



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Incidencia de la Comprensión lectora en el Pensamiento Crítico
en Jóvenes Recluidos del Establecimiento Penitenciario Ancón II,
Lima. 2019

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Educación

AUTORA:

Tula Monica Alata Barrientos
(0000-0003-2195-5159)

ASESORA:

Dra. Mildred Jénica Ledesma Cuadros
(0000-0001-6366-8778)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Evaluación de Aprendizaje e Idiomas

Lima - Perú
2019

El Jurado encargado de evaluar la tesis presentada por don (a) Tula Monica Alata Barrientos, cuyo título es: **"Incidencia de la Comprensión Lectora en el Pensamiento Crítico en Jóvenes Recluidos del Establecimiento Penitenciario Ancón II, Lima. 2019"**.

Reunido en la fecha, escuchó la sustentación y la resolución de preguntas por el estudiante, otorgándole el calificativo de: **15**
Lima, San Juan de Lurigancho 10 de Agosto del 2019


.....
Jorge Rafael Díaz Dumont
PRESIDENTE


.....
Karlo Gino Quiñonez Castillo
SECRETARIO


.....
Dra. Mildred Jénica Ledesma Cuadros
VOCAL

					
Elaboro	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SGC	Aprobó	Vicerrectorado de Investigación

Dedicatoria

A mis padres y a mis hijos, por ser el motor fundamental para lograr mi superación profesional.

Agradecimientos

A mi asesora de Tesis Mildred Jénica Ledesma por todos sus aportes, paciencia y persistencia.

A mi colega y amiho Bryan Félix Aguirre Jaqui por la contribución y asesoramiento en la culminación del presente trabajo de investigación.

A la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo Lima Este, por brindarme la oportunidad de crecer profesionalmente.

La autora.

Declaratoria de autenticidad

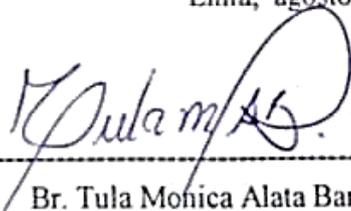
Yo, Br. Tula Monica Alata Barrientos, alumna del Programa de Maestría en Educación de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI: 23992487 con la tesis titulada: Incidencia de la Comprensión lectora y Pensamiento Critico en Jóvenes Recluidos en el Establecimiento Penitenciario Ancón II, Lima. 2019

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis es de mi autoría.
2. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
3. La tesis no ha sido auto plagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son fidedignos, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados a los que se arribe en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), auto plagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Lima, agosto de 2019



Br. Tula Monica Alata Barrientos
DNI: 23992487

Presentación

Señores miembros del Jurado de la Escuela de PosGrado de la Universidad César Vallejo, Filial Lima Este, pongo a vuestra disposición la Tesis titulada: “Incidencia de la Comprensión lectora y Pensamiento Crítico en jóvenes recluidos en el Establecimiento Penitenciario Ancón II. Lima, 2019, en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo; a fin de optar el grado de: Maestra en Educación.

Este estudio se compone de siete capítulos siguiendo el protocolo propuesto por la Universidad César Vallejo.

En el primer capítulo se presentan los antecedentes de investigación, la fundamentación científica de las dos variables, sus dimensiones, la justificación, el planteamiento del problema, los objetivos y las hipótesis. En el segundo capítulo se presentan las variables en estudio, la operacionalización, la metodología empleada, el tipo de estudio realizado, el diseño de investigación, la población, la muestra, la técnica e instrumento de recolección de datos, el método de análisis utilizado y los aspectos éticos. En el tercer capítulo se presenta el resultado descriptivo y el tratamiento de hipótesis. El cuarto capítulo está dedicado a la discusión de resultados. En el quinto capítulo se exponen las conclusiones de la investigación. En el sexto capítulo se formulan las recomendaciones y en el séptimo capítulo se presentan las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

El autor

Índice

Carátula	
Acta de aprobación de tesis	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaración de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Índice de tablas	viii
Índice de gráficos	ix
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
I. INTRODUCCIÓN	12
II. MÉTODO	35
2.1. Tipo y Diseño de investigación	32
Variables, operacionalización de variables	33
2.2. Población, muestra y muestreo	37
2.3. Técnicas de recolección de datos, validez y confiabilidad	37
2.4. Procedimiento	42
2.5. Métodos de análisis de datos	42
2.6. Aspectos éticos	42
III. RESULTADOS	43
IV. DISCUSIÓN	54
V. CONCLUSIONES	58
VI. RECOMENDACIONES	59
VII. REFERENCIAS	60
ANEXOS	69
Anexo 1: Matriz de consistencia	70
Anexo 2: Test de Comprensión lectora	73
Anexo 3: Prueba para pensamiento crítico	79
Anexo 4: Validación de instrumento Pensamiento crítico	83
Anexo 5: Validación de instrumento Comprensión lectora	86
Anexo 6: Autorización a la autoridad del EPM Ancón II	89
Anexo 7: Artículo científico	90
Anexo 8: Acta de aprobación de originalidad de tesis	96
Anexo 9: Porcentaje en turnitin	97
Anexo 10: Autorización de publicación de tesis	98
Anexo 11: Autorización de la versión final del trabajo de investigación	99

Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1 Competencias enfocadas a elementos de razonamiento	27
Tabla 2 Competencias enfocadas en los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones	28
Tabla 3 Operacionalización de la variable rendimiento académico	36
Tabla 4 Operacionalización de la variable Pensamiento Crítico	36
Tabla 5 Población y muestra	37
Tabla 6 Categorías de los Puntajes de la Prueba de Comprensión Lectora (Forma Abreviada) de Silva & Tapia	39
Tabla 7 Fiabilidad Comprensión lectora	39
Tabla 8 Validez de contenido por criterio de jueces	40
Tabla 9 Confiabilidad de la prueba para pensamiento crítico	41
Tabla 10 Baremos de dimensiones pensamiento crítico	41
Tabla 11 Fiabilidad Pensamiento crítico	41
Tabla 12 Niveles comprensión lectora	43
Tabla 13 Niveles de Pensamiento crítico	42
Tabla 14 Niveles de análisis de la información	44
Tabla 15 Niveles e inferir implicancias	45
Tabla 16 Niveles de proponer alternativas	45
Tabla 17 Niveles de argumentar posición	46
Tabla 18 Prueba K-S de Comprensión lectora y Pensamiento crítico	47
Tabla 19 Determinación de ajuste del comprensión lectora influye en el pensamiento crítico	47
Tabla 20 Resumen de los modelos	48
Tabla 21. Estimaciones de parámetro Comprensión lectora y Pensamiento crítico	48
Tabla 22 Prueba K-S de Comprensión las dimensiones de Pensamiento crítico	49
Tabla 23 Determinación de ajuste Comprensión lectora en el análisis de la información	49
Tabla 24 Resumen de los modelos CI en ANIN	50
Tabla 25. Determinación de la comprensión lectora en el inferir implicancias	51
Tabla 26. Resumen de modelos CL en INIM	51
Tabla 27 Determinación de la comprensión lectora en el proponer alternativas	52
Tabla 28 Resumen de modelos CL en PRAL	52
Tabla 29 Determinación de la comprensión lectora en e argumentar posición	53
Tabla 30. Resumen de modelos CL en ARPO	53

Índice de gráficos

Figura 1. Comprensión lectora	43
Figura 2. Pensamiento crítico	44
Figura 3. Análisis de la información	44
Figura 4. Inferir implicancias	45
Figura 5. Proponer alternativas	46
Figura 6. Agumentar posición	46

RESUMEN

Esta investigación se efectuó con el propósito de determinar la incidencia de la comprensión lectora en el pensamiento crítico en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancon II de Lima. Se toma la Taxonomía de Barret para la comprensión lectora y la Clasificación de Competencias del pensamiento crítico de Paul y Elder. Esta investigación es de tipo básica, el diseño empleado fue correlacional explicativo. La muestra fue constituida por 70 participantes de los Programa Estructurados CREO e INPE localizados en el Módulo II.

Para evaluar la comprensión de lectura se empleó la prueba objetiva de comprensión lectora y para conocer el pensamiento crítico se utilizó la prueba para Pensamiento crítico.

Los resultados obtenidos arrojan no existencia de influencia entre ambas variables, con una significancia de 0,410. Dado que la significancia obtenida (p valor) resultó mayor a la significancia esperada (α) de 0,05, se aceptó la hipótesis nula, es decir, no existe dependencia del pensamiento crítico en relación a la comprensión lectora.. Así mismo se observó que no existe influencia suficiente entre las cuatro dimensiones del pensamiento crítico y la comprensión lectora para desarrollar un modelo explicativo.

Palabras clave: Comprensión lectora, pensamiento crítico, incidencia.

ABSTRACT

This research was carried out with the purpose of determining the incidence of reading comprehension in critical thinking in young people in the Ancon II Penitentiary Establishment of Lima. Barrett's Taxonomy is taken for reading comprehension and Competency Classification of Paul and Elder's critical thinking. This research is of a basic type, the design used was explanatory correlation. The sample was constituted by 70 participants from the CREO and INPE Structured Programs located in Module II.

To assess reading comprehension, the objective test of reading comprehension was used, and to test critical thinking, the test for critical thinking was used.

The results obtained show no influence between the two variables, with a significance of 0.410. Given that the significance obtained (p value) was greater than the expected significance (α) of 0.05, the null hypothesis was accepted, that is, there is no dependence on critical thinking in relation to reading comprehension. Likewise, it was observed that there is not enough influence between the four dimensions of critical thinking and reading comprehension to develop an explanatory model.

Key words: Reading comprehension, critical thinking, incidence.

I. INTRODUCCIÓN.

La Realidad problemática de la comprensión lectora para el mundo es latente que atañe a los gobernantes, debido a que los grupos de estudiantes realmente en un gran porcentaje no comprenden con facilidad las lecturas. Esto se ve reflejado en la aplicación de las evaluaciones internacionales hechas.

La comprensión lectora tiene como finalidad contribuir a los logros de las competencias así como también de las capacidades en el entorno educativo, siendo visible que los estudiantes tienen dificultades de interpretación lo que conlleva al estancamiento en el proceso de retención de lectura y por ende, de aprendizaje en general.

El Perú está ubicado en el penúltimo lugar de acuerdo a la evaluación PISA (Evaluación internacional de estudiantes) del año 2012, realizada a nivel internacional (de 65 países), las cuales evalúan materias claves cada 3 años (competencia lectora, competencia matemática y competencia científica), por lo que la innovación y adecuación pedagógica debe ir dirigida a aumentar el rendimiento de la comprensión lectura de nuestros estudiantes. Por ello se vienen dando reformas educativas y entre ellas, cambios metodológicos y nuevas propuestas pedagógicas mediante nuevos recursos didácticos. Dos años después, el país se encuentra en el puesto 63 de 72 países, además de ser quien ha crecido más en Latinoamérica, sin que esto quiera decir que ha superado al resto de estos países (MINEDU, 2017).

Ya sea en provincias, también en la capital se observa esta problemática importante, por lo que el Ministerio de Educación MINEDU viene realizando acciones a nivel nacional. El docente Juan peruano Cadillo, declarado uno de los mejores en el mundo, afirma que entre la primera medición y última de la ECE (Evaluación censal de estudiantes), antes uno de cada seis comprendía lo que leía y para el 2016 esa cifra mejoró a 1 de cada 2 estudiantes (El Comercio, 2018). El último informe que nos detalla la página oficial de ECE (2018) nos detalla que entre el 2016 y el 2018 ha habido incrementos ligeros y parciales dependiendo de los grados de estudios y la región en que se ha evaluado la comprensión lectora.

El de los establecimientos penitenciarios es especial, hasta el informe de la Unidad de estadística-INPE (2017), un 67% de la población había culminado sus estudios secundarios, un 22% sus estudios primarios y sólo un 9% había iniciado estudios universitarios. Estas cifras no han cambiado para el informe del año 2018 (Unidad de estadística-INPE, 2018). A pesar de las múltiples limitaciones tenidas, cada vez es mayor el número de personas recluidas que terminan la educación básica e inician talleres educativos en múltiples oficios con reconocimiento oficial. En la última década han aumentado la cantidad de estudiantes en los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) localizados en la mayoría de penales del país (Andina, 2018), sin embargo, el porcentaje es bajo aún del total.

No existen investigaciones nacionales respecto a la evaluación de los niveles comprensión lectora en centros penitenciarios, con especial mención a nuestra población objetivo, sin embargo según los registros tenidos de la POPE del EPM ANCON II que se maneja y actualiza mensualmente, la población con el delito contra el patrimonio poseen niveles bajos de instrucción a diferencia de otros delitos genéricos (Contra la seguridad, contra la libertad, etc.).

En relación con el pensamiento crítico, se supone que las instituciones formadoras como la familia, deben desarrollar esa capacidad de reflexionar críticamente sobre la realidad, desplegando diversas capacidades lingüísticas lo que permitiría después actuar sobre ella de manera eficiente (Martín-Cala y Tamayo, 2013). Sin embargo, notamos que los adolescentes y jóvenes no poseen esta habilidad de autorregularse debido a la existencia de diversas problemáticas sociales las cuales el país actualmente pasa: deserción escolar, falta de trabajo y estudios, violencia, suicidio, embarazo adolescente (Lescano y cols., 2018). Estas problemáticas analizadas por la UNICEF explicarían el porqué mucho de los adolescentes y jóvenes terminan en el camino de la delincuencia y diversos tipos de faltas.

El pensar críticamente trata de no recibir pasivamente las impresiones de la realidad, en todo nivel: educativo, laboral, social, interpersonal. Ya sea desde la percepción de los docentes de secundaria y universitarios que perciben que los saberes se aceptan con pasividad por parte de sus estudiantes, hasta el hecho de que un joven actúa con inmediatez

en delinquir en vez de pensar en las consecuencias a mediano y largo plazo que podría deducirse de sus actos (Paul y Elder, 2005; 2019b).

Con respecto a la población penitenciaria en su mayoría, hablamos de personas que carecen en cierta medida del pensamiento crítico que les hubiese evitado pisar una cárcel del país. Para el caso especial de los jóvenes reclusos con el delito contra el patrimonio (robo, hurto y otros), es deducible la falta de reflexión crítica de sus circunstancias debido al haberse dejado llevar por una sub cultura en donde se carece de pensamiento crítico y sobra la falta de reflexión y valoración mediata sobre la inmediata. Las valoraciones que tienen estas personas, ahora reclusas, se dirigen contrariamente a lo automático, ambiguo, violento, siendo esto valorado por sí mismos y su grupo de pares reducido. Esta descripción va en coherencia con el hecho de que esta población es mayoritaria a nivel nacional (26,1% del total de presos), además de tener los niveles más altos de 1 o más reingresos por el mismo delito (Unidad de estadística-INPE, 2018).

Para el caso de los establecimientos penitenciarios, tenemos que no existen intentos de trabajos especializados en pensamiento crítico, más aún cuando la investigación internacional ha comprobado que se trata de una competencia psicosocial importante para la reinserción social de las personas reclusas, con especial mención en jóvenes con problemas de violencia y delincuencia. La presente investigación será aplicada en un EPM de Lima el cual no cuenta con un programa especializado en pensamiento crítico pero se encuentra en proyecto el desarrollar un plan transversal de tratamiento. Sin embargo su situación de programa presupuestal hace posible que el resto de tratamiento esté estructurado y la rehabilitación social del interno. Se entrena el pensamiento crítico a lo largo de las diversas intervenciones grupales, individuales, familiares, sociales, educativas, laborales hasta complementarias.

Ante esta realidad, el objetivo principal de la presente investigación es determinar de qué manera incide la comprensión lectora en el pensamiento crítico en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penal Modelo ANCON II de Lima.

A continuación, se presenta un conjunto de trabajos previos a nivel nacional e internacional:

Entre los antecedentes internacionales tenemos a Izquierdo (2016) en su tesis nominada Análisis de los niveles de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico se planteó como objetivo el conocer los niveles de comprensión lectora para el pensamiento crítico. Tuvo una muestra de 72 personas siendo al mismo tiempo su población. Se trató de un estudio descriptivo de diseño correlacional, usándose 2 instrumentos: un cuestionario de 10 preguntas y una prueba de 5 preguntas los cuales se sometieron a validez de contenido por criterio de expertos. Los resultados arrojaron que un 81% de participantes no pudieron deducir el propósito de la lectura lo que correspondía a un nivel literal de comprensión, además un 89% no podían interpretar lo que se quiere decir en el texto, y un 80.3% no pudo generar capacidad crítica. Los niveles con mejores puntuaciones los obtuvo el nivel literal seguido del inferencial. Se discute la falta de estimulación de los estudiantes con respecto a la comprensión inferencial y crítica.

Luego, Román y Tenicela (2016) realizaron una investigación titulada La comprensión lectora en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños de tercero de básica de la escuela fiscal mixta Boyacá de la parroquia San Gerardo, Cantón Guano, provincia de Chimborazo, con el objetivo de demostrar la importancia de la aplicación de la lectura comprensiva para el pensamiento crítico en los niños. Estudió correlacional, con muestra de 36 niños entre varones y mujeres. Se usó la entrevista y fichas de observación específicas para evaluar ambas variables. Algunos resultados importantes fueron: sólo más de un 20% de estudiantes comprenden lo que lee el docente, 50% no entiende lo que se lee, 28% esporádicamente comprende; 19% opinaron con criterio en base a la lectura, pero el 42% no opinaron con criterio después de una lectura; 22% mostraron expresiones de pensamiento crítico de vez en cuando, sin embargo el mayor porcentaje 56% no mostraban ello. Se concluye que en general los estudiante no captan sus lecturas y poseen niveles bajos de pensamiento crítico. Esta relación se presenta de manera paralela de acuerdo a estos registros observacionales.

Shippen, Houchins, Crites, Derzis y Patterson (2010) en su estudio “Examinación de habilidades de lecturas en hombres encarcelados” se plantearon como objetivo el

evaluar las habilidades lectoras entre los reclusos varones de una prisión media de Alabama. La muestra estuvo constituida de 266 participantes en total, entre 18 y 64 años, que no tengan delitos graves y sean elegibles para libertad condicional. Se usaron pruebas para evaluar la comprensión lectora, la identificación de palabras y el ataque de palabras. Se usó para este fin, la escala corta del WRMT-R / UN. Los resultados indicaron diferencias significativas por edades y descendencia, siendo que a mayor edad se obtuvieron puntajes mayores en las distintas dimensiones; y los europeos-americanos obtuvieron puntajes mayores que los americanos afro descendientes, seguido de los hispanos. Se usaron puntajes de grado equivalente para su comparación entre las escuelas de dicha región. Estos permitieron la comparación de las evaluaciones personas recluidas con personas en libertad en condiciones escolares: los presos menores de 24 años estaban leyendo como estudiantes de quinto medio en EEUU (siendo en Perú estudiantes de 11 años o 6to de primaria); los presos entre 25 a 39 años estaban leyendo al nivel del séptimo grado medio (en Perú, 13 años o 2do de secundaria) y, siguiendo con los hallazgos, los reclusos mayores de 40 años estaban leyendo al mismo nivel que los anteriores. Esto quiere decir que los presos poseen niveles inferiores de comprensión lectora que las personas con una educación regular además de que seguirán aumentando estos niveles hasta llegar a un límite. Se discuten estos resultados a luz de las condiciones de brindar instrucción básica de alfabetización basada en evidencia a los adultos encarcelados.

Luego, entre los antecedentes nacionales tenemos a Gonzales (2018) en su estudio Disposición al pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de colegios públicos de Lima, se planteó el objetivo determinar la relación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y la comprensión lectora. Se utilizó una muestra de 213 estudiantes de los tres últimos año de nivel secundaria. Se utilizó una escala de disposición al pensamiento crítico y dos pruebas de comprensión lectora (el test basado en la técnica de Cloze y el test de neologismos). En los resultados halló una correlación positiva y significativa ($p = .342$) entre la prueba de la técnica de cloze y la disposición hacia el Pensamiento Crítico; de igual forma con la prueba de neologismos ($p = .384$). Las dimensiones de disposición al pensamiento crítico que tuvieron mayores correlaciones con el test basado en la Técnica de Cloze fueron la búsqueda de la verdad ($p=0,339$), amplitud mental ($p=303$) y pensamiento sistemático ($p=0,332$); los mismos que también tuvieron correlaciones altas con el test de Neologismos.

Tenemos luego a Fuentes (2018), quien realizó una investigación denominada Comprensión lectora y pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E. Simón Bolívar, Oyón, 2018, el cual tuvo como objetivo el conocer qué relación tiene la comprensión lectora y el pensamiento crítico en escolares del último año del nivel secundaria de dicha institución. Se usó un tipo de investigación no experimental de alcance correlacional. Se usó el paquete estadístico SPSS 23 donde fueron procesados los datos. Se crearon para la medición de las variables instrumentos específicos para ta fin, para comprensión lectora una prueba de 20 ítems que obtuvo un coeficiente de fiabilidad de 0,89; para pensamiento crítico, una prueba de 13 ítems el cual obtuvo una confiabilidad de 0,77. Se utilizó la prueba de Rho de Spearman, por la cual se observa que existe relación significativa entre ambas variables objetivos del estudio, con un valor de $p=0.0$ y un valor de Rho de 0.69, la cual indica una nivel de correlación alta. También se halló una relación significativa entre el nivel de comprensión lectora y analizar la información, arrojando un Rho de Spearman de 0,462 con significancia de $p=0,0$; comprensión lectora con inferencia de implicancias y/o consecuencias con un Rho de Spearman de 0,447 y significancia $p=0,000$; finalmente también una relación moderada entre comprensión lectora y proponer alternativas de solución con Rho de Spearman de 0,597 y valor $p=0,000$.

López (2018) con su estudio “Disposición al pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de colegios públicos de Lima” se planteó como objetivo el conocer como se relacionan la la disposición hacia el pensamiento crítico y la comprensión lectora. Para tal fin, se eligió una muestra de 213 participantes de los tres niveles del grado secundaria. Se utilizaron la escala de disposición al pensamiento crítico y dos pruebas de comprensión lectora: test basado en la técnica de Cloze y el test de neologismos. Se utilizaron pruebas paramétricas para analizar los datos, teniendo como resultados una correlación positiva y significativa entre la prueba de disposición al pensamiento crítico y las pruebas de comprensión lectora (D. al PC. con prueba de Cloze, $p = .342$; y D. al PC. con prueba de neologismos, $p = .384$). Se encontraron diferencias significativas comparando los distintos niveles de secundaria en las dos evaluaciones de comprensión lectora. Con respecto a la disposición al Pensamiento crítico, se hallaron que

entre los niveles del primer grado de secundaria y los niveles del quinto de secundaria, existían diferencias.

A diferencia de los estudios anteriores, Yupanqui (2016), en su estudio “Pensamiento crítico y niveles de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo del instituto CIMA’S, Lince; Lima 2015” se planteó como objetivo el conocer cómo se encuentran relacionadas ambas variables y también como se relacionan las dimensiones del pensamiento crítico. El diseño de la investigación fue correlacional. Se dispuso conveniente el uso de una muestra no probabilística intencional siendo en total 108 estudiantes. Los resultados obtenidos mostraron que no existe una relación significativa, dando un coeficiente no paramétrico Rho de Spearman de 0,149 con un p valor de 0,125 mayor a 0.05. De igual manera, al correlacionar con las dimensiones de ambas variables, no se mostraron relaciones significativas entre ellas.

En contraste con el anterior antecedente, Toralva y Barrón (2014) en su trabajo “Pensamiento crítico y desarrollo de la capacidad de comprensión lectora en estudiantes de VII ciclo de la I.E. “Fé y alegría” N° 25, San Juan de Lurigancho 2014, se propuso conocer la manera en que se encuentra relacionadas el pensamiento crítico con el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes. El tipo de diseño fue correlacional con una muestra de 200 escolares seleccionados aleatoriamente y de manera estratificada en las secciones de 3ro, 4to y 5to de secundaria. Mediante la prueba de alcance correlacional Rho de Spearman se obtuvo como coeficiente 0,458, con un $p=0.000$, siendo esta relación positiva moderada. De igual forma, las relaciones obtuvieron correlaciones positivas entre las dimensiones de la variable pensamiento crítico con la comprensión lectora total, se obtuvo un Rho de Spearman de .297 con $p=.000$ entre la dimensión análisis con la comprensión lectora siendo una correlación positiva baja; se obtuvo un Rho de Spearman de .412 con $p=000$ entre la dimensión síntesis con la comprensión lectora siendo una correlación positiva moderada; se obtuvo un Rho de Spearman de .425 con $p=.000$ entre la dimensión interpretación con la comprensión lectora siendo una correlación positiva moderada; finalmente se obtuvo un Rho de Spearman de .363 con $p=.000$ entre la dimensión evaluación y la comprensión lectora siendo una correlación positiva baja.

Se presenta a continuación las bases teóricas de ambas variables del estudio, iniciando con la comprensión lectora. Debido a que desde la propuesta de Barret donede plantea cinco niveles de evaluación de la comprensión lectora en la década de sesenta (Muayanah, 2014; Richards, 1998), los modelos futuros han contemplado estos niveles con sus respectivos matices dependiendo de distintos criterios para su evaluación. Mencionaremos en primer lugar una taxonomía basada en niveles con una heurística para la evaluación del fenómeno de la comprensión lectora en distintos grados del nivel primario; posteriormente una taxonomía usada como directriz a nivel nacional con fines de evaluación y desarrollo, y finalmente una taxonomía sustentada en el modelo clásico de Barret, el cual es base de la presente investigación así como nuestro instrumento de investigación.

Antes de entender a la comprensión lectora, es necesario precisar que la lectura implica una interacción entre escritor y lector, la cual es consciente y mutua en el sentido de que ambos aportan información para un entendimiento de lo que se lee o el escrito pretende comunicar (Novita, 2019).

Tenemos a la Taxonomía heurística de Catalá, Catalá, Molina y Monclús. La taxonomía planteada parte inicialmente por la clasificación de Barret (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2007). Por ello que los autores plantean como primer nivel la comprensión literal para luego enfocarse en sus habilidades específicas siendo: reconocer detalles, reconocer principales ideas, reconocer el orden de palabras, comparar ya sea en el sentido de identificar cosas similares o diferentes partiendo desde el texto), reconocer lo que explica algo del texto y el efecto ello, y por último reconocer la personalidad de algunos personajes.

Luego tenemos al nivel de reorganización el cual consiste en el análisis, síntesis y/o organización de la información del texto. Sigue relacionado funcionalmente con el nivel literal pero sus habilidades presentadas se constituyen más complejas siendo el clasificar, el esquematizar, el resumir y el sintetizar (Catalá, et al, 2007).

Luego tenemos al nivel inferencial o interpretativa, cuando se sale del análisis del texto para usar la intuición y la experiencia previa en la elaboración de hipótesis. Estas

habilidades son la deducción de las características de ayuda, el deducir ideas más importantes, el deducir orden de situaciones en el relato, el deducir la diferencia o similitud de distintas situaciones, el deducir que causa algo y qué es las consecuencia, el deducir características de personalidad, el deducir la aplicación de algunos detalles novedosos a otra circunstancia, la predicción de resultados, el hipotetizar la continuidad de distintos sucesos, y la interpretación de lenguaje figurativo (Catalá, et al, 2007). Finalmente tenemos la comprensión crítica o de juicio hacia la realidad o fantasía, juicio de hechos u opiniones, de suficiencia y validez, de propiedad, y de valor, conveniencia y aceptación.

Presentamos ahora la taxonomía de Sánchez (1986), que contiene 7 niveles basados también en el modelo clásico de Barret pero aumentada y adaptada para la situación nacional. Por este motivo el Ministerio de Educación ha acogido su propuesta e implantado en diversos manuales de intervención a nivel nacional como propuesta de afrontamiento a la crisis en comprensión lectora y en evaluaciones internacionales.

Esta taxonomía iniciaba con el nivel de literalidad la cual se definía como del recojo de situaciones literales encontradas en el propio texto, pudiendo ser palabras, oraciones, características precisas, identificación de detalles espaciales y temporales, orden de circunstancias. Luego viene la capacidad de retener detalles de la lectura teniendo como indicadores el comprender los conceptos de las palabras, oraciones, detalles, espacio y tiempo y sucesos. Luego sigue organización de los elementos en forma de aprehender relaciones, realizar resúmenes, generalizaciones, explicaciones, entre otros. Le sigue inferencia teniendo al complemento de detalles, conjetura de sucesos, hipótesis motivacionales, deducir moralejas y propuestas de títulos (Sánchez, 1986, como se cita en Consuelo, 2005).

Le sigue interpretación que consiste en extraer el lo que significa conceptualmente parte del texto, deducir conclusiones finales, predecir implicancias futuras desde el texto, elaborar opiniones, diferenciar juicios de valor y de existencia, reelaboración de una síntesis propia. El siguiente nivel es el de valoración, teniendo como sub habilidades el captar sentidos no explícitos del texto, evaluar la veracidad o lo que vale el texto, diferenciar entre hechos y percepciones, evaluar la propia elaboración de la lectura y a los personajes, y emitir juicios estéticos. El sétimo nivel es novedoso con respecto a las otras

propuestas teóricas, siendo el nivel de creación, que significa desarrollar pensamientos orifinales desde la lectura: asociar el texto con ideas propias, confirmar o modificar la conducta, elaborar experiencias personales, hacer nuevos planteamientos, aplicaciones de las leyes extraídas a circunstancias novedosas, y resolver problemas (Sánchez, 1986, como se cita en Consuelo, 2005).

El primer nivel de esta variable es el inferencial, dentro de este nivel tenemos la capacidad de identificar de la idea central del texto. Tapia (1982) afirma que esta habilidad nos permite identificar el tema principal del fragmento de forma resumida. Consuelo (2005) interpreta esta dimensión en un nivel inferior llamado retención, en donde se interpreta con palabras propias el tema principal del texto.

Por ejemplo, en la interpretación de hechos se concibe esta dimensión como la capacidad de identificación de lo que significan algunas palabras o situaciones del texto pero elaborando en palabras distintas (Tapia , 1982). Sánchez (1986, como se cita en Consuelo, 2005) identifica esta dimensión como una nivel complejo de reelaboración lingüística, en donde conjugan y se relacionan la información presente del texto y la información pasada del lector. La interpretación por tanto siempre es personal. El autor identifica las siguientes sub capacidades de interpretación: extracción del mensaje, moraleja, intención, deducción, producción de resultados e implicancias, opinar, distinguir opiniones y juicios de existencia, reelabora un texto propio.

Viene la inferencia sobre el autor, la cual para Tapia (1982), la inferencia sobre el autor consiste en identificar lo que piensa, quiere, percibe, opina el autor. Como se ha expresado previamente, Sánchez (1986, como se cita en Consuelo, 2005) toma esta dimensión como una sub categoría de interpretación.

Le sigue la inferencia del fragmento (Tapia 1982) concibe la capacidad como aquella que permite elaborar alguna conclusión de la parte del texto pero con diferentes oraciones. Sánchez toma esta dimensión dentro del nivel de interpretación y no de inferencia, tomándolo como una habilidad deductiva (1986, como se cita en Consuelo, 2005) . Finalmente tenemos la capacidad de rotular, la cual se define (Tapia, 1982) como la habilidad para identificar el título más apropiado para el texto. Otros incluyen dentro de

esta dimensión, la capacidad adicional de saber justificar la creación de este título (Consuelo, 2005).

Como se ha apreciado, las taxonomías planteadas en la literatura vienen de una raíz planteada en la década del sesenta por Barret. Este planteó cinco principales habilidades para la comprensión lectora: literal, reorganización, inferencial, evaluación y apreciación (Javed, Eng y Mohamed, 2015), y para cada una de ellas sub habilidades que han sido y son replicadas levemente por otros autores de diversas regiones.

El objetivo del autor fue el de desarrollar un sistema que ordene y permita dar luz a los maestros sobre las habilidades cognitivas y afectivas de sus estudiantes, bajo la premisa de que por desconocer estas habilidades, no se evaluaban ni se instruían adecuadamente. Por ello, la taxonomía es un intento de eliminar errores y volver comprensible y controlable un fenómeno complejo (Göçer, 2014; Pettit y Cockriel, 1974). Autores como Yusfarina, Abdul, Asma, y Samsilah (2013) han demostrado que estos niveles también deben de implicar las estrategias afectivas necesarias para su eficacia.

Es necesario recordar que la evaluación de la comprensión lectora pasa por la coherencia y congruencia de las propias preguntas o problemas de comprensión sobre el texto, debido a que se han analizado en anterior estudios si estas preguntas han guardado la precisión teórica y evaluativa que se requiere para la taxonomía de planteada por el mismo autor, especialmente en los niveles superiores (Aqeel y Farrah, 2019).

Desarrollaremos los dos niveles que están implicados en la presente investigación (Novita, 2019):

El nivel literal trata sobre el reconocimiento de las ideas, información y acontecimientos explícitos del texto para luego declararlos por medio de una exigencia memorística o de identificación. Las preguntas con las cuales se evalúa este nivel se agrupan: El reconocimiento por detalles (quién, dónde, cuándo, qué. Preguntar nombre del personaje, lugar, incidente); reconocimiento de ideas principales; recuerdo de secuencia (qué está sucediendo); recuerdo de comparación (similitudes o diferencias entre); recordatorio de causa y efecto (qué y porqué sucedió); recuerdo de rasgos de carácter (¿Cómo converso? ¿Crees que hará eso?).

El nivel inferencial tiende a preguntar sobre lo declarado pero de manera implícita en el texto. Significa ir más allá del texto y basado en el texto. Aquí se postula ocho tipos e preguntas: Inferir detalles de apoyo; inferir idea principal; secuencia inferida (preguntas sobre rasgos de personajes no explícitos); resultado de predicción inferido; inferir lenguaje figurativo.

A continuación se presenta la definición y dimensiones de la variable Comprensión lectora. Solé (1987, en Solé 1998) considera a la comprensión lectora como una actividad compleja en se presenta la interacción lector-texto, en donde el primero busca satisfacer los criterios que le plantea el segundo factor. Para esta autora el lector es un ente activo tanto en el proceso, examinación y cumplimiento pertinente de los criterios directos e indirectos del texto. Siempre existirán objetivos diversos en la lectura, alguna finalidad: evadirse, ocio, disfrute, información concreta, seguir pautas o instrucciones, informarse de un hecho, etc.

Para Ortiz (1995, como se cita en Arrunátegui, 2015) la comprensión de un texto, no sólo significa retener la información leída, sino el establecer relaciones lógicas entre las ideas de la lectura y poder expresarlas de otra manera: parafraseo.

En otros análisis, se analiza que la comprensión en sus usos cotidianos de las personas de a pie, siempre refiere a ser pertinente con los criterios establecidos, por lo que la comprensión lectora se trata, siguiendo las definiciones de los autores previos, de aquel proceso en donde el lector “se comporta de manera pertinente con los criterios impuestos en interacción con la lectura”. Y no se comprendió dicho texto cuando estos criterios no fueron satisfechos (Carpio, Pacheco, Flores y Canales, 2000; Arroyo, Canales, Morales, Silva y Carpio, 2007).

En relación a la Comprensión lectora y sus dimensiones, se han propuesto diversos modelos teóricos para entender las dimensiones de este fenómeno. Primero tenemos a Barret (1968, citado en Huidobro, Gutiérrez y Condemarin, 2010), el cual se considera autor base de esta investigación además de ser quien inicia una de las propuesta taxomómicas más extendidas en la literatura y validadas teóricamente con modelos psicométricos (Pettit y Cockriel, 1974). Este autor define la dimensión literal como una forma de recuperar la lectura de manera explícita del texto para los cuales se requerirá de la

identificación de sus elementos además del recuerdo de ellos en el tiempo. Luego tenemos al modelo de Morales (1998), el cual propone que las habilidades necesarias y constituyentes de este fenómeno son el identificar detalles, el buscar cuál es la oración que encierra todo el texto, el reconocer orden de circunstancias, el concluir, identificar relaciones explicativas entre los eventos del texto, el comprender el concepto de los términos en una determinada situación, elaborar interpretaciones y construir ideas novedosas extraídas de la lectura.

La comprensión literal se concibe como el reconocimiento y el recordar las ideas principales y secundarias, además de otros elementos del texto que sean explícito en este (Catalá, Catalá y Molina, 2007, como se cita en Gómez y Palacios, s/f). Por tanto, este nivel se divide en dos: el reconocimiento como identificación de los elementos del texto y el recuerdo como reproducción la memoria de épocas, lugares, etc. (Huidobro et al, 2010).

Consiste en reorganizar como analizar, sintetizar y ordenar las ideas principales en resúmenes y/o esquemas (Catalá, Catalá y Molina, 2007, como se cita en Gómez y Palacios, s/f). En este nivel encontramos procesos tanto de clasificación como de síntesis (Huidobro et al, 2010).

Cooper (1998) plantea que el nivel literal lo constituyen los procesos o habilidades de identificación, reconocimiento, señalamiento y niveles básicos de selección. Para este autor, se trata de un nivel inicial básico en el cual se requiere para su solución y manejo el cotejar con la información del texto.

Por otro lado, con el Nivel inferencial, con el cual las personas obtienen datos novedosos extraídos de los propios datos en la lectura. Es aquí donde se agrega un factor adicional al contexto, que son los conocimientos que que lee trae consigo, y la formulación posterior de hipótesis y generación de ideas. Barret en 1968 (Huidobro et al, 2010) lo planteó inicialmente como el uso de ideas, intuición y experiencias personales para desarrollar información adicional, novedosa y/ plantear hipótesis sobre la lectura.

Inferir (Catalá, Catalá y Molina, 2007, como se cita en Gómez y Palacios, s/f) como el comprender la información que nose encuentra explícita de la lectura de acuerdo a

nuestra experiencia y su relación con el texto. Además de las experiencias previas también se requiere de la intuición (Huidobro et al, 2010).

Participan acá habilidades como el organizar eventos, el discriminar entre cosas diferentes, el interpretar situaciones, el sintetizar y el abstraer (Cooper, 1998).

A continuación se presentan las bases teóricas de la variable pensamiento crítico, un concepto filosófico como multidisciplinario, estudiando por diversas disciplinas como la filosofía, psicología, la educación, la psicología, ente otros (D'Alessio, Avolio y Charles, 2019). Para el caso del fenómeno de pensamiento crítico existe mayor diversidad de propuestas muchas de ella distantes entre sí. Inicialmente expondremos otras propuestas teóricas para contextualizar nuestro modelo base para este fenómeno.

Para el modelo de capacidades de Ennis (2001) pensar críticamente equivale a quince capacidades, entre ellas está el enfocarse por las cuestiones, el análisis, elaborar preguntas y sus respuestas, evaluar si es creíble o no una fuente, evaluar información, deducción y evaluaciones de inducciones, inducir y evaluar las inducciones, opinar o valorar sobre algo, precisar palabras y evaluar sus conceptualizaciones, identificación de suposiciones, seguir una acción y relacionarse con otros, integrar disposiciones; actuar ordenadamente según cada situación, ser empáticos con los sentimientos, conocer a profundidad a los otros, y empleo de comunicación asertiva.

Además de los autores previos, existe la postura de Facione (2007) siendo: Inferencia, interpretación, evaluación, análisis, explicación y autorregulación. Para este autor, el nivel de inferencia consiste en el reconocimiento de detalles para elaborar conclusiones objetivas, formulación de conjeturas; consideración de detalles importantes y extraer las implicancias, enunciados, leyes, evidencias, opiniones, creencias, conceptualizaciones, descripciones, preguntas, etc. También el preguntarse por los datos, elaboración de alternativas, extraer conclusiones (Facione, 2007).

Interpretar significa entender y expresar el concepto o relevancia de las experiencias, circunstancias, evidencias, eventualidades, opiniones, formalidades,

creencias, reglas, procederes o criterios: Categorización, decodificar el concepto, aclarar el sentido.

Luego tenemos a Evaluación, que se concibe como la identificación de la veracidad de los enunciados o representaciones identificados en forma de percepciones, experiencias, circunstancias, juicios, creencias, etc., de una persona; y además el valorar la robustez lógica de las conclusiones entre los enunciados de diverso tipo.

Sigue el nivel de Análisis que consiste en la identificación de las conclusiones reales o supuestas entre los diversos tipos de enunciaciones (preguntar, conceptualizar, describir) y otras formas de representar existentes que tienen el objetivo de expresar información, pensamientos, experiencias, opiniones.

Tenemos en esta jerarquía, al nivel explicación: Entre sus diversas manifestaciones encontramos la capacidad del razonar propio con capacidad reflexiva y coherencia, siendo: la descripción de los procedimientos y lo que resulta de ellos, la justificación de los procedimientos, el postular razonamientos y saber defenderlos con buenos argumentos, la presentación de estos argumentos que sean objetivos y amplios en la búsqueda del mayor entendimiento de aquellos.

Finalmente, un nivel novedoso llamado autorregulación, entendido como el auto monitoreo consciente de actividades lingüísticas propias de los elementos y proceso usados para tal fin, aplicando particularmente las capacidad de analizar y evaluar las opiniones propias que se infieren: Auto examen, auto corrección (Facione, 2007).

Tenemos ahora el modelo de Paul y Elder (2005; 2019b), se constituye nuestro marco teórico base en la presente investigación. El pensamiento crítico viene en forma de competencias generales y competencias específicas:

Tenemos acá 4 grupos de habilidades enfocados a diversos aspectos: Enfocadas a elementos de razonamiento, enfocadas a estándares intelectuales universales, enfocadas en los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones, y enfocadas a estándares intelectuales universales. Precisaremos con mayor detalle el primero grupo y el tercer grupo:

Tabla 1.

Competencias enfocadas a elementos de razonamiento

<i>Competencia</i>	<i>Principio y disposición de la competencia</i>	<i>Algunos resultados o evidencia de la competencia</i>
Propósitos, metas y objetivos	Se tendrás más probabilidades de lograr algo cuando se haya fijado las metas con claridad, razón y justicia.	Explican con sus palabras el propósito de la clase actual, materia, problema particular, problemas de su vida, etc.
Preguntas, problemas y asuntos	Para responder preguntas, hay que saber el contexto, naturaleza, posibilidad, buena fe, perspectivas y condiciones de responder la pregunta.	Parafrasean la pregunta, subdividen la complejidad de la pregunta en temas simples, formulan preguntas fundamentales, categorizan las preguntas, etc.
Información, datos, evidencia y experiencia	Todo pensamiento debe estar basado en información, mientras más haya más sensato es, por ello se debe analizar rutinariamente esto.	Expresan claramente sus argumentos, distinguen conceptos relacionados, discuten su propia evidencia, omiten lo irrelevante, concluyen cuando existe suficiente evidencia, etc.
Inferencia e interpretaciones	Las conclusiones y acciones siempre implican inferencias que deben de ser analizados de manera previa y rutinaria.	Enuncian, detallan y ejemplifican las inferencias, las distinguen según su claridad, sólo infieren con evidencia, infieren profundamente, sus inferencias son consistentes con otras, etc.
Suposiciones y Presuposiciones	Todo pensamiento también se basa en suposiciones o creencias no visibles que podrían ser estereotipos, distorsiones, etc. También hay que analizarlos de rutina.	Identifican sus propias suposiciones así como de los demás, suponen con razón debido a la evidencia y con consistencia, son conscientes de los errores de suponer, reconocen y se cuidan pues son inconscientes y egoístas, etc.
Conceptos, Teorías, Principios, Definiciones, Leyes y Axiomas	El pensamiento se basa en ideas y conceptos que deben ser lo más claros. Estos pueden estar distorsionados con fines egoístas.	Enuncian, desarrollan y ejemplifican los conceptos, distinguen teorías, principios, definiciones, leyes y axiomas; identifican ideas claves, usan conceptos relevantes, los distinguen, precisan, clarifican, etc.
Implicaciones y Consecuencias	Cada pensamiento lleva a algún lugar o consecuencia, por ello es necesario pensar también en esto antes de actuar. Además de pensar en las consecuencias futuras de estas consecuencias.	Distinguen entre una implicación y una consecuencia, las reconocen en función a su comportamiento, reconocen la vaguedad de ellas y lo positivo/negativo de sus propias implicancias y de los demás, etc.
Puntos de Vista y	Cuando se piensa siempre ocurre	Distinguen el punto de vista propio y el de

Marcos de dentro de un punto de vista otro, reconocen que se puede variar
Referencia particular por lo que hay identificar razonablemente el punto de vista, son
y ser empáticos con el resto de ellos empáticos con los otros puntos de vista a
(épocas, culturas, religiones, género, pesar de no estar de acuerdo con ellos, saben
profesiones, grupos, etc.). que en todo punto de vista hay “algo de
verdad”, expanden su saber estudiando otros
puntos de vista, son humildes, etc.

Adaptado de Paul y Elder (2005)

A continuación presentaremos la tabla sobre los rasgos intelectuales, virtudes y disposiciones que complementan a los elementos del razonamiento, en palabras de Paul y Elder (2005, p. 58), “ellos determinan el nivel de perspectiva e integridad con el cual piensan las personas”.

Tabla 2.

Competencias enfocadas en los rasgos intelectuales, virtudes o disposiciones:

<i>Competencia</i>	<i>Principio y disposición de la competencia</i>	<i>Algunos resultados o evidencia de la competencia</i>
Justicia de pensamiento	La justicia de pensamiento toma a todos los puntos de vista, sentimientos, intereses propios y de otros por igual, con equidad.	Enuncian y ejemplifican el concepto de justicia, no toman ventaja sobre los demás, no favorecen sólo a quienes apoya, cuestionan sus propios propósitos, conclusiones, son imparciales, etc.
Humildad intelectual	Hay que distinguir lo que uno sabe pero más aun lo que uno no sabe puesto que la mente humana no reconoce de sí misma sus limitaciones.	Enuncian y ejemplifican el concepto de humildad intelectual, descubren sus propias creencias falsas, prejuicios, mitos, etc.; suspenden sus actos sin bases, se expresan ignorantes de algo, admiten propios errores, etc.
Coraje intelectual	Por más que uno se incline a conformarse al grupo, hay que tener coraje de defender la razón y enfrentarse a la desaprobación.	Criticán creencias propias aún las más apreciadas, evalúan creencias populares e impopulares, saben sobre el castigo de ser inconforme, muestran puntos de vista en desacuerdo con sus razones, defienden creencias impopulares, etc.
Empatía intelectual	De manera natural la mente humana no trata de comprender al otro, por	Identifican la empatía intelectual, frecuentemente aceptan el error o la

	lo que es necesario construir rutinariamente el razonamiento de otros.	probabilidad de ella, se colocan en el lugar del otro, defienden otras creencias, etc.
Integridad intelectual	Significa estar comprometidos de actuar con los otros bajo los mismos estándares y limitaciones que nosotros poseemos. Lo contrario es esperar de los otros más de lo que podemos ser.	Expresan estándares apropiados de evidencias tanto para su propio pensar como para el de los demás, identifican inconsistencias en sí mismos y no se esconden de ellas, inconsistencias entre lo que dicen creen y su actuar, etc.
Perseverancia intelectual	Es abrirse paso antes las complejidades y adversidades, a pesar de las frustraciones propias de la tarea intelectual.	No se dan por vencido ante tareas intelectuales desafiantes, dividen las tareas complejas en sub tareas para resolverlas primero, destinan mucho tiempo para ello y paciencia, etc.
Confianza en la razón.	Reconocer “que el buen razonamiento es la clave para una vida racional” (p. 37).	
Autonomía intelectual	Se da cuando uno toma responsabilidad ya sea por el propio pensamiento como de la vida en general. Se está en constante búsqueda, crítica y replanteamiento de sus creencias sin miedo al rechazo.	Evitan pensar pasivamente o tener las creencias de otros sin crítica. Usan la lógica para evaluar tradiciones y prácticas comunes. Reciben sugerencias. Llegan a elaborar valores y principios propios y razonables.

Adaptado de Paul y Elder (2005)

Existen múltiples investigaciones que relacionan el pensamiento crítico con el rendimiento académico en general, y además con el rendimiento de diversas materias del conocimiento (D’Alessio, Avlio y Charles, 2019; Arsy, Prasetyo, y Subali, 2019; Comer, Scheiwer y Shelton, 2019). Esta literatura asume también una naturaleza causal del pensamiento crítico sobre este rendimiento (Tarchi y Mason, 2019; Ahmed, 2019; Nourdad, Masoudi y Rahimali, 2018; Fahim y Sa’eepour, 2011) en forma de estrategia de aprendizaje del primero sobre el segundo de dominios novedoso como los idiomas, u otros de manera equivalente (Fauzia, Komariah y Aprilia, 2018). Por lo que se recomienda el entrenamiento también de este tipo de habilidades blandas para la educación en general.

Por este motivo, se considera muy importantes el entrenamiento de habilidades como el pensamiento crítico y la comprensión lectora para la educación en general,

formulándose diversos estudios donde comparan distintos métodos y estrategias de aprendizaje de estas capacidades (Utomo y Syamsi, 2018).

Para definir el pensamiento crítico, en el año 2003, Paul y Elder conceptual al pensamiento crítico como:

...la capacidad de leer, escribir, hablar y escuchar efectivamente. Es un conjunto amplio de competencias y rasgos que mantienen y definen el aprendizaje de por vida. El pensamiento crítico nos permite darle un significado a los eventos y a los patrones de eventos, así como a la evaluación del razonamiento de los demás. En resumen, la única manera de aprender cualquier disciplina es aprender a pensar críticamente hacia el interior de esa disciplina. El pensamiento crítico es necesario para todo ambiente de aprendizaje efectivo y para todos los niveles en la educación. Permite a los estudiantes dominar sistemas, ser más autointrospectivo, analizar y evaluar ideas de modo más efectivo y alcanzar mayor control sobre su aprendizaje, sus valores y sus vidas (p. 15).

Para Paul y Elder (2005; 2019b) el pensamiento crítico consiste en el proceso complejo de afrontar situaciones planteando preguntas, recopilando y evaluando dichas respuestas o información para así llegar a concluir y/o solucionar propuestas bien elaboradas. Además implica también el comunicarse de manera efectiva en todo este proceso de solución de situaciones complejas.

Para la variable Pensamiento crítico se tomará en cuenta las dimensiones que a continuación se detallan:

La dimensión 1 consiste en analizar información. Para Paul y Elder (2003; 2019a) la consideran como el iniciar evaluando las propuestas y formar de ver las cosas que dependen del conocimiento y la estrategias que se dominen.

Para Rath, Wasserman y otros (1999, como se cita en Milla, 2012) se define como el discernimiento de lo que tiene importancia y de lo que no la tiene, el distinguir lo significativo de lo que no es en los estudiantes.

La dimensión 2, inferir implicancia, Elder y Paul (2003; 2019a) lo concibe como el procedimiento que tiene el objetivo de generar conclusiones que significan a los datos crudos. Zubiría (2010) analiza esta capacidad en forma de deducciones e inducciones que tienen que ser implementadas como condiciones necesarias para lograr el pensamiento crítico. Paul y Elder (2005; 2019b) precisa este concepto de inferencia como conclusión que resuelve una determinada problemática.

La dimensión 3 es el proponer alternativas de solución. Para Elder y Paul (2003) ahondan en la definición diciéndonos que nuestras decisiones o pueden agravar o solucionar los problemas, por lo que la capacidad de proponer alternativas es vital pues consiste en generar previamente soluciones hipotéticas o reales a problemáticas personales y sociales teniendo en cuenta si dicha problemática está causado y resuelto por variables internas o externas a nuestra posibilidad.

Algunos autores señalan a esta capacidad como aquella que ante determinada razonamiento existirán diversas opciones de respuesta y que se tienen que generar aún más opciones para elegir al final la más adecuada entre ellas. Paul y Elder (2005; 2019b) nos dice que permite encontrar diversas maneras de llevar a cabo una actividad siempre y cuando se planteen en función al bienestar propio y el de los demás.

Para la dimensión 4, Argumentar posición, Beas y otros (1995) definen esta capacidad como una herramienta que permite demostrar nuestras evidencias o premisas que apoyan nuestros planteamientos o conclusiones. Raths, Wasserman y otros (1999) lo define como el proceso necesario en la niñez para el desarrollo de la sensatez y la maduración debido a que cada acción se fundamenta en base a argumentos y explicaciones. Zubiría (2010) añade que la argumentación posibilita la autonomía intelectual pues constituye en el pensar por sí mismo y generar razones lo suficientes para plantear idea o tesis frente a situaciones simples o complejas.

Formularemos los problemas e investigación a continuación:

El problema general consiste en cuestionar: ¿De qué manera incide la comprensión lectora en el pensamiento crítico en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II?

El problema específico 1: ¿De qué manera incide la comprensión lectora en el análisis de información en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II?

El problema específico 2: ¿De qué manera incide la comprensión lectora en el inferir implicancias en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II?

El problema específico 3: ¿De qué manera incide la comprensión lectora en el proponer alternativas de solución en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II?

El problema específico 4: ¿De qué manera incide la comprensión lectora en el argumento de posiciones en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II?

Pasaremos a detallar la justificación del estudio. Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirmaron que los estudios poseen una utilidad que puede ser evaluada de acuerdo a ciertos criterios como el hecho si conviene o no, si es relevante o no para la sociedad, qué consecuencias tiene para la sociedad, el valor de la teoría que aporte, y si es útil o no metodológicamente hablando.

Nuestra justificación práctica constituye como la más relevante del estudio. Como se ha sustentado previamente, el Perú es uno de los países que se mantiene aún en los últimos puestos el nivel de comprensión lectora a pesar de los años de evaluación, por lo que estaría en parte explicando la problemática en general que viven sus estudiantes en relación a la problemática social en que se encuentran. No sólo por la relación de la comprensión lectora con el rendimiento académico, sino también con la relación que tiene con el pensamiento crítico. Comprobar esto podría brindar un fuerte argumento para desarrollar la comprensión lectora debido a su relación con el pensar críticamente; por ejemplo, en el Establecimiento Penitenciario Ancon II se encuentra actualmente en validación un módulo de reforzamiento de la comprensión de lectura por lo que se tendría la garantía de que esta variable podría estar favoreciendo positivamente al resto de variables de tipo terapéutico. Los hallazgos también servirían para proponer y pensar esfuerzos para desarrollar la lectura desde tempranas edades en donde no se encuentren las diversas limitaciones de etapas de desarrollo superiores.

En relación a nuestra justificación metodológica, se hará uso de dos instrumentos de medición, el primero es un cuestionario que evaluará la comprensión lectora por el cual

se aportará información sobre sus propiedades psicométricas y pertinencia teórica. El segundo se tratará de una serie de situaciones problema que permitirán evaluar el pensamiento crítico. Previamente esto pasará por evaluación de jueces para desarrollar la pertinencia y representatividad de los ítems en esta población especial. Existen en la bibliografía sobre estas dos variables, diversos instrumentos que no reúnen los requisitos necesarios de objetividad, y otros son muy dificultosos para la muestra objetivo u otros son muy laxos para la medición de ambas variables; es por ello que se apuesta por cuestionarios de situaciones prácticas y formatos de respuestas y reacciones. Se defenderá esta posición y se presentarán recomendaciones para otros estudios futuros.

Además de lo expuesto, el presente estudio aportará teóricamente a la evidencia a favor de la existencia de una relación significativa y positiva entre ambas variables. Además para la variable pensamiento crítico se encuentran diversas conceptualizaciones en la literatura científica, desde las más lejanas hasta cercanas, por lo que en este estudio se apuesta por un modelo heurístico y apropiado para la población penitenciaria. El estudio reafirmará la relación existente entre las dimensiones de la variable pensamiento crítico con el puntaje total de comprensión lectora.

Pasaremos a describir nuestra hipótesis de estudio. La hipótesis general es la siguiente: La comprensión lectora incide en el pensamiento crítico en jóvenes recluidos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II.

Nuestra hipótesis específica 1: La comprensión lectora incide en el análisis de información en jóvenes recluidos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II.

La hipótesis específica 2: La comprensión lectora incide en el inferir implicancias en jóvenes recluidos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II.

La Hipótesis específica 3: La comprensión lectora incide en proponer alternativas en jóvenes recluidos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II.

La Hipótesis específica 4: La comprensión lectora incide en el argumentar posición en jóvenes recluidos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II.

Nuestro objetivo general consiste en determinar el nivel de incidencia de la comprensión lectora en el pensamiento crítico en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II.

El objetivo específico 1: Describir el nivel de incidencia de la comprensión lectora y el analizar información en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II.

El objetivo específico 2: Describir el nivel de incidencia de la comprensión lectora y inferir implicancias en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II.

El objetivo específico 3: Describir el nivel de incidencia de la comprensión lectora y el proponer alternativas en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II.

El objetivo específico 4: Describir el nivel de incidencia de la comprensión lectora y el argumentar posición en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II.

II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación.

En esta sección pasaremos a describir el método de la presente investigación. El tipo y diseño del presente trabajo es de tipo no experimental básico, con un enfoque cuantitativo. Al respecto Hernández et al (2014) dice que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías (p. 4). Respecto al diseño, el presente trabajo investigativo presenta un diseño correlacional causal siendo la variable independiente la comprensión lectora y la variable dependiente el pensamiento crítico; tal como lo conceptualiza Hernández et al (2015), estos estudios correlacionales poseen la finalidad de conocer la relación y además el grado con la cual están asociados dos o más variables en un mismo contexto espacio y temporal determinado. En relación al método empleado, la presente investigación se elaboró en función al hipotético deductivo, el cual consiste en el contraste de conjeturas a través de un sistema estructurado para tal fin.

Donde:

M= 70 jóvenes recluidos en el E.P.M. Ancon II.

V₁= Observación de comprensión lectora

V₂= Observación de pensamiento crítico

r = Asociación entre variables. Coeficiente de correlación.

Variables, operacionalización de variables

La variable 1: Comprensión lectora. Para Tapia y Silva (1982) la comprensión lectora consiste en la identificación, conceptualización de ideas, interpretación e inferencia del texto ya sea de manera específica o general

La variable 2: Pensamiento crítico. Para Paul y Elder (2005; 2019b) el pensamiento crítico consiste en el proceso complejo de afrontar situaciones planteando preguntas, recopilando y evaluando dichas respuestas o información para así llegar a conclusiones y soluciones razonadas para así comunicarse de manera efectiva en todo este proceso de solución de situaciones complejas.

Tabla 3.

Operacionalización de la variable Comprensión lectora

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel
Literal	Información de hechos	1,2, 13, 15		Muy alto 13 a más
	Definición de significados	5		
Inferencial	Identificación de la idea central del texto	12,14		Alto 11 – 12
	Interpretación de hechos	4,6,7 ,10,11	Correcto = 1 Incorrecto = 0	Medio 7 – 10
	Inferencias sobre el contenido del fragmento	9,16		Bajo 4 – 6 Muy bajo 4 a menos
	Rotular	3,8		

Tabla 4.

Operacionalización de la variable Pensamiento crítico

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel
Analizar información	Identificar ideas principales en un texto	1		Alto 20 – 35
	Identificar la situación problemática de un caso	2		
	Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones.	5		Promedio 12 – 19
	Determinar las causas y consecuencias del problema planteado en un caso	8		
Inferir implicancias y/o consecuencias	Deducir implicancias.	3		Bajo 7– 11
	Establecer correspondencia entre implicancias y sujetos involucrados.	6	Correcto = 1 Incorrecto = 0	
	Plantear implicancias y/o consecuencias en relación con la información analizada.	10		
Proponer alternativas de	Establecer coherencia entre alternativas y problema	4		

solución	Crear alternativas posibles de realizar.	9
	Involucrar a su entorno cercano en las alternativas	7
Argumentar posición	Asumir postura a favor o en contra, en relación al tema.	11
	Exponer las razones de la postura asumida.	12
	Sustentar ideas y conclusiones expuestas.	13

2.2 Población, muestra y muestreo.

En relación a la población, muestra y muestreo, Hernández et al (2014) conceptualiza a la población como aquel grupo de casos (de diversos tipos) que posean las mismas características o características similares. En la investigación presente se hará uso una población censal pues se elegirá a la totalidad de participantes.

En la presente investigación se seleccionaron por medio de un muestre intencional, a 120 jóvenes participantes del Programa CREO y Programa DEVIDA, del módulo II, en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II, siendo 120 integrantes en total, con secundaria incompleta y completa, con delito contra el patrimonio siendo robo agravado y no agravado su mayoría, luego hurto. Por motivos de llenado incompleto e inadecuado, la muestra final se constituyó de 70 participantes.

Tabla 5.

Población y muestra.

Pabellones y ala	Pisos	Cantidad
1 A Programa CREO	1er y 2do piso	20
1 B Programa CREO	1er y 2do piso	20
2 A Programa CREO	1er y 2do piso	20
3B Programa DEVIDA	1er y segundo piso	10
Total		70

Fuente: POPE CREO base datos de la Coordinación CREO EPM Ancón II

2.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.

Con respecto a la técnica de investigación, se utilizó la encuesta como técnica principal por la pertinencia de establecer contacto directo con las unidades de estudios.

Para Hernández et al (2014) un instrumento es aquel recurso en la investigación que sirve para el registro de datos de las categorías objetivo del estudio. Esto instrumentos de registro para cada una de nuestras variables serán los cuestionarios, pues se ajustan mejor a la evaluación tanto de la comprensión lectora y pensamiento crítico en los participantes de la muestra.

Ficha técnica Comprensión lectora

Nombre del instrumento: Prueba objetiva de comprensión lectora

Autores: Violeta Tapia Mendieta y Maritza Silva Alejos

Año: 1982

Tipo de instrumento: Cuestionario.

Objetivo: Medir la habilidad general de comprensión lectora expresada en sub destrezas específicas.

Población: Personas de 12 a 20 años, que cursan Secundaria o I ciclo de Educación superior.

Número de ítem: 38 ítems, 8 de literal, y 30 de inferencial.

Aplicación: Colectiva e individual.

Tiempo de administración: 50-60 minutos incluido instrucciones.

Normas de aplicación: El sujeto marcará en cada ítem de acuerdo lo que considere.

Adaptación: Grimaldo Muchotrigo

Año: 2002

Número de ítem: 16 ítems, 5 para literal y 11 para inferencial.

Tiempo de administración: 20 minutos

Niveles o rango: Se expresan en la tabla 6.

Validez y confiabilidad: Grimaldo (2002) revisó la fiabilidad de la versión abreviada, usando una muestra de 142 participantes mujeres, cuyas edades estuvieron entre 14 y 16 años. Se realizó en un colegio estatal de turno noche. Inicialmente, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach en todos los ítems de la versión original y posteriormente se realizó un análisis de los ítems por fragmentos. El análisis de ítems de los fragmentos revelaron que las confiabilidades son bastante bajas, tal como se presenta en la tabla 9. En el caso de los fragmentos 1 y 8 son medianas y en el caso de los fragmentos 2 y 6 son muy

bajas. Por ello se propone que sean estos los fragmentos que constituyan la versión corta de la prueba. Finalmente en la tabla 12 se muestran los baremos del instrumento por sexo.

Tabla 6.

Categorías de los Puntajes de la Prueba de Comprensión Lectora (Forma Abreviada) de Silva & Tapia.

Categorías	Criterios	
	Varones	Mujeres
Muy Alto	12,5 a más	13,7 a más
Alto	10,5 - 12,4	10,9 - 13,6
Medio	6,5 - 10,4	5,6 - 10,8
Bajo	5 - 6,4	2,8 - 5,5
Muy Bajo	Menos de 4	Menos de 2,8

Fuente: Grimaldo (2002)

La fiabilidad obtenida en la presente investigación fue de ,564, siendo una fiabilidad aceptable.

Tabla 7.

Fiabilidad Comprensión lectora

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,564	16

Ficha técnica Pensamiento crítico

Nombre del Instrumento: Prueba para pensamiento crítico

Autores: Milagros Rosario Milla Virhuez

Año: 2012

Tipo de instrumento: Cuestionario.

Objetivo: Medir la capacidad de pensamiento crítico, en dimensiones específicas.

Población: Personas entre 14 a 19 años

Número de ítem: 13 ítems, cuatro para el análisis de la información, tres en la inferencia de implicancias, tres en la propuesta de alternativas de solución, tres en argumentar posición.

Aplicación: Colectiva e individual

Tiempo de administración: 60 minutos incluido el periodo de instrucción

Normas de aplicación: Cada reactivo será marcado en función a cada sujeto

Niveles o rango: Se proponen los siguientes:

Nivel de pensamiento crítico (calculado de muestra piloto de estudiantes de secundaria).

Los niveles de las dimensiones se detallan en la tabla 10.

Nivel	Rango
Alto	20-35
Promedio	12-19
Bajo	7-11.5

Validez y confiabilidad: La validez del instrumento se determinó por medio del juicio de 5 expertos, los cuales concluyeron que los trece reactivos miden representativamente las cuatro dimensiones del pensamiento crítico que abordó la presente investigación. La valoración de los expertos fue sometida al procesos estadístico para hallar la V de Aiken, en los cuales se obtuvieron los siguientes resultados:

Donde:

S = la sumatoria de las respuestas de los jueces por cada ítem

si = valor asignado por el juez al ítem (1 = acuerdo, 0 = desacuerdo)

n = número de jueces

c = número de valores en la escala de valoración (en este caso 2)

Tabla 8.

Validez de contenido por criterio de jueces.

Dimensión	Ítem	Jueces					V de Aiken S/n(c-1)	Decisión
		1	2	3	4	5		
Analizar información	1	1	1	1	1	0	8	Ítem válido
	2	1	1	1	1	1	1	Ítem válido
	5	1	1	1	1	1	1	Ítem válido
	8	1	1	1	1	1	1	Ítem válido
Inferir implicancias	3	1	1	1	1	1	1	Ítem válido
	6	1	1	1	1	1	1	Ítem válido
	10	1	1	1	1	1	1	Ítem válido
Proponer alternativas	4	1	1	1	1	1	1	Ítem válido
	9	1	1	1	1	1	1	Ítem válido
	7	1	1	1	1	1	1	Ítem válido
Argumentar posición	11	1	1	1	1	1	1	Ítem válido
	12	1	1	1	1	1	1	Ítem válido
	13	1	1	1	1	1	1	Ítem válido

Para hallar la confiabilidad del instrumento en la investigación inicial, se realizó la una aplicación piloto para la para pensamiento crítico, teniendo una muestra de 37

estudiantes del último año de secundaria. Todos ellos contaron con características similares siendo 18 alumnos pertenecientes al centro educacional Kumamoto del distrito de Ventanilla, y los 19 estudiantes que restan eran escolares del centro educativo Parroquial Virgen de la Esperanza del distrito de la Perla.

Los resultados fueron sometidos a análisis de fiabilidad por medio del coeficiente Alfa a la variable pensamiento crítico. Los índices de confiabilidad obtenidos de dicho estudio se muestran en el siguiente cuadro.

Tabla 9.

Confiabilidad de la prueba para pensamiento crítico

Variable	Alfa de Crombach
Pensamiento crítico	.756
Analizar información	.608
Inferir implicancias	.802
Proponer alternativas	.775
Argumentar posición	.822

Asimismo los autores, establecieron los siguientes valores normativos para la prueba. Para tal fin, trabajaron con centiles, específicamente entre los percentiles 25 – 75, donde se obtuvieron baremos obtenidos como lo muestra el siguiente cuadro.

Tabla 10.

Baremos de dimensiones pensamiento crítico

Nivel	Analizar información	Inferir implicancias	Proponer alternativas	Argumentar posición
Alto	6-10	5-10	5-9	7-9
Medio	5	3-4	4	3-6
Bajo	0-4	0-2	0-3	0-2

La fiabilidad obtenida en la presente investigación fue de ,703, siendo un nivel de fiabilidad aceptable.

Tabla 11.

Fiabilidad Pensamiento crítico

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.703	13

2.4. Procedimiento.

Se realizaron las coordinaciones con las autoridades competentes para el permiso de la aplicación de la presente investigación en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancon II.

Posteriormente se coordinó con la responsable encargadas de ambos programas estructurados CREO y DEVIDA para las fechas de la toma de instrumentos. Se coordinó con cada profesional encargadas de los grupos y pabellones para la toma de instrumento. Se capacitó a un psicólogo como apoyo y se eligieron grupos de 10 internos aproximadamente para aplicar las dos pruebas con un receso de 5 minutos entre ellas.

2.5. Métodos de análisis de datos.

Los métodos para el análisis de la estadística inferencial consistirá en la regresión logística ordinal, usando los niveles o rangos de cada una de las variables, en base a sus puntajes brutos totales.

Para estos fines, se utilizó el programa de Ofimática Excel, y el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 22.

2.6. Aspectos éticos.

Se tendrá de manera anónima los nombres de los jóvenes participantes que brindaron la información a través de las dos pruebas aplicadas. La investigación es original y propia, por la cual no existe apropiación alguna. Los cuestionarios se aplicaron dentro de las formalidades y con la debida autorización del director de Establecimiento Penitenciario Modelo Ancon II. Previamente, los cuestionarios se sometieron a pruebas de validez de contenido, por el juicio de expertos antes de su aplicación.

No existe manipulación ni modificación conveniente de los resultados finales. Las citas de documentos consultados se han hecho acatando las normas legales al respecto.

III. RESULTADOS.

Estadística descriptiva.

Tabla 12. *Niveles comprensión lectora*

		Rango	Recuento	% del N de columna
Nivel comprensión lectora	muy bajo	0-4	2	2,86%
	bajo	5-6	9	12,86%
	medio	7-10	29	41,43%
	alto	11-12	28	40,0%
	muy alto	13 a más	2	2,86%

Comprensión lectora

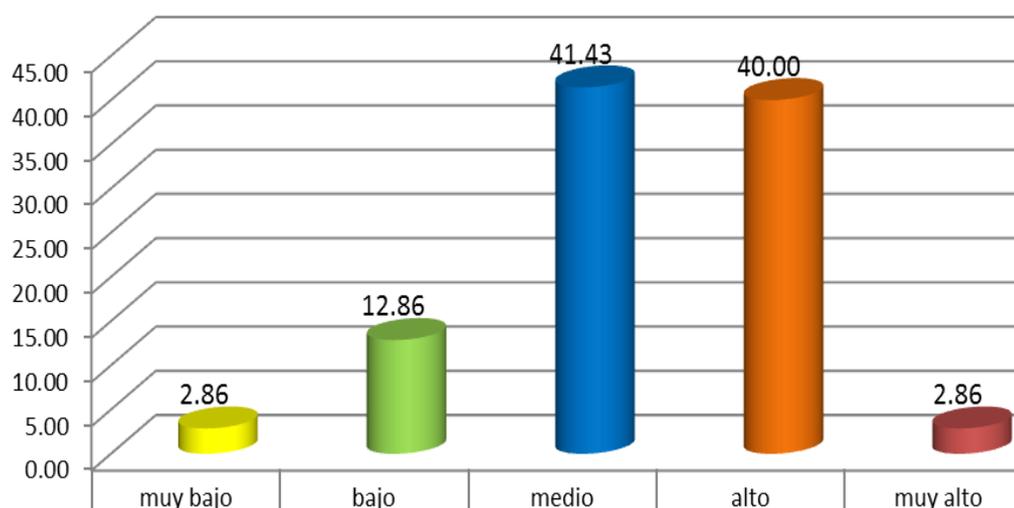


Figura 1. *Niveles de comprensión lectora*

Los niveles medios obtuvieron el mayor porcentaje. El nivel bajo obtuvo un puntaje de 2,86% al igual que el nivel muy alto. El nivel bajo obtuvo un 12,86%, mientras los niveles que con mayor porcentaje fueron el nivel medio (41,43%) con el nivel alto (40%).

Tabla 13.
Niveles de Pensamiento crítico

		Rango	Recuento	% del N de columna
Nivel pensamiento crítico	Bajo	7-11	9	12,86%
	Promedio	12-19	40	57,14%
	Alto	20-35	21	30,0%

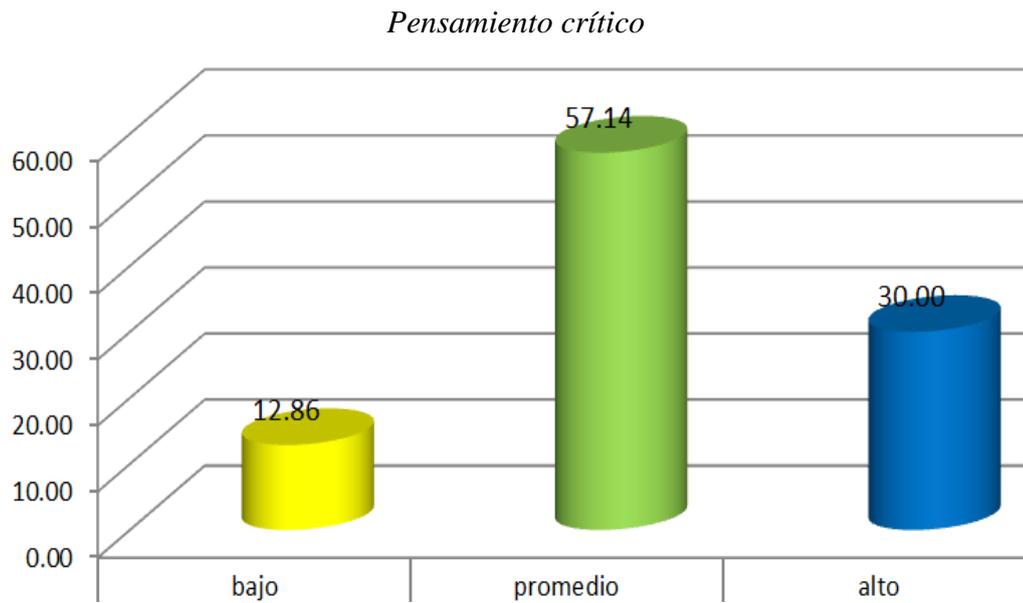


Figura 2. Niveles de *Pensamiento crítico*

El nivel bajo de pensamiento crítico tuvo un porcentaje de 12,86%, mientras el nivel promedio obtuvo 57.14%. Finalmente, un 30% de participantes obtuvieron un nivel alto de esta variable.

Tabla 14.

Niveles de análisis de la información

		Rango	Recuento	% del N de columna
Nivel analizar información	bajo	0-4	20	28,56%
	medio	5	18	25,71%
	alto	6-10	32	45,71%

Análisis de la información

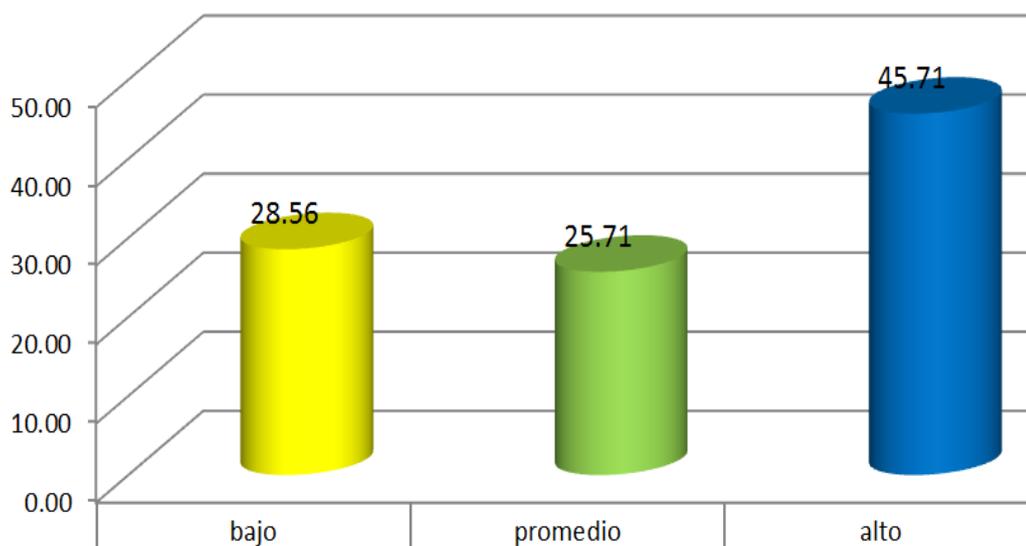


Figura 3. Niveles de *análisis de la información*.

El nivel bajo de análisis de la información tuvo un porcentaje de 28,57%, mientras el nivel promedio obtuvo 25.71%. Finalmente, un 45,71% de participantes obtuvieron un nivel alto de esta variable.

Tabla 15.

Niveles de inferir implicancias

		Rango	Recuento	% del N de columna
Nivel inferir implicancias	bajo	0-2	11	15,71%
	medio	3-4	40	57,14%
	alto	5-10	19	27,14%

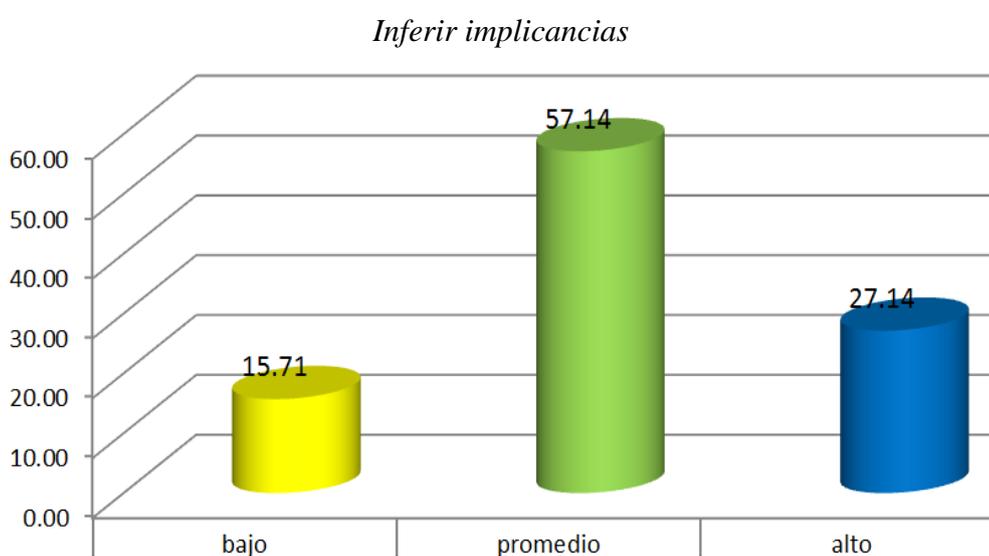


Figura 4. *Niveles de inferir implicancias.*

El nivel bajo de inferir implicancias tuvo un porcentaje de 15,71%, mientras el nivel promedio obtuvo 57.14%. Finalmente, un 27,14% de participantes obtuvieron un nivel alto de esta variable.

Tabla 16.

Niveles de proponer alternativas

		Rango	Recuento	% del N de columna
Nivel proponer alternativas	bajo	0-3	32	45,7%
	medio	4	16	22,9%
	alto	5-9	22	31,4%

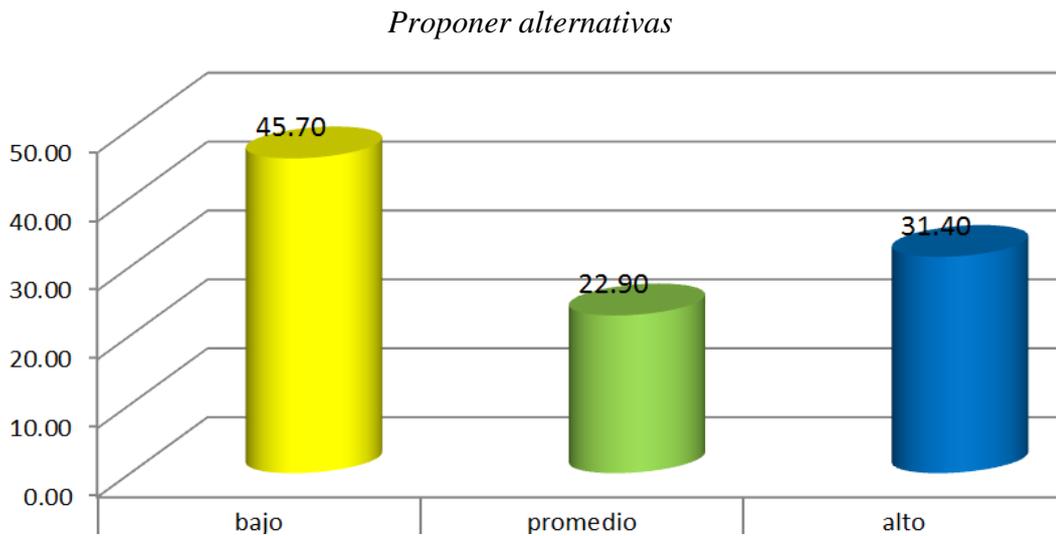


Figura 5. *Niveles de Proponer alternativas.*

El nivel bajo de proponer alternativas tuvo un porcentaje de 45,71%, mientras el nivel promedio obtuvo 22.86%. Finalmente, un 31,43% de participantes obtuvieron un nivel alto de esta variable.

Tabla 17.

Niveles de argumentar posición

		Rango	Recuento	% del N de columna
Nivel argumentar posición	bajo	0-2	17	24,64%
	medio	3-6	34	49,28%
	alto	7-9	18	26,09%

Argumentar posición

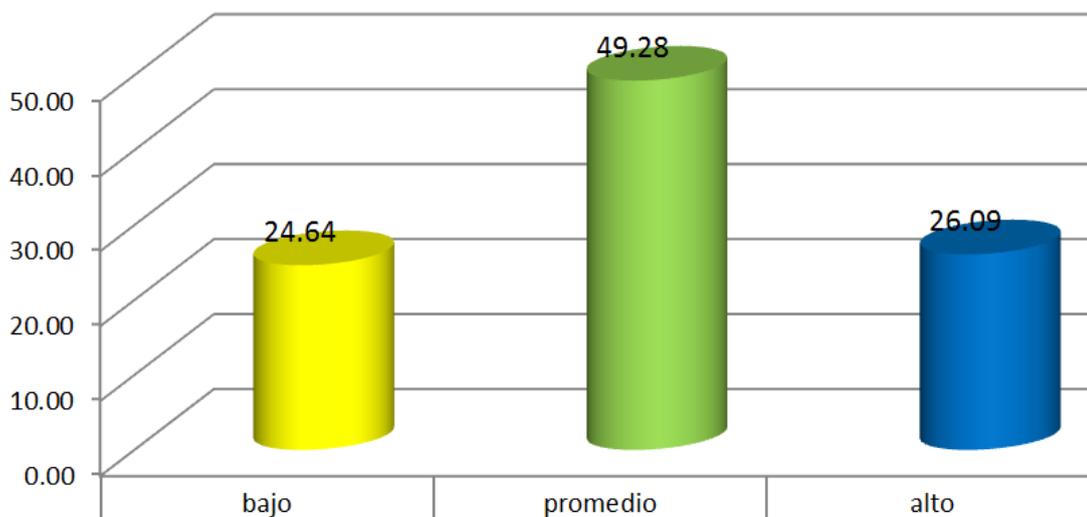


Figura 6. *Niveles de Argumentar posición*

El nivel bajo de pensamiento crítico tuvo un porcentaje de 24,64%, mientras el nivel promedio obtuvo 49.28%. Finalmente, un 26,09% de participantes obtuvieron un nivel alto de esta variable.

Estadística inferencial.

Hipotesis alternativa general: La comprensión lectora incide en el pensamiento crítico en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II.

Hipotesis nula general: La comprensión lectora no incide en el pensamiento crítico en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II.

Para analizar el nivel de incidencia de la comprensión lectora con el pensamiento crítico, se utilizó la prueba K-S para evaluar la distribución normal de ambos puntajes. Como se aprecia en la tabla 17, al menos una de ellas (Pensamiento crítico: PCTO) posee una significancia mayor a ,05 por lo que no se acepta la hipótesis nula de igualdad.

Tabla 18.

Prueba K-S de Comprensión lectora y Pensamiento crítico

	Pruebas de normalidad		
	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
CLTO	,184	70	,000
PCTO	,102	70	,067

a. Corrección de significación de Lilliefors

Los datos de la variable dependiente son de tipo ordinal, de igual forma los puntajes de la variable independiente, por lo que se recurrirá a la prueba de regresión logística ordinal.

Tabla 19.

Determinación de ajuste del comprensión lectora influye en el pensamiento crítico.

Información de ajuste de los modelos				
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	29,855			
Final	25,885	3,970	4	,410

Función de enlace: Logit.

En la tabla 18, se indica que no existe dependencia del pensamiento crítico en relación a la comprensión lectora, puesto que se obtuvo un p valor de 0,410 el cual es mayor que la significancia estadística de 0.05, lo que significa aceptar la hipótesis nula, de que los datos de la variable son independientes y el rechazar la hipótesis alternativa. La variable independiente no aporta a explicar nuestra variable dependiente.

Tabla 20.
Resumen de los modelos

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	,055
Nagelkerke	,065
McFadden	,030

Función de enlace: Logit.

Siguiendo con los resultados, para la prueba de Nagelkerke la variable dependiente sólo es explicada en un 6.5% por la variable independiente; en la de Cox y Snell sólo un 5,5%, siendo este porcentaje muy bajo.

Tabla 21.
Estimaciones de parámetro Comprensión lectora y Pensamiento crítico

		Estimación	Error estándar	Wald	gl	Sig.	95% de intervalo de confianza	
							Límite inferior	Límite superior
Umbral	[NIVPC = 1]	-1,449	1,431	1,025	1	,311	-4,253	1,356
	[NIVPC = 2]	1,449	1,431	1,025	1	,311	-1,356	4,253
Ubicació n	[NIVCL=1]	-1,544	1,991	,602	1	,438	-5,446	2,358
	[NIVCL=2]	5,231E-8	1,565	,000	1	1,000	-3,068	3,068
	[NIVCL=3]	,639	1,466	,190	1	,663	-2,233	3,512
	[NIVCL=4]	,896	1,469	,372	1	,542	-1,983	3,774
	[NIVCL=5]	0 ^a	.	.	0	.	.	.

Función de enlace: Logit.

a. Este parámetro está establecido en cero porque es redundante.

La tabla 20 muestra los niveles de significancia para cada estimación son menores a ,05, por lo que se acepta la hipótesis nula. Se concluye que no es posible asumir modelo explicativo de la variable independiente hacia la dependiente.

H1: La comprensión lectora incide en el analizar información en jóvenes recluidos en el E.P.M. Ancon II.

H0: La comprensión lectora no incide en el analizar información en jóvenes recluidos en el E.P.M. Ancón II.

Para analizar el nivel de incidencia de la comprensión lectora con las dimensiones del pensamiento crítico, se utilizó la prueba K-S para evaluar la distribución normal de todos sus puntajes. Como se aprecia en la tabla 21, todos los puntajes de las dimensiones de la variable pensamiento crítico poseen una significancia mayor a ,05 por lo que no se acepta la hipótesis nula de igualdad. Todas sus distribuciones no poseen distribución semejante a la distribución normal.

Tabla 22.

Prueba K-S de Comprensión las dimensiones de Pensamiento crítico

Pruebas de normalidad			
Kolmogorov-Smirnov ^a			
	Estadístico	Gl	Sig.
ANIN	,220	70	,000
INIM	,156	70	,000
PRAL	,117	70	,019
ARPO	,107	70	,047

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 22, se indica que no existe dependencia del análisis de la información en relación a la comprensión lectora, puesto que se obtuvo un p valor de 0,426 el cual es mayor que la significancia estadística de 0.05, lo que significa aceptar la hipótesis nula, de que los datos de la variable son independientes y el rechazar la hipótesis alternativa. La variable independiente no aporta a explicar nuestra variable dependiente.

Tabla 23.

Determinación de ajuste Comprensión lectora en el análisis de la información

Información de ajuste de los modelos				
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	28,851			
Final	24,996	3,855	4	,426

Función de enlace: Logit.

De igual forma, en la tabla 23 se muestra que sólo un 3,8% (Nalgerkerke), o un 3,2% (Coz y Snell) la variabilidad de análisis de información es explicada por nuestra variable comprensión lectora. Siendo estos puntajes muy bajos para el cumplimiento de un modelo explicativo.

Tabla 24.
Resumen de los modelos Cl en ANIN

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	,032
Nagelkerke	,038
McFadden	,017

Función de enlace: Logit.

H2: La comprensión lectora incide en el inferir implicancias en jóvenes recluidos en el E.P.M. Ancón II.

H0: La comprensión lectora no incide en el inferir implicancias en jóvenes recluidos en el E.P.M. Ancón II.

En la tabla 24, se indica que no existe dependencia del análisis de la información en relación a la comprensión lectora, puesto que se obtuvo un p valor de 0,684 el cual es mayor que la significancia estadística de 0.05, lo que significa aceptar la hipótesis nula, de que los datos de la variable son independientes y el rechazar la hipótesis alternativa. La variable independiente no aporta a explicar nuestra variable dependiente.

Tabla 25.
Determinación de la comprensión lectora en el inferir implicancias.

Información de ajuste de los modelos				
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	24,572			
Final	22,290	2,282	4	,684

Función de enlace: Logit.

De igual forma, en la tabla 25 se muestra que sólo un 6,1% (Nalgerkerke), o un 5,4% (Coz y Snell) la variabilidad de inferir implicancias es explicada por nuestra variable comprensión lectora. Siendo estos puntajes muy bajos para el cumplimiento de un modelo explicativo.

Tabla 26. *Resumen de modelos CL en INIM*

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	,054
Nagelkerke	,061
McFadden	,026

Función de enlace: Logit.

H3: La comprensión lectora incide en proponer alternativas en jóvenes recluidos en el E.P.M. Ancón II.

H0: La comprensión lectora no incide en proponer alternativas en jóvenes recluidos en el E.P.M. Ancón II.

En la tabla 26, se indica que no existe dependencia del análisis de la información en relación a la comprensión lectora, puesto que se obtuvo un p valor de 0,943 el cual es mayor que la significancia estadística de 0.05, lo que significa aceptar la hipótesis nula, de que los datos de la variable son independientes y el rechazar la hipótesis alternativa. La variable independiente no aporta a explicar nuestra variable dependiente.

Tabla 27.

Determinación de la comprensión lectora en el proponer alternativas.

Información de ajuste de los modelos				
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	25,833			
Final	25,067	,766	4	,943

Función de enlace: Logit.

De igual forma, en la tabla 27 se muestra que sólo un 1,2% (Nalgerkerke), o un 1,1% (Coz y Snell) la variabilidad de proponer alternativas es explicada por nuestra variable comprensión lectora. Siendo estos puntajes muy bajos para el cumplimiento de un modelo explicativo.

Tabla 28. *Resumen de modelos CL en PRAL*

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	,011
Nagelkerke	,012
McFadden	,005

Función de enlace: Logit.

H4: La comprensión lectora incide en el argumentar posición en jóvenes recluidos en el E.P.M. Ancón II.

H0: La comprensión lectora no incide en el argumentar posición en jóvenes recluidos en el E.P.M. Ancón II.

En la tabla 28, se indica que no existe dependencia del análisis de la información en relación a la comprensión lectora, puesto que se obtuvo un p valor de 0,420 el cual es mayor que la significancia estadística de 0.05, lo que significa aceptar la hipótesis nula, de que los datos de la variable son independientes y el rechazar la hipótesis alternativa. La variable independiente no aporta a explicar nuestra variable dependiente.

Tabla 29.
Determinación de la comprensión lector en e argumentar posición

Información de ajuste de los modelos				
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	26,841			
Final	22,941	3,901	4	,420

Función de enlace: Logit.

De igual forma, en la tabla 29 se muestra que sólo un 6,3% (Nalgerkerke), o un 5,5% (Cox y Snell) la variabilidad de argumentar posición es explicada por nuestra variable comprensión lectora. Siendo estos puntajes muy bajos para el cumplimiento de un modelo explicativo.

Tabla 30.
Resumen de modelos CL en ARPO

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	,055
Nagelkerke	,063
McFadden	,027

Función de enlace: Logit.

IV. DISCUSIÓN.

Si se revisa un poco más de cerca las dimensiones del pensamiento crítico que son competencias intelectuales y afectivas, uno podría dar con una similitud conceptual con los distintos niveles de la comprensión crítica. La presente investigación tuvo como objetivo el conocer si el saber leer y entender la lectura en general informativa, pudiese tener relación con la capacidad de poder analizar, inferir, evaluar, resolver y hasta sustentar correctamente una idea o postura sobre determinados aspectos de la vida. El sentido común podría decirnos que la lectura daría una base intelectual al pensar bien y tener juicio analítico y sintético. La presente investigación demostró que no existía alguna relación explicativa y/o predictiva de la variable comprensión lectora con el pensar críticamente a pesar de la evidencia en contra, a pesar que en ambas variables se obtuvieron puntajes medios y altos en la mayoría de los participantes.

Esto quiere decir que quienes tuvieron altos puntajes en comprensión lectora no tuvieron necesariamente en la mayoría de casos, altos puntajes en pensamiento crítico, sino bajos y/o medios. Y quienes tuvieron altos puntajes en el pensar críticamente sobre algunas situaciones en concreto, no tuvieron puntajes también altos en comprensión lectora. Como si realmente no existiese alguna relación entre el leer bien y el pensar bien. Es por ello que se discutirán las posibles razones a estos hallazgos.

El nivel de comprensión lectora general no tuvo una relación significativa con los niveles de pensamiento crítico en general. Estos hallazgos contrastan con los encontrados en los estudios de Gonzales (2018); López (2018) Fuentes (2018), Toralva y Barrón (2014), donde hallaron una relación positiva significativa entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico y/o su disposición. Así mismo, los hallazgos van de acorde al estudio de Yupanqui (2016) en donde no encontró relación significativa alguna tanto entre las variables generales.

También en los resultados, entre el nivel de comprensión lectora y todas las dimensiones de la variable pensamiento crítico (nivel de analizar la información, inferir implicancias, proponer alternativas, y argumentar posición) no se hallaron diferencias significativas. Este análisis se contrasta con el estudio de Fuentes (2018) el cual halló una

relación moderada entre comprensión lectora y analizar la información (Rho de ,462), inferir implicancias (Rho de ,44), y proponer alternativas (Rho de ,597). De igual forma, contrasta con el estudio de Toralva y Barrón (2014) el cual encontró relaciones significativas leves y moderadas entre las dimensiones de pensamiento crítico y la comprensión lectora.

De igual forma, el presente estudio va de acorde a los hallazgos del estudio de Yunpaqui (2016), el cual no encontró ninguna relación significativa entre las dimensiones de comprensión lectora y pensamiento crítico. Estos análisis nos dan a suponer que la comprensión lectora no incide necesariamente en el pensamiento crítico pero sí lo influye siempre y cuando estén interviniendo otros factores o variables.

El hecho que las personas no tengan habilidades de lectura, no quiere decir necesariamente que posean buen criterio o juicio con la realidad, pero si las tuviesen en concordancia con otros factores, influenciaría para el desarrollo del pensar crítico. Presentaremos algunas consideraciones de estas terceras variables que pudieron estar influyendo en los resultados, tanto factores teóricos como variables terciarias; como metodológicos como el tipo de instrumento para el pensamiento crítico, la cantidad de muestra y los rasgos personales de ella.

Antes de iniciar, el análisis debe realizarse en base a los objetivos específicos de los instrumentos de evaluación, especialmente el de pensamiento crítico. En primer lugar se encuentra las posibles terceras variables o extrañas al experimento, tales como el delito con el que cuentan, siendo contra el patrimonio bajo la modalidad de robo agravado generalmente. Es decir, se trata de participantes primarios en prisión, pero generalmente con amplio y peligroso historial delictivo que no crecieron con una educación basada en la lectura y aprendizaje de materias, al mismo tiempo que se les educaba para pensar críticamente. El desarrollo de todos ellos, para ambas variables antes de ingresar a prisión, era pobre.

Por un lado existe una mitad aproximada de población que recién ingresada mantiene aún las características, rasgos y tendencias que han mantenido en libertad, que han entrado siendo más jóvenes y que posee educación secundaria casi completa y

completa pero con demostraciones explícitas de bajo pensar crítico, es decir, sin relación alguna entre las variables; y por otro, una población con tres hasta nueve años de prisión donde pocos han terminado sus estudios secundarios recién estando presos, poseyendo niveles medios (pabellón de progresión) y bajos (pabellón de regresión) de comprensión lectora, por lo que se concluye también que no existe niveles relacionados entre ambas variables.

Entre las razones metodológicas, tenemos que no se encontraron estudios parecidos en la cual ambas variables se evalúen en su forma práctica como habilidad, sino que han utilizado formas disposicionales de la variable pensamiento crítico principalmente, y formas abstractas de la variable comprensión lectora. Para el caso del pensamiento crítico, este posee muchas concepciones teóricas y más aún, forma de cómo operacionalizarlo y expresarlo en instrumentos de evaluación.

Los instrumentos de evaluación más usados para ello, son aquellos en forma de cuestionarios llamado “disposición al pensamiento crítico”, el cual no se usó para la presente investigación debido a la tendencia a la deseabilidad que presentan los internos de la muestra por estar recluidos en un programa voluntario de disciplina, sistema de refuerzos- castigos y tratamiento especializado. Y por otro lado, debido a que el objetivo de la presente investigación trata de una evaluación objetiva basada en un desempeño bajo situaciones reales se considera aceptable para esta población.

Como se muestra en nuestros antecedentes, una mayoría de estudios utilizó la variable “disposición al pensamiento crítico” (Fuentes, 2018; Toralva y Barrón, 2015; Gonzales, 2018; López, 2018), la cual constituye la parte motivacional e intencional necesaria y paralela para que se despliegue la habilidad del pensar crítico (Paul y Elder, 2005). Sin embargo, se asume que estos instrumentos no sólo evalúan el “estar interesado a pensar bien”, como precisan gran parte de sus indicadores, sino también el “me percibo que pienso bien”, esto es, evalúan también una auto percepción al pensamiento crítico, por lo que se encuentran también relacionados con este estudio. Es por ello que asumimos que la diferencia encontradas en sus hallazgos se debe a la “generalidad o alcance” que ambos tipos de instrumentos evalúan. Por ejemplo, un instrumento objetivo como el de la presente investigación, evalúa objetivamente el cómo se piensa críticamente bajo dos hasta cinco

como máximo situaciones externas bajo indicadores cualitativos de su respuesta, lo que da de cierta forma un “alcance” moderado de su forma de pensar. Por otro lado, los instrumentos de disposición al pensamiento crítico, evalúan indicadores de percepción general de cómo ellos piensan bajo sus distintos indicadores y dimensiones en la mayoría de casos, mostrando niveles frecuencia o a veces acuerdo de estas habilidades.

Asumimos que mientras más general sea la evaluación del pensamiento crítico, podría estar más relacionados con el nivel de comprensión lectora, no necesariamente relaciones positivas fuertes, sino moderadas y débiles, puesto que para el desarrollo del pensamiento crítico se requieren múltiples variables educativas, familiares, interpersonales, intrapersonales necesarias y significativas.

Otra razones metodológicas podrían ser la cantidad de la muestra, puesto que la mayoría de estudios que encontraron relaciones significativas, fueron hechos con más de 100 hasta más de 200 participantes. Otra razón metodológica también sería la naturaleza de la prueba que consiste en la evaluación del pensar crítico de situaciones externas, no interpersonales ni significativas al participante. También asumimos que la poca cantidad de estas situaciones es pieza clave para la evaluación general del pensamiento crítico. Por ganar en tiempo, detalles y profundidad, se podría estar perdiendo la validez o generalidad, y emotividad implicada del constructo del pensamiento crítico.

V. CONCLUSIONES.

Primera: La comprensión lectora en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II tuvieron niveles medio (41,4%) y altos (40%) generalmente. Con una minoría de participantes con niveles bajos (12,9%).

Segunda: El pensamiento crítico en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II tuvieron en más de la mitad de los participantes, un nivel promedio, seguido del nivel alto.

Tercera: La comprensión lectora no incide en el pensamiento crítico en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II. Tampoco explica la variabilidad del pensamiento crítico al poseer un porcentaje casi nulo.

Cuarta: La comprensión lectora no incide en el analizar información en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancón II. Tampoco explica la variabilidad del pensamiento crítico al poseer un porcentaje casi nulo.

Quinta: La comprensión lectora no incide en el inferir implicancias en jóvenes reclusos en el E.P.M. Ancon II. Tampoco explica la variabilidad del pensamiento crítico al poseer un porcentaje casi nulo.

Sexta: La comprensión lectora incide en proponer alternativas en jóvenes reclusos en el E.P.M. Ancon II. Tampoco explica la variabilidad del pensamiento crítico al poseer un porcentaje casi nulo.

Séptima: La comprensión lectora incide en el argumentar posición en jóvenes reclusos en el E.P.M. Ancon II. Tampoco explica la variabilidad del pensamiento crítico al poseer un porcentaje casi nulo.

VI. RECOMENDACIONES.

Primera: Emplear instrumentos para poblaciones penitenciarias, evaluaciones objetivas para el análisis del Pensamiento crítico, agregando diversas historias o mayores situaciones reales para la amplitud de su fenómeno.

Segunda: Los niveles mayores de Pensamiento crítico siempre deben estar dirigidas hacia un fin prosocial, en forma de respuestas positivas basadas en los valores teóricamente definidos.

Tercera: Realizar estudios de contratación con estos instrumentos de evaluación en poblaciones penitenciarias con niveles elevados de instrucción educativa para determinar el efecto de esta variable.

Cuarta: Aumentar el tamaño de la muestra en estudios con este tipo de participantes con niveles de instrucción bajas además de controlar los sesgos cognitivos.

Quinta: Implementar los correctivos necesarios en el instrumentos de evaluación Pensamiento crítico: aumentar situaciones de desempeño, aumenar situaciones cotidianas, adaptar situaciones penitenciarias.

Sexta: Aplicar análisis factorial para el instrumento de comprensión lectora y el instrumento de pensamiento crítico.

VII. REFERENCIAS

- Ahmed, M. (2019) *Critical Thinking Magnificence in Teaching Reading Comprehension*. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 3(4), 39-45. Recuperado de <http://www.tecsjournal.org/article/240/10.11648.j.tecs.20180304.12>
- Andina (18 de febrero del 2018) *Cerca de 17,000 internos de penales estudian educación básica alternativa*. Recuperado de <https://andina.pe/agencia/noticia-cerca-17000-internos-penales-estudian-educacion-basica-alternativa-699674.aspx>
- Aqeel, M., y Farrah, M. (2019) Eighth Grade Textbook Reading Comprehension Questions and Barrett's Taxonomy: Teachers' Perspectives at Hebron District, Palestine. *Hebron University Research Journal*, 14(1). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330667860_Eighth_Grade_Textbook_Reading_Comprehension_Questions_and_Barrett's_Taxonomy_Teachers'_Perspectives_at_Hebron_District_Palestine
- Arroyo, R., Canales, C., Morales, G., Silva, H., y Carpio, C. (2007) Programa de investigación para el análisis funcional del ajuste lector. *Acta Colombiana de Psicología*, 10 (2), 31-39. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a04.pdf>
- Arrunátegui, F. (2015) *Comprensión de Lectura y Rendimiento en el Curso de Historia en Estudiantes de Segundo Año de Educación Secundaria de un Centro Educativo no Estatal* (Tesis de maestría.) Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú. Recuperado de http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/728/3/arrunategui_fm.pdf
- Arsy, H., Prasetyo, A., y Subali, B. (2019) Predict-Observe-Explain Strategy with Group Investigation Effect on Students' Critical Thinking Skills and Learning

Achievement. *Journal of Primary Education*, 9(1), 75-83. Recuperado de <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jpe/article/view/29109>

Carpio, C., Pacheco, V, Flores, C., y Canales, C. (2000) La naturaleza conductual de la comprensión. *Revista Sonorense de Psicología*, 14 (1 y 2), 1-10. Recuperado de https://www.academia.edu/12875136/La_naturaleza_conductual_de_la_compr_ensi%C3%B3n?fbclid=IwAR0vDPSMOtPAqDx5bgyw7kAEqXK1JuY5Ez9l5umh0mnp2RLqMTBYFfopgEk

Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., y Monclús, R. (2007) *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.

Comer, R., Schweiger, T., y Shleton, P. (2019) Impact of Students' Strengths, Critical Thinking Skills and Disposition on Academic Success in the First Year of a PharmD Program. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 83(1), 93-99. Recuperado de <https://www.ajpe.org/doi/full/10.5688/ajpe6499>

Consuelo, B. (2005) *Manual de animación lectora. El placer de leer*. Ministerio de Educación. Recuperado de http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafioseducacion/wp-content/uploads/sites/2/MED_guiaanimacionlectora.pdf

Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.

D'Álessio, F., Avolio, B., y Charles, V. (2019) Studying the impact of critical thinking on the academic performance of executive MBA students. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 275-283. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187117301931>

ECE (2018) *Evaluación de logros de aprendizaje. ECE y EM 2018*. Recuperado de <http://www.ece2018.pe/>

Ennis, R. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. Recuperado de <http://faculty.education.illinois.edu/>

El Comercio (6 de agosto del 2018) *Comprensión lectora: una tarea pendiente en el Perú*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/peru/compression-lectora-tarea-pendiente-peru-video-noticia-543914>

Facione, P. (2007) *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Fahim, M., y Sa'eepour, M. (2011) The Impact of Teaching Critical Thinking Skills on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 867-874. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.348.4307&rep=rep1&type=pdf#page=137>

Fauzia, D., Komariah, E y Aprilia, R. (2018) *The use of think pair share technique to improve students' critical thinking in reading skill*. Recuperado de <http://www.good2u.ru/ICECED/article/view/13717>

Fuentes, A. (2018) *Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes del quito grado de secundaria de la I.E. Simón Bolívar, Oyón, 2018* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22477/Fuentes_RAJDD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Göçer, A. (2014) The assessment of turkish written examination questions based on the text in accordance with the barrett's taxonomy, *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3, 1-16. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557158.pdf>

- Gómez, M., y Palacios, A. (s.f.) *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora*. (Tesis de maestría) Universidad de Valladolid, España. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5127/1/TFG-B.465.pdf>
- González, C. (2018) *Disposición al pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de colegios públicos de Lima* (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana de Ciencias Aplicada, Lima, Perú. Recuperado de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/624031?show=full&locale-attribute=es>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación. 6ta edición*. México: Mc Graw Hill.
- Huidobro, C., Gutiérrez, M., y Condemarín, E. (2010) *A estudiar se aprende. Metodología de estudio sesión por sesión*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=-gxQDwAAQBAJ&pg=PT53&dq=taxonom%C3%ADa+barret&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjN4MfC7Y_iAhWExVkkHWUBAapkQ6AEILTAB#v=onepage&q=taxonom%C3%ADa%20barret&f=false
- Izquierdo, A. (2016) *Análisis de los niveles de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico*. (Tesis maestría). Universidad Católica de Ecuador, Esmeralda, Ecuador. Recuperado de <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/812/1/IZQUIERDO%20CAICEDO%2c%20ANTONIA%20FELIPA.pdf>
- Javed, M., Eng, L., y Mohamed, A. (2015) Developing Reading Comprehension Modules to Facilitate Reading Comprehension among Malaysian Secondary School ESL Students. *International Journal of Instrucion*, 8(2), 139-154. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085274.pdf>

- Lescano, A., Antiporta, D., Luna, A., Saldarriaga, E., Santibañez, C., Soto-Herrera, P., y Mahony, C. (2018) *Desafíos y prioridades: política de adolescentes y jóvenes en el Perú*. UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/peru/spanish/Desafios_y_prioridades_politica_de_adolescencia_y_jovenes_Peru_-_ONU.pdf
- López, C. (2018) *Disposición al pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de colegios públicos de Lima* (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana de Ciencias aplicadas, Lima, Perú. Recuperado de https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/624031/Gonz%C3%A1lez_lc.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Martín-Cala, M., y Tamayo-Megret, M. (2013) Funciones básicas de la familia. Reflexiones para la orientación psicológica educativa. *Edusol*, 14(44), 60-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748683007.pdf>
- MINEDU (2017) *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Recuperado de http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Libro_PISA.pdf
- Milla, M. (2012) *Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de La Legua Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1217>
- Morales, S. (1998). *Comprensión de lectura de niños de 4° y 5° de primaria de Lima. Análisis de inferencias y metacognición*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
- Moreno-Pinado, W., y Velázquez, M. (2017) Estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 53-73. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>

- Muayanah, M. (2014) Reading comprehension questions developed by english teachers of senior high schools in Surabaya. *Jurnal Sosial Humaniora*, 7(1), 20-44.
Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316925646_READING_COMPREHENSION_QUESTIONS_DEVELOPED_BY_ENGLISH_TEACHERS_OF_SENIOR_HIGH_SCHOOLS_IN_SURABAYA
- Nourdad, N., Masoudi, S. y Rahimali, P. (2019) The Effect of Higher Order Thinking Skill Instruction on EFL Reading Ability. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(3), 231-237. Recuperado de <http://journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/4293>
- Novita, D. (2019) *An analysis of reading comprehension Questions made by english teacher at Sman 2 sidoarjo based on barret's Taxonomy*. (Tesis de licenciatura). Universidd de Surabaya. Recuperado de http://digilib.uinsby.ac.id/29919/1/Dian%20Novita%20Rahma_D05214006.pdf
- Paul, R., y Elder, L. (2003) *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Paul, R., y Elder, L. (2005) *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Paul, R, y Elder, L. (2019a) *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts & Tools*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=-DSbDwAAQBAJ&dq=critical+thinking&lr=&source=gbs_navlinks_s

- Paul, R., y Elder, L. (2019b) *A Guide for Educators to Critical Thinking Competency Standards: Standards, Principles, Performance Indicators, and Outcomes with a Critical Thinking Master Rubric*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=JjWbDwAAQBAJ&dq=critical+thinking&lr=&source=gbs_navlinks_s
- Pettit, N. y Cockriel, I. (1974) A factor study of the literal reading comprehension test and the inferential reading comprehension test. *Journal of Reading Behavior*, 1, 63-75. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/10862967409547078>
- Richards, J. (1998) *Beyond training. Perspectives on Language Teacher Education*. Madrid: Cambridge University Press.
- Román, M., Tenecela, M. (2016) *La comprensión lectora en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños de tercero de básica de la escuela fiscal mixta Boyacá de la Parroquia San Gerardo*. (Tesis de maestro) Chimborazo, Ecuador: Universidad Nacional de Chimborazo. Recuperado de <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/1708/1/UNACH-FCEHT-TG-E.BASICA-000016.pdf>
- Sánchez, H. (2005). *La comprensión en el aprendizaje escolar*. Lima: Visión Universitaria.
- Shippen, Houchins, Crites, Derzis y Patterson (2010) *An Examination of the Basic Reading Skills of Incarcerated Males*. Recuperado de http://www.antonioacasella.eu/nume/Shippen_2010.pdf
- Sierra, R. (2007). *Técnicas de investigación social*. Teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias->

bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf

Tapia V., Silva M. (1982). *Elaboración y Estandarización de un Test de Comprensión de Lectura en estudiantes de Educación Secundaria y I Ciclo de Educación Superior de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Tarchi, C., y Mason, L. (2019) Effects of critical thinking on multiple-document comprehension. *Eur J Psychol Educ.* Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10212-019-00426-8#citeas>

Toralva, E. y Barrón, E. (2014) *Pensamiento crítico y desarrollo de la capacidad de comprensión lectora en estudiantes del VII ciclo de la I.E. "Fe y Alegría" N° 25 - San Juan de Lurigancho 2014.* (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Unidad de estadística-INPE (2017) *Informe estadístico penitenciario. Setiembre.* Recuperado de <https://www.inpe.gob.pe/concurso-a/estad%C3%ADstica/2017-1/80-informe-setiembre-2017/file.html>

Unidad de estadística-INPE (2018) *Informe estadístico penitenciario. Setiembre.* Recuperado de <https://www.inpe.gob.pe/normatividad/estad%C3%ADstica/1457-informe-setiembre-2018/file.html>

Utomo, A. y Syamsi, K. (2018) The effect of PBL and DRTA on Critical Thinking and Reading Comprehension to students in elementary school. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 326, 95-101. Recuperado de <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iccie-18/125910352>

Yusfarina, Y., Abdul, J., Asma, Z., y Samsilah, R. (2013) Students' Reading Comprehension Performance with Emotional Literacy-Based Strategy Intervention. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 1(1), p. 82-88. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1149879>

Zubiria, J. (2010). *Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico*. Conferencia no publicada. Instituto de pedagogía popular. Lima, Perú.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

TÍTULO: COMPRENSIÓN LECTORA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN JÓVENES RECLUIDOS EN EL ESTABLECIMIENTO PENAL MODELO ANCON II 2019

AUTOR: TULA ALATA BARRIENTOS

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES			
<p>PROBLEMA GENERAL: ¿De qué manera incide la comprensión lectora en el pensamiento crítico en jóvenes recluidos en el Est. Penit. Modelo Ancon II?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS: 1. ¿Cuál es la relación entre la comprensión lectora y el análisis de información en jóvenes recluidos en el Est. Penit. Modelo Ancon II? 2. ¿Cuál es la relación entre la comprensión lectora y el inferir implicancias en jóvenes recluidos en el Est. Penit. Modelo Ancon II? 3. ¿Cuál es la relación entre la comprensión lectora y el proponer alternativas de solución en jóvenes recluidos en el Est. Penit. Modelo Ancon II? 4. ¿Cuál es la relación entre la</p>	<p>OBJETIVO GENERAL Determinar de qué manera incide la comprensión lectora en el pensamiento crítico en jóvenes recluidos en el Est. Penit. Modelo Ancon II.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Describir la relación entre la comprensión lectora y el análisis de información en jóvenes recluidos en el Est. Penit. Modelo Ancon II. 2. Describir la relación entre la comprensión lectora y el inferir implicancias en jóvenes recluidos en el Est. Penit. Modelo Ancon II. 3. Describir la relación entre la comprensión lectora y el proponer alternativas de solución en jóvenes recluidos en el Est. Penit. Modelo Ancon II.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL: La comprensión lectora incide positivamente en el pensamiento crítico en jóvenes recluidos en el Est. Penit. Modelo Ancon II.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS: 1. Existe relación entre la comprensión lectora y el análisis de información en jóvenes recluidos en el Est. Penit. Modelo Ancon II. 2. Existe relación entre la comprensión lectora y el inferir implicancias en jóvenes recluidos en el Est. Penit. Modelo Ancon II. 3. Existe relación entre la comprensión lectora y el proponer alternativas de solución en jóvenes recluidos en el Est. Penit. Modelo Ancon II. 4. Existe relación entre la</p>	Variable 1: Comprensión lectora			
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
			Literal	Informa hechos	1,2,13,15	Superior 26-38
				Define significados	5	
			Inferencial	Identifica la idea central del texto	12,14	Medio 21-25
				Interpreta hechos	4,6,7,10,11	
				Infiere sobre el contenido	9,16	Inferior 0-20
				Rotula	3,8	
			Variable 2: Pensamiento crítico			
			Analizar información	Identificar ideas principales en un texto. Identificar la situación problemática de un caso. Reconocer en un caso los sujetos involucrados y sus acciones. Determinar las causas y consecuencias de una situación problemática.	1,2,5,8	Niveles o rangos
Inferir implicancias	Deducir implicancias. Establecer correspondencia entre	3,6,10				

comprensión lectora y el argumento de posiciones en jóvenes reclusos en el Est. Penit. Modelo Ancon II?	4. Describir la relación entre la comprensión lectora y el argumento de posiciones en jóvenes reclusos en el Est. Penit. Modelo Ancon II	comprensión lectora y el argumento de posiciones en jóvenes reclusos en el Est. Penit. Modelo Ancon II		implicancias y sujetos involucrados en el problema. Plantear implicancias y/o consecuencias en relación con la información analizada.		Bajo Percentil 0-25
			Proponer alternativas	Establecer coherencia entre alternativas y problema. Crear alternativas posibles de realizar. Involucrar a su entorno cercano en las alternativas.	4,9,7	Promedio Percentil 26-75
			Argumentar posición	Asumir postura a favor o en contra en relación al tema. Exponer las razones de la postura asumida. Sustentar ideas y conclusiones expuestas.	11,12,13	Alto Percentil 76-100
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INFERENCIAL			
TIPO: Básico. DISEÑO: No experimental de corte transversal. NIVEL DE DISEÑO: Correlacional causal MÉTODO: Hipotético Deductivo	POBLACIÓN: La población para el presente estudio lo constituyen los 110 jóvenes reclusos con el delito contra el patrimonio en el Programa CREO. Se trabajará con toda la población, por lo que se constituirá una población censal ya que es manejable. Para Ramírez (1997) es cuando todas las unidades de investigación son	Variable 1: Comprensión lectora Técnica: Encuesta. Instrumentos: Cuestionario Ficha técnica: Denominación: Comprensión lectora, Autora: Violeta Tapia Mendieta (2012), Forma de aplicación: Individual y colectivo, Grupo de aplicabilidad: jóvenes y adultos, Objetivo: Evaluar el nivel de comprensión lectora, Escalas: Escala politómica,				

<p>ENFOQUE:</p> <p>Cuantitativo</p>	<p>consideradas como muestra..</p> <p>MUESTREO: Intencional no probabilístico.</p>	<p>Descripción de la prueba: Consta de 10 lecturas, 47 ítems, y 3 dimensiones con alternativas de respuesta de opción múltiple.</p> <p>Variable 2: Pensamiento crítico</p> <p>Técnica: Encuesta.</p> <p>Instrumentos: Cuestionario</p> <p>Ficha técnica: Denominación: Pensamiento crítico, Autores: Milla Milagros (2010), Forma de aplicación: Individual colectiva, Grupo de aplicabilidad: adolescentes y jóvenes, Objetivo: Evaluar el pensamiento crítico, Escalas: Escala, Descripción de la prueba: Consta de 13 ítems, y 5 dimensiones con alternativas de respuesta de opción múltiple.</p>	
--	---	---	--

Anexo 2. Test de comprensión lectora
VERSION ABREVIADA

INSTRUCCIONES

Este cuadernillo contiene cuatro fragmentos de lectura seguidas cada uno de ellos, de cuatro preguntas.

Después de leer atentamente cada fragmento, identifique la respuesta correcta entre las que aparecen después de cada pregunta. En la hoja de Respuesta encierre en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta o escriba los números según las instrucciones que aparecen en el texto.

No escriba nada en este cuadernillo de lectura.

TEXTO Nº 1

Los árboles de la goma son encontrados en Sud América, en Centro América, Este de las Indias y África.

Para extraer el látex o materia prima, se hace un corte vertical, circular o diagonal en la corteza del árbol. Una vasija pequeña usualmente hecha de arcilla o barro, es conectada al tronco del árbol. Cada noche los extraedores depositan el contenido en arcillos que luego son vaciados dentro de un envase.

El látex recogido, es vertido dentro de un tanque o tina que contiene un volumen igual de agua. La goma es coagulada o espesada por la acción de la solución del ácido acético. Las partículas de la goma formadas densamente, se parecen a una masa extendida. Al enrollar, lavar y secar esta masa se producen variaciones en la goma, en el color y la elasticidad.

1. La goma se obtiene de:
 - a) Minas
 - b) Árboles
 - c) Arcilla
 - d) Minerales

2. El ácido usado en la producción de la goma es:
 - a) Cítrico
 - b) Acético
 - c) Clorhídrico
 - d) Sulfúrico

3. De las seis expresiones siguientes, selecciona una que pudiera ser el mejor título, para cada uno de los tres párrafos de la lectura. En la hoja de respuesta, donde aparecen las mismas expresiones, coloque el número "1" en la línea de la derecha, de la expresión que seleccione como título para el primer párrafo y los números "2" y "3" para los párrafos segundo y tercero, respectivamente:
 - a) Países
 - b) Localización del árbol de goma
 - c) Recogiendo la goma
 - d) Extracción del látex
 - e) Transformación del látex
 - f) Vaciando en vasijas

4. En tu hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura:
 - a) Recogiendo el látex.
 - b) Mezclando el látex con agua
 - c) Coagulación del látex
 - d) Extracción del látex

TEXTO Nº 2

Durante once años Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación. Finalmente en 1843, el Congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para este propósito; y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención del telégrafo.

En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban llevando a cabo sus convenciones, el telégrafo estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de la convención, antes que se pudiera obtener información de otros medios. Este hecho despertó un interés público y hubo un consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta manera el sistema del telégrafo creció rápidamente en treinta años, y se extendió en el mundo entero.

Al principio el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la complejidad de la vida moderna el sistema ha llegado a ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema intrincado de cables de telégrafo sobre la superficie de las calles y aún los continentes están conectados por cables a través del océano.

El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyéndolo de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero pueden ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo de tiempo. Este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

5. Un sistema intrincado es:
 - a) Complicado
 - b) Antiguo
 - c) Radical
 - d) Intrínseco

6. Cuando Morse deseaba experimentar su invención, significaba:
 - a) La aplicación de principios
 - b) Poner a prueba una hipótesis
 - c) Llevar a la práctica una idea
 - d) Realizar experiencias

7. En su hoja de respuesta numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha según el orden en que se presentan en la lectura:
 - a) La demostración práctica del telégrafo
 - b) La ampliación del uso del telégrafo
 - c) Los efectos del telégrafo
 - d) Los esfuerzos del inventor

8. De las siguientes expresiones elija Ud. el mejor título para todo el fragmento:
- a) Los efectos del telégrafo
 - b) El telégrafo
 - c) El perfeccionamiento del telégrafo
 - d) La telegrafía sin hilos

TEXTO Nº 3

Señalaremos en primer lugar –con referencia a la población que habita dentro de nuestras fronteras, a la cual nos referimos todo el tiempo cuando mencionamos al Perú o a los peruanos- que difícilmente puede hablarse de la cultura peruana en singular. Existen más bien una multiplicidad de culturas separadas, dispares además en nivel y amplitud de difusión, correspondientes a diversos grupos humanos que coexisten en el territorio nacional.

Piénsese, por ejemplo, en las comunidades hispano-hablantes y en las comunidades con otras lenguas; en la occidentalidad costeña, la indianidad serrana y el regionalismo selvático, en el indio, el blanco, el cholo, el negro, el asiático, el europeo, como grupos contrastados y en muchos recíprocamente excluyentes; en el hombre del campo, el hombre urbano y el primitivo de la selva, en el rústico de las más apartadas zonas del país y el refinado intelectual de Lima, a los cuales se viene agregar como otros tantos sectores diferenciados, el artesano el proletario, el pequeño burgués, el profesional y otros sectores de clase media, el campesino, el latifundista provinciano y el industrial moderno, para no hablar de las diferencias religiosas y políticas que entrecruzándose con las anteriores, contribuye a la polarización de la colectividad nacional. Este pluralismo cultural que en un esfuerzo de simplificación, algunos buscan reducir a una dualidad, es pues un rasgo típico de nuestra vida actual.

9. El tema expuesto se ubicaría dentro de:
- a) Literatura.
 - b) Economía
 - c) Ecología
 - d) Ciencias sociales
10. Para el autor, cuando se menciona el Perú o los peruanos debe entenderse:
- a) Subculturas de limitada expresión.
 - b) Multiplicidad de culturas separadas
 - c) Uniformidad cultural de los grupos humanos
 - d) Subculturas de un mismo nivel de desarrollo.
11. La polarización de la colectividad nacional se refiere a:
- a) Reciprocidad excluyente de los grupos humanos
 - b) Sectores diferenciados de trabajadores
 - c) Grupos humanos contrastados

d) Carácter dual de la colectividad nacional.

12. La idea central del texto versa sobre:

- a) Pluralismo cultural del Perú
- b) La coexistencia de los grupos humanos en el Perú
- c) La singularidad de la cultura peruana
- d) El dualismo de la cultura peruana.

TEXTO N° 4

Sobre un enorme mar de agua fangosa, ha crecido esta vegetación extraña. La constituye exclusivamente el renaco, planta que progresa especialmente en los lugares o en los pantanos, donde forma compactos bosques. Cuando brota aislado, medra rápidamente. De sus primeras ramas surgen raíces adventicias, que se desarrollan hacia abajo buscando la tierra, pero si cerca de alguna de ellas se levanta un árbol de otra especie, se extiende hasta dar con él, se enrosca una o varias en el tallo y sigue su trayecto a la tierra, en la que se interna profundamente. Desde entonces, el renaco, enroscado como una larga serpiente, va ajustando sus anillos en proceso implacable de estrangulación que acaba por dividir al árbol y echarlo a tierra. Como esta operación la ejecuta con todos los árboles que tiene cerca, termina por quedarse solo. De cada una de las raigambres que sirviera para la estrangulación brotan retoños que con el tiempo se independizan del tallo madre. Y sucede con frecuencia que, cuando no encuentran otras especies de donde prenderse, forman entre sí un conjunto extraño que se diría un árbol de múltiples tallos deformados y de capas que no coinciden con los troncos. Poco a poco, desenvolviendo su propiedad asesina, el renaco va formando bosques donde no permite la existencia de ninguna clase de árboles.

13. El renaco es una planta que crece especialmente en:

- a) Tierra fértil
- b) En las inmediaciones de la selva
- c) A las orillas de un río
- d) En lugares pantanosos

14. El fragmento versa sobre:

- a) La caracterización de la selva
- b) La vegetación de los bosques
- c) La descripción de una planta
- d) El crecimiento de las plantas.

15. El renaco es una planta, cuya propiedad es:

- a) Destructiva
- b) Medicinal
- c) Decorativa
- d) Productiva

16. La descripción de la planta se ha realizado en forma:

- a) Biológica
- b) Genética
- c) Botánica
- d) Literaria.

Anexo 3. Prueba para pensamiento crítico

Nombre: _____ Edad: _____
Grado: _____ Pabellón: _____

INSTRUCCIONES

Lee con atención cada una de las lecturas y resuelve las preguntas que se plantean. Tienes 45 minutos para desarrollar la prueba. Por favor no dejes ninguna pregunta sin contestar

LOS PANTANOS DE VILLA

La diversidad de especies que habitan en la naturaleza y las formas cómo interactúan para relacionarse, es una de las funciones principales del ecosistema. Uno de los ecosistemas que destaca por contar con una gran variedad de especies es la zona de los Pantanos de Villa. Este ecosistema es importante para el equilibrio del medio ambiente de la ciudad de Lima. Su localización estratégica en medio de una extensa zona desértica es propicia para que este bello lugar sea refugio de una variada biodiversidad y lugar de paso de grandes bandadas de aves, procedentes de todas partes del planeta. Sin embargo a partir de la década de los setenta, los Pantanos de Villa sufrieron un impacto ecológico de enormes proporciones. La invasión de sus territorios, el arrojó de desmontes en la zona, la contaminación de sus aguas y la construcción de una serie de fábricas afectaron enormemente el ecosistema de este lugar. Ante este grave problema, se optó por proteger y hacer intangibles sus áreas por medio de una serie de medidas legales, que disminuyeron las amenazas contra su integridad.

Fuente: Norma S.A.C. (2005). Escenarios 1, ciencias sociales para secundaria. Lima: norma. p.96.

1. En la lectura anterior, la idea principal del texto es: (2p)
 - a) Los Pantanos de Villa presentan una gran biodiversidad.
 - b) Los Pantanos de Villa tienen una localización estratégica.
 - c) Los Pantanos de Villa son de gran importancia.
 - d) El impacto ecológico afecta a los Pantanos de Villa.
 - e) Existen factores que amenazan a los Pantanos de Villa.
2. La situación problemática en el caso de los Pantanos de Villa, según la lectura es: (2p)
 - a) La presencia de una zona desértica cercana a los Pantanos de Villa
 - b) El impacto ecológico en los pantanos de Villa a partir de la década del setenta
 - c) La gran cantidad de aves que visitan el lugar procedente de todas partes del planeta
 - d) La invasión de sus territorios
 - e) La falta de medidas legales para proteger los Pantanos de Villa
3. ¿Qué pasaría si el Estado invierte más dinero en la protección de los Pantanos de Villa?
Menciona 1 efecto (2p)

4. Si tú vivieras alrededor de los Pantanos de Villa ¿Qué harías para protegerlo? Menciona 1 acción (3p)

LA BAHIA DE PARACAS

La bahía de Paracas está ubicada en el lado sur de la desembocadura del río Pisco. Parte de ella conforma la Reserva Nacional de Paracas. Sus aguas son poco profundas y de corrientes lentas. En esta Reserva Nacional se distingue una gran variedad de aves migratorias, playeras y marinas que en total suman 215 especies. Entre ellas destacan el flamenco, los playeros y las gaviotas que se alimentan de pequeños crustáceos y gusanos. También se encuentran peces, moluscos y cetáceos, pues la playa de este lugar es muy rica en nutrientes. Lamentablemente, la bahía de Paracas se encuentra amenazada por las fábricas de harina de pescado que vierten sus desechos al mar sin previo tratamiento, lo que ocasiona la muerte de muchas especies. La falta de información y educación se hace evidente y empeora la situación, pues algunos turistas y residentes interrumpen el descanso de las aves y les arrojan piedras o invaden sus terrenos e, incluso atiborran su hábitat de desperdicios.

Fuente: Norma S.A.C. (2005). Escenarios 1, ciencias sociales para secundaria. Lima: norma. p.96.

5. En el siguiente cuadro se mencionan los principales hechos del problema de la Bahía de Paracas, coloca en la columna de la izquierda a los sujetos responsables de cada una de las acciones mencionadas. (3p)

N°	SUJETOS INVOLUCRADOS	HECHOS DEL PROBLEMA
1)		Vierten desechos al mar sin previo tratamiento
2)		Ocasionan la muerte de muchas especies
3)		Difusión de información y educación deficiente
4)		Interrumpen el descanso de las aves
5)		Invaden el territorio de las aves y atiborran su hábitat de desperdicios.

6. ¿Qué pasaría con las especies presentes en la Bahía de Paracas si las autoridades no toman medidas para frenar el impacto negativo de los sujetos involucrados en el problema? Menciona 1 efecto. (4p)

7) ¿Qué puedes hacer para evitar que los turistas dañen el ecosistema? ¿A quienes convocarías para que te ayuden? Menciona 1 acción (3p)

--

LOS RUIDOS DE LAS CIUDADES

El termino contaminación acústica hace referencia al ruido cuando éste se considera como un contaminante, es decir un sonido molesto que puede producir efectos fisiológicos y psicológicos nocivos para una persona o grupo de personas. La causa principal de la contaminación acústica es la actividad humana: el transporte, la construcción de edificios y obras públicas, la industria, entre otras. Los efectos producidos por el ruido pueden ser fisiológicos, como la pérdida de audición, y psicológicos, como la irritabilidad exagerada. El ruido se mide en decibelios (dB). Un informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera los 55 dB como límite superior deseable.

El ruido es la forma contaminante que perturba la calidad de vida. Esa fue la definición y el argumento que utilizó, hace cuatro años, el Tribunal constitucional español para dictar una sentencia en la que concluyó que el exceso de ruido vulnera los derechos fundamentales de la persona. España, de por sí, tiene fama de ruidosa. Por ello, se explica que tengan una ley contra el ruido y que sirva de ejemplo jurídico en casi toda Europa. De regreso a América del Sur, Lima y otras ciudades del Perú también son ruidosas. El nivel de contaminación acústica supera permanentemente los decibeles recomendados por la OMS. El promedio actual oscila entre 70 y 90 decibeles, asegura Manuel Luque Casanave, presidente del Centro de Desarrollo Económico, Social y Ambiental (Cepadesa). Pese a ello, en el país no existe una ley que fije niveles mínimos de ruido a las alarmas contra robos (instaladas en casa y vehículos), al minicomponente del vecino de al lado, al extractor de jugos del departamento de arriba, al ruido de las motos que circulan por las calles con el escape abierto, a los cláxones de los automóviles y las unidades de transporte público y a muchas otras fuentes de ruido más.

Fuente: Ministerio de Educación (2008). Prueba diagnóstica tercer y cuarto grado, movilización nacional por la comprensión lectora. Lima: Minedu. pp. 19 -20.

8) Identifica las principales causas y consecuencias de la situación problemática narrada en la lectura anterior. Luego organízalas en el siguiente cuadro según corresponda. (3p)

CAUSAS	CONSECUENCIAS

9) Como señala la lectura anterior Lima es una de las ciudades en las que el nivel de contaminación acústica supera los decibeles recomendados por la OMS. Desde tu rol de estudiante ¿Qué propones para superar el problema? Menciona 1 propuesta de solución. (4p)

10) Si las autoridades no hacen nada por controlar la emisión de ruidos en Lima y otras ciudades ¿Qué puede ocurrir? Menciona un efecto (4p)

11) ¿Es necesario una ley contra el ruido en nuestro país? ¿Por qué? (2p)

12) Si respondiste afirmativamente en la pregunta 11, menciona 4 razones por las que estás de acuerdo con una ley contra el ruido en nuestro país. Si respondiste negativamente en la pregunta 11, menciona 4 razones por las que no estás de acuerdo con una ley contra el ruido en nuestro país. (4p)

13) En que te basaste para responder las preguntas 11 y 12 (4p)

Anexo 4. Validación de instrumento pensamiento crítico

MATRIZ DE VALIDACION DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:
"Prueba objetiva de comprensión lectora"

OBJETIVO:
Medir la habilidad general de comprensión lectora expresada en sub destrezas específicas.

VARIABLE QUE EVALUA:
Comprensión lectora.

DIRIGIDO A:
Jóvenes internos por el delito contra el patrimonio del Establecimiento Penitenciario Ancón II.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:
Bedelama Caceres Villalobos

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:
Ba. en Administración de la Educación

VALORACION:

Muy alto	Alto	Medio	Bajo	Muy bajo
	X			



**SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN**
Escuela de Administración de la Educación
"CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO"
DE UCV



FIRMA DEL EVALUADOR
DNI.....09938465

MATRIZ DE VALIDACION

Comprender lectora proceso complejo en donde interviene el lector y el texto, mediante el cual este primero intenta establecer de una manera o otra las objetivos que guía la lectura. Para este proceso el lector se ve afectado tanto en el proceso de atención y comprensión particular de las palabras dentro e indirectas del texto. Siempre existen objetivos distintos en la lectura, según finalidad: analítica, crítica, informativa, recreativa, según pautas, etc.

INDICADOR	LITERAL		INFERENCIAL		OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
	RELACION ENTRE LA PALABRA Y EL SIGNIFICADO	RELACION ENTRE EL SIGNIFICADO Y EL CONTEXTO	RELACION ENTRE EL SIGNIFICADO Y EL CONTEXTO	RELACION ENTRE EL SIGNIFICADO Y EL CONTEXTO	
1. La prueba se elabora en el idioma oficial del país.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
2. El texto cumple con los requisitos de claridad, coherencia, cohesión y adecuación.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
3. El texto cumple con los requisitos de pertinencia, actualidad y relevancia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
4. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
5. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
6. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
7. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
8. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
9. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
10. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
11. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
12. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
13. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
14. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
15. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
16. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
17. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
18. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
19. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
20. El texto cumple con los requisitos de variedad de estilos y recursos literarios.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	



**SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN**
Escuela de Administración de la Educación
"CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO"
DE UCV



FIRMA DEL EVALUADOR
DNI.....09938465

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Literal								
1	La goma se obtiene de: a) Minas, c) Arcilla, b) Árboles, d) Minerales	✓		✓		✓		
2	El ácido usado en la producción de la goma es: a) Cítrico, c) Clorhídrico, b) Acético, d) Sulfúrico	✓		✓		✓		
13	El renaco es una planta que crece especialmente en: a) Tierra fértil b) En las inmediaciones de la selva c) A las orillas de un río d) En lugares pantanosos	✓		✓		✓		
15	El renaco es una planta, cuya propiedad es: a) Destructiva b) Medicinal c) Decorativa d) Productiva	✓		✓		✓		
5	Un sistema intrincado es: a) Complicado b) Antiguo c) Radical d) Intrinseco	✓		✓		✓		

DIMENSIÓN 2: Inferencial		Si	No	Si	No	Si	No	
12	La idea central del texto versa sobre: a) Pluralismo cultural del Perú b) La coexistencia de los grupos humanos en el Perú c) La singularidad de la cultura peruana d) El dualismo de la cultura peruana.	✓		✓		✓		
14	El fragmento versa sobre: a) La caracterización de la selva b) La vegetación de los bosques c) La descripción de una planta d) El crecimiento de las plantas.	✓		✓		✓		
4	En tu hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura: a) Recogiendo el látex. b) Mezclando el látex con agua c) Coagulación del látex d) Extracción del látex	✓		✓		✓		
6	Cuando Morse deseaba experimentar su invención, significaba: a) La aplicación de principios b) Poner a prueba una hipótesis c) Llevar a la práctica una idea d) Realizar experiencias	✓		✓		✓		
7	En su hoja de respuesta numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha según el orden en que se presentan en la lectura:	✓		✓		✓		

	a) La demostración práctica del telégrafo b) La ampliación del uso del telégrafo c) Los efectos del telégrafo d) Los esfuerzos del inventor	✓	✓	✓			
10	Para el autor, cuando se menciona el Perú o los peruanos debe entenderse: a) Subculturas de limitada expresión. b) Multiplicidad de culturas separadas c) Uniformidad cultural de los grupos humanos d) Subculturas de un mismo nivel de desarrollo.	✓	✓	✓			
11	La polarización de la colectividad nacional se refiere a:a) Reciprocidad excluyente de los grupos humanosb) Sectores diferenciados de trabajadoresc) Grupos humanos contrastadosd) Carácter dual de la colectividad nacional.	✓	✓	✓			
9	El tema expuesto se ubicaría dentro de: a) Literatura. b) Economía c) Ecología d) Ciencias sociales	✓	✓	✓			
16	La descripción de la planta se ha realizado en forma: a) Biológica b) Genética c) Botánica d) Literaria.	✓	✓	✓			

3	De las seis expresiones siguientes, selecciona una que pudiera ser el mejor título, para cada uno de los tres párrafos de la lectura. En la hoja de respuesta, donde aparecen las mismas expresiones, coloque el número "1" en la línea de la derecha, de la expresión que seleccione como título para el primer párrafo y los números "2" y "3" para los párrafos segundo y tercero, respectivamente: a) Países, b) Localización del árbol de goma, c) Recogiendo la goma, d) Extracción del látex, e) Transformación del látex, f) Vaciando en vasijas	✓	✓	✓			
8	De las siguientes expresiones elija Ud. el mejor título para todo el fragmento: a) Los efectos del telégrafo b) El telégrafo c) El perfeccionamiento del telégrafo d) La telegrafía sin hilos	✓	✓	✓			

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Pedernera Cuadros Mildred Sérica DNI: 0.993.6465

Grado y Especialidad del validador: D.ra. en Administración de la Educación

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Lima, 01 de junio del 2019

Note: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Dr. Miltrud Sérica Cuadros
 CATEDRÁTICA DE LA ESCUELA DE POSTGRADO
 DNE 000000

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
DIMENSIÓN 1: Literal								
1	La goma se obtiene de: a) Minas, c) Arcilla, b) Árboles, d) Minerales	✓		✓		✓		
2	El ácido usado en la producción de la goma es: a) Citrico, c) Clorhídrico, b) Acético, d) Sulfúrico	✓		✓		✓		
13	El renaco es una planta que crece especialmente en: a) Tierra fértil b) En las inmediaciones de la selva c) A las orillas de un río d) En lugares pantanosos	✓		✓		✓		
15	El renaco es una planta, cuya propiedad es: a) Destructiva b) Medicinal c) Decorativa d) Productiva	✓		✓		✓		
5	Un sistema intrincado es: a) Complicado b) Antiguo c) Radical d) Intrínseco	✓		✓		✓		

DIMENSIÓN 2: Inferencial		Si	No	Si	No	Si	No	
12	La idea central del texto versa sobre: a) Pluralismo cultural del Perú b) La coexistencia de los grupos humanos en el Perú c) La singularidad de la cultura peruana d) El dualismo de la cultura peruana.	✓		✓		✓		
14	El fragmento versa sobre: a) La caracterización de la selva b) La vegetación de los bosques c) La descripción de una planta d) El crecimiento de las plantas.	✓		✓		✓		
4	En tu hoja de respuesta, numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha, según el orden en que se presentan en la lectura: a) Recogiendo el látex. b) Mezclando el látex con agua c) Coagulación del látex d) Extracción del látex	✓		✓		✓		
6	Cuando Morse deseaba experimentar su invención, significaba: a) La aplicación de principios b) Poner a prueba una hipótesis c) Llevar a la práctica una idea d) Realizar experiencias	✓		✓		✓		
7	En su hoja de respuesta numere las expresiones siguientes en las líneas de la derecha según el orden en que se presentan en la lectura:	✓		✓		✓		

	a) La demostración práctica del telégrafo b) La ampliación del uso del telégrafo c) Los efectos del telégrafo d) Los esfuerzos del inventor	✓	✓	✓			
10	Para el autor, cuando se menciona el Perú o los peruanos debe entenderse: a) Subculturas de limitada expresión. b) Multiplicidad de culturas separadas c) Uniformidad cultural de los grupos humanos d) Subculturas de un mismo nivel de desarrollo.	✓	✓	✓			
11	La polarización de la colectividad nacional se refiere a:a) Reciprocidad excluyente de los grupos humanosb) Sectores diferenciados de trabajadoresc) Grupos humanos contrastadosd) Carácter dual de la colectividad nacional.	✓	✓	✓			
9	El tema expuesto se ubicaría dentro de: a) Literatura. b) Economía c) Ecología d) Ciencias sociales	✓	✓	✓			
16	La descripción de la planta se ha realizado en forma: a) Biológica b) Genética c) Botánica d) Literaria.	✓	✓	✓			

3	De las seis expresiones siguientes, selecciona una que pudiera ser el mejor título, para cada uno de los tres párrafos de la lectura. En la hoja de respuesta, donde aparecen las mismas expresiones, coloque el número "1" en la línea de la derecha, de la expresión que seleccione como título para el primer párrafo y los números "2" y "3" para los párrafos segundo y tercero, respectivamente: a) Países, b) Localización del árbol de goma, c) Recogiendo la goma, d) Extracción del látex, e) Transformación del látex, f) Vaciado en vasijas	✓	✓	✓			
8	De las siguientes expresiones elija Ud. el mejor título para todo el fragmento: a) Los efectos del telégrafo b) El telégrafo c) El perfeccionamiento del telégrafo d) La telegrafía sin hilos	✓	✓	✓			

Observaciones (precisar si hay suficiencia): HAY SUFICIENCIA
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: RIVERA ARELLANO EDITH GISELA DNI: 41154085

Grado y Especialidad del validador: MAESTRO EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

- ¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³ Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Lima 22 de oct del 2019


 Mg. Edith Gisela Rivera Arellano
 DOCENTE DE INVESTIGACIÓN

Anexo 6. Autorización a la autoridad del epm ancon ii

 **UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

405
Escuela de Posgrado
REC-07
11-50

"Año de la Lucha Contra la Corrupción e Impunidad"

Lima, 18 de junio de 2019

Carta P.804 – 2019 EPG – UCV LE

SEÑOR(A)
Bachiller Marco Antonio Chuqui Cusimayta
ESTABLECIMIENTO PENITENCIARIO ANCÓN II
ATENCIÓN:
Director

Asunto: Carta de Presentación del estudiante TULA MONICA ALATA BARRIENTOS

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a TULA MONICA ALATA BARRIENTOS identificado(a) con DNI N.° 23992487 y código de matrícula N.° 7001228849; estudiante del Programa de MAESTRÍA EN EDUCACIÓN quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

INCIDENCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN JÓVENES RECLUIDOS DEL ESTABLECIMIENTO PENITENCIARIO MODELO ANCÓN II, LIMA.2019

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda aplicar entrevistas y/o encuestas y poder recabar información necesaria.

Con este motivo, le saluda atentamente,


[Signature]
Dr. Raúl Delgado Arenas
JEFE DE UNIDAD DE POSGRADO
FILIAL LIMA – CAMPUS LIMA ESTE

*- CREO
- Brindar facilidades
a lo solicitado*


[Signature]
Marco A. Chuqui Cusimayta
DIRECTOR
E.P. ANCÓN II

LIMA NORTE Av. Alfredo Mendiola 6202, Los Olivos. Tel.:(+511) 202 4342 Fax.:(+511) 202 4343
LIMA ESTE Av. del Parque 640, Urb. Canto Rey, San Juan de Lurigancho Tel.:(+511) 200 9030 Anx.:2510.
ATE Carretera Central Km. 8.2 Tel.:(+511) 200 9030 Anx.: 8184
CALLAO Av. Argentina 1795 Tel.:(+511) 202 4342 Anx.: 2550

ARTÍCULO CIENTÍFICO

1. TÍTULO

Incidencia de la Comprensión lectora y Pensamiento Crítico en Jóvenes Recluidos en el Establecimiento Penitenciario Ancón II, Lima. 2019

2. AUTOR

Br. Tula Monica Alata Barrientos

Tulamonica150377@gmail.com

Estudiante del Programa Maestría en Administración de la Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad Cesar Vallejo.

3. RESUMEN

Esta investigación se efectuó con el propósito de determinar la incidencia de la comprensión lectora en el pensamiento crítico en jóvenes recluidos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancon II de Lima. Se toma la Taxonomía de Barret para la comprensión lectora y la Clasificación de Competencias del pensamiento crítico de Paul y Elder. Esta investigación es de tipo básica, el diseño empleado fue correlacional explicativo. La muestra fue constituida por 70 participantes de los Programa Estructurados CREO e INPE localizados en el Módulo II.

Para evaluar la comprensión de lectura se empleo la prueba objetiva de comprensión lectora y para conocer el pensamiento crítico se utilizó la prueba para Pensamiento crítico.

Los resultados obtenidos arrojan no existencia de influencia entre ambas variables, con una significancia de 0,410. Dado que la significancia obtenida (p valor) resultó mayor a la significancia esperada (α) de 0,05, se aceptó la hipótesis nula, es decir, no existe dependencia del pensamiento crítico en relación a la comprensión lectora.. Así mismo se observó que no existe influencia suficiente entre las cuatro dimensiones del pensamiento crítico y la comprensión lectora para desarrollar un modelo explicativo.

4. PALABRAS CLAVE

Comprensión lectora, pensamiento crítico, incidencia.

5. ABSTRACT

This research was carried out with the purpose of determining the incidence of reading comprehension in critical thinking in young people in the Ancon II Penitentiary

Establishment of Lima. Barrett's Taxonomy is taken for reading comprehension and Competency Classification of Paul and Elder's critical thinking. This research is of a basic type, the design used was explanatory correlation. The sample was constituted by 70 participants from the CREO and INPE Structured Programs located in Module II.

To assess reading comprehension, the objective test of reading comprehension was used, and to test critical thinking, the test for critical thinking was used.

The results obtained show no influence between the two variables, with a significance of 0.410. Given that the significance obtained (p value) was greater than the expected significance (α) of 0.05, the null hypothesis was accepted, that is, there is no dependence on critical thinking in relation to reading comprehension. Likewise, it was observed that there is not enough influence between the four dimensions of critical thinking and reading comprehension to develop an explanatory model.

6. Keywords: Reading comprehension, critical thinking, incidence.

7. INTRODUCCIÓN

incidencia de la comprensión lectora en el pensamiento crítico en jóvenes recluidos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancon II de Lima. Fue desarrollado con un diseño no experimental correlacional. En relación a la hipótesis general, no se demostró incidencia significativa en la variable dependiente por la variable independiente. De igual forma la primera variable no incide significativamente en cada dimensión de la segunda.

8. METODOLOGÍA

El tipo y diseño del presente trabajo es de tipo no experimental básico, con un enfoque cuantitativo. Al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2014) dice que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías (p. 4). Respecto al diseño, el presente trabajo investigativo presenta un diseño correlacional causal siendo la variable independiente la comprensión lectora y la variable dependiente el pensamiento crítico; tal como lo conceptualiza Hernández et al (2010), quienes expresaron que los estudios correlacionales tienen “como propósito conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (p. 81). Respecto al método empleado, la presente investigación utilizó el

hipotético deductivo, el cual permitió contrastar las hipótesis a través de un diseño estructurado, asimismo porque busca la objetividad y medir la variable del objeto de estudio. Con respecto a la técnica de investigación, se utilizó la encuesta como técnica principal por la pertinencia de establecer contacto directo con las unidades de estudios.

Para Hernández et al (2014) un instrumento “es un recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tienen en mente” (p. 199). Esto instrumentos de registro para cada una de nuestras variables serán los cuestionarios, pues se ajustan mejor a la evaluación tanto de la comprensión lectora y pensamiento crítico en los participantes de la muestra.

Los métodos para el análisis de la estadística inferencial y el contraste de hipótesis, consistieron en el análisis de la distribución normal mediante la prueba K-S y la decisión de un estadístico paramétrico siendo la correlación de Pearson, o un estadístico no paramétrico como lo es la Rho de Spearman. Para estos fines, se utilizó el programa de Ofimática Excel, y el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 22. Se obtuvo una confiabilidad para el instrumento de Pensamiento crítico de ,703; y para Comprensión lectora de ,564.

RESULTADOS

Describe narrativamente los hallazgos del estudio como análisis estadístico e interpretación.

Tabla 18. *Determinación de ajuste del comprensión lectora influye en el pensamiento crítico.*

Información de ajuste de los modelos				
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo interceptación	29,855			
Final	25,885	3,970	4	,410

Función de enlace: Logit.

Tabla 19. *Resumen de los modelos*

Pseudo R cuadrado

Cox y Snell	,055
Nagelkerke	,065
McFadden	,030

Función de enlace: Logit.

Interpretación:

En la tabla 18, se indica que no existe dependencia del pensamiento crítico en relación a la comprensión lectora, puesto que se obtuvo un p valor de 0,410 el cual es mayor que la significancia estadística de 0.05, lo que significa aceptar la hipótesis nula, de que los datos de la variable son independientes y el rechazar la hipótesis alternativa. La variable independiente no aporta a explicar nuestra variable dependiente.

Siguiendo con los resultados, para la prueba de Nagelkerke la variable dependiente sólo es explicada en un 6.5% por la variable independiente; en la de Cox y Snell sólo un 5,5%, siendo este porcentaje muy bajo.

9. DISCUSIÓN

El nivel de comprensión lectora general no tuvo una relación significativa con los niveles de pensamiento crítico en general. Estos hallazgos contrastan con los encontrados en los estudios de Gonzales (2018) y López (2018), donde hallaron una relación positiva significativa entre la comprensión lectora y la disposición al pensamiento crítico. No existen en la región estudios donde relacione el desempeño de la comprensión lectora y la disposición al pensamiento crítico. Menos aún, no existe que la relacionen con una evaluación objetiva del pensamiento crítico en forma de desempeños verbales de situaciones reales.

Entre el nivel de comprensión lectora y todas las dimensiones de la variable pensamiento crítico (nivel de analizar la información, inferir implicancias, proponer alternativas, y argumentar posición) tampoco se hallaron diferencias significativas. Este análisis se contrasta con el estudio de Fuentes (2018) el cual halló una relación moderada entre comprensión lectora y analizar la información (Rho de ,462), inferir implicancias (Rho de ,44), y proponer alternativas (Rho de ,597).

Los análisis nos dan a suponer que la comprensión lectora no incide necesariamente en el pensamiento crítico. El hecho que las personas no tengan habilidades de lectura, no quiere

decir necesariamente que posean buen criterio o juicio con la realidad. Presentaremos algunas consideraciones que pudieron estar influyendo en los resultados, en la medida que se han contrastado con otros estudios.

En primer lugar, se ha demostrado que el fenómeno del pensamiento crítico posee muchas concepciones teóricas y mas aún, forma de cómo operacionalizarlo y expresarlo en instrumentos de evaluación. Los instrumentos de evaluación más usados para ello, son aquellos en forma de cuestionarios llamado “disposición al pensamiento crítico”, el cual no se usó para la presente investigación debido a la tendencia a la deseabilidad que presentan los internos de la muestra por estar reclusos en un programa voluntario de disciplina, sistema de refuerzos- castigos y tratamiento especializado. La evaluación objetiva basada en un desempeño bajo situaciones reales se considera aceptable para esta población.

Luego tenemos a la naturaleza de la muestra objetivo, la cual posee niveles de comprensión bajos debido al nivel de instrucción promedio que fluctúa entre la primaria y los inicios de secundaria, aún con bajas calificaciones (según el registro estadístico y las evaluaciones sociales del Programa CREO). Por lo que la relación no pudo observarse en su cabalidad, puesto que nuestra muestra no posee niveles promedios o “normales” de ambas variables.

10. CONCLUSIONES

La comprensión lectora no incide en el pensamiento crítico en jóvenes reclusos en el Establecimiento Penitenciario Modelo Ancon II. También se concluye que la comprensión lectora no incide en el analizar información, inferir implicancias, proponer alternativas y argumentar posición en jóvenes reclusos en el E.P.M. Ancon II.

11. REFERENCIAS

Fuentes, A. (2018) *Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes del quinto grado de secundaria de la I.E. Simón Bolívar, Oyón, 2018*. Universidad César Vallejo (UCV), Escuela de Posgrado, Lima-Perú. Extraído Abril 26, 2019 del World Wide Web:

http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22477/Fuentes_RAJDD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, C. (2018) *Disposición al pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de colegios públicos de Lima*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicada (UPC), Lima-Perú. Extraído Abril 26, 2019 del World Wide Web: <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/624031?show=full&locale-attribute=es>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación. 6ta edición*. México: Mc Graw Hill.

López, C. (2018) *Disposición al pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de colegios públicos de Lima. Tesis para optar el título profesionales de Licenciada en Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad Peruana de Ciencias aplicadas. Recuperado el 30 de mayo del 2019, del World Wide Web: https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/624031/Gonz%C3%A1lez_lc.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Anexo 8. Acta de aprobación de originalidad de tesis

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS	Código : F06-PP-PR-02.02 Versión : 10 Fecha : 10-06-2018 Página : 1 de 1
--	--	---

Yo, **Mildred Jénica Ledesma Cuadros**, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, sede Lima Este, revisor (a) de la tesis titulada "**Incidencia de la Comprensión Lectora en el Pensamiento Crítico en Jóvenes Recluidos del Establecimiento Penitenciario Ancón II, Lima. 2019**", del (de la) estudiante, Tula Monica Alata Barrientos; constato que la investigación tiene un índice de similitud de **18 %** verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El/la suscrito (a) analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lugar y fecha: 03 de Agosto del 2019



Firma

Nombres y apellidos del (de la) docente

DNI: 09936465

 Elaboró:  Dirección de Investigación	Revisó:  Responsable del SGC	 Vice Rectorado de Investigación
---	--	---

Anexo 9. Porcentaje en turnitin

Feedback Studio - Google Chrome
ev.turnitin.com/app/carta/es/?o=1181337288&lang-es&u=1049016762&rs=3

feedback studio Incidencia de la Comprensión lectora en el Pensamiento Críti... /0

Resumen de coincidencias X

18 %

Se están viendo fuentes estándar
Ver fuentes en inglés (Beta)

Coincidencias

18	1	Entregado a Universida...	6% >
	2	repositorio.ucv.edu.pe	3% >
	3	repositorio.usil.edu.pe	1% >
	4	criticalthinking.org	1% >
	5	repositorioacademico...	1% >
	6	Entregado a Universida...	1% >

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
ESCUELA DE POSGRADO
Programa Académico de Maestría en Educación

Incidencia de la Comprensión lectora en el Pensamiento Crítico en Jóvenes Reclusos del Establecimiento Penitenciario Azuán II. I una. 2019

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestría en Educación

AL TÍTULO:
Tula Mónica Alata Barrientos
(0000-0003-2195-5159)

ASESORA:
Dña. Mildred Áneca Ledesma Cuadros
(0000-0001-6166-8778)

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN
CAMPUS LAMBAYEQUE
Píldoras 49

Número de palabras: 13389

Text-only Report | High Resolution Activado

10:09 28/09/2019

Anexo 10. Autorización de publicación de tesis

 <p>UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO</p>	<p>AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV</p>	<p>Código : F08-PP-PR-02.02 Versión : 10 Fecha : 10-06-2019 Página : 1 de 1</p>
---	---	---

Yo: **Tula Monica Alata Barrientos** identificado con DNI N° 23992487, egresado de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, autorizo (X), No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado: **"Incidencia de la Comprensión Lectora en el Pensamiento Crítico en Jóvenes Recluidos del Establecimiento Penitenciario Ancón II, Lima. 2019"**, en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....


FIRMA

DNI: 23992487

FECHA: 28 de Setiembre del 2019

	<p>Dirección de Investigación</p>	<p>Revisó</p>	<p>Responsable del SGC</p>	
---	-----------------------------------	---------------	----------------------------	--

ANEXO 11. AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE
INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE
POSGRADO, MGTR. MIGUEL ÁNGEL PÉREZ PÉREZ

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

Tula Monica Alata Barrientos

INFORME TÍTULADO:

**“Incidencia de la Comprensión Lectora en el Pensamiento Crítico en Jóvenes
Recluidos en el Establecimiento Penitenciario Ancón II, Lima. 2019”**

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

SUSTENTADO EN FECHA: 10 DE Agosto del 2019

NOTA O MENCIÓN: **15**



FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN