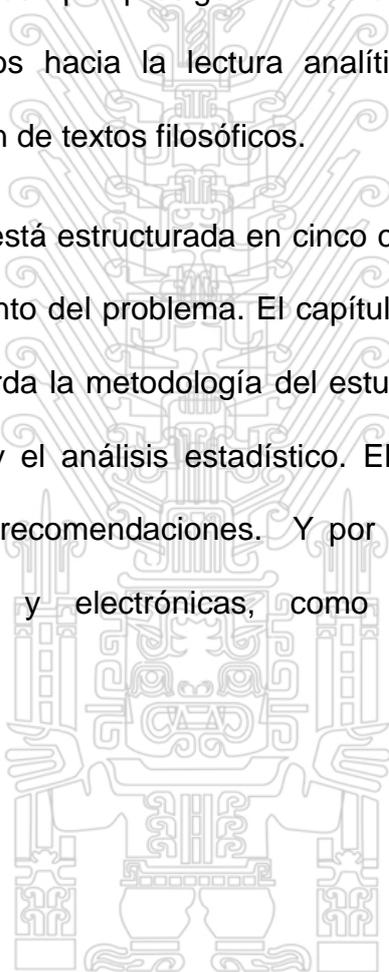
No olvide imprimir esta tesis

**UNFV**

filosófico. Así, encontramos que los estudiantes que habían cursado la asignatura de filosofía en la educación secundaria, obtuvieron un mejor resultado en la prueba, a diferencia de quienes no han cursado la asignatura previamente.

Por lo tanto, consideramos que es fundamental que la enseñanza de la asignatura de filosofía sea impartida desde una etapa más temprana, de tal manera que los estudiantes que prosiguen estudios superiores estén más predispuestos y habituados hacia la lectura analítica y reflexiva que se requiere en la comprensión de textos filosóficos.

La presente investigación está estructurada en cinco capítulos. El capítulo I, se ocupa sobre el planteamiento del problema. El capítulo II, trata sobre el Marco teórico. El capítulo III, aborda la metodología del estudio. En el capítulo IV, se presentan los resultados y el análisis estadístico. El capítulo V, presenta la discusión, conclusiones y recomendaciones. Y por último, se presentan las referencias bibliográficas y electrónicas, como también, los anexos.



## CAPITULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Antecedentes del estudio

#### 1.2.1. Antecedentes Internacionales

Podemos, considerar como un antecedente clave, la tesis doctoral de **Marciales** (2003) en la cual, expone la importancia que presenta el desarrollo del pensamiento y su implicancia en el lenguaje, su objetivo fue determinar las diferencias en los estudiantes de la Universidad Privada de Bogotá (Colombia), respecto del pensamiento crítico, a partir de las creencias en torno al conocimiento, las estrategias y las inferencias. Marciales trabajó con una muestra de 130 estudiantes con edades entre 16 y 27 que cursaban el primero y último año de cuatro especialidades (Filosofía, Psicología, Matemática e Ingeniería Electrónica). Su investigación fue exploratoria - descriptiva por ser una temática poco estudiada. Su tipo de investigación fue mixta. El instrumento para medir los datos cuantitativos fue un cuestionario sobre el Pensamiento Crítico elaborado por Santiuste y con las entrevistas analizó los datos cualitativos. Los resultados sostienen que los estudiantes de filosofía presentaban un pensamiento crítico de mayor nivel, que las otras especialidades de la muestra de estudio.

La investigación de tesis doctoral de **Hipólito** (2006) se desarrolló desde el enfoque cuantitativo. La investigación evaluó la disposición general a pensar críticamente a través de siete dimensiones basados en el proyecto Delphi. La investigación se llevó a cabo en la universidad de Santa Clara, en California,

una escala de Likert de seis puntos cuyos extremos son: Totalmente en desacuerdo y bastante de acuerdo. Posee siete dimensiones: búsqueda de la verdad, tolerancia, disposición a ser analítico, disposición al trabajo sistemático, confianza en sí mismo como pensador crítico, curiosidad intelectual y madurez. La confiabilidad del instrumento por la prueba Alpha de Cronbach fue 0.91. Se aplicó a una muestra de 352 estudiantes de I y VII semestre. Las conclusiones de Hipólito (2006) sostienen que existe un perfil característico, cuando se analizan los resultados individuales por dimensión y la mayor debilidad detectada, tanto en los grupos de ingreso, como en los grupos próximos a grado se encuentra en la dimensión búsqueda de la verdad. La cual explora aquella disposición del individuo que es reflejo de su honestidad intelectual.

La tesis de Maestría de **Parra** (2013) fue un estudio realizado en el Ecuador. De enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo explicativo. Investigó sobre la influencia del pensamiento crítico en la fluidez verbal.

Su muestra de estudios estuvo conformada por 20 docentes y 206 estudiantes, en la cual, aplicó su instrumento de estudios que fue un cuestionario de 13 ítems, por escala de Likert. La autora concluye manifestando que: “los maestros deben facilitar más la crítica y argumentación reflexiva en el aula; los maestros no utilizan con frecuencia estrategias que estimulen el pensamiento crítico en sus clases” (2013, p. 81).

## 1.2.2. Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional existen una serie de estudios sobre la comprensión lectora, Sin embargo, en relación al pensamiento crítico en el ámbito universitario, no se ha profundizado como en otros países latinoamericanos, de ahí nuestro interés por investigar este tema, pero cabe mencionar, que ya el filósofo Salazar (1967), expresa que el pensamiento crítico está en estrecha relación con el dominio del lenguaje, así sostiene que:

“Por el cultivo del pensamiento crítico, que es su responsabilidad, no puede lograrse sin un paralelo cultivo y dominio del lenguaje. La concisión, la propiedad, la flexibilidad de la expresión son indispensables para el tratamiento adecuado de los temas filosóficos”. (1967, p. 49).

La tesis de maestría de **Milla** (2012) fue realizada en la Universidad de San Ignacio de Loyola, corresponde a un estudio de enfoque cuantitativo, del tipo descriptivo. Elaboró un cuestionario de 13 ítems para evaluar el pensamiento crítico en 226 estudiantes del colegio de Carmen de la Legua en el Callao. Llegó a la conclusión, de que gran parte de los estudiantes alcanzaron un nivel promedio en el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, en la dimensión proponer alternativas y argumentar posición alcanzaron bajas expectativas (2012, p. 10).

La investigación de **Llanos** (2013). Correspondió a una tesis de Maestría en Educación, en la Universidad de Piura. Su investigación fue desarrollada desde el enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo transversal. Asimismo, evaluó el nivel de comprensión lectora en una muestra de cuatrocientos veinticinco

selección múltiple validados por criterio de jueces. Sus resultados demuestran que el nivel de comprensión lectora de la mayoría de estudiantes se encuentra en un nivel básico, respecto de su capacidad para la comprensión, análisis e interpretación de información.

Otra investigación corresponde a la tesis doctoral de **Mendoza** (2015) quien, en su investigación, empleó el enfoque cuantitativo, de diseño comparativo, y aplicó un cuestionario de 30 ítems, para recoger los datos. El objetivo de dicho estudio fue: “valorar el desarrollo de la competencia del pensamiento crítico a partir de la implementación de la estrategia metodológica de desarrollo de competencias investigativas, durante el estudio universitario” (2015, p, 25). En la respectiva investigación, se prioriza el desarrollo del pensamiento crítico en aras de la mejora metodológica de la enseñanza y aprendizaje, y en apostar por nuevas estrategias, que seguir con un método tradicional.

Aunque, la tesis de grado fue presentada en la Universidad de Málaga, en España, sin embargo, la población de estudio estuvieron conformadas por estudiantes de las Universidades peruanas; “Señor de Sipan” y la “Católica Santo Toribio de Mogrovejo” en la ciudad de Chiclayo, es por ello, que lo consideramos en esta parte. Mendoza (2015) concluye afirmando que:

Los trabajos de investigación desarrollan en gran medida el pensamiento crítico. (p. 174).

Así, la investigación señalada, sugiere que se imparta una enseñanza basada en competencias que propicien las habilidades para el desarrollo del pensamiento crítico, y que favorezca la investigación en los estudiantes

## 1.2 Descripción del Problema

### 1.2.1 Diagnóstico del problema

En nuestra realidad educativa universitaria, se observó que existe una gran deficiencia en la comprensión de textos en la asignatura de filosofía en los estudiantes del primer ciclo. Esta problemática está relacionada con la falta de familiaridad de los temas filosóficos, conceptos, vocabulario y entre otros. Dado que, en sus estudios de educación secundaria, la gran mayoría, no ha cursado la asignatura de filosofía. Esto se evidencia en el actual y oficial currículo nacional de educación básica, la cual no contiene el curso de filosofía. A continuación, se muestra el esquema gráfico de las asignaturas del plan de estudios de la educación básica de nuestro país en sus distintos niveles.

Figura 1 Plan de estudios de la educación básica regular

NIVEL	EDUCACIÓN INICIAL		EDUCACIÓN PRIMARIA						EDUCACIÓN SECUNDARIA				
CICLOS	I	II	III		IV		V		VI		VII		
GRADOS/ EDADES	0-2		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º
ÁREAS CURRICULARES	Comunicación	Comunicación *	Comunicación						Comunicación				
		Castellano como segunda lengua**	Castellano como segunda lengua**						Castellano como segunda lengua**				
			Inglés						Inglés				
			Arte y cultura						Arte y cultura				
	Personal social	Personal social	Personal social						Desarrollo personal, ciudadanía y cívica				
			Educación religiosa***						Educación religiosa***				
	Psicomotriz	Psicomotriz	Educación física						Educación física				
	Descubrimiento del mundo	Ciencia y tecnología	Ciencia y tecnología						Ciencia y tecnología				
		Matemática	Matemática						Educación para el trabajo				
			Matemática						Matemática				
Tutoría y orientación educativa													

Fuente: MINEDU. (2016: 90) Currículo nacional de la educación básica.

Como podemos apreciar en la figura n° 1, en ninguno de los niveles de estudio, se halla la asignatura de filosofía. Sobre esta situación, la UNESCO viene advirtiendo de forma reiterada en sus publicaciones: así en el año 2009 sostiene que: “Hay una tendencia mundial que ha buscado reducir, incluso suprimir, a la Filosofía de la enseñanza básica, media y superior [...] esto sucede, paradójicamente, ante los graves problemas y desafíos actuales de la humanidad [...] la filosofía es hoy más necesaria que nunca” (p. 54)

Y en el año 2011 la UNESCO sigue manifestando en lo siguiente:

El problema de la supresión o sustitución de la enseñanza de la filosofía (...) en efecto, ninguna de las asignaturas enseñadas puede asegurar por sí sola una misión educativa global y a la inversa, disolver la enseñanza de la filosofía en el seno de otras asignaturas equivaldría a restarle todo sentido. (p. 15).

En este aspecto, nuestro país no ha sido exento a ello, ya que desde hace más de una década se ha suprimido la asignatura de filosofía de la educación básica.

Situación que limita y afecta gravemente a los estudiantes que prosiguen estudios superiores, y en particular, en la comprensión de textos filosóficos.

Así, Obiols (2002) señala siguiendo al filósofo Mondolfo lo siguiente:

El colegio secundario da a sus alumnos, en este cómo en otros campos, una información básica general, la que se encuentra sistematizada orgánicamente en los llamados “manuales”. Los alumnos, por lo tanto, cuando llegan a bachilleres, ya poseen una iniciación esencial en los problemas de la filosofía, en su terminología y en su historia.” (p. 20)

se orienta a la formación reflexiva y rigurosa del “saber ser”, que constituye el empoderamiento humano. Así señala que la filosofía constituye: “la disciplina clave de las ciencias humanas, la filosofía se encuentra en el cruce de caminos del devenir de los individuos. Porque más allá de un saber, se trata de un “saber ser”” (p. 11).

Asimismo, sostiene que la enseñanza de la filosofía es clave en una formación reflexiva:

La enseñanza de la filosofía sigue siendo uno de los elementos clave de la formación para juzgar, criticar, cuestionar y discernir (...) requiere paciencia, tiempo y autocrítica. No olvidemos que la filosofía es crítica, es decir que siempre debe constituir en una labor de selección reflexiva y metódica de las informaciones brutas que nos proporciona nuestra experiencia personal y social. Estar informado no es lo mismo que ser formado. (UNESCO, 2011, p. 17).

De ahí, que consideramos que es importante incorporar la enseñanza de la filosofía, desde la etapa más temprana, incluso la UNESCO (2011) recomienda la inserción de la enseñanza de la filosofía desde el nivel preescolar y primario, ya que, constituye una edad propicia para habituar el asombro en los niños.

Por lo tanto, la filosofía en la educación, implica promover la práctica reflexiva y formar ciudadanos libres y pensantes, de lo contrario la educación estaría quedando reducido a un bagaje informativo, en vez de cumplir con su principio general, que implica brindar una educación integral.

Por consiguiente, consideramos que la supresión de la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario, afecta gravemente en el desarrollo del

pensamiento crítico de los estudiantes que egresan y continúan sus estudios

universitarios, ya que la filosofía, según Salazar (1967) se caracteriza por estimular la reflexión crítica en la comprensión de la realidad.

### 1.2.2 Pronóstico del problema

En los estudios que se presentan hoy en día, se puede observar que la gran mayoría solo, se proyectan en evaluar el nivel del pensamiento crítico en los estudiantes, y muy pocos la han vinculado con la comprensión lectora, y mayor aún a los textos filosóficos. Por ello, fue de gran necesidad emprender estudios que evidencien la problemática de la relación que existía entre el nivel del pensamiento crítico y la comprensión lectora de textos filosóficos, ya que, ésta requiere procesos de iniciación y de formación. Esto supuso entrar en contacto con su especificidad, sus formas de preguntar, reflexionar, describir, interpretar, analizar, comprender y criticar los textos filosóficos, desde los niveles básicos. Ya que, de no ser así, las deficiencias se tornaban cada vez, más problemáticas.

Así, Kurland (2003) advierte que las habilidades lectoras como analizar, interpretar o evaluar dinamizan la capacidad crítica, para profundizar el conocimiento y por ende, en la creación de ideas.

Además, Cardenas y Restrepo (2012) respecto al perfil del estudiante de filosofía sostiene, que éste, logra ascender hacia un criterio más reflexivo.

Cuando se permanece en la superficialidad de las cosas; se está a la zaga de toda toma de posición compartida por todos, pues no se tienen los medios para comprenderla y criticarla (...) El aprendizaje de la filosofía permite al estudiante ir más allá de este modo de reflexión.

Por ello, consideramos que el desarrollo del pensamiento crítico, viabiliza una formación integral que provee al educando de un criterio autónomo.

### 1.2.3. Control del Pronóstico del problema

En este estudio sobre el nivel del pensamiento crítico en los estudiantes, se consideró diversos factores, pero básicamente se necesitó identificar qué relación existía con la comprensión de un texto filosófico, reconociendo así, el pensamiento crítico que desarrollaron y en qué nivel se situaron los estudiantes y en relación a ello, el nivel de comprensión lectora que lograron obtener.

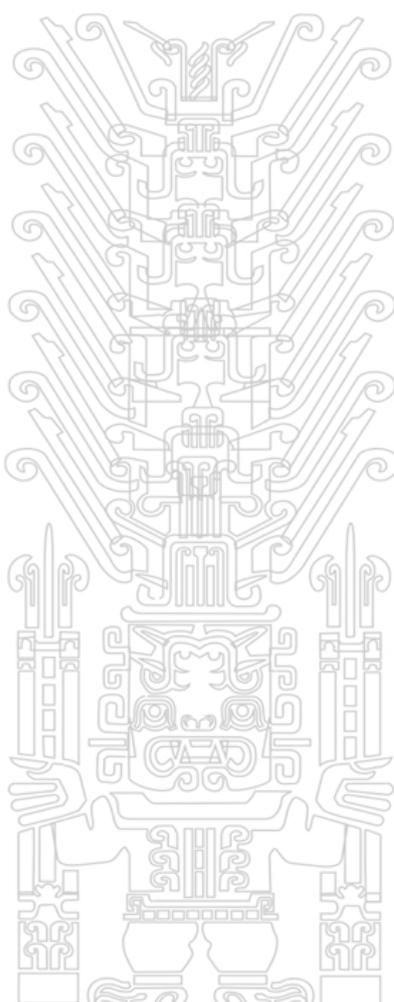
Pensamos que es importante, poner en relieve las problemáticas que se expresan en la tarea de la comprensión de un texto filosófico, puesto que, posee gran complejidad. Por ejemplo, para Ricoeur (2002): “Un texto tiene referencia; esta será precisamente la tarea de la lectura como interpretación” (p. 130).

De ahí, que en nuestro estudio, se empleó para el análisis e interpretación de un texto filosófico, denominado: “La alegoría de la caverna”, la cual es parte del diálogo de la República de Platón. Se consideró el texto referido, ya que posee, una gran riqueza simbólica, que permite la deducción, interpretación y reflexión, los mismos que integran los niveles de la comprensión lectora.

Asimismo, la UNESCO (2011) haciendo alusión al pensamiento crítico como característica de la filosofía, plantea: ¿Qué papel puede desempeñar la filosofía

Durante la elaboración de este estudio se comprobó que muchos docentes – investigadores le asignan a la enseñanza filosófica la tarea de suscitar una capacidad permanente de cuestionamiento y de evaluación crítica de los diferentes saberes. (p.113).

Por todo ello, nuestra investigación apuesta por una formación orientada en el pensamiento crítico y por ende, que involucre una educación autónoma, reflexiva y holística.



## 1.3 Formulación del Problema

### Problema General

¿Qué relación existe entre el nivel de 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?

### Problemas Específicos

1. ¿Qué relación existe entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora literal en los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal?
2. ¿Qué relación existe entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora inferencial en los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal?
3. ¿Qué relación existe entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora reflexiva en los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal?

## 1.4 Objetivos

### Objetivo General

Identificar la relación que existe entre el nivel del 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.

### Objetivos Específicos

1. Identificar la relación que existe entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora literal que tienen los estudiantes del Primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.
2. Identificar la relación que existe entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora inferencial que tienen los estudiantes del Primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.
3. Identificar la relación que existe entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora reflexiva que tienen los estudiantes del Primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de

## **1.5 Justificación e Importancia:**

### **1.5.1 Justificación Teórica**

Nuestra investigación es relevante teóricamente, puesto que, respondió a la necesidad de conocer, la relación que existe, entre el Pensamiento Crítico y la Comprensión lectora en el ámbito universitario y mostró como a partir del cultivo del Pensamiento Crítico, se puede desarrollar habilidades favorables hacia la comprensión de los textos filosóficos, debido a la dificultad interpretativa que presentan sus estudios.

Además, en el marco teórico, se presentaron concepciones filosóficas que particularizaron al pensamiento crítico desde sus orígenes. De ahí, que nuestra investigación resultó de gran aporte para profundizar el tema, desde un enfoque filosófico, la cual contempla una bibliografía rigurosa.

### **1.5.2 Justificación Práctica**

La presente investigación respondió a una necesidad práctica, ya que incluye mi experiencia como docente en la asignatura de filosofía, la cual, me despertó el interés por relacionar el “Pensamiento Crítico” y la “Comprensión lectora” con la finalidad de mostrar cómo a partir del cultivo del “Pensamiento Crítico”, se puede desarrollar habilidades favorables hacia la comprensión de los textos filosóficos en los estudiantes. Impulsando así, la inserción de la enseñanza de la asignatura de filosofía desde la educación secundaria, para que se hallen más familiarizados en la lectura de textos filosóficos en el nivel universitario.

De esta manera, la presente investigación constituye un aporte plausible para mostrar la situación real de las deficiencias en la comprensión de textos, la cual, debemos identificar y contrarrestar de forma urgente. Ya que, si no atendemos tal situación, las consecuencias se evidencian, por ejemplo, en la falta de interés por la investigación, creación y producción de conocimientos.

Por ello, una de las razones elementales que justifica nuestra investigación radica en que es necesario dar cuenta, que nuestro sistema educativo garantice el desarrollo del pensamiento crítico desde los niveles iniciales donde el niño debe aprender a pensar progresivamente de forma crítica, hasta consolidarse como un pensador crítico en la etapa adulta, la cual concierne en poseer autonomía de criterio.

Y es en el ámbito universitario donde se debe identificar si los estudiantes han desarrollado sus habilidades, capacidades, estrategias para consolidarse como profesionales expertos en su materia, pero sin perder de vista el todo, es decir con capacidades holísticas de criterio, forjando así, no solo al especialista, sino al ciudadano democrático, que debe poseer una mente abierta y apertura hacia el diálogo, para evaluar los puntos de vistas. Recordemos que vivimos en una sociedad pluricultural con diversas visiones, que muchas veces se desencadena en conflictos. Por lo cual, la misión de la educación es constituir una vía para integrar al sujeto a la sociedad, y esta misión se hace más viable con la puesta en práctica de las habilidades del Pensamiento Crítico.

### 1.5.3 Justificación metodológica

A nivel metodológico, el aporte del presente estudio se basó en la adaptación y formulación de los instrumentos de medición de las variables de estudio: el Cuestionario de Pensamiento Crítico y el Cuestionario de Comprensión Lectora de un texto filosófico y además de ello, se propuso una *Guía de análisis de comprensión de textos filosóficos*, las cuales contemplan los tres niveles del pensamiento crítico: sustantivo, lógico y dialógico, las mismas, que se relacionan, con los tres niveles de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

De este modo, consideramos que esta guía resulta un esquema de orden metodológico, que beneficiará al estudiante que se inicia en la lectura de textos filosóficos, ya que le otorgará las pautas pertinentes para el análisis hermenéutico – filosófico.

Por otra parte, cabe mencionar que en nuestra investigación se empleó un solo texto filosófico para medir los tres niveles de la comprensión lectora; esto es debido a la complejidad que representa su análisis e interpretación, ya que se trata de un diálogo. Así, Hadot sostiene, algunos supuestos, sobre éste género de escritura:

Gracias a este acuerdo (diálogo) entre interlocutores, renovado en cada etapa de la discusión, no es uno de los interlocutores el que impone su verdad al otro; muy por el contrario, el diálogo los enseña a ponerse en el lugar del otro, luego a sobrepasar su propio punto de vista. (1998, p. 75).

Además el diálogo incluye una alegoría provista de símbolos metafóricos. Sobre ello, Vexler (2009) siguiendo a Ortega sostiene la importancia del lenguaje metafórico en la filosofía:

La metáfora no solo es un medio de expresión sino también, un medio esencial de intelección. En la filosofía, pues, no solo está justificado el uso de la metáfora, sino que es en ella una necesidad ya que el pensamiento filosófico más que ningún otro tiene que tratar de cambiar finamente el sentido de los términos para lograr penetrar la realidad. (p. 122).

Por ello, consideramos que este tipo de escrito es la más pertinente, puesto que permite evidenciar en su lectura, análisis e interpretación, el nivel de comprensión.

#### **1.5.4 Importancia:**

Nuestra investigación es importante porque, busca encausar el interés en la comunidad educativa por el fomento de una comprensión crítica y reflexiva, que impulse el carácter autónomo y formativo en los estudiantes, ya que, como refiere Gaos (2000): “la esencia de la enseñanza universitaria, estrictamente universitaria, esta puesta en su carácter *formativo* y no meramente *informativo*; lo cual alude, en principio, a la necesidad de una participación *activa* del estudiante frente a una pura receptividad *pasiva*”. (p. 13).

De ahí que, resulte considerable fomentar la lectura crítica de textos filosóficos, para fortalecer los criterios y puntos de vista de nuestros educandos con valores como la veracidad, imparcialidad, tolerancia y entre otros aspectos.

## 1.6 Alcances y Limitaciones:

Una de las limitaciones que enfrentó el presente estudio es que, en nuestro país las investigaciones sobre la inserción del Pensamiento crítico en el nivel universitario, son insuficientes. Ya que, solo se enfocan, o bien en la problemática sobre las habilidades del pensamiento crítico o en la comprensión lectora. De ahí que, nuestro interés fue relacionar ambas problemáticas y su respectivo análisis interpretativo. Además, cabe mencionar que las investigaciones sobre comprensión lectora de textos filosóficos son muy escasas.

Por ello, resulta vital, señalar que la presente investigación se analizó desde un enfoque filosófico, puesto que está contextualizado en la asignatura de filosofía. Concordamos así, con Brenifier (2005), y Lipman (1991), en que el pensamiento crítico implica un pensamiento superior, concepto que tomamos también en la presente investigación.

Cabe mencionar que los planteamientos teóricos desde el punto de vista filosófico son muy fértiles, aunque, presentan limitaciones prácticas. Sin embargo, Brenifier y Lipman son quienes, más aportes practicas han brindado, pero, su limitación es, que se orienta hacia el ámbito escolar básico, por lo cual, es de necesidad, ampliar nuestra propuesta y profundizar en el ámbito de los estudiantes universitarios.

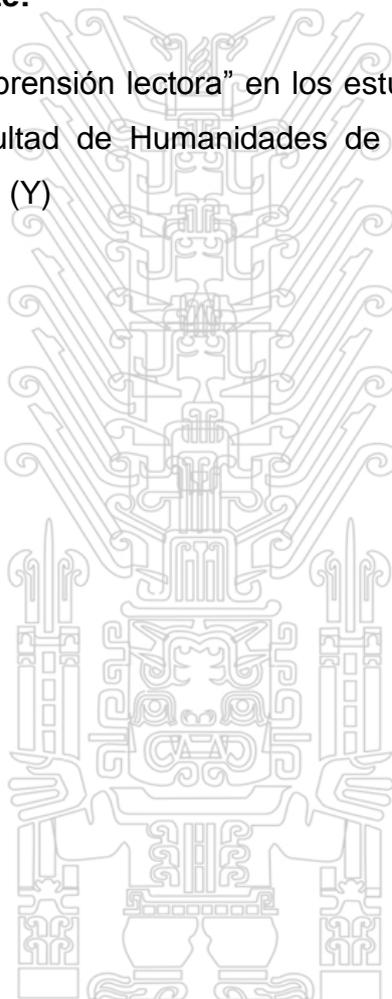
## 1.7. Definición de Variables

### 1.7.1 Variable Independiente:

**VI** = Nivel de “Pensamiento Crítico” (X)

### 1.7.2 Variable Dependiente:

**VD<sub>1</sub>** = Niveles de “comprensión lectora” en los estudiantes de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal (Y)



## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1. Teorías Generales Relacionadas con el Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico es un pensamiento que emplea criterios, [la cual] nos sugiere que está bien fundamentado, estructurado y que refuerza el pensamiento.

(Lipman, 1998, 174)

#### 2.1. 1. Teoría sobre el Enfoque Pedagógico Crítico

En el ámbito educativo a lo largo de la historia se han desarrollado diversas teorías pedagógicas, por ejemplo, el conductismo, donde el rol del docente consistía en ser el trasmisor del conocimiento y el logro del aprendizaje se tornaba en una respuesta pasiva y automática a ciertos estímulos externos, y así, esta concepción condicionaba al estudiante, mediante premios y castigos para aprender, mientras que el paradigma educativo del cognoscitismo adjudicaba al conocimiento, como el resultado de ciertos procesos y representaciones simbólicas en la mente de los educandos, centrando su mayor interés en comprender el proceso de aprendizaje.

Así, “el siglo XX estaría dividido casi en dos mitades iguales: una primera de dominio del conductismo y una segunda de dominio cognitiva” (Pozo, 2006, p. 18).

“En cambio, las teorías de la reestructuración asumen además un constructivismo dinámico por el que no solo se construyen interpretaciones de

la realidad a partir de los conocimientos anteriores” (Pozo, 2006, p. 169).

Por ello, el paradigma del constructivismo concibe que el conocimiento no es estático, sino que los educandos mismos son quienes construyen su propio conocimiento a partir del desarrollo de los procesos mentales a través de la experiencia, o del aula taller, forjando mayor autonomía en el educando, asumiendo de forma independiente la experiencia de desarrollar sus propias habilidades y destrezas, como lo sostiene la teoría del aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo, las cuales consideramos que se complementan.

Después, de haber delimitado una breve consideración, sobre las grandes teorías que abordan el aprendizaje y su contexto educativo.

Debemos, señalar que nuestro estudio se fundamenta en la teoría del enfoque pedagógico crítico, la cual entendemos como un conjunto de planteamientos educativos cuyo objetivo es sustentar una educación autónoma en el sentido, de que se propone, como eje principal, el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas y metacognitivas en el educando y no solo como un sujeto receptor, en el cual, el docente llena el conocimiento, como el agua en un recipiente, ya que, parte desde el reconocimiento del educando, como una persona con grandes capacidades y facultades para el empoderamiento de sí mismo.

Así, McLaren (2005) considera que la pedagogía crítica no corresponde a un modelo educativo uniforme en la cual, todos sus exponentes estén necesariamente de acuerdo en los mismos planteamientos. Sin embargo, persiguen un mismo objetivo, que es liberar al educando de ciertos prejuicios

que impidan la forja de un pensamiento autónomo y auténtica.

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

**UNFV**

Asimismo, Ramírez (2008) expresa, que asumir la pedagogía crítica es cambiar nuestro enfoque de la praxis educativa, desde la misma raíz, donde se debe incluir, una formación del docente en valores, como por ejemplo, la responsabilidad para responder a las preguntas fundamentales del que hacer educativo, tales como: ¿educar para quién?, ¿Cómo educar?, ¿Cuándo y dónde educar?

Por consiguiente, la pedagogía crítica, comprendida como el horizonte teórico que fundamenta el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, no es una idea que se gesta recién en el siglo XX o XXI, sino que, consideramos que es producto de los grandes planteamientos filosóficos que desde la antigüedad se han ido manifestando. Por ello, resulta fundamental, revitalizar estos planteamientos puesto que, dan luces para optimizar el desarrollo del pensamiento crítico. Es así, que la pedagogía crítica tiene sus antecedentes en el paulatino tránsito del mito al logos, cuando la explicación mágica e inserta de prejuicios ya no satisface, y se da lugar a las explicaciones con sustento racional.

De tal modo, que en el contexto de la polis griega del siglo V, a. c. con Sócrates, encontramos la preocupación por formular conceptos, ideas que sean productos de un “pensar” crítico.

En el contexto contemporáneo el filósofo Lipman insiste en la interrelación del “pensar” con el juicio crítico.

Lipman (1991) Sostiene que: “no se da un pensamiento crítico sin una base de juicio crítico”. (p. 66). Asimismo, afirma que es un proceso disciplinado y autodirigido, donde interviene la actitud cuestionadora y la creatividad.

Así, Marciales (2003) Siguiendo a Santiuste considera que “las habilidades y disposiciones en la enseñanza de la filosofía son: elaborar juicios para argumentar, valorar juicios con argumentos y extraer conclusiones de lo que se lee o escucha.” (p. 242).

En nuestro contexto geográfico más próximo, la preocupación por la pedagogía crítica fue abordada por la visión de una educación liberadora de Paulo Freire. Así, Freire en *Pedagogía de la autonomía* fundamenta que:

Una educación crítica no es solo una propuesta sino, una necesidad que nuestros tiempos lo requiere urgentemente, y nuestro contexto latinoamericano lo exige, puesto que, solo un país educado, no será seducido por la manipulación de diversa índole. (2004, p. 2).

Como podemos apreciar, Freire enfatiza la necesidad, de que se requiere una práctica educativa, crítica y urgente de saberes fundamentales que sean tangibles y necesarias en la realidad.

También, Freire (2004) señala que: “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción”, este aspecto, es elemental para el Pensamiento crítico, ya que, es fundamental que el docente no se reduzca solo a un mero informador, sino que encarne a un investigador o interrogador en el sentido de siempre buscar razones para propiciar conocimientos sólidos.

En nuestro país, la preocupación sobre las ideas que fundamenta la pedagogía crítica, no es ajena a las reflexiones que realiza Salazar Bondy. Este filósofo, centra su máxima preocupación en la situación y condición del sujeto, quien

debe poseer capacidades críticas para el análisis de su realidad y estar presto hacia la defensa de la libertad sin dominación alguna.

Para mostrar las principales características de la pedagogía crítica, seguimos a Gomez y Polanía (2008) presentando el siguiente cuadro.

Cuadro 1 características de la pedagogía crítica

características	Indicadores
<b>Contenido:</b> identifica lo que es enseñable en una disciplina particular	Es necesario hacer validación crítica de los contenidos y conocimientos de la ciencia presentados en textos y otras fuentes de conocimiento.
	El conocimiento es fruto de una construcción colectiva mediante la discusión y la crítica.
	Contenidos y conocimientos que no necesariamente son productos del aprendizaje al final del proceso.
<b>Enseñanza:</b> son las formas particulares de comunicar esos contenidos en el aula.	El docente algunas veces hace de relator y sintetizador de consensos y procesos de discusión.
	Las opiniones de los alumnos, al igual que la del docente, siempre son válidas para la construcción de conocimientos colectivos.
	El profesor debe invitar permanentemente a sus estudiantes a que participen con sus opiniones en la búsqueda de soluciones a problemas de interés colectivo.
<b>Interacción con los estudiantes:</b> se concreta en la relación cotidiana con los estudiantes.	La autoridad no procede del profesor, sino de la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.
	Las opiniones de cada uno de los estudiantes son tan valiosas como las del mismo profesor.
	En el aula de clase la autoridad está depositada en el grupo, en sus acuerdos y en sus construcciones colectivas como cuerpo.
<b>Evaluación:</b> identifica el logro o no de las metas de la enseñanza.	La evaluación se debe utilizar para detectar conjuntamente el grado de ayuda que requiere cada alumno para resolver los problemas por su propia cuenta.
	La evaluación se centra en lo que sucede en el aula como razonamientos y la actuación de los integrantes del grupo.
	La forma típica de evaluación es el debate donde la colectividad coevalúa el trabajo productivo de cada uno de los participantes.

Fuente: Gomez y Polanía (2008, p.71).

Por consiguiente, las características de la pedagogía crítica resulta ser una directriz que implica la toma de decisiones en el quehacer educativo, y fundamentalmente en el desarrollo de habilidades reflexivas que contribuyen en la formación del criterio y la autonomía de los educandos.

## 2.1.2 Teorías contemporáneas sobre el Pensamiento Crítico

A partir del siglo XX se produce un gran interés por definir y caracterizar sobre el pensamiento crítico, por ello, existen diversas definiciones.

A continuación presentamos una definición muy referida en los últimos tiempos, la cual, fue formulada por Paul y Elder:

“Es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”. (2003, p. 4)

Campos (2007) siguiendo a Capossela sostiene que Dewey es quien habría empleado el término de pensamiento crítico:

Tal como lo afirma Capossela, que John Dewey es quien introduce el término pensamiento crítico como sinónimo de solución de problemas, indagación y reflexión. Asimismo, que Dewey prefiere el término pensamiento reflexivo que lo define como una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de las bases que la sustenta y a las conclusiones que implica (p. 18).

Para Lipman el concepto de pensamiento crítico, asume un sentido más reflexivo, de ahí, que considere a la reflexión, como eje medular de la habilidad del pensar.

Por reflexión no entendemos simplemente meditación o ponderación, sino competencia en el manejo de las habilidades del pensamiento, sean estas habilidades que tengan que ver con el hacer, con el decir, o con el actuar. Así pues, la reflexión tiene una dimensión comportamental, pues la personas también pueden actuar reflexivamente y crear reflexivamente. Y la reflexión tiene una dimensión social, puesto que las personas que se comprometen en el diálogo están comprometidas con

una reflexión social; en realidad, es la interiorización de ese diálogo por parte de cada uno de los participantes lo que da lugar a la reflexión individualizada. (Lipman, 1988, p. 108)

Por ello, no sorprende que recientemente Herrero coincida con Dewey, y Lipman considerando al Pensamiento crítico, como un razonamiento reflexivo y cuestionador.

Juzgar si hay razones suficientes, relevantes y aceptables para hacer o creer algo, o para no hacerlo o no creerlo: en eso consiste el pensamiento crítico. Se trata de un razonamiento reflexivo, juicioso, que cuestiona lo que lee o lo que escucha (...) Ser crítico implica tomar distancia, un cierto grado de escepticismo que solo se abandona cuando la fuerza de la razón se impone. En ese caso surge otra pregunta: ¿Dónde está la razón? ¿De qué forma se muestra? ¿Cómo saber si es o no contundente? (Herrero, 2016, p. 18).

Como podemos apreciar, la capacidad reflexiva está muy relacionada al pensamiento crítico, pero, qué se requiere para desarrollar dicha capacidad en los estudiantes. Posiblemente se:

“necesita tener una mente abierta, estar dispuestos y ser capaces de ver, a través de las apariencias de lo conocido, las oportunidades de aprendizaje escondidas detrás. Necesitan, en una palabra, tener la disposición, y la capacidad, de ser reflexivos” (Claxton, 2001, p. 209).

Por otro lado, Herrero (2016) también sostiene que el pensamiento crítico es sinónimo del pensamiento analítico, por su especificidad al tratar la información:

Crítico, cuando se refiere al pensamiento, no tiene una connotación negativa. Es sinónimo de «analítico». Guarda relación con el pensamiento elaborado con criterio: el de la razonabilidad. Es más, el pensador crítico tiene una actitud constructiva, cooperadora. Su único objetivo es acercarse a la verdad de las cosas. Por eso, el desarrollo del pensamiento crítico contribuye a tener una mente abierta; dispuesta al

cambio cuando hay razones que así lo aconsejan; a favorecer el consenso; a no enrocarse ni considerar un fracaso la modificación de un punto de vista si se llega a la conclusión de que las evidencias no avalan nuestra postura. (Herrero, 2016, p. 14).

Así, una de las características que identifica al pensador crítico es: el ser cuestionador por excelencia, así:

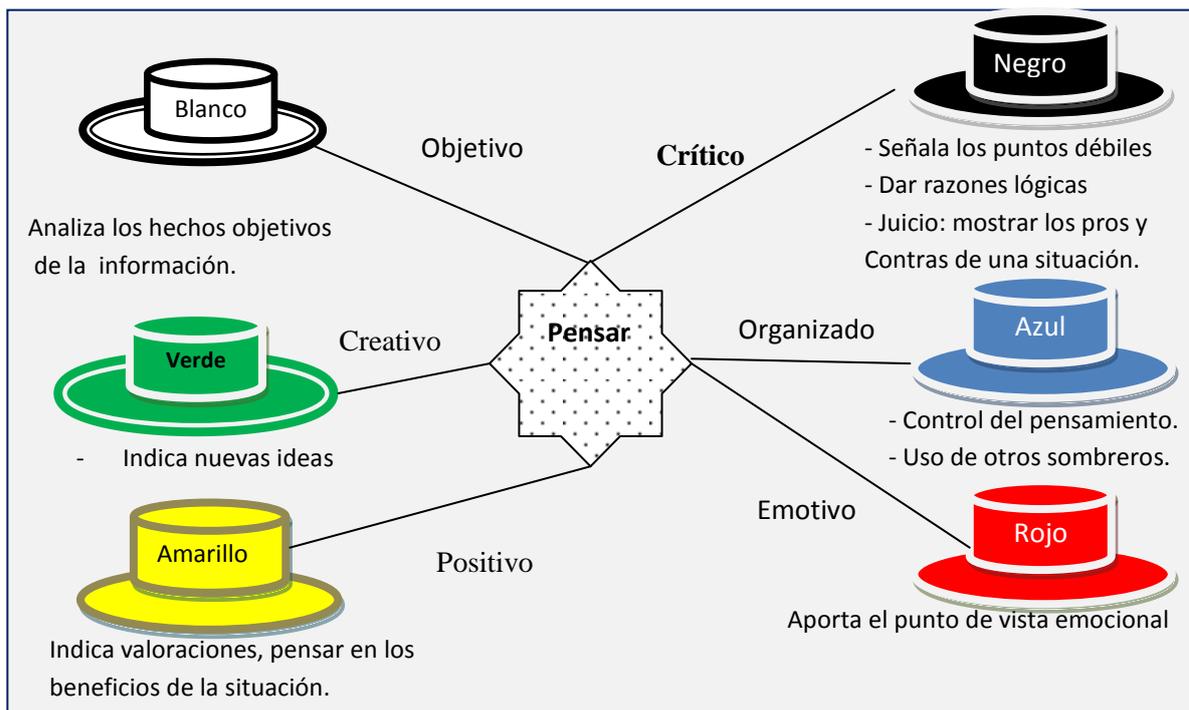
Aquel que piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida. Cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista. Se empeña en ser claro, exacto, preciso y relevante. Busca profundizar con lógica e imparcialidad. Aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha al estudiar historia, ciencia, matemática, filosofía y las artes así como en su vida personal y profesional (Paul y Elder, 2003, p. 2).

También, De Bono, contribuye con el desarrollo del pensamiento, en sus diversas proyecciones.

La principal dificultad de pensar es la confusión. Pretendemos hacer demasiadas cosas a la vez. Las emociones, la información, la lógica, la esperanza y la creatividad se nos agolpan. Es como intentar hacer malabares con demasiadas pelotas (...) los seis sombreros para pensar nos permiten dirigir nuestro pensamiento, igual que un director de orquesta guía a los músicos (2015, p. 15).

Mediante un esquema gráfico, mostramos la propuesta que desarrolla De Bono, donde el color del sombrero indica la dirección que asume el pensamiento:

Figura 2 Esquema de la estrategia de los seis sombreros para pensar



Fuente: La elaboración del cuadro es nuestra en base a De Bono (2015)

Como podemos apreciar, en la figura n° 2, se presenta una estrategia desarrollada por De Bono (2015), que facilita el ejercicio del pensamiento. Así, con el uso del sombrero negro, se direcciona al pensamiento hacia la crítica, centrándose en el análisis de los argumentos, o de las razones que sustentan una conclusión o tesis. Sin embargo, consideramos, que el pensamiento crítico, también está relacionado con los otros sombreros, ya que, como habíamos visto anteriormente la definición del Pensamiento crítico, consiste en las valoraciones, por lo tanto podemos hacer uso del sombrero rojo y amarillo. Asimismo, un pensar crítico, está provista de criterios, por lo tanto, el sombrero azul, aquí se hace factible desde un sentido metacognitivo, y la reflexión que se lleva a cabo en toda crítica da luz hacia la creatividad, haciéndose presente el sombrero verde. En la evaluación de la información debe llevarse a cabo desde una imparcialidad, por lo tanto el sombrero blanco es vital en la selección de la relevancia de la información.

### 2.1.3 Teoría sobre el fundamento del Pensamiento Crítico en la filosofía

- **La crítica como método filosófico**

En el diálogo de la República, Platón fundamenta que para poder instaurar un Estado justo, es necesario implementar un proceso educativo de todos sus habitantes, y en especial de sus gobernantes. Y manifiesta gran interés en la educación del gobernante, quien debe ser por excelencia, un gran pensador crítico reflexivo, para obrar con prudencia, sabiduría y justicia.

Platón utiliza las alegorías o mitos, como punto de partida para estructurar sus teorías filosóficas. A simple vista, se le podría cuestionar a Platón ¿Por qué utiliza un recurso como los mitos, acaso no estaría incurriendo en asumir prejuicios como una verdad? Pero, la cuestión es más compleja, puesto que, Platón tiene en cuenta los grados del conocimiento. Así, por nuestra naturaleza humana, ningún hombre puede conocer todo de inmediato, puesto que se requiere de un proceso gradual. De este modo, la actividad del conocer o del aprendizaje, se entiende como un tránsito de la opinión (*doxa*) al conocimiento verdadero o ciencia (*episteme*).

Por consiguiente, la alegoría platónica funciona a modo de una hipótesis que permite desplegar el razonamiento mediante una serie de interrogantes. Tal es así, que por excelencia la teoría educativa de Platón queda registrada en la alegoría de la caverna, que es una metáfora de lo que implica la naturaleza y la praxis de la educación.

En dicha alegoría, se muestran varios elementos que se ponen en cuestión, como nuestro modo de aprender y convivir con los demás. Se inicia a través de

prisioneros que se hallan encadenados de pies y manos, y que solo pueden visualizar las sombras de unos objetos que se proyectan en el fondo de la caverna. En este espacio, estos prisioneros conviven adivinando las sombras de los objetos que observan.

De forma semejante, los seres humanos, nos hallamos en la gran caverna de nuestra cultura o realidad cotidiana, en la cual, nos hallamos encadenados a nuestras opiniones, creencias y prejuicios que nos alberga desde nuestro nacimiento, de tal manera que estamos tan habituados a ese modo de existencia que muchas veces, ya no hay lugar para observar otras posibilidades. Pero, si un día, según la alegoría platónica, si fuéramos uno de esos prisioneros que logrará romper sus cadenas y liberarse. ¿Cómo lo lograríamos? Consideramos que solo hay una forma, y ello es, a través del ejercicio del pensamiento crítico. De ahí que, la crítica libera al hombre de sus prejuicios o creencias.

Así, Platón manifiesta que dicha liberación implica un proceso de conocimiento:

Examina ahora el caso de una liberación de sus cadenas y de una curación de su ignorancia, que pasaría si naturalmente les ocurriese esto: que uno de ellos fuera liberado y forzado a levantarse de repente, volver el cuello y marchar mirando a la luz y al hacer todo esto, sufriera (2007, p. 344)

Podemos apreciar, que esta liberación representa al proceso complejo del desarrollo humano, que implica el trabajo mental, donde implica abandonar nuestro estado cómodo, para emprender el ejercicio de la investigación. Es seguir el camino del cuestionamiento y de observar los aspectos positivos o negativos que puede subyacer en todo razonamiento.

Hadot (1998) considera que el método dialéctico de Platón posee una estructura lógica, la cual, se desarrolla en fases concretas, que pone en evidencia la sustentación o debilidad de un razonamiento dado.

Era una técnica de discusión sometida a reglas precisas. Se planteaba una “tesis”, es decir, una proposición interrogativa del tipo: ¿Puede enseñarse la virtud? Uno de los interlocutores atacaba la tesis, el otro la defendía. El primero atacaba interrogando, es decir haciendo al defensor de la tesis preguntas hábilmente elegidas para obligarlo a dar unas respuestas tales que se viera llevado a admitir la contradictoria tesis que pretendía defender. (p. 75).

De este, modo sostenemos que la filosofía desde la antigüedad, ya seguía reglas y pautas rigurosas para el análisis, fortaleciendo el pensamiento crítico en el ser humano.

Pero, consideramos que en la época moderna es, donde encontramos un gran interés por desarrollar un método crítico con reglas definidas y precisas. Así, Descartes desarrolla cuatro reglas que deben guiar al pensamiento en la consecución de todo conocimiento fiable:

El primero no admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda. El segundo, dividir cada una de las dificultades que examinare en cuantas partes fuere posible y en cuantas requiriese su mejor solución. El tercero, conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente. Y el último, hacer en todos unos recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales, que llegase a estar seguro de no omitir nada. (1987, p. 114).

En ese sentido, podemos distinguir cuatro principios claves que conforman el método filosófico de Descartes que favorece al desarrollo del pensamiento crítico: el principio de evidencia, ya que parte de la duda, donde todo se pone en cuestionamiento, hasta hallar una claridad y distinción de un aspecto. El principio de análisis que divide las ideas complejas para un mejor estudio y así, profundizar nuestra indagación. El principio de síntesis, integra las partes en un todo, expresando de forma holística un problema o fenómeno de nuestro estudio. Y el principio de comprobación, que justifica que todas las partes del estudio estén comprendidas en el todo o en la síntesis, logrando así, un estudio riguroso y crítico en nuestro modo de pensar e investigar.

- **La Crítica como el paradigma de la investigación filosófica**

En la época de la ilustración o el siglo de las luces en el mundo occidental, con los enciclopedistas y con Kant, se hace un llamado al hombre a hacerse cargo de sí mismo, a tener el valor de servirse de su propio pensamiento, así, podemos considerar a Kant como el filósofo de la crítica, por sus tres tratados: *La crítica de la razón pura, la crítica de la razón práctica y la crítica del juicio*, señala categóricamente que todo conocimiento humano se fundamenta, delimita y consolida mediante la crítica. Así, manifiesta: “La crítica de la razón nos conduce pues, necesariamente a la ciencia. Por el contrario, el uso dogmático de esta, sin crítica, desemboca en las afirmaciones gratuitas” (1994, p. 56)

Kant, nos da a conocer, en este párrafo, que la aplicación de la crítica, nos permite delimitar un conocimiento objetivo, mientras que la ausencia de la crítica conlleva a opiniones sin sustento.

Kant considera que, no se trata de memorizar los contenidos para concluir, que se ha aprendido a pensar críticamente, así señala con respecto, a aprender filosofía, solo es posible desde un carácter histórico:

Quien haya aprendido un sistema de filosofía, el de Wolf, por ejemplo, no posee, consiguientemente, por más que sepa de memoria todos sus principios, explicaciones y demostraciones, juntamente con la división del cuerpo doctrinal entero, y por más que sepa enumerarlo todo con los dedos sino un conocimiento histórico completo de la filosofía wolfiana. No sabe juzgar más que en la medida de lo que le ha sido dado. Si alguien le discute una definición, no sabe de dónde extraer otra. Se ha formado a la luz de una razón ajena” (1994, p. 640)

Es decir, en el aprendizaje que esta solamente orientado en la acumulación de datos, desprovista de crítica, no se desarrolla más que la aprehensión de los elementos que la contienen, y el sujeto se mantiene pasivo, sin desarrollar su capacidad crítica para defender sus argumentos, por ejemplo en un debate. Y de ese modo, se conforma en mantener un pensamiento receptivo y falto de madurez crítica, reduciendo su pensamiento en una opinión en base de lo que dice o dijo otra mente, anulando su capacidad productora de reflexión.

Con respecto a la mera repetición de contenidos Kant señala lo siguiente: “La capacidad imitadora no es una facultad productora. Es decir, el conocimiento no ha surgido en él de la razón” (1994, p. 650).

Kant también, considera que el aprendizaje de la filosofía se halla en la actividad de filosofar, o de razonar:

Solo se puede aprender a filosofar, es decir, a ejercitar el talento de la razón siguiendo sus principios generales en ciertos ensayos existentes, pero siempre salvando el derecho de la razón a examinar esos principios en sus fuentes y a refrendarlos o rechazarlos (1994, p. 651).

De este modo, Kant considera que es esencial examinar las fuentes de información. Solo a partir, de ello, se podrá asentir una idea o rechazarla.

En la actualidad, podemos incluir la perspectiva de Lipman, ya que ha realizado un gran aporte a la pedagogía crítica, implementando un proyecto de filosofía para niños. En el cual, presenta las temáticas filosóficas de un modo sencillo para la etapa escolar. Así, Ferrater reconoce que: “Lipman ha tenido un papel muy destacado en la aparición, durante los años 80, del movimiento educativo que ha defendido el pensamiento crítico” (2009, p. 2154)

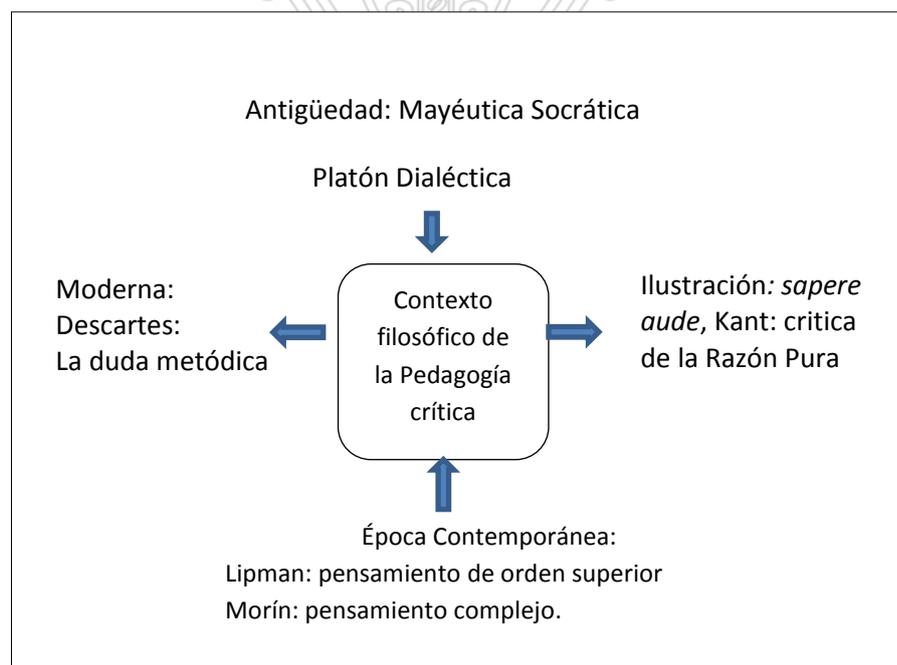
Asimismo, la perspectiva epistemológica de Morín, sostiene el desarrollo de la estructura del pensamiento y el conocimiento en la teoría de la complejidad, donde prioriza la noción integradora y conjuntiva del pensamiento y su unidad holística, “que permita distinguir, sin desarticular” en vez de, solo optar por un paradigma reduccionista y mutilante.

Morín (1994), señala lo siguiente:

Mi propósito aquí no es el de enumerar los «mandamientos»- del pensamiento complejo que he tratado de desentrañar,' sino el de sensibilizarse a las enormes carencias de nuestro pensamiento, y el de comprender que un pensamiento mutilante conduce, necesariamente, a acciones mutilantes (p. 34).

Por lo tanto, podemos afirmar que desde sus orígenes, la filosofía resulta un espacio de reflexión donde se pone de manifiesto la problemática del pensamiento y su modo de expresión. El “pensar” resulta la principal actividad, en la tarea del filosofar, y de ahí, la esencia de lo que denominamos como razón. Por ello, Heidegger (2006) expresa: “la filosofía no solo es algo racional, sino la verdadera administradora de la razón” (p.31).

Figura 3 Esquema del contexto filosófico de la pedagogía crítica



Fuente: la elaboración es nuestra

En este esquema, observamos una síntesis de las perspectivas filosóficas que enriquecen desde sus orígenes con sus planteamientos y métodos al fundamento pedagógico del pensamiento crítico.

## 2.2 Teorías Generales Relacionadas con la comprensión lectora

Todo lo fijado por escrito tiene algo de ajeno, y plantea la misma tarea de comprensión que lo que se dice en una lengua extraña. El que explica lo escrito, tiene que superar la extrañeza y hacer posible la apropiación.

(Gadamer, 2012, 635).

### 2.2.1 Teoría sobre la comprensión lectora

La lectura desde sus orígenes, nace conjuntamente con la escritura, así cuando, el hombre plasma un conjunto de signos con la finalidad de comunicar alguna idea o algún aspecto de la realidad, se produce la necesidad de descifrar el mensaje que representa dicho signo. A lo largo del tiempo, se ha considerado que en el acto del leer, ya se hallaba implícitamente la comprensión. De ahí, que no se hallen teorías relevantes, hasta el siglo XX.

En esta época, se produce un gran interés por el estudio de los procesos cognitivos del ser humano. Donde la comprensión lectora, ya no remite, sólo a una reproducción automática de lo que se lee, como un reflejo de un espejo, basado, solo en el memorismo, sino en un proceso de decodificación, interpretación y metacognitivo.

Así, Solé (1992), en *Estrategias de lecturas*, identifica a la comprensión lectora como un proceso organizado en tres etapas claves: la primera, es la etapa previa a la lectura, donde el lector debe plantearse el objetivo ¿Para qué voy a leer? la hipótesis ¿De qué trata este texto?; segunda etapa: durante la lectura, realizar preguntas, releer partes confusas, consultar el diccionario, crear

imágenes mentales para visualizar descripciones vagas, resumir; tercera etapa:

después de la lectura, realizar resúmenes, formular y responder preguntas, recapitular, crear organizadores gráficos.

Otra concepción sobre la comprensión lectora, es la de Cortez y García:

La comprensión lectora es un proceso de elaboración de significados. Depende simultáneamente de tres factores: los datos proporcionados por el texto, los conocimientos previos y las actividades que realiza el lector. (2015, p. 71).

Asimismo, León, Escudero, y Olmos (2012) señalan seis tipos de comprensión tales como: primera, la comprensión empática, que se orienta a entender el aspecto afectivo que el lector asume en la lectura de un texto, se evidencia en la pregunta: ¿Cuál es tu personaje favorito? Segunda, la comprensión orientada a una meta que observa los motivos o el propósito que identifica el lector. Se pregunta ¿Por qué hace esto? Tercera, la comprensión simbólica y conceptual, que contempla el nivel léxico, conceptual y metafórica del contenido de la lectura. Se pregunta, ¿Qué significa el término?, ¿Cuál es la idea más relevante? ¿Qué significa esta metáfora? Cuarta, la comprensión científica y tecnológica, que visualiza las explicaciones de contenido causal basándose en teorías y hechos. Se pregunta ¿Por qué ocurre tal cosa o hecho? Quinta, la comprensión episódica y espacial, que se enfoca en la descripción y la contextualización espacial. Se pregunta ¿en qué lugar se halla tal acontecimiento? Y sexta, la comprensión metacognitiva, que busca el autoconocimiento y situar al lector en el dominio de sus propias cogniciones y estrategias. Se pregunta ¿Qué estrategias he empleado en mi lectura y cómo puedo mejora? (pp. 21-23).

De los tipos de comprensión mencionados, la más afín a una lectura de contenido filosófico, es la comprensión simbólica y conceptual, ya que implica,

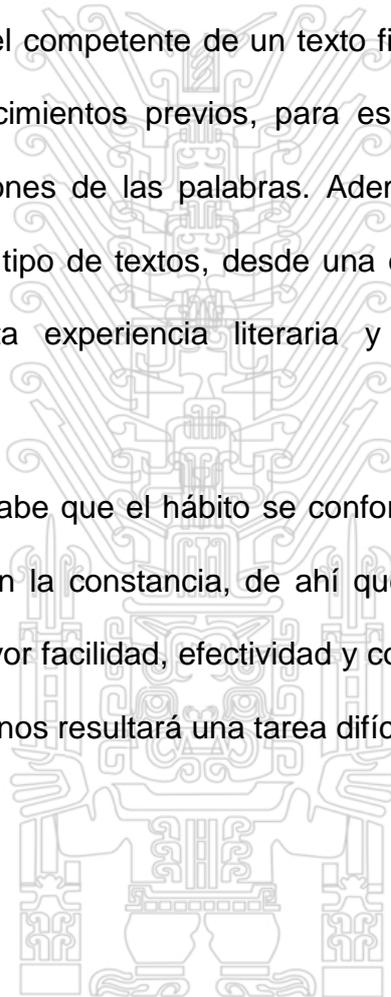
**UNFV**

interpretaciones profundas sobre el significado y sentido de los conceptos, teorías, paradigmas, etc.

Así, León, Escudero, y Olmos, (2012) consideran que: “resulta plausible pensar que un libro de texto de lengua, pongamos por caso, requerirá conocimientos del lenguaje y de un tipo de comprensión conceptual y simbólica” (p. 23).

De ahí, que en nuestra investigación, se considere, que para lograr una comprensión lectora de nivel competente de un texto filosófico, es fundamental, haber adquirido los conocimientos previos, para estar familiarizados con la terminología y las acepciones de las palabras. Además, de haber forjado el hábito de lectura por este tipo de textos, desde una edad temprana, logrando así, el disfrute de esta experiencia literaria y por ende, su efectiva comprensión.

Si por la experiencia, se sabe que el hábito se conforma con el tiempo, no en un momento dado, sino en la constancia, de ahí que al estar habituados en algo, actuaremos con mayor facilidad, efectividad y con disfrute. Y al, contrario si no estamos habituados, nos resultará una tarea difícil, tediosa y sin sentido.



## 2.2.2 Teoría sobre la evaluación de la comprensión lectora

En la actualidad existen diversas pruebas para evaluar la comprensión lectora, dichos instrumentos por lo general, se basan en cuestionarios referidos sobre un determinado tema. Una de las pruebas más difundidas a nivel internacional, corresponde a las pruebas PISA.

La MINEDU (2015), explica los aspectos que se evalúa en las pruebas PISA:

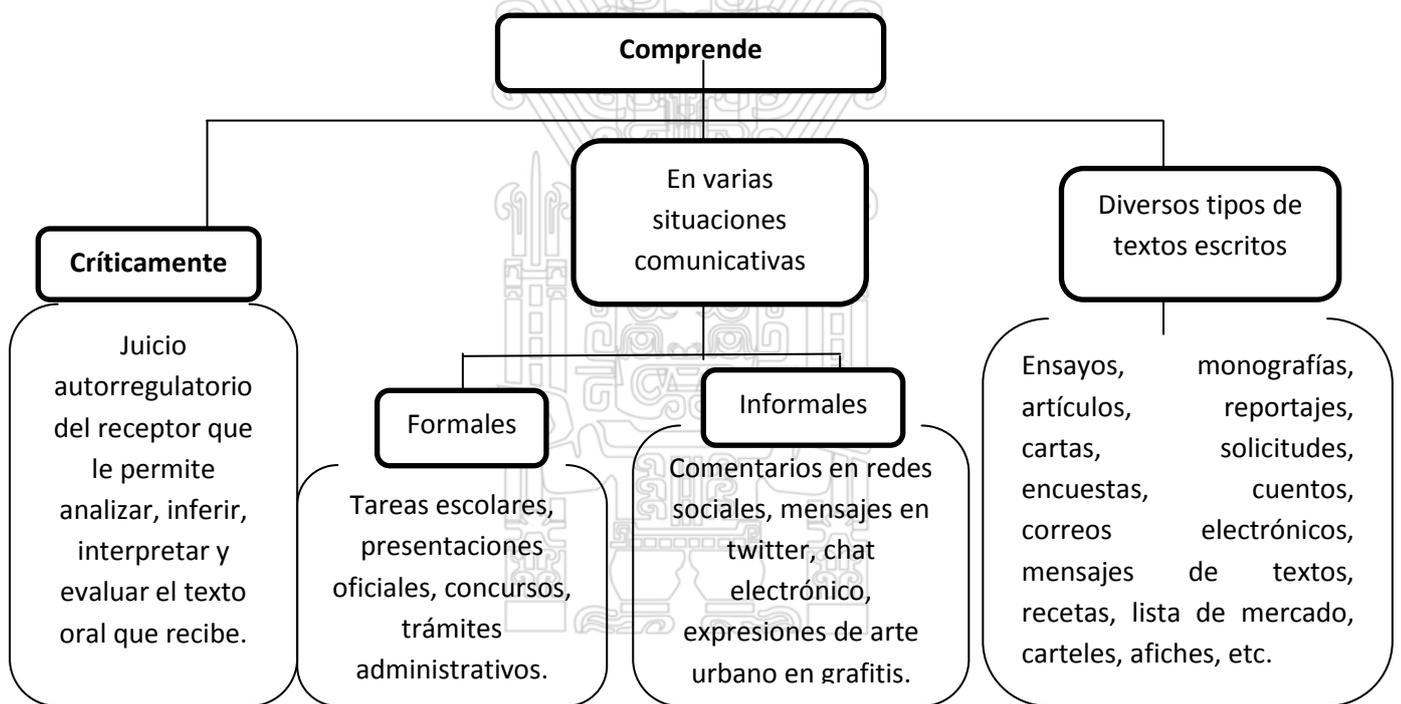
La prueba PISA es una evaluación estandarizada internacional diseñada y aplicada en casi 70 países, que mide el nivel de desarrollo de los estudiantes en cuatro competencias: lectora, matemática, científica y financiera. Esta evaluación se aplica cada tres años (...) para el caso de la comprensión lectora, PISA ha establecido siete niveles de desempeño. (p. 9, 18).

Según la MINEDU (2015) estos niveles de desempeño se jerarquizan según las destrezas que el estudiante ha ido desarrollando durante su formación educativa, de tal manera que en el primero y segundo nivel básico, el estudiante evaluado, al menos puede ubicar entre uno o más datos explícitos en el texto. En el tercer nivel, son capaces ya de realizar inferencias de poca exigencia en base a la experiencia personal. En el cuarto nivel, identifican la idea central y el significado de una frase o palabra. En el quinto nivel, comprende contenidos poco familiares. En el sexto nivel, elaboran hipótesis e infieren sobre la relevancia de la información. Y en el séptimo nivel, evalúan críticamente textos complejos sobre temas que les resultan pocos familiares.

Como podemos apreciar, esta prueba tiene en cuenta diversos niveles, para recoger las destrezas y habilidades de los estudiantes que van a egresar de las escuelas secundarias.

En base a ello, en nuestro país, en el área de comunicación, con respecto a las competencias que el estudiante debe adquirir en el proceso de la comprensión lectora, se ha propuesto los siguientes aspectos: Comprende textos escritos, interactúa con expresiones literarias, comprende textos orales, se expresa oralmente, se comunica y produce textos escritos. De ahí que, la competencia “comprende textos escritos” considera tres componentes que a continuación se esquematiza (MINEDU, 2015, p. 31):

Figura 4 Esquema de competencias lectoras de los estudiantes de educación básica



Fuente: MINEDU (2015, p. 32)

En la figura n° 4, se muestra que la competencia de “comprende” textos escritos “críticamente” se refiere hacia los juicios, señalando su importancia en

la evaluación de los puntos de vista. Asimismo, podemos observar, que las

No olvide citar esta tesis

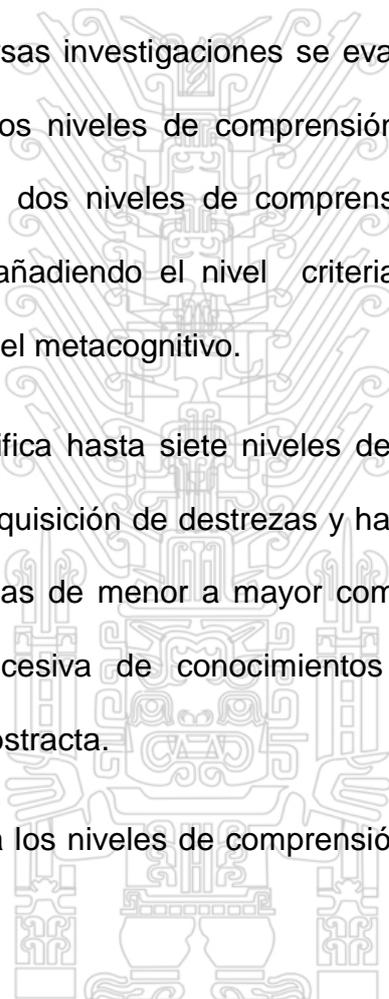
competencias lectoras, se enfocan en la habilidad de usar su comprensión en el entorno social. De ahí, que resulte necesario tener en cuenta los niveles de comprensión lectora, que se necesite desarrollar en el estudiante, para que comprenda en las distintas situaciones comunicativa.

### **2.2.3 Teoría sobre Niveles de la Comprensión Lectora**

Cabe señalar que en diversas investigaciones se evalúan las competencias y habilidades que implican los niveles de comprensión lectora, entre ellas, se consideran como mínimo dos niveles de comprensión: literal e inferencial, algunos consideran tres, añadiendo el nivel criterial, y otros incluyen más niveles, como el creador, y el metacognitivo.

Así, Sánchez (1988) identifica hasta siete niveles de comprensión lectora, la cual, se evidencia en la adquisición de destrezas y habilidades en los lectores, que pueden estar graduadas de menor a mayor complejidad. La cual, deriva hacia una ampliación sucesiva de conocimientos y el desarrollo de la inteligencia conceptual y abstracta.

A continuación se presenta los niveles de comprensión lectora, en el siguiente cuadro:



Cuadro 2 Niveles de comprensión lectora de Sánchez

Niveles	Descripción	Indicadores
<b>1.Literalidad</b>	Recoge formas y contenidos explícitos del texto.	Captación del significado de palabras, oraciones y cláusulas. Identificación de detalles.
<b>2.Retención</b>	Capacidad de captar y aprehender los contenidos del texto.	Reproducción de situaciones. Recuerdo de pasajes y detalles. Fijación de los aspectos fundamentales del texto. Acopio de datos específicos Captación de ideas principales del texto. Sensibilidad ante el pasaje.
<b>3.Organización</b>	Ordena elementos y vinculaciones que señalan en el texto.	Captación y establecimiento de relaciones. Resumen y generalización. Descubrimiento de la obra y efecto de los sucesos. Establecimiento de consideraciones. Identificación de pasajes principales y secundarios. Reordenamiento de una consecuencia.
<b>4.Inferencia</b>	Descubre aspectos implícitos en el texto	Contemplación de detalles que no aparecen en el texto. Conjetura de otros sucesos ocurridos o que pudieran ocurrir. Formulación de hipótesis de los personajes. Deducción de enseñanza. Proposición de titulares distintos para un texto.
<b>5.Interpretación</b>	Reordena en un nuevo enfoque los contenidos del texto.	Extracción del mensaje conceptual de un texto. Deducción de conclusiones. Predicción de resultados y consecuencias. Formulación de una opinión. Diferenciación de los juicios de existencia de los juicios de valor. Reelaboración del texto escrito en una síntesis propia.
<b>6.Valoración</b>	Formula juicios basándose en la experiencia y valores.	Captación de los sentidos implícitos. Juicio de la verosimilitud o valor del texto. Separación de los hechos de opiniones. Juicio acerca de la realización buena o mala del texto. Juicio de la actuación de los personajes. Enjuiciamiento estéril.
<b>7.Creación</b>	Reacción con ideas propias integrando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas de la realidad.	Asociación de ideas del texto con ideas personales. Reafirmación o cambio de conducta. Formulación de ideas y rescate de vivencias. Planteamientos nuevos en función de elementos diferentes. Aplicación de principios y situaciones parecidas o nuevas. Resolución de problemas.

Fuente: Sánchez (1988, p. 38).

Como podemos apreciar en el cuadro n° 2, Sánchez, ordena los niveles de la comprensión lectora en diversas fases, en los cuales, se hace uso constante de habilidades cognitivas como el análisis y la síntesis. Consideramos que su perspectiva es muy acertada, ya que integra el propósito consecutivo de toda comprensión lectora que recae en la creación de textos. Es decir, se busca que nuestros educandos no solo comprendan, sino también que produzcan nuevas

También, Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007), manifiestan que los niveles de comprensión lectora se vienen clasificando en cuatro etapas o niveles.

Asimismo, sostienen que: “los trabajos recientes sobre comprensión lectora se han centrado en los componentes que intervienen en la comprensión, y que se la ha clasificado como literal, reorganizativa, inferencial y crítica.” (p.16).

Como podemos apreciar en este aspecto se sitúa un nivel intermedio entre el literal y el inferencial, denominándose como reorganizativa. Este nivel, implica elementos básicos como separar la información relevante de la trivial hasta de ser capaz de realizar un resumen.

Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007) “La reorganización de la información recibida sintetizándola o resumiéndola, consolidando o reordenando así las ideas a partir de la información que se va obteniendo a fin de hacer una síntesis comprensiva de la misma”. (p. 16).

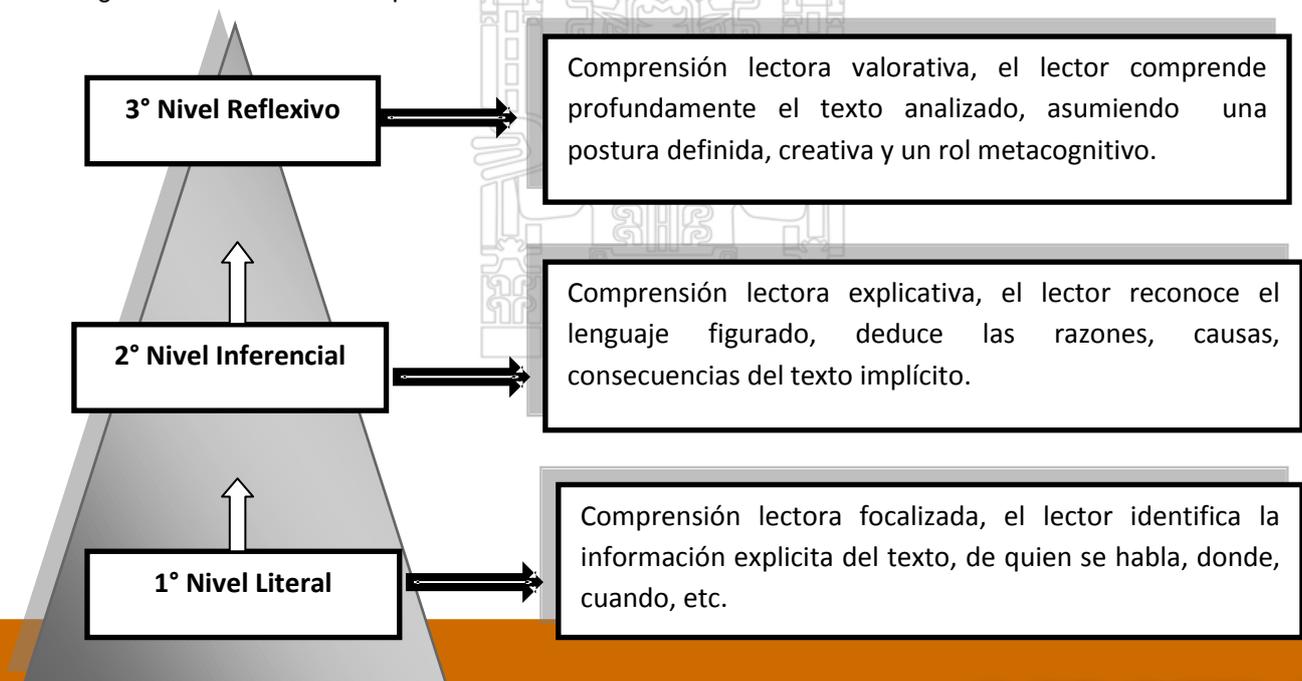
Asimismo, Tuffanelli (2010) sostiene que existen tres redes que implican los niveles, para evidenciar que alguien ha comprendido un texto. Considera que la primera red es la focalización, que pone en evidencia la red temática. La segunda red es la explicación, que recoge la red explicativa. Y la tercera red es la valoración, que hace emerger la red enunciativa del texto. (p. 56). Así, el autor mencionado, expresa que captando la red temática logramos identificar las “figuras”, es decir: el tema del que habla, ¿De quién habla? ¿Qué dice?, ¿Dónde? y ¿Cuándo? Consideramos que la respuesta a estas interrogantes permite adquirir una comprensión literal. En la segunda red explicativa, ya el lector logra “hacerse una idea” de lo que ha captado en la red temática:

Tesis identifica las causas, los objetivos (¿Por qué?), el modo de desarrollo (¿Cómo?) y las consecuencias. Para captar esta red se requiere, una

comprensión más profunda, que solo se puede obtener a través de una lectura “analítica”. De ahí, que podemos situarlo en la comprensión lectora de nivel inferencial. Y la tercera red enunciativa, es aquella relativa al sujeto enunciador o autor del texto, del que se busca las intenciones, las formas de razonamiento con las que se quiere obtener sus objetivos y el grado de certeza en base al que suministra las informaciones. Además esta red involucra al mismo lector, ya que, éste debe expresar valoraciones sobre el grado de rigurosidad de las fuentes. En esta última red valorativa, identificamos al nivel de comprensión reflexiva o crítica.

De ello, podemos inferir, la división de la lectura por su nivel de comprensión es muy diversa, pero mantienen un eje común, que es un nivel inicial, medio y máximo. Por ello, en nuestra investigación la evaluación lectora se sintetiza en los tres niveles medulares de la comprensión: literal, inferencial y reflexiva, que incluyen también, los aspectos importantes para una comprensión efectiva.

Figura 5 Niveles de la comprensión lectora



En este sentido, en la figura n° 5, el nivel literal, representa la base del triángulo de la comprensión lectora, ya que podemos avanzar comprendiendo el texto, en la medida, en que se capta los términos y las informaciones explícitas que se mencionan en ella. De tal manera, que se va ascendiendo comprensivamente, hacia la deducción coherente, la cual corresponde al segundo nivel de la comprensión, captando las razones, causas y consecuencias de los argumentos que se manifiestan en el texto, y finalmente, en el tercer nivel reflexivo, se sitúa en la cúspide del triángulo de la comprensión, puesto que solo desde una lectura global y analítica, es posible estar en condiciones de valorar y emitir una crítica, demarcando nuestro punto de vista y propiciando la creación de otros puntos de vista o ideas.

#### **2.2.4 Teoría sobre los Tipos de Estrategias de Comprensión lectora**

Solé (1992) sostiene que las estrategias de lectura, comprendidas como procedimientos perceptibles, son contenidos que deben enseñarse, con el propósito de formar lectores autónomos capaces de dirigir su propio conocimiento. (p. 60).

Así, propone aplicar las estrategias en la comprensión de textos en tres tiempos específicos. Antes de la lectura, para restablecer objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes. Durante la lectura, para hacer inferencias de distinto tipo, para revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee; para tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión. Y después de la lectura, para dirigirlas a recapitular el contenido,

Tesis pulcrum y a extender el conocimiento obtenido a otras situaciones. (Solé, 1992).

No olvide citar esta tesis

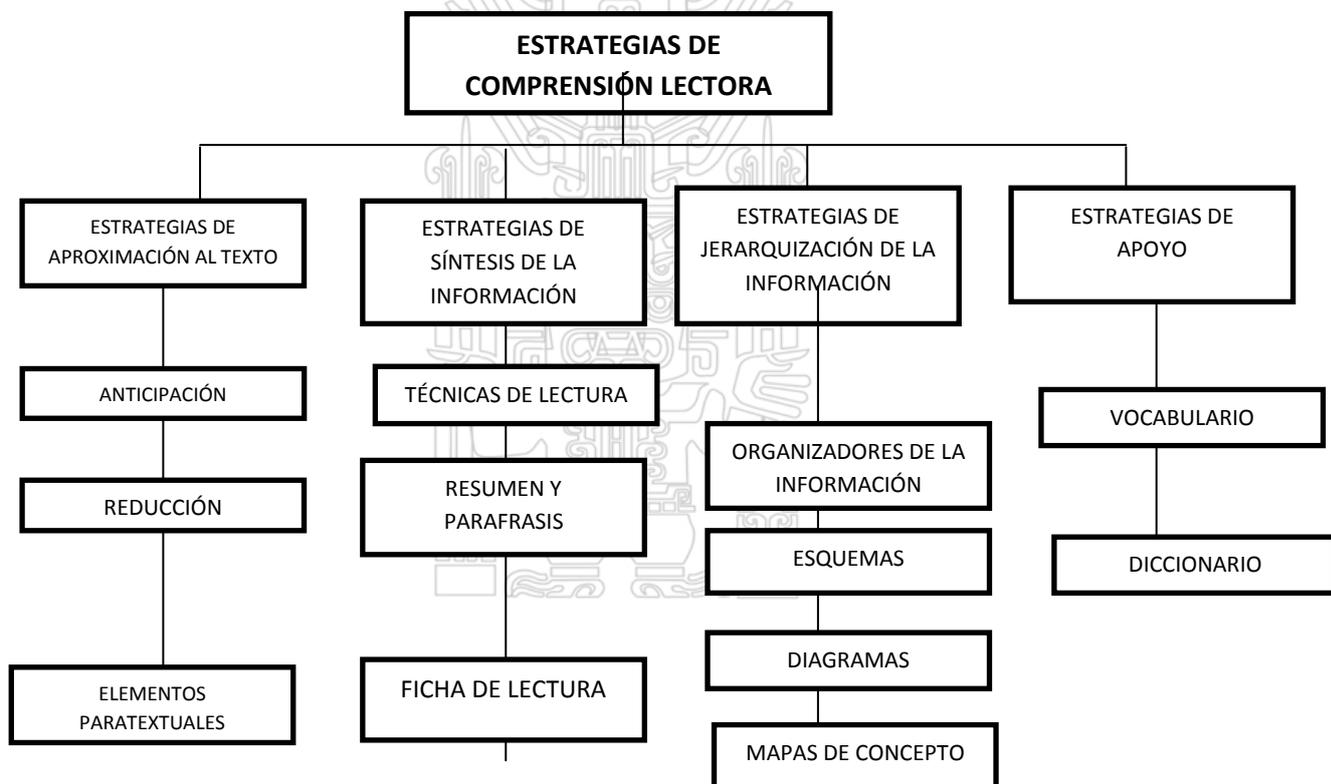
**UNFV**

Mientras que, Cortez y García (2015) consideran dos tipos de estrategias para la comprensión lectora, las cognitivas y las metacognitivas.

Las estrategias cognitivas, consiste en conocer, por medio de las facultades intelectuales, la naturaleza, cualidades y relaciones de las habilidades básicas del pensamiento (clasificación, comparación, análisis – síntesis, generalización, etc. Mientras que las estrategias metacognitivas, es la capacidad para hacer conscientes los procesos, conocimientos y habilidades. Comprende la planificación, el control del aprendizaje y la evaluación de la propia productividad del pensamiento. (p. 49)

Cortez y García (2015) clasifican las estrategias de comprensión lectora en el siguiente cuadro:

Figura 6 Esquema de estrategias de comprensión lectora



Fuente: Cortez y García (2015, p. 197)

En la figura 6, se observa cuatro estrategias básicas que permite comprender un texto, Así, Cortez y García (2015) sostienen que la primera, concierne a las

estrategias de aproximación al texto, que se denominan también, como estrategias antes de la lectura. En esta parte, sirven para activar el conocimiento previo que posee el lector sobre el tema, la estructura del texto y la situación comunicativa; crean las expectativas y motivan la lectura. Por ejemplo, las estrategias se evidencian cuando analizamos los elementos paratextuales como el tipo de letra, títulos, subtítulos, índices, fotografías, etc.

Asimismo, Cortez y García (2015) el segundo grupo de estrategias, corresponde a las estrategias de síntesis de la información, que se aplican durante la lectura. Implica la comprobación o rectificación de la comprensión, y a la verificación de la hipótesis formulada durante la predicción y permite ubicar pistas de todo tipo: gramaticales, lógicas, léxicas, etc. Entre las principales estrategias que ayudan al lector a comprender lo que lee, tenemos:

Las técnicas de lectura, las cuales son procedimientos que facilitan la comprensión mediante las actividades de síntesis, paráfrasis y elaboración de fichas.

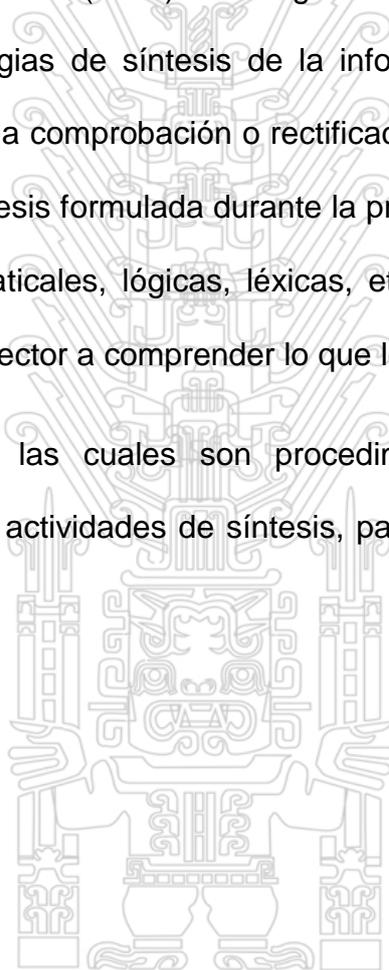
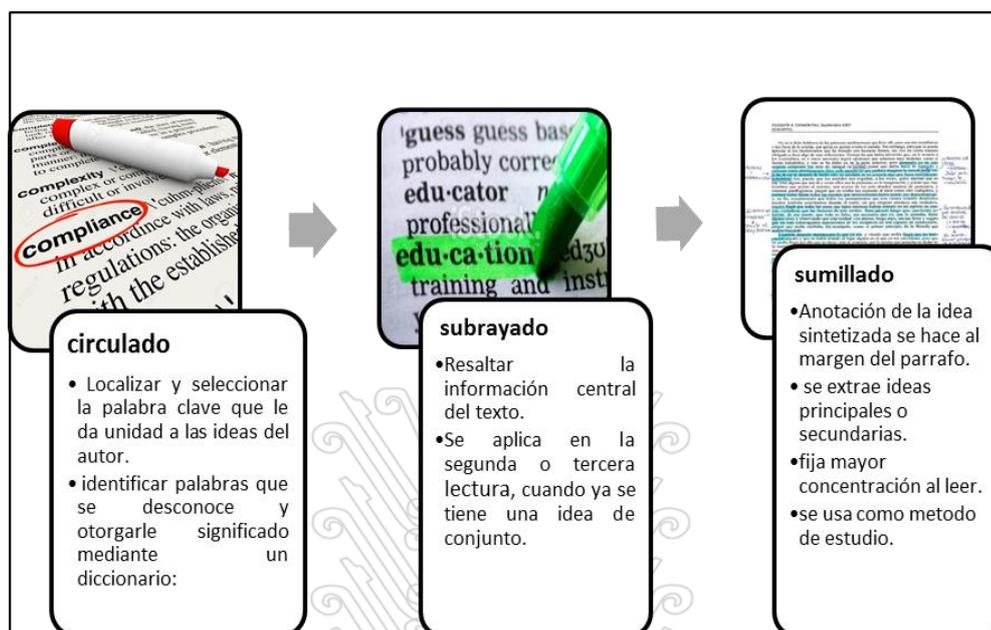


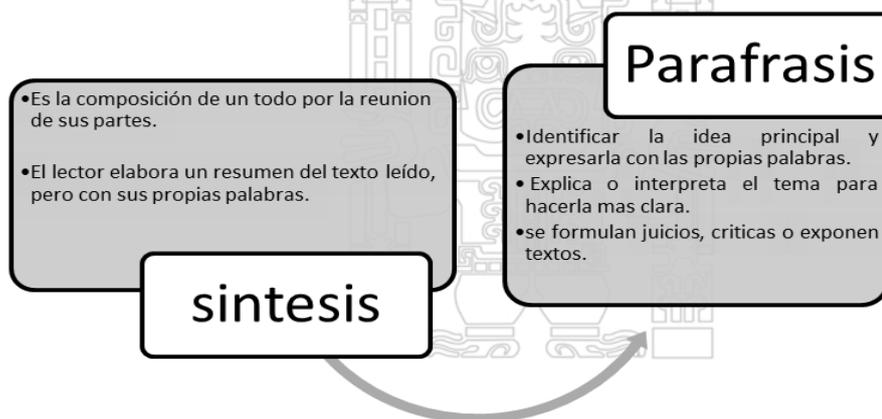
Figura 7 Técnicas de lectura



Fuente: Elaboración en base a Cortez y García (2015)

En la figura n° 7, observamos los procedimientos básicos que todo lector debe realizar, para identificar la información relevante del texto que lee y analiza.

Figura 8 Síntesis y paráfrasis



Fuente: Elaboración en base a Cortez y García (2015)

En la figura n° 8, se muestra el proceso de la síntesis y de la paráfrasis, como elementos básicos que evidencian la comprensión, ya que solo es posible sintetizar o resumir algo, si antes se ha comprendido.

Figura 9 Fichas de lectura

<b>Fichas de lectura</b>	Es un instrumento vital para la comprensión lectora y para la investigación. se utiliza como ayuda memoria.
	clases de fichas: <ul style="list-style-type: none"><li>- bibliográficas.</li><li>- hemerográficas.</li><li>- textual.</li><li>- De resumen.</li><li>- Biografica.</li><li>- De comentario.</li><li>- personal.</li><li>- Mixta.</li><li>- combinadas.</li></ul>

Fuente: Elaboración en base a Cortez y García (2015)

En la figura n° 9, se visualiza los distintos tipos de fichas de lectura que favorece la organización y comprensión de un texto, estas pueden realizarse de forma física mediante papel, o electrónica mediante un procesador de textos digitales.

El tercer grupo de estrategias que Cortez y García (2015) consideran importantes, son las estrategias de jerarquización de la información, los cuales son un conjunto de técnicas que sirven para representar gráficamente la información y los conocimientos que se adquieren, entre ellas se encuentran: los esquemas, en la cual, la información es representada de un modo ordenado y visual, con la finalidad de alcanzar la comprensión rápida. Los diagramas, en ella la información es más sintética, facilita apreciar las relaciones verticales, horizontales y circulares entre diferentes conceptos o funciones en forma gráfica y artística. Y están también, los mapas de conceptos, los cuales son

estrategias que tienen relación con las habilidades cognitivas. Así, los estudiantes desarrollan habilidades para relacionar, reorganizar, integrar y

jerarquizar información, para depositarlas en la memoria a largo plazo. (pp. 143-170).

Y finalmente, el cuarto grupo de estrategias, corresponde a las estrategias de apoyo, la cual, consiste en:

“un conjunto de actividades como el léxico, el vocabulario y el uso del diccionario (...) Se trata del hábito de búsqueda de las palabras en el diccionario, cada vez que el lector se encuentra durante la lectura, con una palabra poco conocida en su acervo idiomático”. (Cortez y García, 2015, pp. 171- 174).

Cortez y García “siguiendo a Salvat (1976) definen que el diccionario es un Catálogo que contiene las voces de un idioma y su explicación ordenadas alfabéticamente o según algún aspecto determinado”. (2015, p.174).

Consideramos, asimismo, que en el dominio de la asignatura de filosofía es clave el uso de un diccionario especializado para aclarar, precisar y comprender el sentido del término en uso. Así, como la aplicación de cada una de las estrategias antes mencionadas.

Así, Solé expresa que es vital enseñar las estrategias para comprender un texto. Enseñar el cómo internalizar el contenido de un texto.

¿Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? Porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole...estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos...hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien le debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que

forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo”. (1992, p. 61).

De todo lo anterior, podemos inferir, que la importancia de la enseñanza de las estrategias de la comprensión lectora, radica en que esta permite al educando ampliar sus horizontes cognitivos, haciéndolo más autónomo y de valerse por sí mismo, en el hábito de la lectura.

Por lo tanto, consideramos que el conocimiento y la práctica de las estrategias mencionadas permitirán y facilitarán el proceso de comprensión de un texto filosófico, ya que el estudiante tiene que realizar una lectura minuciosa y estratégica para captar los conceptos y argumentos propuestos, para luego, en base a ello, valorar, refutar o apoyar las tesis o ideas planteadas.

#### **2.2.4 Aspectos generales de la asignatura de filosofía**

La asignatura de filosofía, se imparte en la Universidad Nacional “Federico Villarreal” en el primer año, como una asignatura de carácter general, en específico en la Facultad de Humanidades, se desarrolla en las seis especialidades: Antropología, Arqueología, Historia, Lingüística, Literatura y Filosofía.

La asignatura de filosofía se fundamenta en los siguientes lineamientos:

En el *diseño curricular de la especialidad de filosofía (2007)* se expresa que la Misión de la Escuela Profesional de Filosofía es:

Formar a los futuros filósofos, crítica y dialógicamente frente a la problemática social, científica, política, ética, etc.; de su contexto socio-

histórico, a través del desarrollo de actividades académicas de investigación filosófica y proyección social (p. 6).

De ello, se desprende que la labor crítica acompaña en la misión de la formación filosófica.

Además se ha tenido en cuenta el perfil del ingresante de filosofía. Ya que, en el *Diseño curricular de la especialidad de filosofía* (2007) se menciona las siguientes características académicas que debe reunir:

Una excelente disposición para efectuar las investigaciones filosófico – científico de la realidad nacional e internacional. Interesarse por el diálogo permanente y cuestionamiento constante a los grandes problemas sociales, económicos y políticos del país y del mundo. Pre disposición para la búsqueda de la verdad científica, tecnológica y filosófica. (p. 9).

Como podemos, apreciar, también en el perfil del ingresante un requisito clave, es la capacidad crítica.

En la sumilla del sílabo, que es una herramienta de planificación y organización de la asignatura a impartir, sostiene que las temáticas están de acuerdo a los periodos históricos.

Mientras que el objetivo general del sílabo de la asignatura está orientado a analizar las teorías surgidas en cada etapa de la historia del pensamiento occidental. De ahí, que, en la prueba de comprensión lectora de la presente investigación, se consideró emplear el texto: *La alegoría de la caverna de Platón*, cuya temática corresponde a la etapa de la filosofía antigua, en el periodo clásico griego. Por lo tanto, los elementos básicos de la asignatura de

filosofía se caracterizan por analizar las teorías filosóficas, empleando una

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis argumentación sustentada y desarrollando la capacidad crítica.

**UNFV**

## 2.3 Bases teóricas

- **Bases Legales**

En la Ley universitaria N° 30220, en cuyo artículo N° 5°, se establece los principios que deben regir a las universidades entre las más resaltantes son las siguientes: “Búsqueda y difusión de la verdad, calidad académica, autonomía, libertad de cátedra, espíritu crítico y de investigación...”

Y, en el artículo 6° de la ley referida, se señala que uno de los fines de la universidad es: “formar profesionales de alta calidad de manera integral y con pleno sentido de responsabilidad” y “formar personas libres en una sociedad libre”.

Por ello, es evidente que es en el ámbito universitario donde se debe identificar si los estudiantes han desarrollado sus habilidades, capacidades, estrategias para consolidarse como profesionales especializados en su materia, pero sin perder de vista el todo, es decir con capacidades holísticas de criterio, forjando así, no solo al especialista, sino al ciudadano democrático, que debe poseer una mente abierta hacia el diálogo, para evaluar los puntos de vistas divergentes, recordemos que vivimos en una sociedad pluricultural con diverso cosmovisión sobre la realidad, de ahí que, se requiera una buena formación reflexiva e intercultural.

Asimismo, en la Ley general de la educación n° 28044, también determina en el artículo 9° como fines de la educación peruana:

Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultura, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración

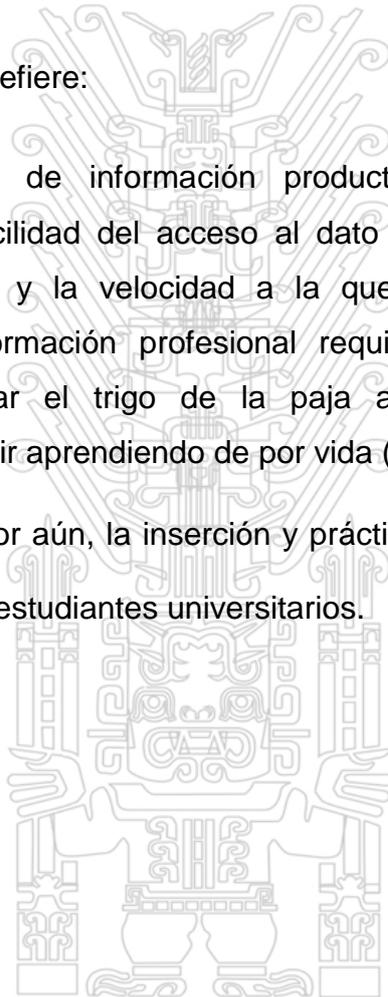
adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno. (Art. 9°).

Así, que, consideramos que la misión de la educación es constituir una vía para integrar al sujeto a la sociedad, y esta labor se hace viable con la puesta en práctica de las habilidades del Pensamiento Crítico. Puesto que, vivimos en la era de la información, y es vital saber evaluar los argumentos, y estar en capacidad de exigir las evidencias necesarias para asentirlas o rechazarlas.

De ahí, que Pease (2015) refiere:

Ante la avalancha de información producto de la sociedad del conocimiento, la facilidad del acceso al dato gracias al desarrollo de nuevas tecnologías y la velocidad a la que se produce y difunde información, la información profesional requiere de seres humanos capaces de separar el trigo de la paja adecuadamente, generar conocimiento y seguir aprendiendo de por vida (p. 51).

Por ello, es relevante mayor aún, la inserción y práctica de las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios.



- **Bases Biológicas**

Gispert (2006) señala que la persona biológicamente, desde que nace hasta la madurez, pasa por distintas etapas de desarrollo físico y cognitivo, durante las cuales se relaciona con el mundo que le rodea de forma distinta durante cinco etapas claves:

En la etapa sensorio motora (hasta los 18 meses de edad aproximadamente) el niño aprende a coordinar acciones y a relacionarse con el mundo exterior. En la etapa icónica (desde el año y medio hasta los cinco años), el niño aprende a representar el mundo íntegramente, a internalizar acciones y a desarrollar la imaginación. En la etapa de Operaciones concretas (entre los 7 y los 11 años), el niño empieza a razonar de una manera flexible, lógica y organizada, pero solo acerca de objetos concretos. En la etapa Formal (desde los 12 a los 18 años), el joven aprende a relacionar conceptos entre sí para formar principios y abstracciones. Es decir, es donde las habilidades lógicas puede plasmarse con mayor facilidad. En la etapa Pos formal (a partir de los 18 años aproximadamente) y es en esta etapa, donde se desarrolla el pensamiento crítico y analítico en su máxima expresión, puesto que la persona ya posee un bagaje conceptual, cultural, léxica, cognoscitiva que le permite hacer una valoración objetiva de los argumentos y las evidencias, a favor o en contra de algo. (p. 93).

Por lo tanto, podemos inferir que el ser humano tiene un proceso de desarrollo biológico progresivo en la adquisición de habilidades, estrategias intelectuales, y otros caracteres que finalmente favorecen al desarrollo del pensamiento crítico, ya que es relevante señalar que el

pensamiento crítico, se cultiva con el conocimiento y las experiencias previas, las estrategias intelectuales relevantes y un entorno familiar que

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

UNFV

promueva la reflexión y la originalidad de preguntas y respuestas, así como la apertura al diálogo con argumentos lógicos.

Por ello, una de las razones que impulsó nuestra investigación fue expresar nuestra preocupación por el desarrollo del Pensamiento Crítico en los estudiantes desde los niveles educativos más básicos, ya que éste debe aprender a pensar progresivamente de forma crítica, hasta consolidarse como un pensador crítico en la etapa adulta, la cual concierne en poseer autonomía de criterio.

- **Bases Psicológicas**

El ser humano se halla en constante desarrollo intelectual, en la medida que se hace consiente, y tome el control de sus procesos cognitivos y pueda emplear sus conocimientos en la praxis.

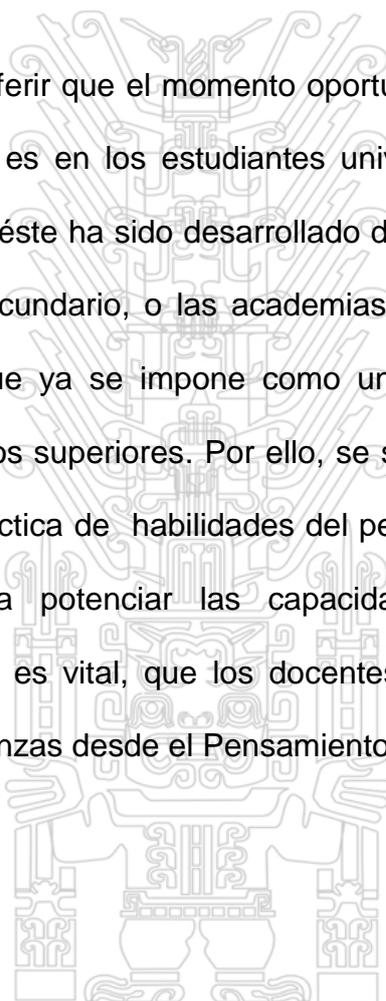
Recogemos las ideas de Piaget y Vygotsky, quienes coinciden en que el desarrollo del intelecto consiste en ganar una mejor comprensión y control sobre los propios procesos cognitivos o mentales y en aprender a ponerlos al servicio de un objetivo, es decir, a utilizarlos estratégicamente”. (Viramonte, 2008, p. 31)

Además los estudios de Pease (2015), respaldan que es en los adolescentes mayores y la adultez donde el sujeto posee mayor expresividad de las facultades mentales y cognitivas para poner en práctica las habilidades críticas del pensamiento, y es justamente en

Así, referimos que Pease señala lo siguiente:

Los adolescentes mayores – y adultos- no solo tienen mayores conocimientos que los niños y adolescentes menores sino que también demuestran tener más facilidad en hacer uso de su conocimiento para recordar, razonar, tomar decisiones y resolver problemas, a la vez que se muestran más meta cognitivos, reflexivos y constructivos en su propia comprensión de la mente” (2015, p. 42).

De ello, podemos inferir que el momento oportuno para hacer factible el pensamiento crítico es en los estudiantes universitarios, y además se podrá evidenciar, si éste ha sido desarrollado de forma adecuada desde el nivel primario, secundario, o las academias que en nuestro país es común observar, que ya se impone como un tránsito ineludible para proseguir los estudios superiores. Por ello, se sugiere, poner énfasis en el fomento de la práctica de habilidades del pensamiento crítico y de la comprensión lectora potenciar las capacidades cognitivas de los educandos, por ello es vital, que los docentes tengan conocimiento y orienten sus enseñanzas desde el Pensamiento Crítico.



- **Bases filosóficas**

El Pensamiento crítico constituye un tema que se plantea desde los orígenes de la filosofía, entendiendo por esta última, como una actividad eminentemente reflexiva.

En el siglo V a. c. en el contexto de la “polis” o la ciudad - estado de Atenas, es Sócrates quien encarna al pensador crítico por excelencia, ya que posee una actitud cuestionadora, y es quien pone en tela de juicio las certezas establecidas en su contexto.

Platón ilustra el carácter crítico de Sócrates, quien tras interrogar a los supuestos sabios concluía: “y partí pensando para mis adentros: yo soy más sabio que este hombre; es posible que ninguno de los dos sepamos cosas que valga la pena pero él cree que sabe algo, pese a no saberlo, mientras que yo; así como no sé nada, tampoco creo saberlo” (2002, p. 29).

Podemos notar que Sócrates, era consciente de su estado de “no posesión del saber”, y ello, le impulsaba a desear conocer más, a no conformarse con los supuestos. Mientras que sus adversarios, quienes creían estar en posesión del saber, no estaban dispuestos a someter sus argumentos a alguna crítica, porque ya lo consideran como una verdad inobjetable. Esta última consideración, estaría anulando toda capacidad investigativa en el ser humano.

El pensamiento crítico, es un elemento clave para representar al quehacer de la filosofía o el *filosofar*. Desde sus orígenes, encontramos que la crítica está inserta en el método de la *mayéutica* de Sócrates, la cual consistía en examinar

mediante preguntas hasta llegar a establecer un concepto claro y sólido sobre

algún tema específico. Este filosofar se evidencia en el filósofo como un modo de vida, que ante la posibilidad de desertar de toda crítica, Sócrates responde:

Mientras tenga aliento y pueda, no cesaré de filosofar, de exhortaros y de hacer demostraciones a todo aquel de vosotros con quien tope con mi modo de hablar acostumbrado; y así, seguiré diciendo: Hombre de Atenas, la ciudad de más importancia y renombre en lo que atañe a sabiduría y poder, ¿no te avergüenzas de afanarte por aumentar tus riquezas todo lo posible, así como tu fama y honores, y , en cambio, no cuidarte ni inquietarte por la sabiduría y la verdad, y porque tu alma sea lo mejor posible? (Platón, 2002, p. 40).

De ello, se infiere que la crítica socrática es entendida, como una actitud de vida que implica la tarea de análisis y reflexión, donde consiste en *hacer ver* al otro, la realidad como una totalidad, de velar por los valores fundamentales como la veracidad que perfeccionan nuestra humanidad y de fomentar el cultivo del saber a profundidad.

Sócrates considera que el hombre está en constante aprendizaje, incluso en los últimos momentos de nuestras vidas, ya que siempre estamos enfrentando nuevas experiencias. Así, ante la sentencia a la pena de muerte, Sócrates expresa: “Es hora de partir; yo he de marchar a morir, y vosotros a vivir. ¿Sois vosotros, o soy yo quien va a una situación mejor? Eso es oscuro para cualquiera, salvo para la divinidad” (Platón, 2002, p. 57).

Como podemos apreciar, incluso en momentos límites como la muerte, el hombre se siente con temor, hacia lo desconocido, ya que nadie ha regresado de la muerte para advertir su naturaleza, por ejemplo: si es bueno o malo, o si seguiremos existiendo o simplemente nos extinguiremos. De ahí, que debemos

estar preparados críticamente para no temer a enfrentar algún acontecimiento de carácter contingente.

## 2.4 Marco conceptual

### 2.4.1 Concepto del Pensamiento Crítico

Una definición clásica del “pensamiento”, según Ferrater (2009) constituye: “Lo que se tiene en mente cuando se reflexiona, con el propósito de conocer algo, entender algo y tomar una decisión” (p. 2734).

Esto implica que el pensamiento como una actividad cognitiva es un proceso complejo, donde se hace patente el agente que piensa con su contexto situado.

Así, Villarini (2003) señala que el pensamiento es la capacidad o competencia general del ser humano para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales, en forma automática, sistemática, creativa o crítica.

Además, el diccionario Webster, citado por Raths en *Cómo enseñar a pensar*, define con varias acepciones el término pensar:

El primer significado es: poner en juego las facultades intelectivas; emplear la mente para llegar a conclusiones, tomar decisiones, sacar inferencias, etc, ejecutar cualquier operación mental conforme a la razón”. La segunda acepción se relaciona a: juzgar, concluir; decidir; considerar como una opinión asentada; creer, como en: pensar bien de una persona”. El tercer significado de pensar es: formar un propósito: tener una intención, como: yo pensé ayudarlo. Y una cuarta interpretación es: reflexionar, meditar; sopesar algo mentalmente. (1994, p. 17).

Para José (2006) el pensar como acto, constituyen nuestros pensamientos:

La lógica estudia la forma en que discurre el pensamiento y la psicología se ocupa del acto de pensar. El acto de pensar es un hecho psíquico. Pensar es siempre pensar algo, ya que no sería posible pensar nada. Lo que sí puede suceder es que pensemos en la nada como objeto metafísico, pero entonces entificamos la nada, la hacemos objeto de nuestro pensamiento. Gracias al acto de pensar se producen los pensamientos. (p. 31).

Por lo tanto, el pensamiento hace visible nuestras facultades intelectivas, y desde el campo de la lógica podemos estudiar las formas como se expresan en el razonamiento, y desde el campo de la psicología comprender cómo se produce este fenómeno.

Según Corominas (1987) en el *Diccionario etimológico de la lengua Castellana* el término crítico se deriva del griego *kritikós* cuyo significado es: “el que juzga, y el que decide.” Además, está relacionado con el concepto de criterio. El cual, proviene del griego *kriterion* que connota la “facultad de juzgar, o construir una regla o principio”. (p. 179).

Según Ferrater (2009) el concepto de criterio, se puede entender como “signo, marca, característica o nota mediante la cual algo es reconocido como verdadero”. (p. 735). En este sentido, la crítica desde su acepción como criterio se aproxima al valor de la veracidad.

Una definición muy acertada del pensamiento crítico que brinda la literatura educativa es la siguiente: “Es el proceso de generación de conclusiones basadas en la evidencia. Mediante el mismo se analiza y evalúa el

pensamiento con el propósito de mejorarlo” (Revista el Educador, 2008, p. 8)

Por lo tanto, el pensamiento crítico, constituye una serie de facultades que posibilita el desarrollo de valores como la veracidad, la autonomía, y la libertad de decisión con responsabilidad. De ahí, que la crítica debe ser consecuente. Es decir, no se trata de juzgar solo los aspectos negativos de una cuestión, sino más bien, se trata de observar el todo, tanto los aspectos negativos, como los positivos. De ahí, que se requiera una visión holística de los problemas.

Por ello, en nuestra investigación se considera la definición del pensamiento crítico desde su sentido etimológico.

Cuadro 3 Sentido etimológico del Pensamiento Crítico

<b>Pensamiento</b>	<b>Crítico</b>
Proviene de: <i>Logos</i>	Proviene de: <i>Kritikós</i>
“facultad del razonamiento”	“el que juzga, y el que decide”
“palabra razonada”	“capaz de juzgar”
“darse cuenta”	“poner en crisis”
“intelecto”	
Facultad del razonamiento para juzgar y decidir.	
Darse cuenta de que somos capaces de juzgar y decidir.	

Fuente: Elaboración propia.

Por consiguiente, la definición del pensamiento crítico desde su sentido etimológico y sus características queda de la siguiente manera:

Es el modo racional de juzgar la relevancia, la sustentación y los supuestos de la información cuestionando en sus tres dimensiones: sustantivo, lógico y dialógico para evitar sesgos de la información, falacias o adoctrinamientos, con el fin de garantizar los valores éticos en la investigación como la objetividad, veracidad e imparcialidad.

### 2.3.2 Dimensiones del Pensamiento Crítico

El Pensamiento Crítico en esta investigación se ha dividido en tres dimensiones fundamentales, esto es: el *sustantivo*, *lógico* y *dialógico*. En el primer ámbito, permite al estudiante informarse cognoscitivamente como contextualmente sobre el contenido a analizar, y en el segundo nivel, lógico, permite determinar conclusiones coherentes y con capacidad de construir argumentos objetivos, y finalmente el nivel dialógico, donde se juzga, y reflexiona sobre la comprensión de los contenidos, planteándonos interrogantes auto evaluativas, para lograr un conocimiento significativo. Otros aspectos que puede fomentar el pensamiento crítico, es que facilita la participación en debates y discusiones, ayuda a mejorar la comunicación. Y a la praxis de la toma de decisiones coherentes.

Por ello, Santiuste citado por Marciales (2003) considera que en el proceso cognitivo del pensamiento crítico interviene cinco procesos claves para configurar al pensador crítico, ellos son:

**Analizar:** comprende en identificar las partes o componentes de un objeto y descubrir sus relaciones y reconocer el principio el integrador o regulador.

**Inferir:** consiste en señalar causas y efectos, relacionar la información con otros conocimientos, interpretar los datos, realizar generalizaciones y predicciones.

**Razonar:** consiste en establecer lógicamente, deductivamente o inductivamente, una conclusión a partir de otras premisas, pero sobre todo en analizar si dichas conclusiones están coherentemente formuladas.

**Solucionar Problemas:** implica identificar un problema y establecer un propósito para superarlo, analizando desde su punto de origen,

observando las dificultades que presenta, considerando los recursos necesarios para formular vías o alternativas de solución.

Tomar decisiones: consiste en seleccionar un plan de acción para lograr un objetivo, es decir implica identificar, jerarquizar, y poner en práctica la mejor alternativa de solución. (p. 75).

A continuación, se explican detalladamente cada una de las dimensiones que comprende el pensamiento crítico. Ellas son: Sustantivo, lógico y dialógico.

- **Dimensión sustantiva del Pensamiento Crítico:**

La dimensión sustantiva, constituye la primera dimensión del Pensamiento crítico, entendemos por pensamiento la capacidad para procesar y construir puntos de vista, conceptos, argumentos y conocimientos.

Villarini (2003) expresa que la dimensión sustantiva, consiste en: “La capacidad para examinarse en términos de la información, conceptos, métodos o modos de conocer la realidad que se posean y que se derivan de diversas disciplinas (las cuales representan el conocimiento que se tiene como objetivo y válido).”

Santiuste citado por Marciales (2003) considera que esta dimensión “comprende todo aquello que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista”. (p. 152).

Por ello, en la presente investigación, se considera como base fundamental del pensamiento crítico de dimensión sustantiva, las operaciones cognitivas en relación a la lectura y escritura.

Cuadro 4 Operaciones del pensamiento de dimensión sustantiva

Aspectos	Operaciones del pensamiento
<b>Lectura Sustantiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica la vigencia de los textos que lee.</li> <li>- Distingue una opinión de otras explicaciones del autor.</li> <li>- Analiza si las posibles soluciones a un problema son posibles de poner en práctica.</li> <li>- Diferencia hechos concretos de opiniones en la lectura.</li> </ul>
<b>Escritura sustantiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Delimita los hechos de las opiniones en la redacción de un tema.</li> <li>- Discrimina si las fuentes de información en que se basa sus escritos son fiables.</li> <li>- Examina las distintas posibilidades de solución de un problema.</li> <li>- Reconoce la autoría de otros puntos de vista.</li> </ul>

Fuente: elaboración nuestra en base a los indicadores

Como podemos apreciar en el cuadro N° 4, se hallan ocho procesos cognitivos:

Identificar, distinguir, analizar, diferenciar, delimitar, discriminar examinar y reconocer.

La MINEDU (2007) define estos procesos cognitivos de la siguiente manera:

Nombrar, identificar y reconocer: consiste en utilizar palabras y conceptos para reconocer entre los demás a una persona, cosa, lugar, o fenómeno. Este proceso se lleva a cabo señalando, detalles, asignando un significado, o codificando la información para luego ser utilizada.

Discriminar, distinguir diferenciar: consiste en la capacidad de reconocer las diferencias o los aspectos de un todo, a través de la comparación o contrastación, y finalmente poder nombrar e identificar.

Analizar, examinar y delimitar: consiste en ubicar en el tiempo, en el espacio o en algún medio físico, elementos, partes, características, etc.

(p. 54).

Por consiguiente, en esta dimensión del pensamiento crítico sustantivo, se desarrolla una serie de procesos de operaciones cognitivas que estimulan y ponen de manifiesto la praxis del pensar, como una actividad dinámica.

En síntesis, consideramos que en este primer nivel del pensamiento, se trata de analizar la información, ya sea de los hechos fácticos o teóricos, de examinar, e identificar los puntos de vistas, así como asegurar la fiabilidad de las fuentes de información, puesto que, Santiuste citado por Marciales (2003) considera que es fundamental “evaluar la credibilidad de las fuentes de Información, ya que se reconoce la importancia de usar fuentes de información confiable”.

- **Dimensión lógica del Pensamiento Crítico:**

La dimensión lógica es el segundo nivel del pensamiento crítico, donde primariamente se hace manifiesto un conocimiento efectivo de algo. En este proceso se analizan las razones, premisas, presupuestos para determinar si una conclusión está bien sustentada o no, o más bien corresponde a una falacia. Siguiendo a Bochenski (1973) podemos plantear una interrogante inicial, para profundizar al respecto, en ese sentido ¿cómo puede el pensamiento convertirse para nosotros en saber? el autor señala que eso es posible mediante la inferencia.

Por consiguiente la inferencia es fundamental en este segundo nivel del

A ello, responde Bochenski que:

Para realizar una conclusión es menester siempre y sin excepción que tengamos como presupuestas dos cosas: de un lado, ciertas premisas, es decir, juicios, proposiciones que se dan por conocidas y verdaderas o de algún modo se admiten; por otra parte, cierta regla según la cual se saca la conclusión. Por ejemplo, para concluir que la calle está mojada puede tener las premisas: «Si llueve, la calle está mojada», y: «Ahora llueve». Además, he de conocer la regla que los lógicos llaman ponendo ponens y que se enuncia así: «Si se tiene una frase condicional, una frase que empieza por «si», y también su premisa, puede sacarse su conclusión. (1973).

De este modo, hallamos que el proceso lógico del pensamiento se centra en derivar a conclusiones.

Fenton citado por MINEDU (2007) manifiesta que existen seis habilidades principales que se deben llevar a cabo en la solución de problemas y ello se muestra en el cuadro siguiente:

Cuadro 5 Habilidades para la solución de problemas

1. Reconocer un problema a partir de ciertos datos.
2. Formular hipótesis y estrategias de acción.
3. Reconocer las implicaciones lógicas de acción.
4. Reunir los datos de acuerdo a las implicaciones lógicas.
5. Analizar, interpretar y evaluar los datos y extraer conclusiones.
6. Evaluar la hipótesis para aceptarla o rechazarla.

Fuente: Fenton, citado por MINEDU (2007, p. 59).

A partir del cuadro n° 5, podemos inferir que el pensamiento crítico de dimensión lógica, no solo radica en la construcción o reconocimiento de inferencias, sino en pensar en la coherencia de un argumento, en las

implicaciones de las premisas y la conclusión, y fundamentalmente en la resoluciones de problemas, proceso mediante el cual los componentes de la lógica constituyen una herramienta básica y elemental.

En nuestra investigación se consideran las siguientes operaciones cognitivas:

Cuadro 6 Operaciones del pensamiento lógico.

Aspectos	Operaciones del pensamiento
<p><b>Lectura</b></p> <p><b>Lógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verifica si las razones son aceptables.</li> <li>- Infiere conclusiones fundamentales de los textos.</li> <li>- Deduce la razón principal de otras premisas que se expresa en el texto.</li> <li>- Examina la información falaz en el texto y la evita.</li> </ul>
<p><b>Escritura</b></p> <p><b>Lógica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplea razones aceptables.</li> <li>- Redacta conclusiones coherentes.</li> <li>- Utiliza informaciones confiables al argumentar.</li> <li>- Explica razones tanto a favor como en contra.</li> </ul>

Fuente: elaboración nuestra en base a los indicadores

Como podemos apreciar en el cuadro N° 6 se hallan diversos procesos cognitivos, tales como: verificar, inferir o deducir, examinar, emplear y explicar. De ahí, que es necesario considerar que estas operaciones del pensamiento potencializan nuestra capacidad lógica de razonamiento.

Así, Araoz, Guerrero y Otros (2008) sostienen respecto a ello, que:

El razonamiento como actividades mentales permite al individuo conectar la información adquirida a partir de un discurso oral o escrito, con elementos de su contexto que remiten a su cultura, su ideología o su pertenencia a un grupo. Una vez que el lector (u oyente) ha relacionado la información adquirida con su contexto, empieza a construir ideas y a generar nuevos significados (p. 70).

De ahí que, entendemos al razonamiento como un medio de interacción cognitiva que consiste en conectar unas ideas con otras; como el resultado de dos aspectos relevantes: como producto de un proceso lógico, tales como: inferir, comparar, relacionar, identificar la causa – efecto, antecedente consecuente, etcétera. Y como producto del contexto, tales como: los esquemas mentales de pertenencia a una determinada cultura, grupo social, ideología, etcétera.

Consideramos que estos dos aspectos, están implícitos en el proceso del razonamiento discursivo, por ello, es vital que se logre establecer un equilibrio entre estas, ya que pueden degenerar en subjetividades erróneas. Por ejemplo, si solo se toma en cuenta el contexto: donde se busque defender a toda costa una doctrina u ideología extremista en base a su sentido de pertenencia, a sus fines y no en base a las verdades objetivas que resulte de antecedentes y consecuentes, inferencias y otros recursos objetivos; este razonamiento discursivo sería falaz y por lo tanto, una limitación para desarrollar el pensamiento crítico.

Por ello, resulta que el razonamiento discursivo constituye el fin medular del *Pensamiento crítico*, puesto que en ella podemos evidenciar, la puesta en práctica de las habilidades lógicas y los valores esenciales como la veracidad. Ya que, de ello resultará que la crítica que se establezca posteriormente sea fiable.

Según Raths (1994) en el razonamiento lógico, también están presentes las

siguientes operaciones cognitivas:

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

**UNFV**

Interpretar: es un proceso por el cual damos y extraemos cierto significado de nuestras experiencias. Si se nos pregunta cómo deducimos, entonces abundamos en explicaciones y datos que respaldan nuestra interpretación. Muchas conclusiones requieren calificación. Solemos acompañarlas con palabras como probablemente, tal vez, parece y otras similares. A veces, nuestras conclusiones resultan mucho más seguras y nuestro lenguaje transmite esta convicción.

Búsqueda de suposiciones: Una suposición puede ser cierta o probablemente cierta, o falsa o probablemente falsa, no lo sabemos con seguridad; de ahí la necesidad de “presuponerlo”.

Formular hipótesis: es un enunciado que se propone como posible solución de un problema. Sugiere una forma de ir hacia algo. Con mucha frecuencia representa un esfuerzo para explicar por qué algo podrá funcionar y hace las veces del guía que desbroza el camino a una posible solución. Es un tanteo. Es provisorio.

Aplicar hechos y principios a nuevas situaciones: esta es una de las formas más comunes de enfatizar la importancia del pensamiento. Se expone cierta situación y se pide al alumno que prediga que ocurrirá. Formulada esa predicción deberá dar sus razones. Se presume que tales razones son los principios y los hechos pertinentes.

Toma de decisiones: radica en asumir valores. Se responde al ¿Qué hacer y por qué? En este caso se presupone que por qué revelará los valores que más aprecia el alumno... es una cuestión de selección, y se selecciona mejor comparando, observando, imaginando y efectuando todas las operaciones mencionadas. (p. 28)

Podemos considerar que el sentido de la interpretación, que señala Raths, en el ámbito filosófico, es más profundo, ya que remite a la noción de hermenéutica.

Así Ferraris (2004) señala el sentido estricto del arte de la interpretación:

En Grecia, el arte de la interpretación (*hermeneutike techne*) designaba la actividad de transmitir mensajes de los dioses a los hombres. (...)

Tesis publicada con autorización del autor.  
No olvide citar esta tesis

Fruto posterior del helenismo, en referencia esta vez al encuentro con el

**UNFV**

estado romano, será la hermenéutica jurídica, que nace de la necesidad de facilitar una recta interpretación de los códigos (...) interpretar significa de ordinario para nosotros, hoy – entender el sentido, y no ya expresarlo. (...) así, el círculo de la hermenéutica es la respuesta que de ordinario se ofrece a la doble exigencia de reconocernos en una tradición, de tal forma que no nos quedemos paralizados por ella. Debemos ser conscientes de que todos nuestros juicios, aunque sea aparentemente objetivo, resulta guiado por condicionamientos y prejuicios. (p. 39)

Por ello, entendemos a la interpretación como un esfuerzo del ser humano, por entender el sentido del mundo conformando en sí mismo, un criterio equilibrado. Donde el interés por buscar el logos sea la directriz del pensamiento.

A ello, podemos incluir la siguiente habilidad operativa del juicio, ya que según Gromi (2013): “el juicio tiene que ver con la operación lógica, el acto de distinguir, el acto de relacionar, el acto de evaluar, el acto de sintetizar, el acto de afirmar o disentir” (p. 32).

Sin embargo, el juicio está condicionado por el ambiente cultural y por tanto, por el contexto. Según Lonergan (1975) citado por Gromi (2013): el juicio es una función de la razón y no de la inteligencia. La inteligencia le plantea preguntas a la comprensión (“¿qué? ¿Por qué? ¿Cómo?”), pero es la razón la que plantea la pregunta entorno a la verdad (“¿es así?”). Desde esta perspectiva, la inteligencia nos ofrece conceptos, definiciones, suposiciones, consideraciones, hipótesis, teorías, etcétera; pero es la razón la que plantea la pregunta (esto es verdaderamente así) crucial para el juicio. (p. 33).

- **¿En qué consisten los Argumentos falaces?**

En la dimensión lógica del pensamiento crítico, se trata de evitar caer en los argumentos falaces. De tal, manera que los argumentos sirven, para sostener la verdad de una conclusión, cuya finalidad es persuadir al interlocutor. Sin embargo, con frecuencia los construimos mal, ya sea con intencionalidad o por descuido, se termina empleando argumentos aparentes con el fin de engañar al adversario o descalificarlo.

García (2011) considera como argumentos falaces:

A todas las formas de argumentación que encierran errores de razonamiento (por ejemplo una generalización precipitada), con maniobras extra –argumentales (por ejemplo un ataque personal), e incluye también los falsos argumentos que se emplean con la intención de engañar o desviar la atención (por ejemplo la falacia ad *ignorantiam*, la pista falsa o las apelaciones emocionales). Todos tienen una cosa en común: adoptan la apariencia de un argumento e inducen a aceptar una proposición que no está debidamente justificada. (p. 2).

Ravello (2003) considera que los argumentos denominados falaces son errores que se presentan en las formas de la argumentación. Señala también, que es fundamental examinar la argumentación para evidenciar dichos errores.

“si nos habituamos al ejercicio crítico del pensamiento y aprendemos a tomar posiciones firmes, tenemos que aprender además a identificar y a rechazar esas falacias en nuestro propio razonamiento y en el ajeno” (p. 153).

Por todo ello, resulta fundamental desarrollar nuestras habilidades para expresar ideas de manera clara y concisa para examinar, analizar, cuestionar, para así, no caer en los errores de razonamiento por precipitación. Descartes

sostenía que era mejor: “Preferir ser amigo de la desconfianza y no de la presunción”. Esto quiere decir, que es vital, cerciorarse de que los conceptos,

raciocinios o argumentos que vamos a emplear sean analizados minuciosamente, antes de aceptarlos como ciertos, ya que así, se evita caer en errores de razonamientos o falacias, que son razonamientos engañosos, con apariencia de verdad.

- **Dimensión Dialógico del Pensamiento Crítico**

Villarini (2003) considera que la dimensión dialógica constituye: “la capacidad para examinarse con relación al pensamiento de los otros, para asumir otros puntos de vista y para mediar entre diversos pensamientos.” Este aspecto, se relaciona con el método de la mayéutica que Sócrates propuso para investigar a profundidad un determinado saber. Sócrates quien se consideraba como un partero de ideas, tenía una plena convicción que para concluir en una verdad objetiva, era necesario contrastar las posibles objeciones que pudieran suscitarse mediante el diálogo.

Muñoz y Álvarez (1988) respecto al método de la mayéutica sostienen:

El arte de la mayéutica no es en realidad más que el arte de la investigación en común. El hombre no puede por sí solo llegar a ponerse en claro consigo mismo. La investigación que le concierne no puede empezar y acabar en el recinto cerrado de su individualidad: por el contrario, solo puede ser fruto de un dialogo continuo con los demás, tanto como consigo mismo. (p. 92).

De ello, podemos inferir que es importante desarrollar las habilidades dialógicas para examinar nuestros juicios o valoraciones y que estas no se reduzcan en meras opiniones sin sustento e inmersos en los prejuicios,

orientándose hacia una mentalidad cerrada, sino, que garanticen la veracidad y el desarrollo de un pensamiento abierto hacia el diálogo.

De ahí, que es necesario considerar las operaciones del pensamiento que potencializan nuestra capacidad reflexiva y, siguiendo a Raths (1994) es fundamental formular críticas, ya que la crítica nos permite abrir nuestros juicios en la cual, se analiza y se evalúa según ciertos principios y normas implícitos en nuestras aseveraciones. (p. 35). Por ello, realizar una crítica, no es cuestión de buscar faltas o de censurar. Sino, que implica un examen minucioso de las cualidades de lo que estamos estudiando; por ende, se trata tanto de señalar sus puntos positivos como sus aspectos negativos o limitaciones.

De ahí que, en nuestra investigación se considera los siguientes procesos cognitivos:

Cuadro 7 Operaciones del pensamiento de dimensión dialógica.

<b>Aspectos</b>	<b>Operaciones del pensamiento dialógico</b>
<b>Lectura Dialógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mente abierta para admitir otras perspectivas.</li> <li>- Asume una posición justificada.</li> <li>- Cuestiona las interpretaciones frente a un hecho.</li> <li>- Define claramente su posición a favor o en contra, considerando que puede haber puntos de vistas contrarios.</li> </ul>
<b>Escritura Dialógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresa claramente además de las conclusiones, su opinión a favor o en contra.</li> <li>- Expone opiniones críticas de otros autores, y fuentes que apoyen su opinión.</li> <li>- Expone todas las interpretaciones aunque no esté de acuerdo con ellas.</li> <li>- Manifiesta su posición a favor o en contra, considerando que puede ser refutado.</li> </ul>

Fuente: elaboración nuestra en base a Marciales (2003)

En el cuadro N° 7, se muestran las operaciones del pensamiento de dimensión dialógica, en la cual, la persona internaliza o es consciente de

considerar los puntos de vistas divergentes o en contraposición, donde se analiza la información, cuando se lee o se escribe un texto.

Así, hallamos

Siguiendo a Santiuste, citado por Marciales (2003) la dimensión dialógica consiste en poner en marcha tres procesos básicos:

Saber evaluar dialógicamente: considera que se debe comprender el objeto y propósito de la evaluación, donde se toma en cuenta los diferentes puntos de vista.

Saber interrogar dialógicamente: cuestionar profundamente: hallar las raíces o preguntas significativas. Practicar la discusión socrática: conocer y aplicar el método de la mayéutica, la cual consiste en plantear preguntas hasta agotar los conceptos falibles y concluir en una verdad objetiva.

Saber razonar dialógicamente: consiste en tener en cuenta una serie de valores que implica la coexistencia de nuestros puntos de vista con los otros, que siendo incluso opuestos a los nuestros, podamos respetarlos, de tal modo, que implica reconocer a los otros sujetos como parte de nuestra sociedad, por lo tanto, toda resolución de problemáticas debe involucrar la toma de decisión de nuestro yo particular con el yo universal. Es decir, implica llegar a ser consecuentes de nuestros actos, adquiriendo responsabilidad de acción y determinación.

Razonar meta cognitivamente: expresa que el pensamiento crítico, es impulsar “un pensamiento que se piensa a sí mismo”, es lo que le permite que se autoevalúe y optimice a sí mismo en el proceso. Es un auto diálogo que la persona lleva a cabo a través de la reflexión sobre, cómo, y porqué, piensa y actúa de la manera como lo hace (2003, p. 60,168).

Consideramos que a esta agrupación de procesos cognitivos podemos

Tesis publicada con autorización del autor  
agregar ciertos aspectos como los siguientes:  
No olvide citar esta tesis

**UNFV**

a) **Autonomía:**

Lipman (1998) señala que: “pensar por nosotros mismos, es dialógico” (p. 276). Y menciona una lista de acciones positivas, la cual considera que realizan los buenos profesores para desarrollar el pensamiento, de tal manera que el buen maestro impulsa y motiva a sus estudiantes a la continua mejora de los hábitos y destrezas, la cual podríamos llevar a la práctica por nosotros mismos. Donde cada uno de nosotros nos volvamos responsables de forjar nuestro propio criterio de forma sustentada y razonada.

b) **Autorregulación:**

Lipman (1988) sostiene que el modo de mejorar las habilidades del pensamiento es el acto metacognitivo, porque implica poner en práctica la libertad y la voluntad del estudiante para emprender un examen de su propio desarrollo cognitivo, y realizar acciones de mejora continua.

c) **Reflexionar:**

Siguiendo a Berté (2014) “reflexionar significa replegarse, volcarse o dar la vuelta y por tanto volver sobre nuestros pasos, remitir y finalmente, reflejar.” (p. 31). Se traduce del latín: *reflectere*, que también se vuelve. Se considera que el término reflexionar remite a tres operaciones distintas: reflejar algo, reflexionar sobre algo o reflexionar sobre sí mismo.

Desde esta posición concordamos con Berté que reflexionar sobre algo, es cuando, traemos a la memoria realidades, personas, acontecimientos,

abordamos con la mente, sopesándolos y evaluándolos en todos los aspectos y desde distintos puntos de vista. Cuando nos ocupamos de aquello que, siendo distintos a nosotros mismos, nos ha dejado cierta huella. Buscamos cual sea su significado y las unimos en un todo dotado de sentido. Es decir, reflexionamos sobre nosotros mismos cuando entramos en contacto con lo que es “otro” respecto a nosotros, tratando de captar lo que somos, lo que pensamos, lo que decimos, lo que sentimos y hacemos, y a través de esto, nos hace consciente de nuestro yo y de nuestro vivir y alcanzamos el principio de nuestro ser y de nuestro funcionamiento.

#### **d) Dialogar:**

El diálogo, desde la antigüedad, con Sócrates constituye uno de los modos más predominantes para poner de manifiesto al pensamiento. Este filósofo desarrolla su método de la mayéutica para sacar a la luz nuevas ideas, a base de preguntas y respuestas. Y es en la discusión del diálogo, donde verdaderamente podemos hallar la debilidad o fertilidad del pensamiento, así Lipman, Sharp y Oscayan en 1998, ya señala tres razones para el diálogo:

En primer lugar, es bueno saber que nuestras creencias son sólidas y confiables, pues todos los días tenemos que actuar con base en ellas; si hay algo incorrecto en lo que hacemos, lo mejor que podríamos hacer sería examinar nuestras creencias. En segundo término, en una discusión nuestras creencias podrían ser desafiadas; debemos estar preparados para ofrecer razones para ellas; y, gracias a las discusiones previas, podremos estar preparados para responder a tales exigencias. En tercer lugar, podemos tener buenas razones para una determinada creencia, pero puede que éstas no sean todavía suficientes para justificar eso que creemos de un modo específico; y aunque es difícil decir con precisión cuántas razones se requieran para

que se considere que éstas ya son suficientes, es obvio que cuantas más tengamos mejor.” (p. 84).

En nuestros contextos, es indispensable poner en manifiesto nuestras ideas, y poner en tensión la veracidad de la información que se nos muestran. Ya que, el pensador crítico, por excelencia debe cuestionar todo argumento, mostrando un escepticismo en primera instancia, para luego, cuestionar la intencionalidad, imparcialidad de la información que lee y así evitar, que la información sea sesgada.

- **La Pregunta como método dialógico:**

De acuerdo a Gromi la pregunta funciona como un instrumento que permite viabilizar el método dialógico, de ahí que, la apertura hacia el diálogo radicaría en el acto de preguntar.

Así, Gromi (2013) siguiendo a Bruzzone señala que:

El estilo dialógico en la enseñanza permite tomar distancias de la solidificación mnemónica y de la presunción de una transmisión mecánica de nociones para regenerar el proceso vivo (esto es, dialógico) de formación de pensamiento en el que se saber mismo se origina siempre de nuevo. (...) Pero la pregunta que nutre el diálogo, no puede ser un fin en sí mismo, no puede ser una mera técnica didáctica, sino que siempre debe remitir a otra cosa, al sentido de lo que hace, esto es: al logos, que indica la dirección hacia un objeto de referencia intencional. (p. 47).

Como vemos, para Gromi el acto de la pregunta no solo es un mecanismo de la didáctica, sino un elemento fundamental que conlleva hacia la comprensión.

De tal manera, Gromi cita a Gadamer para insertar la idea de la finalidad de la pregunta

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvidar esta tesis

(...) No existe un método que enseñe a preguntar, que enseñe a ver qué es lo que hay que preguntar, que es lo problemático. Es más, (...) todo depende de solo saber que no se sabe. La dialéctica socrática que conduce a dicho saber mediante el arte de desorientar, es la que construye los supuestos que están en la base del acto de preguntar. (...) solo un determinado no saber conduce a una determinada pregunta. (Gromi, 2013, p. 48).

De este modo, la pregunta que puede elevarse en el marco del intento por la comprensión se torna en una acción que guía nuestro intelecto, aún sin saber lo que se busca.

Así, el proceso dialéctico, va constituirse un estamento importante en todo diálogo de la comprensión.

“En la medida en que la pregunta se plantea como abierta comprende siempre lo juzgado tanto en el sí como en el no. En esto estriba la relación esencial entre preguntar y saber. Pues la esencia del saber no consiste solo en juzgar correctamente sino en excluir lo incorrecto al mismo tiempo y por la misma razón. La decisión de la pregunta es el camino hacia el saber. Y esta decisión se toma porque predominan los argumentos a favor de una posibilidad y en contra de la otra; (...) saber quiere decir siempre entrar al mismo tiempo en lo contrario. En esto (Gadamer, 2012, p. 442).

Coincidimos con Gadamer en este aspecto, ya que solo podemos tomar una posición, si antes se ha indagado por identificar el aspecto negativo y positivo

de un problema.

Tesis publicada con autorización del autor  
No olvide citar esta tesis

**UNFV**

Asimismo, Gromi (2013) siguiendo a Lonergan, valora la conciencia interrogante:

La importancia de las preguntas. Las preguntas que planteamos a la inteligencia nos hacen avanzar desde la experimentación al entendimiento; las preguntas que planteamos a la razón nos hacen avanzar del entendimiento a la acción. La conciencia del hombre esta movida por un dinamismo de preguntas. (p. 43)

En este sentido las preguntas cumplen una función importante en el diálogo, puesto que, direccionan el desarrollo del argumento.

Así, Danna citado en Gromi (2013) expresa la relevancia del preguntar:

La pregunta es una operación intermedia entre la ignorancia y el saber: se encuentra más acá del saber, porque no se pregunta sobre lo que ya se conoce. Esta más allá de la simple y pura ignorancia, porque trata de llegar a la conciencia, que en cierto modo anticipa mediante el dinamismo de la deliberación. Esta surge del asombro, dote preciosa y originaria del espíritu humano, inicio de toda ciencia y filosofía. El asombro es nuestro porque radical, el estado dinámico que nos empuja más allá de la esfera biológica, es la fuente de toda pregunta” (p. 34).

De ello, podemos inferir que el asombro es un elemento básico que pone en dinamismo la búsqueda del saber, es una cualidad filosófica, que impulsa al ser humano a indagar, investigar y a manifestar las posibilidades en las preguntas.

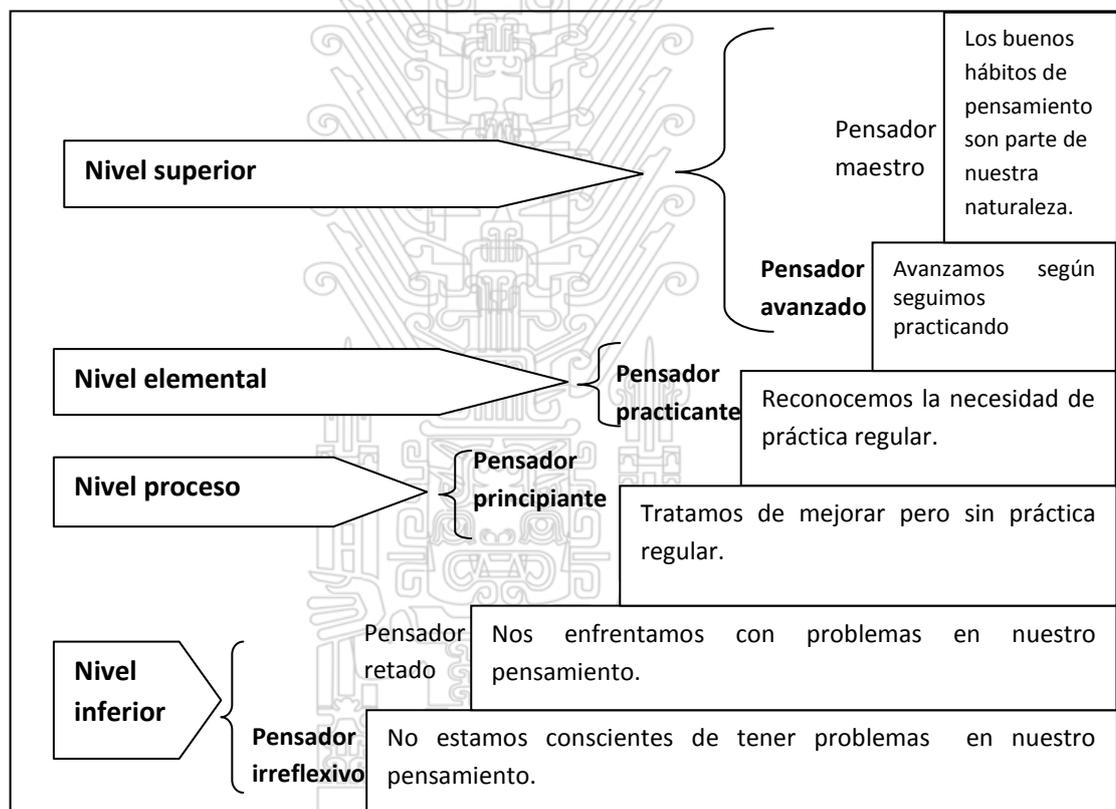
Ayudar a los alumnos a recuperar la capacidad de asombrarse (...) con dos importantes momentos: la escucha y la pregunta que emerge. La escucha es la capacidad de acoger lo que los chicos tienen que decirnos de la cotidianidad, con la sensibilidad de quien sabe captar algo único de la experiencia. La pregunta que emerge es la que sabe despertar la conciencia de que todo momento de nuestra vida es una posibilidad, una potencialidad que debe ser explorada. (Gromi, 2013, p. 46).

Por lo tanto, concordamos con Danna en Gromi, que resulta fructífero desarrollar la capacidad del asombro, ya que solo en ese momento, se da la posibilidad a nuestra perspectiva de colmarse de preguntas, que a su vez, los direccionan hacia la investigación.

- **Niveles de desarrollo del pensamiento crítico**

Paul y Elder (2003) manifiesta que existen seis pasos para constituirse como un pensador crítico experto.

Figura 10 Pasos del desarrollo del pensamiento crítico



Fuente: Elaboración en base a Paul y Elder (2003, p. 23)

Como se puede apreciar en la figura n° 10, en nuestra investigación se sintetizó en cuatro dominios para evaluar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico, tales son: inferior, proceso, elemental y superior.

De tal manera, que para el nivel inferior del pensamiento, lo identificamos con el pensador irreflexivo ya que, en este nivel, no se asume de forma consciente los problemas que se puede poseer en cuanto a cómo se está pensando.

El nivel de proceso, lo identificamos con el pensador principiante, ya que se trata de mejorar, pero aún, no se posee un hábito regular de los procesos cognitivos que se han señalado en las dimensiones del pensamiento crítico.

Mientras que el nivel elemental, lo identificamos con el pensador practicante, puesto que, ya implica una práctica regular de los procesos cognitivos.

Y el nivel superior del pensamiento crítico, lo identificamos con el pensador avanzado, ya que implica una práctica constante que permite un desarrollo sólido del hábito de evaluar nuestro propio pensamiento.

### **3.4.3 Concepto de la comprensión lectora**

Solé (1992) en *Estrategias de lecturas*, sostiene que la comprensión lectora se evidencia en la capacidad de que el lector pueda ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto solo puede hacerlo mediante una lectura individual donde le permita avanzar o retroceder según el ritmo que ha adquirido en la habilidad de la lectura. Para sustentar un concepto más puntual, analicemos en qué consiste la lectura.

Sánchez (1988) respecto a ¿qué es la lectura?, ya considera que:

La lectura es un proceso en el que el lector percibe correctamente los símbolos escritos, organiza mediante ellos lo que ha querido decir un emisor, infiere e interpreta los contenidos allí expuestos, los selecciona,

valoriza, y aplica en la solución de problemas y en el mejoramiento personal y colectivo. Es decir, en la lectura hay varias fases nítidamente definidas (p. 38).

Mientras que Cáceres (2010) sostiene que: “leer es el proceso mediante el cual, se comprende el lenguaje escrito. Aquí radica lo que real y fundamentalmente cuenta: leer como la capacidad para extraer del texto el significado tanto explícito como implícito”. (p. 1).

León, Escudero, y Olmos (2012) también manifiestan lo siguiente:

La lectura es una actividad muy compleja que tiene como proceso y resultado la comprensión. Por su parte la comprensión es una forma distintiva de la competencia humana y se identifica como el esfuerzo por encontrar el significado de lo que vemos, oímos, sentimos o pensamos (p. 19).

Por lo tanto, consideramos a la lectura como un proceso, donde el lector interpreta el contenido explícito como implícito del texto, donde además adquiere mayor información para construir un pensamiento crítico. Y a la comprensión lectora, la consideramos, como el resultado cognitivo, que se ha obtenido, a partir de la praxis de estrategias lectoras que se han aplicado previo, durante y posterior a la lectura de un texto dado. Es decir, es saber o ser conscientes de lo que dice y pretende decir el autor en un texto.

#### 2.4.4 Niveles de la comprensión lectora

Nuestra investigación abarca tres niveles de la comprensión lectora, tales son: literal, inferencial y reflexiva o criterial. A continuación, se especifican la concepción de cada nivel.

- **Nivel literal de la comprensión lectora**

Siguiendo a Llanos (2013) la comprensión literal “consiste en identificar hechos, sucesos, datos tal como aparecen en el texto”. Es decir, la información se manifiesta de forma explícita en él. Para verificar si el estudiante alcanzó este nivel, se debe seguir las siguientes estrategias:

Plantear preguntas como: qué, quién, dónde, cuándo, con quién, para qué, etc.

Ofrecer oraciones afirmativas y pedir a los alumnos que digan si se relacionan con el texto, o no (si son verdaderas o falsas).

Presentar oraciones incompletas y solicitarle que las completen de acuerdo del texto, esto se llama técnica cloze.

Pedir que cuenten lo que leyeron, pero usando sus propias palabras es decir, parafraseando. (p. 28).

Cuadro 8 Procesos cognitivos del nivel literal de la comprensión lectora.

Nivel literal de la comprensión	Procesos cognitivos
¿Qué es?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconoce información específica y sencilla en el texto en función del narrador, los personajes y las ideas.</li><li>- Identifica e integra algún pasaje de información en textos de temática conocida.</li><li>- Distingue términos e integra algún pasaje de información en el texto.</li><li>- Identifica información con la que no está familiarizado.</li></ul>

Como podemos apreciar en el cuadro N° 8, en el nivel literal de la comprensión lectora, se hallan los procesos cognitivos de menor complejidad. Ello responde, a la pregunta clave de: ¿Qué es? Así, tenemos los procesos cognitivos de reconocer, identificar, y distinguir.

Para Cortez, y García (2015) la comprensión literal:

Es la comprensión lectora básica de localización temática del texto. Aquí, el lector decodifica palabras y oraciones con la posibilidad de reconstruir la información explícita (superficial) del texto, ejecutando diversos procedimientos: comprende el significado de un párrafo o de una oración; identifica los sujetos, eventos u objetos, hechos, escenarios, fechas mencionados en el texto; maneja eficientemente el lenguaje de la imagen; reconoce los signos de puntuación. (p. 72).

Cuadro 9 Comprensión lectora de nivel literal

<b>Comprensión literal primaria</b>	<b>Comprensión literal profunda</b>
<p>Consiste en la ubicación y reconocimiento de:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Detalles: nombres, personajes y características, incidentes, situación de tiempo y lugar.</li> <li>2. Ideas principales: oraciones destacadas.</li> <li>3. Secuencias: orden de incidencias o acciones.</li> <li>4. Causa-efecto: relación entre un antecedente y el consecuente.</li> <li>5. Lexical: significado verbal y contextual de las palabras.</li> </ol>	<p>Se trata de profundizar la comprensión a través de la jerarquización de las ideas logrando:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resúmenes.</li> <li>2. Comparaciones.</li> <li>3. Clasificaciones.</li> <li>4. Jerarquizaciones.</li> <li>5. Análisis.</li> </ol>

Fuente: Cortez y García (2015: 3)

En el cuadro n° 9, se observa el grado de complejidad que puede expresarse en una comprensión de carácter literal, no se reduce solo a la repetición de texto explícito, sino aspectos de generalización como el resumen o comparación.

Pero, Cáceres (2010) sostiene que la lectura literal apunta únicamente a la recuperación de la información planteada explícitamente en el texto:

No profundiza en el discurso. Localiza e identifica elementos, ideas y detalles del texto en un nivel superficial. Trabaja, pues, solo con significados manifiestos y los determina de manera aislada. No explica lo que subyace en el texto. No lo analiza estructuralmente. Por lo tanto, no ve las relaciones que existen entre las partes, y las que hay entre estas y el todo. No consigue, por ende, una representación integrada de las ideas del texto ni de la situación a la que hace referencia. (p. 3).

Sin embargo, en nuestra investigación se considera al nivel literal, como un elemento importante para lograr una comprensión óptima de un texto filosófico, ya que, implica la columna vertebral que garantizará la pertinencia de una interpretación rigurosa. De ahí, que la comprensión literal se entiende como la primera fase comprensiva, donde el lector debe identificar la información explícita del texto para la aprehensión del contenido.

- **Nivel Inferencial de la comprensión lectora:**

Según Llanos (2013) la comprensión inferencial está relacionada con las ideas que no se encuentran en el texto, es decir el estudiante debe descifrar la información implícita en el mismo. Esta información lleva a deducir causas, consecuencias, diferencias, semejanzas, etc. Para alcanzar este tipo de comprensión se parte de un entendimiento del nivel literal.

Considera que se debe plantear preguntas que relacionen partes del texto y el conocimiento que el lector tenga sobre él, por ejemplo: ¿cómo creen que...?

¿Por qué? ¿Con que objetivos creen que...? ¿Qué hubiera dicho o hecho? (p. 29).

Cuadro 10 Procesos cognitivos del nivel inferencial de la comprensión lectora.

Nivel inferencial de la comprensión	Procesos cognitivos
<p><b>¿Por qué?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deduce a nivel elemental hechos, significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto.</li> <li>- Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto.</li> <li>- Deduce e interpreta el texto analizado de forma clara y coherente.</li> </ul>

Fuente: elaboración en base a los indicadores de la investigación

Como podemos apreciar, en el cuadro n° 10, en este nivel de la comprensión lectora, ya se hallan los procesos cognitivos de mayor complejidad, que en el nivel literal. Podemos considerar que a este nivel le corresponde, responder la pregunta clave del ¿por qué? Así, tenemos los siguientes procesos cognitivos, tales como: deducir, discriminar, integrar, sintetizar e interpretar.

Cortez y García (2015) sostiene que la Comprensión Inferencial:

Es la capacidad para establecer interpretaciones y conclusiones sobre las informaciones que no están dichas de una manera explícita en el texto. Exige el ejercicio del pensamiento inductivo o deductivo para relacionar los significados de las palabras, oraciones o párrafos, tratando de realizar una comprensión global y una representación mental más integrada y esquemática. El lector reconstruye el significado del mensaje mediante su experiencia y conocimiento previo sobre el tema; reconoce el lenguaje figurado y completa lo implícito del texto con proposiciones o

elementos lógicos. El producto es un nuevo juicio denominado conclusión sobre la información ausente en el texto. (p.76).

León, Escudero y Olmos (2012) respecto a la comprensión inferencial sostiene que:

Puede ser definida como aquellas ideas que, no estando incluidas en un mensaje o un texto, son capturadas por la representación interna del lector...gracias a las inferencias podemos desvelar lo “oculto” de un mensaje, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del mensaje. (p. 23).

Cortez y García (2015) señalan algunas funciones Inferenciales fundamentales:

De cohesión: unen el tema o tópico con los contenidos parciales, completando las informaciones que no son explícitas en el texto. De desambiguación de oraciones: sirven para eliminar la ambigüedad semántica contribuyendo a que las proposiciones no tengan distintas interpretaciones a la intención establecida por el autor. De establecimiento del contexto: facilita la comprensión cuando las circunstancias materiales, el entorno situacional o las coordenadas espacio – temporales se hallan ausentes en el discurso. (p. 81).

Cáceres (2010) expresa sobre la comprensión lectora inferencial como:

La lectura trascendente va más allá de lo dado en el texto porque: relaciona el texto con otro, o con algún suceso o dato del presente o del pasado, o se proyecta al futuro. Es, en este sentido, analógica; introduce elementos de juicio, de valoración, de aplicación, y se plantea: ¿Qué deseamos hacer con el texto?; el lector toma posición frente al contenido del discurso. (p. 4).

Por lo tanto, en esta investigación se considera al nivel inferencial de la comprensión lectora, como la segunda fase comprensiva que el lector debe

llevar a cabo, al deducir coherentemente sobre la información implícita del texto analizado.

- **Nivel Reflexivo de la comprensión lectora**

Cortez y García (2015) Consideran a este nivel como comprensión crítico valorativo:

El lector interpreta el contenido emitiendo juicios valorativos sobre la temática del texto. Pone en juego los procesos cognitivos de análisis, síntesis, enjuiciamiento, valoración y creatividad. Así establece relaciones analógicas; reflexiona sobre lo dicho por otros; formula ideas; se acerca a diversas mentalidades, sentimientos y experiencias; se pone en contacto con la manera particular de cómo cada autor organiza la información; selecciona las palabras y organiza su argumentación. (p. 86).

Cuadro 11 Procesos cognitivos del nivel reflexivo de la comprensión lectora.

Nivel reflexivo de la comprensión	Procesos cognitivos
<p style="text-align: center;"><b>¿Qué pienso acerca de...?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúa el texto analizado de forma pertinente.</li> <li>- Juzga el texto analizado sustentando su posición, ya sea a favor o en contra, de forma abierta, clara y coherente.</li> <li>- Autoevalúa su nivel de comprensión aplicando criterios metacognitivos.</li> </ul>

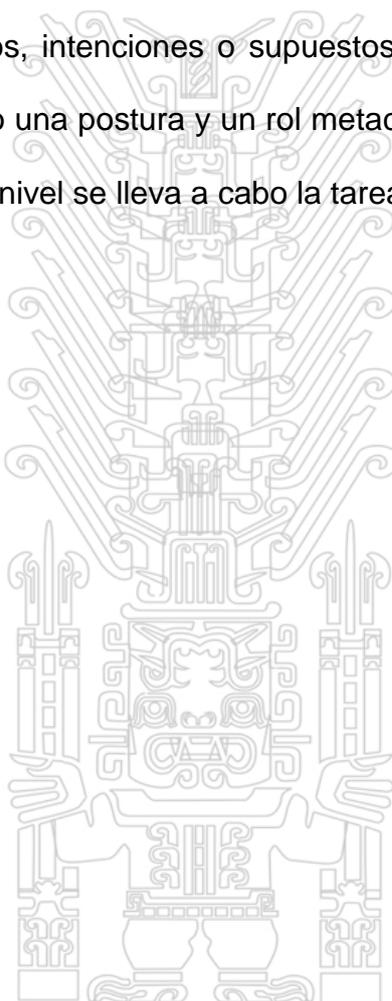
Fuente: elaboración en base a los indicadores de la investigación

Como podemos apreciar en el cuadro n° 11, en este nivel de la comprensión lectora, se hallan los procesos cognitivos más complejos, que en el nivel literal e inferencial. Ello responde, a la pregunta clave de: ¿Qué pienso acerca de...? Así, tenemos los procesos cognitivos tales como: evaluar, juzgar y autoevaluar. Por ello, este nivel implica un mayor esfuerzo cognitivo, puesto que cuestiona las afirmaciones del texto planteado, como también, a su propio desempeño.

Cáceres (2010) identifica al nivel reflexivo como lectura trascendente:

La lectura trascendente va más allá de lo dado en el texto porque relaciona el texto con otro, o con algún suceso o dato del presente o del pasado, o se proyecta al futuro, introduce elementos de juicio, de valoración, el lector toma posición frente al contenido del discurso. (p. 4).

Por consiguiente, en esta investigación, consideramos al nivel reflexivo de la comprensión lectora, como la tercera fase comprensiva que el lector realiza, al valorar sobre los elementos, intenciones o supuestos que se presentan en el texto analizado, asumiendo una postura y un rol metacognitivo. En ese sentido, consideramos que en este nivel se lleva a cabo la tarea de “filosofar”.



## 2.5 Definiciones de Términos Básicos

- **Aprendizaje significativo:**

Consiste en el proceso sobre: “la interiorización o asimilación, a través de la instrucción, de los conceptos verdaderos, que se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por el niño en su entorno” (Pozo, 2006, p. 210).

- **Autoevaluación:**

Consiste en juzgar su propio conocimiento uno mismo, así:

“Siempre que aprendemos nos preguntamos: ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿es suficiente?, ¿es correcto?, ¿cómo podría expresar?, ¿tendría que ir más allá? En el acto de preguntar está el acto de juzgarnos a nosotros mismos y de tomar decisiones sobre el próximo paso” (Claxton, 2001, p. 339-340)

- **Comprensión:**

El término se deriva del latín cum “con”, “unido”, y prehendere, “tomar”, “tener”. De ahí que el significado etimológico sea “tomar unido” o “con – tener” (...) Por lo tanto comprender es una operación mental fruto de una elaboración activa por parte del sujeto, tanto en la fase de recepción como en la de mantenimiento. Si se quiere “entender”, es decir: “contener”, ser “capaces”, no basta con adquirir conocimientos de una vez, es necesario repetirlos y aplicarlos. (Tuffanelli, 2010, p. 21).

- **Debatir:**

“Es la capacidad que tiene una persona para discutir sobre algo o una cosa. Implica por lo tanto, esforzarse para tener las ideas claras”. (MINEDU, 2007, p. 59)

- **Estrategia de Comprensión lectora:**

“un conjunto de operaciones mentales, ligadas a ciertas técnicas que se usan para decodificar, analizar y recuperar la información. Entonces, las estrategias son procesos conscientes e intencionados que favorecen la comprensión, análisis, reflexión, control y valoración de todo lo que se hace”. (Cortez y García, 2015, p. 46).

- **Evaluar:**

“La capacidad de evaluar requiere del uso de otras capacidades complejas tales como la de análisis de datos y las diversas habilidades básicas del pensamiento crítico”. (MINEDU, 2007, p. 60).

- **Inferencia:**

Según Copi (1995) una inferencia es el “proceso por el cual se llega a una proposición y se afirma sobre la base de una o más proposiciones aceptadas como punto inicial del proceso”. (p.19). Asimismo, para Araoz, Guerrero y Otros la inferencia es una “actividad implícita en el proceso de razonar, ya que mediante este proceso se puede obtener una consecuencia o deducir algo de un evento”. (2008, p. 70).

- **Interpretación:**

Para Murcio (2013) la interpretación corresponde a: “comprender y relacionar datos entre sí, en un todo, dando sentido a los varios fragmentos, es el primer paso hacia la interpretación.” (p. 29). Asimismo, considera que Interpretar es fruto de la intuición y de reflexión, de recuerdos incluso no evidentes, de emociones del sentir y de sensibilidad.

- **Juicio:**

Según Gromi (2013) es “el acto mental de aceptar (afirmar o negar) un contenido asegurable o el predicado de un sujeto. (p. 30). También considera como una operación lógica que conecta un predicado con un sujeto, expresando esta conexión en la proposición.

- **Juzgar críticamente:**

Consiste en evaluar desde una posición imparcial, sobre las fortalezas y debilidades de nuestros juicios, dando lugar nuevas interpretaciones. De ahí que: “tenemos un juicio crítico que fluye por el pensamiento creativo y un juicio creativo que -vés del pensamiento crítico”. (Lipman, 1991, p. 118).

- **Lectura:**

Es pues un fenómeno tan complejo tal vez como la vida: ora superficial ora profunda, placentera o cargada de incertidumbre, abierta o intrincada, de allí que un lector frente a un texto cualquiera corre una aventura no por menta menos expuesta a riesgo, como la existencia misma. (Sánchez, 1988, p. 16).

- **Paratexto:**

Es el término que designa a los enunciados o elementos que integran el libro, periódico, revista, afiche, etc. Estos pueden ser imágenes, gráficos, organizadores visuales, fotos, mapas, diagramas, el mismo texto, etc., Sirven de ayuda para la comprensión o comunicación de mensajes. (Cortez y García, 2015, p.117)

- **Pensamiento:**

Según Ferrater constituye a lo que contiene, o aquello que apunta, un acto u operación intelectual llevado a cabo por un sujeto. Puede ser una imagen, un concepto, una entidad abstracta, etc. (2009, p. 2734).

- **Pensar:**

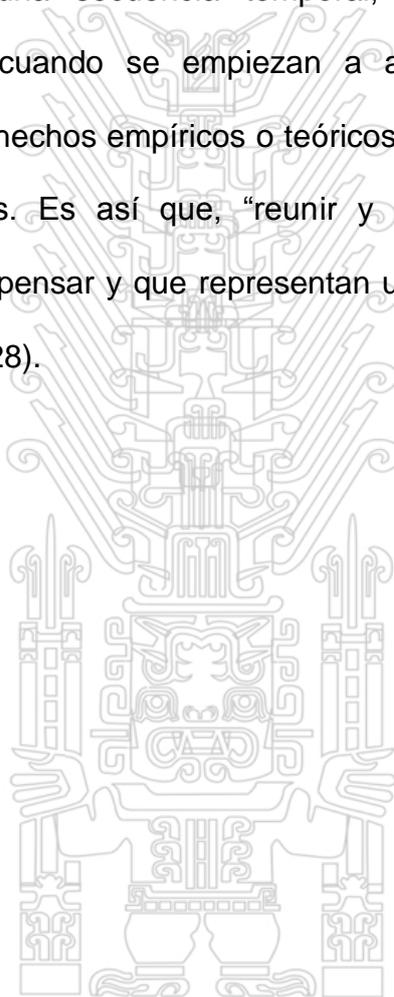
Raths (1994) define con varias acepciones el término pensar: el primer significado es: poner en juego las facultades intelectivas; emplear la mente para llegar a conclusiones, tomar decisiones, sacar inferencias, etc, ejecutar cualquier operación mental conforme a la razón. Y el segundo significado es: juzgar, concluir; decidir; considerar como una opinión asentada; creer, como en: pensar bien de una persona y el tercer significado es: formar un propósito: tener una intención, como: yo pensé ayudarlo. Y una cuarta interpretación es: reflexionar, meditar; sopesar algo mentalmente. (p. 17).

- **Reflexión:**

Consiste en una operación mental que el ser humano desarrolla a medida que evalúa un suceso o ideas. Según Berté (2014) la reflexión consiste en prestar atención a la realidad, a las situaciones, a los acontecimientos, a las personas, a los pensamientos, pero también a nuestras reacciones y a nuestros comportamientos. (p. 51).

- **Resumir:**

Radica en “establecer, de modo breve o condensado, la sustancia de lo presentado, y replantear la esencia del asunto, de la idea o ideas centrales. Se trata de concisión pero sin omisión de puntos importantes”. No hay una sola forma de realizar este proceso, se puede realizar siguiendo diversos criterios, por ejemplo, siguiendo una secuencia temporal, o enumerar las ideas principales. Por ello, cuando se empiezan a abstraer datos de cada información ya sea de los hechos empíricos o teóricos se plantean el problema de organización de datos. Es así que, “reunir y organizar datos plantea situaciones que obligan a pensar y que representan un verdadero reto para el alumno”. (Raths, 1994, p. 28).



## 2.6 Hipótesis y Variables

### Hipótesis General

$H_G$  = Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de 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.

### Hipótesis Específicas

#### Hipótesis Específica 1

$H_1$  = Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora literal que tienen los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

#### Hipótesis Específica 2

$H_2$  = Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora inferencial que tienen los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

#### Hipótesis Específica 3

$H_3$  = Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora reflexiva que tienen los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad

- **Variables:**

- **Variable Independiente:**

**VI** = Nivel de “Pensamiento Crítico”

- **Variable Dependiente:**

**VD<sub>1</sub>** = Niveles de “comprensión lectora” en los estudiantes de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal

## 2.7 Operacionalización de las variables

Cuadro 12 operacionalización de la variable: Pensamiento crítico.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítem	Puntaje	Escala de Medición
<b>Pensamiento Crítico</b>	Es el modo racional de juzgar la relevancia, la sustentación y los supuestos de la información cuestionando en sus tres dimensiones: sustantivo, lógico y dialógico para evitar sesgos de la información, falacias o adoctrinamientos, con el fin de garantizar los valores éticos en la investigación como la objetividad, veracidad e imparcialidad.	Es la manera como una persona procesa intelectualmente la información de manera sustantiva, lógica y dialógica.	<b>Sustantivo</b> Consiste en darse cuenta de la confiabilidad y el sentido primario del uso de la información en la lectura y escritura.	Lectura sustantiva	1, 2, 3, 4,	Inferior: 0-4 (1) Proceso: 5- 8 (2) Elemental: 9-12 (3) Superior:13-16 (4)	Ordinal
				Escritura sustantiva	5, 6, 7, 8	Inferior: 0-4 (1) Proceso: 5- 8 (2) Elemental: 9-12 (3) Superior:13-16 (4)	Ordinal
			<b>Lógica</b> Consiste en darse cuenta del sentido lógico de la información que emplea tanto en la lectura como en la escritura.	Lectura Lógica	9, 10, 11, 12	Inferior: 0-4 (1) Proceso: 5- 8 (2) Elemental: 9-12 (3) Superior:13-16 (4)	Ordinal
				Escritura lógica	13, 14, 15, 16	Inferior: 0-4 (1) Proceso: 5- 8 (2) Elemental: 9-12 (3) Superior:13-16 (4)	Ordinal
			<b>Dialógica</b> Se refiere a todas aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición. Supone la construcción de argumentos que precisen las diferentes perspectivas y refutaciones.	Lectura dialógica	17, 18, 19, 20	Inferior: 0-4 (1) Proceso: 5- 8 (2) Elemental: 9-12 (3) Superior:13-16 (4)	Ordinal
				Escritura dialógica	21, 22, 23, 24	Inferior: 0-4 (1) Proceso: 5- 8 (2) Elemental: 9-12 (3) Superior:13-16 (4)	Ordinal

Cuadro 13 operacionalización de la variable: comprensión lectora.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítem	Puntaje	Escala de Medición
Comprensión lectora	Es el proceso de decodificación, deducción, interpretación y valoración respecto al contenido de un determinado texto.	La comprensión lectora integra tres tipos de procesamiento de la información con diferentes grados de abstracción y complejidad: nivel literal, inferencial y crítico	<b>Literal</b> Identifica información explícita: se reconoce y localiza la información tal y como aparece expresada en la lectura.	Reconoce información específica y sencilla en el texto en función del narrador, los personajes y las ideas.	Ítem 1, 2	Insuficiente:0 Básico:1 Competente:2	Ordinal
				Identifica e integra algún pasaje de información en textos de temática conocida.	Ítem 3,4	Insuficiente:0 Básico:1 Competente:2	Ordinal
				Identifica información con la que no está familiarizado.	Ítem 5, 6	Insuficiente:0 Básico:1 Competente:2	Ordinal
			<b>Inferencial</b> Realiza deducciones: establece conjeturas, hipótesis	Deduce a nivel elemental hechos, significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto.	Ítem 7, 8	Insuficiente:0 Básico:1 Competente:2	Ordinal
				Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto.	Ítem 9, 10	Insuficiente:0 Básico:1 Competente:2	Ordinal
				Deduce e interpreta el texto analizado de forma clara y coherente.	Ítem 11, 12	Insuficiente:0 Básico:1 Competente:2	Ordinal
			<b>Reflexiva</b> Establece relaciones de comprensión profunda	Evalúa el texto analizado de forma pertinente.	Ítem 13, 14	Insuficiente:0-1(0) Básico: (2-3) 1 Competente:4 (2)	Ordinal
				Juzga el texto analizado sustentando su posición, ya sea a favor o en contra, de forma abierta, clara y coherente.	Ítem 15, 16	Insuficiente:0-1(0) Básico: (2-3) 1 Competente:4 (2)	Ordinal
				Autoevalúa su nivel de comprensión aplicando criterios metacognitivos.	Ítem 17, 18	Insuficiente:0-1(0) Básico: (2-3) 1 Competente:4 (2)	Ordinal

## **CAPITULO III: METODOLOGÍA**

### **3.1 Tipo y Nivel de Investigación**

Nuestra investigación se desarrolló desde el enfoque Cuantitativo. Los tipos de Investigación son empíricos o teóricos. La primera se centra en la observación de los datos en trabajos de laboratorio o de campo. Por ello, la que más se adecuó a nuestra investigación es el tipo teórico, ya que se realizó una revisión crítica del estado actual de la bibliografía existente en el Pensamiento crítico y su relación en la comprensión lectora, basados en el análisis de los datos previamente recolectados, pero, sin ninguna intención experimental.

La investigación siguió el Nivel descriptivo; ya que, según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “los estudios descriptivos busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población”. (p. 92).

### **3.2 Diseño de Investigación**

Esta investigación siguió el diseño no experimental, ya que, “son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos (...) donde se observan situaciones ya existentes”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 152).

Además de seguir el diseño no experimental, de acuerdo al tiempo, el estudio se sitúa en la investigación transversal porque, “su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.154).

Asimismo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) sostiene que los diseños transversales pueden seguir distintas relaciones, y a nuestra investigación le correspondió un estudio correlacional, ya que: “describe relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado” (p. 158)

También, Cauas coincide con Hernández, Fernández y Baptista, ya que el diseño más pertinente para nuestro estudio fue el diseño no experimental transversal - correlacional. Puesto que, considera que estos estudios: “tienen por objetivo, describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. (...) Aquí se mide la relación entre variables en un tiempo determinado” (2002, p. 33).

Por ello, que se llevó a cabo esta investigación considerando las relaciones que presentaban las variables del pensamiento crítico y la comprensión lectora en un tiempo dado.

### **3.3 Estrategia de Prueba de hipótesis**

La investigación se desarrolló a partir de las siguientes etapas o procesos:

- Primera etapa: se realizó el trabajo de campo, los ajustes y adaptación de los instrumentos.
- Segunda etapa: se ejecutó la aplicación de los instrumentos de recolección de los datos de estudio como una prueba piloto a los estudiantes que presentaban características pertinentes, luego se procedió a su digitalización a la base de datos para su respectiva confiabilidad y validación.
- Tercera etapa: Se aplicó los instrumentos a la muestra de estudios, y luego se realizó el procesamiento a la matriz de datos para el análisis e interpretación estadístico, mediante el programa estadístico IBM SPSS, versión 21, y así, se analizó la descripción e interpretación de la tabla de frecuencia y sus respectivos gráficos de barras, según los ítems propuestos. Luego se aplicó la

prueba de normalidad a nuestras variables, resultando ser variables No paramétricas. De ahí que, para contrastar la hipótesis planteada, se analizó mediante la correlación del coeficiente de *Rho* de Spearman. Ya que, Hernández, Fernández y Baptista sostienen que se puede usar este coeficiente, puesto que la escala de medición de las variables es ordinal. (2014, p. 296)

- Cuarta etapa: Se realizó la redacción de los resultados finales mediante tablas y figuras.

### 3.4 Población y Muestra

#### Población

La Población estuvo conformada por 651 estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal en el año académico 2017.

Cuadro 14 detalle y distribución de la población:

Especialidad	Año de estudios académicos					Población
	1°	2°	3°	4°	5°	
Arqueología	31	30	26	6	20	113
Antropología	35	33	30	9	20	127
Historia	37	26	25	11	28	127
Filosofía	11	11	18	1	10	51
Lingüística	17	19	27	5	17	85
Literatura	36	44	29	15	24	148
<b>Total</b>	167	163	155	47	119	651

Fuente: Base de datos de la investigación

## Muestra

La muestra es de tipo no probabilística. Ya que, según Hernández, Fernández y Baptista: “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (...) Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador” (2014, p. 176). De ahí, que el criterio de selección es de tipo intencionado, y la técnica se denomina “Testigos privilegiados” puesto que, el tamaño de la muestra corresponde a los 167 estudiantes procedentes del primer ciclo de las especialidades de Antropología, Lingüística, Literatura, Historia, Arqueología y Filosofía de la facultad de humanidades que cursaban la asignatura de Introducción a la Filosofía durante el año académico 2017.

Cuadro 15 detalle y distribución de la muestra

<b>Especialidad</b>	<b>Estudiantes de 1° año</b>
Arqueología	<b>31</b>
Antropología	<b>35</b>
Historia	<b>37</b>
Filosofía	<b>11</b>
Lingüística	<b>17</b>
Literatura	<b>36</b>
<b>Total</b>	<b>167</b>

Fuente: Base de datos de la investigación.

### 3.5 Técnicas de Análisis Estadísticos

En nuestra investigación se realizaron los análisis de los datos estadísticos a partir de la aplicación del programa computacional “*Paquete estadístico para las Ciencias Sociales* (IBM SPSS) versión 21. Ya que, fue desarrollado en la Universidad de Chicago, es uno de los sistemas más difundidos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.276) y contiene los análisis estadísticos que empleamos.

La fase de recogida de datos, se efectuó mediante la técnica de la encuesta.

Luego se llevó a cabo el procesamiento de datos, creando una matriz de datos en el programa estadístico mencionado.

Los estadísticos de fiabilidad que se empleó, teniendo en cuenta las características de la muestra y las variables fueron los siguientes:

- El Coeficiente Alfa de Cronbach es una medida de la homogeneidad de los ítems y se define como el grado en que los reactivos de la prueba se correlacionan entre sí.
- Su ecuación es la siguiente:

$$a = \left[ \frac{k}{k-1} \right] \left[ \frac{1 - \sum S_i^2}{s_x^2} \right]$$

**Donde:** K: El número de Items.

$S_i^2$ : sumatoria de varianzas de los ítems.

$S_x^2$ : Varianza de la suma de los ítems.

a : Coeficiente de alfa de cronbach.

- La Media Aritmética que permite establecer el promedio de los puntajes obtenidos.

- Para contrastar la hipótesis, se empleó los *Coefficientes Rho de Spearman*, ya que Hernández, Fernández y Baptista (2014) sostiene que: “los coeficientes rho de *Spearman*, simbolizado como *rs* es una medida de correlación para variables en un nivel de medición ordinal; los individuos o unidades de la muestra pueden ordenarse por rangos”. (p. 322).

Fórmula estadística:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Dónde:  $\rho$  = coeficiente de correlación de Spearman.

D = diferencia entre rangos los rangos.

N = número de datos.

### 3.6 Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos, se realizó una adaptación a los instrumentos del cuestionario del pensamiento crítico y de la comprensión lectora.

Según Muñiz y otros (2013) la adaptación de pruebas de medición se realiza muy frecuentemente, ya que estamos enfrentando entornos multiculturales distintos, por ello, se comprende por adaptación de instrumento a la traducción de los reactivos teniendo en cuenta los contextos lingüísticos y culturales de la muestra de estudio, con el fin de recoger los datos, de forma objetiva. (p. 15).

La Recolección de datos se efectuó a través de los siguientes instrumentos:

- **Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC)**

La prueba para medir la variable del pensamiento crítico, fue a través de un cuestionario. Cabe mencionar, que en la elaboración del instrumento, se tomó como base el cuestionario elaborado por Santiuste-Bermejo del año 2001.

La prueba creada por Santiuste – Bermejo, estuvo constituida por 30 ítems, que median la dimensión sustantiva y dialógica. Sin embargo, no constituía un instrumento representativo para lograr nuestros objetivos propuestos de nuestra investigación en particular. Además, observamos que presentaba algunos ítems reiterativos. De ahí, que se realizó una adaptación para ordenar los ítems, ajustar la redacción de algunos ítems al estilo local e incluir la dimensión lógica, de tal manera, que esta adaptación permitió medir, las tres dimensiones del pensamiento crítico que consideramos pertinentes en nuestra investigación. Finalmente, nuestro cuestionario quedó constituido por 24 ítems, distribuido equitativamente en 8 ítems para cada dimensión.

Cabe mencionar que, el instrumento base de Santiuste, consideraba tres indicadores para cada dimensión de estudio, tales como: lectura, escritura y escuchar – expresar oralmente. Sin embargo, en nuestro estudio se ha mantenido la lectura y escritura, ya que se pueden ponderar a través de pruebas cuantificables de medición. De ahí, que la aplicación del cuestionario de comprensión lectora corroboran, si en efecto se ha logrado o no los indicadores de lectura y escritura adecuada, pero el indicador de escuchar – expresar oralmente, queda desprovista de evidencias factibles para su comprobación, de ahí, la decisión de suprimir dicho indicador. Es posible, que a través de entrevistas se hubiera captado los datos para este indicador, pero ello, ya disgrega a los objetivos de nuestra tesis.

A continuación, se muestran los ítems incorporados a la dimensión lógica:

Cuadro 16 ítems de la dimensión lógica.

N°	Indicadores	Ítems de la dimensión lógica
9	Lectura Lógica	En los textos que leo, verifico que las razones sean aceptables.
10		Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.
11		Cuando leo un texto que expone razones, distingo claramente cuáles son esas y cuál es la razón principal a la que se refiere.
12		Cuando leo un texto, identifico claramente la información falaz y prescindo de ella.
13	Escritura Lógica	Cuando escribo para convencer sobre un tema de mi interés empleo razones que pueda aceptar el que lee.
14		Cuando mis escritos tienen conclusiones, las redacto coherentemente.
15		Cuando escribo para argumentar utilizo informaciones confiables, evitando las falaces.
16		Cuando argumento por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.

Fuente: elaboración nuestra en base a Santiuste Bermejo en Marciales (2003, p. 269)

Como podemos observar en el cuadro n° 16, los ítems, están ordenados y seleccionados a partir de los indicadores de lectura y escritura de dominio lógico. En la cual, se observa el interés deductivo de los estudiantes por ser conscientes de su capacidad argumentativa, de dominio por el sustento de razones aceptables, por una lectura y escritura que se halle despierta en capturar falacias y contrastar la información, así como el señalar las razones favorables y desfavorables.

## Cuestionario definitivo del Pensamiento Crítico

Este instrumento mide los cuatro niveles de dominio del pensamiento crítico:  
inferior (1), proceso (2), elemental (3) y superior (4).

**DONDE: 1 = Nunca 2 = A veces 3 = Casi siempre 4 = Siempre**

DIMENSIONES	Ítems	Preguntas a Aplicar en el cuestionario	Puntaje			
			1	2	3	4
LEER SUSTANTIVO	1	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.				
	2	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión o exponer un problema y sus soluciones o explicar unos hechos, etc.				
	3	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, valoro si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica				
	4	Diferencio hechos concretos de opiniones.				
EXPRESAR POR ESCRITO (SUSTANTIVO)	5	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.				
	6	Cuando busco información para redactar un trabajo, juzgo si las fuentes que manejo son fiables o no.				
	7	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, las expongo por escrito, y especifico sus ventajas e inconvenientes.				
	8	Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.				
LEER LÓGICO	9	En los textos que leo, verifico que las razones sean aceptables.				
	10	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.				
	11	Cuando leo un texto que expone razones, identifico claramente cuáles son esas y cuál es la razón principal a la que se refiere.				
	12	Cuando leo un texto, identifico claramente la información falaz y prescindo de ella.				
EXPRESAR POR ESCRITO (LÓGICO)	13	Cuando leo un texto, identifico claramente la información relevante.				
	14	Cuando escribo para convencer sobre un tema de mi interés empleo razones que pueda aceptar el que lee.				
	15	Cuando mis escritos tienen conclusiones, las redacto coherentemente.				
	16	Cuando argumento por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.				

DIMENSIONES	Ítems	Preguntas a Aplicar en el cuestionario	Puntaje			
			1	2	3	4
LEER DIALÓGICO	17	Cuando leo algo con lo que no estoy de acuerdo, considero que puedo estar equivocado y que sea el autor quien tenga la razón.				
	18	Cuando leo una opinión o una tesis, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.				
	19	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si debo tener en cuenta otras interpretaciones igualmente válidas.				
	20	Cuando leo una opinión o una razón importante que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo inmediatamente partido por ella, aunque siempre considere que puede haber puntos de vistas contrarios.				
EXPRESAR POR ESCRITO DIALÓGICO	21	En mis trabajos escritos, además de mis conclusiones, expongo claramente mi opinión a favor o en contra.				
	22	En mis trabajos escritos, expongo opiniones críticas de otros autores y fuentes que apoyan mi opinión.				
	23	Cuando redacto, siempre que sea posible, expongo todas las interpretaciones aunque no me pertenezcan y sean diferentes a las mías.				
	24	En mis trabajos escritos, además de manifestar claramente mi posición a favor o en contra, siempre considero que puede haber otras posibles razones que refuten mi posición.				

### Ficha técnica del instrumento de medición n° 1

El cuestionario de Pensamiento Crítico está constituido por 24 ítems, orientadas a evaluar la dimensión sustantiva, lógica y dialógica.

El instrumento aborda las dimensiones básicas del pensamiento en relación a la lectura y la escritura. Cuya escala valorativa es la siguiente: 1 = Nunca, 2 = A veces, 3 = Casi siempre y 4 = Siempre. Así, ubica los niveles de dominio en: inferior, proceso, elemental y superior.

**Cuadro 17 Ficha técnica del instrumento “Pensamiento Crítico”**

<b>Nombre de la Prueba:</b>		Cuestionario de Niveles del Pensamiento Crítico (CNPC)
<b>Lugar y Año:</b>		Lima, 2017
<b>Objetivos:</b>		El cuestionario tiene como finalidad diagnosticar el nivel del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios.
<b>Autores</b>	<b>Prueba base:</b>	Santiuste Bermejo, V.
	<b>Prueba adaptada con la dimensión Lógica.</b>	Escandón García, J.
<b>Niveles de edad</b>		Oscilan entre la edad de 18 a 30 años de edad.
<b>Método de administración</b>		Grupal
<b>Método de calificación</b>		Manual
<b>Tiempo de administración</b>		15 minutos
<b>Tipo de validez</b>		validez de juicio por expertos
<b>Confiabilidad</b>		Alfa de Cronbach. 98, 2%
<b>Aplicado</b>		Estudiantes universitarios de I ciclo de la Facultad de Humanidades - UNFV.

Fuente: elaboración nuestra

▪ **Instrumento para la variable de Comprensión Lectora:**

La prueba para medir la comprensión lectora en esta investigación se tomó como base el instrumento elaborado por Llanos en el año 2013, cuya prueba consistía de 20 ítems que median los niveles literales e inferenciales de la comprensión lectora de la asignatura de comunicación, sin embargo, no incluía el nivel criterial o reflexiva.

Por ello, se analizaron los ítems, discriminando entorno a su sentido lingüístico, reiteración o ambigüedad.

Luego, se reformularon los ítems, considerando los siguientes criterios: claridad de redacción, precisión y grado de dificultad de las preguntas según el nivel de comprensión, de lo más sencillo a lo más complejo.

Los criterios mencionados se efectuaron, de acuerdo a las características de la asignatura de filosofía. Finalmente, la prueba quedó constituida por 18 ítems en total. Distribuidas en 6 ítems para cada nivel.

Para el nivel literal e inferencial se conformaron ítems cerrados de selección múltiple y para el nivel reflexivo, los ítems fueron preguntas abiertas, esto con el propósito de captar con mayor profundidad las valoraciones, las cuales para su cuantificación, se evaluaron con una lista de cotejo, con sus estándares y con su respectivo puntaje. Este instrumento mide los tres niveles de dominio: insuficiente, básico y competente.

A continuación, se muestra los 6 ítems incorporados al nivel reflexivo de la comprensión lectora de un texto filosófico:

Cuadro 18 Ítems del nivel reflexivo de la comprensión lectora

N°	Indicadores	Ítems del nivel reflexivo
13	Evalúa el texto analizado de forma pertinente.	¿Consideras apropiado el uso de alegorías o símbolos en las explicaciones de las teorías filosóficas? Sí o no. Reflexiona ¿Por qué?
14		¿Consideras que pueden superarse las dificultades que representa el mundo sensible de Platón? Sí o no. Reflexiona ¿Por qué?
15	Juzga el texto analizado sustentando su posición, ya sea a favor o en contra, de forma abierta, clara y coherente.	¿Estás de acuerdo o no, con la analogía del esfuerzo que realiza el prisionero para salir de la caverna, con el esfuerzo de liberarnos de la ignorancia? Sustenta tu posición.
16		¿Estás a favor o en contra, con el proceso educativo que representa Platón en la alegoría de la caverna? Sustenta tu posición.
17	Autoevalúa su nivel de comprensión aplicando criterios metacognitivos.	Después de analizar el texto, ¿Qué nivel de comprensión lectora crees que has alcanzado? (nivel 01: Insuficiente/nivel 02: básico/nivel 03: competente) Reflexiona ¿Por qué?
18		¿Qué estrategias de comprensión lectora conoces? (Ninguna/ algunas / muchas) Si conoces, menciona aquellas que con mayor frecuencia empleas en tu comprensión.

Fuente: elaboración nuestra en base a Llanos (2013)

En el cuadro n° 18, se detallan los 6 ítems de nivel reflexivo, las cuales se estructuraron a partir de tres indicadores fundamentales, que es evaluar, juzgar y autoevaluar. Aspectos claves que determinan la capacidad reflexiva o criterial de los estudiantes, ya que permite una comprensión integradora del texto analizado, como su autoaprendizaje en la adquisición de conocimientos.



COMPRENSIÓN INFERENCIAL	8	<b>Lee cada enunciado cuidadosamente y relaciónalo con sus posibles significados.</b>	
		1. Ideas. I. Ignorancia. 2. Sombras. II. Conocimiento. 3. Titiriteros. III. Cosas sensibles. 4. Cadenas. IV. Manipulación. a) 1- I , 2 – II , 3 – III y 4-IV b) <b>1- II , 2 – III , 3 –IV y 4-I</b> c) 1- III, 2 – II, 3 – IV y 4-I d) 1- I, 2 – III, 3 – II y 4-IV e) 1- IV, 2 – III, 3 – II y 4-I	
	9	<b>¿Con qué se compara el camino difícil para salir hacia la luz?</b>	
		a) El ascenso divino. b) El suplicio humano. c) <b>El aprendizaje humano.</b> d) La valentía humana. e) La angustia humana.	
	10	<b>¿Qué conclusiones se derivan del texto?</b>	
		I. La verdad es accesible al hombre que cuestiona su realidad. II. Los prisioneros tienen por real los objetos artificiales. III. La filosofía libera al hombre de sus prejuicios. IV. Las ideas puras están en el mundo de los sentidos. a) Solo I y IV. b) Solo II y III. c) II, III y IV. d) I, II y III. e) <b>Solo I y III.</b>	
	11	<b>¿Cuál es el propósito fundamental del texto?</b>	
		a) la necesidad de las ideas puras en el mundo empírico. b) la escasez material del hombre para conocer la verdad. c) <b>la necesidad de la educación para conocer el bien.</b> d) la carencia de la inteligencia humana para conocer el ser. e) la escasez espiritual del hombre en la antigüedad.	
	12	<b>¿A quiénes simbolizan los prisioneros que se quedan y a quien el que se libera de la caverna?</b>	
		a) A los ingenuos y al inocente. b) <b>A los dogmáticos y al filósofo.</b> c) A los incautos y al relativista. d) A los insociables y al liberal. e) A los conformistas y al crédulo.	
COMPRENSIÓN REFLEXIVA	13	<b>¿Consideras apropiado el uso de alegorías o símbolos en las explicaciones de las teorías filosóficas? Sí o no. Reflexiona ¿Por qué?</b> Evaluación, según la lista de cotejo	
	14	<b>¿Consideras que pueden superarse las dificultades que representa el mundo sensible de Platón? Sí o no. Reflexiona ¿Por qué?</b> Evaluación, según la lista de cotejo.	
	15	<b>¿Estás de acuerdo o no, con la analogía del esfuerzo que realiza el prisionero para salir de la caverna, con el esfuerzo de liberarnos de la ignorancia? Sustenta tu posición.</b> Evaluación, según la lista de cotejo	
	16	<b>¿Estás a favor o en contra, con el proceso educativo que representa Platón en la alegoría de la caverna? Sustenta tu posición.</b> Evaluación, según la lista de cotejo	
	17	<b>Después de analizar el texto, ¿Qué nivel de comprensión lectora crees que has alcanzado? (nivel 01: Insuficiente/nivel 02: básico/ nivel 03: competente) Reflexiona ¿Por qué?</b> Evaluación, según la lista de cotejo	
	18	<b>¿Qué estrategias de comprensión lectora conoces? (Ninguna/ algunas / muchas) Si conoces, menciona aquellas que con mayor frecuencia empleas en tu comprensión.</b> Evaluación, según la lista de cotejo.	

## Ficha Técnica del instrumento de medición n° 2

La prueba de comprensión lectora, mide los tres niveles de comprensión: Literal, inferencial y reflexiva. Consta de 18 ítems referidos a un texto filosófico. Ubica el nivel de dominio en insuficiente, básico y competente.

Cuadro 19 Ficha técnica del instrumento de “comprensión lectora”

<b>Nombre de la Prueba:</b>		Cuestionario de comprensión lectora de un texto filosófico
<b>Año</b>		2017
<b>Autores</b>	<b>Prueba base:</b>	Llanos Cuentas, O. (2013)
	<b>Prueba adaptada con el nivel reflexivo.</b>	Escandón García, J.
<b>Propósito de la prueba</b>		Medir el nivel de comprensión lectora
<b>Niveles de edad</b>		Oscilan entre 17 a 30 años de edad.
<b>Método de administración</b>		Grupal
<b>Método de calificación</b>		Mecánica
<b>Tiempo de administración</b>		30 minutos
<b>Tipo de validez</b>		Validación por expertos
<b>Confiabilidad</b>		Alfa de Cronbach. 94, 3%
<b>Aplicado</b>		Estudiantes universitarios de I ciclo de la Facultad de Humanidades - UNFV.

Fuente: elaboración nuestra

### 3.7 Validez del Instrumento

Para determinar la validez del “Cuestionario de Pensamiento crítico” y la “Prueba de Comprensión lectora”, se solicitó el criterio de 5 jueces con amplia experiencia en evaluación e investigación educativa.

Cuadro 20 Datos de los jueces

Nombres de los jueces expertos	Especialidad	Institución laboral	Tiempo de servicio docente
Dra. Martha Eloísa Chávez Lazarte	Historia	UNFV	30 años
Mg. Orazio Ramunni Diaz	Filosofía	UNFV	35 años
Mg. Teresa Loayza Lozano.	Filosofía	UNFV	25 años
Mg. Francisca Elsa, Tapia Paredes.	Lingüística	UNFV	30 años
Mg. Amanda Marcela, Benites Medina.	Sociología	UNFV	20 años

Fuente: elaboración en base a los datos otorgados

Los criterios de validación fueron los siguientes:

- La escala de calificación de los jueces respecto a la valoración de la pertinencia de los ítems fueron de 0 a 3.

Dónde: “0” representa que el ítem no pertenece a la dimensión de estudio.

- “1” que el ítem probablemente no pertenece a la dimensión de estudio.
  - “2” que el ítem probablemente sí pertenece a la dimensión de estudio, y
  - “3” representa el acuerdo del juez respecto a que el ítem sí pertenece a la dimensión de estudio.
- Se obtiene la validez del contenido de cada ítem a través del coeficiente “V” de Aiken, para lo cual se usó la siguiente fórmula:

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

Dónde:

S = sumatoria de los acuerdos de los expertos por cada ítem.

n = número de expertos.

c = número de valores en la escala de valoración.

Para que el ítem sea aceptado o válido debe alcanzar un coeficiente “V” igual o superior a 0.81.

Los siguientes cuadros muestran los resultados alcanzados en cada una de las dimensiones.

Cuadro 21 validaciones de los ítems del Pensamiento crítico sustantivo

Dimensión: Sustantiva								
Ítem	Jueces					Total (S) Sumatoria de Acuerdos	V Aiken: S/ [n (c-1)]	Validez
	1	2	3	4	5			
1	3	3	3	2	3	14	0. 91	Válido
2	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
3	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
4	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
5	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
6	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
7	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
8	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido

Fuente: Elaboración en base a los datos proporcionado por los jueces

- En el cuadro n° 21, se observa que de los 8 ítems que conforman la dimensión “Sustantiva” del pensamiento crítico, 7 obtuvieron una V de 1.00, y solamente 1 ítem logró una V de 0. 91.

Cuadro 22 validaciones de los ítems del Pensamiento crítico lógico

Dimensión: Lógica								
Ítem	Jueces					Total (S) sumatoria de acuerdos	V Aiken: S/ [n (c-1)]	Validez
	1	2	3	4	5			
9	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
10	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
11	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
12	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
13	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
14	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
15	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
16	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido

Fuente: Elaboración en base a los datos proporcionado por los jueces

- En el cuadro n° 22, se observa que los 8 ítems que conforman la dimensión “lógica”, todos obtuvieron una V de 1.00

Cuadro 23 validaciones de los ítems del Pensamiento crítico dialógico

Dimensión: Dialógica								
Ítem	Jueces					Total (S) sumatoria de acuerdos	V Aiken: S/ [n (c-1)]	Validez
	1	2	3	4	5			
17	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
18	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
19	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
20	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
21	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
22	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
23	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
24	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido

▪ Fuente: Elaboración en base a los datos proporcionado por los jueces

- En el cuadro n° 23, se muestra que los 8 ítems que integran la dimensión “dialógica”, consiguieron una V de 1.00
- De los resultados de los cuadros: n° 21, 22 y 23, las cuales, corresponden al instrumento de medición del “Pensamiento Crítico” permiten concluir que los ítems propuestos, son válidas, ya que según el criterio de jueces consultados los ítems son pertinentes y cumplen los criterios de lo que se pretende medir.

Cuadro 24 validaciones de los ítems de la comprensión lectora literal

Dimensión: literal								
Ítem	Jueces					Total (S) Sumatoria de Acuerdos	V Aiken: S/ [n (c-1)]	Validez
	1	2	3	4	5			
1	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
2	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
3	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
4	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
5	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
6	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido

Fuente: Elaboración en base a los datos proporcionado por los jueces

- En el cuadro n° 24 se observa que los 6 ítems que conforman la dimensión “literal” lograron situarse en una V de 1.00

Cuadro 25 validaciones de los ítems de la comprensión lectora inferencial

Dimensión: Inferencial								
Ítem	Jueces					Total (S) Sumatoria de Acuerdos	V Aiken: S/ [n (c-1)]	Validez
	1	2	3	4	5			
7	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
8	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
9	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
10	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
11	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
12	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido

Fuente: Elaboración en base a los datos proporcionado por los jueces

- En el cuadro n° 25, se visualiza que de los 6 ítems que integran la dimensión “Inferencial” obtuvieron una V de 1.00

Cuadro 26 validaciones de los ítems de la comprensión lectora reflexiva

Dimensión: Reflexiva								
Ítem	Jueces					Total (S) Sumatoria de Acuerdos	V Aiken: S/ [n (c-1)]	Validez
	1	2	3	4	5			
13	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
14	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
15	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
16	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
17	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido
18	3	3	3	3	3	15	1. 00	Válido

Fuente: Elaboración en base a los datos proporcionado por los jueces

- En el cuadro n° 26, se muestra que los 6 ítems que conforman la dimensión “reflexiva” hallaron una V de 1.00
- Los cuadros 24, 25 y 26, donde se muestra sus resultados, las cuales pertenecen a la “Prueba de Comprensión lectora” permiten concluir que los ítems propuestos, son válidos, ya que son pertinentes con la variable que se busca medir, según el criterio de jueces consultados.

### 3.8 Confiabilidad del instrumento

Para establecer la confiabilidad del instrumento de recolección de datos, se aplicó una prueba piloto a 40 estudiantes con las mismas características de la muestra de estudio y simulando las situaciones que pudieran suscitarse en la aplicación definitiva del instrumento en cuestión.

El estadístico empleado para determinar la confiabilidad fue el Alfa de Cronbach.

Cuadro 27 Estadístico de confiabilidad del (PC)

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,982	24

En el cuadro n° 27 se aprecia que la confiabilidad del instrumento del pensamiento crítico alcanzó el 98.2%.

Cuadro 28 Estadístico de confiabilidad del (CL)

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,943	18

Asimismo, en el cuadro n° 28 se observa que el instrumento de la comprensión lectora alcanzó el 94, 3% de confiabilidad.

Cuadro 29 Estadístico de total de elemento de Pensamiento Crítico

<b>Estadísticas de total de elemento</b>				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Item 1	69,13	371,446	,858	,981
Item 2	69,20	373,703	,798	,982
Item 3	69,05	377,279	,823	,982
Item 4	69,25	370,346	,871	,981
Item 5	69,05	375,228	,787	,982
Item 6	69,05	372,715	,876	,981
Item 7	69,05	373,792	,870	,981
Item 8	69,20	371,549	,853	,981
Item 9	69,20	367,138	,867	,981
Item 10	69,10	371,785	,880	,981
Item 11	69,05	374,613	,873	,981
Item 12	68,95	374,203	,838	,981
Item 13	68,98	377,256	,765	,982
Item 14	68,83	379,687	,786	,982
Item 15	69,05	370,562	,846	,981
Item 16	68,85	380,490	,831	,982
Item 17	68,98	376,846	,799	,982
Item 18	68,95	373,587	,854	,981
Item 19	68,95	378,203	,774	,982
Item 20	69,03	370,999	,865	,981
Item 21	68,85	381,874	,756	,982
Item 22	68,88	379,035	,824	,982
Item 23	68,98	375,358	,816	,982
Item 24	69,00	371,487	,805	,982

- En el cuadro n° 29 se muestra la correlación de elemento – total de los 24 ítems del cuestionario de Pensamiento crítico, así como el alfa de Cronbach si se elimina un elemento.

Cuadro 30 Estadístico de total de elemento de Comprensión lectora

<b>Estadísticas de total de elemento</b>				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Item 1	11,60	61,221	,473	,944
Item 2	11,50	61,692	,443	,944
Item 3	11,58	59,892	,660	,941
Item 4	11,68	58,687	,800	,939
Item 5	11,55	60,459	,592	,942
Item 6	11,55	60,459	,592	,942
Item 7	11,60	60,349	,589	,942
Item 8	11,43	61,994	,445	,944
Item 9	11,63	59,984	,632	,941
Item 10	11,58	60,148	,625	,941
Item 11	11,70	60,985	,493	,943
Item 12	11,68	59,610	,675	,941
Item 13	11,50	57,282	,710	,940
Item 14	11,43	54,558	,841	,937
Item 15	11,35	53,926	,825	,937
Item 16	11,25	54,192	,822	,937
Item 17	11,35	52,490	,916	,935
Item 18	11,48	51,384	,963	,934

- En el cuadro n° 30 se muestra la correlación de elemento – total de los 18 ítems del cuestionario de Comprensión lectora, así como el alfa de Cronbach si se elimina un elemento.

Por lo tanto, constatamos que los instrumentos alcanzaron una buena confiabilidad.

- **Procedimiento de aplicación de los instrumentos de recolección de datos**

La aplicación del instrumento realizó las siguientes etapas:

- Primera etapa: Se efectuó una indagación bibliográfica de los instrumentos relacionados a la medición de las variables. Entre ellas, se hallaron diversos modelos, pero la gran mayoría difería de las características de la población que el presente estudio pretendía investigar. Sin embargo, el instrumento de Santiuste fue el que más se aproximó a nuestros objetivos, sin embargo, se replantearon a partir de dicho modelo nuestro cuestionario definitivo. De igual modo, se realizó en cuanto al instrumento de la comprensión lectora, la gran mayoría estaba orientada a la asignatura de lengua o comunicación para estudiantes de educación básica. Por ello, se consideró el modelo de Llanos, porque estaba dirigido a estudiantes universitarios, pero esta contaba con dos niveles de comprensión: Literal e Inferencial. Así, que se implementó el nivel reflexivo, por caracterizar a la asignatura de filosofía. Se seleccionó el texto de “La alegoría de la caverna de Platón” para estructurar las preguntas del cuestionario. Debido a la riqueza conceptual, interpretativa y reflexiva que reúne el texto seleccionado. Se consideró pertinente trabajar los ítems en base a dicho texto.
- Segunda etapa: Se realizó una prueba piloto a 40 estudiantes ingresantes, en la primera semana de inicio del primer ciclo académico. La cual permitió obtener la confiabilidad y validez del instrumento.
- Tercera etapa: Se aplicó el instrumento de forma definitiva a 159 estudiantes de la Facultad de Humanidades, del I semestre del año 2017. Los cuestionarios estuvieron conformados por 24 ítems para medir el Pensamiento Crítico y de 18 ítems para medir la comprensión lectora de un texto filosófico.
- Cuarta etapa: Se digitaron y procesaron la información recogida por los instrumentos a la matriz de datos informáticos, para su respectivo análisis estadístico. A continuación, presentamos los resultados.

## **CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS**

A continuación presentaremos los resultados de las frecuencias y los porcentajes de una forma inductiva. Es decir, se presenta siguiendo el sucesivo orden: primero, los resultados de los datos informativos y los resultados de cada uno de los ítems que corresponden al pensamiento crítico y la comprensión lectora. Segundo, los resultados por indicadores, tanto del pensamiento crítico, como de la comprensión lectora. Tercero, los resultados por dimensiones del pensamiento crítico y de la comprensión lectora. Finalmente, los resultados de las variables generales tanto del pensamiento crítico como de la comprensión lectora.

### **4.1 Resultados de los datos Informativos**

Los datos informativos, corresponden a las características básicas de la muestra de estudio tales como: edad, sexo, si cursó anteriormente la asignatura de filosofía, el tipo de colegio del que egresó el estudiante y la especialidad al que ingresó en la facultad de humanidades.

Tabla 1 Distribución de la edad de la muestra de estudios.

<b>Edad</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	17	10	6,3	6,3	6,3
	18	63	39,6	39,6	45,9
	19	39	24,5	24,5	70,4
	20	15	9,4	9,4	79,9
	21	12	7,5	7,5	87,4
	22	5	3,1	3,1	90,6
	23	4	2,5	2,5	93,1
	24	1	,6	,6	93,7
	26	1	,6	,6	94,3
	27	2	1,3	1,3	95,6
	28	3	1,9	1,9	97,5
	29	4	2,5	2,5	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

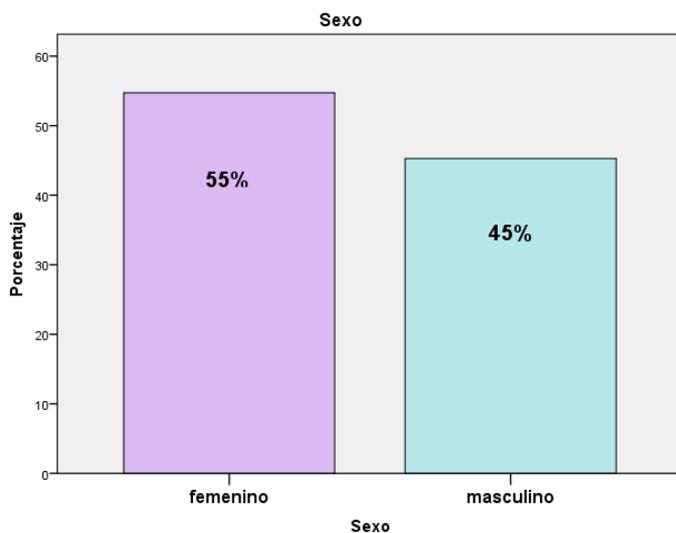
Como observamos en la tabla nº 1, el 81 % de los estudiantes se sitúa entre las edades de 18 a 21 años de edad.

Tabla 2 Distribución del sexo de la muestra de estudios.

<b>Sexo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	femenino	87	54,7	54,7	54,7
	masculino	72	45,3	45,3	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

Gráfico 1 Distribución del sexo de los estudiantes



Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

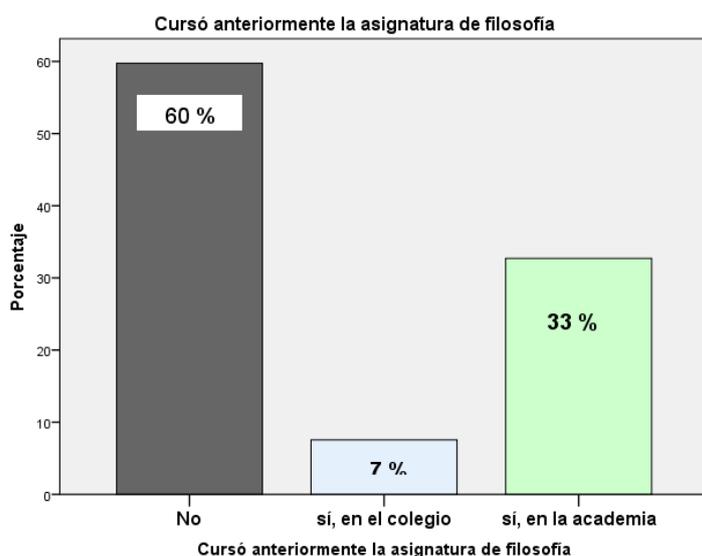
Se observa en la tabla n° 2 y gráfico n° 1, que la muestra está constituida por un 54% del sexo femenino y un 45, 3% del sexo masculino.

Tabla 3 Distribución de haber cursado previamente la asignatura de filosofía

<b>Cursó anteriormente la asignatura de filosofía</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	95	59,7	59,7	59,7
	sí, en el colegio	12	7,5	7,5	67,3
	sí, en la academia	52	32,7	32,7	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

Gráfico 2 porcentaje de haber cursado filosofía en el colegio



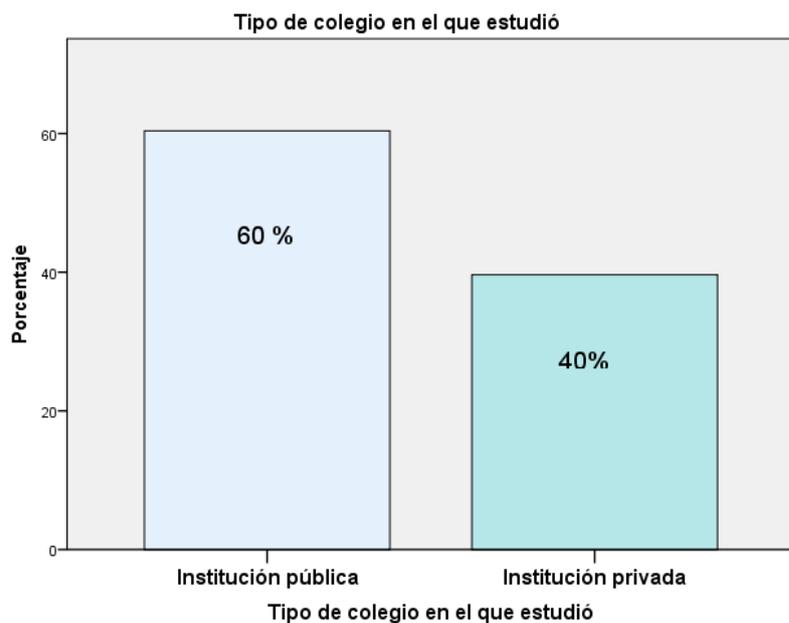
En la tabla n° 3 y gráfico n° 2, se aprecia que el 60 % de los estudiantes no ha cursado nunca la asignatura de filosofía, mientras que el 32,7 % afirma haber cursado la asignatura de filosofía en la academia, y solo el 7,5% sostiene haber cursado en el colegio. Como se aprecia, podemos observar la baja tendencia sobre el estudio de la asignatura de filosofía en el colegio y la academia.

Tabla 4 Distribución del Tipo de colegio de procedencia

Tipo de colegio					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Institución pública	96	60,4	60,4	60,4
	Institución privada	63	39,6	39,6	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

Gráfico 3 tipo de colegio de procedencia



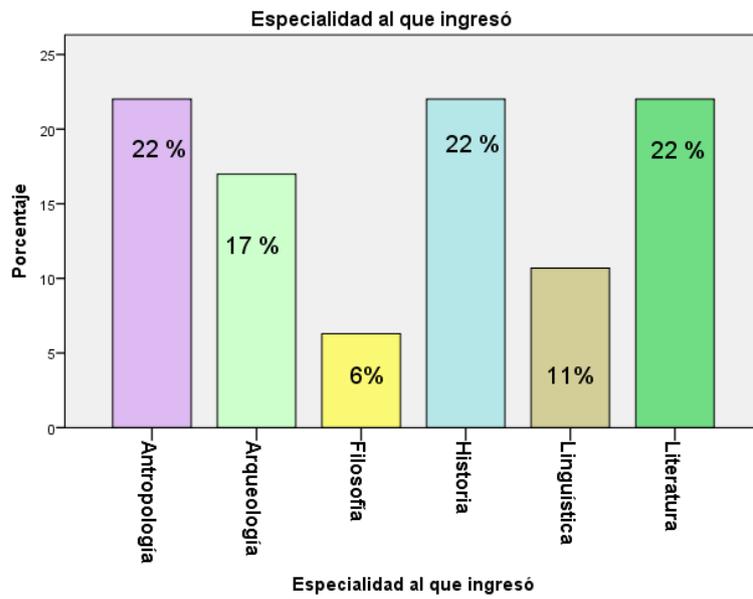
En la tabla n° 4 y gráfico n° 3 se aprecia que el 60,4% de los estudiantes provienen de instituciones públicas y el 39,6% de instituciones particulares.

Tabla 5 Distribución de la especialidad de ingreso

Especialidad al que ingresó					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Antropología	35	22,0	22,0	22,0
	Arqueología	27	17,0	17,0	39,0
	Filosofía	10	6,3	6,3	45,3
	Historia	35	22,0	22,0	67,3
	Lingüística	17	10,7	10,7	78,0
	Literatura	35	22,0	22,0	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

Gráfico 4 especialidad de estudios



Se aprecia en la tabla n° 5 y gráfico n° 4, que la población estudiantil del primer ciclo de la facultad de humanidades están conformados por un 22, 6% de estudiantes correspondiente a la especialidad de Antropología, el 22% a la especialidad de literatura, el 21, 4% a la especialidad de historia, el 17% a la especialidad de Arqueología, el 10, 7% a la especialidad de lingüística y solo el 6.3% a la especialidad de filosofía. Como se observa, hay una población inferior en la especialidad de filosofía.

## 4.2 Resultados de los Ítems del pensamiento crítico de dimensión sustantiva

A continuación se presentan los resultados de cada uno de los ítems (del 1 al 8) que corresponden a la dimensión sustantiva del pensamiento crítico.

### Resultados para el ítem 1 del pensamiento crítico

Tabla 6 Distribución del Ítem 1 del pensamiento crítico

<b>Ítem 1: Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	58	36,5	36,5	36,5
	A veces	50	31,4	31,4	67,9
	Casi siempre	38	23,9	23,9	91,8
	Siempre	13	8,2	8,2	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 6, se observa que un 36% de los estudiantes nunca se plantea si los textos que leen dicen algo que está vigente hoy en día, mientras que el 31% manifiesta que “a veces”, y un 24% sostiene que casi siempre, y solo un 8% expresa que siempre. De los resultados obtenidos muestran baja tendencia a plantearse por la vigencia del texto de lectura.

### Resultados para el ítem 2 del pensamiento crítico

Tabla 7 Distribución del Ítem 2 del pensamiento crítico

<b>Ítem 2: Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión o exponer un problema y sus soluciones o explicar unos hechos.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	13	8,2	8,2	8,2
	A veces	77	48,4	48,4	56,6
	Casi siempre	45	28,3	28,3	84,9
	Siempre	24	15,1	15,1	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 7 se observa que un 48 % de los estudiantes manifiesta que “A veces” sabe si el autor trata de dar una opinión o exponer un problema y sus soluciones o explicar unos hechos, mientras que el 28 % expresa que “casi siempre”, y un 15 % sostiene “siempre”, y solo un 8% expresa que “nunca”. De los resultados obtenidos muestran una mayor tendencia a este ítem.

### Resultados para el ítem 3 del pensamiento crítico

Tabla 8 Distribución del Ítem 3 del pensamiento crítico

<b>Ítem 3: Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, analizo si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	17	10,7	10,7	10,7
	A veces	77	48,4	48,4	59,1
	Casi siempre	40	25,2	25,2	84,3
	Siempre	25	15,7	15,7	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 8 se observa que un 48 % de los estudiantes manifiesta que “A veces” analiza si las posibles soluciones se pueden poner en práctica, mientras que el 25 % expresa que “casi siempre”, y un 16 % sostiene “siempre”, y solo un 11 % expresa que “nunca”. De los resultados obtenidos muestran una mayor tendencia a este ítem.

### Resultados para el ítem 4 del pensamiento crítico

Tabla 9 Distribución del Ítem 4 del pensamiento crítico

<b>Ítem 4: Diferencia hechos concretos de opiniones.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	11	6,9	6,9	6,9
	A veces	86	54,1	54,1	61,0
	Casi siempre	36	22,6	22,6	83,6
	Siempre	26	16,4	16,4	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 9 se estima que las respuestas de los estudiantes respecto a, diferencia hechos concretos de opiniones, se concentran con mayor porcentaje 54% en “A veces. De ahí que, se muestra una menor tendencia a este ítem.

### Resultados para el ítem 5 del pensamiento crítico

Tabla 10 Distribución del Ítem 5 del pensamiento crítico

<b>Ítem 5: Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	6	3,8	3,8	3,8
	A veces	67	42,1	42,1	45,9
	Casi siempre	61	38,4	38,4	84,3
	Siempre	25	15,7	15,7	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 10 se estima, que un 42% de los estudiantes manifiesta que “A veces” diferencia claramente entre hechos y opiniones mientras que el 38 % expresa que “casi siempre”, y un 16 % sostiene “siempre”, y solo un 4 % expresa que “nunca”. De los resultados obtenidos muestran una mayor tendencia a este ítem.

### Resultados para el ítem 6 del pensamiento crítico

Tabla 11 Distribución del Ítem 6 del pensamiento crítico

<b>Ítem 6: Cuando busco información para redactar un trabajo, evalúo si las fuentes que manejo son confiables o no.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	12	7,5	7,5	7,5
	A veces	94	59,1	59,1	66,7
	Casi siempre	29	18,2	18,2	84,9
	Siempre	24	15,1	15,1	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 11 se estima que las respuestas de los estudiantes respecto a, evalúa si las fuentes que maneja son confiables o no, se concentran con

mayor porcentaje 59% en “A veces. De ahí que, se muestra una menor tendencia a este ítem.

### Resultados para el ítem 7 del pensamiento crítico

Tabla 12 Distribución del Ítem 7 del pensamiento crítico

<b>Ítem 7: Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, las expongo por escrito, y especifico sus ventajas e inconvenientes.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	16	10,1	10,1	10,1
	A veces	83	52,2	52,2	62,3
	Casi siempre	48	30,2	30,2	92,5
	Siempre	12	7,5	7,5	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 12 se estima que las respuestas de los estudiantes respecto a, exponen por escrito las ventajas e inconveniencias de las posibles soluciones de un problema, se concentran con mayor porcentaje 52 % en “A veces. De ahí que, se muestra una menor tendencia a este ítem.

### Resultados para el ítem 8 del pensamiento crítico

Tabla 13 Distribución del Ítem 8 del pensamiento crítico

<b>Ítem 8: Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	50	31,4	31,4	31,4
	A veces	59	37,1	37,1	68,6
	Casi siempre	41	25,8	25,8	94,3
	Siempre	9	5,7	5,7	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 13 se aprecia, que el 31 % de los estudiantes nunca menciona las fuentes de las que proviene una idea que no es suya, mientras que el 37 % considera que “a veces”, y el 26 % casi siempre, y solo el 6 % afirma siempre. De los resultados obtenidos, se muestran una menor tendencia a este ítem.

#### 4. 3 Resultados de los Ítems del pensamiento crítico de dimensión lógica

A continuación se presentan los resultados de cada uno de los ítems (del 9 al 16) que corresponden a la dimensión lógica del pensamiento crítico.

##### Resultados para el ítem 9 del pensamiento crítico

Tabla 14 Distribución del Ítem 9 del pensamiento crítico

<b>Ítem 9: En los textos que leo, verifico que las razones sean aceptables.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	18	11,3	11,3	11,3
	A veces	106	66,7	66,7	78,0
	Casi siempre	23	14,5	14,5	92,5
	Siempre	12	7,5	7,5	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 14 se estima, que el 11 % de los estudiantes nunca verifica que las razones sean aceptables en los textos que leen, mientras que el 67 % considera que “a veces”, y el 15 % casi siempre, y solo el 8 % afirma siempre. De los resultados obtenidos muestran una menor tendencia a este ítem.

##### Resultados para el ítem 10 del pensamiento crítico

Tabla 15 Distribución del Ítem 10 del pensamiento crítico

<b>Ítem 10: Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	11	6,9	6,9	6,9
	A veces	82	51,6	51,6	58,5
	Casi siempre	56	35,2	35,2	93,7
	Siempre	10	6,3	6,3	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 15 se aprecia, que el 7 % de los estudiantes expresa que nunca extrae conclusiones fundamentales de los textos que leen, mientras que el 51 % considera que “a veces”, y el 35 % casi siempre, y solo el 6 % afirma siempre. De los resultados obtenidos muestran una menor tendencia a este ítem.

## Resultados para el ítem 11 del pensamiento crítico

Tabla 16 Distribución del Ítem 11 del pensamiento crítico

<b>Ítem 11: Cuando leo un texto que expone razones, distingo claramente cuáles son esas y cuál es la razón principal a la que se refiere.</b>				Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje		
Válido	Nunca	16	10,1	10,1	10,1
	A veces	83	52,2	52,2	62,3
	Casi siempre	42	26,4	26,4	88,7
	Siempre	18	11,3	11,3	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 16 se observa, que el 10 % de los estudiantes considera que nunca distingue claramente las razones que expone un texto que lee, y cuál es la razón principal a la que se refiere, mientras que el 52 % considera que “a veces”, y el 26 % casi siempre, y solo el 11 % afirma siempre. De los resultados obtenidos se muestran una menor tendencia a este ítem.

## Resultados para el ítem 12 del pensamiento crítico

Tabla 17 Distribución del Ítem 12 del pensamiento crítico

<b>Ítem 12: Cuando leo un texto, identifico claramente la información falaz y prescindo de ella.</b>				Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje		
Válido	Nunca	55	34,6	34,6	34,6
	A veces	62	39,0	39,0	73,6
	Casi siempre	34	21,4	21,4	95,0
	Siempre	8	5,0	5,0	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 17 se estima, que el 35 % de los estudiantes nunca identifica claramente la información falaz y prescinda de ella, mientras que el 39 % considera que “a veces”, y el 21 % casi siempre, y solo el 5 % afirma siempre. De los resultados obtenidos se muestran una menor tendencia a este ítem.

## Resultados para el ítem 13 del pensamiento crítico

Tabla 18 Distribución del Ítem 13 del pensamiento crítico

<b>Ítem 13: Cuando escribo para convencer sobre un tema de mi interés empleo razones que pueda aceptar el que lee.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	17	10,7	10,7	10,7
	A veces	83	52,2	52,2	62,9
	Casi siempre	47	29,6	29,6	92,5
	Siempre	12	7,5	7,5	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 18 se observa, que el 11 % de los estudiantes considera que nunca emplea razones que pueda aceptar el que lee, cuando escribe para convencer sobre un tema de su interés, mientras que el 52 % considera que “a veces”, y el 30 % casi siempre, y solo el 7 % afirma siempre. De los resultados obtenidos se muestran una menor tendencia a este ítem.

## Resultados para el ítem 14 del pensamiento crítico

Tabla 19 Distribución del Ítem 14 del pensamiento crítico

<b>Ítem 14: Cuando mis escritos tienen conclusiones, las redacto coherentemente.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	11	6,9	6,9	6,9
	A veces	83	52,2	52,2	59,1
	Casi siempre	47	29,6	29,6	88,7
	Siempre	18	11,3	11,3	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 19 se considera, que el 7 % de los estudiantes manifiesta que nunca redacta coherentemente las conclusiones de sus escritos, mientras que el 52 % considera que “a veces”, y el 30 % casi siempre, y solo el 11 % afirma siempre. De los resultados obtenidos se muestran una menor tendencia a este ítem.

## Resultados para el ítem 15 del pensamiento crítico

Tabla 20 Distribución del Ítem 15 del pensamiento crítico

<b>Ítem 15: Cuando escribo para argumentar utilizo informaciones confiables, evitando las falaces.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	27	17,0	17,0	17,0
	A veces	77	48,4	48,4	65,4
	Casi siempre	44	27,7	27,7	93,1
	Siempre	11	6,9	6,9	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 20 se observa, que el 17 % de los estudiantes considera que nunca utiliza informaciones confiables, evitando las falaces cuando escribe para argumentar, mientras que el 48 % considera que “a veces”, y el 28 % casi siempre, y solo el 7 % afirma siempre. De los resultados obtenidos muestran poca tendencia a este ítem.

## Resultados para el ítem 16 del pensamiento crítico

Tabla 21 Distribución del Ítem 16 del pensamiento crítico

<b>Ítem 16: Cuando argumento por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	16	10,1	10,1	10,1
	A veces	99	62,3	62,3	72,3
	Casi siempre	29	18,2	18,2	90,6
	Siempre	15	9,4	9,4	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 21 se considera, que el 10 % de los estudiantes manifiesta que nunca expone razones tanto a favor como en contra cuando argumenta por escrito, mientras que el 62 % considera que “a veces”, y el 18 % casi siempre, y solo el 9 % afirma siempre. De los resultados obtenidos se muestran una baja tendencia a este ítem.

## 4.5 Resultados de los Ítems del pensamiento crítico de dimensión dialógica

A continuación se presentan los resultados de cada uno de los ítems (del 17 al 24) que corresponden a la dimensión dialógica del pensamiento crítico.

### Resultados para el ítem 17 del pensamiento crítico

Tabla 22 Distribución del Ítem 17 del pensamiento crítico

<b>Ítem 17: Cuando leo una idea con lo que no estoy de acuerdo, reconozco que puedo estar equivocado y que sea el autor quien tenga la razón.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	35	22,0	22,0	22,0
	A veces	84	52,8	52,8	74,8
	Casi siempre	32	20,1	20,1	95,0
	Siempre	8	5,0	5,0	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 22 se considera, que el 22 % de los estudiantes manifiesta que nunca reconoce que puede estar equivocado y que sea el autor quien tenga la razón, mientras que el 53 % considera que “a veces”, y el 20 % casi siempre, y solo el 5 % afirma siempre. De ello, se infiere, la baja tendencia por este ítem.

### Resultados para el ítem 18 del pensamiento crítico

Tabla 23 Distribución del Ítem 18 del pensamiento crítico

<b>Ítem 18: Cuando leo una opinión o una afirmación, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	32	20,1	20,1	20,1
	A veces	89	56,0	56,0	76,1
	Casi siempre	32	20,1	20,1	96,2
	Siempre	6	3,8	3,8	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 23 se aprecia, que el 20 % de los estudiantes expresa que nunca toma partido cuando lee una opinión hasta que dispone de suficiente evidencia o razones que la justifiquen, mientras que el 56 % considera que “a veces”, y el

20 % casi siempre, y solo el 4 % afirma siempre. De los resultados obtenidos se muestran una baja tendencia a este ítem.

### Resultados para el ítem 19 del pensamiento crítico

Tabla 24 Distribución del Ítem 19 del pensamiento crítico

<b>Ítem 19: Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si debo tener en cuenta otras interpretaciones igualmente válidas.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	30	18,9	18,9	18,9
	A veces	98	61,6	61,6	80,5
	Casi siempre	23	14,5	14,5	95,0
	Siempre	8	5,0	5,0	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 24 se aprecia, que el 19 % de los estudiantes expresa que nunca se pregunta si debe tener en cuenta otras interpretaciones igualmente válidas, mientras que el 62 % considera que “a veces”, y el 14 % casi siempre, y solo el 5 % afirma siempre. De los resultados obtenidos muestran una baja tendencia a este ítem.

### Resultados para el ítem 20 del pensamiento crítico

Tabla 25 Distribución del Ítem 20 del pensamiento crítico

<b>Ítem 20: Cuando leo una opinión o una razón importante que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo inmediatamente partido por ella, aunque siempre considere que puede haber puntos de vistas contrarios.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	42	26,4	26,4	26,4
	A veces	90	56,6	56,6	83,0
	Casi siempre	16	10,1	10,1	93,1
	Siempre	11	6,9	6,9	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 25 se aprecia, que el 26 % de los estudiantes expresa que nunca toma inmediatamente partido por una opinión o una razón que está de

acuerdo con su punto de vista, aunque siempre considera que puede haber puntos de vistas contrarios, mientras que el 57 % considera que “a veces”, y el 10 % casi siempre, y solo el 7% afirma siempre. De los resultados obtenidos muestran una baja tendencia a este ítem.

### Resultados para el ítem 21 del pensamiento crítico

Tabla 26 Distribución del Ítem 21 del pensamiento crítico

<b>Ítem 21: En mis trabajos escritos, además de mis conclusiones, expongo claramente mi opinión a favor o en contra.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	49	30,8	30,8	30,8
	A veces	81	50,9	50,9	81,8
	Casi siempre	17	10,7	10,7	92,5
	Siempre	12	7,5	7,5	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 26 se estima, que el 31 % de los estudiantes sostiene que nunca expone claramente su opinión a favor o en contra en sus trabajos escritos, además de sus conclusiones, mientras que el 51 % considera que “a veces”, y el 11% casi siempre, y solo el 7% afirma siempre. De los resultados obtenidos muestran una baja tendencia a este ítem.

### Resultados para el ítem 22 del pensamiento crítico

Tabla 27 Distribución del Ítem 22 del pensamiento crítico

<b>Ítem 22: En mis trabajos escritos, expongo opiniones críticas de otros autores y fuentes que apoyan mi opinión.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	41	25,8	25,8	25,8
	A veces	87	54,7	54,7	80,5
	Casi siempre	20	12,6	12,6	93,1
	Siempre	11	6,9	6,9	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 27 se aprecia, que el 26 % de los estudiantes expresa que nunca expone opiniones críticas de otros autores y fuentes que apoyan su opinión, mientras que el 55 % considera que “a veces”, y el 13 % casi siempre, y solo el

7% afirma siempre. De los resultados obtenidos muestran una baja tendencia a este ítem.

### Resultados para el ítem 23 del pensamiento crítico

Tabla 28 Distribución del Ítem 23 del pensamiento crítico

<b>Ítem 23: Cuando redacto, siempre que sea posible, expongo todas las interpretaciones aunque no me pertenezcan y sean diferentes a las mías.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	26	16,4	16,4	16,4
	A veces	77	48,4	48,4	64,8
	Casi siempre	37	23,3	23,3	88,1
	Siempre	19	11,9	11,9	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 28 se aprecia, que el 16 % de los estudiantes expresa que nunca expone todas las interpretaciones aunque no le pertenezcan y sean diferentes a las suyas, mientras que el 48 % considera que “a veces”, y el 23% casi siempre, y solo el 12% afirma siempre. De los resultados obtenidos muestran una menor tendencia a este ítem.

### Resultados para el ítem 24 del pensamiento crítico

Tabla 29 Distribución del Ítem 24 del pensamiento crítico

<b>Ítem 24: En mis trabajos escritos, además de manifestar claramente mi posición a favor o en contra, siempre considero que puede haber otras posibles razones que refuten mi posición.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	31	19,5	19,5	19,5
	A veces	111	69,8	69,8	89,3
	Casi siempre	13	8,2	8,2	97,5
	Siempre	4	2,5	2,5	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 29 se aprecia, que el 19 % de los estudiantes expresa que nunca considera que puede haber otras posibles razones que refuten su posición en sus trabajos escritos, además de manifestar claramente su posición

a favor o en contra, mientras que el 70 % considera que “a veces”, y el 8 % casi siempre, y solo el 2 % afirma siempre. De los resultados obtenidos muestran una baja tendencia a este ítem.

- **Resultados de los Ítems de comprensión lectora de nivel literal.**

A continuación se presentan los resultados de cada uno de los ítems (del 1 al 6) que corresponden a la comprensión lectora de nivel inferencial.

### Resultados para el ítem 1 de la comprensión lectora

Tabla 30 Distribución del ítem 1 de la comprensión lectora

<b>Ítem 1: Identifica el tipo de texto que ha leído.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NS/NR	35	22,0	22,0	22,0
	Acertado	124	78,0	78,0	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 30 se aprecia, que el 78% de los estudiantes acertó la respuesta correcta, mientras que el 22 % no acertó la respuesta correcta.

De ello, se infiere que hay una mayor tendencia de comprensión para este ítem.

### Resultados para el ítem 2 de la comprensión lectora

Tabla 31 Distribución del ítem 2 de la comprensión lectora

<b>Ítem 2: Distingue en la lectura al narrador de los hechos.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NS/NR	33	20,8	20,8	20,8
	Acertado	126	79,2	79,2	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 31 se aprecia, que el 79 % de los estudiantes acertó la respuesta correcta, mientras que el 21% no acertó la respuesta correcta. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia de comprensión para este ítem.

### Resultados para el ítem 3 de la comprensión lectora

Tabla 32 Distribución del ítem 3 de la comprensión lectora

<b>Ítem 3: En el texto identifica a los personajes.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NS/NR	23	14,5	14,5	14,5
	Acertado	136	85,5	85,5	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 32 se aprecia, que el 85% de los estudiantes acertó la respuesta correcta, mientras que el 14 % no acertó la respuesta correcta. De ello, se infiere que hay una mayor tendencia de comprensión para este ítem.

### Resultados para el ítem 4 de la comprensión lectora

Tabla 33 Distribución del ítem 4 de la comprensión lectora

<b>Ítem 4: Son lo único que pueden observar los prisioneros de la caverna:</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NS/NR	25	15,7	15,7	15,7
	Acertado	134	84,3	84,3	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 33 se aprecia, que el 84% de los estudiantes acertó la respuesta correcta, mientras que el 16% no acertó la respuesta correcta. De ello, se infiere que hay una mayor tendencia de comprensión para este ítem.

### Resultados para el ítem 5 de la comprensión lectora

Tabla 34 Distribución del ítem 5 de la comprensión lectora

<b>Ítem 5: Distingue términos e integra algún pasaje de información de texto.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NS/NR	36	22,6	22,6	22,6
	Acertado	123	77,4	77,4	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 34 se aprecia, que el 77 % de los estudiantes acertó la respuesta correcta, mientras que el 23 % no acertó la respuesta correcta. De ello, se infiere que hay una mayor tendencia de comprensión para este ítem.

### Resultados para el ítem 6 de la comprensión lectora

Tabla 35 Distribución del ítem 6 de la comprensión lectora

<b>Ítem 6: Identifica información con la que no está familiarizado.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NS/NR	67	42,1	42,1	42,1
	Acertado	92	57,9	57,9	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 35 se aprecia, que el 58 % de los estudiantes acertó la respuesta correcta, mientras que el 42 % no acertó la respuesta correcta. De ello, se infiere que hay una mayor tendencia de comprensión para este ítem.

#### 4.1.5 Resultados de los Ítems de comprensión lectora de nivel Inferencial.

A continuación se presentan los resultados de cada uno de los ítems (del 7 al 12) que corresponden al nivel inferencial de la comprensión lectora.

### Resultados para el ítem 7 de la comprensión lectora

Tabla 36 Distribución del ítem 7 de la comprensión lectora

<b>Ítem 7: De acuerdo con el texto ¿qué opción sintetiza mejor el tema central?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NS/NR	86	54,1	54,1	54,1
	Acertado	73	45,9	45,9	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 36 se aprecia, que el 46 % de los estudiantes acertó la respuesta correcta, mientras que el 54 % no acertó la respuesta correcta. De ello, se infiere que hay una menor tendencia de comprensión para este ítem.

## Resultados para el ítem 8 de la comprensión lectora

Tabla 37 Distribución del ítem 8 de la comprensión lectora

<b>Ítem 8: Lee cada enunciado cuidadosamente y relaciónalo con sus posibles significados</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NS/NR	90	56,6	56,6	56,6
	Acertado	69	43,4	43,4	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 37 se aprecia, que el 43 % de los estudiantes acertó la respuesta correcta, mientras que el 57 % no acertó la respuesta correcta. De ello, se infiere que hay una baja tendencia de comprensión para este ítem.

## Resultados para el ítem 9 de la comprensión lectora

Tabla 38 Distribución del ítem 9 de la comprensión lectora

<b>Ítem 9: ¿Con qué se compara el camino difícil para salir hacia la luz?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NS/NR	78	49,1	49,1	49,1
	Acertado	81	50,9	50,9	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 38 se aprecia, que el 51 % de los estudiantes acertó la respuesta correcta, mientras que el 49 % no acertó la respuesta correcta. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia de comprensión para este ítem.

## Resultados para el ítem 10 de la comprensión lectora

Tabla 39 Distribución del ítem 10 de la comprensión lectora

<b>Ítem 10: ¿Qué conclusiones se derivan del texto?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NS/NR	75	47,2	47,2	47,2
	Acertado	84	52,8	52,8	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 39 se aprecia, que el 53 % de los estudiantes acertó la respuesta correcta, mientras que el 47 % no acertó la respuesta correcta. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia de comprensión para este ítem.

### Resultados para el ítem 11 de la comprensión lectora

Tabla 40 Distribución del ítem 11 de la comprensión lectora

<b>Ítem 11: ¿Cuál es el propósito fundamental del texto?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NS/NR	93	58,5	58,5	58,5
	Acertado	66	41,5	41,5	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 40 se aprecia, que el 42 % de los estudiantes acertó la respuesta correcta, mientras que el 58 % no acertó la respuesta correcta. De ello, se deduce que hay una menor tendencia de comprensión para este ítem.

### Resultados para el ítem 12 de la comprensión lectora

Tabla 41 Distribución del ítem 12 de la comprensión lectora

<b>Ítem 12: ¿A quiénes simbolizan los prisioneros que se quedan y a quien el que se libera de la caverna?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NS/NR	93	58,5	58,5	58,5
	Acertado	66	41,5	41,5	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 41 se aprecia, que el 42 % de los estudiantes acertó la respuesta correcta, mientras que el 58 % no acertó la respuesta correcta. De ello, se deduce que hay una menor tendencia de comprensión para este ítem.

#### 4.1.6 Resultados de los Ítems de comprensión lectora de nivel reflexiva.

A continuación se presentan los resultados de cada uno de los ítems (del 13 al 18) que corresponden al nivel reflexivo de la comprensión lectora.

#### Resultados para el ítem 13 de la comprensión lectora

Tabla 42 Distribución del ítem 13 de la comprensión lectora

<b>Ítem 13: ¿Consideras apropiado el uso de alegorías o símbolos en las explicaciones de las teorías filosóficas? Sí o no. Reflexiona ¿Por qué?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	75	47,2	47,2	47,2
	Básico	72	45,3	45,3	92,5
	Competente	12	7,5	7,5	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 42 se estima, con respecto a la respuesta del ítem 37 de nivel de comprensión lectora reflexiva, que el 47 % de los estudiantes obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 45 % obtuvo el calificativo de básico, y un 7 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una baja tendencia de comprensión para este ítem.

#### Resultados para el ítem 14 de la comprensión lectora

Tabla 43 Distribución del ítem 14 de la comprensión lectora

<b>Ítem 14: ¿Consideras que pueden superarse las dificultades que representa el mundo sensible de Platón? Sí o no. Reflexiona ¿Por qué?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	67	42,1	42,1	42,1
	Básico	77	48,4	48,4	90,6
	Competente	15	9,4	9,4	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 43 se estima, con respecto a la respuesta del ítem 37 de nivel de comprensión lectora reflexiva, que el 42 % de los estudiantes obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 48 % obtuvo el calificativo de

básico, y un 9 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una menor tendencia de comprensión para este ítem.

### Resultados para el ítem 15 de la comprensión lectora

Tabla 44 Distribución del ítem 15 de la comprensión lectora

<b>Ítem 15: ¿Estás de acuerdo o no, con la analogía del esfuerzo que realiza el prisionero para salir de la caverna, con el esfuerzo de liberarnos de la ignorancia? Sustenta tu posición.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	75	47,2	47,2	47,2
	Básico	69	43,4	43,4	90,6
	Competente	15	9,4	9,4	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 44 se estima, con respecto a la respuesta del ítem 37 de nivel de comprensión lectora reflexiva, que el 47 % de los estudiantes obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 43 % obtuvo el calificativo de básico, y un 9 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una baja tendencia de comprensión para este ítem.

### Resultados para el ítem 16 de la comprensión lectora

Tabla 45 Distribución del ítem 16 de la comprensión lectora

<b>Ítem 16: ¿Estás a favor o en contra, con el proceso educativo que representa Platón en la alegoría de la caverna? Sustenta tu posición.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	78	49,1	49,1	49,1
	Básico	61	38,4	38,4	87,4
	Competente	20	12,6	12,6	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 45 se estima, con respecto a la respuesta del ítem 40 de nivel de comprensión lectora reflexiva, que el 49 % de los estudiantes obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 38 % obtuvo el calificativo de

básico, y un 13% logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una menor tendencia de comprensión para este ítem.

### Resultados para el ítem 17 de la comprensión lectora

Tabla 46 Distribución del ítem 17 de la comprensión lectora

<b>Ítem 17: Después de analizar el texto, ¿Qué nivel de comprensión lectora crees que has alcanzado? (Nivel 0: Insuficiente/nivel 01: básico/ nivel 02: competente) Reflexiona ¿Por qué?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	67	42,1	42,1	42,1
	Básico	70	44,0	44,0	86,2
	Competente	22	13,8	13,8	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 46 se estima, con respecto a la respuesta del ítem 41 de nivel de comprensión lectora reflexiva, que el 42 % de los estudiantes obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 44 % obtuvo el calificativo de básico, y un 14 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una menor tendencia de comprensión para este ítem.

### Resultados para el ítem 18 de la comprensión lectora

Tabla 47 Distribución del ítem 18 de la comprensión lectora

<b>Ítem 18: ¿Qué estrategias de comprensión lectora conoces? (Ninguna/ algunas / muchas) Si conoces, menciona aquellas que con mayor frecuencia empleas en tu comprensión.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	71	44,7	44,7	44,7
	Básico	62	39,0	39,0	83,6
	Competente	26	16,4	16,4	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 47 se estima, con respecto a la respuesta del ítem 42 de nivel de comprensión lectora reflexiva, que el 45 % de los estudiantes obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 39 % obtuvo el calificativo de básico, y un 16 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una menor tendencia de comprensión para este ítem.

- **Resultados de los indicadores del pensamiento crítico**

A continuación se presentan los resultados de cada uno de los indicadores que corresponden pensamiento crítico: lectura sustantiva, escritura sustantiva. Lectura lógica, escritura lógica, lectura dialógica y escritura dialógica.

### **Resultados para el indicador 1 del pensamiento crítico: Lectura sustantiva**

Tabla 48 frecuencia del indicador 1 de lectura sustantiva del pensamiento crítico

<b>Lectura sustantiva</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inferior	3	1,9	1,9	1,9
	Proceso	79	49,7	49,7	51,6
	Elemental	37	23,3	23,3	74,8
	superior	40	25,2	25,2	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 48 con respecto al indicador 1 de lectura sustantiva se estima, que 2 % se sitúan en el nivel inferior, 50% en proceso, el 23% en elemental, y el 25% en nivel superior. De ello, se deduce que hay una tendencia considerable por este indicador.

### **Resultados para el indicador 2 del pensamiento crítico: Escritura sustantiva**

Tabla 49 Resultados del indicador 2 de escritura sustantiva del pensamiento crítico

<b>Escritura sustantiva</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inferior	4	2,5	2,5	2,5
	Proceso	76	47,8	47,8	50,3
	Elemental	47	29,6	29,6	79,9
	superior	32	20,1	20,1	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 49 con respecto al indicador 2 de escritura sustantiva se estima, que 2 % se sitúan en el nivel inferior, 48 en proceso, el 30 en elemental, y el

20 en nivel superior. De ello, se deduce que hay una tendencia considerable al nivel de “proceso” y “elemental” en este indicador.

### Resultados para el indicador 3 del pensamiento crítico: Lectura lógica

Tabla 50 Resultados del indicador 3 de lectura lógica del pensamiento crítico

<b>Lectura Lógica</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inferior	4	2,5	2,5	2,5
	Proceso	90	56,6	56,6	59,1
	Elemental	45	28,3	28,3	87,4
	superior	20	12,6	12,6	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 50, con respecto al indicador 3 de lectura lógica se estima, que 2 % se sitúan en el nivel inferior, 57 en proceso, el 28 en elemental, y el 13 en nivel superior. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia para el nivel de “proceso” en este indicador.

### Resultados para el indicador 4 del pensamiento crítico: Escritura lógica.

Tabla 51 Resultados del indicador 4 de Escritura lógica del pensamiento crítico

<b>Escritura Lógica</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inferior	4	2,5	2,5	2,5
	Proceso	80	50,3	50,3	52,8
	Elemental	51	32,1	32,1	84,9
	superior	24	15,1	15,1	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 51, con respecto al indicador 4 de escritura lógica se estima, que 2 % se sitúan en el nivel inferior, 50 % en proceso, el 32 % en elemental, y el 15 % en nivel superior. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia para el nivel de “proceso” en este indicador.

## Resultados para el indicador 5 del pensamiento crítico: lectura dialógica.

Tabla 52 Resultados del indicador 5 de lectura dialógica del pensamiento crítico

Lectura Dialógica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inferior	11	6,9	6,9	6,9
	Proceso	93	58,5	58,5	65,4
	Elemental	45	28,3	28,3	93,7
	superior	10	6,3	6,3	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 52, con respecto al indicador 5 de lectura dialógica se estima, que 7 % se sitúan en el nivel inferior, 58% en proceso, el 28% en elemental, y el 6% en nivel superior. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia para el nivel de “proceso” en este indicador.

## Resultados para el indicador 6 del pensamiento crítico: Escritura dialógica

Tabla 53 Resultados del indicador 6 de escritura dialógica del pensamiento crítico

Escritura Dialógica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inferior	7	4,4	4,4	4,4
	Proceso	94	59,1	59,1	63,5
	Elemental	48	30,2	30,2	93,7
	superior	10	6,3	6,3	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 53, con respecto al indicador 6 de escritura dialógica se estima, que 4 % se sitúan en el nivel inferior, 59% en proceso, el 30% en elemental, y el 6% en nivel superior. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia para el nivel de “proceso” en este indicador.

- **Resultados de los indicadores de la comprensión lectora**

A continuación se presentan los resultados de cada uno de los indicadores que corresponden a la comprensión lectora.

### Resultados para el indicador 1 de la comprensión literal

Tabla 54 Resultados del indicador 1 de la comprensión literal.

<b>Localiza información específica</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	10	6,3	6,3	6,3
	Básico	48	30,2	30,2	36,5
	Competente	101	63,5	63,5	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 54, con respecto al indicador 1 de nivel de comprensión lectora literal, se estima que un 6% de los estudiantes, obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 30 % obtuvo el calificativo de básico, y un 63 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia para el nivel “competente” en este indicador.

### Resultados para el indicador 2 de la comprensión literal

Tabla 55 Resultados del indicador 2 de la comprensión literal.

<b>Localiza e integra temática conocida</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	4	2,5	2,5	2,5
	Básico	40	25,2	25,2	27,7
	Competente	115	72,3	72,3	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 55, con respecto al indicador 2 de nivel de comprensión lectora literal, se estima que un 2% de los estudiantes, obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 25 % obtuvo el calificativo de básico, y un 72% logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia para el nivel “competente” en este indicador.

### Resultados para el indicador 3 de la comprensión literal

Tabla 56 Resultados del indicador 3 de la comprensión literal.

<b>Identifica información con la que no está familiarizado.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	23	14,5	14,5	14,5
	Básico	57	35,8	35,8	50,3
	Competente	79	49,7	49,7	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 56, con respecto al indicador 3 de nivel de comprensión lectora literal, se estima que un 14% de los estudiantes, obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 36 % obtuvo el calificativo de básico, y un 50 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia para el nivel “competente” en este indicador.

### Resultados para el indicador 4 de la comprensión inferencial

Tabla 57 Resultados del indicador 4 de la comprensión inferencial

<b>Deduce a nivel elemental hechos, significado de palabras</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	70	44,0	44,0	44,0
	Básico	36	22,6	22,6	66,7
	Competente	53	33,3	33,3	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 57, con respecto al indicador 4 de nivel de comprensión lectora inferencial, se estima que un 44% de los estudiantes, obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 23 % obtuvo el calificativo de básico, y un 33 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia para el nivel “insuficiente” en este indicador.

## Resultados para el indicador 5 de la comprensión inferencial

Tabla 58 Resultados del indicador 5 de la comprensión inferencial

<b>Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	43	27,0	27,0	27,0
	Básico	67	42,1	42,1	69,2
	Competente	49	30,8	30,8	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 58, con respecto al indicador 5 de nivel de comprensión lectora inferencial, se estima que un 27% de los estudiantes, obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 42 % obtuvo el calificativo de básico, y un 31 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia para el nivel “básico” en este indicador.

## Resultados para el indicador 6 de la comprensión inferencial

Tabla 59 Resultados del indicador 6 de la comprensión inferencial

<b>Deduce e interpreta el texto analizado de forma clara y coherente.</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	70	44,0	44,0	44,0
	Básico	46	28,9	28,9	73,0
	Competente	43	27,0	27,0	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 59, con respecto al indicador 6 de nivel de comprensión lectora inferencial, se estima que un 44% de los estudiantes, obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 29 % obtuvo el calificativo de básico, y un 27 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia para el nivel “insuficiente” en este indicador.

## Resultados para el indicador 7 de la comprensión reflexiva

Tabla 60 Resultados del indicador 7 de la comprensión reflexiva

<b>Evalúa el texto analizado de forma pertinente</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	95	59,7	59,7	59,7
	Básico	58	36,5	36,5	96,2
	Competente	6	3,8	3,8	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 60, con respecto al indicador 7 de nivel de comprensión lectora reflexiva, se estima que un 60 % de los estudiantes, obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 36 % obtuvo el calificativo de básico, y un 4 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia para el nivel “insuficiente” en este indicador.

## Resultados para el indicador 8 de la comprensión reflexiva

Tabla 61 Resultados del indicador 8 de la comprensión reflexiva

<b>Juzga el texto analizado sustentando su posición, ya sea a favor o en contra, de forma abierta, clara y coherente</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	95	59,7	59,7	59,7
	Básico	53	33,3	33,3	93,1
	Competente	11	6,9	6,9	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 61, con respecto al indicador 8 de nivel de comprensión lectora reflexiva, se estima que un 60% de los estudiantes, obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 33% obtuvo el calificativo de básico, y un 7 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia para el nivel “insuficiente” en este indicador.

## Resultados para el indicador 9 de la comprensión reflexiva

Tabla 62 Resultados del indicador 9 de la comprensión reflexiva

<b>Autoevalúa su nivel de comprensión aplicando criterios metacognitivos</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	89	56,0	56,0	56,0
	Básico	53	33,3	33,3	89,3
	Competente	17	10,7	10,7	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 62, con respecto al indicador 9 de nivel de comprensión lectora reflexiva, se estima que un 56% de los estudiantes, obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 33 % obtuvo el calificativo de básico, y un 11 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, se deduce que hay una mayor tendencia para el nivel “inferior” en este indicador.

- **Resultado por Dimensiones del Pensamiento Crítico**

A continuación se presentan los resultados de cada una de las dimensiones que corresponden al pensamiento crítico y a la comprensión lectora.

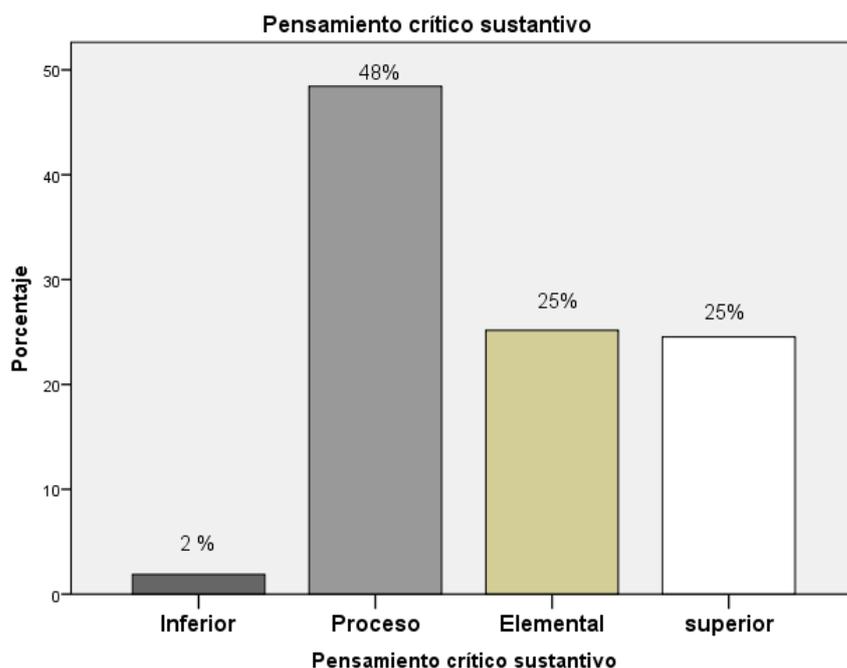
### **Frecuencia de dimensiones de pensamiento crítico de nivel sustantivo**

Tabla 63 Resultados de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico

<b>Pensamiento crítico sustantivo</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inferior	3	1,9	1,9	1,9
	Proceso	77	48,4	48,4	50,3
	Elemental	40	25,2	25,2	75,5
	superior	39	24,5	24,5	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

Gráfico 5 resultados de nivel de pensamiento crítico sustantivo



Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 63 y gráfico n° 5 se observa que el 2 % de los estudiantes se sitúan en el nivel inferior del pensamiento crítico, mientras que el 48% se halla en proceso, y el 25 % se ubicó en elemental, y el 25 % en el nivel superior. De ello, podemos inferir, que hay una tendencia favorable hacia el pensamiento crítico sustantivo.

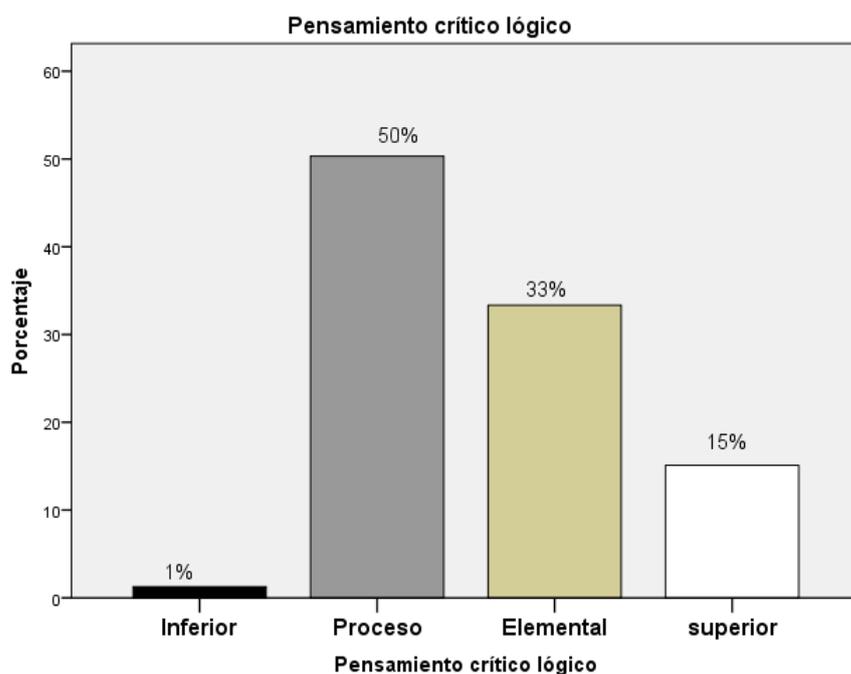
### Frecuencia de dimensiones de pensamiento crítico de nivel lógico

Tabla 64 Resultados de la dimensión lógica del pensamiento crítico

Pensamiento crítico lógico					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inferior	2	1,3	1,3	1,3
	Proceso	80	50,3	50,3	51,6
	Elemental	53	33,3	33,3	84,9
	superior	24	15,1	15,1	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

Gráfico 6 resultados de nivel de pensamiento crítico lógico



En la tabla n° 64 y gráfico n° 6 se observa que el 1% de los estudiantes se sitúan en el nivel inferior del pensamiento lógico, mientras que el 50 % se halla en proceso, y el 33 % se ubicó en elemental, y el 15 % en el nivel superior. De ello, podemos inferir, que hay poca tendencia favorable hacia esta dimensión, ya que el 50% de los estudiantes se sitúan en proceso de desarrollo de su pensamiento lógico.

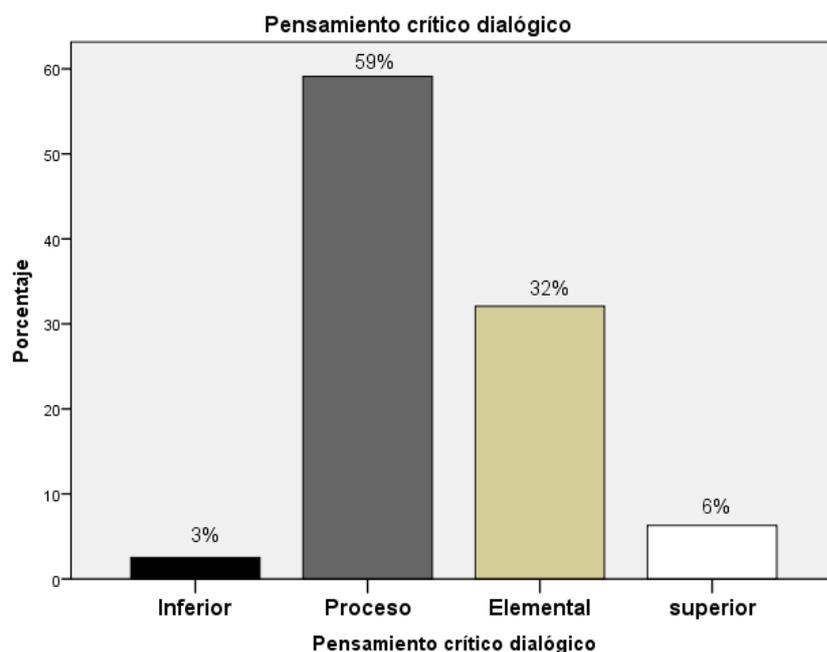
### Frecuencia de dimensiones de pensamiento crítico de nivel dialógico

Tabla 65 Resultados de dimensión dialógica del pensamiento crítico

Pensamiento crítico dialógico					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inferior	4	2,5	2,5	2,5
	Proceso	94	59,1	59,1	61,6
	Elemental	51	32,1	32,1	93,7
	superior	10	6,3	6,3	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

Gráfico 7 resultados de nivel de pensamiento crítico dialógico



Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 65 y gráfico n° 7 se observa que el 3 % de los estudiantes se ubicaron en el nivel inferior del pensamiento crítico dialógico, mientras que el 59 % se halla en proceso, y el 32 % se ubicó en elemental, y solo el 6 % en el nivel superior. De ello, podemos deducir, que hay una baja tendencia hacia esta dimensión, ya que más del 50% de los estudiantes se sitúan en proceso de desarrollo de su pensamiento dialógico.

- **Resultado por dimensiones de la Comprensión Lectora**

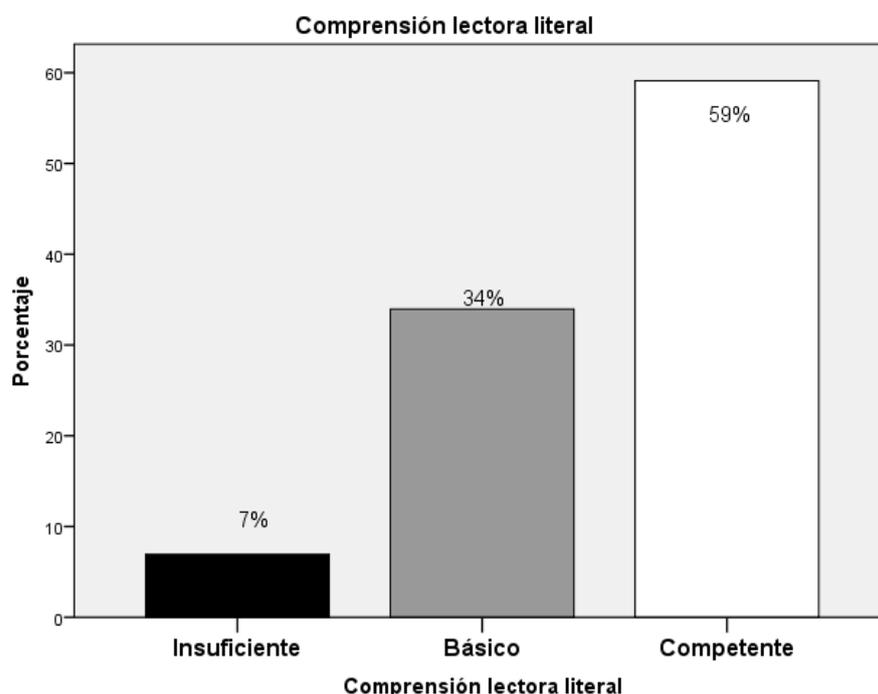
**Frecuencia de dimensiones de comprensión lectora de nivel literal**

Tabla 66 Resultados del nivel de comprensión lectora literal

Comprensión lectora literal					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	11	6,9	6,9	6,9
	Básico	54	34,0	34,0	40,9
	Competente	94	59,1	59,1	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

Gráfico 8 resultados de nivel de comprensión lectora literal



En la tabla n° 66 y gráfico n° 8, con respecto a la dimensión de nivel de comprensión lectora literal, se estima que un 7% de los estudiantes, obtuvo la calificación de insuficiente, mientras que el 34 % obtuvo el calificativo de básico, y un 59 % logro situarse en la calificación de competente. De ello, podemos inferir, que hay una tendencia favorable hacia esta dimensión.

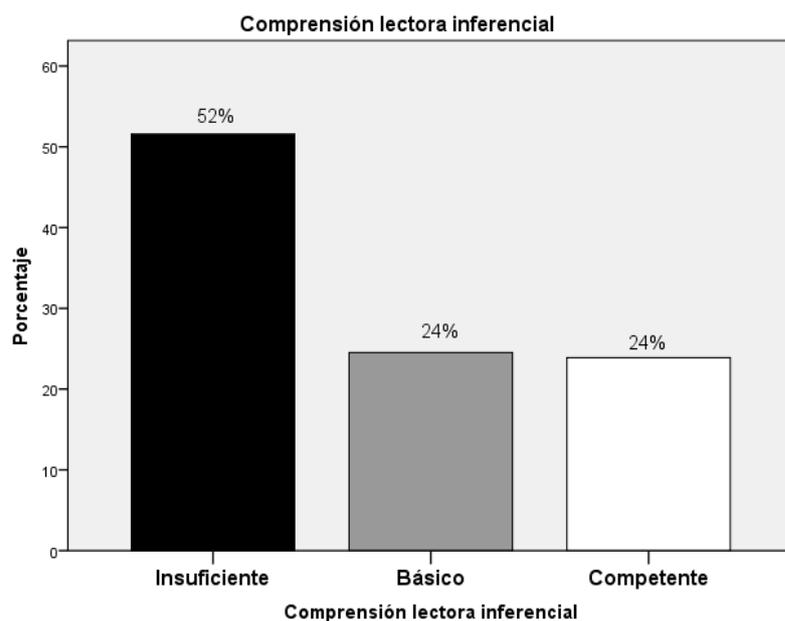
### Frecuencia de dimensiones de comprensión lectora de nivel inferencial

Tabla 67 Resultados del nivel de comprensión lectora inferencial

Comprensión lectora inferencial					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	82	51,6	51,6	51,6
	Básico	39	24,5	24,5	76,1
	Competente	38	23,9	23,9	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

Gráfico 9 resultados de nivel de comprensión lectora inferencial



Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 67 y gráfico n° 9 se observa que el 52 % de los estudiantes se sitúan en el nivel insuficiente en el desarrollo de la variable comprensión lectora de dimensión inferencial, mientras que el 24 % logró un nivel básico, y el 24 % alcanzó un nivel competente. De ello, podemos inferir, que hay poca tendencia favorable hacia esta dimensión, ya que más del 50% de los estudiantes se sitúan en el nivel insuficiente.

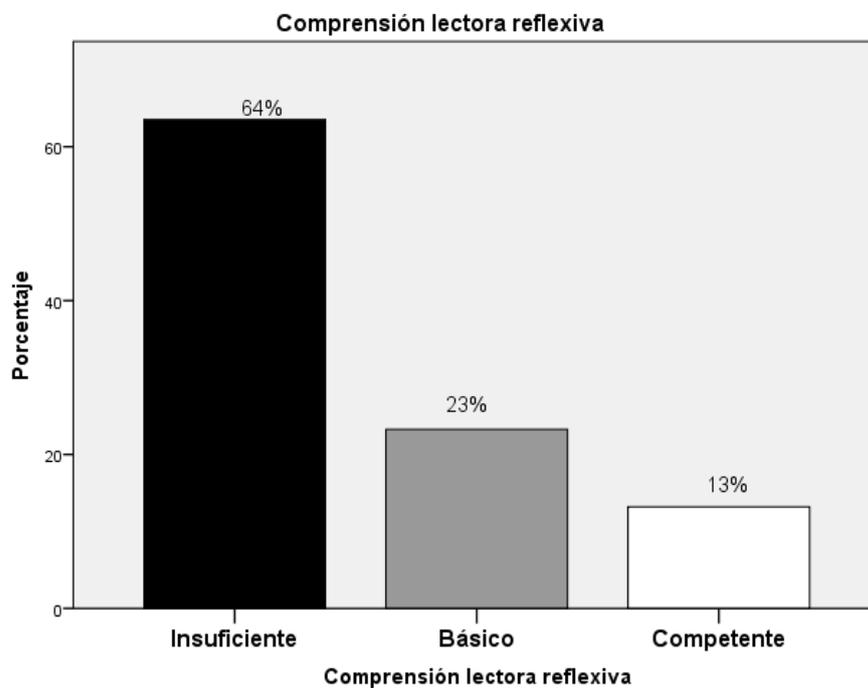
### Frecuencia de dimensiones de comprensión lectora de nivel reflexiva

Tabla 68 Resultados del nivel de comprensión lectora reflexiva

Comprensión lectora reflexiva					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	101	63,5	63,5	63,5
	Básico	37	23,3	23,3	86,8
	Competente	21	13,2	13,2	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

Gráfico 10 resultados de nivel de comprensión lectora reflexiva



En la tabla n° 68 y gráfico n° 10 se observa que el 63 % de los estudiantes se sitúan en el nivel insuficiente en el desarrollo de la variable comprensión lectora de dimensión reflexiva, mientras que el 23 % logró un nivel básico, y el 13 % alcanzó un nivel competente. De ello, podemos inferir, que hay poca tendencia favorable hacia esta dimensión, ya que más del 50% de los estudiantes se sitúan en el nivel insuficiente.

- **Resultados por Variables Generales de la Investigación**

A continuación se presentan los resultados que corresponden a las variables de estudio: Pensamiento crítico y comprensión lectora.

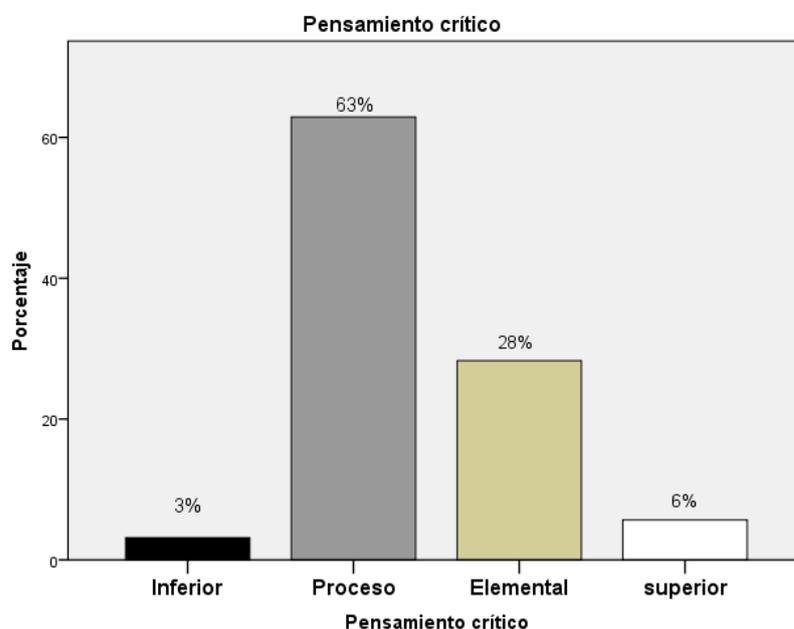
**Resultados de la variable: Pensamiento Crítico**

Tabla 69 Resultados del nivel del pensamiento crítico

Pensamiento crítico					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Inferior	5	3,1	3,1	3,1
	Proceso	100	62,9	62,9	66,0
	Elemental	45	28,3	28,3	94,3
	superior	9	5,7	5,7	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

Gráfico 11 resultados de pensamiento crítico.



Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 69 y gráfico n° 11 se observa que el 3 % de los estudiantes se sitúan en el nivel inferior del pensamiento crítico, mientras que el 63 % se halla en proceso, y el 28 % se ubicó en elemental, y sólo el 6 % en el nivel superior. De ello, podemos inferir, que hay poca tendencia favorable hacia esta variable,

ya que más del 60% de los estudiantes se sitúan en proceso de desarrollo de su pensamiento lógico.

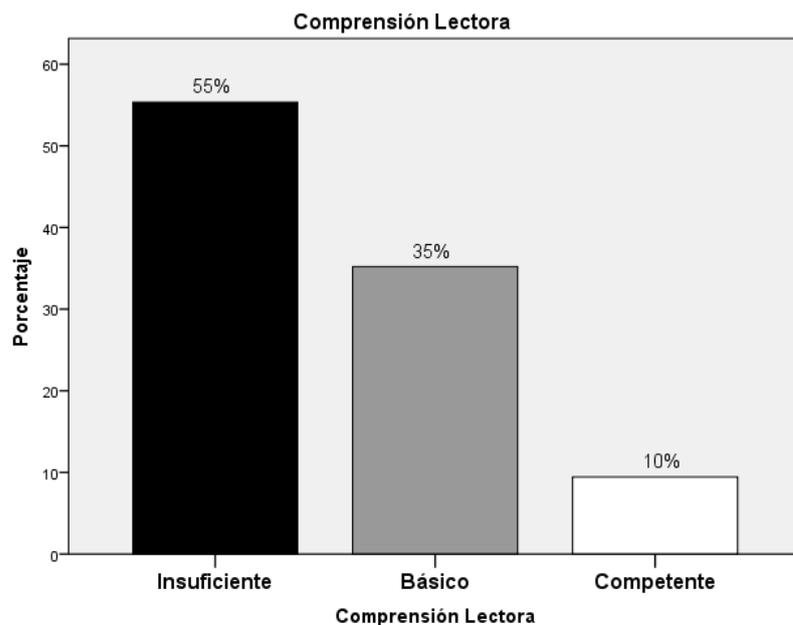
### Resultados de la variable: Comprensión lectora

Tabla 70 frecuencia del nivel del pensamiento crítico

Comprensión Lectora					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Insuficiente	88	55,3	55,3	55,3
	Básico	56	35,2	35,2	90,6
	Competente	15	9,4	9,4	100,0
	Total	159	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

Gráfico 12 resultados del nivel de comprensión lectora



En la tabla n° 70 y gráfico n° 12 se observa que el 55 % de los estudiantes se sitúan en el nivel insuficiente en el desarrollo de la variable comprensión lectora, mientras que el 35 % logró un nivel básico, y el 10 % alcanzó un nivel competente. De ello, podemos inferir, que hay una baja tendencia hacia esta variable, ya que más del 50% de los estudiantes se sitúan en el nivel insuficiente.

- **Resultado comparativo del nivel de Pensamiento crítico, con la aproximación a la asignatura de filosofía**

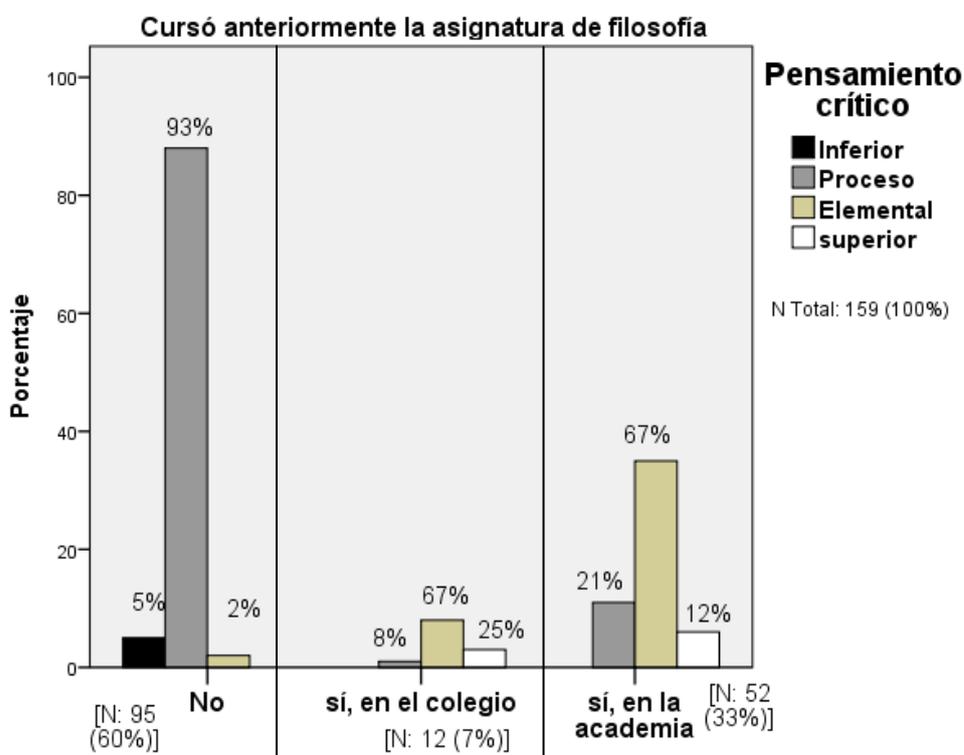
A continuación se presentan los resultados del nivel de dominio del pensamiento crítico, según los resultados de haber cursado anteriormente la asignatura de filosofía.

Tabla 71 resultados del nivel del pensamiento crítico según el contacto con la asignatura

<b>Tabla cruzada Cursó anteriormente la asignatura de filosofía*Pensamiento crítico</b>						
Recuento						
		Pensamiento crítico				Total
		Inferior	Proceso	Elemental	superior	
Cursó anteriormente la asignatura de filosofía	No	5	88	2	0	95
	sí, en el colegio	0	1	8	3	12
	sí, en la academia	0	11	35	6	52
Total		5	100	45	9	159

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

Gráfico 13 porcentaje en barras del nivel del pensamiento crítico según el contacto con la asignatura



En la tabla n° 71 y gráfico n° 13, se aprecia 95 estudiantes, no han cursado la asignatura de filosofía, quienes representan un 60% de la muestra total analizada, y de ello el 93% se situó en el nivel de proceso del pensamiento crítico, mostrando poca tendencia en el desarrollo del pensamiento crítico,

mientras quienes si han cursado, ya sea en el colegio o en la academia suman 64 estudiantes, de las cuales, se han situado con mayor tendencia en el nivel elemental y superior. De ello, deducimos que el haber cursado la asignatura de filosofía con anterioridad implica un mejor resultado.

## 4.2 Proceso de prueba de hipótesis

- **Prueba de normalidad**

Para determinar el tipo de análisis estadístico para probar la hipótesis, se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov - Smirnov. Ya que, *Sampieri, Fernández y Baptista* sostienen que: “hay dos tipos de analisis estadísticos que pueden realizarse para probar hipótesis: los analisis paramétricos y los no paramétricos” (2014: 304)

Tabla 72 prueba de normalidad de las variables

<b>Pruebas de normalidad</b>			
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Pensamiento crítico	,376	159	,000
Comprensión Lectora	,346	159	,000

Fuente: Elaboración en base a las encuestas.

En la tabla n° 72 se visualiza que en la variable Pensamiento crítico, el valor estadístico de la prueba calculó un valor de 0.379 y el valor de significancia indicó 0.000, siendo este valor inferior a 0.05, se deduce que los datos no presentaron distribución normal en esta variable.

Asimismo para la variable comprensión lectora, su valor estadístico indicó 0.346, y el valor de significancia fue igual a 0.000, siendo este valor inferior a

0.05, se deduce que los datos no presentaron distribución normal también en esta variable.

Por ello, en la prueba de hipótesis para determinar la correlación de las variables, se empleó el estadístico no paramétrico del coeficiente de Spearman.

### 4.3 Contrastación de la Prueba de Hipótesis

A partir de la prueba de normalidad se mostró que se debía emplear, el índice de correlación de *Spearman* para establecer el grado de relación entre las variables para la contrastación de hipótesis.

Fórmula estadística:

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula

Nivel de confianza al 95 %

Valor de significancia  $\alpha = 0.05$

Si  $p \leq 0.05$  entonces se rechaza la hipótesis nula.

### 4.3.1 Contrastación de la prueba de Hipótesis General

- **Hipótesis general planteada:**

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.

A continuación se aplica el estadístico de correlación, para su debida interpretación y contrastación de la hipótesis.

- **Correlaciones no paramétricas del Pensamiento crítico y la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Humanidades de la UNFV.**

Tabla 73 Coeficiente de correlación Rho de Spearman de las variables de estudio

Correlaciones			Pensamiento crítico	Comprensión Lectora
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coeficiente de correlación	1,000	,771**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	159	159
	Comprensión Lectora	Coeficiente de correlación	,771**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	159	159

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

(Fuente: Elaboración en base a los resultados del procesamiento de datos.)

- **Análisis:**

En la tabla N° 73 se observa que el grado de correlación entre variables es alta y directa, 0.771. Obtuvo un valor  $p = 0.000 < 0.05$ , el cual nos indica que nuestra hipótesis planteada es verdadera. Es decir el grado de correlación entre las variables es 0. 771, de ahí que la correlación es significativa, puesto que al ser inferior al valor de significancia el error es menor al 5%.

- **Interpretación:** Como el valor  $p = 0.000 < 0.05$ , se confirma que: el nivel de Pensamiento Crítico se relaciona significativamente con 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”. La correlación es positiva y alcanzó un 77,1 %.

- **Contrastación de la prueba de hipótesis específica 1**

- **Planteamiento de Hipótesis Específica 1:**

Existe una relación positiva y significativa entre el nivel pensamiento crítico y la comprensión lectora literal que tienen los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

- **Correlaciones no paramétricas entre el Pensamiento crítico y el nivel literal de la comprensión lectora en los alumnos del primer ciclo de la Facultad de Humanidades de la UNFV**

Tabla 74 coeficiente de correlación Rho de Spearman del pensamiento crítico y la comprensión lectora literal.

Correlaciones				
			Pensamiento crítico	Comprensión lectora literal
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coeficiente de correlación	1,000	,543**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	159	159
	Comprensión lectora literal	Coeficiente de correlación	,543**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	159	159

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

(Fuente: Elaboración en base a los resultados del procesamiento de datos.)

- **Análisis:** En la tabla n° 74 se observa que el grado de correlación entre las variables es sustancial o moderada, 0.543, es decir que la correlación es significativa y el valor de significancia es inferior a 0.05 teniendo un error menor al 5%.
- **Interpretación:** Se confirma que: el nivel de 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 la Universidad Nacional “Federico Villarreal”. La correlación es positiva y alcanzó un 54,3%.

- **Contrastación de la prueba de hipótesis específica 2**

- **Planteamiento de hipótesis específica 2:**

Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora inferencial que tienen los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

- **Correlaciones no paramétricas entre el Pensamiento crítico y el nivel inferencial de la comprensión lectora en los alumnos del primer ciclo de la Facultad de Humanidades de la UNFV**

Tabla 75 Coeficiente de correlación Rho de Spearman del pensamiento crítico y la comprensión lectora Inferencial.

Correlaciones				
			Pensamiento crítico	Comprensión lectora inferencial
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coeficiente de correlación	1,000	,716**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	159	159
	Comprensión lectora inferencial	Coeficiente de correlación	,716**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	159	159

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

(Fuente: Elaboración en base a los resultados del procesamiento de datos.)

- **Análisis:** En la tabla n° 75 se observa que el grado de correlación entre las variables es alta 0.716, es decir que la correlación es significativa y el valor de significancia es inferior a 0.05 teniendo un error menor al 5%.
- **Interpretación:** Se confirma que: el nivel de 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 la Universidad Nacional “Federico Villarreal”. La correlación es positiva y alcanzó un 71, 6 %.

- **Contrastación de la prueba de hipótesis específica 3**

- **Planteamiento de hipótesis específica 3:**

Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora reflexiva que tienen los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

- **Correlaciones no paramétricas entre el Pensamiento crítico y el nivel reflexivo de la comprensión lectora en los alumnos del primer ciclo de la Facultad de Humanidades de la UNFV**

Tabla 76 coeficiente de correlación Rho de Spearman del pensamiento crítico y la comprensión lectora reflexiva

Correlaciones				
			Pensamiento crítico	Comprensión lectora reflexiva
Rho de Spearman	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	1,000	,847**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	159	159
	Comprensión lectora reflexiva	Coefficiente de correlación	,847**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	159	159

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

(Fuente: Elaboración en base a los resultados del procesamiento de datos.)

- **Análisis:** En la tabla n° 76 se observa que el grado de correlación entre las variables es alta 0.847, es decir que la correlación es significativa y el valor de significancia es inferior a 0.05 teniendo un error menor al 5%.
- **Interpretación:** Se confirma que: el nivel de 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 la Universidad Nacional “Federico Villarreal”. La correlación es positiva y alcanzó un 84, 7 %.

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 5.1 Discusión

A continuación, se presentan los análisis de los resultados, en la cual se debe precisar, según Piscoya (2009): “cuáles son los hechos o acontecimientos cuya ocurrencia es esperable o cuáles son las reconstrucciones que son realizables a partir de las hipótesis aceptadas por la investigación” (p. 95). Luego, se presentan los análisis de comparación de los resultados obtenidos, con relación a otras investigaciones consultadas.

Nuestro primer resultado obtenido, fue la confirmación de nuestra hipótesis general. Así, el nivel del pensamiento crítico, se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad “Federico Villarreal”, puesto que la correlación fue positiva, con un 77 % de aceptación.

Resultando de ello, que en la muestra estudiada, se obtuvo poca tendencia favorable hacia el desarrollo del pensamiento crítico, ya que más del 60% de los estudiantes, se situaron en el nivel de proceso o como pensador principiante. Mientras que en la comprensión lectora de un texto filosófico, los resultados evidencian que hay una baja tendencia hacia esta variable, ya que, más del 50% de los estudiantes se situaron en el nivel insuficiente. Evidenciando con ello, una problemática muy aguda, que debe ser superada, sí aspiramos que nuestros educandos sean críticos y autónomos.

Si comparamos el resultado obtenido, con la investigación de Marciales (2003), observamos, que esta situación, también coincide con sus resultados, ya que halló en sus estudios, una baja tendencia en el desarrollo de las habilidades del

pensamiento crítico en los estudiantes universitarios de diversas especialidades, aunque, en la especialidad de filosofía los resultados fueron más favorables, a raíz, de ello, Marciales, citando a Santiuste, expresa la relevancia que implica la filosofía: “el objetivo que ha de tener la filosofía en la educación, es enseñar a pensar al alumno, ayudarle a desarrollar una actitud crítica” (p.399).

Otra investigación con la que podemos comparar nuestro primer resultado, es con, la tesis de Llanos (2013), la cual evidenció la realidad que aquejaba a los estudiantes que iniciaban sus estudios en una Universidad peruana. Expresó que la gran mayoría de los estudiantes de los primeros ciclos de la universidad de Piura se situaron en un nivel básico y previo de la comprensión lectora, demostrando con ello, que los estudiantes poseen mínimas habilidades para enfrentar con éxito la actividad universitaria. Consideramos que los estudios, como la de Llanos, nos permiten visualizar el nivel de dominio de los estudiantes respecto a su comprensión lectora pero, diferimos en quedarnos solo en dicho diagnóstico, ya que, debemos hallar la raíz del problema. Por ello, nuestro estudio también, se orientó a dar luces sobre el origen y con particular atención en la comprensión de un texto filosófico. Así, encontramos que quienes han cursado la asignatura de filosofía en la educación básica, han obtenido un mejor resultado a diferencia de quienes no han cursado la asignatura previamente. Puesto que, al estar en contacto con el bagaje conceptual que implica el comprender, han estado familiarizados con ciertos términos y nociones básicas, haciendo posible que los estudiantes estén más focalizados en la coherencia interpretativa del texto, que solo sumida en la comprensión literal del texto analizado. De ahí, la necesidad de implementar la asignatura de filosofía desde una etapa más temprana.

Estos resultados implican que, si, se desarrollan las habilidades del Pensamiento crítico, entonces se pueden mejorar significativamente la comprensión lectora de textos filosóficos concernientes a la asignatura de filosofía. De ahí, la importancia de formar estudiantes con capacidades críticas respecto a lo que lee o escribe.

El segundo resultado obtenido, fue que la primera hipótesis específica, resultó confirmada, De ahí, que 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", puesto que la correlación fue positiva, con un 54 % de aceptación.

De ello, se desprende que en los resultados sobre la comprensión lectora literal, el 59 % de los estudiantes logró situarse en el nivel competente, mientras que el 34% logró situarse en el nivel básico. De ahí, que haya una tendencia favorable hacia esta dimensión. Sin embargo, todavía se observan falencias, ya que este nivel corresponde a la más simple, y por ende los resultados, deberían ser más óptimos.

Nuestro resultado, concuerda en comparación con la de Llanos (2013) quien obtuvo también un resultado regular, el puntaje promedio de (13. 57), pero por debajo de lo esperado (17). Asimismo, la autora expresa que esto se debe a que: "la falta de conocimiento previo impide una cabal comprensión de lectura". (p. 70).

En este punto, también concordamos con Llanos, ya que para una comprensión cabal de un texto, es necesario estar familiarizados con las terminologías que se decodifican en la lectura.

Así, Cárdenas y Restrepo (2012) sostienen que la dificultad de la comprensión de un texto filosófico se agrava al intentar acercarse con un análisis superficial. Por ello, recomienda mediante el ejercicio continuo de la lectura y escritura. Y solo, si después de haber leído nuestros educandos, pueden explicar mediante la escritura aquello que ha comprendido se habrá acercado a la comprensión hermenéutica de un texto filosófico.

El tercer resultado obtenido, consistió en la confirmación de la segunda hipótesis específica, ya que, el 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”, puesto que la correlación fue positiva, con un 72 % de aceptación.

De ello, se deriva que en la comprensión lectora inferencial, se observó que el 52% de los estudiantes, se situó en el nivel insuficiente, mientras que el 24% se situó en el nivel básico y el 24% en el nivel competente, por lo tanto, se establece que hay poca tendencia favorable en la comprensión inferencial. En estos datos podemos advertir, que los resultados se invierten en relación con el nivel literal, generando gran preocupación, ya que requiere de capacidades de mayor complejidad.

Nuestro resultado en comparación con la de Llanos (2013) también coinciden, ya que, 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).

Sin embargo, en comparación a nuestros resultados, los de Milla (2012) son más alentadores, ya que, ella obtuvo, en la dimensión, capacidad de inferir implicancias de los estudiantes evaluados, un nivel promedio, aunque, los ubicó como pensadores principiantes, puesto que, no alcanzaron el nivel óptimo esperado. Por ello, es vital que se desarrolle las habilidades lógicas que el pensamiento crítico concibe, ya que permite la lucidez y coherencia en el razonamiento del educando.

El cuarto resultado obtenido, confirma la tercera hipótesis específica, ya que, 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”, puesto que la correlación fue positiva, con un 85 % de aceptación.

De ahí que, se obtuvo en los resultados de la comprensión lectora reflexiva, el 63% de los estudiantes, se situaron en el nivel insuficiente, mientras que el 23% logró un nivel básico, y solo el 13% alcanzó un nivel competente, evidenciando con ello, una baja tendencia hacia la reflexión sobre un texto filosófico. En este punto, podemos observar, que los resultados se agudizan en relación con el nivel literal e inferencial, mostrando dificultades y carencias en el dominio de este nivel de comprensión.

Nuestro resultado se confirma en comparación con los resultados que Milla (2012) obtuvo, en la capacidad de argumentar posición, la cual, se asemeja a la comprensión lectora reflexiva de nuestra investigación, la autora, halló que la gran mayoría de los estudiantes se situaron en un bajo nivel, mostrando

evidencia que ellos no se encuentran en condiciones de fundamentar sus puntos de vistas, demostrando así, una actitud de un pensador irreflexivo.

En este sentido, es de vital importancia, fomentar la reflexión y forjar autonomía en los estudiantes, y mayor aún en los estudiantes universitarios. De tal manera que concordamos con Parra (2013) cuando sostiene que en el nivel universitario requiere de una praxis educativa más reflexiva:

Los maestros deben facilitar más la crítica y argumentación reflexiva en el aula; los maestros no utilizan con frecuencia estrategias que estimulen el pensamiento crítico en sus clases (...) Los estudiantes necesitan incrementar el vocabulario y saber utilizar sinónimos y antónimos en sus intervenciones orales cuando improvisan. (p. 81)

Pero, discrepamos que pensar críticamente, solo se reduzca a la fluidez verbal, ya que, consideramos que ser críticos no solo se trata, del dominio del vocabulario, para reemplazar un término por otro en una improvisación, sino que constituye en asumir un conjunto de hábitos y procesos cognitivos que fortalecen el criterio, en la veracidad e imparcialidad.

Consideramos que una lectura crítica incluye la capacidad reflexiva, donde la dificultad de los procesos cognitivos debe desplegarse de lo simple a lo más complejo.

Por lo tanto, como podemos observar, los resultados son deficientes, tanto en los niveles del pensamiento crítico, como en los niveles de comprensión lectora, ya que, el nivel de dominio se debilitan en la medida, de la falta de conocimiento de la asignatura de filosofía, en particular atención en los estudiantes que ingresan a la Universidad. Por ello, reiteramos que la asignatura de filosofía, debe ser impartida desde el nivel básico.

## 5.2 Conclusiones

1. Existe correlación alta y significativa (0.771) entre las variables de Pensamiento Crítico y la Comprensión lectora. Por lo tanto, a mayor desarrollo de los niveles de pensamiento crítico mayor es el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

2. Existe correlación moderada y significativa, (0.543) entre las variables de Pensamiento Crítico y la comprensión lectora de nivel literal. Por lo tanto, a mayor desarrollo de los niveles de pensamiento crítico mayor es el nivel de comprensión lectora literal en los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

3. Existe correlación alta y significativa, (0.716) entre las variables de Pensamiento Crítico y la comprensión lectora de nivel inferencial. Por lo tanto, a mayor desarrollo de los niveles de pensamiento crítico mayor es el nivel de comprensión lectora inferencial en los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

4. Existe correlación alta y significativa, (0.847) entre las variables de Pensamiento Crítico y la comprensión lectora de nivel reflexiva. Por lo tanto, a mayor desarrollo de los niveles de pensamiento crítico mayor es el nivel de comprensión lectora reflexiva en los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

5. Los estudiantes que han cursado la asignatura de filosofía en la educación básica, han obtenido un mejor resultado tanto en la prueba del pensamiento crítico como en la comprensión lectora a diferencia de quienes no han cursado la asignatura previamente.

### 5.3 Recomendaciones

A la luz de los resultados y las conclusiones que se formuló en la presente investigación, presentamos algunas recomendaciones de mayor pertinencia:

1 – Se sugiere a la comunidad educativa desarrollar las habilidades que favorecen el pensamiento crítico, entre ellas la capacidad crítica de corte mayéutico, para habituar al estudiante hacia el análisis y la reflexión de los temas filosóficos, ya que mejora la comprensión de este tipo de texto, para ello, se recomienda organizar talleres de lectura aplicando la *guía de análisis de comprensión de textos filosóficos* propuestos en la presente investigación, ya que están basadas en las tres dimensiones del pensamiento crítico, que a su vez, se relacionan con los tres niveles de la comprensión lectora.

2 – Se debe inculcar en los estudiantes, el hábito por verificar la confiabilidad de la información, de tal manera que sean conscientes del valor de la veracidad que debe proporcionar un texto. La cual, permite distinguir las opiniones de los hechos concretos, desarrollando así, el pensamiento crítico sustantivo, para interrogarse por la intencionalidad del autor, el sentido de los términos, el contexto, y entre otros, los cuales mejoran la comprensión lectora de nivel literal. Aplicar para ello, la *guía de análisis de comprensión de textos filosóficos de dimensión sustantiva – literal*, que se propone en esta investigación.

3 - Se debe promover en los educandos el hábito por verificar el sentido y la coherencia lógica de la información ya que, caracteriza al pensamiento crítico lógico, resaltando su importancia para evitar cometer falacias, mejorando así, la comprensión lectora de nivel inferencial. Aplicar para ello, la *guía de análisis de comprensión de textos filosóficos de dimensión lógica – inferencial* que proporciona esta investigación.

4– Se debe incentivar en los estudiantes el hábito por la lectura de textos filosóficos de carácter metafóricos, ya que enriquece el nivel cognitivo y apertura al estudiante hacia el diálogo y la muestra de sus puntos de vista con respeto y tolerancia, mejorando así la comprensión lectora de nivel reflexiva. Aplicar para ello, la *guía de análisis de comprensión de textos filosóficos de dimensión dialógica – reflexiva* que se desarrolló en la presente investigación.

5- Se sugiere la inserción de la enseñanza de la asignatura de filosofía al plan de estudios de la currícula de la educación básica peruana ya que, mejora el discernimiento en la comprensión lectora, con la finalidad de que los estudiantes estén, más preparados para afrontar con mayores capacidades críticas en los estudios superiores, en la vida profesional y en la vida ciudadana.

6 – Se recomienda a otros investigadores a seguir indagando sobre la relación del pensamiento crítico en otras disciplinas humanísticas o científicas, y a su vez, orientar el estudio hacia el ámbito experimental para observar los cambios que presentan la muestra de estudios, mediante la aplicación de estrategias concretas que favorezcan al desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

## 5.4 Referencias

- Altuve, G., y José, G. (2010). *El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior*. Actualidad Contable Faces, vol. 13, núm. 20, enero-junio, 2010, Universidad de los Andes. Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/257/25715828002.pdf>
- Araoz, Guerrero y Otros (2008) *Estrategias para aprender a aprender: reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura*. Ed. Pearson, México.
- Argudin, Y. (2006) *Aprender a pensar leyendo bien. Habilidades de lectura a nivel superior*. México: Paidós
- Begazo y Lovera (2015). *Estrategias para la comprensión lectora en el aula*. Lima: Impresión Arte Perú.
- Berté M. (2014). *Didáctica de la operaciones mentales 11: Reflexionar, Un modo mejor de pensar*. Madrid: Ed. Narcea, S.A.
- Brenifier, O. (2005). *El Dialogo en Clase*. España: Ediciones Idea.
- Bochenski, J. (1973). *Introducción al pensamiento filosófico*. Barcelona: Herder.
- Cáceres, J. (2010) *Comprensión lectora*. Lima: Grafica Liñán.
- Campos A. (2007) *Pensamiento Crítico, Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Cassany, D. (2009). *Leer, comprender e interpretar en EFE en línea*. En conferencia presentada en el XX Congreso Internacional de ASELE. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación, celebrado en Comillas (Cantabria), del (Vol. 23).
- Cardenas y Restrepo (Eds). (2012). *Didácticas de la filosofía*. Vol. II., Bogotá: San Pablo.
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2007) *Evaluación de la comprensión lectora*. 3ra ed. Barcelona: Grao.
- Cauas, D. (2002). *Elementos Para la Elaboración y Ejecución de un Proyecto de Investigación*. Recuperado de sitio web: <http://es.calameo.com/books/000109389399610bdd44f>.

- Claxton, G. (2001). *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.
- Copi, I y Cohen, C. (1995). *Introducción a la lógica*. México: Limusa
- Corominas, J. (1987). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. 3ra ed. Barcelona: Gredos.
- Cortez, M y García, F. (2015). *Estrategias de comprensión lectora y producción textual*. Lima: San Marcos.
- De Bono, E. (2015) *seis sombreros para pensar*, Paidós: Barcelona.
- Descartes, R. (1987). *Discurso del método*. Trad.: C. Flórez, Madrid: Gredos.
- Dieterich, H. (2001). *Nueva Guía para la Investigación científica*. México: Planeta.
- Plan curricular de la especialidad de filosofía* (2007). Universidad Nacional Federico Villarreal. Facultad de Humanidades. Base de datos. Lima: UNFV.
- Ferraris, M. (2004). *La Hermenéutica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Ferrater, J. (2009) *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Fowler, B. (2002). *La taxonomía de Bloom y el Pensamiento crítico*. Fundación Gabriel Piedrahita U. Recuperado en sitio web: [http://www.kavalos.cl/WP\\_Kavalos/wp-content/uploads/2015/05/TAXONOMIA-DE-BLOOM-Y-PENSAMIENTO-CR%C3%8DTICO.pdf](http://www.kavalos.cl/WP_Kavalos/wp-content/uploads/2015/05/TAXONOMIA-DE-BLOOM-Y-PENSAMIENTO-CR%C3%8DTICO.pdf)
- Gadamer H. (2012) *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- García, R. (2011) *Uso de la razón. Diccionario de Falacias*. Recuperado en sitio web: <http://www.usoderazon.com/conten/arca/ARCAPDFCOMPLETO.pdf>
- Gaos, J. (2000). *Filosofía en la Universidad*. Mexico: UNAM.
- Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación, Siglo XXI*. México.
- Gispert, C. (2006) *Aprendizaje Interactivo*. Ed. Océano, Barcelona
- Gomez, M. y Polania, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos*. . Tesis de Maestría en Docencia. Universidad de La Salle, Colombia.  
 Descargado de pág. web:

<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf>

Gromi, A. (2013). *Didáctica de las Operaciones mentales 6: Juzgar, De la opinión no fundamentada al juicio elaborado*. Madrid: Ed. Narcea, S.A.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*, 2v., Madrid: Taurus.

Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Herrero, J. (2016) *Elementos del Pensamiento Crítico*. Madrid: Marcial Pons.

Heidegger, M. (2006) *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Herder.

Hipólito J. (2006). *Discernimiento: Evolución del pensamiento crítico en la educación superior*. Libro basado en Tesis Doctoral. Recuperado de sitio web: [www.eduteka.org/Discernimiento.Php](http://www.eduteka.org/Discernimiento.Php).

José, E. (2006) *Conocimiento, pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Biblos.

Kabalen, D. (1998). *La Lectura analítico – crítica: Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la Información*. México: Trillas.

Kant, I. (1994). *Crítica de la Razón Pura*. Trad. Ribas, P. (10ª ed.). México: Alfaguara.

Kurland, D. (2003). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. Recuperado de página web: <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>

Lago, J. (2006). *Redescribiendo la Comunidad de Investigación: Pensamiento Complejo y Exclusión social*. Madrid: Ed. De la Torre.

León, J. Escudero, I. y Olmos, R. (2012) *Evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Tea. Recuperado de: [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ECOMPLEC\\_MANUAL\\_WEB.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/ECOMPLEC_MANUAL_WEB.pdf)

*Ley Universitaria N° 30220* (2014, 9 de julio). Lima, Perú: Congreso de la República. Recuperado de sitio web: <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/30220.pdf>

*Ley General de Educación N° 28044* (2003, 28 de julio). Lima, Perú: Congreso de la República. Recuperado de sitio Web: [http://www.minedu.gob.pe/p/ley\\_general\\_de\\_educacion\\_28044.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf)

Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. (Trad. Pineda, D.). Estados Unidos: Temple University Press.

Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ed. De la Torre.

Lipman, M.; Sharp, A. Y 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, F. (2005). *Filosofía en la Escuela: La Práctica de Pensar en las Aulas*. Barcelona: Ed. De la Torre.

Llanos, O. (2013). *Nivel de Comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de Piura.

Marchesi, Á. (2009). *Las Metas Educativas 2021: Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios*. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, P. 87-157.

Marciales G. (2003). *Pensamiento Crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de Creencias, Estrategias e Inferencias en la Lectura Crítica de Textos*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://docplayer.es/14114229-Universidad-complutense-de-madrid.html>

Mclaren P. (2005). *La Vida en las escuelas Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

Mendoza, P. (2015) *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Recuperado de sitio web: [http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD\\_MENDOZA\\_GUERRERO\\_Pedro\\_Luis.pdf?sequence=1](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1)

Miljanovich, M., Huerta, R., & Atalaya, M. (2007). *Módulo recuperativo de comprensión lectora para estudiantes universitarios*. Revista de investigación de psicología, UNMSM.

- Milla, M (2012). *Pensamiento Crítico en Estudiantes de Quinto de Secundaria de los Colegios de Carmen de la Legua Callao*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- MINEDU. (2007). *Guía para el desarrollo del Pensamiento crítico*. Ed. Metrocolor, S.A. Lima.
- MINEDU. (2015). *La competencia lectora en el marco de PISA 2015. Orientaciones didácticas*. Lima: servicio de publicaciones.
- MINEDU. (2016). *Programa Curricular de Educación Secundaria*. Recuperado de sitio web: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-nivel-secundaria-ebr.pdf>
- MINEDU. (2016) *Currículo nacional de la educación básica*. Recuperado de sitio web:<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Morín, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de sitio web: [http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar\\_Introduccion-al-pensamiento-complejo\\_Parte1.pdf](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf)
- Muñiz, J. y Otros (2013). *Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición*. Psicothema, 25 (2), 151-157. Recuperado de: <http://www.cop.es/pdf/dtyatest.pdf>
- Muñoz y Álvarez (1988) *Historia del Pensamiento*, Vol. I, Ed. SARPE, Madrid.
- Murcio A. (2013). *Didáctica de las operaciones mentales 9: Interpretar, De la comprensión previa a la explicación de los acontecimientos*. Madrid: Ed. Narcea S.A
- Obiols, G. (2002). *Una Introducción a la Enseñanza de la Filosofía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Parra, I. (2013). *Desarrollo de habilidades del Pensamiento Crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil, Propuesta: Guía de Estrategias*. Tesis de Maestría en Docencia y Gerencia en Educación superior. Ecuador.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. New York. Recuperado en sitio web: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado en sitio web: [http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/EstandaresPensamientoCritico\\_ESPANHOL.pdf](http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/EstandaresPensamientoCritico_ESPANHOL.pdf)
- Platón (2002). *Diálogo de la Apología de Sócrates*. Trd. García F y Samaranch, F. Barcelona: Ed. Folio.
- Platón (2007). *Dialogo de la República*. Trd. Eggers, C. Barcelona: Gredos.
- Pease, M. (2015). *Cognición, Neurociencia y Aprendizaje*, Lima: F.E. PUCP.
- Piscoya, L. (2009). *El Proceso de la Investigación Científica*. Lima: F.E. UIGV.
- Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Quintanilla, R. (2001). *Comunicación Integral. Compendio de lengua y literatura*. Grafi-center editores. Lima.
- Ramírez, R. (2008). *Pedagogía Crítica. Una manera ética de generar procesos educativos*. N.o 28 • Segundo semestre de 2008 • pp. 108-119. Recuperado de sitio web: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Raths, L. (1994). *Cómo enseñar a Pensar – teoría y aplicación*. Barcelona: Paidós.
- Ravello, B. (2003) *Introducción a la lógica*. Lima: Mantaro.
- Revista el educador (2008, noviembre). N° 16. Grupo Editorial Norma. Recuperado de sitio web: <http://es.calameo.com/read/0000963308a623f250cd6>
- Ricoeur, P. (2002). *Del Texto a la Acción: Ensayos de Hermenéutica II*. (2a ed.). México: FCE.
- Sánchez, D. (1988). *La Aventura de Leer*. Lima: Biblioteca Nacional.
- Salazar, A. (1967). *Didáctica de la Filosofía*. Lima: Arica.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lecturas*. Barcelona: Graó.
- Tuffanelli, L. (2010). *Didáctica de las Operaciones mentales 1: Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Madrid: Ed. Narcea, S. A.

UNESCO (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el caribe*. Francia.  
Recuperado de sitio web:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001851/185119s.pdf>

UNESCO (2011). *La Filosofía: Una Escuela de la libertad*. México: UNESCOCAT.

Van Dijk, T.A. (2000) *El discurso como interacción social*, vol. II, Gedisa, Barcelona.

Vexler, M. (2009) *Filosofía y metáfora*. Lima: Mantaro.

Villarini, A. (2003) *Teoría y Pedagogía del Pensamiento crítico*, Tomado de:  
Materiales en línea. Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de  
Pensamiento [www.pddpupr.org](http://www.pddpupr.org)

Viramonte M. (2008) (Comp.) *Comprensión lectora Dificultades estratégicas en  
resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue,

# **ANEXOS**

## ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA:

**TÍTULO: “Nivel de *Pensamiento Crítico* en la *Comprensión lectora* en estudiantes del Primer Ciclo de la asignatura de filosofía de la Universidad Nacional Federico Villarreal”**

PROBLEMA:	OBJETIVOS:	HIPÓTESIS:	VARIABLES
<p><b>GENERAL:</b> ¿Qué relación existe entre el nivel de 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?</p>	<p><b>GENERAL:</b> Identificar la relación existente entre el nivel Pensamiento Crítico y la Comprensión lectora en estudiantes del Primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal</p>	<p>HG = 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.</p>	<p><b>Variable Independiente:</b> Nivel de Pensamiento Crítico <b>Variable Dependiente:</b> Comprensión lectora</p>
<p><b>ESPECÍFICOS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué relación existe entre el nivel pensamiento crítico y la comprensión lectora literal en los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</li> <li>2. ¿Qué relación existe entre el nivel pensamiento crítico y la comprensión lectora inferencial en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Humanidades de la asignatura de filosofía de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</li> <li>3. ¿Qué relación existe entre el nivel pensamiento crítico y la comprensión lectora reflexiva en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Humanidades de la asignatura de filosofía de la Universidad Nacional Federico Villarreal?</li> </ol>	<p><b>ESPECÍFICOS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer la relación que existe entre el nivel pensamiento crítico y la comprensión lectora literal que tienen los estudiantes del Primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</li> <li>2. Describir la relación que existe entre el nivel pensamiento crítico y la comprensión lectora inferencial que tienen los estudiantes del Primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</li> <li>3. Identificar la relación que existe entre el nivel pensamiento crítico y la comprensión lectora reflexiva que tienen los estudiantes del Primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</li> </ol>	<p><b>ESPECÍFICOS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Existe una relación positiva y significativa entre el nivel pensamiento crítico y la comprensión lectora literal que tienen los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</li> <li>2. Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora inferencial que tienen los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</li> <li>3. Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de pensamiento crítico y la comprensión lectora reflexiva que tienen los estudiantes del primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional Federico Villarreal.</li> </ol>	<p><b>MÉTODOLOGÍA</b> La investigación se desarrolló desde el enfoque Cuantitativo, del nivel descriptivo – correlacional. Esta investigación siguió el diseño No experimental.</p> <p><b>Instrumentos de Recolección de Datos</b> -Cuestionario de Pensamiento Crítico. -Cuestionario de Comprensión lectora.</p> <p><b>Población de estudio:</b> 651 estudiantes de la Facultad de Humanidades.</p> <p><b>Descripción de la muestra de estudio:</b> Estudiantes del 1er ciclo.</p> <p><b>Selección de muestra:</b> No probabilística, de tipo intencionado.</p> <p><b>Muestra:</b> 159 estudiantes.</p>

## ANEXO: 2

### Glosario de términos

- **Analizar:** comprende en identificar las partes o componentes de un objeto y descubrir sus relaciones y reconocer el principio integrador o regulador.
- **Comparar:** consiste en observar las diferencias y similitudes por la vía de los hechos o la contemplación. Examina dos o más objetos, ideas o procesos procurando observar cuáles son sus interrelaciones. Busca puntos de coincidencia o de no coincidencia.
- **Debatir:** es la capacidad de argumentar sobre algo o una cosa, sustentando con razones coherentes, ya sea en favor o en contra.
- **Emparejar:** consiste en la habilidad de reconocer, identificar objetos de características similares o análogas.
- **Evaluación:** es la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona.
- **Explicación:** enunciados justificados en términos de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos.

- **Falacia:** son pseudoargumentos, que se presentan como razonamientos coherentes, sin tener una conexión lógica, entre las razones y la conclusión. Son empleadas con la finalidad de lograr persuadir.
  
- **Observar:** es parte de un proceso de reaccionar significativamente ante el mundo. Implica considerar minuciosamente los detalles que estructuran el objeto de estudio.
  
- **Percepción:** es captar o recibir por ejemplo información del medio a través de nuestros órganos sensoriales: escuchamos, vemos, tocamos, olemos y degustamos, produciéndose el proceso de percepción.
  
- **Razonar:** consiste en establecer lógicamente, deductivamente o inductivamente, una conclusión a partir de otras premisas, pero sobre todo en analizar si dichas conclusiones están coherentemente formuladas.
  
- **Secuenciar u ordenar:** consiste en categorizar la información según su orden cronológico, alfabético, o importancia, según algún criterio.

### Anexo 3: Modelo de los Instrumentos

#### CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO (CPC)

#### DATOS INFORMATIVOS

Llena los espacios en blanco escribiendo los datos solicitados a continuación. Grafica un aspa en el recuadro correspondiente, según sea el caso.

1. Sexo: Mujer  Varón  Edad:..... Fecha:.....
2. Institución Educativa donde terminó la secundaria: I.E. Nacional  I.E. Particular
3. Cursó la asignatura de filosofía anteriormente: : Sí  No
4. Si contestó afirmativamente (3) cuál fue el lugar donde cursó: colegio  Academia  Universidad   
Otros  (Especificar).....

**Escuela Profesional (UNFV):** ..... **Especialidad (UNFV):**..... **Año de estudios:**.....

**INSTRUCCIONES:** Estimado estudiante a continuación encontrará varias afirmaciones que corresponden al nivel del pensamiento crítico. Por favor utilice la siguiente escala de 1 a 4 para indicar el grado en que cada afirmación se aplica en su caso. Es importante que conteste todas las preguntas de forma honesta. Toda la información será tratada con la más estricta confidencialidad. Agradecemos tu gentil participación y colaboración. El tiempo previsto para el desarrollo es de 15 minutos.

**DONDE: 1 = Nunca 2 = A veces 3 = Casi siempre 4 = Siempre**

N°	AFIRMACIONES	1	2	3	4
1	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.				
2	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión o exponer un problema y sus soluciones o explicar unos hechos, etc.				
3	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, analizo si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.				
4	Diferencio hechos concretos de opiniones.				
5	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.				
6	Cuando busco información para redactar un trabajo, evalúo si las fuentes que manejo son confiables o no.				
7	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, las expongo por escrito, y especifico sus ventajas e inconvenientes.				
8	Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.				
9	En los textos que leo, verifico que las razones sean aceptables.				
10	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.				

11	Cuando leo un texto que expone razones, distingo claramente cuáles son esas y cuál es la razón principal a la que se refiere.				
12	Cuando leo un texto, identifico claramente la información falaz y prescindo de ella.				
13	Cuando escribo para convencer sobre un tema de mi interés empleo razones que pueda aceptar el que lee.				
14	Cuando mis escritos tienen conclusiones, las redacto coherentemente.				
15	Cuando escribo para argumentar utilizo informaciones confiables, evitando las falaces.				
16	Cuando argumento por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.				
17	Cuando leo una idea con lo que no estoy de acuerdo, reconozco que puedo estar equivocado y que sea el autor quien tenga la razón.				
18	Cuando leo una opinión o una afirmación, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.				
19	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si debo tener en cuenta otras interpretaciones igualmente válidas.				
20	Cuando leo una opinión o una razón importante que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo inmediatamente partido por ella, aunque siempre considere que puede haber puntos de vistas contrarios.				
21	En mis trabajos escritos, además de mis conclusiones, expongo claramente mi opinión a favor o en contra.				
22	En mis trabajos escritos, expongo opiniones críticas de otros autores y fuentes que apoyan mi opinión.				
23	Cuando redacto, siempre que sea posible, expongo todas las interpretaciones aunque no me pertenezcan y sean diferentes a las mías.				
24	En mis trabajos escritos, además de manifestar claramente mi posición a favor o en contra, siempre considero que puede haber otras posibles razones que refuten mi posición.				

## PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Estimado estudiante: el presente instrumento tiene como propósito determinar el nivel de comprensión de lectura, a fin de poder mejorar las estrategias metodológicas y ayudarte en el desarrollo de tus habilidades de comprensión textual. Agradecemos tu gentil participación y colaboración. A continuación tienes a disposición un texto. Léelo cuidadosamente y responde marcando con un aspa la alternativa correcta de acuerdo con lo solicitado. Evita las enmendaduras. El tiempo previsto para el desarrollo es de 30 minutos.

### TEXTO ALEGORIA DE LA CAVERNA

El texto a analizar fue escrito por Platón, quien vivió en Atenas entre los años 427 a 347 A. C. La cual está contenida en el libro VII de *La República*, donde se establece un dialogo entre Sócrates y su interlocutor Glaucón.

**Sócrates:** *Representate hombres en una morada subterránea en forma de caverna, que tiene la entrada abierta, en toda su extensión, a la luz. En ella están desde niños, con las piernas y el cuello encadenados, de modo que deben permanecer allí y mirar sólo delante de ellos, porque las cadenas les impiden girar en derredor la cabeza. Más arriba y más lejos se halla la luz de un fuego que brilla detrás de ellos; y entre el fuego y los prisioneros hay un camino más alto, junto al cual imagínate un tabique construido de lado a lado, como el biombo que los titiriteros levantan delante del público para mostrar, por encima del biombo, los muñecos.*

**Glaucón** -*Me lo imagino.*

**Sócrates:** *-Imagínate ahora que, del otro lado del tabique, pasan sombras que llevan toda clase de utensilios y figurillas de hombres y otros animales, hechos en piedra y madera y de diversas clases; y entre los que pasan unos hablan y otros callan.*

**Glaucón** -*Extraña comparación haces, y extraños son esos prisioneros.*

**Sócrates:** *-Pero son como nosotros. Pues en primer lugar, ¿crees que han visto de sí mismos, o unos de los otros, otra cosa que las sombras proyectadas por el fuego en la parte de la caverna que tienen frente a sí?*

**Glaucón** -*Claro que no, si toda su vida están forzados a no mover las cabezas.*

**Sócrates:** *-¿Y no sucede lo mismo con los objetos que llevan los que pasan del otro lado del tabique?*

**Glaucón** -*Indudablemente.*

**Sócrates:** *-Pues entonces, si dialogaran entre sí, ¿no te parece que entenderían estar nombrando a los objetos que pasan y que ellos ven?*

**Glaucón** -*Necesariamente.*

**Sócrates:** *-Y si la prisión contara con un eco desde la pared que tienen frente a sí, y alguno de los que pasan del otro lado del tabique hablara, ¿no piensas que creerían que lo que oyen proviene de la sombra que pasa delante de ellos?*

**Glaucón** -*¡Por Zeus que sí!*

**Sócrates:** *-¿Y que los prisioneros no tendrían por real otra cosa que las sombras de los objetos artificiales transportados?*

**Glaucón** -*Es de toda necesidad.*

**Sócrates:** *-Examina ahora el caso de una liberación de sus cadenas y de una curación de su ignorancia, qué pasaría si naturalmente les ocurriese esto: que uno de ellos fuera liberado y forzado a levantarse de repente, volver el cuello y marchar mirando a la luz y, al hacer todo esto, sufriera y a causa del encandilamiento fuera incapaz de percibir aquellas cosas cuyas sombras había visto antes. ¿Qué piensas que respondería si se le dijese que lo que había visto antes eran fruslerías y que ahora, en cambio, está más próximo a lo real, vuelto hacia cosas más reales y que mira correctamente? Y si se le mostrara cada uno de los objetos que pasan del otro lado del tabique y se le obligara a contestar preguntas sobre lo que son, ¿no piensas que se sentirá en dificultades y que considerará que las cosas que antes veía eran más verdaderas que las que se le muestran ahora?*

**Glaucón** *-Mucho más verdaderas.*

**Sócrates:** *-Y si se le forzara a mirar hacia la luz misma, ¿no le dolerían los ojos y trataría de eludirla, volviéndose hacia aquellas cosas que podía percibir, por considerar que éstas son realmente más claras que las que se le muestran?*

**Glaucón** *-Así es.*

**Sócrates:** *-Y si a la fuerza se lo arrastrara por una escarpada y empinada cuesta, sin soltarlo antes de llegar hasta la luz del sol, ¿no sufriría acaso y se irritaría por ser arrastrado y, tras llegar a la luz, tendría los ojos llenos de fulgores que le impedirían ver uno solo de los objetos que ahora decimos que son los verdaderos?*

**Glaucón** *-Por cierto, al menos inmediatamente.*

**Sócrates:** *-Necesitaría acostumbrarse, para poder llegar a mirar las cosas de arriba. En primer lugar miraría con mayor facilidad las sombras, y después las figuras de los hombres y de los otros objetos reflejados en el agua, luego los hombres y los objetos mismos. A continuación contemplaría de noche lo que hay en el cielo y el cielo mismo, mirando la luz de los astros y la luna más fácilmente que, durante el día, el sol y la luz del sol.*

**Glaucón** *-Sin duda.*

**Sócrates:** *-Finalmente, pienso, podría percibir el sol, no ya en imágenes en el agua o en otros lugares que le son extraños, sino contemplarlo cómo es en sí y por sí, en su propio ámbito.*

**Glaucón** *-Necesariamente.*

**Sócrates:** *-Después de lo cual concluiría, con respecto al sol, que es lo que produce las estaciones y los años y que gobierna todo en el ámbito visible y que de algún modo es causa de las cosas que ellos habían visto.*

**Glaucón** *-Es evidente que, después de todo esto, arribaría a tales conclusiones.*

**Sócrates:** *-Y si se acordara de su primera morada, del tipo de sabiduría existente allí y de sus entonces compañeros de cautiverio, ¿no piensas que se sentiría feliz del cambio y que los compadecería?*

**Glaucón** *-Por cierto.*

**Sócrates:** *-Respecto de los honores y los elogios que se tributaban unos a otros, y de las recompensas para aquel que con mayor agudeza divisara las sombras de los objetos que pasaban detrás del tabique, y para el que mejor se acordase de cuáles habían desfilado habitualmente antes y cuáles después, y para aquel de ellos que fuese capaz de adivinar lo que iba a pasar, ¿te parece que estaría deseoso de todo eso y que envidiaría a los más honrados y poderosos entre aquéllos? ¿O más bien no le pasaría como al Aquiles de Homero, y “preferiría ser un labrador que fuera siervo de un hombre pobre” o soportar cualquier otra cosa, antes que volver a su anterior modo de opinar y a aquella vida?*

**Glaucón** *-Así creo también yo, que padecería cualquier cosa antes que soportar aquella vida.*

**Sócrates:** *-Piensa ahora esto: si descendiera nuevamente y ocupara su propio asiento, ¿no tendría ofuscados los ojos por las tinieblas, al llegar repentinamente del sol?*

**Glaucón** *-Sin duda.*

**Sócrates:** *-Y si tuviera que discriminar de nuevo aquellas sombras, en ardua competencia con aquellos que han conservado en todo momento las cadenas, y viera confusamente hasta que sus ojos se reacomodaran a ese estado y se acostumbraran en un tiempo nada breve, ¿no se expondría al ridículo y a que se dijera de él que, por haber subido hasta lo alto, se había estropeado los ojos, y que ni siquiera valdría la pena intentar marchar hacia arriba?*

*Y si intentase desatarlos y conducirlos hacia la luz, ¿no lo matarían, si pudieran tenerlo en sus manos y matarlo?*

**Glaucón** -Seguramente.

**Sócrates:** -Pues bien, querido Glaucón, debemos aplicar íntegra esta alegoría a lo que anteriormente ha sido dicho, comparando la región que se manifiesta por medio de la vista con la morada-prisión, y la luz del fuego que hay en ella con el poder del sol; compara, por otro lado, el ascenso y contemplación de las cosas de arriba con el camino del alma hacia el ámbito inteligible, y no te equivocarás en cuanto a lo que estoy esperando, y que es lo que deseas oír. Dios sabe si esto es realmente cierto; en todo caso, lo que a mí me parece es que lo que dentro de lo cognoscible se ve al final, y con dificultad, es la Idea del Bien. Una vez percibida, ha de concluirse que es la causa de todas las cosas rectas y bellas, que en el ámbito visible ha engendrado la luz y al señor de ésta, y que en el ámbito inteligible es señora y productora de la verdad y de la inteligencia, y que es necesario tenerla en vista para poder obrar con sabiduría tanto en lo privado como en lo público.

**Glaucón** -Comparto tu pensamiento, en la medida que me es posible.

**Instrucciones:**

**1. Lea atentamente las preguntas y marque con un aspa (x) una sola alternativa como respuesta correcta:**

---

**5. El texto que acabas de leer se ha extraído de:**

- a) una novela.
- b) un diálogo.
- c) una obra teatral.
- d) una entrevista.
- e) un ensayo.

**6. En la lectura el narrador de los hechos es:**

- a) Sócrates y Glaucón
- b) Glaucón.
- c) Sócrates.
- d) Platón.
- e) el titiritero.

**7. En el texto identifica a los personajes.**

- a) Sócrates y Glaucón.
- b) Platón.
- c) Actores de teatro.
- d) El prisionero y Platón.
- e) Un filósofo y el narrador.

**8. Son lo único que pueden observar los prisioneros de la caverna:**

- a) Los rostros de sus compañeros.
- b) Las sombras de los objetos.
- c) El reflejo de la luz del sol.
- d) La ignorancia de sí mismos.
- e) Las imágenes reales de las cosas.

**9. En el siguiente texto, qué significa la palabra “alegoría”:** “Pues bien, querido Glaucón, debemos aplicar íntegra esta alegoría a lo que anteriormente ha sido dicho, comparando la región que se manifiesta por medio de la vista con la morada-prisión”.

- a) Un lema.
- b) Un mensaje.
- c) Una frase.
- d) Un examen.
- e) Una metáfora.

**10. Según el texto podemos afirmar lo siguiente:**

- I. El acceso a la morada-prisión se da a través de los sentidos.
- II. La caverna es el ámbito visible y el exterior es el ámbito inteligible.
- III. Si el prisionero desciende a la caverna, no estaría expuesto al ridículo.

- a) Solo I.
- b) Solo II.
- c) Solo III.
- d) I y II.
- e) II y III

**11. De acuerdo con el texto ¿qué opción sintetiza mejor el tema central?**

- a) Los hombres son libres de mente, pero no de cuerpo.
- b) La ignorancia del hombre está reflejada en el contexto social que lo determina.
- c) La educación es el arte de ascender desde la ignorancia hacia la verdad.
- d) Los prisioneros tienen por objeto real las sombras de objetos artificiales.
- e) La educación es semejante a la vida que llevan los prisioneros en la caverna.

**8. Lee cada enunciado cuidadosamente y relacionalo con sus posibles significados.**

- |                 |                       |
|-----------------|-----------------------|
| 1. Ideas.       | I. Ignorancia.        |
| 2. Sombras.     | II. Conocimiento.     |
| 3. Titiriteros. | III. Cosas sensibles. |
| 4. Cadenas.     | IV. Manipulación.     |
- a) 1- I , 2 – II , 3 – III y 4-IV                      b) 1- II , 2 – III , 3 –IV y 4-I
- c) 1- III, 2 – II, 3 – IV y 4-I
- d) 1- I, 2 – III, 3 – II y 4-IV                      e) 1- IV, 2 – III, 3 – II y 4-I

**9. ¿Con qué se compara el camino difícil para salir hacia la luz?**

- a) El ascenso divino.
- b) El suplicio humano.
- c) El aprendizaje humano.
- d) La valentía humana.
- e) La angustia humana.

**10. ¿Qué conclusiones se derivan del texto?**

- I. La verdad es accesible al hombre que cuestiona su realidad.
- II. Los prisioneros tienen por real los objetos artificiales.
- III. La filosofía libera al hombre de sus prejuicios.
- IV. Las ideas puras están en el mundo de los sentidos.

- a) Solo I y IV                      b) Solo II y III.                      c) II, III y IV                      d) I, II y III.                      e) Solo I y III.

**11. ¿Cuál es el propósito fundamental del texto?**

- a) la necesidad de las ideas puras en el mundo empírico.
- b) la escasez material del hombre para conocer la verdad.
- c) la necesidad de la educación para conocer el bien.
- d) la carencia de la inteligencia humana para conocer el ser.
- e) la escasez espiritual del hombre en la antigüedad.

**12. ¿A quiénes simbolizan los prisioneros que se quedan y a quien el que se libera de la caverna?**

- a) A los ingenuos y al inocente.
- b) A los dogmáticos y al filósofo.
- c) A los incautos y al relativista.
- d) A los insociables y al liberal.
- e) A los conformistas y al crédulo.

II. Reflexione sobre el texto analizado, y luego responda de forma clara y precisa entre tres a cuatro líneas de texto.

13. **¿Consideras apropiado el uso de alegorías o símbolos en las explicaciones de las teorías filosóficas? Sí o no. Reflexiona ¿Por qué?**

.....  
.....  
.....

14. **¿Consideras que pueden superarse las dificultades que representa el mundo sensible de Platón? Sí o no. Reflexiona ¿Por qué?**

.....  
.....  
.....

15. **¿Estás de acuerdo o no, con la analogía del esfuerzo que realiza el prisionero para salir de la caverna, con el esfuerzo de liberarnos de la ignorancia? Sustenta tu posición.**

.....  
.....  
.....

16. **¿Estás a favor o en contra, con el proceso educativo que representa Platón en la alegoría de la caverna? Sustenta tu posición.**

.....  
.....  
.....

17. **Después de analizar el texto, ¿Qué nivel de comprensión lectora crees que has alcanzado? (Nivel 01: Insuficiente/nivel 02: básico/ nivel 03: competente) Reflexiona ¿Por qué?**

.....  
.....  
.....

18. **¿Qué estrategias de comprensión lectora conoces? (Ninguna/ algunas / muchas) Si conoces, menciona aquellas que con mayor frecuencia empleas en tu comprensión.**

.....  
.....  
.....

## Anexo 4: Modelo de validez de contenido por juicio de expertos aplicando la V de Aiken

**Estimado evaluador/a: le pedimos su colaboración para establecer la validez de contenido, para el cual le sugerimos seguir las siguientes instrucciones:**

1° Lea cuidadosamente la especificación de cada uno de los reactivos de las pruebas: Pensamiento Crítico y Comprensión lectora.

2° A continuación indique que tan bien considera usted que el ítem o reactivo sea parte del indicador y de la dimensión de estudio. Analice la matriz.

3° Juzgue cada ítem o reactivo de manera individual observando que esté bien redactado el texto, sea pertinente con el tema, este expresado en conducta observable, mida la variable de estudio y entre otros aspectos que considere apropiado puede indicarlos en el cuadro de comentarios.

4° Anote los valores correspondientes según su evaluación:

El ítem <b>no pertenece</b> a la dimensión de estudio = 0	El ítem probablemente <b>sí pertenece</b> a la dimensión de estudio. = 2
El ítem <b>probablemente no pertenece</b> a la dimensión de estudio. = 1	El ítem <b>sí pertenece</b> a la dimensión de estudio. = 3

### TÍTULO DE LA TESIS

Nivel de *Pensamiento Crítico* en la *Comprensión lectora* en estudiantes del Primer Ciclo de la asignatura de filosofía de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Variable	Dimensiones	Indicadores	N° de Ítem Pregunta	ÍTEM	CALIFICACIÓN	COMENTARIOS
					Criterios 0 -3	
<b>Pensamiento Crítico</b>	<b>Sustantivo</b>  Esta dimensión comprende todo aquello que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustenta su punto de vista	<b>Lectura sustantiva</b>  Reconoce la lectura sustantiva cuando analiza un texto.	1	Me planteo si los textos que leo dicen algo que esté vigente hoy en día.		
			2	Cuando leo un texto, sé si el autor trata de dar una opinión o exponer un problema y sus soluciones o explicar unos hechos, etc.		
			3	Cuando un autor expone varias posibles soluciones a un problema, analizo si todas ellas son igualmente posibles de poner en práctica.		
			4	Diferencio hechos concretos de opiniones.		
		<b>Escritura sustantiva</b>  Expresa la escritura sustantiva cuando redacta un texto.	5	Cuando escribo sobre un tema, diferencio claramente entre hechos y opiniones.		
			6	Cuando busco información para redactar un trabajo, evalúo si las fuentes que manejo son confiables o no.		
			7	Cuando un problema tiene varias posibles soluciones, las expongo por escrito, y especifico sus ventajas e inconvenientes.		
			8	Cuando expongo por escrito una idea que no es mía, menciono las fuentes de las que proviene.		

Variable	Dimensiones	Indicadores	N° de Ítem Pregunta	ÍTEM	CALIFICACIÓN	
					Criterios 0 -3	COMENTARIOS
<b>Pensamiento Crítico</b>	Comprende todo aquello que lleva a cabo la persona para dar cuenta de las inferencias que puede formular	<b>Lectura lógica</b>  Verifica los elementos de la estructura lógica en los textos que analiza.	9	En los textos que leo, verifico que las razones sean aceptables.		
			10	Sé extraer conclusiones fundamentales de los textos que leo.		
			11	Cuando leo un texto que expone razones, distingo claramente cuáles son esas y cuál es la razón principal a la que se refiere.		
			12	Cuando leo un texto, identifico claramente la información falaz y prescindo de ella.		
		<b>Escritura Lógica</b>  Utiliza los elementos de la estructura lógica en los textos que redacta.	13	Cuando escribo para convencer sobre un tema de mi interés empleo razones que pueda aceptar el que lee.		
			14	Cuando mis escritos tienen conclusiones, las redacto coherentemente.		
			15	Cuando escribo para argumentar utilizo informaciones confiables, evitando las falaces.		
			16	Cuando argumento por escrito sobre un tema, expongo razones tanto a favor como en contra del mismo.		

Variable	Dimensiones	Indicadores	N° de Ítem Pregunta	ÍTEM	CALIFICACIÓN	
					Criterios (0 -3)	COMENTARIOS
<b>Pensamiento Crítico</b>	<b>DIALÓGICA</b>  Se refiere a todas aquellas acciones de la persona dirigidas hacia el análisis y/o la integración de puntos de vista divergentes o en contraposición.	<b>Lectura dialógica</b>  Evalúa la construcción de argumentos para tomar una posición a favor o en contra desde una mentalidad abierta.	17	Cuando leo una idea con lo que no estoy de acuerdo, reconozco que puedo estar equivocado y que sea el autor quien tenga la razón.		
			18	Cuando leo una opinión o una afirmación, no tomo partido por ella hasta que dispongo de suficiente evidencia o razones que la justifiquen.		
			19	Cuando leo la interpretación de un hecho, me pregunto si debo tener en cuenta otras interpretaciones igualmente válidas.		
			20	Cuando leo una opinión o una razón importante que está de acuerdo con mi punto de vista, tomo inmediatamente partido por ella, aunque siempre considere que puede haber puntos de vistas contrarios.		
	Supone la construcción de argumentos que precisen las diferentes perspectivas y refutaciones.	<b>Escritura dialógica</b>  Compone argumentos escritos mostrando su posición a favor o en contra desde una mentalidad abierta.	21	En mis trabajos escritos, además de mis conclusiones, expongo claramente mi opinión a favor o en contra.		
			22	En mis trabajos escritos, expongo opiniones críticas de otros autores y fuentes que apoyan mi opinión.		
			23	Cuando redacto, siempre que sea posible, expongo todas las interpretaciones aunque no me pertenezcan y sean diferentes a las mías.		
			24	En mis trabajos escritos, además de manifestar claramente mi posición a favor o en contra, siempre considero que puede haber otras posibles razones que refuten mi posición.		

Variable	Dimensiones	Indicadores	N° de Ítem Pregunta	ÍTEM	CALIFICACIÓN	COMENTARIOS			
					Criterios (0 -3)				
Comprensión Lectora	<p><b>COMPRENSIÓN LITERAL</b></p> <p>Identifica información explícita: se reconoce y localiza la información tal y como aparece expresada en la lectura.</p>	Reconoce información específica y sencilla en el texto.	1	El texto que acabas de leer se ha extraído de:					
				12. una novela. 13. un diálogo. 14. una obra teatral. 15. una entrevista. 16. un ensayo.					
			2	En la lectura el narrador de los hechos es:					
				e) Glaucón. f) Sócrates. g) <b>Platón.</b> h) el titiritero. i) el prisionero.					
			Identifica e integra algún pasaje de información en textos de temática conocida.	3			En el texto identifica a los personajes.		
							f) <b>Sócrates y Glaucón.</b> g) Platón. h) Actores de teatro. i) El prisionero y Platón. j) Un filósofo y el narrador.		
		4		Son lo único que pueden observar los prisioneros de la caverna:					
				e) Los rostros de sus compañeros. f) <b>Las sombras de los objetos.</b> g) El reflejo de la luz del sol. h) La ignorancia de sí mismos. i) Las imágenes reales de las cosas.					



Variables	Dimensiones	Indicadores	N° de Ítem Pregunta	ÍTEM	CALIFICACIÓN	COMENTARIOS
					N	
					Criterios (0 -3)	
COMPRENSIÓN LECTORA	<b>COMPRENSIÓN INFERENCIAL</b>  Realiza deducciones: establece conjeturas e hipótesis.	Deduce a nivel elemental hechos, significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto.	7	<b>De acuerdo con el texto ¿qué opción sintetiza mejor el tema central?</b> a) Los hombres son libres de mente, pero no de cuerpo. b) La ignorancia del hombre está reflejada en el contexto social que lo determina. c) <b>La educación es el arte de ascender desde la ignorancia hacia la verdad.</b> d) Los prisioneros tienen por objeto real las sombras de objetos artificiales. e) La educación es semejante a la vida que llevan los prisioneros en la caverna.		
				<b>Lee cada enunciado cuidadosamente y relaciónalo con sus posibles significados.</b> 1. Ideas. I. Ignorancia. 2. Sombras. II. Conocimiento. 3. Titiriteros. III. Cosas sensibles. 4. Cadenas. IV. Manipulación. a) 1- I , 2 – II , 3 – III y 4-IV b) <b>1- II , 2 – III , 3 –IV y 4-I</b> c) 1- III, 2 – II, 3 – IV y 4-I d) 1- I, 2 – III, 3 – II y 4-IV e) 1- IV, 2 – III, 3 – II y 4-I		
		Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto.	9	<b>¿Con qué se compara el camino difícil para salir hacia la luz?</b> a) El ascenso divino. b) El suplicio humano. c) <b>El aprendizaje humano.</b> d) La valentía humana. e) La angustia humana.		
				<b>¿Qué conclusiones se derivan del texto?</b>  I. La verdad es accesible al hombre que cuestiona su realidad. II. Los prisioneros tienen por real los objetos artificiales. III. La filosofía libera al hombre de sus prejuicios. IV. Las ideas puras están en el mundo de los sentidos. a) Solo I y IV. b) Solo II y III. c) II, III y IV. d) I, II y III. e) <b>Solo I y III.</b>		

Variables	Dimensiones	Indicadores	N° de Ítem Pregunta	ÍTEM	CALIFICACIÓN			
					Criterios (0-3)	COMENTARIOS		
Comprensión Lectora	<b>COMPRESIÓN INFERENCIAL</b>  Realiza deducciones: establece conjeturas e hipótesis	Deduce e interpreta el texto analizado de forma clara y coherente.	11	<b>¿Cuál es el propósito fundamental del texto?</b>				
				a) la necesidad de las ideas puras en el mundo empírico. b) la escasez material del hombre para conocer la verdad. <b>c) la necesidad de la educación para conocer el bien.</b> d) la carencia de la inteligencia humana para conocer el ser. e) la escasez espiritual del hombre en la antigüedad.				
			12	<b>¿A quiénes simbolizan los prisioneros que se quedan y a quien el que se libera de la caverna?</b>				
				a) A los ingenuos y al inocente. <b>b) A los dogmáticos y al filósofo.</b> c) A los incautos y al relativista. d) A los insociables y al liberal. e) A los conformistas y al crédulo.				

Variables	Dimensiones	Indicadores	N° de Ítem Pregunta	ÍTEM	CALIFICACIÓN	
					Criterios (1 -3)	COMENTARIOS
Comprensión Lectora	COMPRESIÓN REFLEXIVA	Evalúa el texto analizado de forma pertinente.	13	¿Consideras apropiado el uso de alegorías o símbolos en las explicaciones de las teorías filosóficas? Sí o no. Reflexiona ¿Por qué? Evaluación, según la lista de cotejo		
			14	¿Consideras que pueden superarse las dificultades que representa el mundo sensible de Platón? Sí o no. Reflexiona ¿Por qué? Evaluación, según la lista de cotejo.		
	Establece interpretaciones de comprensión profunda.	Juzga el texto analizado sustentando su posición, ya sea a favor o en contra, de forma abierta, clara y coherente.	15	¿Estás de acuerdo o no, con la analogía del esfuerzo que realiza el prisionero para salir de la caverna, con el esfuerzo de liberarnos de la ignorancia? Sustenta tu posición. Evaluación, según la lista de cotejo		
			16	¿Estás a favor o en contra, con el proceso educativo que representa Platón en la alegoría de la caverna? Sustenta tu posición. Evaluación, según la lista de cotejo		
	Autoevalúa su nivel de comprensión aplicando criterios metacognitivos.		17	Después de analizar el texto, ¿Qué nivel de comprensión lectora crees que has alcanzado? (nivel 01: Insuficiente/nivel 02: básico/ nivel 03: competente) Reflexiona ¿Por qué? Evaluación, según la lista de cotejo		
			18	¿Qué estrategias de comprensión lectora conoces? (Ninguna/ algunas / muchas) Si conoces, menciona aquellas que con mayor frecuencia empleas en tu comprensión.  Evaluación, según la lista de cotejo.		

**LISTA DE COTEJO (Ítems abiertos)**

	INDICADORES	N° ITE MS	NIVEL DE DOMINIO (Criterios)		
			INSUFICIENTE (Puntaje: 0)	BÁSICO (Puntaje: 1)	COMPETENTE (Puntaje: 2)
<b>DIMENSIÓN: COMPRENSIÓN REFLEXIVA</b>	Evalúa el texto analizado de forma clara, pertinente y precisa.	13	No responde. El juicio es ambiguo y no se relaciona al tema del texto. Por ejemplo, emite enunciados literales del texto.	El juicio es un poco ambiguo y podría presentarse de manera más clara y pertinente.	El juicio es pertinente y está redactado de manera clara y precisa.
		14	No responde. En sus opiniones no capta el sentido de lo que refleja el autor y divaga con expresiones poco relevante.	En sus opiniones expresa muy poco el sentido de lo que refleja el autor.	En sus opiniones expresa el sentido de lo que refleja el autor.
	Juzga el texto analizado sustentando su posición, ya sea a favor o en contra, de forma abierta, clara y coherente.	15	No responde. No asume una posición definida, o no fundamenta las razones de su elección, copia textualmente parte del texto.	Asume una posición, y trata de justificar con ideas poco claras.	Asume una posición concreta y la justifica con razones pertinentes.
		16	No responde. La respuesta no evidencia postura a favor ni en contra. Si asume una postura, pero se contradice en la explicación. Por ejemplo: si, pero no creo que sea preciso.	Asume una posición definida sobre el tema analizado, ya sea a favor o en contra, pero no fundamenta con claridad sus razones.	Asume una posición definida sobre el tema analizado, ya sea a favor o en contra, de forma clara y coherente.
	Autoevalúa su nivel de comprensión aplicando criterios metacognitivos.	17	No responde. Reconoce que tiene problemas de comprensión. Por ejemplo, expresa que una de las razones: es pobreza léxica, nivel de dificultad del texto, entre otros.	Reconoce que su comprensión es básica, y considera que la lectura es muy compleja, amplia, incompleta, etc.	Reconoce que es competente en la comprensión de un texto filosófico. Expresa que la lectura es sencilla, fácil, interesante, etc.
		18	No responde. No conoce, y no aplica ninguna estrategia de comprensión lectora.	Conoce y aplica alguna estrategia de comprensión lectora.	Conoce y aplica varias estrategias o técnicas de comprensión lectora como por ejemplo: el subrayado, circulado, sumillado, etc.

Datos del Evaluador:

Apellidos y nombres:

Maury Lezarte Martha Eloisa

fecha: 6-12-16.

Título y/o Grado:

Doctor <input checked="" type="checkbox"/>	Magister <input type="checkbox"/>	Otros <input type="checkbox"/>
--	-----------------------------------	--------------------------------

Universidad que labora:

J. N. Federico Villarreal

Tiempo (en años) que labora como docente universitario:

30 años

Especialidad:

Historia - Educación

La información suministrada por usted, no le compromete y sólo tiene fines académicos. ¡Gracias por su valiosa colaboración!

SUGERENCIAS:

Que la Dta. compare ante Maestra, continúe con el proceso administrativo correspondiente. La tabla de colaboración bien presentada y aplicada

Firma del Experto:

DNI:

08853777

Datos del Evaluador:

Apellidos y nombres: RAMUNNI DIAZ ORAZIO ALBERTO

fecha: .....

Título y/o Grado:

Doctor ( )	Magister (X)	Otros ( )
------------	--------------	-----------

Universidad que labora: UNFV

Tiempo (en años) que labora como docente universitario: 35 AÑOS

Especialidad: FILOSOFIA Y CIENCIAS SOCIALES

La información suministrada por usted, no le compromete y sólo tiene fines académicos. ¡Gracias por su valiosa colaboración!

SUGERENCIAS:

EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN ES VÁLIDO, CONSIDERO QUE DEBE SEGUIR EL PROCESO INICIADO.

Firma del Experto:

Orazio Ramunni  
DNI: 46229389

**Datos del Evaluador:**

Apellidos y nombres: Teresa Loyza Loyza ..... fecha: .....

Título y/o Grado:

Doctor ( )	Magister (X)	Otros ( )
------------	--------------	-----------

Universidad que labora: UNFU .....

Tiempo (en años) que labora como docente universitario: 25 ..... Especialidad: Filosofía .....

La información suministrada por usted, no le compromete y sólo tiene fines académicos. ¡Gracias por su valiosa colaboración!

**SUGERENCIAS:**

Es válido el instrumento de evaluación

Firma del Experto:

[Firma]  
DNI: 0.84.6545.3 .....

**Datos del Evaluador:**

Apellidos y nombres: Tapia Paredes, Francisca Elsa fecha: 15-11-2016

Título y/o Grado:

Doctor ( )	Magister ( <input checked="" type="checkbox"/> )	Otros ( )
------------	--	-----------

Universidad que labora: Universidad Nacional "Federico Villarreal"

Tiempo (en años) que labora como docente universitario: Treinta Especialidad:  Lengua

La información suministrada por usted, no le compromete y sólo tiene fines académicos. ¡Gracias por su valiosa colaboración!

**SUGERENCIAS:**

Debido a la importancia del tema, sugiero que continúe el trámite correspondiente.

Firma del Experto:

Elsa E. de la Cruz  
DNI: 10.746.938

**Datos del Evaluador:**

Evaluador : A. Marcelo Benítez Medina.....

Título y/o Grado:

Doctor ( )	Magister <input checked="" type="checkbox"/>	Otros ( )
------------	--	-----------

Universidad que labora: UNFV.....

Tiempo (en años) que labora como docente universitario: 20 años..... Especialidad: Sociología.....

La información suministrada por usted no le compromete y sólo tiene fines académicos. ¡Gracias por su valiosa colaboración!

SUGERENCIAS:

La prueba me parece que ha sido muy bien elaborada y permite captar la información que requieren los sistemas planteados.

Firma del Experto: Marcelo Benítez

DNI: 25.831.362.....

## Anexo 6: Propuesta: Guía de análisis de comprensión de textos filosóficos

Dimensiones del Pensamiento Crítico	Indicadores de Análisis	Niveles de la comprensión lectora	Indicadores de análisis	Aspectos del Análisis
<b>Sustantivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica la vigencia de los textos que lee.</li> <li>- Distingue una opinión de otras explicaciones del autor.</li> <li>- Analiza si las posibles soluciones a un problema son posibles de poner en práctica.</li> <li>- Diferencia hechos concretos de opiniones en la lectura.</li> </ul>	<b>Literal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce información específica y sencilla en el texto en función del narrador, los personajes y las ideas.</li> <li>- Identifica e integra algún pasaje de información en textos de temática conocida.</li> <li>- Distingue términos e integra algún pasaje de información en el texto.</li> <li>- Identifica información con la que no está familiarizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Referencia:</b> escriba el autor, año, título, editorial y ciudad de publicación del texto que va analizar.</li> <li>- <b>Contexto:</b> permite identificar el marco espacial, temporal, político, etc. En las cuales se fundamentó la obra o el texto de análisis.</li> <li>- <b>Objetivos:</b> identifica el propósito del autor en un párrafo específico.</li> <li>- <b>Ideas principales mediante citas textuales:</b> Este ámbito ayuda a tener una organización a modo de fichas textuales, con la finalidad de que el estudiante pueda volver a emplearla, ya sea para escribir un ensayo, o una monografía, es decir el estudiante tendrá un material para hacer uso después. Es necesario indicar el número de página.</li> <li>- <b>Vocabulario:</b> Permite familiarizarse con los términos especializados.</li> </ul>
<b>Lógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verifica si las razones son aceptables.</li> <li>- Extrae conclusiones fundamentales de los textos.</li> <li>- Distingue la razón principal de otras premisas que se expresa el texto.</li> <li>- Identifica la información falaz en el texto y la evita.</li> </ul>	<b>Inferencial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deduce a nivel elemental hechos, significado del uso de palabras o expresiones a partir del contexto.</li> <li>- Discrimina, integra y sintetiza para deducir relaciones de causa y consecuencia a partir de la información leída en el texto.</li> <li>- Deduce e interpreta el texto analizado de forma clara y coherente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Resumen:</b> Se expresan las ideas del autor siguiendo un proceso de desarrollo discursivo. El resumen favorece la comprensión del tema, esto facilita entender mejor el texto, para ello se identifica a los elementos esenciales y relevantes de la lectura.</li> <li>- <b>Tema central:</b> Se deduce el núcleo de las ideas.</li> <li>- <b>Conclusiones:</b> redacta con sentido completo y se presenta enumeradas.</li> <li>- <b>Argumentos falaces:</b> identificarlas en la lectura permite distinguir la solidez o debilidad de las razones que apoyan un discurso, y evitar así, la manipulación de toda índole.</li> </ul>
<b>Dialógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresa opiniones a favor o en contra.</li> <li>- Discrepa con opiniones críticas de otros autores.</li> <li>- Expone interpretaciones de otros autores, aunque no esté de acuerdo con ellas.</li> <li>- Define claramente su posición a favor o en contra, considerando que puede ser refutado.</li> </ul>	<b>Reflexiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúa el texto analizado de forma pertinente.</li> <li>- Juzga el texto analizado sustentando su posición, ya sea a favor o en contra, de forma abierta, clara y coherente.</li> <li>- Autoevalúa su nivel de comprensión aplicando criterios metacognitivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Comentario:</b> expresa tu apreciación respecto a la lectura realizada, manifestando los logros que de ella se ha desprendido o si estas no se han logrado.</li> <li>- <b>Crítica:</b> Hace propicio la reflexión sobre el tema analizado, produciéndose hasta incluso una réplica hacia el autor. Es vital, referirse siempre al tema central tratado en la lectura. (Posición a favor o en contra).</li> <li>- <b>Metacognición:</b> permite el autoconocimiento del ritmo de progreso de la comprensión lectora.</li> </ul>

## FORMATO

### “GUÍA DE ANÁLISIS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS FILOSÓFICOS”

#### RECOMENDACIONES:

Estimado estudiante, siga las siguientes estrategias básicas, para comprender mejor un texto filosófico:

- **Lectura previa:** lea de forma atenta, observando los componentes básicos de la lectura, e identificando el título, autor, fuente, palabras nuevas y entre otros.
- **Lectura comprensiva:** lea nuevamente de forma atenta y minuciosa subrayando o circulando los conceptos importantes, las ideas principales del texto, y luego sumille en fichas o al margen del texto.

**Indicaciones: Lea atentamente y luego desarrolle los siguientes aspectos:**

#### I. Nivel literal (PS):

1.1 Identifica la fuente de la información, ¿Consideras que es confiable o no? ¿Por qué?

.....

1.2 Referencia el texto de análisis, considerando todos los aspectos pertinentes, ya sea para un texto electrónico o físico.

Ejemplo para un texto físico:

Título del texto o la obra:.....

Autor:.....Año:.....

Editorial:.....ciudad:.....N° de pág.:.....

1.3. Reconoce el contexto histórico que subyace a la obra:.....

.....

Contexto espacial:.....

.....

Contexto temporal: .....

.....

Otros:.....

.....

1.4 Identifica el objetivo y/o problema que propone el autor de forma explícita en el texto.

.....

.....

.....

1.5 Identifica las Ideas principales en la lectura, mediante citas textuales: (Elaboración de fichas)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

1.6 Construye un Glosario: busca el significado de los términos que desconoces en el texto de análisis, mediante un diccionario filosófico.

.....  
.....  
.....  
.....

**II. Nivel inferencial (PL):**

2.1 Deduzca el tema central del texto leído.

.....  
.....  
.....

2.2 Infiera las ideas principales y secundarias del texto analizado.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2.3 Realice un resumen del texto leído, mediante el uso de organizadores gráficos.



2.4 ¿Qué conclusiones se derivan del texto?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2.5 Identificas algún argumento falaz en el texto analizado, sí, no. ¿Cuáles son y por qué llegaste a dicha conclusión?

.....  
.....  
.....

2.6 ¿Qué recomendaciones consideras pertinente para evitar ser persuadidos por los argumentos falaces que hallaste en la lectura analizada?

.....  
.....  
.....

**III. Nivel reflexiva (PD):**

3.1 ¿Qué interrogantes podría plantearle al autor del texto si lo tuvieras en frente?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.2 Realice un comentario crítico identificando los aspectos positivos y negativos del texto analizado.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.3 Emita su apreciación personal respecto a la lectura, manifestando los logros que de ella se ha desprendido o si estas no se han logrado.

.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.4 ¿Estás a favor o en contra, con las conclusiones extraídas? Sustenta tu posición.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.5 Después de analizar el texto, ¿Qué nivel de comprensión lectora crees que has alcanzado? (nivel 01: Insuficiente / nivel 02: básico / nivel 03: competente)  
Reflexiona ¿Por qué? ¿Cómo puedes mejorar?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3.6 ¿Qué estrategias de comprensión lectora te han ayudado más para analizar el texto?

.....  
.....  
.....  
.....

3.7 A partir del tema analizado en la lectura, crea y redacta un breve ensayo considerando las siguientes partes: introducción, desarrollo y conclusión.

---