

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

PRIMARIA



TESIS

**LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y SU RELACIÓN CON EL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DEL SEXTO
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA IEP N.º 38018,
MARAVILLAS. AYACUCHO, 2015**

**Para obtener el Título Profesional de Licenciada en Educación
Primaria**

PRESENTADA POR

Bach. Ana Inés ORÉ CERDA

ASESOR

Dr. Rolando Alfredo Quispe Morales

AYACUCHO-PERÚ

2016

A mis padres, Inés y Francisco, y a mis
familiares, por estar siempre
pendientes de mí

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme sus bendiciones y guiarme en la realización de este trabajo que, sin duda alguna, contribuirá a mejorar la educación, haciendo que los educandos tengan una solidez y formación íntegra.

A la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, por acogerme en sus aulas, brindándome la oportunidad de cultivar conocimientos científicos y de fortalecer mis capacidades.

A la Facultad de Ciencias de la Educación, por haber contribuido en mi formación profesional.

A la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria, por brindarme la oportunidad de seguir desarrollándome profesionalmente.

A todos los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación que, durante toda mi formación profesional, aportaron con su guía y enseñanza a mi formación.

Al Dr. Rolando Alfredo Quispe Morales, guía y asesor de la presente investigación, por sus incondicionales orientaciones y aportes para la consolidación del presente trabajo de investigación

A la Institución Educativa N.º 38018, *Maravillas*, de Ayacucho; del mismo modo, al Director, plana docente, a la profesora del 6.º grado y a sus niños y niñas, por su apoyo moral e incondicional; asimismo, por haberme permitido aplicar mis instrumentos de investigación en aula y hacer realidad mi trabajo de investigación.

PRESENTACIÓN

Señores miembros del jurado examinador:

Teniendo en cuenta el *Reglamento de grados y títulos* de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria, de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, dejo a vuestra consideración la Tesis titulada “La comprensión de textos y su relación con el pensamiento crítico en estudiantes del sexto grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015”, trabajo realizado teniendo como objetivo conocer la relación que existe entre la comprensión de textos y el pensamiento crítico en estudiantes del 6to. Grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*, Ayacucho, 2015, sistematizado con la finalidad servir de apoyo a la realización de nuevas investigaciones.

Por lo expuesto, señores miembros del jurado, recibo con beneplácito vuestros aportes y sugerencias para mejorarlo.

RESUMEN

La investigación denominada “La comprensión de textos y su relación con el pensamiento crítico en estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015” tuvo como objetivo conocer la relación que existe entre la comprensión de textos y el pensamiento crítico en estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018 *Maravillas*”. La población estuvo conformada por 98 estudiantes del grado y nivel enunciados. La muestra con la que se trabajó fue de 26 estudiantes. Para el procesamiento de los datos, se utilizó el procesador estadístico SPSS, versión 22. Fue un estudio descriptivo, con diseño correlacional, de enfoque cuantitativo. Se hizo uso como instrumento el cuestionario de encuesta y unas pruebas objetivas de comprensión lectora. El análisis y discusión de los resultados se realizó en forma cuantitativa, haciendo uso de la prueba de coeficiente de correlación de Tau-b de Kendall. Los resultados obtenidos mediante el tratamiento estadístico nos permiten comprobar la hipótesis general, que los resultados obtenidos mediante la prueba de correlación Tau-b de Kendall nos permiten observar que el valor de coeficiente de correlación es 0,777, que refleja un nivel de alta correlación; y el valor de p (nivel de significancia) es 0,000, valor que es menor a 0,05. Por lo tanto, se concluye en que existe una relación significativa entre la comprensión de textos y el pensamiento crítico en estudiantes del 6to. grado de educación primaria.

Palabras claves: Comprensión de textos y pensamiento crítico.

ABSTRACT

The research called "Understanding texts and their relationship to critical thinking in students 6th. grade education IEP No. 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015 "aimed to know the relationship between text comprehension and critical thinking in students 6th. grade education IEP No. 38018 Wonderland ". The population consisted of 98 students on the degree and level statements. The sample with which we worked was 26 students. For processing the data, the statistical program SPSS, version 22. It was a descriptive study with correlational design, quantitative approach was used. use as an instrument was questionnaire survey and some objective tests of reading comprehension. The analysis and discussion of the results was performed quantitatively, using test correlation coefficient Tau-b of Kendall. The results obtained by statistical treatment allow us to test the general hypothesis that the results obtained by correlation test of Kendall Tau-b allow us to observe that the value of the correlation coefficient is 0.777, reflecting a high level of correlation; and the value of p (significance level) is 0,000, value that is less than 0.05. Therefore, it is concluded that there is a significant relationship between reading comprehension and critical thinking in students 6th. grade of primary education.

KEY WORDS: Reading comprehension and critical thinking.

ÍNDICE

Dedicatoria	II
Agradecimientos.....	III
Presentación.....	IV
Resumen	V
Abstract	VI
Índice.....	VII
Introducción	IX
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
1.1 Determinación del problema	1
1.2 Formulación del problema	3
1.3 Objetivos	4
1.4 Hipótesis.....	5
1.5 Justificación.....	5
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	7
2.1 Antecedentes de la investigación.....	7
2.2 Bases teóricas	13
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	37
3.1 Método de investigación	37
3.2 Tipo y nivel de investigación	37
3.3 Diseño de la investigación	38
3.4 Sistema de variables	39
3.5 Población.....	40
3.6 Muestra	41
3.7 Técnicas e instrumentos de recopilación de datos.....	42
CAPITULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	44
4.1 Validez y confiabilidad	44
4.1.1 Validez	44
4.1.2 Confiabilidad	45
4.2 Presentación de resultados	51

4.2.1 A nivel descriptivo	51
4.2.2 A nivel inferencial	56
4.3 Discusión de resultados.....	65
CONCLUSIONES	68
RECOMENDACIONES	68
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXO	75
Anexo 1. Matriz de consistencia	76
Anexo 2. Evidencias fotográficas	78

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis titulado “La comprensión de textos y su relación con el pensamiento crítico en estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015” se ha estructurado considerando el Reglamento grados y títulos de la Escuela de Formación Profesional de Educación Primaria, de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Tiene por fin determinar el grado de relación existente entre la comprensión de textos y el pensamiento crítico.

Este estudio permitirá asumir medidas en cuanto se refiere al diseño e implementación de propuestas concretas en torno a las variables de estudio, la comprensión de textos y el pensamiento crítico; que emergen por la singular coyuntura de los rendimientos manifiestos por los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales en las cuales ha participado.

En el capítulo I, se aborda todo lo relacionado al planteamiento del problema, donde se establecen los problemas de investigación, objetivos y las justificaciones.

En el capítulo II, se encuentra el marco teórico que sustenta el trabajo, mediante los antecedentes del tema y la fundamentación científica y teórica; vale decir, estudios anteriores a este vinculados temáticamente y el conjunto de conocimientos y teorías de la comprensión de textos y el pensamiento crítico en los que se sustentan teóricamente el trabajo de investigación. Se analizan y describen aquellas teorías partiendo de distintos enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes en general que se consideran válidos para un correcto encuadre del estudio.

En el capítulo III, se encuentra la metodología de la investigación. En ella, se establece lo referido a las variables de estudio y su operacionalización, la metodología, el tipo de estudio, diseño, población, muestra, técnica e instrumentos utilizados para la recolección y análisis de los datos.

El capítulo IV, denominado resultados de la investigación, realiza la presentación, el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en la investigación a través de tablas y gráficos estadísticos, así como el proceso de contrastación y validación de las hipótesis de la investigación.

Como toda investigación de esta naturaleza, se presenta posteriormente la discusión de los resultados, con una triangulación que se hace con los hallazgos encontrados referente a los antecedentes y marco teórico, los resultados y las hipótesis del presente trabajo de investigación.

Las conclusiones son presentadas a continuación, como consecuencia del desarrollo del trabajo, en base a las metas trazadas.

Seguidamente, van las recomendaciones que se ofrecen a las autoridades o personas para que puedan mejorar el tratamiento de las variables en investigaciones vinculadas al trabajo.

A continuación, van las referencias bibliográficas, donde se aborda todas las consultas a textos y autores para el estudio de las variables y dimensiones de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Determinación del problema

Los estudiantes peruanos, en los últimos años, han sido parte de procesos de evaluación realizados por organismos internacionales como Program for International Student PISA (Ministerio de Educación, 2014) y LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2014) con resultados muy por debajo del promedio esperado. Los cuales indican que los niños se encuentran en el nivel 0, que corresponde a no saber interpretar y reflexionar sobre el texto que leen; es decir, no tienen comprensión lectora, ni práctica, ni metalingüística (Reymer, 2005). Nuestro país ocupa uno de los últimos lugares entre los países participantes debido a que los estudiantes carecen de hábito lector y manejo de estrategias de aprendizaje en comprensión lectora. La sociedad peruana a nivel global sabe que las personas y las organizaciones tendrán mayores oportunidades de desarrollo en relación directa a su nivel educativo en términos de capacidades, conocimientos y valores.

Se hace necesario que la educación básica integre nuevas estrategias de enseñanza que promuevan en los alumnos el desarrollo de habilidades superiores de razonamiento, incluyendo el pensamiento crítico. Las asignaturas científicas, que forman parte del currículum de este nivel, presentan entre sus objetivos fundamentales desarrollar la habilidad para

resolver problemas; pero ello no basta porque no siempre las situaciones reales más significativas los presentan explícitamente y se debe decidir, por ejemplo, cuáles son los que necesitan ser resueltos. En consecuencia, los alumnos deberían adquirir información adoptando una actitud crítica respecto a lo que leen y escuchan, de tal manera que sean capaces de descubrir problemas, contradicciones, limitaciones y argumentos que apoyen o refuten determinadas ideas o planteamientos y decidir racionalmente qué hacer o creer.

En los resultados de la última evaluación censal estudiantil 2014 (ECE), la región de Ayacucho se encuentra en el puesto 19 del nivel satisfactorio y media promedio en comprensión lectora; en términos de niveles de logro, en comparación con los resultados de la ECE 2013, muestran: a escala nacional, tanto en la competencia de comprensión lectora como en matemática, se observa un incremento significativo del porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio; en ambas competencias evaluadas, se observa una disminución estadísticamente significativa del porcentaje de estudiantes en el nivel más bajo de logro (en inicio). Por lo que es necesario trabajar más para poder alcanzar el nivel de logro alcanzado.

De acuerdo a lo observado, se ha llegado a la conclusión de que los estudiantes de la institución educativa *Maravillas* presentan bajos niveles de competitividad en lenguaje escrito, específicamente en argumentación; los resultados manifiestan que son muy pocos los estudiantes que leen comprensivamente y tienen la capacidad de sacar conclusiones. Se evidencia allí que los estudiantes de las escuelas llegan difícilmente a conclusiones, su nivel de inferencia es bajo y pocas veces relacionan los conceptos nuevos con los que ya tienen. El problema que se ve claramente en el ámbito escolar es que los estudiantes no poseen los niveles de competencia suficientes para hacer de la escritura una herramienta y un medio que les permita organizar, procesar y analizar la información recibida para argumentar sus ideas y tomar posición frente a ella; lo que conlleva a pensar que se requiere un trabajo pedagógico que permita mejorar los

procesos básicos del pensamiento. Dado que, según los antecedentes, no existe en el aula un trabajo fuerte en argumentación escrita y tampoco se encuentran resultados alentadores alrededor de pensar en forma crítica.

De proseguir con este problema, los estudiantes, en el futuro, tendrán problemas en comprensión lectora; por tal razón, tendrán dificultades para poder pensar críticamente. Esto hará difícil tener un acceso de oportunidad a una educación superior.

Es desde este cuestionamiento que surge la pregunta que orientó el trabajo investigativo.

¿La comprensión de textos se relaciona con el pensamiento crítico en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015?

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿La comprensión de texto se relaciona con el pensamiento crítico en los estudiantes 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015?

1.2.2 Problemas específicos

- a) ¿Cómo se relaciona la dimensión cognitiva del pensamiento crítico con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015?
- b) ¿Cómo se relaciona la dimensión valorativa afectiva del pensamiento crítico con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015?

- c) ¿Cómo se relaciona la dimensión pragmática cultural del pensamiento crítico con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Conocer la relación que existe entre la comprensión de textos y el pensamiento crítico en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Determinar la relación que existe entre la dimensión cognitiva del pensamiento crítico con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.
- b) Determinar la relación que existe entre la dimensión valorativa afectiva del pensamiento crítico con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.
- c) Determinar la relación que existe entre la dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

1.4 Hipótesis

1.4.1 Hipótesis general

La comprensión de textos se relaciona con el pensamiento crítico en estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

1.4.2 Hipótesis específicas

- a) La dimensión cognitiva del pensamiento crítico se relaciona con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.
- b) La dimensión valorativa afectiva del pensamiento crítico se relaciona con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.
- c) La dimensión pragmática cultural del pensamiento crítico se relaciona con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

1.5 Justificación de la investigación

Justificación teórica. El trabajo de investigación busca explicar la relación que existe entre la comprensión de textos y el pensamiento crítico, puesto que enriquece el conocimiento, contribuyendo a la mejora educativa en el aspecto lector.

Justificación práctica. La investigación será de gran utilidad para los docentes, ya que les permitirá conocer la relación existente entre los niveles de comprensión de texto y del pensamiento crítico; para que así promuevan en los estudiantes el desarrollo de habilidades superiores de razonamiento

en el pensamiento crítico. De este modo, ayudará a generar conciencia sobre los problemas para comprender un texto; por ende, para desarrollar el pensamiento crítico.

Justificación metodológica. La investigación pretende validar los instrumentos que midan la comprensión de textos y el pensamiento crítico para contribuir a su mejoramiento.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Los antecedentes internacionales encontrados para el presente trabajo de investigación aluden en primer lugar a Marciales (2003); quien, en su trabajo titulado “Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos”, desarrollado en la Universidad Complutense de Madrid, investigación exploratorio-descriptiva que se ha realizado en una muestra de 130 estudiantes, utilizando como instrumento de recolección de datos el cuestionario, formula la siguiente conclusión significativa para nuestro trabajo:

Los resultados y el procesamiento estadístico de los mismos permiten apreciar concordancias entre estudiantes de primero y último año en cuanto a los cambios que ocurren en cada una de las dimensiones elegidas, lo que aporta elementos valiosos para la comprensión del Pensamiento Crítico en jóvenes universitarios, campo temático poco explorado hasta el momento.

Difabio (2005) expresa en “Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en nivel medio y universitario”, realizada en la

universidad de Cuyo de Argentina, de corte descriptivo, no experimental, con una muestra compuesta por 54 alumnos de quinto año, de nivel medio, y 74 estudiantes de primero de "Formación docente", nivel terciario, utilizando como instrumento de recolección de datos, el cuestionario de comprensión y pensamiento crítico, llega a la conclusión siguiente:

Se destaca que todas estas competencias son condiciones necesarias, pero no suficientes de la formación intelectual. Tienen el carácter de medios obligados para el logro del fin real, que es favorecer la actualización de la capacidad intelectual con su objeto propio: la verdad. Y es este objeto propio el que constituye también un punto de partida motivacional, sin una profunda valoración de la verdad, acerca del mundo natural, social y cultural, acerca del hombre y su destino y acerca del fundamento último del mundo y del hombre, no será posible promover un interés de fondo por el desarrollo de estas competencias en los alumnos ni en los docentes.

Guzmán y Sánchez (2006), en su tesis titulada "Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios", investigación experimental, en una muestra de 219 profesores, utilizando como instrumento de recolección de datos el test de pensamiento crítico, arribaron a la siguiente conclusión significativa para nuestro trabajo: "Que la capacitación docente puede mejorar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, y se discuten las limitaciones del estudio y las implicaciones para el entrenamiento de profesores a nivel de licenciatura".

Parra (2011) expresa en su tesis titulada "Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes Universitarios", de corte transversal y de análisis cualitativo de las variables dependientes, realizada en una muestra de 50 estudiantes universitarios de sexto año de la Facultad de Medicina, utilizando como instrumento de recolección de datos el uso de mentefactos

conceptuales, mapas conceptuales, SPRI y herramientas del pensamiento, las siguientes conclusiones:

El desarrollo del pensamiento de nivel superior a partir de un programa de formación y entrenamiento contribuye a formar intelectualmente a los estudiantes. El uso de instrumentos para la construcción de conocimiento es una alternativa para la enseñanza tradicional, pues el estudiante aprende conceptos y proposiciones. El objetivo del uso de los instrumentos no es reemplazar los contenidos de las asignaturas, sino proveer un suplemento que ayude a los estudiantes a aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal. Las herramientas o diagramas que se construyen alrededor del conocimiento exigen procesos cognitivos u operaciones intelectuales para cada estadio: dirigir, integrar, nominar, supraordinar, isoordinar, deducir, argumentar, derivar, inferir, etc. su dominio va a incidir de manera definitiva en la habilidad para aprender en forma crítica y autónoma.

Con respecto a los antecedentes nacionales que sustentan al presente trabajo de investigación, tenemos a Germarúa (2008) quien, en su estudio titulado "La relación entre pensamiento crítico y metodología activa en alumnos de sexto grado de primaria del colegio *La Casa de Cartón*", desarrollada en la Pontificia Universidad Católica del Perú de Lima, de tipo descriptivo, realizada en una muestra de alumnos entre 11 y 12 años, utilizando como técnica la entrevista a profesores del área de Personal Social sobre hábitos de trabajo, además de un análisis de texto dirigido a los alumnos de 6to. de primaria, llega a la conclusión de que el pensamiento crítico se ve favorecido por la aplicación de una metodología activa. Los alumnos de sexto grado de primaria tuvieron claro por qué realizaban tareas adecuadas, pues los alumnos formulaban preguntas relacionadas al tema trabajado como para profundizar los temas.

Meza y Poma (2011), en la tesis titulada “Desarrollando la habilidad cognitiva, análisis como estrategia para la comprensión de textos”, desarrollada en la Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, de corte descriptivo simple, realizada en una muestra de 120 estudiantes, utilizando como instrumento de recolección de datos el cuestionario, llegan a las siguientes conclusiones:

Los estudiantes adquieren y elaboran por sí mismos sus conocimientos poniendo en práctica sus habilidades cognitivas y mejor aún si trabaja por proceso, lo que conlleva a mejorar la comprensión lectora. El aprendizaje en cualquier contenido, se apoya en conocimientos anteriores, lo que conlleva a desarrollar un aprendizaje significativo (como sostiene David Ausubel). También, se da cuando el estudiante comprende el mensaje como relevante para sus propios intereses, que satisfaga sus inquietudes y sus necesidades.

Cubas (2007), en la tesis titulada “Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria”, desarrollada en la Pontificia Universidad Católica del Perú, investigación descriptivo-correlacional, realizada en una muestra de 133 alumnos y alumnas que cursaban el sexto grado de primaria en un colegio estatal de Lima Metropolitana, utilizando como instrumento de recolección de datos la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística, el autor llega a las siguientes conclusiones:

Un poco más de los tres tercios de los estudiantes evaluados presentó un nivel de comprensión lectora por debajo del percentil 50 en el CLP 6-Forma A, y un poco más de un tercio presentó un nivel por encima de dicho rango, de acuerdo a los rangos percentiles para Lima Metropolitana (Delgado et al., 2005). Esto quiere decir que un estudiante promedio del primer grupo (N=86) podía alcanzar un puntaje igual o menor que el 50 % de sus compañeros del

mismo grado en toda la población de colegios de Lima Metropolitana. Del mismo modo, un alumno promedio del segundo grupo (N=47) podía alcanzar un puntaje igual o mayor que el 50% de sus compañeros del mismo grado y población.

Asimismo, Salas (2007), en la tesis titulada “Estrategias para mejorar la comprensión lectora en el I ciclo de educación superior”, desarrollada en la Pontificia Universidad Católica del Perú, investigación cuasi-experimental realizada en una muestra de 40 estudiantes del instituto San Juan Bosco del Perú, utilizando como instrumento de recolección de datos una preprueba, luego las estrategias metodológicas diseñadas y finalmente la posprueba, llega a las conclusiones siguientes:

La aplicación de estrategias de comprensión lectora que integren capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, y se apliquen antes, durante y después de una lectura, eleva los niveles de comprensión lectora en los alumnos del Primer Ciclo de la Especialidad de Educación Primaria del Instituto Superior Pedagógico "San Juan Bosco" de Lima. Las principales dificultades de comprensión de lectura que enfrentan los alumnos ingresantes al I Ciclo de Educación Superior del I.S.P. "San Juan Bosco" están determinados en sus: Limitaciones de carácter literal comprensivo al enfrentarse al texto, limitaciones para hacer inferencias e interpretaciones a partir de las ideas explícitas e implícitas del texto y limitaciones para emitir juicios de valor con sentido crítico y creativo.

Entre los antecedentes regionales que aluden al presente trabajo de investigación, encontramos a Huamani (2014), en la tesis titulada “Inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado del ciclo avanzado, CEBA Puquio – 2014”, desarrollada en la universidad César Vallejo – Escuela de Postgrado, Investigación experimental realizada en una muestra de 14 estudiantes del cuarto grado del ciclo avanzado, CEBA, utilizando como instrumento de recolección de

datos las pruebas objetivas, que permitió recolectar los datos de la variable dependiente en el proceso de pre y postest, constituido por 25 ítems, llegó a las siguientes conclusiones:

Los estudiantes en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, después del tratamiento preexperimental, influye significativamente en la comprensión lectora al nivel de significancia (α : 0, 05), razones suficientes para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Salazar (2014), en la tesis titulada “La lectura y su relación con el pensamiento reflexivo en los estudiantes de 4to grado de educación primaria de la I.E. N° 38928 “Leoncio Prado” del distrito de San Juan Bautista – Ayacucho, 2014”, desarrollada en la Universidad César Vallejo – Escuela de postgrado, investigación descriptiva de diseño correlacional, realizada en una muestra de 30 estudiantes del cuarto grado “B”, utilizando como instrumento de recolección de datos el cuestionario, para medir el comportamiento lector, llegó las siguientes conclusiones:

Los datos obtenidos mediante la prueba de recolección Tau – b de Kendall nos muestran que el valor de p es 0,78 valor que es mayor a 0,05. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula. Por lo que se concluye en que no existe relación entre la lectura y el pensamiento reflexivo en los estudiantes del 4to. grado de educación primaria de la I.E. Leoncio Prado. Lo mismo ocurre con la dimensión dialógica del pensamiento reflexivo ya que el p valor es 0,935 valor que es mayor a 0,05 no existe relación. A diferencia de la dimensión sustantiva del pensamiento reflexivo, ya que el valor de coeficiente de correlación es 0,500 el que refleja un nivel de moderada correlación y el p valor es 0,006, valores que es mayor a 0,05, por lo que sí existe relación entre lectura y la dimensión sustantiva del pensamiento reflexivo.

Asimismo, Prado (2014), en la tesis titulada “La comprensión de textos y su relación con el pensamiento crítico en los estudiantes de 2do grado de educación secundaria de la I.E. Simón Bolívar - Ayacucho, 2014”, desarrollada en la Universidad “César Vallejo” – Escuela de Postgrado, investigación descriptiva, de diseño correlacional, realizada en una muestra de 150 estudiantes del 2do grado, utilizando como instrumento de recolección de datos la prueba objetiva de comprensión de textos y el cuestionario sobre el pensamiento crítico, llegó a las siguientes conclusiones: “existe relación entre la comprensión de textos y el pensamiento crítico asimismo en las tres dimensiones cognitiva, valorativa y pragmática del pensamiento crítico existe relación significativa”.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Comprensión de textos

2.2.2.1 Concepto de comprensión de textos

Para el siguiente tema, empezaremos definiendo qué entendemos por leer: “consiste en descifrar el código de letra impresa para que esta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto” (Defior, 1996, p. 34). En efecto, leer es un esfuerzo en busca de significado, es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias.

La lectura se entiende como la acción de leer. La palabra proviene del latín *lectura*, que a su vez deriva del verbo *legere*, que significa leer. Como lectura también se denomina aquella obra o texto que se lee. Del mismo modo, una lectura es la interpretación que se hace de un texto. De acuerdo a Weaver (1996) la lectura en sí es un proceso de naturaleza intelectual donde intervienen funciones sensoriales, psíquicas y cerebrales; que se conjugan para realizar la decodificación, comprensión e interpretación de un conjunto de signos o de un lenguaje, que podrá ser visual o gráfico.

Como lo menciona Álvarez (2006, p. 123):

La lectura es entendida como un proceso cognitivo, semiológico, cultural, social e histórico de carácter complejo e interactivo entre el mensaje expuesto en el texto (que no solo es el escrito) y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector, en contextos sociales, culturales, políticos e históricos determinados.

Desde una perspectiva interactiva, según Isabel Solé (1992, p. 18), el acto de leer:

Es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión, intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer, necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba.

En efecto, enseñar a leer no es fácil; la lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después de estar en contacto con el texto; y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender.

En consecuencia, leer no solo es decodificar, no consiste en combinar letras y sílabas únicamente: ahora se sabe que, para leer, no se trata primero de memorizar letras y sílabas para luego combinarlas y luego tratar de comprender el texto. Leer es buscar activamente el significado de un texto, en relación con sus necesidades, intereses y proyectos.

2.2.1.2 ¿Qué es un texto?

Cardoza (2000) indica que “el texto es la unidad lingüística fundamental producto de la actividad verbal humana que desarrolla una información específica con un sentido y significado”.

Dentro de este contexto, una obra literaria, un párrafo, las redacciones de los alumnos, hasta las pancartas publicitarias pueden ser denominados textos, siempre en cuando allí se desarrolle una información con sentido lógico; es decir, estas deben tener coherencia y cohesión.

Bermúdez (2000) afirma que el texto es:

La unidad lingüística comunicativa que posee siempre carácter social. Esta caracterizado por un cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debido a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro, y a la estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua.

Así, el texto tiene los siguientes caracteres:

- a. El texto tiene carácter comunicativo, porque es una actividad que se realiza con determinada finalidad, como parte de su función social.
- b. El texto tiene carácter pragmático, porque se produce con una intención, relacionado con el contexto en que se produce.
- c. El texto tiene carácter estructurado, porque está constituido por una sucesión de enunciados que forman una unidad comunicativa coherente.

2.2.1.3 Comprensión de un texto

Según Defior (1996, p. 67): “Es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto”.

Por otro lado, la comprensión de textos, según Secades (2007, p. 123):

Es un proceso que implica entender, penetrar, concebir, alcanzar, discernir, descifrar (decodificar); destejer significados y reconstruirlos. De esta forma, la comprensión y especialmente la de texto escrito, reafirma su carácter rector en la adquisición y desarrollo de la lengua materna, y la lectura constituye un elemento clave para su dominio, pues los códigos del idioma se fijan mediante la memoria visual y necesariamente al leer también se desarrolla el trabajo con los conceptos.

En efecto, la comprensión de textos es el producto final de la lectura y depende simultáneamente de los datos proporcionados por este y de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector.

Según Anderson y Person (1984): “La comprensión, tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto”. Así, la comprensión lectora es un proceso intelectual e interactivo (texto, lector, contexto) mediante el cual el sujeto obtiene, procesa, evalúa y aplica la información a partir de sus conocimiento previo, experiencia, grado de motivación sobre el asunto que contiene el texto, concepción del mundo (ideología, creencias, concepción filosófica), actitud ante la vida.

2.2.1.4 Definición de comprensión lectora

La comprensión, tal y como se concibe actualmente, es un proceso por el cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto (Anderson y Pearson, 1984).

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.

Es la facultad intelectual que permite al lector entender, interpretar y hacer proyecciones sobre las ideas que el autor ha plasmado en un texto.

La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tiene; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto.

2.2.1.5 Fases o momentos de comprensión lectora

La lectura es un proceso que consta de tres fases importantes que se debe tener en cuenta al desarrollar una lectura:

Antes de la lectura

Anticipación

El éxito de una lectura depende en buena parte de todo lo que hayamos podido prever antes de leerla, de la información previa que poseemos y podemos activar, de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que nos hemos planteado sobre el texto y podemos hacerles preguntas, por ejemplo, sobre:

- Lo que puede significar el titular de un periódico
- El título de una novela
- Una imagen sugerente
- Una palabra, frase o dato
- La estructura de un texto

Esta estrategia permite a los estudiantes traer a la mente conceptos, categorías, ideas, creencias, saberes y experiencias vividas como propias o ajenas respecto del tema que se quiere tratar.

Durante la lectura

En ella, se deberá comprender bien el texto. Si algo no se entiende bien, se debe releer el pasaje hasta que se puede interpretar de forma adecuada; según el texto de que se trate, tendremos que ser capaces de detectar cuál es la idea global o clave que se expresa en cada párrafo, cuáles son ideas principales y cuáles son secundarias, si están expresadas las ideas con claridad y si están bien ordenadas y jerarquizadas.

En esta, se recomienda trabajar los siguientes tipos de conexiones, es decir, relacionar lo que se está leyendo con:

- Lo leído en otros textos, mediante la comparación por semejanzas y diferencias, a nivel de personajes, hechos, ideas, opiniones, lugares, tiempos, etc.
- Lo que se sabe o se conoce sobre las personas y el mundo.
- Las creencias, percepciones, el imaginario, la ideología, los sentimientos y emociones personales.
- La vida, la biografía –autorizada o no– del autor; así como sus manías, creencias, supersticiones, ideología y todo lo que se sabe sobre él; además, de su estilo, temas preferidos, mensajes y obras.

Después de la lectura

En esta fase, iremos analizando pormenorizadamente el texto, tomando nota de todos los aspectos y podrá culminar la lectura, como prueba de la adecuada comprensión del texto, con la realización de un resumen, un esquema o guion, que implique una valoración escrita, según el tipo de texto. En esta fase, ha de quedar claro qué es lo fundamental y lo secundario en el texto (idea global, ideas principales/ ideas secundarias), la organización y la jerarquización del contenido, y la organización que se dará a la estructura del texto sea por medio de un comentario o resumen. Podemos pasar a elaborar un resumen mediante la integración y el parafraseo mínimo de las ideas, que equivale a decir lo mismo solo que con nuestras propias palabras.

Supone también organizar la información en mapas conceptuales, mentales, semánticos, cuadros de doble entrada u otro organizador textual.

2.2.1.6 Niveles de comprensión lectora

Cuando hablamos de comprensión lectora, entendemos que este es un proceso que nos lleva a darle una interpretación, un sentido y un significado a un texto. Este proceso de comprensión se da de manera gradual o ascendente comenzando del nivel literal, inferencial y crítico; la comprensión, así como todo conocimiento que adquieren los hombres, tiene un desarrollo en espiral y no de manera lineal, esto quiere decir que va de menor a mayor complejidad.

En efecto, la comprensión lectora es un asunto muy complicado, esta clasificación obedece a diferentes criterios de autores; motivo por el cual vamos a encontrar una variada clasificación de los niveles de comprensión; sin embargo, en el fondo del tema, todos van a coincidir en los conceptos.

La comprensión literal, de acuerdo a Pérez (1999), explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión local de uno de sus componentes: el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos o personas, eventos u objetos mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto o reconocimiento del significado y función de signos como las comillas o los signos de interrogación, etc.. Este nivel de lectura tiene que ver también con la posibilidad de identificar relaciones entre los componentes de una oración o párrafo.

Por otro lado, Sánchez (1988) sostiene que el nivel literal recoge formas y contenidos explícitos del texto, capta el significado de palabras, oraciones y cláusulas, identifica detalles, precisa espacio y tiempo, la secuencia de los sucesos, entre otros aspectos.

Al respecto, Pinzás (2004) sostiene que el término “comprensión literal” significa entender la información que el texto presenta explícitamente. En otras palabras, se trata de entender lo que el texto dice. Este tipo de comprensión es el primer paso hacia la comprensión inferencial, evaluativa o crítica. Si un estudiante no comprende lo que el texto comunica, entonces difícilmente puede hacer inferencias válidas y menos hacer una lectura crítica.

El mensaje o la información que trae el texto y que el alumno debe entender puede referirse a características y acciones de personajes, a tramas, eventos, animales, plantas, cosas o lugares, etc. En otras palabras, la comprensión literal se da en todo tipo de tema.

Mientras, **la comprensión inferencial** es la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están expresados explícitamente en el texto. En este nivel, el lector no solo asimila la información, sino aporta poniendo en juego los saberes con que cuenta. Recurre al procedimiento lógico de análisis-síntesis, introducción-deducción con la intención de captar la idea central.

Según Pinzás (2004), por comprensión inferencial, se entiende a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto. Cuando el lector lee el texto y piensa sobre él, se da cuenta de estas relaciones o contenidos implícitos. Es decir, llega a conclusiones o identifica la idea principal del texto. La información implícita en el texto puede referirse a causa y consecuencias, semejanzas y diferencias, opiniones y hechos, conclusiones, mensajes inferidos sobre características de los personajes y del ambiente, diferencias entre fantasía y realidad.

Por otro lado, Pérez (1999) sostiene que, en este nivel, se explora la posibilidad de realizar inferencias; entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no estén dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre significado de palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone

una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones y nexos entre las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, etc. para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y cohesión son centrales en este nivel de lectura.

En el proceso de inferir, se pone en juego también los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto: narrativo, argumentativo, expositivo, etc., y la explicación del funcionamiento de fenómenos lingüísticos.

Por otro lado, **la comprensión crítica**, como nivel, se expresa en un juicio sobre el texto, a partir de ciertos criterios y parámetros preestablecidos. Se lee no para informarse, recrearse o investigar, sino para detectar el hilo conductor del pensamiento del autor, detectar sus intenciones, analizar sus argumentos, entender la organización y estructura del texto.

Según Pérez (1999), este nivel de lectura explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Supone, por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica, es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en esto. También, es necesario reconocer las características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo. Por otra parte, en este nivel, se indaga la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros.

Solé (2004) manifiesta que, en el ámbito educativo, el reto del trabajo en aula, independientemente de la disciplina, ha de ser formar lectores competentes como garantía para cultivar en los estudiantes la conciencia crítica y el espíritu científico; capaces de examinar, valorar, asociar, interpretar y argumentar con adecuación y pertinencia la significación que el discurso contiene. Por ende, se debe orientar a los estudiantes para que descubran el poder que el discurso encierra, que comprendan que este no

refleja la realidad de modo objetivo, que solo refleja la visión de la realidad del enunciador en un lugar y momento particular, es tarea de todos los profesores y es una importante responsabilidad de todos.

Entendemos que no resulta fácil, insistimos, es una tarea insoslayable en esta hora, si apostamos por una formación integral de nuestros estudiantes como ciudadanos críticos y autónomos. Esto les permitirá utilizar la lectura como instrumento para acceder más críticamente al conocimiento propio del área disciplinar; como herramienta de interpretación del mundo y como medio para el ejercicio de los derechos y deberes como ciudadano. Pensamos que esta no es una tarea difícil si los profesores tomamos conciencia de su importancia para el enriquecimiento y desarrollo de estas capacidades. Es preciso, para ello, convertir el aula y otros ambientes de aprendizaje en un fórum abierto de reflexión, debate, cuestionamiento y contrastación de las diferentes perspectivas en torno a problemas de la vida, a los específicos del área de formación profesional y de aquellos propios de la sociedad postmoderna.

Determinación de los propósitos de la lectura

Existe un acuerdo general sobre el hecho de que los buenos lectores no leemos del mismo modo cualquier texto, y que justamente un indicador de nuestra competencia reside en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias para cada caso. En consecuencia, los propósitos que pueden plantearse los lectores son muy variados. Al establecer estos propósitos, el lector se convierte en un ser reflexivo, que puede adaptar su propia lectura y comprender de manera eficiente un texto. De acuerdo a Solé (2004), existen nueve propósitos genéricos de lectura:

Leer para obtener una información precisa. Es la lectura que realizamos cuando nuestro propósito consiste en localizar algún dato que nos interesa.

Leer para seguir instrucciones. En este tipo de tarea, la lectura es un medio que debe permitirnos hacer algo concreto; para lo cual son necesarios: leer las instrucciones que regulan un juego de mesa, las reglas

de uso de un aparato, la receta, las consignas para participar en un taller de experiencias, etc.

Leer para obtener una información de carácter general. Es la lectura que tiene lugar cuando queremos saber “de qué va” un texto, “saber qué pasa”, ver si interesa seguir leyendo.

Leer para aprender. Cuando la finalidad consiste de forma explícita en ampliar los conocimientos que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado.

Leer para revisar un escrito propio. Cuando lee lo que ha escrito, el autor / lector revisa la adecuación del texto que ha redactado para transmitir el significado que le ha motivado escribirlo; la lectura ahí adopta un papel de control, de regulación.

Leer por placer. En este caso, la lectura es una cuestión personal, que no puede estar sujeta a nada, más que ella misma. Se trata de la experiencia emocional que desencadena la lectura.

Leer para comunicar un texto a un auditorio. Este tipo de lectura es propio de colectivos y actividades restringidos (leer un discurso, un sermón, una conferencia, una lección magistral, leer poesía en una audición).

Leer para practicar la lectura en voz alta. Lo que se pretende es que los alumnos lean con claridad, rapidez fluidez y corrección pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación adecuada.

Leer para dar cuenta de qué se ha comprendido. Consiste en que los alumnos y alumnas deban dar cuenta de su comprensión, ya sea respondiendo a unas preguntas sobre el texto, recapitulando, o a través de cualquier otra técnica.

Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, es necesario mencionar los niveles existentes:

Nivel literal o comprensivo

Reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto. Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa-efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad. Mediante este trabajo, el docente comprueba si el estudiante puede parafrasear lo que ha leído y si retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

Nivel inferencial o interpretativo

Proporciona una comprensión más profunda del texto y va más allá de lo explícito. Se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando mientras se va leyendo. La lectura inferencial es en sí misma “comprensión lectora”, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto; se manipula la información del texto y se combina con lo que ya se sabe para sacar conclusiones: predecir resultados, inferir significados de palabras desconocidas, inferir secuencias lógicas, interpretar con corrección el lenguaje figurativo, prever un final diferente.

Esto permite al docente ayudar a formular hipótesis durante la lectura, sacar conclusiones, prever comportamientos de los personajes y realizar una lectura vivencial.

Nivel crítico o metacognitivo

Nivel más profundo que implica una formación de juicios propios de carácter subjetivo, identificación con los propios personajes y con el autor. En este nivel, se debe tener en cuenta: juzgar el contenido de un texto desde el

punto de vista personal, distinguir una opinión, emitir un juicio frente a un comportamiento, comenzar a analizar la intención del autor.

2.2.2 Pensamiento crítico

2.2.2.1 ¿Qué es pensamiento?

Según la definición teórica, el pensamiento es aquello que se trae a la realidad por medio de la actividad intelectual. Por eso, puede decirse que los pensamientos son productos elaborados por la mente, que pueden aparecer por procesos racionales del intelecto, bien por abstracciones de la imaginación.

El pensamiento ha sido descrito en la psicología como la capacidad de planear y dirigir en forma oculta una conducta posterior, lo que prevenía de errores o permitía postergar las acciones para posibilitar adaptaciones mejores en duración y efectividad. Este rasgo de no apariencia hizo que en posteriores análisis del significado de "pensar" se ponga un énfasis decisivo en la inobservabilidad del pensamiento. En efecto, en diferentes teorías psicológicas, se le ha descrito como un proceso que ocurre en la instancia interna de la mente. Si se le define como cambios en los estados de información (González, 1991 p. 124), estos cambios que sufre la información son a merced de varios mecanismos mentales ocultos. Si bien el pensamiento tiene un carácter no aparente, es justamente este rasgo el que lo ha confinado, para estas teorías, a un mundo interno. Esto es así, porque proponer su lugar en un mundo alejado del alcance del ojo humano deja abierta la posibilidad de describirlo en términos muy especulativos. El intento de dar a esta instancia inobservable un carácter material señalando que se trata de un mecanismo neural o cibernético no ha resuelto el problema porque se sigue concibiendo su ocurrencia en instancias distintas a la interacción real entre el sujeto y los objetos. El carácter no observable del pensamiento no es razón para confinarlo a un mundo no material, porque este rasgo indica simplemente otra forma de relacionarse al ambiente. Es un

modo de relacionarnos con objetos y situaciones no presentes en el momento actual y, por tanto, sin producir ningún efecto en los objetos.

Según Piaget (1968), el pensamiento no comienza a desarrollarse hasta que se encuentra la función simbólica. El autor nos muestra que la función simbólica es una transformación de la asimilación, en la que se pasa la inteligencia de un objeto a la integración del mismo (Piaget, 1983); por ello, se permite indicar que el pensamiento se deduce de la acción y se forma. Cabe resaltar que la representación de objetos no presentes nos permite abrir nuevas posibilidades; ya que, cuando la internalización de comportamiento se manifiesta a través de la representación, facilita un lenguaje y esto permitirá que el pensamiento acontezca por medio de representación de las acciones.

El pensamiento representacional ocurrirá más rápido que el pensamiento a través del movimiento, pues no requiere de una experiencia directa.

El pensamiento es una construcción social que se forma a raíz de la interacción con el mundo en que nos relacionamos, para luego continuar el proceso por medio de lenguaje egocéntrico (en los niños) y culminamos al edificar un lenguaje interiorizado. Según Vygotsky (1934): “La relación entre el pensamiento y el lenguaje del niño se da a largo de un proceso evolutivo; no obstante, los progresos de cada uno de estos no son paralelos; es decir, son independientes y por más que se pueden confundir entre ambos, el desarrollo de los mismo son conexos mas no lo mismo”.

Según Dewey (1938), el pensamiento lo muestra como una relación de lo que conocemos, la memoria y todo lo que percibimos, él muestra su trilogía dando significado a las cosas, creación. Podemos observar que Dewey basa todo su proceso en la curiosidad y la sugerencia o ideas espontáneas. Para Dewey, el pensamiento debe dirigir una acción o resultado; defiende la idea de que el “resultado requiere un pensamiento reflexivo, es decir, poner orden a esa sucesión de ideas”.

El pensamiento puede abarcar un conjunto de operaciones de la razón, como lo son el análisis, la síntesis, la comparación, la generalización y la abstracción. Por otra parte, hay que tener en cuenta que se manifiesta en el lenguaje e, incluso, lo determina.

Tipos de pensamiento

Deductivo. Ocurre cuando se toma una o varias proposiciones y de ellas se obtiene una conclusión. Resulta la forma de pensamiento más común, la que utilizamos a diario para intentar comprender los hechos que nos rodean, para analizar las historias que nos cuentan los demás, etcétera.

Inductivo. De forma opuesta a lo antes definido. Este proceso se basa en una idea particular, para luego generalizarla, apoyado en que su veracidad en el caso aislado se mantendrá en situaciones similares, aun sin poder comprobarlo.

Analítico. Parte la realidad en porciones para poder evaluarla a través de mecanismos lógicos.

Creativo. Es el sustento del arte, ya que se basa en la libertad de modificar una idea, agregando o quitando elementos sin restricciones impuestas por el marco de lo posible.

Sistémico. Propone un sistema orgánico que interrelaciona los conceptos de manera compleja.

Crítico. Analiza a la vez que evalúa las ideas, intentando obtener respuestas convincentes relacionadas con la moral, la ética, los gustos, las tendencias; es el tipo de pensamiento que nos ayuda a formar nuestra personalidad y a reforzar nuestras convicciones a través de la observación activa de la realidad.

Interrogativo. A la hora de tratar un tema en particular, este tipo de pensamiento nos permite cuestionar distintos aspectos de nuestro interés, articulando así el proceso de aprendizaje.

2.2.2.2 Pensamiento crítico

Es necesario saber que el pensamiento crítico es un tipo especial de pensamiento, con una estructura y función particular que lo caracteriza y lo diferencia de otras capacidades superiores como el pensamiento creativo, resolución de problemas, toma de decisiones, etc. Señalaremos algunas definiciones que nos puedan ayudar a comprender mejor esta capacidad.

Según Lipman (1988): "El pensamiento crítico es un pensamiento capaz y responsable en tanto que conduce al juicio, porque se apoya en los criterios es auto corrector y sensible al contexto".

Para Mertes (1991): "Es un proceso consciente y deliberado que se utiliza para interpretar o evaluar información y experiencias con un conjunto de actitudes y habilidades que guíen las creencias fundamentales y las acciones".

El pensamiento crítico es la habilidad para pensar correctamente, para pensar creativa y autónomamente dentro de, y acerca de las miradas de las disciplinas; entonces, ciertamente, es un objetivo educacional de extrema importancia.

El pensamiento crítico es un proceso intelectual, disciplinado y activo que desarrolla habilidades como: conceptuar, aplicar, analizar, sintetizar y/o evaluar información, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, como una guía hacia la creencia y la acción.

Como se puede observar, el pensamiento crítico es el proceso cognitivo más estudiado. Por consiguiente, se cuenta en la actualidad con una multitud de definiciones que intentan explicar este proceso.

Sin embargo, según opinión de varios autores, Robert Ennis es el teórico más influyente entre todos los que se han propuesto definir el pensamiento crítico, por lo que su definición se ha impuesto y es aceptada por la mayoría de estudiosos del tema.

Según Ennis (1989), el “Pensamiento crítico es como un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en que la persona pueda decidir qué creer o hacer.”

Este pensamiento:

Es **reflexivo**, porque analiza resultados, situaciones del propio sujeto o de otro.

Es **razonable**, porque predomina la razón sobre otras dimensiones de pensamiento. Cuando el alumno es capaz de analizar situaciones, información, argumentos, busca la verdad en las cosas y llega a conclusiones razonables en base de criterios y evidencias. Además, Ennis rescata que el pensamiento crítico es **evaluativo**, y que, decidir qué creer o hacer implica un juicio de valor de las acciones y situaciones que se presentan.

Finalmente, Ennis dice que el pensamiento crítico incluye tanto la **resolución de problemas** como la **toma de decisiones**; ya que el pensamiento crítico se evidencia en la resolución de situaciones problemáticas que requieren de una posición y acción frente a ello.

¿Qué caracteriza al pensamiento crítico?

La mejor manera de entender el pensamiento crítico es caracterizándolo, conociendo sus rasgos más relevantes. Lo importante es tener claridad sobre qué características debe tener la persona que ha desarrollado el pensamiento crítico. El pensador crítico ideal es una persona:

Bien informada. Maneja información relevante, sabe obtener y utilizar la información pertinente, diligente en la búsqueda de la información relevante. Debe encontrarse, evaluarse y utilizar efectivamente la información.

Mente abierta. Es capaz de aceptar las ideas y concepciones de los demás, aunque no esté de acuerdo. Reconocer que el otro puede tener la razón, que nosotros podemos estar equivocados; que, por lo tanto, necesitamos cambiar nuestra forma de pensar y actuar.

Valoración justa. Es capaz de otorgar a las opiniones y sucesos el valor que objetivamente merecen, sin dejarse influenciar por los sentimientos o las emociones, es prudente al emitir juicios de valor.

Cuestionamiento permanente. Es capaz de enjuiciar las diversas situaciones que se presentan. Siempre se pregunta el porqué de las cosas. Indaga para dar respuesta a sus interrogantes.

Coraje intelectual. Permite afrontar con entereza y decisión las situaciones difíciles, y exponer con altura nuestros planteamientos.

Es mantenerse firme ante las críticas de los demás. Es decir, ser honesto con nosotros mismos al plantear nuestras ideas, sin dejarse amedrentar.

Control emotivo. Capacidad para mantenerse en calma ante las ideas o pensamientos contrarios a los nuestros. Es no ceder ante la reacción de reaccionar abruptamente.

Es decir las cosas con mucha naturalidad, sin ofender a los demás. Recordar que se discuten y cuestionan las ideas no a las personas.

Por ejemplo, cuando estamos discutiendo un tema en clase, un alumno con las características presentadas, probablemente se haga las siguientes interrogantes a sí mismo.

¿Tengo claro lo que estamos discutiendo? ¿Por qué estará él tratando de persuadirme de tomar esa posición? No tengo claridad acerca de lo que me

dice, mejor me informo y luego doy mi punto de vista. ¿Será bueno modificar mi posición? ¿Tengo algún prejuicio sobre el tema tratado?, etc.

Es tarea primordial de la educación promover y desarrollar estas características del pensamiento crítico en los estudiantes desde niveles iniciales y fortalecerlos en el nivel secundario. Estas características deben responder al perfil de educandos y de hombre que deseamos formar.

Tener en cuenta que el objetivo fundamental de la educación es desarrollar el pensamiento crítico; es decir, ese pensamiento eficaz y eficiente que permita actuar con autonomía y decisión.

¿Qué habilidades o destrezas comprende el pensamiento crítico en la comprensión de textos?

Lo que realmente caracteriza al pensamiento crítico son las habilidades o destrezas que se manifiestan al ponerlas en práctica. En sí la actividad intelectual es el conjunto de habilidades que las vamos a detallar a continuación:

Interpretación

Esta habilidad nos permite entender y expresar el significado de diversas situaciones o experiencias, seleccionándolas, organizándolas, distinguiendo lo relevante de lo irrelevante, escuchando y aprehendiendo para luego organizar dicha información. Por ejemplo, cuando diferenciamos la idea principal de las ideas subordinadas de un texto, cuando se identifica el propósito o punto de vista de un autor, o cuando parafraseamos las ideas de alguien con nuestras propias palabras, estamos desarrollando la habilidad de interpretar.

Análisis

Esta habilidad nos permite descomponer en todas sus partes esenciales, tratar de descubrir nuevas relaciones y conexiones. Implica a su vez comparar información, contrastarla, clarificarla, cuestionar creencias,

formular hipótesis, conclusiones. Ejemplos concretos de la aplicación de esta habilidad se da cuando identificamos las similitudes y diferencias entre dos enfoques a la solución de un problema dado, cuando organizamos gráficamente una determinada información, etc.

Inferencia

Habilidad que permite identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables, formular hipótesis, deducir consecuencias de la información tratada. Por ejemplo, cuando manejamos una serie de posibilidades para enfrentar un problema, estamos haciendo uso de esta habilidad.

Evaluación

Esta habilidad se caracteriza por valorar proposiciones, argumentos o formas de comportamiento. Ejemplo de esta habilidad la tenemos cuando juzgamos los argumentos presentados en una exposición, cuando juzgamos si una conclusión sigue con certeza las premisas planteadas, etc.

Explicación

Esta habilidad se refiere a saber argumentar una idea, plantear su acuerdo o desacuerdo, manejar la lógica de la razón y utilizar evidencias y razonamientos al demostrar procedimientos o instrumentos que corroboren lo expuesto.

Por ejemplo, cuando mencionamos los resultados de una investigación, cuando se diseña una exhibición gráfica que represente un tema tratado, etc.

Metacognición

Es la habilidad más importante del pensamiento crítico, porque le permite mejorar la actividad mental.

La metacognición consiste en monitorear conscientemente las actividades cognitivas de uno mismo. De alguna forma, es aplicar el pensamiento crítico

a sí mismo. Permite la autorregulación del pensamiento; nos permite evaluar, confirmar, validar o corregir el razonamiento propio.

Al desarrollar y fortalecer estas habilidades estamos potenciando la capacidad de pensar críticamente en nuestros alumnos.

Es necesario enseñar a pensar a nuestros alumnos, a sentir, a creer, reflexionar y contrastar su propia conciencia frente al contexto en que viven.

Las competencias del pensamiento crítico

En la actualidad, en el compromiso de alcanzar una mayor calidad en los procesos educativos, es imprescindible desarrollar la competencia cognitiva, lingüística y discursiva, pragmática y culturales, afectivas y valorativas.

Competencias cognitivas. Son aquellas que favorecen la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto. El individuo pone en juego los conocimientos previos, esquemas, estrategias como la construcción inferencial, la formulación de hipótesis e interrogantes, la comparación con otras informaciones o con otros discursos; la autoconfirmación y la autorregulación. Todas estas competencias se reflejan en la capacidad del lector para acceder a la multiplicidad de textos escritos existentes en el medio sociocultural, para lo cual requiere:

Identificar el tema, reconocer el contenido del discurso, de acuerdo con la información disponible y los esquemas activados en la memoria.

Realizar interpretaciones al identificar opiniones, punto de vista e ideología; detectar ironías, doble sentido, ambigüedad, formular inferencias, construir representaciones y valorarlas.

Evaluar la solidez y validez de los argumentos o datos: detectar incoherencias o contradicciones.

Interrogar al texto y crear interpretaciones abriendo un espacio en el cual se validen las diversas perspectivas. El lector puede preguntarse: ¿Qué

significa para mí este texto? ¿Cómo me influye? ¿Qué dice explícitamente el discurso? ¿Qué me sugiere? ¿Cuál es la intencionalidad del autor? ¿Cuál es mi opinión sobre los planteamientos expuestos? ¿Comparto los razonamientos? ¿En qué difiero?

Competencias lingüísticas y discursivas. Se refieren a la capacidad del lector para identificar el género discursivo concreto que propone el texto: estructura, registro y estilo, funciones y recursos lingüísticos, formas de cortesía utilizados en el discurso escrito. Comprende:

- ✓ Poseer conocimientos sobre las características gramaticales, discursivas y socioculturales del texto: ámbito temático, tipo de texto, registro, estructura, funciones.
- ✓ Reconocer la forma de organización de los contenidos, según se trate de un chat, correo electrónico, informe de investigación, ensayo, artículo informativo, entre otros.
- ✓ Comprender las diversas posibilidades técnicas de los nuevos soportes en formatos y herramientas electrónicas en que se presenta el discurso.
- ✓ Interrogar al texto preguntando: ¿Cómo funciona el texto? ¿En qué se diferencia este texto de otro texto virtual?

Competencias pragmáticas y culturales. Son aquellas que muestran la capacidad del lector para identificar los propósitos del discurso, sus usos y funciones, sus orígenes, de acuerdo con el contexto sociocultural e ideológico en que fue creado y formular propuestas o hacer uso de las ideas y representaciones en variados entornos culturales y sociales. Se trata de un dominio acumulado de experiencias que permiten asociar los diversos mensajes con la vida práctica y que le ayuden a construir al lector el horizonte social, siempre en relación con el otro. Estas competencias son las que capacitan al lector para tomar conciencia de los efectos que provoca el discurso en diferentes contextos socioculturales.

Al lector se pregunta: ¿Cuál es la ideología que subyace en el texto? ¿Cuáles son las representaciones establecidas sobre la realidad (imaginarios, visiones, valores) que reconstruya este discurso? ¿De qué manera promueve valores ciudadanos como justicia, tolerancia, libertad, democracia? ¿Qué utilidad tienen este mensaje? ¿Cómo influye en la vida social? ¿Con qué situaciones se vincula? ¿Para qué me sirve ahora en el futuro?

Competencias valorativas y afectivas. Son las que permiten reconocer y estimar el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita para el hombre, la sociedad, la cultura y, en definitiva, para la vida humana. Estas competencias permiten también reconocer las emociones del autor, al mismo tiempo que descubre y hace consciente sus propias emociones, suscitadas por la lectura y sus reacciones frente a las ideas y planteamientos. Consiste en:

- ✓ Reflexionar y compartir ideas y percepciones acerca de sus impresiones del contenido del texto leído.
- ✓ Apreciar el valor del mensaje, de las ideas en las interacciones humanas, para disminuir conflictos e incrementar ganancias.
- ✓ Desarrollar una actitud crítica frente a lo que lee, para percibir y comentar lo que hay de positivo; cuestionar aquellos planteamientos con los que no coincidimos en principios y valores y aceptar aquellos que pensamos son útiles.
- ✓ Valorar la incorporación de la lectura crítica a la vida para la satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético.
- ✓ Apreciar cómo desarrollar la capacidad crítica lo ayuda a alcanzar una mayor comprensión del mundo, de su entorno, de sí mismo y de los demás.

El lector asume el rol crítico y valorativo al preguntarse: ¿Cómo aprecio estas ideas? ¿Cuáles son los valores y actitudes que promueve? ¿Cómo

puedo sacar provecho de lo que leo, si coincide con mis principios, valores e ideales?

Lógicamente, para el enriquecimiento de estas competencias, el docente tiene que aprovechar todos los momentos y situaciones de aprendizaje para trabajar con los alumnos la lectura de textos en diversos formatos, la discusión y el diálogo sobre las ideas, la elaboración de inferencias, la conversación con el texto a través de preguntas, comentarios y reflexiones escritas. En definitiva, es preciso convertir el aula, como lo afirma Lipman (1998):

Una comunidad de investigación, en la que los estudiantes se escuchan los unos a los otros con respeto, construyen sus ideas sobre la de los demás, se retan los unos a los otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se apoyan en los procesos inferenciales a partir de lo que interpretan de sus lecturas, de lo que afirman y de sus elaboraciones” (p. 57).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Métodos de investigación

La metodología seguida en la presente investigación corresponde al de investigación cuantitativa, porque se determina con precisión el tipo, el diseño, la muestra, técnicas e instrumentos de investigación en sentido cuantitativo.

3.2 Tipo y nivel de investigación

Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación es de tipo no experimental, puesto que “se realiza sin manipular deliberadamente variables” (Hernández, Fernández y Batista (2010, p. 58).

Como señala Kerlinger (1979, p. 116), “La investigación no experimental o ex-post-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones”. Es decir, los fundamentos de la investigación experimental obligan a que el investigador controle las variables; así, su validez depende de esa capacidad.

En cambio, cuando investigamos en las ciencias sociales y humanas, los fenómenos sujetos a estudio suelen producirse al margen de la voluntad del

investigador. Cuando no podemos ejercer su control, nos referimos a un caso que se produce después de los hechos y lo calificamos como *ex post-facto*, como sucede en las investigaciones no experimentales, que no se manipulan las variables.

Nivel de investigación

El presente trabajo de investigación es del nivel descriptivo; puesto que, según Velásquez (2006), “Las investigaciones descriptivas tienen como fin realizar un análisis del objeto de estudio, determinar sus características y propiedades”.

Como puede apreciarse, la investigación descriptiva busca conocer las características fundamentales de los objetos de investigación con la finalidad de buscar alternativas de solución al problema investigativo.

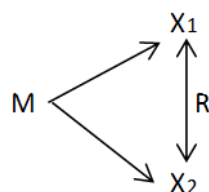
3.3 Diseño de la investigación

Diseño

En el presente trabajo de investigación, se concretará el diseño de investigación correlacional. Al respecto, Velásquez (2006) refiere que “este tipo de estudio está interesado en la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables de interés”.

Este diseño, según Carrasco (2009), “consiste en medir y describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado”. Esta relación no tiene una interpretación causal, sino solo estimar la relación existente entre ambas variables, como se ve en el siguiente esquema:

Esquema:



Siendo:

M, muestra representativa

X1, medición a la variable: comprensión de textos.

X2, medición a la variable: pensamiento crítico.

R, es la determinación de la relación existente entre las variables.

3.4 Sistema de variables

Variable 1: Comprensión de textos

Variable2: Pensamiento crítico

Operacionalización de variables

Cuadro 1. Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN	
Comprensión de textos	La comprensión implica reconstrucción de significados por parte del lector; el cual, mediante la ejecución de operaciones mentales, trata de darle sentido a los elementos que previamente le han servido para acceder al texto	Se elaborará una prueba objetiva de comprensión de texto de 30 ítems, en base a las dimensiones establecidas	Literal	Reconoce personajes	ORDINAL	
				Ubica lugares		1. Inicio
				Reconoce sinónimos		2. Proceso
			Inferencial	Deduce significados		3. Logro previsto
				Extrapolación contenidos	4. Logro destacado	
				Determina idea principal		
			Crítico	Valora el texto		
				Emite juicio de valor		
				Desentraña ideología del autor		

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Pensamiento crítico	Es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda	Se elaborará un cuestionario sobre pensamiento crítico en 15 ítems, en base a las dimensiones establecidas	Cognitiva	Identificar puntos de vista	ORDINAL 1. Nunca 2. Casi nunca 3. Casi siempre 4 Siempre
				Identificar intencionalidad	
			Valorativas-afectivas	Reconocer contenidos	
				Reconocer opiniones	
				Valor estético	
			Pragmáticos-culturales	Derivar implicaciones	
Cuestionar posicionamiento de ideas					

3.5 Población

La población es el conjunto de individuos, objetos, situaciones, etc. de los cuales intentamos se desea conocer y sacar conclusiones en una investigación.

Quispe (2012) define que es la determinación del conjunto total de elementos, sujetos y objetos a los que se refiere la investigación; esta debe estar muy bien delimitada, teniendo en cuenta las características, lugar y tiempo.

Tamayo (1994) refiere que una población está determinada por su característica definitoria; por lo tanto, el conjunto de elementos que posee esta característica se denomina población o universo.

Hernández y otros (2010), manifiestan que es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones, citado por Selítiz (1974).

Por ello, de acuerdo a las citas, en el presente trabajo de investigación, se toma como población a los estudiantes del 6to. grado de primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*, Ayacucho (N=98).

Cuadro 2. Población

6to. "A"	Turno mañana	36 estudiantes
6to. "B"	Turno mañana	36 estudiantes
6to. "C"	Turno tarde	26 estudiantes
Total		98 estudiantes

3.6 Muestra

La muestra es una representación significativa de las características de una población.

Para Pineda (1997), la muestra "Es un sub conjunto o parte del universo o población que se llevará a cabo en la investigación con el fin posterior de generalizar los hallazgos al todo".

Hernández y otros (2010) precisan que la muestra es en esencia un sub grupo de la población, digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población. Especificaciones citadas por Selítiz (1974).

Por ello, de acuerdo a las citas del presente trabajo de investigación, se toma como muestra de estudio a los estudiantes del 6to. grado "C" de Educación Primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*, Ayacucho, 2015 (N= 26).

3.7 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Arias (1999, p. 53) menciona que “las técnicas de recolección de datos son las distintas formas de obtener información”. Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron en la presente investigación fueron la prueba de rendimiento y la encuesta.

Prueba de rendimiento

Al respecto, Salkind (1997) sostiene que “son herramientas de diagnóstico, pues nos informan sobre habilidades y limitaciones de un individuo; sirven para nivelar o para recomendar cuál etapa de un programa debe colocarse al individuo”.

Encuesta

Según Carrasco (2013), “es una técnica para la investigación social por excelencia, debido a su utilidad, versatilidad, sencillez y objetividad de los datos, que con ella se obtiene”. La encuesta, como técnica de investigación social, permite realizar indagación, exploración y recolección de datos, mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen la unidad de análisis del estudio investigativo.

Instrumentos

Prueba objetiva

Es un instrumento de medida elaborado rigurosamente que permite evaluar conocimientos, capacidades, destrezas, rendimiento, aptitudes, actitudes, etc.; así mismo, es un recurso utilizado para la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. Delgado (2005) señala que las pruebas objetivas son un valioso instrumento de aprendizaje, ya que facilitan al estudiante conocer de manera fiable y rápida su progreso.

Ficha técnica

Título: Prueba objetiva de comprensión de textos para estudiantes del sexto grado de primaria.

Autor: Gregorio Canales Garriazo

Cuestionario

El instrumento que permitió la recopilación de datos fue el cuestionario de encuesta. Al respecto, Carrasco (2007) sostiene que “el cuestionario es un instrumento de la investigación social más empleada cuando se estudia gran número de personas, ya que permite una respuesta directa, mediante la hoja de preguntas que se le entrega a cada uno de ellos”. Las preguntas estandarizadas se preparan con anticipación y previsión.

En este tipo de instrumento, no es necesario la relación directa cara a cara con la muestra de estudio, ya que se presenta a los encuestados unas hojas o pliegos de papel (instrumentos), conteniendo una serie ordenada y coherente de preguntas formuladas, con claridad, precisión y objetividad, para que sean resueltas por la muestra.

Ficha técnica

Título: Cuestionario sobre pensamiento crítico

Autora: María Serrano de Moreno

Adaptado: Ana Inés Oré Cerda

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Validez y confiabilidad

4.1.1 Validez

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (1998, p. 243), “la validez, en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”.

En efecto, para determinar la validez de los instrumentos que se utilizaron en la presente investigación, se acudió a los servicios de expertos en el problema de investigación; quienes, luego de un análisis y la correspondiente observación, autorizaron la aplicación, teniendo en cuenta que los resultados finales de su calificación equivalen a un 80 % de validez, tal como se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Validación de expertos

Experto	Instrumento	Valoración
Mg. Heber Yacca Poma	Cuestionario sobre pensamiento crítico	94 %
Mg. Digna Elisea Toscano Sotomayor	Cuestionario sobre pensamiento crítico	91 %
Mg. Edgar Saras Zapata	Cuestionario sobre pensamiento crítico	91 %
	Total	90 %
Mg. Heber Yacca Poma	Prueba objetiva de comprensión de textos	94 %
Mg. Digna Elisea Toscano Sotomayor	Prueba objetiva de comprensión de textos	92 %
Mg. Edgar Saras Zapata	Prueba objetiva de comprensión de textos	94 %
	Total	94 %

4.1.2 Confiabilidad

La confiabilidad, según Hernández, Fernández y Baptista (2006), es un instrumento de medición que se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales (consistentes y coherentes).

Precisamente, luego de haber sido sometidos los instrumentos a una prueba de validez, estos se aplicaron a una muestra piloto de 10 estudiantes ajenos a la muestra de investigación; luego de ello, los resultados se procesaron mediante el estadígrafo Alfa de Cronbach, cuyo resultado nos muestra que es equivalente a 0,971, con lo que se demuestra que el instrumento es altamente confiable y se encuentra expedito para su aplicación, tal como se muestra a continuación:

Análisis de fiabilidad para la variable comprensión de textos

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,971	,971	30

Estadísticas del total de elementos

	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
ÍTEM 1	18,60	13,156	-,523	,609
ÍTEM 2	18,60	10,489	,716	,500
ÍTEM 3	18,70	12,456	-,194	,591
ÍTEM 4	18,80	11,511	,095	,560
ÍTEM 5	18,80	9,956	,612	,485
ÍTEM 6	18,80	10,400	,456	,509
ÍTEM 7	18,80	11,956	-,040	,578
ÍTEM 8	18,70	10,456	,522	,506
ÍTEM 9	18,80	11,956	-,040	,578
ÍTEM 10	18,60	12,044	-,040	,569
ÍTEM 11	18,70	11,567	,108	,557
ÍTEM 12	18,70	11,567	,108	,557
ÍTEM 13	18,70	12,456	-,194	,591
ÍTEM 14	18,70	10,900	,351	,528
ÍTEM 15	18,70	11,567	,108	,557
ÍTEM 16	18,70	12,011	-,046	,575
ÍTEM 17	18,60	10,489	,716	,500
ÍTEM 18	18,70	12,011	-,046	,575
ÍTEM 19	18,70	12,456	-,194	,591
ÍTEM 20	18,60	10,489	,716	,500

ÍTEM 21	18,60	12,044	-,040	,569
ÍTEM 22	19,20	11,511	,095	,560
ÍTEM 23	19,30	12,011	-,046	,575
ÍTEM 24	19,30	11,344	,188	,548
ÍTEM 25	19,30	11,344	,188	,548
ÍTEM 26	19,30	11,344	,188	,548
ÍTEM 27	19,10	11,211	,167	,550
ÍTEM 28	19,10	10,100	,515	,497
ÍTEM 29	19,20	11,067	,235	,541
ÍTEM 30	19,10	11,211	,167	,550

Descripción

El análisis de fiabilidad para la variable comprensión de textos a una muestra de 26 estudiantes, que equivale al (100 %), nos arrojó como resultado el alfa de Cronbach de 0,971; lo cual, en los niveles de fiabilidad, se ubica en muy alta confiabilidad; esto quiere decir que el instrumento de investigación para la variable comprensión de textos es confiable y es aplicable en los estudiantes de la muestra estudiada.

Análisis de fiabilidad para la variable pensamiento crítico

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,708	,697	15

Estadísticas de elemento

	Media	Desviación estándar	N
Ítem 1	3,00	,816	10
Ítem 2	3,10	,738	10
Ítem 3	3,30	,483	10
Ítem 4	3,00	,471	10
Ítem 5	3,20	,422	10
Ítem 6	3,00	,816	10
Ítem 7	3,50	,527	10
Ítem 8	3,60	,699	10
Ítem 9	3,20	,632	10
Ítem 10	3,30	,483	10
Ítem 11	3,40	,516	10
Ítem 12	3,10	,316	10
Ítem 13	2,90	,316	10
Ítem 14	3,20	,632	10
Ítem 15	3,30	,675	10

Descripción

El análisis de fiabilidad para la variable pensamiento crítico a una muestra de 26 estudiantes, que equivale al 100 % nos arrojó como resultado el alfa de Cronbach de 0, 708; lo cual, en los niveles de fiabilidad, se ubica en alta confiabilidad; esto quiere decir que el instrumento de investigación para la variable pensamiento crítico es confiable y aplicable en los estudiantes de la muestra estudiada.

PRUEBA DE NORMALIDAD PARA LA VARIABLE: COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
VAR00001	,244	26	,000	,800	26	,000
VAR00002	,326	26	,000	,759	26	,000
VAR00003	,244	26	,000	,800	26	,000
VAR00004	,347	26	,000	,754	26	,000
VAR00005	,310	26	,000	,762	26	,000
VAR00006	,333	26	,000	,742	26	,000
VAR00007	,355	26	,000	,715	26	,000
VAR00008	,311	26	,000	,754	26	,000
VAR00009	,237	26	,001	,806	26	,000
VAR00010	,269	26	,000	,807	26	,000
VAR00011	,398	26	,000	,662	26	,000
VAR00012	,294	26	,000	,758	26	,000
VAR00013	,233	26	,001	,812	26	,000
VAR00014	,245	26	,000	,795	26	,000
VAR00015	,292	26	,000	,796	26	,000
VAR00016	,244	26	,000	,800	26	,000
VAR00017	,326	26	,000	,759	26	,000
VAR00018	,244	26	,000	,800	26	,000
VAR00019	,347	26	,000	,754	26	,000
VAR00020	,310	26	,000	,762	26	,000
VAR00021	,333	26	,000	,742	26	,000
VAR00022	,355	26	,000	,715	26	,000
VAR00023	,311	26	,000	,754	26	,000
VAR00024	,237	26	,001	,806	26	,000
VAR00025	,269	26	,000	,807	26	,000
VAR00026	,398	26	,000	,662	26	,000
VAR00027	,294	26	,000	,758	26	,000
VAR00028	,233	26	,001	,812	26	,000
VAR00029	,245	26	,000	,795	26	,000
VAR00030	,292	26	,000	,796	26	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Descripción

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk en 26 muestras en datos numéricos con 30 ítems para la variable comprensión de textos nos arrojó como resultado los significados bilaterales menores a 0,05; esto significa la determinación de una prueba no paramétrica en investigaciones correlacionales en la respectiva variable.

PRUEBA DE NORMALIDAD PARA LA VARIABLE: PENSAMIENTO CRÍTICO

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
VAR00001	,436	26	,000	,583	26	,000
VAR00002	,356	26	,000	,637	26	,000
VAR00003	,388	26	,000	,746	26	,000
VAR00004	,376	26	,000	,770	26	,000
VAR00005	,366	26	,000	,715	26	,000
VAR00006	,423	26	,000	,633	26	,000
VAR00007	,385	26	,000	,701	26	,000
VAR00008	,396	26	,000	,691	26	,000
VAR00009	,306	26	,000	,763	26	,000
VAR00010	,455	26	,000	,557	26	,000
VAR00011	,481	26	,000	,509	26	,000
VAR00012	,363	26	,000	,702	26	,000
VAR00013	,347	26	,000	,754	26	,000
VAR00014	,345	26	,000	,750	26	,000
VAR00015	,416	26	,000	,604	26	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Descripción

La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk en 26 muestras, con 15 ítems, para la variable pensamiento crítico, nos arrojó como resultados los significados bilaterales menores a 0,05; esto significa la determinación de una prueba no paramétrica en investigaciones correlacionales en la respectiva variable.

Decisión

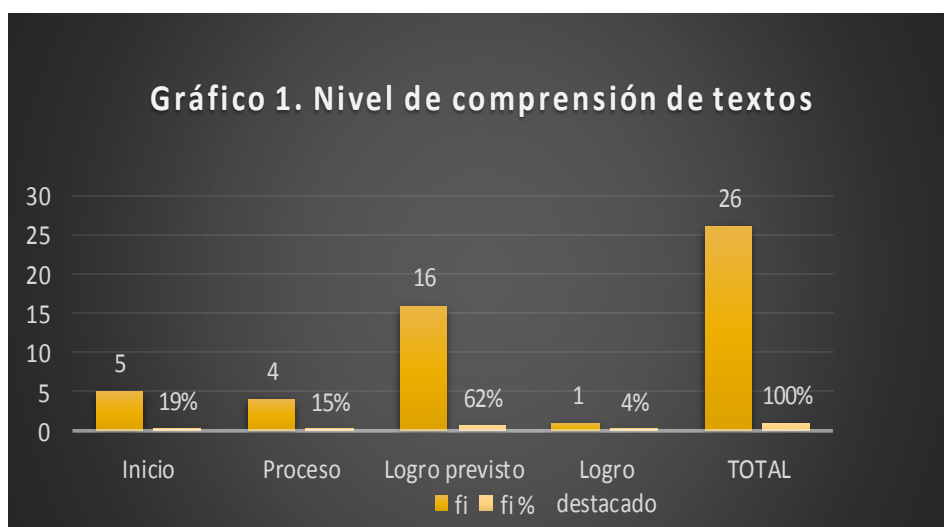
El significado bilateral tanto para la variable comprensión de textos y pensamiento crítico nos arrojó los P Valores menores a 0,05; esto determina la utilización de una prueba no paramétrica en la investigación correlacional. Como mis variables de estudio son de tipo ordinal y con la misma cantidad de escales, entonces el procedimiento estadístico corresponde a Tau b de Kendall.

4.2 Presentación de resultados

4.2.1 A nivel descriptivo

Tabla 1. Nivel de comprensión de textos

VALORES	fi	fi %
Inicio	5	19 %
Proceso	4	15 %
Logro previsto	16	62 %
Logro destacado	1	4 %
TOTAL	26	100 %

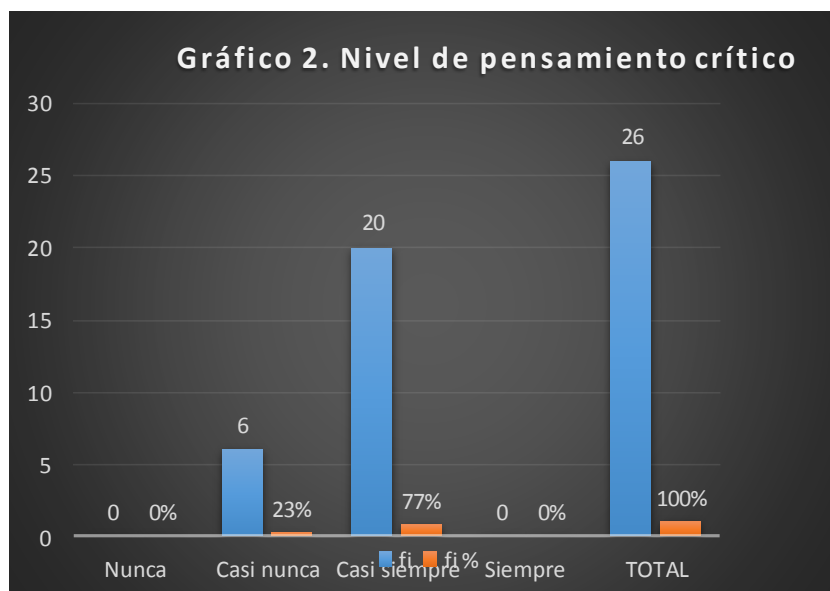


Interpretación

En la tabla y gráfico 1, se observa que, respecto al nivel de comprensión de textos, del 100 % de estudiantes, 5, que equivale el 19 %, se ubican en la valoración de inicio en comprensión de textos; mientras que 4 estudiantes, que equivale al 15 %, se ubican en la valoración de proceso en comprensión de textos; 16 estudiantes, que equivale al 62 %, se ubican en logro previsto en comprensión de textos; 1 estudiante, que equivale al 4 %, se ubica en la valoración de logro destacado en comprensión de textos. De lo que podemos concluir que la mayoría de estudiantes se encuentra en nivel de logro previsto en comprensión de textos.

Tabla 2. Nivel de pensamiento crítico

VALORES	Fi	fi %
Nunca	0	0 %
Casi nunca	6	23 %
Casi siempre	20	77 %
Siempre	0	0 %
TOTAL	26	100 %

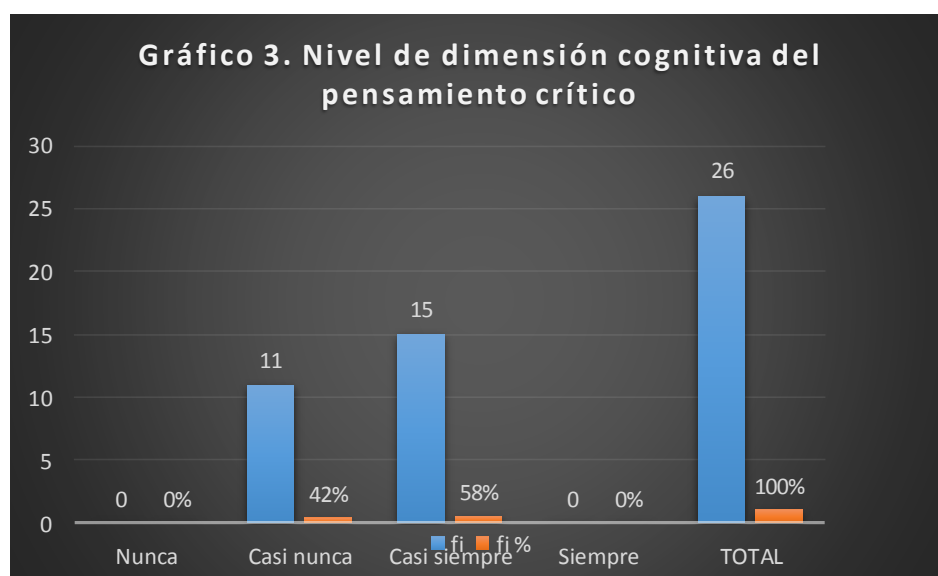


Interpretación

En la tabla y gráfico 2, se observa que, respecto al nivel de pensamiento crítico, del 100 % de estudiantes, 0, que equivale el 0 %, expresa que nunca practican el pensamiento crítico; mientras que 6 estudiantes, que equivale al 23 %, expresan que casi nunca practican el pensamiento crítico; 20 estudiantes, que equivale al 77 %, expresan que casi siempre practican el pensamiento crítico, 0 estudiantes, que equivale al 0 %, expresa que siempre practican el pensamiento crítico. De lo que podemos concluir en que la mayoría de estudiantes expresa que casi siempre practica el pensamiento crítico.

Tabla 3: Nivel de dimensión cognitiva del pensamiento crítico

VALORES	fi	fi %
Nunca	0	0 %
Casi nunca	11	42 %
Casi siempre	15	58 %
Siempre	0	0 %
TOTAL	26	100 %

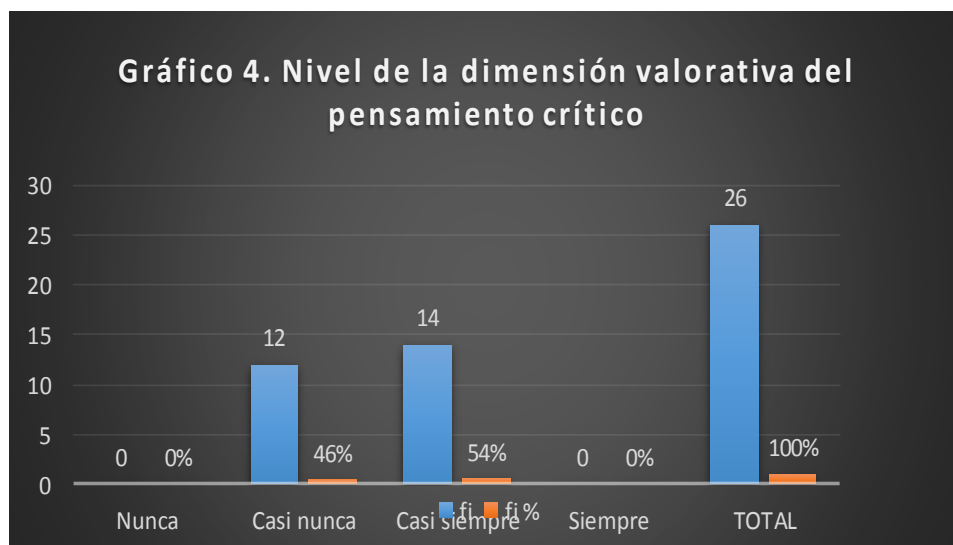


Interpretación

En la tabla y gráfico 3, se observa que, respecto al nivel de la dimensión cognitiva del pensamiento crítico, del 100 % de estudiantes, 0, que equivale el 0 %, expresa que nunca desarrollan la dimensión cognitiva del pensamiento crítico; mientras que 11 estudiantes, que equivale al 42 %, expresan que casi nunca desarrollan la dimensión cognitiva del pensamiento crítico; 15 estudiantes, que equivale al 58 %, expresan que casi siempre desarrollan la dimensión cognitiva del pensamiento crítico; 0 estudiantes, que equivale al 0 %, expresa que siempre desarrolla la dimensión cognitiva del pensamiento crítico. De lo que podemos concluir en que la mayoría de estudiantes expresan que casi siempre desarrollan la dimensión cognitiva del pensamiento crítico.

Tabla 4. Nivel de la dimensión valorativa afectiva del pensamiento crítico

VALORES	fi	fi %
Nunca	0	0 %
Casi nunca	12	46 %
Casi siempre	14	54 %
Siempre	0	0 %
TOTAL	26	100 %

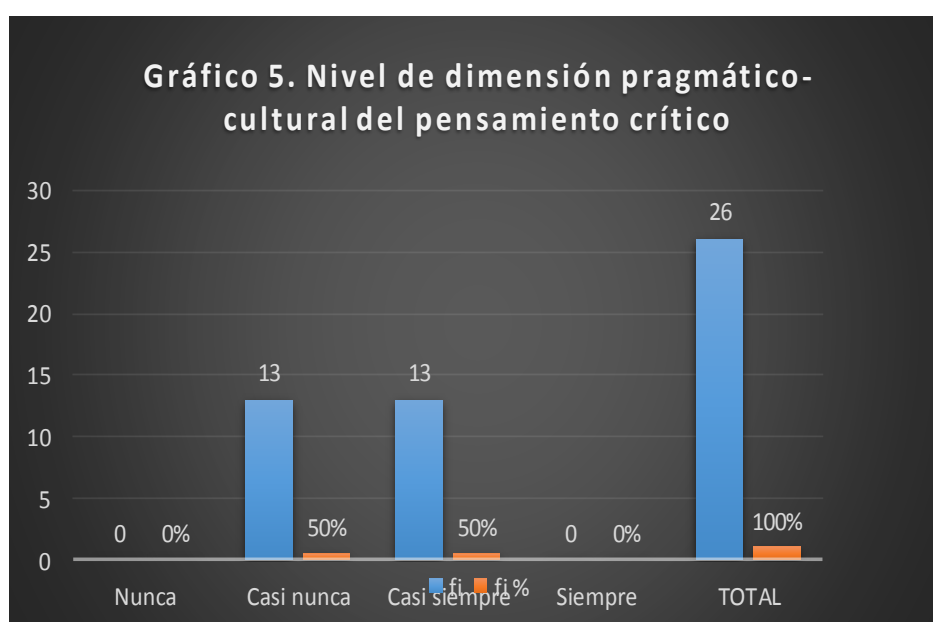


Interpretación

En la tabla y gráfico 4, se observa que, respecto al nivel de la dimensión valorativa del pensamiento crítico, del 100 % de estudiantes, 0, que equivale el 0 %, expresa que nunca desarrolla la dimensión valorativa del pensamiento crítico; mientras que 12 estudiantes, que equivale al 46 %, expresan que casi nunca desarrollan la dimensión valorativa del pensamiento crítico; 14 estudiantes, que equivale al 54 %, expresan que casi siempre desarrollan la dimensión valorativa del pensamiento crítico; 0 estudiantes, que equivale al 0 %, expresa que siempre desarrolla la dimensión valorativa del pensamiento crítico. De lo que podemos concluir en que la mayoría de estudiantes expresa que casi siempre desarrolla la dimensión valorativa del pensamiento crítico.

Tabla 5. Nivel de dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico

VALORES	fi	fi %
Nunca	0	0 %
Casi nunca	13	50 %
Casi siempre	13	50 %
Siempre	0	0 %
TOTAL	26	100 %



Interpretación

En la tabla y gráfico 5, se observa que, respecto al nivel de la dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico, del 100 % de estudiantes, 0, que equivale el 0 %, expresa que nunca desarrollan la dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico; mientras que 13 estudiantes, que equivale al 50 %, expresan que casi nunca desarrollan la dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico; 13 estudiantes, que equivale al 50 %, expresan que casi siempre desarrollan la dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico; 0 estudiantes, que equivale al 0 %, expresa que siempre desarrollan la dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico. De lo que podemos concluir en que la mitad de estudiantes expresan que casi nunca desarrollan la dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico y la otra mitad casi siempre desarrollan la dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico.

4.2.2 A nivel inferencial

4.2.2.1 Prueba de hipótesis

A) Para la hipótesis general

a. Sistema de hipótesis

Ha: La comprensión de textos se relaciona con el pensamiento crítico en estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

Ho: La comprensión de textos no se relaciona con el pensamiento crítico en estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

b. Contraste

Tabla 6. Contraste entre la variable comprensión de textos y pensamiento crítico

COMPRESIÓN DE TEXTOS* PENSAMIENTO CRÍTICO tabulación cruzada

			PENSAMIENTO CRÍTICO		Total
			CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	
COMPRESIÓN DE TEXTOS	INICIO (C) 0 - 10	Recuento	5	0	5
		% del total	19,2 %	0,0 %	19,2 %
	PROCESO (B) 11 - 13	Recuento	1	3	4
		% del total	3,8 %	11,5 %	15,4 %
	LOGRO PREVISTO (A) 14 - 17	Recuento	0	16	16
		% del total	0,0 %	61,5 %	61,5 %
	LOGRO DESTACADO (AD) 18 - 20	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0 %	3,8 %	3,8 %
Total		Recuento	6	20	26
		% del total	23,1 %	76,9 %	100,0 %

Interpretación

La tabla 6 nos permite observar que, para el caso de la variable comprensión de textos, la mayoría de los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015, en un 61,5 % muestra un nivel de logro previsto en comprensión de textos; mientras que, en la variable pensamiento crítico, la mayoría de los estudiantes, en un 76,9 %, muestran que casi siempre desarrollan el pensamiento. Resultado que me permite concluir en que existe buena correlación entre las variables de estudio.

c. cálculo del estadígrafo

Cálculo de estadígrafo para la hipótesis general

Tabla 7. Prueba de correlación entre la variable comprensión de textos y pensamiento crítico

Correlaciones			COMPRESI ÓN DE TEXTOS	PENSAMIENT O CRÍTICO
tau_b de Kendall	COMPRESIÓN DE TEXTOS	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 .000 26	,777** .000 26
	PENSAMIENTO CRÍTICO	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,777** .000 26	1,000 .000 26

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

Decisión

Como el significado (bilateral) obtenido es 0,000 y es menor que al nivel de significancia (α : 0,05); entonces, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna:

Conclusión

La comprensión de textos se relaciona con el pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

El coeficiente de correlación es 0,777, que se ubica en el nivel de alta correlación, lo que significa que existe relación significativa entre la variable comprensión de textos y el pensamiento crítico (Tau B de Kendall: 0,777; $p < 0,05$).

B) Para la hipótesis específica 1

a. Sistema de hipótesis

Ha: La dimensión cognitiva del pensamiento crítico se relaciona con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

Ho: La dimensión cognitiva del pensamiento crítico se relaciona con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

b. Contraste

Tabla 8. Contraste entre la variable comprensión de textos y el desarrollo cognitivo del pensamiento crítico

			COGNITIVA		Total
			CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	
COMPRENSIÓN DE TEXTOS	INICIO	Recuento	5	0	5
		% del total	19,2 %	0,0 %	19,2 %
	PROCESO	Recuento	4	0	4
		% del total	15,4 %	0,0 %	15,4 %
	LOGRO PREVISTO	Recuento	2	14	16
		% del total	7,7 %	53,8 %	61,5 %
	LOGRO DESTACADO	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0 %	3,8 %	3,8 %
Total		Recuento	11	15	26
		% del total	42,3 %	57,7 %	100,0 %

Interpretación

La tabla 8 nos permite observar que, para el caso de la variable comprensión de textos, la mayoría de los estudiantes del 6to. grado de educación primaria

de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015, en un 61,5 % muestra un nivel de logro previsto en comprensión de textos; mientras que un 57,7 % expresa que casi siempre desarrolla la dimensión cognitiva del pensamiento. Resultado que me permite concluir en que existe buena correlación entre la variable comprensión de textos y el desarrollo cognitivo del pensamiento crítico.

c. Cálculo de estadígrafo

Cálculo de estadígrafo para la hipótesis específica 1

Tabla 9. Prueba de correlación entre la variable comprensión de textos y el desarrollo cognitivo del pensamiento crítico

Correlaciones			COMPRESIÓN LECTORA	Dimensión cognitiva del pensamiento crítico
tau_b de Kendall	COMPRESIÓN LECTORA	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 26	,776** ,000 26
	Dimensión cognitiva del pensamiento crítico	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,776** ,000 26	1,000 . 26

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

Decisión

Como el significado (bilateral) obtenido es 0,000, y es menor que al nivel de significancia (α : 0,05), entonces existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Conclusión

La comprensión de textos se relaciona con la dimensión cognitiva del pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

El coeficiente de correlación es 0,776, que se ubica en el nivel de buena correlación; lo que significa que existe relación significativa entre la variable comprensión de textos y la dimensión cognitiva del pensamiento crítico (Tau B de Kendall: 0,776; $p < 0,05$).

C) Para la hipótesis específica 2

a. Sistema de hipótesis

Ha: La dimensión valorativa afectiva del pensamiento crítico se relaciona con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

Ho: La dimensión valorativa afectiva del pensamiento crítico no se relaciona con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

b. Contraste

Tabla 10. Contraste entre la variable comprensión de textos y el desarrollo valorativo del pensamiento crítico

COMPRESION DE TEXTOS* VALORATIVO tabulación cruzada

			VALORATIVA		Total
			CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	
COMPRESIÓN DE TEXTOS	INICIO	Recuento	5	0	5
		% del total	19,2 %	0,0 %	19,2 %
	PROCESO	Recuento	4	0	4
		% del total	15,4 %	0,0 %	15,4 %
	LOGRO PREVISTO	Recuento	5	11	16
		% del total	19,2 %	42,3 %	61,5 %
	LOGRO DESTACADO	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0 %	3,8 %	3,8 %
Total		Recuento	14	12	26
		% del total	53,8 %	46,2 %	100,0 %

Interpretación

La tabla 10 nos permite observar que, para el caso de la variable comprensión de textos, la mayoría de los estudiantes del 6to. grado de educación primaria, en un 61,5 %, muestra un nivel de logro previsto en comprensión de textos; mientras que un 53,8 % expresa que casi nunca desarrollan la dimensión valorativa del pensamiento. Resultado que me permite concluir en que existe buena correlación entre la variable comprensión de textos y el desarrollo cognitivo del pensamiento crítico.

c. Cálculo estadístico:

Cálculo de estadístico para la hipótesis específica 2

			Correlaciones	
			COMPRESIÓN DE TEXTOS	valorativa afectiva
tau_b de Kendall	COMPRESIÓN DE TEXTOS	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 . 26	,724** ,000 26
	valorativa afectiva	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,724** ,000 26	1,000 . 26

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

Decisión

Como el significado (bilateral) obtenido es 0,000 y es menor que al nivel de significancia (α : 0,05); entonces, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna:

Conclusión

La comprensión de textos se relaciona con la dimensión valorativa del pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

El coeficiente de correlación es 0,724, que se ubica en el nivel de buena correlación; lo que significa que existe relación significativa entre la variable comprensión de textos y la dimensión valorativa del pensamiento crítico (Tau B de Kendall: 0,776; $p < 0,05$).

D) Para la hipótesis específica 3

a. Sistema de hipótesis

Ha: La dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico se relaciona con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

Ho: La dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico no se relaciona con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

b. Contraste

Tabla 11. Prueba de correlación entre la variable comprensión de textos y el desarrollo pragmático del pensamiento crítico

COMPRESIÓN DE TEXTOS* PRAGMÁTICA tabulación cruzada

			PRAGMATICA		Total
			CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	
COMPRESIÓN DE TEXTOS	INICIO	Recuento	5	0	5
		% del total	19,2 %	0,0 %	19,2 %
	PROCESO	Recuento	4	0	4
		% del total	15,4 %	0,0 %	15,4 %
	LOGRO PREVISTO	Recuento	4	12	16
		% del total	15,4 %	46,2 %	61,5 %
	LOGRO DESTACADO	Recuento	0	1	1
		% del total	0,0 %	3,8 %	3,8 %
Total		Recuento	13	13	26
		% del total	50,0 %	50,0 %	100,0 %

Interpretación

La tabla 11 nos permite observar que, para el caso de la variable comprensión de textos, la mayoría de los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP 38018 *Maravillas*, en un 61,5 %, muestra un nivel de logro previsto en comprensión de textos; mientras que un 50,0 % expresa que casi nunca desarrolla la dimensión pragmática del pensamiento. Resultado que me permite concluir en que existe buena correlación entre la variable comprensión de textos y el desarrollo pragmático del pensamiento crítico.

c. Cálculo estadígrafo

Cálculo de estadígrafo para la hipótesis específica 3

Correlaciones			COMPRESI ONDETEXTOS	PRAGMATIC A
tau_b de Kendall	COMPRESIÓN DE TEXTOS	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	1,000 .26	,677** .26
	PRAGMÁTICA	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral) N	,677** .26	1,000 .26

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

Decisión

Como el significado (bilateral) obtenido es 0,000 y es menor que el nivel de significancia (α : 0,05); entonces, existen razones suficientes para rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Conclusión

La comprensión de textos se relaciona con la dimensión pragmática del pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015.

El coeficiente de correlación es 0,677, que se ubica en el nivel de buena correlación; lo que significa que existe relación significativa entre la variable comprensión de textos y la dimensión pragmática del pensamiento crítico (Tau B de Kendall: 0,776; $p < 0,05$).

4.3 Discusión de resultados

La discusión de resultados se ha realizado contrastando los hallazgos encontrados con lo señalado en el marco teórico y los antecedentes de la presente investigación, de tal modo:

La tabla 1 nos permite observar que, para el caso de la variable comprensión de textos, la mayoría de los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*, en un 61,5 %, muestra un nivel de logro previsto en comprensión de textos; mientras que, en la variable pensamiento crítico, la mayoría de los estudiantes, en un 76,9 %, muestra que casi siempre desarrollan el pensamiento crítico. Resultado que me permite concluir en que existe buena correlación entre las variables de estudios. Estos resultados sometidos a la prueba de hipótesis general nos demuestran que la comprensión de textos se relaciona con el pensamiento crítico con un coeficiente de correlación de 0,777, que se ubica en el nivel de alta correlación. Estos resultados generales corroboran con los estudios de Prado (2014), cuando concluye en que: *Existe relación entre la comprensión de textos y el pensamiento crítico, en razón a que el P- Valor obtenido es (0,000) y es menor que al nivel de significancia con un coeficiente de correlación entre las variables de 0,700, que está se ubica en el nivel de buena correlación.*

Las tablas 2, 3 y 4 nos permiten observar la relación de comprensión de textos y pensamiento crítico en las dimensiones, cognitivo, valorativo y pragmático en los estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*; de los cuales, el 61,5 % muestra un nivel de logro previsto en comprensión de textos; así mismo, la mayoría de los estudiantes se ubica en la valoración de casi nunca y casi siempre, en relación a la variable pensamiento crítico, en el desarrollo cognitivo, valorativo y pragmático; quedando demostrado que, en la mayoría de los estudiantes, mejora su desarrollo cognitivo, valorativo y pragmático del pensamiento crítico a partir de la comprensión de textos. Estos resultados sometidos a la estadística inferencial nos demuestran que existe una relación buena entre la variable comprensión de textos y las dimensiones del pensamiento crítico cognitivo, valorativo y pragmático.

Estos resultados encontrados corroboran también los estudios de Difabio, H. (2005), cuando concluye en que *las competencias del pensamiento crítico son condiciones necesarias para la formación intelectual a partir de la comprensión de textos. Tienen el carácter de medios obligados para el logro del fin real, que es favorecer la actualización de la capacidad intelectual con su objeto propio: la verdad. Y es este objeto propio el que constituye también un punto de partida motivacional.*

Asimismo, con el resultados de Meza & Poma (2011), quienes concluyen en que: *Los alumnos adquieren y elaboran sus mismos conocimientos poniendo en práctica sus habilidades cognitivas y mejor aún si trabajan por proceso, lo que conlleva a mejorar la comprensión de textos. También, se da cuando el estudiante comprende el mensaje como relevante para sus propios intereses, que satisfaga sus inquietudes y sus necesidades desarrollando de esta manera el pensamiento crítico-cognitivo, valorativo y pragmático.*

Del mismo modo con el Prado (2014), quien concluye en que: *existe relación significativa entre la comprensión de textos y el pensamiento crítico en las tres dimensiones, cognitiva, valorativa y pragmática.*

Con estos resultados encontrados, sin embargo, podemos colegir en que el pensamiento crítico requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge, al poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento construidos en el transcurso de su vida, en relación con las concepciones.

CONCLUSIONES

1. Con un nivel de significancia del 5 % y un intervalo de confianza del 95 %, se concluye en que la comprensión de textos se relaciona con el pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la IEP N.º 30018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015 con un coeficiente de correlación de: Tau B de Kendall: 0,777; $p < 0,05$ (tabla n.º 1 y cálculo de estadígrafo general).
2. Con un nivel de significancia del 5 % y un intervalo de confianza del 95 %, se concluye en que la comprensión de textos se relaciona con la dimensión cognitiva del pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la IEP N.º 30018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015 con un coeficiente de correlación de: Tau B de Kendall: 0,776; $p < 0,05$ (tabla n.º 2 y cálculo de estadígrafo para la hipótesis específica n.º 1).
3. Con un nivel de significancia del 5 % y un intervalo de confianza del 95 %, se concluye en que la comprensión de textos se relaciona con la dimensión valorativa del pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la IEP N.º 30018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015, con un coeficiente de correlación de Tau B de Kendall: 0,776; $p < 0,05$ (tabla n.º 3 y cálculo de estadígrafo para la hipótesis específica n.º 2).
4. Con un nivel de significancia del 5 % y un intervalo de confianza del 95 %, se concluye en que la comprensión de textos se relaciona con la dimensión pragmática del pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la IEP N.º 30018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015. El coeficiente de correlación es: Tau B de Kendall: 0,776; $p < 0,05$ (tabla n.º 4 y cálculo de estadígrafo para la hipótesis específica n.º 3).

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere al Ministerio de Educación, a través de sus órganos descentralizados como las direcciones regionales de educación y las unidades de gestión educativa locales, capacitar a los profesores en el manejo y desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento crítico.
2. Al director de la Institución Educativa Primaria N.º 30018, *Maravillas*, impulsar el desarrollo de la comprensión lectora con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del nivel primario.
3. A los profesores de aula, fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes con la finalidad de forjar futuros ciudadanos, amantes de la democracia.
4. A los estudiantes del nivel primario, profundizar sus niveles de comprensión lectora y consecuentemente el pensamiento crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, L. (2006). *La lectura de textos literarios en el colegio*. Revista de Educación. Costa Rica: Universidad San Pedro de Costa Rica.

Anderson, R.; Perón, C. (1987). *La comprensión lectora en el pensamiento crítico en estudiantes del nivel primario*. 1.^a ed. Lima, Perú: San Marcos.

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 5.^a ed. Caracas, Venezuela: Episteme.

Bermúdez, M. (2000). *El texto y la unidad lingüística en estudiantes de nivel primario*. 1.^a ed. Lima, Perú. Alba.

Cardoza, F. (2000). *Comprensión lectora en estudiantes de formación básica*. 1.^a ed. Guadalajara, México: Esfinge S.A.

Carrasco, S. (2009). *Metodología de la investigación científica*. Lima: San Marcos.

Cassany, D. (1994). *Enseñar lengua en estudiantes de todos los niveles de formación básica*. 1.^a ed. Barcelona, España: Grao.

Cubas, A. (2007). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria*. [Tesis para obtener el Título de Licenciada en Psicología, con Mención en Psicología Educacional]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Defior, S. (1996). *Infancia y aprendizaje*. 1.^a ed. Granada: España: Síntesis.

Delgado, J. (2005). *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*. 1.^a ed. Madrid, España: Síntesis.

Dewey, J. (1938). *El pensamiento*. Citado por Facione, Peter en: *Pensamiento crítico* (2007) Editado: Insight Assessment.

Difabio, H. (2005). *Competencias para la comprensión de textos y el pensamiento crítico en el nivel medio universitario*. 2.^a ed. [Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación]. Argentina: Mendoza.

Ennis, R. (1996). *Pensamiento crítico*. 2.^a ed. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.

Gemaria, Y. (2008). *La relación entre pensamiento crítico y metodología activa en alumnos de sexto grado de primaria del colegio La Casa de Cartón*. [Tesis para obtener grado de maestría]. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

González, A. (1991). *Pensamiento y razón*. 2.^a ed. Madrid, España: Síntesis.

Guzmán, S. y Sánchez, P. (2006). *Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios de México*. [Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación]. México: Universidad Nacional de México

Guzmán, S. & Sánchez, P. (2006). *Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios del Mayab de México*. México: Universidad del Mayab.

Hernández, Fernández y Batista. (2010). *Metodología de la investigación*. 5.^a ed. Lima: Mc Graw-Hill/ Interamericana S.A. de C.V.

Hernández. R. (2010). *Metodología de la investigación*. 4.^a ed. Lima: Mc Graw-Hill/ Interamericana S.A. de C.V.

Huamaní, B. (2014). *Inteligencia emocional y comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado del ciclo avanzado, CEBA Puquio – Ayacucho*. [Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación]. Ayacucho, Perú: Universidad César Vallejo.

Kerlinger, F. (1979). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. 2.ª ed. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana.

Llece. (2014). *Coordinación técnica del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2014*. Publicado por la UNESCO, diciembre del 2014 en: www.unesco.org

Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos*. [Tesis para obtener el grado de Doctor en Educación]. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

Méndez, L. (1988). *Pensamiento crítico y niveles de comprensión lectora en edad escolar*. 1.ª ed. Granada, España: Síntesis.

Metres. J. (1991). *El pensamiento crítico*. Granada, España: Síntesis.

Ministerio de Educación. ECE. (2014). *Resultados de la evaluación censal estudiantil*. Publicado el 15 de mayo de 2015. En: www.minedu.gob.pe

Meza, R. & Poma, J. (2011). *Desarrollando la habilidad cognitiva análisis como estrategia para la comprensión de textos*. [Tesis para obtener el título profesional de licenciado en lenguas, literatura y comunicación]. Huancayo, Perú: Universidad Nacional del Centro.

Parra, E. (2011). *Didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios Facultad de Medicina*. [Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología]. Colombia: Universidad de Cartagena.

Pérez, J. (1999). *La comprensión lectora literal en estudiantes de nivel primario*. 1.ª ed. Lima, Perú: San Marcos.

Piaget, J. (1968). *Proceso de equilibración cognitiva*. Citado por Carmen Gómez. Publicado en: *Cuadernos de pedagogía*. Revista, enero de 1994. En: <https://dialnet.unirioja.es/>

PINEDA, B. (1997). *Metodología de la investigación*. 2.^a ed. Washington: Mencilla.

Pinzas, J. (2004). *Meta cognición y lectura*. Bogotá, Colombia: FIMART.

Pinzas, J. (2006). *Comprensión lectora*. 1.^a ed. Bogotá, Colombia: FIMART.

PISA. (2014). *El examen más importante del mundo*. Publicado por Aquevedo, E. 1 de abril 2015. <https://aquevedo.wordpress.com>

Prado, D. (2014). *La comprensión de textos y su relación con el pensamiento crítico en los estudiantes de 2do. grado de Educación Secundaria de la I.E. Simón Bolívar - Ayacucho*: [Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación]. Ayacucho, Perú: Universidad “César Vallejo”.

Quispe, R. A. (2012). *Metodología de la investigación pedagógica*. Ayacucho: COPYGRAPH BAUTISTA E.I.R.L.

Reymer, M. (2005). *Leo, comprendo, escribo y aprendo*. 1.^a ed. Lima: ALBA.

Salas, J. (2007). *Estrategias para mejorar la comprensión lectora en el I ciclo de educación superior*. [Tesis para obtener el grado Maestría en Educación]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Salazar, J. (2014). *La lectura y su relación con el pensamiento reflexivo en los estudiantes de 4to. grado de educación primaria de la I.E. N° 38928 “Leoncio Prado” del distrito de San Juan Bautista – Ayacucho*. [Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación]. Ayacucho, Perú: Universidad César Vallejo.

Salkind, J. (1997). *Métodos de Investigación*. 2.^a ed. México: Prentice Hall.

Sánchez, D. (1988). *Competencias de la lectura*. 1.^a ed. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Secades, F. (2007). *Estrategias para promover la comprensión lectora*. 1.^a ed. Granada, Barcelona: ALERTES.

Selítiz, C. (1974). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp, S.A.

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. 1.^a ed. Granada, Barcelona. Graó.

Tamayo, M. (1994). *El proceso de la investigación científica*. 2.^a ed. México: Limusa.

Velásquez, A. (2006). *Metodología de la investigación científica*. 1.^a ed. Lima: ALBA.

Vygotsky, L. (1934). *Lenguaje y pensamiento*. 2.^a ed. Moscú, Rusia: PAIDOS IBÉRICA.

Weaver, W. (1996). *Lectura y proceso de naturaleza intelectual*. Washington, Estados Unidos: Emmet Bright.

ANEXO

Anexo 1. Matriz de consistencia

Anexo 2. Evidencias fotográficas

Anexo 3. Instrumentos de aplicación

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título: La comprensión de textos y su relación con el pensamiento crítico en estudiantes del 6to. grado de educación primaria de la IEP N.º 38018, *Maravillas*. Ayacucho, 2015

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN		POBLACIÓN Y MUESTRA				
<p>PROBLEMA GENERAL</p> <p>¿Cómo se relaciona la comprensión de textos con el pensamiento crítico en los estudiantes del 6to. grado de Educación Primaria de la IEP N.º 38018, <i>Maravillas</i>. Ayacucho, 2015?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Conocer la relación que existe entre la comprensión de textos y el pensamiento crítico en los estudiantes del 6to. grado de Educación Primaria de la IEP N.º 38018, <i>Maravillas</i>. Ayacucho, 2015.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>La comprensión de textos se relaciona con el pensamiento crítico en los estudiantes del 6to. grado de Educación Primaria de la IEP N.º 38018, <i>Maravillas</i>. Ayacucho, 2015.</p>	<p>VARIABLE 1</p> <p>Comprensión de textos.</p> <p>DIMENSIONES</p> <p>-nivel literal.</p> <p>-nivel inferencial.</p> <p>-nivel crítico.</p>	<p>TIPO</p> <p>Investigación No experimental</p> <p>METODOLOGÍA:</p> <p>cuantitativa</p> <p>DISEÑO:</p> <p>Descriptivo correlacional</p>		<p>POBLACIÓN</p> <p>Estudiantes del 5to grado de Educación Primaria de la I.E.P. 38018 “Maravillas”, Ayacucho 2015.</p> <p>N= 30</p>				
<p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</p> <p>a) ¿Cómo se relaciona la dimensión cognitiva del pensamiento crítico con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de Educación Primaria de la IEP N.º 38018, <i>Maravillas</i>. Ayacucho, 2015?</p> <p>b) ¿Cómo se relaciona la dimensión valorativa afectiva del</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>a) Determinar la relación que existe entre la dimensión cognitiva del pensamiento crítico con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de Educación Primaria de la IEP N.º 38018, <i>Maravillas</i>. Ayacucho, 2015.</p> <p>b) Determinar la relación que existe entre la dimensión</p>	<p>HIPÓTESIS ESPECÍFICOS</p> <p>a) La dimensión cognitiva del pensamiento crítico se relaciona con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de Educación Primaria de la IEP N.º 38018, <i>Maravillas</i>. Ayacucho, 2015.</p> <p>b) La dimensión valorativa afectiva del pensamiento</p>	<p>VARIABLE 2</p> <p>Pensamiento crítico.</p> <p>DIMENSIONES</p> <p>Dimensión cognitiva</p> <p>Dimensión valorativa afectiva.</p> <p>Dimensión pragmática</p>	<table border="1"> <tr> <td>TÉCNICAS</td> <td>INSTRUMENTOS</td> </tr> <tr> <td>Evaluación Educativa</td> <td>Pruebas Educativas</td> </tr> </table>		TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	Evaluación Educativa	Pruebas Educativas	<p>MUESTRA</p> <p>Estudiantes del 6to grado de Educación Primaria de la I.E.P. 38018 “Maravillas”, Ayacucho 2015.N= 30</p>
TÉCNICAS	INSTRUMENTOS									
Evaluación Educativa	Pruebas Educativas									

<p>pensamiento crítico con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de Educación Primaria de la IEP N.º 38018, <i>Maravillas</i>. Ayacucho, 2015?</p> <p>c) ¿Cómo se relaciona la dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de Educación Primaria de la IEP N.º 38018, <i>Maravillas</i>. Ayacucho, 2015</p>	<p>valorativa afectiva del pensamiento crítico con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de Educación Primaria de la IEP N.º 38018, <i>Maravillas</i>. Ayacucho, 2015.</p> <p>c) Determinar la relación que existe entre la dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de Educación Primaria de la IEP N.º 38018, <i>Maravillas</i>. Ayacucho, 2015.</p>	<p>crítico se relaciona con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de Educación Primaria de la IEP N.º 38018, <i>Maravillas</i>. Ayacucho, 2015.</p> <p>c) La dimensión pragmático-cultural del pensamiento crítico se relaciona con la comprensión de textos en los estudiantes del 6to. grado de Educación Primaria de la IEP N.º 38018, <i>Maravillas</i>. Ayacucho, 2015 .</p>	<p>cultural</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="1461 225 1581 334">Encuesta</td> <td data-bbox="1581 225 1703 334">Cuestionario</td> </tr> </table>	Encuesta	Cuestionario	
Encuesta	Cuestionario						

Anexo 2. Evidencias fotográficas



Los estudiantes respondiendo a las encuestas.





Los estudiantes de la IEP Maravillas respondiendo las encuestas

CUESTIONARIO SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO

El siguiente es un cuestionario, que nos permitirá obtener información, acerca de la capacidad de comprensión crítica en estudiantes del 6to grado de primaria. Es un trabajo de investigación que servirá para diagnosticar y en consecuencia elaborar una propuesta metodológica para la superación de este problema.

Quisiéramos tu ayuda para que contestes las preguntas que no llevarán mucho tiempo. El cuestionario es anónimo, por lo que te agradeceríamos contestarlo con la mayor sinceridad posible.

INSTRUCCIONES

El cuestionario consta de 15 preguntas. Cada pregunta incluye un conjunto de alternativas de respuestas. Lee con mucha atención cada una de las preguntas y las opciones de respuesta que le siguen. Elige para cada pregunta aquella respuesta con la que estés de acuerdo o que se aproxime más a tu opinión y márcalas. Es importante que respondas TODAS las preguntas.

COGNITIVA

1. Al leer un texto determinas ¿qué se propone el autor?, y ¿qué pretende con el texto?
 - a) nunca
 - b) Casi nunca
 - c) Casi siempre
 - d) Siempre

2. Al leer un texto analizas ¿a qué grupo social se dirige el autor?, y ¿a qué intereses está sirviendo?
 - a) nunca
 - b) Casi nunca
 - c) Casi siempre
 - d) Siempre

3. Realizas el análisis para determinar ¿cómo los textos son usados por las personas para alcanzar diferentes posiciones en la sociedad?
 - a) nunca
 - b) Casi nunca
 - c) Casi siempre
 - d) Siempre

4. Al leer textos periodísticos y de opinión ¿analizas lo que trata de decir el autor?

- a) nunca
- b) Casi nunca
- c) Casi siempre
- d) Siempre

5. Al analizar textos periodísticos ¿determinas la forma de pensar del autor?

- a) nunca
- b) Casi nunca
- c) Casi siempre
- d) Siempre

VALORATIVOS AFECTIVOS

6. Tienes facilidad para reconocer las características principales de los textos.

- a) nunca
- b) Casi nunca
- c) Casi siempre
- d) Siempre

7. Utilizas distintas maneras para analizar y comprender acerca del tema.

- a) nunca
- b) Casi nunca
- c) Casi siempre
- d) Siempre

8. Reconoces puntos de vista diferentes y luego las comparas con otros aspectos de la vida.

- a) nunca
- b) Casi nunca
- c) Casi siempre
- d) Siempre

9. Analizas e identificas en las ideas planteadas los acuerdos y desacuerdos respecto al tema.

- a) nunca
- b) Casi nunca
- c) Casi siempre
- d) Siempre

10. Al leer textos de autores con posturas diferentes sueles preguntarte ¿Cuál es mi reacción ante este discurso? Y ¿Cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?
- a) nunca
 - b) Casi nunca
 - c) Casi siempre
 - d) Siempre

PRAGMÁTICOS CULTURALES

11. ¿Consultas más de una fuente para ampliar la información que obtienes del texto?
- a) nunca
 - b) Casi nunca
 - c) Casi siempre
 - d) Siempre
12. Al leer un texto analizas ¿Qué voces hay en el escrito además de la del autor? ¿Qué proponen?
- a) nunca
 - b) Casi nunca
 - c) Casi siempre
 - d) Siempre
13. Al leer un texto analizas si ¿las referencias a otros escritos son sinceros o comprendidos?
- a) nunca
 - b) Casi nunca
 - c) Casi siempre
 - d) Siempre
14. Al consultar textos en la Web, ¿identificas el tema del contenido que se discute?
- a) nunca
 - b) Casi nunca
 - c) Casi siempre
 - d) Siempre
15. Al consultar textos en la Web, ¿identificas las preferencias sobresalientes en el texto?
- a) nunca
 - b) Casi nunca
 - c) Casi siempre
 - d) Siempre

PRUEBA OBJETIVA DE COMPRENSIÓN LECTORA

Estimado estudiante, te pedimos que observes detenidamente las siguientes imágenes. Luego, lee con mucha atención el siguiente texto y responde las preguntas marcando una de las alternativas que consideres correcta:

Nivel literal

La cabra y los cabritos



Había una vez una cabra y sus cabritos. Cuando la cabra se iba al bosque, los cabritos no le abrían la puerta a nadie. Cuando la cabra volvía, cantaba con una voz suavcita y los cabritos le abrían.

Una vez, el zorro oyó cómo cantaba la cabra. Apenas se fue la madre, corrió a la casa e imitó con voz suavcita la misma canción. Los cabritos abrieron la puerta y el zorro se

les comió a todos. Cuando la madre llegó a la casa, vio las huellas del zorro y supo que se había comido a sus hijos.

La cabra buscó al zorro. Lo encontró en el bosque, cerca de un hueco profundo. La cabra le propuso al zorro:

--Vamos a ver quién de los dos salta al otro lado.

La cabra saltó y pasó por encima del hueco; pero el zorro se cayó al fondo. Con el golpe, se le reventó la barriga; los cabritos salieron de ella sanos y salvos. Después de eso, la cabra y sus cabritos siguieron viviendo felices.

Cuento “El lobo y los siete cabritos” de los **hermanos Grimm**: Jacob Karl Grimm y Wilhelm Grimm; adaptado por Trinidad Huillca Curse.

Luego de la Lectura, marca con una X la letra de la respuesta correcta.

1. ¿Quiénes son los personajes de esta historia?
 - a. El zorro y la cabra.
 - b. La cabra, los cabritos y el zorro.
 - c. Los cabritos y el zorro.
 - d. La cabra, los cabritos y el lobo.
2. ¿Qué hacía la cabra cuando volvía del bosque?

- a. Golpeaba.
- b. Cantaba.
- c. Saltaba.
- d. Corría

3. ¿Qué hizo el zorro cuando se fue la cabra?

- a. Se escondió en el bosque.
- b. Se comió a los cabritos.
- c. Se puso a saltar huecos.
- d. Se puso a cocinar.

4. ¿Qué pasó después de que el zorro se comió a los cabritos?

- a. La cabra cerró la puerta.
- b. La cabra buscó al zorro.
- c. Los cabritos abrieron la puerta.
- d. La cabra se puso a llorar.

5. ¿A quién busco la cabra?

- a. A la amiga
- b. Al zorro
- c. A los animales
- d. Al lobo

Lee atentamente el siguiente texto y contesta:



El zorro: ¡Qué granja más grande!
¡Cuántas gallinas y pollitos! Ahora
entraré a la granja y me comeré a
todos los que pueda.

- Las gallinas: ¡Pollitos, pollitos,
vengan, vengan rápido que está el
zorro por allí!

- Un pollito: ¿Dónde está el zorro
mamá?



- Otro pollito: ¡Mamá, mamá, tengo miedo!

- Otro pollito: ¡Mamá, mamá, se me ha roto la patita!

- Una gallina: Ven pronto, gallito que el zorro nos quiere comer.
- Otra gallina: Ojalá el gallo asuste al zorro.
- El gallo: ¡Kikiriki! En seguida estoy allí. Voy a buscar al perro.

- El perro: ¡Ahora verás! Me afile los dientes, agarro este zorro y empiezo a ladrar (Se lanza sobre el zorro y le da un mordisco).

- El zorro: Me voy, me voy. Esto se pone al rojo vivo. Pero ya volveré.

- Todos: ¡Cacaré, cocoré! El zorro ya no se ve. ¡Kikirikiii! El zorro ya no está aquí

- El perro: ¡Guau, guau, guau! Qué vengan zorros a mí.



- Pollitos: ¡Pío, pío, pío el zorro se ha ido. ¡Viva el gallo! ¡Viva el perro! ¡Viva!

6. En el texto anterior la idea principal es:

- a. Los animales se defienden del zorro.
- b. Los animales esperan al zorro.
- c. El zorro se come a los pollitos.
- d. El zorro es amigo de los pollitos.

7. Marca la expresión en la que se usa correctamente los signos de puntuación:

- a. ¡Qué valiente perro! ¡Que habrá hecho el gallo para convencer al perro, que nos defendiera del zorro?
- b. ¡Qué valiente perro! ¿Qué habrá hecho el gallo, para convencer al perro que nos defendiera del zorro?
- c. ¿Qué valiente perro? ¿Qué habrá hecho el gallo para convencer al perro, que nos defendiera del zorro!
- d. ¿Qué valiente perro; ¿Qué habrá hecho el gallo para convencer al perro, que nos defendiera del zorro!

8. ¿Qué hace el gallo?

- a. Un kikiriki

- b. Un cocorocó
 - c. Piopiopa
 - d. Kikiroko
9. ¿Quién se lastimó la patita?
- a. El gallo
 - b. El pollo
 - c. La gallina
 - d. El pollito
10. ¿Cómo era la granja?
- a. Pequeña
 - b. Mediana
 - c. Grande
 - d. Chiquitita

Nivel inferencial

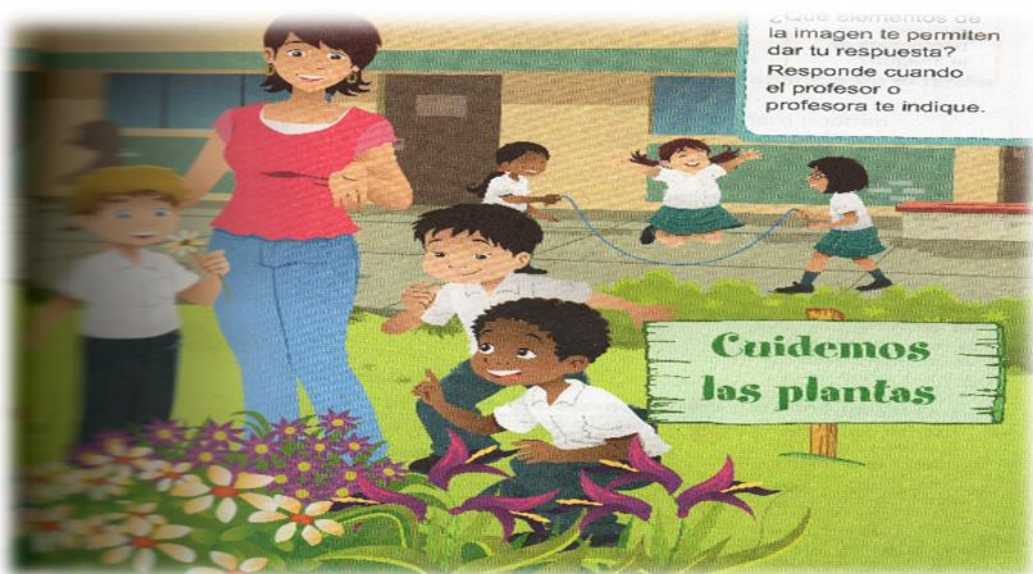
Lee atentamente el siguiente afiche:



1. El propósito de este afiche es:
- a. Decir cómo se cierra el caño.
 - b. Informar sobre el cuidado del agua.
 - c. Explicar el día mundial del agua.
 - d. Explicar sobre el caño malogrado.
2. De acuerdo al texto que has leído el significado de la palabra "inagotable" es:
- a. Se desperdicia.

- b. Se acaba.
 - c. Interminable.
 - d. Agotable.
3. ¿Por qué debemos cuidar el agua en los colegios?
- a. Para jugar en los carnavales.
 - b. Para no desperdiciar el agua.
 - c. Para comer cuando tengo hambre.
 - d. Para regar los jardines horas y horas.
4. ¿Qué tipo de texto es?
- a. Instructivo
 - b. Informativo
 - c. Descriptivo
 - d. Narrativo
5. ¿Cuál es el elemento más importante para la vida?
- a. El dinero
 - b. La vida
 - c. El agua
 - d. El oro

Observa y lee la siguiente imagen:



6. ¿Qué hacen los niños al aire libre?
- Juegan
 - Aprenden
 - Limpian
 - Duermen
7. ¿Qué observan los niños y la maestra?
- Mariposas
 - Niños
 - Flores
 - La escuela
8. ¿Qué significa la frase: "Cuidemos las plantas" que aparece en el cartel?
- Que debemos proteger a las plantas.
 - Que debemos romper las hojas.
 - Que debemos coger las flores.
 - Que debemos pisar los jardines.
9. ¿por qué razón la profesora realiza la clase fuera del aula?
- Porque el aula es pequeña y no se puede estudiar.
 - Porque el aula no tiene plantas.
 - Porque fuera del aula también se puede aprender.
 - Porque los niños no la obedecen dentro del aula.
10. ¿Cómo son las plantas del jardín?
- Hermosas
 - Rotas
 - Grandes
 - Secas

Nivel crítico

¿Sin talento?

Un joven dibujante intentaba colocar sus creaciones en los periódicos, pero siempre lo rechazaban. El director de un periódico de Kansas le dijo: "lo siento mucho, pero no tienes talento".

Sin embargo, el muchacho tenía tanta fe en sí mismo que no se desanimó. Finalmente, consiguió empleo como ilustrador de los carteles de una iglesia. Con lo que ganaba logró alquilar un garaje que, tras

limpiarlo de los innumerables ratones que vivían allí, lo adoptó como taller de dibujo. Pasaba horas enteras entregadas a sus dibujos, con la esperanza que algún día tendría mejor suerte.

Quizá aquellos ratones le sirvieron de inspiración, porque poco tiempo después creó un personaje de historieta al que llamó Mickey Mouse (el ratón Mickey). Comenzó así la carrera del más grande y talentoso dibujante de historietas: Walt Disney.

1. ¿Por qué crees que, a pesar de todo, el joven no se desanimó?
 - a. Porque el dibujaba bien
 - b. Tenía mucha fe en sí mismo y sabía que algún día lo lograría.
 - c. Porque tenía un empleo.
 - d. Porque alquilo un garaje.
2. ¿Por qué las personas rechazaban al dibujante?
 - a. Porque no confiaban en él.
 - b. Porque creían que no tenía talento.
 - c. Porque no dibujaba.
 - d. Porque era muy joven.
3. ¿Cómo podemos calificar la actitud del director del periódico de Kansas?
 - a. Déspota
 - b. Comprensivo
 - c. Despectivo
 - d. Compasivo
4. ¿Por qué crees que fueron importante los ratones?
 - a. Fueron importantes los ratones porque lo hacían compañía.
 - b. Fueron importantes los ratones porque lo trajeron suerte.
 - c. Fueron importantes porque aquellos ratones le sirvieron de inspiración para la creación del personaje Mickey Mouse.
 - d. Fueron importantes los ratones porque el dibujante hablaba con ellos.

5. ¿Cómo podemos calificar la actitud del joven dibujante?

- a. Conformista
- b. Pasivo
- c. Despectivo
- d. Perseverante

LA HIJA DEL REY

Erase un rey que tenía una hija muy hermosa. Los pretendientes le salían a miles y el rey estaba abrumado porque no sabía con quién casarla. Decidió hacerlo con aquél que presentara un enigma inexplicable. Pero puso como condición que aquellos que presentaran un enigma descifrable serían ahorcados. La noticia llegó a oídos de un rústico pastor que decidió probar fortuna. Explicó el caso a su madre y le dijo que preparara comida para el viaje, que por el camino ya se le ocurriría la adivinanza.

Una vieja bruja que vivía cerca de la casa, envidiosa de la audacia del chico, cambió las tortillas que le había preparado la madre, por un bizcocho envenenado.

El muchacho emprendió el viaje a caballo de una burra. Al pasar por debajo de una higuera sintió hambre y se encaramó al árbol para agarrar unos cuantos higos. Mientras tanto la burra se comió el bizcocho que llevaba en el zurrón...

Responda a las siguientes preguntas:

6. ¿Qué opinas tú de la decisión del rey?

- a. Que era acertada porque había demasiados pretendientes.
- b. Que era excesiva porque no había falta matarlos.
- c. Que era buena porque así entretenía a su pueblo.
- d. Que estaba bien porque así la princesa estaría contenta.
- e. Que no era buena porque así todavía venían más.

7. ¿Qué quiere decir un “enigma insoluble”?

- a. Que se puede descifrar con facilidad.

- b. Que se le entrevé el significado.
- c. Que se le puede encontrar un sentido.
- d. Que cuesta un poco adivinarlo.

8. ¿Cómo diríamos que es el pastor?

- a. Atrevido, decidido.
- b. Descarado, sinvergüenza.
- c. Temeroso, asustadizo.
- d. Perezoso, holgazán.

9. ¿Por qué crees que la bruja envidiaba al pastor?

- a. Por ser joven
- b. Porque era audaz.
- c. Porque estaba enamorada de él.
- d. Porque odiaba a la madre del pastor.

10. Después de lo que narra el cuento, ¿qué es lo que probablemente pasará?

- a. Que los hijos le darán un buen dolor de barriga.
- b. Que no tendrá buena imaginación para la adivinanza.
- c. Que se le morirá la burra.
- d. Que la bruja se saldrá con la suya.