



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**Pensamiento Crítico Docente y Competencia Lectora en Estudiantes
de Segundo Grado de Educación Secundaria de la UGEL Chepén,
2019**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO
EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

AUTOR:

**JOSÉ MANUEL DÍAZ PRADO
(ORCID N° 0000-0003-4889-881X)**

ASESOR:

**MARIO ANDRÉS TERRONES MARREROS
(ORCID: 0000-0001-7841-9977)**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
GESTIÓN Y CALIDAD DEDUCATIVA**

TRUJILLO – PERÚ

2019

DEDICATORIA

A mis padres ROSARIO Y RICARDO,
Por sus inconmensurables enseñanzas y estímulos constantes de seguir
adelante y cumplir con mis metas profesionales y personales.

A mi esposa, mi fiel compañera, mi amiga ideal.

A mis hijos, la razón de mi existir.

EL AUTOR

AGRADECIMIENTO

A los profesores de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, especialmente al **Doctor Mario Andrés Terrones Marreros** por su orientación, apoyo y formación brindada durante los estudios de maestría.

A los docentes de Comunicación de la UGEL Chepén, por permitirme realizar el presente trabajo de investigación.

A mi Erlinda Elena, mi amiga incondicional, por sus motivaciones de superación y su ejemplo a seguir.

EL AUTOR

JURADO DICTAMINADOR

Dr. Tello Yance, Filoter

PRESIDENTE

Mg. Díaz Agreda, Jorge

SECRETARIO

Dr. Terrones Marreros, Mario Andrés

VOCAL

Declaratoria de Autenticidad

Yo, José Manuel Díaz Prado, estudiante de la Escuela de Postgrado Maestría en Administración de la Educación, de la Universidad César Vallejo, declaro el trabajo académico titulado “Pensamiento Crítico Docente y Competencia Lectora en Estudiantes de Segundo Grado de Educación Secundaria de la UGEL Chepén, 2019”, presentado en 100 folios para la obtención del Grado Académico de Magíster en Administración de la Educación, es de mi autoría. Por tanto, declaro lo siguiente:

He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.

No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.

Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.

Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.

De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

Trujillo, agosto de 2019

José Manuel Díaz Prado

DNI N° 19226253

ÍNDICE

	Página
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Página del jurado	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Índice	vi
Índice de tablas y gráficos	vii
RESUMEN	8
ABSTRACT	9
I. INTRODUCCIÓN	10
II. MÉTODO	25
2.1. Tipo y diseño de investigación	25
2.2. Operacionalización de variables	26
2.3. Población, muestra y muestreo	29
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	29
2.5. Procedimiento	32
2.6. Método de análisis de datos	32
2.7. Aspectos éticos	32
III. RESULTADOS	34
IV. DISCUSIÓN	42
V. CONCLUSIONES	46
VI. RECOMENDACIONES	48
REFERENCIAS	49
ANEXOS	54

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

	Página
Matriz 1	26
Matriz 2	27
Tabla 1	31
Tabla 2	31
Tabla 3	34
Gráfico 1	34
Tabla 4	34
Gráfico 2	35
Tabla 5	35
Tabla 6	36
Tabla 7	36
Tabla 8	37
Tabla 9	38
Tabla 10	38
Tabla 11	39
Tabla 12	40
Tabla 13	40
Tabla 14	41

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue determinar la relación entre el pensamiento crítico docente y la competencia lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019. Este estudio se sustenta en la *Teoría de la epistemología genética de Jean Piaget* (1968), que refiere sobre mecanismos y procesos para pasar del menor conocimiento al conocimiento más avanzado. En la misma línea, Juan Delval (2011), con su *Teoría del pensamiento reflexivo y crítico*, considera los procesos de adaptación natural y apropiación cultural para desarrollar funciones mentales superiores. Esta investigación es de tipo básica, nivel descriptivo correlacional con diseño no experimental de corte transversal. La metodología tiene enfoque cuantitativo, se aplicó el instrumento de Watson-Glaser para evaluar el pensamiento crítico a 20 docentes y un cuestionario de comprensión lectora para evaluar los niveles de comprensión de textos en 20 estudiantes. En los niveles de pensamiento crítico, se observó nivel bajo en 20% de docentes, en el nivel medio y alto en 30%, respectivamente y nivel muy alto en 20%. En la dimensión inferencia del pensamiento crítico, presentó el 65% en el nivel bajo. En los niveles de la comprensión lectora, se observó el nivel bajo en 40% de estudiantes, el nivel medio 60%, mientras que en los niveles alto y muy alto se registró el 0,0%, respectivamente. En dimensión infiere e interpreta y reflexiona y evalúa textos escritos de la comprensión lectora, presentaron 40% y 75%, respectivamente, en el nivel bajo. Los resultados del contraste de hipótesis demostraron que existe relación significativa entre el pensamiento crítico docente y la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019, con coeficiente de correlación de Spearman de 0.807, y con un nivel de significancia para $p=0.000$, dado que dicho valor de probabilidad es menor a 0.01.

Palabras clave: Pensamiento crítico, comprensión lectora, inferencia, reflexiona, evalúa.

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the relationship between critical teaching thinking and reading competence in students of the second grade of secondary school at UGEL Chepén, 2019. This study is based on the theory of genetic epistemology of Jean Piaget (1976), which refers to mechanisms and processes to move from less knowledge to more advanced knowledge. Along the same lines, Juan Delval (2011), with his Theory of reflexive and critical thinking, considers the processes of natural adaptation and cultural appropriation to develop higher mental functions. This research is of a basic type, correlational descriptive level with a non-experimental cross-sectional design. The methodology has a quantitative approach, the Watson-Glaser instrument was applied to evaluate critical thinking to 20 teachers and a reading comprehension questionnaire to assess the levels of text comprehension in 20 students. In the levels of critical thinking, a low level was observed in 20% of teachers, in the medium and high level in 30%, respectively, and a very high level in 20%. In the inference dimension of critical thinking, he presented 65% at the low level. In the levels of reading comprehension, the low level was observed in 40% of students, the average level 60%, while in the high and very high levels 0.0% were registered, respectively. In dimension it infers and interprets and reflects and evaluates written texts of reading comprehension, presented 40% and 75%, respectively, at the low level. The results of the hypothesis contrast showed that there is a significant relationship between teacher critical thinking and reading comprehension in students of the second grade of secondary school of the UGEL Chepén, 2019, with Spearman's correlation coefficient of 0.807, and with a level of significance for $p = 0.000$, since said probability value is less than 0.01.

Keywords: Critical thinking, reading comprehension, inference, reflect, evaluate.

I. INTRODUCCIÓN

Desde el año 2008, con la aprobación del Diseño Curricular Nacional, pasando por la R.M. N° 199-2015-MINEDU, que modifica parcialmente en lo concerniente a las competencias y capacidades e incorpora indicadores de desempeño para cada grado, hasta la actualidad, con la implementación del Currículo Nacional de Educación Básica, en donde se enfatiza que los logros de los aprendizajes de los estudiantes estén en concordancia con el Proyecto Educativo Nacional, los fines y principios de la educación peruana y los objetivos de la educación básica, siempre ha sido una prioridad la atención al desarrollo de las capacidades comunicativas, pues estas, como competencias transversales sirven de líneas directrices para el desarrollo de competencias de las demás áreas curriculares. El desarrollo de las competencias comunicativas permitirá conocer y manejar diversidad de fuentes orales y escritas, pretéritas y recientes, indispensables para que las personas se conduzcan en los diversos contextos y situaciones, necesarios para el éxito de la vida familiar, comunal, profesional, y en el trabajo. También incrementará el conocimiento y redefinirá los valores teniendo en cuenta lo brindado por los ancestros, por otros grupos humanos y por los aportes de la ciencia y tecnología. Así mismo, permitirá acceder al entendimiento profundo de los preceptos del mundo, a la reflexión filosófica y a cualquier área del saber. Además, permitirá manifestarse a través de diversas formas (orales, escritas, gestuales, señales) y códigos los sentimientos, alegrías, tristezas, experiencias, aspiraciones, ilusiones, ideas, fantasías, etc. que serán indispensables para la convivencia armónica, pacífica y democrática. La realidad de nuestro país, con su gran diversidad humana (étnica, de género, cultural, lingüística, de capacidades) plantea a la educación importantes retos: asumir y apreciar la diversidad como riqueza y no como problema o limitación, y el desarrollo de habilidades comunicativas capaces de propiciar el encuentro y el enriquecimiento mutuo entre diferentes y desiguales. En el contexto de la diversidad lingüística, la Emergencia Educativa enfatiza la educación en la lengua materna de los estudiantes, respetando las variaciones dialectales, así como la promoción de las capacidades expresivas en castellano como segunda lengua, en las zonas vernáculo-hablantes. En el caso de personas con necesidades educativas especiales, deben respetarse sus respectivos códigos, formas de expresión y comunicación.

Aprender a pensar de manera crítica y creativa. El acceso y apropiación de distintos tipos de información, el intercambio de opiniones y el análisis de los mensajes de los medios de comunicación permiten reflexionar, cuestionar, formular conclusiones, optar y elaborar propuestas y desarrollar así la actitud crítica. Igualmente, la escritura y la expresión a través de diversos lenguajes permiten desarrollar la imaginación y la fantasía, y estimula formas novedosas y originales de expresión.

Bustamante (2014), en su tesis *“Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular ‘Juan Pablo II’- Trujillo- 2014”*, refiere que su trabajo de investigación tiene por finalidad “la demostración efectiva de un programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora” (p. 10). Para responder a la hipótesis de la investigación, indica que utilizó el diseño cuasi-experimental, con una muestra seleccionada en una muestra no probabilística, una muestra de 29 estudiantes para el grupo experimental y 27 para el grupo de control. Se concluye que la diferencia significativa entre el promedio obtenido por los estudiantes en la prueba previa y la obtenida en la prueba posterior del grupo experimental fue significativa, lo que confirma la aplicación del Programa de habilidades comunicativas. (Bustamante 2014)

Aguilar & Román (2016) en su tesis *“Propuesta de prácticas comunicativas basada en el enfoque fenomenológico que permiten mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N° 80706 Alto Moche, centro poblado Miramar - 2015”* señala como objetivo general “Diseñar una propuesta de prácticas comunicativas basada en el enfoque Fenomenológico que permitan mejorar las relaciones interpersonales...” (p. 79) La investigación se sustenta en un enfoque fenomenológico. Se tuvo como muestra a 118 estudiantes de secundaria de la IE N° 80706. Por tener que analizarse la naturaleza de las prácticas dirigido a mejorar las relaciones interpersonales comunicativas, se optó por el diseño de la investigación no experimental y el tipo de investigación descriptiva propositiva. En resumen, el presente trabajo de investigación se orienta a que “los estudiantes asuman, mayormente, la agresión como una manera de descargar emociones, además, de sentir el control ante cualquier

situación; y la discriminación que se refleja en la incompatibilidad de caracteres que provienen de diferente cultura, lo que se estaría superando con la puesta en ejecución de la propuesta” (p. iv). (Aguilar & Román, 2016)

Ciudad (2016), en su tesis “*Habilidad comunicativa y aprendizaje reflexivo para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular en Villa María del triunfo 2015*” señala como objetivo general “Determinar la influencia de la habilidad comunicativa y el aprendizaje reflexivo en el pensamiento crítico de los estudiantes de educación básica regular en Villa María del Triunfo 2015” (p. 59). La investigación es de tipo básica con nivel descriptivo, la población estuvo constituido por 83 estudiantes de una Institución de Educación Básica regular en Villa María del triunfo. Los resultados determinan que el nivel de pensamiento crítico dependen en un 30.9% de la habilidad comunicativa y el aprendizaje reflexivo, el nivel de análisis de información en un 45%, inferir implicancia en un 25.4%, proponer alternativas 22.2%, la argumentación en 10.7%, la habilidad comunicativa y el aprendizaje reflexivo es muy importante para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, el docente cumple una función muy importante para el desarrollo de esta habilidad. Se aplicaron cuestionarios tipo escala de Likert las cuales fueron sometidas a validez y confiabilidad. Se aplicó el estadístico no paramétrico que busca la implicancia o dependencia entre la variable independiente y a la variable dependiente, posteriores a la prueba de hipótesis basados a la prueba de regresión logística, ya que los datos para el modelamiento son de carácter cualitativo ordinal, orientando al modelo de regresión logística ordinal, para el efecto asumiremos el reporte del SPSS. (Ciudad, 2017)

Jara (2018), en su tesis “*Habilidades sociales, habilidades comunicativas y manejo de conflictos en estudiantes de secundaria, Huacho 2017*”, señala que el objetivo de la investigación es “determinar la relación entre las habilidades sociales, las habilidades comunicativas y el manejo de conflictos en los estudiantes del VII ciclo de secundaria Huacho – 2017” (p. 51). Al demostrarse que la hipótesis se basó en la medición numérica y el análisis estadístico, la investigación se encuadra dentro del modelo positivista y al enfoque cuantitativo. El diseño del trabajo de investigación es no experimental transversal, de nivel correlacional. El método utilizado es el hipotético. Se trabajó con una muestra de 210 estudiantes del VII ciclo

de secundaria. La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento fue cuestionario para las tres variables. La medida de la fiabilidad fue mediante el alfa de Cronbach ya que los ítems fueron medidos en escala tipo Likert. Los resultados estadísticos confirmaron que “existe relación significativa entre las variables: habilidades sociales, habilidades comunicativas y el manejo de conflictos en los estudiantes del VII ciclo de secundaria Huacho – 2017” (p 73). (Jara, 2018)

Milla (2012), en su tesis “*Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua, Callao*”, tiene como propósito “Determinar el pensamiento crítico de los estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua, Callao” (35). Para el estudio se consideró una muestra de 226 sujetos de entre 14 y 17 años. El investigador señala que:

El nivel promedio de desarrollo del pensamiento crítico muestra puntuaciones bajas. En las dimensiones, analice la información y deduzca las implicaciones, la mayoría alcanzó el nivel promedio. Mientras que al proponer alternativas y argumentar la posición, la mayoría se ubicó en el nivel bajo. El género no es un factor que cause diferencias significativas en el pensamiento crítico. Por el contrario, se encontraron diferencias según el tipo de gestión escolar en favor de los estudiantes de escuelas parroquiales; las de las escuelas privadas muestran una ligera ventaja sobre las escuelas públicas (p. 53). (Milla, 2012)

Phisutthangkoon (2012), en su tesis “*El uso de actividades comunicativas para desarrollar la capacidad de pico de Inglés de los estudiantes de formación profesional de primer año*”, señala como propósito de este estudio era “examinar la efectividad de la comunicación comunicativa actividades en la Facultad de habla inglesa de los estudiantes de primer año de diploma; explorar las percepciones de los estudiantes hacia el uso de actividades comunicativas en el aula; investigar las actitudes de los estudiantes hacia las actividades comunicativas utilizadas en el aula” (p. 59). Los participantes fueron 32 estudiantes de diplomado de primer año seleccionados mediante el uso de un procedimiento de muestreo de conveniencia. El experimento se llevó a cabo durante 24 horas durante un período de dos meses, excluyendo la prueba anterior y la prueba posterior. Los instrumentos utilizados en

este estudio, que incluyen una prueba previa a la publicación, seis planes de lecciones, capacidad de hablar para evaluar la capacidad de hablar, cuestionario de percepción del estudiante y cuestionario de actitud del estudiante. 32 estudiantes tuvieron que tomar la prueba anterior trabajando en parejas para comunicarse con sus compañeros después de la tarea. El alumno debía completar tres tareas de seis tareas. El evaluador evaluó la capacidad de los estudiantes para hablar usando el Título del habla. Luego, los estudiantes aprendieron seis planes de lecciones durante seis semanas antes de tomar la prueba posterior, que fue la misma que la prueba anterior. Los datos se analizaron estadísticamente por medio, desviación estándar y prueba de t para muestras dependientes, comparando el promedio de estudiantes de las calificaciones de pre y post prueba para determinar si hubo una diferencia significativa. Además, los estudiantes debían responder a un cuestionario y una percepción de actitud de los estudiantes para explorar sus percepciones sobre el uso de actividades comunicativas e investigar sus actitudes hacia las actividades comunicativas utilizadas en el aula. (Phisutthangkoon, 2012)

Pintado & Rivera (2012), en su tesis *“Actividades para desarrollar habilidades comunicativas y para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de inglés aplicando la teoría de la inteligencia múltiple”* se centra en “mejorar las habilidades comunicativas entre los estudiantes de la 7° grado entre estudiantes de 10-11 años. Algunas técnicas prácticas que los profesores pueden utilizar para este propósito se han desarrollado sobre la base del lenguaje comunicativo, la metodología de enseñanza y la teoría de las inteligencias múltiples” (p. 73). Esta combinación de teorías da como resultado actividades o tareas comunicativas en el aula que pueden ayudar a los estudiantes confiando en sus propias fortalezas e intereses. Además, la tesis presenta actividades integradas en cinco planes de lecciones. La propuesta es tener en cuenta la diversidad de los alumnos al realizar actividades o tareas comunicativas por involucrarlos a través de una variedad de actividades basadas en la teoría de inteligencias múltiples. (Pintado & Rivera, 2012)

Moyá (2016), en su tesis *“Habilidades comunicativas y comunicación política”* refiere en su objetivo general “presentar un enfoque ampliado del ámbito de actuación de las habilidades sociales y comunicativas” (p. 166). Y señala que a

través de una metodología de capacitación de habilidades sociales y habilidades de comunicación en el campo político, se deduce la falta de dominio de muchas de estas habilidades de comunicación, y cómo su capacitación específica ha contribuido a mejorar el rendimiento de los participantes. El autor menciona que después del programa inicial el método de capacitación ha continuado llevándose a cabo con otros sujetos (políticos) en diferentes contextos (otros países, específicamente en América Latina) donde se ha podido verificar la importancia e influencia del contexto en algunas competencias comunicativas y variables sociales que varían considerablemente, mientras que en otros se puede afirmar que se repiten independientemente del contexto, dejando el impacto del contexto sociocultural de las competencias comunicativas políticas y sociales y la universalidad o no de las mismas para futuras investigaciones. (Moyá, 2016)

Curiche (2015), en su tesis *“Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional Barros Arana”*, señala que la presente “investigación es de tipo cuantitativa, porque pretende determinar la posible asociación entre la implementación de la estrategia de aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo mediado por computador sobre el desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento crítico” (p. 84). Esta investigación se alinea al modelo cuasi experimental, porque cuenta con un grupo control y otro experimental a los cuales se les aplican pre-test y post-test para determinar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. El investigador selecciona al grupo control, que utilizando tecnología, tienen clases de filosofía; en cambio, “el grupo experimental que dispone también del apoyo de tecnología, enlaza el trabajo de los estudiantes por medio de la estrategia didáctica de aprendizaje basado en problemas, complementando el aprendizaje colaborativo mediado por computador”. Los resultados del pre test y pos test hacen falible determinar si existe “una correlación positiva con una diferencia estadísticamente significativa entre la estrategia implementada y las habilidades de pensamiento crítico en el grupo control. (Curiche, 2015)

Marín & Lorena (2015), en su tesis “La lectura crítica: Un camino para desarrollar habilidades del pensamiento”, señala como objetivo principal “mejorar y fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de 602, jornada tarde del colegio San José Norte”. En el trabajo de investigación se resalta que en el desarrollo de los talleres de las diversas actividades de lectura se muestran resultados significativos en respuestas de reactivos del nivel crítico; sin embargo, también se evidenció que los docentes tienen dificultades del manejo disciplinar, de herramientas y material educativo pertinente, indispensables para desarrollar habilidades mentales y educar a personas pensantes, por lo que una de las prioridades más importantes de la práctica docente es buscar tácticas, ejercicios o talleres que generen la criticidad en los estudiantes, integrándolos en sus módulos didácticos con el fin de potencializar diferentes habilidades del pensamiento en ellos.

El Pensamiento Crítico tiene una amplia gama de definiciones. Según el Diccionario de Oxford (2015), el pensamiento crítico es "el análisis objetivo y la evaluación de un problema para formar un juicio", mientras que según Davies y Barnett, (2015), "el pensamiento crítico consiste en tener habilidades de cierto tipo" (pág. 7). Es interesante notar que la definición anterior sugiere un pensamiento crítico como sustantivo, mientras que la última visión describe el pensamiento crítico como un conjunto de habilidades. Muchas de las definiciones señalan el pensamiento crítico como un proceso: "actividad cognitiva que se asocia con el uso de la mente" (Cottrell, 2005); "pensamiento analítico y argumental" (Whitehead, 2004); "hipótesis de caza" (Brookfield, 2012); "una forma de autodesarrollo" (Barnett, 1997), "un acto disciplinado" (Jones, 2015). Una de las definiciones del pensamiento crítico en la revisión de la literatura describía el pensamiento crítico como un arte de pensar pensando en pensar mientras pensaba para hacer mejor el pensamiento (Paul & Elder, 2008).

Lipman, (1988), define el pensamiento crítico como "un pensamiento hábil y responsable que conduzca al buen juicio porque se basa en criterios, es autocorrectivo y es sensible al contexto" (p. 23). Ennis, (1998) ha definido el pensamiento crítico como "pensamiento razonable y reflexivo que se centra en decidir qué creer o hacer" (p. 16).

Un proyecto de investigación de dos años fue encargado por la Asociación filosófica americana en 1990 para determinar las habilidades fundamentales del pensamiento crítico y el papel del pensamiento crítico en la evaluación y la instrucción educativas. 46 pensadores de renombre internacional dentro de los Estados Unidos y Canadá, que representaron a disciplinas como la filosofía, ciencias sociales, ciencia y educación participaron en este proyecto de investigación, dirigido por el Dr. Peter Facione. Este proyecto, conocido como estudio Delphi, publicó un informe titulado "pensamiento crítico: una declaración de consenso experto para propósitos de evaluación educativa e instrucción" (Facione, 1990). Este informe proporciona una comprensión teórica del término pensamiento crítico, las disposiciones para un pensador crítico ideal, y las habilidades cognoscitivas fijadas que abarcan el pensamiento crítico. Este estudio de Delphi es un trabajo seminal sobre el tema del pensamiento crítico en la educación. Expertos en el estudio Delphi plantean que no todos los procesos cognitivos útiles deben ser pensados como pensamiento crítico. Dijeron además que no todas las destrezas de pensamiento son pensamiento crítico.

Mulnix (2012) afirma que es importante que el pensamiento crítico no se confunda con otras formas de pensamiento. Ella pregunta si el pensamiento crítico y el razonamiento tienen una posición privilegiada respecto al conocimiento sobre otros procesos del pensamiento tales como la resolución de problemas, el pensamiento creativo y la toma de decisiones.

El pensamiento crítico es uno entre la familia de formas estrechamente relacionadas del pensamiento de orden superior, por ejemplo, resolución de problemas, toma de decisiones y pensamiento creativo. Paul & Elder, (2006) define a la resolución de problemas como "el proceso de alcanzar soluciones" (p. 58), y el pensamiento creativo como, "resultante de la originalidad del pensamiento" (p. 14). Hay contradicción observada en la revisión de la literatura sobre el pensamiento creativo y el pensamiento crítico. Whitehead (2004) considera el pensamiento creativo y el pensamiento crítico como dos modos separados de pensamiento mientras que Paul & Elder, (2006) concluyen que son inseparables.

Para Cottrell (2005), aprender a pensar en formas críticamente analíticas y evaluativas significa utilizar procesos mentales como atención, categorización, selección y juicio. El análisis, la implicación, la síntesis, la evaluación, la aplicación y el uso de habilidades para planificar el resultado en una situación se consideran fundamentales para el pensamiento crítico. Complementando este punto de vista, el estudio Delphi (Facione, 1990) ha presentado habilidades cognitivas tales como interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación como las habilidades básicas para el pensamiento crítico. Brookfield (2012) asegura que a los estudiantes se les puede enseñar a reconocer y usar las destrezas apropiadamente y hacer que su pensamiento sea más eficaz.

Algunos autores de pensamiento crítico coinciden en un punto, que el propósito del pensamiento crítico es positivo por ejemplo, auto mejoramiento (Paul & Elder, 2003); autocorrectivo (Lipman, 1988); el autodesarrollo (Barnett, 1997), mientras que, (Pithers & Soden, 2000) identifican el pensamiento crítico como beneficioso tanto para el ser como para los demás. En contradicción con esto, algunos autores advierten que ser crítico puede considerarse como "negativo" (Cottrell, 2005).

Paul, R & Elder L. (2003) aboga por dos razones para mantener una serie de definiciones sobre el pensamiento crítico, en lugar de trabajar únicamente con una sola definición: "1) para mantenerse al tanto de las diversas dimensiones del pensamiento crítico que las definiciones alternativas destacan, y 2) para ayudar a uno mismo escapar de las limitaciones de cada"(p. 46). En conjunto, la literatura revisada sugiere que el pensamiento crítico es una lista de habilidades cognitivas, que guían a las personas a tomar decisiones y juicios informados para todas las situaciones en la vida.

El pensamiento crítico es una habilidad cognitiva que requiere un marco para ser dominado y monitoreado de vez en cuando (Barnett, 1997). Además, al igual que cualquier otra habilidad, el pensamiento crítico puede ser poseído por un individuo a un grado más alto o bajo (Paul R., 1993). La responsabilidad enorme se pone en el aprendiz para saber sobre el pensamiento crítico (Nosich, 2012). Hammer & Green,

(2011) señaló que la disposición del estudiante/pensador es tan importante como la del maestro en el desarrollo de la atención a las habilidades de pensamiento crítico.

De manera similar, Paul & Elder (2003) explican que “el pensamiento crítico es un pensamiento autodirigido, auto disciplinado, auto monitoreado y autocorrectivo. El pensamiento crítico es la capacidad de participar en una actividad, proceso o procedimiento. Además, se considera que el pensamiento crítico es una habilidad transferible a través del currículo y el contexto de la vida real, es imperativo que el aprendiz tenga la inclinación por estas habilidades”(p. 327)). Halpern (1998) agregó la idea de que las disposiciones de los estudiantes pueden influir en cómo utilizan las habilidades de pensamiento crítico. Ella conjeturó que no es bastante enseñar habilidades, o para que los estudiantes desarrollen habilidades, si no están inclinados simplemente para utilizarlos. Según *Bowell and Kemp (2015)*, un pensador crítico exitoso es aquel que puede actuar y creer de acuerdo con buenas razones, y que puede articular y hacer explícitas esas razones.

Desde la perspectiva de *Watson-Glaser y Facione* considera que la especie humana posee la capacidad de pensar, pero pensar críticamente requiere de un proceso más elaborado y complejo, pues es el resultado de las habilidades y disposiciones que debe poseer; así como del grado de conciencia o conocimiento de su persona, sobre su forma de pensar, sobre los contenidos que maneja y habilidades para controlarlos con el fin de organizarlos, revisarlos, modificarlos en función de los progresos y resultados de su aprendizaje, en pocas palabras la Metacognición. Ahora bien, para que lo mencionado anteriormente suceda, es necesario evaluar el pensamiento crítico desde perspectivas o dimensiones.

Es así que, *Watson y Glaser (1980)* analizaron el pensamiento crítico en función de cinco dimensiones: Inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos.

Las dimensiones de Inferencia, Reconocimiento de Supuestos, Interpretación y Evaluación consideradas por *Watson y Glaser* también son consideradas por *Facione (1990)*, aunque las definiciones de este último son más detalladas.

Watson y Glaser definen a la **inferencia** como una conclusión que se halla como resultado de evaluar hechos que son observados o supuestos, mientras que para Facione es la identificación y aseguramiento de elementos necesarios para obtener las conclusiones razonables; formulación de conjeturas; considerando información pertinente y obtención de consecuencias que derivan de los datos, evidencias, conceptos, principios, enunciados, descripciones, preguntas u otras maneras de representaciones. Ambos autores coinciden en que inferencia es llegar a la conclusión de hechos. La inferencia para la comprensión lectora es fundamental pues significa poder afirmar los resultados de la población muestra.

Watson y Glaser (1980), definen al **reconocimiento de supuestos** como la habilidad para distinguir supuestos que se afirman implícitamente o se dan por hechos en una declaración o afirmación. Facione (Análisis) lo define como la identificación de relaciones de inferencia, supuestas o reales que se dan entre conceptos, enunciados, descripciones, preguntas, así como otras representaciones cuyo fin es expresar opinión, razón, juicio, experiencia e información.

En esta dimensión Watson y Glaser habla de distinguir supuestos implícitos o que se dan por hechos, mientras que Facione habla de identificar relaciones de inferencia o reales. Para la comprensión lectora, el reconocimiento de supuestos es la base sobre la cual se elaboran las pruebas de contraste.

Según Watson y Glaser se define **deducción** como la habilidad para determinar la relación o conexión lógica entre las premisas y las conclusiones. Para la comprensión de textos, la deducción forma parte importante para la toma de decisiones.

Según Watson y Glaser definen **interpretación** como la capacidad para valorar y discriminar las evidencias, así como juzgar si las generalizaciones a las que se llegan son el resultado de estas evidencias. Facione la define como la comprensión y expresión de experiencias, datos, eventos, situaciones, creencias, juicios, reglas, procedimientos. También incluye la categorización, decodificación del resultado.

Se observa coincidencias entre los autores, sin embargo, Facione es más detallado, incluye la comprensión y expresión de datos, la categorización y

decodificación de estos. Para la interpretación del texto, que es la finalidad de un escrito, es su interpretación para la toma de decisiones.

Para Watson y Glaser se define **evaluación de argumentos** como la capacidad de diferenciarlos según sea su nivel de importancia desde los más fuertes a los más débiles, mientras Facione lo define como la valoración de credibilidad de enunciados y representaciones que describen situaciones, percepciones, creencias, experiencias de una persona, así como las fortalezas lógicas de las relaciones reales, descripciones, preguntas. Para la comprensión de textos la evaluación de argumentos, es la base sobre la cual se evalúan los desempeños de la comprensión lectora.

Con respecto a las dimensiones de la **competencia lectora** “lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” (CNEB- PCES-MINEDU, 2016), el MINEDU define a esta competencia como “una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.

Esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

Obtiene información del texto escrito: el estudiante localiza y selecciona información explícita en textos escritos con un propósito específico.

Infiere e interpreta información del texto: el estudiante construye el sentido del texto. Para ello, infiere estableciendo diversas relaciones entre la información explícita e implícita con el fin de deducir nueva información y completar los vacíos del texto. A partir de estas inferencias, el estudiante interpreta integrando la información explícita e implícita, así como los recursos textuales, para construir el sentido global y profundo del texto, y explicar el propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, las ideologías de los textos así como su relación con el contexto sociocultural del lector y del texto.

Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto: los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el

estudiante se distancie de los textos escritos situados en épocas y lugares distintos, y que son presentados en diferentes soportes y formatos. Reflexionar implica comparar y contrastar aspectos formales y de contenido del texto con la experiencia, el conocimiento formal del lector y diversas fuentes de información. Evaluar implica analizar y valorar los textos escritos para construir una opinión personal o un juicio crítico sobre aspectos formales, estéticos, contenidos e ideologías de los textos considerando los efectos que producen, la relación con otros textos, y el contexto sociocultural del texto y del lector”.

Últimamente, el MINEDU ha puesto mucho empeño en mejorar el desempeño docente, implementando un nuevo diseño curricular, materiales educativos, evaluaciones estandarizadas en los alumnos del segundo grado de secundaria a nivel nacional; pero, el resultado de no han sido positivo, alcanzando sólo un 14,9% en el nivel satisfactorio. La existencia de estos hechos y las implicancias del desarrollo del pensamiento crítico docente en el resultado de la comprensión lectora en los alumnos, llevó a realizar el presente trabajo a través del siguiente cuestionamiento:

¿Cuál es la relación entre pensamiento crítico docente y competencia lectora en estudiantes de segundo grado de educación secundaria de la UGEL Chepén, 2019?

La investigación **se justificó teóricamente** porque permite generar comunidades de aprendizaje de docentes para tomar decisiones de mejora en la práctica pedagógica enfatizando en el pensamiento crítico para desarrollar la competencia lectora que es transversal en el tratamiento de todas las áreas del Currículo Nacional de Educación Básica.

La investigación **se justificó en la practicidad** porque cuando los estudiantes adquieren habilidades usan el conocimiento y la inteligencia para llegar, de forma efectiva, a la posición más razonable y justificada sobre un tema. Esto permite, que una persona cualquiera, que utilice el pensamiento crítico en el desarrollo de su competencia lectora, se pueda desenvolver en la vida con mayor eficiencia y eficacia.

La investigación se **justificó metodológicamente** ya que se crearon instrumentos de medición para cada una de las variables de acuerdo a las dimensiones sustentadas por el autor. Los test y cuestionarios de cada una de las variables en estudio se sometieron a la validez de contenido, las cuales fueron revisados y evaluados los criterios de pertinencia, relevancia y claridad de cada uno de los ítems, asimismo se realizó la confiabilidad de los instrumentos mediante el estadístico Alfa de Cronbach, o que determinaron que los instrumentos son confiables y aplicables a la muestra de estudio.

La investigación se **justificó en el aspecto social** porque el desarrollo de las competencias comunicativas con énfasis en el pensamiento crítico hacen posible la generación de personas conscientes de lo que dicen y hacen, desarrollando habilidades comunicativas indispensables para un mejor entendimiento de la realidad.

La formulación del **Objetivo General** para este trabajo de investigación fue:

Determinar la relación entre el pensamiento crítico docente y la competencia lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL, Chepén, 2019.

Entre los **Objetivos Específicos** que se trabajaron fueron: **O₁** Determinar la relación entre el pensamiento crítico docente y la obtención de la información del texto escrito en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019, **O₂** determinar la relación entre el pensamiento crítico docente y la inferencia e interpretación de la información del texto escrito en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019, **O₃** determinar la relación entre el pensamiento crítico docente y la reflexión y evaluación de la forma, contenido y contexto del texto escrito en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019, **O₄** determinar la relación entre la inferencia del docente y la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019, **O₅** determinar la relación entre el reconocimiento de supuestos del docente y la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019, **O₆** determinar la relación entre la deducción del docente

y la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019., **O₇** determinar la relación entre la interpretación del docente y la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019 y **O₈** determinar la relación entre la evaluación de argumentos del docente y la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

Las **hipótesis** positiva y nula generadas para este trabajo de investigación fueron:

H₁ Existe relación significativa entre el pensamiento crítico docente y la competencia lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

H₀ No existe relación significativa entre el pensamiento crítico docente y la competencia lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

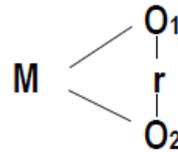
II. MÉTODO

2.1. Tipo y diseño de investigación:

2.1.1 Tipo de investigación:

- a. **Enfoque de investigación:** Cuantitativo
- b. **Tipo de investigación:** Básica
- c. **Nivel de investigación:** Descriptivo correlacional

2.1.2 Diseño de investigación: En este trabajo de investigación se utilizó al diseño no experimental, de corte transversal, correlacional. No experimental, porque el estudio se realizó sin la manipulación deliberada de variables. Transversal, porque el estudio se centró en la recolección de datos en un solo momento, en un tiempo único, cuyo propósito fue describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Y correlacional, porque describió relaciones entre dos variables (pensamiento crítico docente y competencia lectora en estudiantes) en un momento determinado, correspondiéndole el siguiente esquema:



M: Muestra de docentes y estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

O₁: Pensamiento crítico docente del segundo grado de secundaria de la UGEL, Chepén, 2019.

O₂: Competencia lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL, Chepén, 2019.

r: Relación de variables O₁ y O₂.

2.2. Operacionalización de variables

Matriz 1. Operacionalización de variable pensamiento crítico

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Definición	Indicadores	Instrumento	Tipo de Investigación	Escala, Niveles y Rango
Pensamiento Crítico	<p>Watson y Glaser (1980, 2008) definen el pensamiento crítico como la composición de actitudes, conocimientos y habilidades que incluye lo siguiente: Actitudes de investigación que implican capacidad para reconocer problemas y necesidad de prueba en sustento de lo verdadero. Conocimiento de la naturaleza de inferencias válidas, abstracciones y generalizaciones en los que la exactitud de la evidencia de diverso tipo se determina de manera lógica. Habilidad para hacer uso de las actitudes y el conocimiento mencionados en los dos puntos anteriores.</p>	<p>Respuesta al cuestionario del Test de Watson-Glaser en sus cinco dimensiones del pensamiento crítico (1980)</p>	Inferencia	Inferencia, conclusión que se obtiene como resultado de evaluar hechos que son observados o supuestos.	Evalúa, deduce y concluye en forma correcta	Test de Watson-Glaser	Cuantitativa	<p>Ordinal: Bajo (0-41) Medio (42-47) Alto (48-55) Muy Alto (56-80)</p>
			Reconocimiento de Supuestos	Habilidad para distinguir asunciones o supuestos que se afirman implícitamente o se dan por hechos en una declaración o afirmación.	Distingue y reconoce en forma correcta			
			Deducción	Habilidad para determinar la relación lógica entre las premisas y las conclusiones.	Relaciona y determina en forma correcta			
			Interpretación	Capacidad para valorar y discriminar las evidencias, así como juzgar si las generalizaciones a las que se llega son el resultado de estas evidencias.	Valora, discrimina y juzga en forma correcta			
			Evaluación de Argumentos	Capacidad para diferenciar los argumentos según sea su nivel de importancia desde los más fuertes a los más débiles.	Diferencia y clasifica en forma correcta			

Matriz 2. Operacionalización de variable comprensión lectora

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Definición	Indicadores	Instrumento	Tipo de Investigación	Escala, Niveles y Rango
Competencia Lectora	El MINEDU (CNEB-PCES-MINEDU, 2016), define a esta competencia como “una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura. Supone para el estudiante un proceso activo de construcción del sentido, ya que el estudiante no solo decodifica o comprende la información explícita de los textos que lee sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos.	Respuesta al cuestionario de comprensión lectora en sus tres dimensiones (MINEDU, 2018)	Obtiene información del texto escrito.	Capacidad para localizar y seleccionar información explícita en textos escritos con un propósito específico.	Identifica e integra información explícita	Cuestionario de comprensión lectora	Cuantitativa	Ordinal: Muy Bueno (15-20) Bueno (13-14) Aprobado (11-12) Desaprobado (0-10)
			Infiere e interpreta información del texto.	Capacidad para deducir e interpretar información explícita e implícita con el fin de construir el sentido global y profundo del texto.	Distingue lo relevante de lo complementario, deduce relaciones lógicas, explica la intención del autor, diferentes puntos de vista, estereotipos, palabras y frases.			
			Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Capacidad de comparar y contrastar aspectos formales y de contenido del texto, valorándolos con opiniones personales y juicio crítico.	Opina sobre el contenido, la forma textual, evalúa y contrasta textos entre sí y determina sus características y tipos textuales.			

2.3. Población, muestra y muestreo

2.3.1 Población

La población de la investigación estuvo conformada por 20 docentes y 20 estudiantes de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

2.3.2 Muestra

Para el estudio se trabajó con toda la población por accesibilidad y disponibilidad de recursos: Muestra por conveniencia.

Criterios de selección: Se consideró docentes del área de comunicación y alumnos del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

Unidad de análisis: 20 docentes, 20 estudiantes.

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

2.4.1 Técnicas e instrumentos

Para medir el pensamiento crítico en los docentes se utilizó como técnica la encuesta y el instrumento fue un test de habilidades a profesores de comunicación. Para medir la comprensión lectora en los estudiantes se utilizó como técnica la encuesta y el instrumento fue un cuestionario de comprensión lectora a estudiantes de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

2.4.2 Instrumentos de recolección de datos

A. Ficha Técnica	
Variable: Pensamiento Crítico Técnica: Encuesta Instrumento: Test Traducción y adaptación argentina Difabio 2005 Adaptación Perú Rodríguez 2016, validez y confiabilidad, Kudder y Richardson (KR-20) =0.755 Nombre del instrumento: Test Watson-Glaser, Forma A Autores: Goodwin Watson y Edward Glaser	Año: 1980 Lugar: Instituciones educativas del nivel secundaria de la UGEL Chepén Objetivo: Determinar el pensamiento crítico de los docentes de comunicación a través de sus cinco dimensiones. Administración: Individual. Tiempo de duración: 60 minutos

Descripción: El presente test evalúa habilidades del pensamiento crítico en docentes de comunicación de la UGEL Chepén, consta de 80 ítems de respuesta cerrada en escala dicotómica, se agrupan en cinco dimensiones de 16 ítems cada uno. Para la calificación de los ítems se asigna un punto (1) cuando la respuesta es correcta y cero puntos (0) cuando es incorrecta; las puntuaciones van de un mínimo de cero (0) a un máximo de 16 puntos por dimensión y de cero (0) a 80 puntos en la puntuación total de las cinco dimensiones (Watson y Glaser, 1980, 2008).

A. Ficha Técnica	
<p>Variable: Rendimiento Académico</p> <p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p> <p>Nombre del instrumento: Cuestionario de comprensión lectora, segundo grado de secundaria</p> <p>Autor: MINEDU, ECE 2018</p> <p>Año: 2018</p>	<p>Lugar: Instituciones educativas del nivel secundaria de la UGEL Chepén.</p> <p>Objetivo: Determinar la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.</p> <p>Administración: Individual.</p> <p>Tiempo de duración: 60 minutos.</p>

Descripción: El presente cuestionario evalúa la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, consta de 20 ítems de respuesta cerrada en escala dicotómica, se agrupan en tres dimensiones con un total de 20 ítems; distribuidos en 04, 09 y 07 ítems para obtiene, infiere y reflexiona, respectivamente. Se asigna un punto (1) por respuesta es correcta y cero puntos (0) cuando es incorrecta; las puntuaciones van de cero (0) a un máximo de 20 puntos en la puntuación total de las tres dimensiones (MINEDU, 2016).

2.4.3 Validez y Confiabilidad

Validez de los Instrumentos

Para validar los instrumentos se optó por el método de juicio de expertos y que estuvo integrada por las Dras. en Educación Carmen Haydee Valera Castañeda y Martina del Pilar Guanilo Díaz y la Mg. en Educación Sonia Mardelí Martos Cachi, todas ellas validaron los instrumentos como aplicable.

Confiabilidad de los instrumentos:

Para la confiabilidad de los instrumentos se optó por el Método de Consistencia Interna. Los instrumentos seleccionados para este estudio tienen ítems con escalas dicotómicas sí=1, no= 0 que miden atributos y características sobre un tópico en particular, por lo que su cálculo se efectúa a través del coeficiente de Kuder Richardson.

Tabla 1

Confiabilidad del test Watson-Glaser, Forma A, Pensamiento crítico

Estadística de fiabilidad	
Kuder Richardson	Nº de elementos
0.755	20

Fuente: Instrumentos aplicados a los docentes de comunicación y alumnos de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.

Con un coeficiente de Kuder Richardson superior a 0.755 indica que el grado de confiabilidad del instrumento es muy buena.

Tabla 2

Confiabilidad del Cuestionario Comprensión Lectora a estudiantes de segundo grado de secundaria, ECE 2018 MINEDU.

Estadística de fiabilidad	
Kuder Richardson	Nº de elementos
0.890	20

Fuente: Instrumentos aplicados a los docentes de comunicación y alumnos de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.

Con un coeficiente de Kuder Richardson superior a 0.890 indica que el grado de confiabilidad del instrumento es muy buena.

2.5. Procedimiento

Una vez recogida la información, luego de la aplicación de los instrumentos, para evaluar el pensamiento crítico en los docentes y la comprensión lectora en los estudiantes, se procedió a ordenar las hojas de respuesta de cada uno de los participantes en las instituciones educativas donde se evaluó el test y cuestionario; luego se procedió a calificar de forma manual cada hoja de respuesta, identificando las respuestas correctas con el número 1 y las incorrectas con el número 0; paso seguido se creó la base de datos para el registro de ceros y unos; seguidamente se procedió a hallar la puntuación total de cada docente y estudiante utilizando el software Excel; esta información fue procesada con un software estadístico para realizar el respectivo análisis e interpretación de los resultados; finalmente se elaboró las conclusiones y recomendaciones.

2.6. Método de análisis de datos:

El proceso del análisis de datos fue en base a la estadística descriptiva y a la inferencial. En esta investigación se utilizó el programa estadístico SPSS versión 25, para poder explorar los datos, evaluar la confiabilidad y validez, así como hacer el análisis estadístico de variables e hipótesis para poder determinar los resultados y dar las posteriores recomendaciones. (Hernández et al. 2006). Para el mejor análisis se utilizó: la estadística descriptiva y la inferencial. Estadística descriptiva: que considera la distribución de frecuencias, medidas de tendencia central, medidas de variabilidad, gráficas y puntuaciones. Estadística inferencial: que sirve para probar hipótesis se empleó el coeficiente rho de Spearman con una correlación de 0.807 y con un nivel de significancia para $p=0.000$, dado que dicho valor de probabilidad es menor a 0.01.

2.7. Aspectos éticos:

La presente investigación se realizó siguiendo los procedimientos de acuerdo con las normas éticas de la Universidad César Vallejo Mendoza. La aplicación de los instrumentos que evalúan el pensamiento crítico de los docentes y la comprensión lectora en los estudiantes de segundo grado de

secundaria de la UGEL Chepén 2019, se realizó con la autorización de los directores de las instituciones educativas, pertenecientes a la UGEL Chepén. La participación de cada docente y estudiante fue voluntaria. La encuesta se llevó a cabo en las instituciones educativas, en horas de la mañana, al finalizar la clase, previa coordinación con los directores, docentes del área de Comunicación y alumnos del segundo grado.

Se les informó a los docentes que el test constaba de 80 preguntas, que la duración sería aproximadamente de 60 minutos; de igual manera, a los estudiantes se les comunicó que el cuestionario de comprensión lectora constaba de 20 preguntas, que la duración sería aproximadamente de 60 minutos; que el docente y estudiante podían hacer todas las preguntas que desee; que la información que brinde cada docente y estudiante es confidencial, ninguna persona excepto el investigador manejara dicha información, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de los participantes ni se presentaran informes individuales; se aplicó el instrumento sin hacer diferencia de ningún tipo.

III. RESULTADOS

3.1. Descripción de los niveles de puntuación del pensamiento crítico y la competencia lectora en docentes de comunicación y estudiantes de segundo grado de secundaria, UGEL Chepén, 2109.

Tabla 3

Nivel de puntuación del pensamiento crítico

Pensamiento Critico	Fi	%
Bajo	4	20%
Medio	6	30%
Alto	6	30%
Muy Alto	4	20%
Total	20	100%

Fuente: Instrumento aplicado a los docentes de comunicación de la UGEL Chepén, 2019,

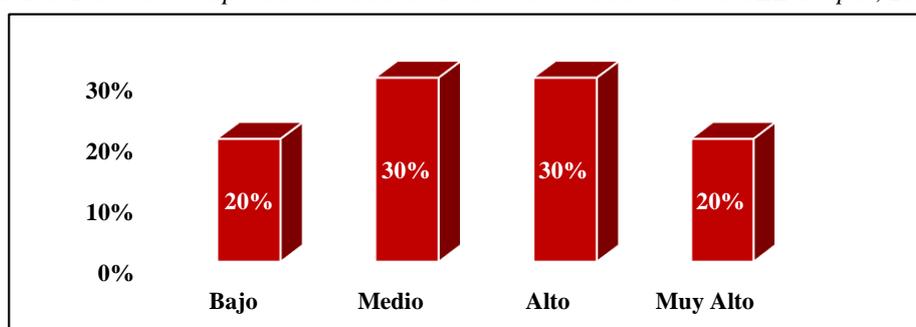


Gráfico 1: Frecuencia sobre el nivel de pensamiento crítico

Fuente: Tabla 3

En el gráfico 01 se observa que de los 20 docentes de comunicación, del segundo grado de secundaria, al cual se les aplicó el instrumento resultaron tener un alto y regular nivel en pensamiento crítico al 30% respectivamente, con respecto al desempeño de los alumnos del mencionado grado perteneciente a las instituciones educativas, de la UGEL Chepén, 2019.

Tabla 4

Nivel de puntuación de la competencia lectora

Pensamiento Critico	Fi	%
Desaprobado	8	40%
Aprobado	12	60%
Bueno	0	0%
Muy Bueno	0	0%
Total	20	100%

Fuente: Instrumento aplicado a los estudiantes de comunicación de la UGEL Chepén, 2109,

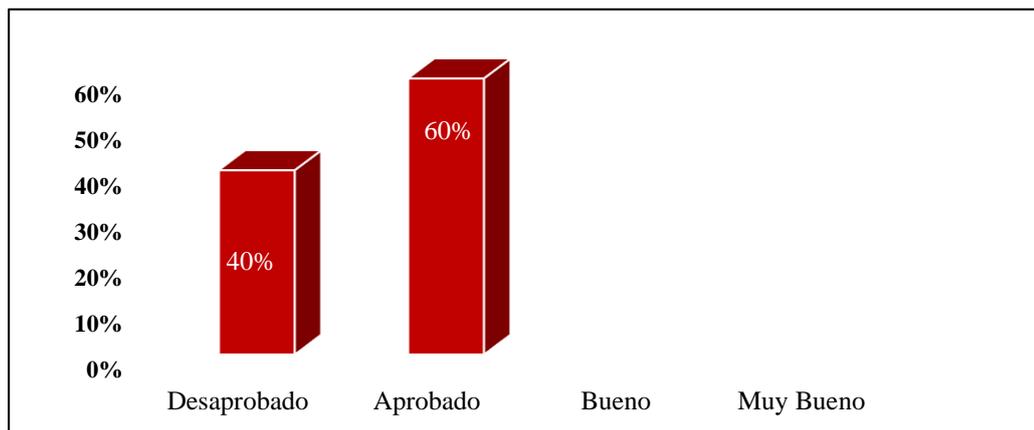


Grafico 2: Frecuencia sobre el nivel de competencia lectora

Fuente: Tabla N° 4

En el gráfico 02 se observa que, de los 20 alumnos de comunicación, del segundo grado de secundaria, al cual se les aplicó el instrumento resultaron ser que el 60% obtuvieron un puntaje aprobatorio, el 40% un puntaje desaprobatorio y 0% obtuvieron en los niveles bueno y muy bueno, poniendo en alerta a la UGEL Chepén, 2019.

3.2. Prueba de Hipótesis

Tabla 5

Prueba de normalidad (Shapiro Wilk), de los puntajes obtenidos en pensamiento crítico y la competencia lectora, en docentes de comunicación y estudiantes de segundo grado de secundaria, UGEL Chepén, 2019.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Pensamiento Critico	0.191	20	0.054	0.888	20	0.024
Competencia Lectora	0.299	20	0.000	0.852	20	0.006

Fuente: Instrumentos aplicados a los docentes de comunicación y alumnos de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

En la tabla 8 se observa que, debido al tamaño de muestra es menor que 50, se utiliza la prueba de Shapiro-Wilk para evaluar la normalidad de las variables y según los resultados se observa que solamente una presenta distribución normal (Pensamiento Crítico) y la otra variable no presenta distribución normal (Comprensión Lectora). Por lo tanto, se utiliza el Coeficiente de Correlación de Spearman para evaluar la relación entre las dos variables.

3.1.1 Prueba de la Hipótesis General:

H₁: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico docente y la competencia lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

Tabla 6

Relación entre el pensamiento crítico y competencia lectora

	PENSAMIENTO CRITICO	COMPETENCIA LECTORA	
PENSAMIENTO CRITICO	Correlación de Spearman	1	,807**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	20	20
COMPETENCIA LECTORA	Correlación de Spearman	,807**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	20	20

Fuente: Información procesada de la base de datos, anexo N° 1.

En la Tabla 6 se observa que el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.807 lo cual significa según la tabla del anexo N° 1 que dicha relación entre ambas variables se asocia positivamente fuerte y por otro lado se observa que dicha relación es significativa ($p=0.000$) debido a que dicho valor de probabilidad es menor a 0.01. Por lo tanto, se concluye que, existe relación positiva entre el pensamiento crítico docente y la competencia lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019, bajo un nivel de significancia estadística del 1%.

3.2.2 Prueba de la Hipótesis Específicas:

H₁: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico docente con respecto a la inferencia y la competencia lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

Tabla 7

Relación entre la inferencia y la competencia lectora

	INFERENCIA	COMPETENCIA LECTORA	
INFERENCIA	Correlación de Spearman	1	,921**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	20	20
COMPETENCIA LECTORA	Correlación de Spearman	,921**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	20	20

Fuente: Información procesada de la base de datos, anexo N° 1.

En la Tabla 7 se observa que el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.921 lo cual significa según la tabla del anexo N° 1 que dicha relación entre ambas variables se asocia positivamente fuerte y por otro lado se observa que dicha relación es significativa ($p=0.000$) debido a que dicho valor de probabilidad es menor a 0.01

Por lo tanto, se concluye que existe relación positiva entre el pensamiento crítico con respecto a la inferencia y la competencia lectora, bajo un nivel de significancia estadística del 1%.

H2: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico docente con respecto al reconocimiento de supuestos y la competencia lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

Tabla 8

Relación entre el reconocimiento de supuestos y la competencia lectora

		RECONOCIMIENTO DE SUPUESTOS	COMPETENCIA LECTORA
RECONOCIMIENTO DE SUPUESTOS	Correlación de Spearman	1	,889**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	20	20
COMPETENCIA LECTORA	Correlación de Spearman	,889**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	20	20

Fuente: Información procesada de la base de datos, anexo N° 1.

En la Tabla 8 se observa que, existe el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.889 lo cual significa según la tabla del anexo N° 1 que dicha relación entre ambas variables se asocia positivamente fuerte y por otro lado se observa que dicha relación es significativa ($p=0.000$) debido a que dicho valor de probabilidad es menor a 0.01. Por lo tanto, se concluye que existe correlación positiva entre el pensamiento crítico con respecto al reconocimiento de supuestos y la competencia lectora, bajo un nivel de significancia estadística del 1%.

H3: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico docente con respecto a la deducción y la competencia lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

Tabla 9

Relación entre la deducción y la competencia lectora

		DEDUCCIÓN	COMPETENCIA LECTORA
DEDUCCIÓN	Correlación de Spearman	1	,907**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	20	20
COMPETENCIA LECTORA	Correlación de Spearman	,907**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	20	20

Fuente: Información procesada de la base de datos, anexo N° 1.

En la Tabla 9 se observa que el coeficiente de correlación de Pearson es de 0.907 lo cual significa según la tabla del anexo N° 1 que dicha relación entre ambas variables se asocia positivamente fuerte y por otro lado se observa que dicha relación es significativa ($p=0.000$) debido a que dicho valor de probabilidad es menor a 0.01. Por lo tanto, se concluye que el grado de relación que existe entre el pensamiento crítico con respecto a la deducción y la competencia lectora es significativamente positiva, bajo un nivel de significancia del 1%.

H4: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico docente con respecto a la interpretación y la competencia lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

Tabla 10.

Correlación entre la interpretación y la competencia lectora

		INTERPRETACIÓN	COMPETENCIA LECTORA
INTERPRETACIÓN	Correlación de Spearman	1	,892**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	20	20
COMPETENCIA LECTORA	Correlación de Spearman	,892**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	20	20

Fuente: Información procesada de la base de datos, anexo N° 1

En la Tabla 10 se observa que, existe el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.892 lo cual significa según la tabla del anexo N° 1 que dicha relación entre ambas variables se asocia positivamente fuerte y por otro lado se observa que dicha relación es significativa ($p=0.000$) debido a que dicho valor de probabilidad es menor a 0.01. Por lo tanto, se concluye que el grado de relación que existe entre el pensamiento crítico con respecto a la interpretación y la competencia lectora es significativamente positiva, bajo un nivel de significancia del 1%.

H₅: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico docente con respecto a la evaluación de argumentos y la competencia lectora en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

Tabla 11

Relación entre la evaluación de argumentos y la competencia lectora

		EVALUACIÓN DE ARGUMENTOS	COMPETENCIA LECTORA
EVALUACIÓN DE ARGUMENTOS	Correlación de Spearman	1	,962**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	20	20
COMPETENCIA LECTORA	Correlación de Spearman	,962**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	20	20

Fuente: Información procesada de la base de datos, Anexo N° 1.

En la Tabla 11 se observa que, existe el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.962 lo que significa según la tabla del anexo N° 1 que dicha relación entre ambas variables se asocia positivamente fuerte y por otro lado se observa que dicha relación es significativa ($p=0.000$) debido a que dicho valor de probabilidad es menor a 0.01.

Por lo tanto, se concluye que el grado de relación que existe entre el pensamiento crítico con respecto a la evaluación de argumentos y la competencia lectora es significativamente positiva, bajo un nivel de significancia del 1%.

H6: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico docente y la obtención de la información del texto escrito en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

Tabla 12

Relación entre el pensamiento crítico docente y la obtención de la información del texto escrito

	PENSAMIENTO CRÍTICO DOCENTE	OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL TEXTO ESCRITO
PENSAMIENTO CRÍTICO DOCENTE	Correlación de Spearman	1
	Sig. (bilateral)	.772**
	N	20
OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL TEXTO ESCRITO	Correlación de Spearman	.772**
	Sig. (bilateral)	1
	N	20

Fuente: Información procesada de la base de datos, anexo N° 1

En la Tabla 12 se observa que existe el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.772 lo que significa según la tabla del anexo N° 1 que dicha relación entre ambas variables se asocia positivamente fuerte y por otro lado se observa que dicha relación es significativa ($p=0.000$) debido a que dicho valor de probabilidad es menor a 0.01. Por lo tanto, se concluye que existe un grado de relación significativa entre el pensamiento crítico docente y la obtención de la información del texto escrito en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019, bajo un nivel de significancia del 1%.

H7: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico docente y la inferencia e interpretación de la información del texto escrito en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

Tabla 13

Relación entre el pensamiento crítico docente y la inferencia e interpretación de la información del texto escrito

	PENSAMIENTO CRÍTICO DOCENTE	INFERENCIA E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL TEXTO ESCRITO
PENSAMIENTO CRÍTICO DOCENTE	Correlación de Spearman	1
	Sig. (bilateral)	.925**
	N	20
INFERENCIA E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN DEL TEXTO ESCRITO	Correlación de Spearman	.925**
	Sig. (bilateral)	1
	N	20

Fuente: Información procesada de la base de datos, anexo N° 1

En la Tabla 13 se observa que existe el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.925 lo que significa según la tabla del anexo N° 1 que dicha relación entre ambas variables se asocia positivamente fuerte y por otro lado se observa que dicha relación es significativa ($p=0.000$) debido a que dicho valor de probabilidad es menor a 0.01. Por lo tanto, se concluye que existe un grado de relación significativa entre el pensamiento crítico docente y la inferencia e interpretación de la información del texto escrito en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019, bajo un nivel de significancia del 1%.

H8: Existe relación significativa entre el pensamiento crítico docente y la reflexión y evaluación de la forma, contenido y contexto del texto escrito en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

Tabla 14

Correlación entre el pensamiento crítico docente y la reflexión y evaluación de la forma, contenido y contexto del texto escrito

		PENSAMIENTO CRÍTICO DOCENTE	REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA FORMA, CONTENIDO Y CONTEXTO DEL TEXTO ESCRITO
PENSAMIENTO CRÍTICO DOCENTE	Correlación de Spearman	1	,893**
	Sig. (bilateral)		0.000
	N	20	20
REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA FORMA, CONTENIDO Y CONTEXTO DEL TEXTO ESCRITO	Correlación de Spearman	,893**	1
	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	20	20

Fuente: Información procesada de la base de datos, anexo N° 1

En la Tabla 14 se observa que existe el coeficiente de correlación de Spearman es de 0.893 lo que significa según la tabla del anexo N° 1 que dicha relación entre ambas variables se asocia positivamente fuerte y por otro lado se observa que dicha relación es significativa ($p=0.000$) debido a que dicho valor de probabilidad es menor a 0.01. Por lo tanto, se concluye que existe un grado de relación significativa entre el pensamiento crítico docente y la reflexión y evaluación de la forma, contenido y contexto del texto escrito en estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019, bajo un nivel de significancia del 1%.

IV. DISCUSIÓN

Con el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y el Programa Curricular de Educación Secundaria (PCES), promulgado con R.M. N° 281-2016-MINEDU, se inicia la implementación del nuevo modelo educativo en el Perú, basado en competencias y que en el nivel secundario recién se empieza a implementar en el año 2019. La investigadora Torres (2014), concluía la importancia del pensamiento crítico como competencia dentro de las actividades que favorecen al desarrollo del estudiante peruano, lo cual conlleva a ver la relevancia del pensamiento crítico en el ámbito de la educación básica y superior; es aquí que el presente trabajo, intenta contribuir a dar vigencia a este constructo en la práctica educativa contestando así a la preocupación de Morales (2014).

La revisión bibliográfica mostró evidencia de la relación específica entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora, hallándose en la investigación que por tener un tamaño de muestra menor a 50, se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk, resultando que sólo la variable pensamiento crítico sigue una distribución normal con un nivel de significancia de 0,024. Este resultado coincide totalmente con el encontrado por Rodríguez (2016) en cuya investigación la variable pensamiento crítico también sigue una distribución normal. En cuanto a la variable competencia lectora no tiene una distribución normal razón por lo cual, para contrastar las hipótesis, se eligió la prueba no paramétrica Rho de Spearman, llegándose a obtener un coeficiente de correlación de 0.807, lo que significa una relación positivamente fuerte entre ambas variables, con una significancia para de $p=0.000$, debido a que dicho valor de probabilidad es menor a 0.01, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0), es decir con un nivel de confianza del 95% existe relación significativa entre el Pensamiento Crítico docente y la Comprensión Lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.

Los resultados del análisis descriptivo de las variables pensamiento crítico y competencia lectora brindan relevante información en relación a los niveles en que se encuentran los docentes de comunicación y los estudiantes de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén. Los resultados del test de pensamiento crítico muestran que el mayor porcentaje de docentes participantes del test Watson – Glaser, Forma A se encuentra en el nivel bajo con un 20,0%,

el nivel medio con un 30,0%, nivel alto con un 30,0% y el nivel muy alto con un 20,0%. Mientras que los estudiantes del segundo grado de secundaria muestran en comprensión lectora en el nivel bajo (desaprobado, hasta 10 puntos) 40,0%, el nivel medio (aprobado, hasta 12 puntos) con un 60,0%, mientras que en los niveles alto (bien, hasta 14 puntos) y muy alto (muy bien, hasta 20 puntos) obtienen un 0,0%, lo cual indica que ningún alumno logra obtener puntajes por arriba de los 13 puntos de un total de 20. En los niveles de cada dimensión de la comprensión lectora se observó que las dimensiones de infiere e interpreta y reflexiona y evalúa textos escritos presentaron 40% y 75%, respectivamente, en el nivel bajo. En la misma dirección ocurre con los docentes de comunicación al obtener el 65% en el nivel más bajo en la dimensión de la inferencia del pensamiento crítico. Estos resultados se asemejan a los publicados por la ECE 2018 por el Ministerio de Educación donde el 14,9% de los estudiantes de segundo grado se encuentran en el nivel satisfactorio. Lo cual refleja la incidencia del trabajo docente en el aula para utilizar todas las dimensiones del pensamiento crítico en sus sesiones de aprendizaje, especialmente la habilidad de la inferencia, por lo que es urgente la necesidad de implementar mejoras en las actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje. Torres (2014), concluyó la falta de conexión entre las áreas que se imparten y el pensamiento crítico, pues se caracterizan por transmitir conocimientos basados en los conceptos y formulas, sin tomar en cuenta las actividades que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico.

Los resultados en la dimensión Reconocimiento de supuestos del pensamiento crítico, muestran que el 5.0% de docentes se encuentran en el nivel bajo, el 20.0% en el nivel medio, el 40.0% en el nivel alto y el 35.0.3% en el nivel muy alto. Esto muestra una tendencia creciente desde el nivel bajo al alto que es afectado por un declive en el nivel muy alto.

Los resultados en la dimensión deducción del pensamiento crítico, muestran que el 5.0%% de docentes se encuentran en el nivel bajo, el 20.0% en el nivel medio, el 40.0% en el nivel alto y el 35% en el nivel muy alto, lo cual muestra una tendencia creciente desde el nivel bajo al alto.

Los resultados en la dimensión interpretación del pensamiento crítico, muestran que el 15.0% de docentes se encuentran en el nivel bajo, el 25.0% en el nivel medio, el 35.0% en el nivel alto y el 25.0% en el nivel muy alto, lo cual muestra una polaridad entre el nivel bajo y el muy alto.

Los resultados en la dimensión evaluación de argumentos del pensamiento crítico, muestran que el 15.0% de docentes se encuentran en el nivel bajo, el 20.0% en el nivel medio, el 30.0% en el nivel alto y el 35.0% en el nivel muy alto, lo cual muestra una polaridad entre el nivel bajo y el muy alto.

El resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre inferencia y comprensión lectora muestran que el coeficiente de Correlación de Spearman es igual a 0,921 para un $p=0,000$, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0), es decir con un nivel de confianza del 95% existe relación significativa entre Inferencia dimensión del Pensamiento Crítico docente y la Comprensión Lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.

El resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre reconocimientos de supuestos y la comprensión lectora muestran que el coeficiente de Correlación de Spearman es igual a 0,889 para un $p=0,000$ por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0), es decir con un nivel de confianza del 95% existe relación significativa entre Reconocimiento de Supuesto dimensión del Pensamiento Crítico docente y la Comprensión Lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.

El resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre deducción y la comprensión lectora muestran que el coeficiente de Correlación de Spearman es igual a 0.907 para un $p=0.000$ por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0), es decir con un nivel de confianza del 95% existe relación significativa entre Deducción dimensión del Pensamiento Crítico y la Comprensión Lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.

El resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre interpretación y la comprensión lectora muestran que el coeficiente de Correlación de Spearman es igual a 0.892 para un $p=0.000$ por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0), es decir

con un nivel de confianza del 95% existe relación significativa entre Interpretación dimensión del Pensamiento Crítico docente y la Comprensión Lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.

El resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre evaluación de argumentos y la comprensión lectora muestran que el coeficiente de Correlación de Spearman es igual a 0.962 para un $p=0.000$, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0), es decir con un nivel de confianza del 95% existe relación significativa entre Evaluación de Argumentos dimensión del Pensamiento Crítico docente y la Comprensión Lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.

El resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre pensamiento crítico y la obtención de la información muestran que el coeficiente de Correlación de Spearman es igual a 0.772 para un $p=0.000$, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0), es decir con un nivel de confianza del 95% existe relación significativa entre Pensamiento Crítico docente y Obtención de la Información del texto escrito, dimensión de la Comprensión Lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.

El resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre pensamiento crítico y la inferencia e interpretación muestran que el coeficiente de Correlación de Spearman es igual a 0.925 para un $p=0.000$, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0), es decir con un nivel de confianza del 95% existe relación significativa entre Pensamiento Crítico docente y la Inferencia e Interpretación de la Información del texto escrito, dimensión de la Comprensión Lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.

El resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre pensamiento crítico y la reflexión y evaluación muestran que el coeficiente de Correlación de Spearman es igual a 0.893 para un $p=0.000$, por lo que se rechaza la hipótesis nula (H_0), es decir con un nivel de confianza del 95% existe relación significativa entre Pensamiento Crítico docente y la Reflexión y Evaluación de la Forma, Contenido y Contexto del texto escrito, dimensión de la Comprensión Lectora en los estudiantes de segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.

V. CONCLUSIONES

1. Del resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora, con prueba no paramétrica Rho de Spearman es igual a 0.921 para un $p=0.000$ y con un nivel de confianza del 95% se concluye que existe relación significativa entre el Pensamiento Crítico docente y la Comprensión Lectora en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.
2. Del resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre la inferencia y la comprensión lectora, con Spearman es igual a 0,921 para un $p=0.000$ y con un nivel de confianza del 95% se concluye que existe relación significativa entre inferencia en los docentes y la Comprensión Lectora en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.
3. Del resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre el reconocimiento de supuestos y la comprensión lectora, con Spearman es igual a 0.889 para un $p=0.000$ y con un nivel de confianza del 95% se concluye que existe relación significativa entre el reconocimiento de supuestos del docente y la Comprensión Lectora en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.
4. Del resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre deducción y la comprensión lectora, con Spearman es igual a 0.907 para un $p=0.000$ y con un nivel de confianza del 95% se concluye que existe relación significativa entre la deducción del docente y la Comprensión Lectora en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.
5. Del resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre la interpretación y la comprensión lectora, con Pearson es igual a 0.946 para un $p=0.000$ y con un nivel de confianza del 95% se concluye que existe relación significativa entre la interpretación del docente y la Comprensión Lectora en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.
6. Del resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre la evaluación de argumentos y la comprensión lectora, con Spearman es igual a 0.962 para un $p=0.000$ y con un nivel de confianza del 95% se concluye que existe relación significativa entre evaluación de argumentos del docente y la Comprensión

Lectora en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.

7. Del resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre pensamiento crítico y obtención de la información, con Spearman es igual a 0.772 para un $p=0.000$ y con un nivel de confianza del 95% se concluye que existe relación significativa entre pensamiento crítico del docente y la obtención de la información del texto en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.
8. Del resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre pensamiento crítico e inferencia e interpretación, con Spearman es igual a 0.925 para un $p=0.000$ y con un nivel de confianza del 95% se concluye que existe relación significativa entre pensamiento crítico del docente y la inferencia e interpretación del texto en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.
9. Del resultado de la prueba de hipótesis de correlación entre pensamiento crítico y argumentación y evaluación, con Spearman es igual a 0.772 para un $p=0.000$ y con un nivel de confianza del 95% se concluye que existe relación significativa entre pensamiento crítico del docente y argumentación y evaluación del texto en los estudiantes del segundo grado de secundaria de la UGEL Chepén.
10. De los resultados del estudio descriptivo de la dimensión Inferencia del pensamiento crítico se concluye que el 65.0% de docentes de comunicación presentan mayores dificultades en esta habilidad. De la misma forma sucede con las dimensiones Infiere e interpreta y Reflexiona y evalúa textos escritos de la comprensión lectora donde el 40% y 75% de los estudiantes mostraron mayores dificultades en estas habilidades.

VI. RECOMENDACIONES

1. A los docentes y directivos de las instituciones educativas deben desarrollar en los procesos de la enseñanza y aprendizaje, las habilidades de orden superior en las sesiones, dado que el 65% de docentes de comunicación presentan dificultades en la dimensión Inferencia del Pensamiento Crítico y que el 40% y 75% de estudiantes presentan dificultades en las habilidades Inferencia e interpreta y Reflexiona y evalúa textos escritos, respectivamente.
2. A los alumnos de formación docente universitaria implementar metodologías necesarias para desarrollar las habilidades de orden superior como la inferencia, la argumentación, creatividad e interpretación, y que les sea útil a los futuros profesores trabajar el razonamiento crítico con sus alumnos.
3. A los investigadores de la educación ampliar el presente estudio a una investigación experimental, a nivel longitudinal, es decir hacer un seguimiento de los docentes y alumnos en un buen determinado periodo de tiempo, para poder apreciar cuanto el trabajo docente contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y de la competencia lectora en sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, L., & Romano, J. (2016). Propuesta de prácticas comunicativas basada en el enfoque fenomenológico que permiten mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes de secundaria de la Institución Educativa N° 80706 Alto Moche, centro poblado Miramar – 2015. Trujillo – Perú: Tesis de la Universidad Nacional de Trujillo.
- Andrade, A. (2014). Lista de cotejo N° “Nivel de pensamiento crítico”. Lima, Perú: Tesis de la Universidad de Educación “Enrique Guzmán y Valle.
- Ávila Acosta, R. (1990). Introducción a la Metodología de la Investigación. Lima – Perú: Trilce.
- Barnett, R. (1997). Reino Unido: Open University Press.
- Barnett, R. (2015). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Brookfield, S. (2012). Enseñanza para el pensamiento crítico: herramientas y técnicas para ayudar a los estudiantes a cuestionar sus suposiciones. Cae, 15-16. Obtenido de <http://www.redalyc.org/paf/270/27041543006.pdf>
- Bustamante, M. (2014). Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular “Juan Pablo II”- Trujillo- 2014. Trujillo – Perú: Tesis de la Universidad Privada Antenor Orrego. Obtenido de http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/932/1/BUSTAMANTE_MARIELLA_HABILIDADES_COMUNICATIVAS_COMPRENSI%C3%93N.pdf
- Campos, A. (2014). Relación entre autoestima, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de 2 licenciaturas de la Universidad Autónoma de Querétaro. (Tesis de maestro). Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Camps, A. (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona, Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Ciudad, B. (2017). Habilidad comunicativa y aprendizaje reflexivo para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular en Villa María del triunfo 2015. Lima, Perú: Tesis de la Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5217/Ciudad_SBE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Condemarín, M. (2001). El poder de leer. Santiago, Ministerio de Educación, República de Chile.
- Coto, B. 2002. La escritura creativa en las aulas. Barcelona. Editorial GRAÓ, de IRIF, S. L.
- Cottrell, S. (2005). Obtenido de Habilidades de pensamiento crítico: Desarrollar un análisis efectivo. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/368541900/Tesis-pensamiento-cri-tico-pdf>.
- Cubas, M. (2014). Universidad Panamericana. Recuperado de file:///C:/Users/User/Desktop/como_desarrollar_un_pensamiento_critico.pdf
- Curiche, D. (2015). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional Barros Arana. Chile: Tesis de la Universidad de Chile. Obtenido de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136541/Tesis%20-%20desarrollo%20de%20habilidades%20de%20pensamiento%20cr%C3%Adtico%20por%20medio%20de%20ABP%20y%20CSCL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cruz, L. y Portocarrero, D. (2015). Tutoría universitaria y rendimiento académico delos alumnos de ciencias sociales de la Universidad Nacional Federico Villareal. (Tesis de maestro). Universidad Cesar Vallejo. Perú.
- Delval, J. (2011) El desarrollo humano. Obtenido de: https://books.google.com.pe/books/about/El_desarrollo_humano.html?id=WCr6oxkZP-EC
- Estrada, R. (2003). La grafomotricidad como un proceso lingüístico, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Facione, P. (Actualización 2007)). El pensamiento crítico. ¿Qué es y por qué es tan importante? California: Academic Press.
- Facione, P. (1990). Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos para propósitos de evaluación e instrucción educativa. Insight Assessment, 20 – 21. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/237469559_Pensamiento_Critico_Que_es_y_por_que_es_importante

- Halpern, D. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains: Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. *American Psychologist*, 449-455.
- Hernández R., Fernández C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Méxco: McGraw Hill.
- Izar, J., Ynzunza, C. y López, H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *Revista de Investigación Educativa*, enero-junio.
- Jara, K. (2018). *Habilidades sociales, habilidades comunicativas y manejo de conflictos en estudiantes de secundaria, Huacho 2017*. Lima – Perú: Tesis de la Universidad Cesar Vallejo. Obtenido de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/21459/Jara_ZKL.pdf?sequence=4
- Jones, A. (2015). *Un enfoque disciplinado al pensamiento crítico*. Palgrave Macmillan, 169.
- Kemp . (2015). 215-216.
- Lipman. (15 de Enero de 1988). ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v25n102/v25n102a3.pdf>
- Lipman, M., Sharp, & Oscanyan (1980). *La filosofía en el salón de clase* (Traducido por Diego Antonio Pineda). Philadelphia: Temple University Press.
- Marín, P., & Lorena, D. (2015). *La lectura crítica: Un camino para desarrollar habilidades del pensamiento*. Bogotá, Colombia: Tesis de la Universidad Libre. Obtenido de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8441/TESIS%20FINAL%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios*. (Tesis de doctorado). Universidad de Málaga, España.
- Milla, M. (2012). *Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de la Legua Callao*. Lima – Perú: Tesis de la Universidad San Ignacio de Loyola. Obtenido de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1217/1/2012_Milla_Pensamiento_cr%C3%ADtico_en_estudiantes_de_quinto_de_secundaria.pdf

- MINEDU (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. (1era ed.). Lima: Edit. Ministerio de Educación.
- MINEDU (2016). Programa Curricular de Educación Secundaria. (1era ed.). Lima: Edit. Ministerio de Educación.
- Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol.14, núm. 2, mayo – agosto, p. 1- 23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf>
- Morin, E. (1999). La 52nglis del Pensamiento complejo. Obtenido de http://www.pensamientocomplejo.org/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf
- Moyá, M. (2016). Habilidades comunicativas y comunicación política. España: Tesis doctoral Universidad Miguel Hernández. Obtenido de <http://dspace.umh.es/jspui/bitstream/11000/3208/1/TD%20Moya%20Ruiz%2C%20Maria%20Teresa.pdf>
- Mulnix, J. (22 de 08 de 2012). Pensando críticamente sobre el pensamiento crítico. Obtenido de *Educational Philosophy and Theory*: <http://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>
- Nosich, G. (2012). Aprender a pensar las cosas: una guía para el pensamiento crítico en todo el currículo (4ª ed). Boston: MA: Pearson.
- Olivera, S. y Heredia, Y. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.17, núm. 54, julio-setiembre, pp. 759 – 778. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023127004.pdf>
- Oxford. (3 de 09 de 2015). Obtenido de IMDb: <https://www.imdb.com/title/tt4666250/>
- Paul, & Elder. (2003). Madrid: Pearson / Prentice Hall.
- Paul, R. (1993). Fundación para el pensamiento crítico., 8 – 9.
- Piaget, J. (1979). Teoría de la epistemología genética. Obtenido de: https://www.academia.edu/30045399/INTRODUCCION_A_LA_EPISTEMOLOGIA_GENETICA_1.

- Pithers, R. & Soden, R. (02 de 09 de 2000). Pensando críticamente sobre el pensamiento crítico. Obtenido de <http://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>
- Phisutthangkoon, K. (2012). The use of communicative activities to develop English speaking ability of the first year diploma vocational students. Reino Unido: Thesis of Rinakharinwirot University. Obtenido de [http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Tea_Eng_For_Lan\(M.A.\)/Kittiya_P.pdf](http://thesis.swu.ac.th/swuthesis/Tea_Eng_For_Lan(M.A.)/Kittiya_P.pdf)
- Pintado, K., & Rivera, H. (2012). Actividades para desarrollar habilidades comunicativas y para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de inglés aplicando la teoría de la inteligencia múltiple. Cuenca-Ecuador: Tesis de la Universidad de Cuenca.
- Rodríguez, D. (2016). Pensamiento crítico y autoestima en ingresantes de la Universidad Nacional de Ingeniería 2016. (Tesis de maestro). Universidad Cesar Vallejo. Perú.
- Rojas, C. (1999). ¿Qué es Pensamiento Crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosófico. Universidad de Puerto Rico. Colegio universitario de Humacao. Recuperado de <file:///C:/Users/User/Desktop/Que%20es%20pensamiento%20critico%20-%20SEMANA%201.PDF>
- Torres, N., y Solbes, J. (2014). Pensamiento crítico y cuestiones socio-científicas. Un estudio en escenarios de formación docente. (Tesis de doctorado). Universidad de Valencia. España.
- Vardi, I. (2015). The relationship between self-regulation, personal epistemology, and becoming a 'critical thinker': Implications for pedagogy. *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education*, 193-197.
- Watson G. & Glaser E. (2002). Watson – Glaser. *Critical Thinking. Appraisal – UK Edition*. Recuperado de http://www.pearsonvue.com/phnro/wg_practice.pdf
- Whitehead, D. (2004). Las mejores herramientas para enseñar a pensar. Pearson Longman, 54. Obtenido de <file:///C:/semot/Downloads/16934-17010-1-PB.PDF>
- Zapata, Y. (2010). La formación el Pensamiento crítico: entre Lipman y Vigotski. (Tesis de licenciamiento). Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.

ANEXO N° 1

Matriz de rango de los coeficientes de correlaciones

<i>Correlación Perfecta</i>	<i>1</i>
<i>Correlación positiva muy fuerte</i>	<i>0.9 - 0.99</i>
<i>Correlación positiva fuerte</i>	<i>0.75 – 0.89</i>
<i>Correlación positiva media</i>	<i>0.5 – 0.74</i>
<i>Correlación positiva débil</i>	<i>0.25 – 0.49</i>
<i>Correlación nula</i>	<i>0.1 – 0.24</i>
<i>Correlación negativa muy débil</i>	<i>-0.09 – 0.09</i>
<i>Correlación negativa débil</i>	<i>-0.1 - -0.24</i>
<i>Correlación negativa media</i>	<i>-0.25 - -0.49</i>
<i>Correlación negativa fuerte</i>	<i>-0.5 - -0.74</i>
<i>Correlación negativa muy fuerte</i>	<i>-0.75 - -0.89</i>
<i>Correlación negativa fuerte</i>	<i>-0.9 - -0.99</i>
<i>Correlación negativa perfecta</i>	<i>-1</i>

Fuente: <https://es.scribd.com/document/352685562/Matriz-de-Correlacion-Pearson>

Nota: Con la ayuda de esta tabla obtenemos el grado de relación entre las variables y dimensiones estudiadas.

ANEXO N° 2

Cuadro consolidado de Instituciones educativas seleccionadas para el trabajo de investigación

NOMBRE DE LA IE	Nivel / Modalidad	Gestión / Dependencia	Distrito	Sección	Alumnos	Docentes
SANTA JUANA DE LESTONNAC	Secundaria	Pública - Sector Educación	Chepén / La Libertad	A, B	2	2
CARLOS A. OLIVARES	Secundaria	Pública - Sector Educación	Chepén / La Libertad	A, B, C, D	4	4
ZOILA HORA DE ROBLES	Secundaria	Pública - Sector Educación	Chepén / La Libertad	A, B, C, D, E, F	6	6
ABEL TORO CONTRERAS	Secundaria	Pública - Sector Educación	Pacanga/ La Libertad	A, B, C, D	4	4
SAN ILDEFONSO	Secundaria	Pública - Sector Educación	Pueblo Nuevo / La Libertad	A, B, C, D	4	4
TOTAL					20	20

ANEXO N° 3

BASE DE DATOS PENSAMIENTO CRÍTICO

N°	Dimensión del Pensamiento Crítico										Total	Nivel
	Inferencia	Nivel	Reconocimiento de Supuestos	Nivel	Deducción	Nivel	Interpretación	Nivel	Evaluación de Argumentos	Nivel		
1	9	3	13	3	7	3	9	2	5	0	43	Medio
2	5	1	11	3	8	3	7	0	12	3	43	Medio
3	2	0	9	0	8	0	11	4	10	2	40	Bajo
4	3	0	10	1	11	0	11	4	9	2	44	Medio
5	11	4	13	4	13	4	13	4	12	3	62	Muy Alto
6	3	0	11	3	11	3	11	4	12	3	48	Alto
7	4	1	4	3	9	3	7	0	11	3	35	Bajo
8	7	2	12	4	13	4	13	4	10	2	55	Alto
9	4	1	9	2	10	1	6	0	7	1	36	Bajo
10	11	4	13	4	11	4	13	4	13	4	61	Muy Alto
11	4	1	8	2	10	1	11	4	10	2	43	Medio
12	5	1	11	3	9	2	9	2	9	2	43	Medio
13	4	1	9	2	11	0	8	1	6	0	38	Bajo
14	8	3	11	4	13	4	9	2	13	4	54	Alto
15	4	1	12	4	13	4	11	4	11	3	51	Alto
16	7	2	11	3	12	2	11	4	9	2	50	Alto
17	8	3	11	3	13	4	9	2	13	4	54	Alto
18	4	1	11	3	11	3	10	3	11	3	47	Medio
19	9	3	13	4	13	4	13	4	12	3	60	Muy Alto
20	9	3	14	3	11	3	13	4	9	2	56	Muy Alto

ANEXO N° 4

BASE DE DATOS COMPRENSIÓN LECTORA

N°	Dimensión de la Comprensión Lectora Lee Textos Escritos						Total	Nivel
	Obtiene información del texto escrito	Nivel	Infiere e interpreta información del texto	Nivel	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto	Nivel		
1	3	0	4	1	0	0	7	Desaprobado
2	3	0	6	3	2	2	11	Aprobado
3	3	0	6	3	3	3	12	Aprobado
4	3	0	5	2	1	1	9	Desaprobado
5	4	1	5	2	3	3	12	Aprobado
6	3	0	5	2	3	3	11	Aprobado
7	4	1	4	1	2	2	10	Desaprobado
8	4	1	5	2	2	2	11	Aprobado
9	3	0	3	0	1	1	7	Desaprobado
10	4	1	3	0	2	2	9	Desaprobado
11	3	0	4	1	1	1	8	Desaprobado
12	4	1	4	1	2	2	10	Desaprobado
13	4	1	4	1	3	3	11	Aprobado
14	4	1	4	1	1	1	9	Desaprobado
15	4	1	6	3	1	1	11	Aprobado
16	4	1	5	2	2	2	11	Aprobado
17	4	1	5	2	2	2	11	Aprobado
18	4	1	5	2	3	3	12	Aprobado
19	4	1	5	2	2	2	11	Aprobado
20	4	1	6	3	1	1	11	Aprobado

ANEXO N° 5

Instrumento de medición de la variable Pensamiento Crítico

Test Watson - Glaser, Forma A

Instrucciones:

Este cuadernillo contiene cinco test diseñados para determinar en qué medida usted es capaz de razonar analítica y lógicamente. **Cada test tiene sus propias instrucciones, que debe leer cuidadosamente.** Si desea cambiar una respuesta, asegúrese de borrar completamente la anterior.

Test 1: Inferencia

Instrucciones:

Una inferencia es una conclusión que puede extraerse de ciertos hechos observados o supuestos. Por ej., si las luces están prendidas en una casa y se oye música proveniente de la misma, podríamos inferir que alguien está en la casa. Pero esta inferencia puede o no ser correcta. Tal vez sus ocupantes no apagaron las luces ni la radio al irse.

En este test, cada ejercicio comienza con una afirmación de hechos que debe considerar verdadera. Después de cada afirmación encontrará varias inferencias posibles, es decir, conclusiones que podrían extraerse de los hechos afirmados. Examine cada inferencia separadamente y determine si es verdadera o falsa. Por cada inferencia usted encontrará espacios en la sección de respuestas identificadas como: **V, PV, DI, PF, y F.** Por cada inferencia haga una marca en la sección de respuestas debajo del encabezamiento apropiado, tal como sigue:

I V	Si usted considera que la inferencia es verdadera porque se deduce, sin lugar a dudas, de las afirmaciones y datos señalados.
III PV	Si a la luz de los datos usted cree que la información es probablemente verdadera ; esto es, más verdadera que falsa.
V DI	Si considera que los datos son insuficientes para precisar la veracidad o falsedad de la inferencia.
VII PF	Si a la luz de los datos Ud. Piensa que la inferencia es probablemente falsa ; más falsa que verdadera.
IX F	Si piensa que la inferencia es falsa o incorrecta porque mal interpreta o contradice los datos.

Ejemplo

Doscientos adolescentes asistieron recientemente en forma voluntaria a una conferencia estudiantil en una ciudad del centro-oeste de los Estados Unidos. En dicha conferencia, se discutieron los temas de las relaciones interraciales y los medios para lograr una paz mundial duradera, ya que estos fueron los problemas que los estudiantes seleccionaron como los más vitales en el mundo de hoy.

Inferencias	A	B	C	D	E
	V	PV	DI	PF	F
1. Como grupo, los estudiantes que asistieron a esta conferencia mostraron un interés más intenso en los problemas sociales generales que otros adolescentes.		X			
2. La mayoría de los estudiantes no había discutido previamente los temas de la conferencia en sus escuelas.				X	
3. Los estudiantes provenían de todos los sectores del país.			X		
4. Los estudiantes discutieron principalmente problemas referidos a las relaciones laborales.					X
5. Algunos estudiantes adolescentes consideraron que valía la pena discutir problemas de relaciones interraciales y modos de lograr la paz mundial.	X				

1. La **inferencia 1** es **PV** porque la asistencia es una forma activa de demostrar preocupación o interés por los problemas sociales. No puede considerarse como indudablemente válida a partir de los hechos dados porque estos hechos no dicen **cuánta** preocupación experimentan otros estudiantes de esa edad. Es también posible que algunos estudiantes se hayan ofrecido para asistir porque querían salir el fin de semana.
2. La **inferencia 2** es **PF** porque la creciente toma de conciencia de estos tópicos por parte de los estudiantes probablemente proviene, al menos en parte, de discusiones con maestros y compañeros de clase; aunque también podría decirse que hay datos insuficientes (DI).
3. No hay evidencia que fundamente la **inferencia 3**. De este modo hay **DI** como para emitir un juicio sobre el particular.
4. La **inferencia 4** es **indudablemente F** porque viene dado, en la afirmación de hechos, que los temas de las relaciones interraciales y medios para lograr la paz mundial fueron los problemas elegidos para la discusión.
5. La **inferencia 5** se sigue necesariamente de los hechos dados; por lo tanto es **V**.

Ejercicios

- I. En el 1980, las fuerzas armadas del Perú llevaron a cabo un experimento llamado “Operación Desiertos del Norte” para encontrar el tipo de militar que se desempeña mejor en las condiciones climatológicas del Norte. Algunos de los factores examinados fueron: peso, edad, presión sanguínea y procedencia. A todos los participantes en la “Operación Desiertos del Norte”, se les dio un adiestramiento de cómo sobrevivir y protegerse en calor extremo. Al concluir el experimento se encontró que solo dos factores entre los estudiados distinguieron a los hombres de desempeño “efectivo” en los ejercicios contra los de desempeño “no efectivo”. Estos factores fueron: (1) El deseo de participar en el experimento y (2) El grado de conocimiento y destrezas sobre cómo vivir y protegerse en las condiciones climatológicas del Norte.

Inferencias	A	B	C	D	E
	V	PV	DI	PF	F
1. A pesar de que todos los participantes del operativo “Desiertos del Norte” recibieron el adiestramiento, algunos mostraron más conocimientos y destrezas sobre cómo sobrevivir en el Norte.					
2. La Fuerza Armada creía que algún día llevarían a cabo operativos militares en el Norte.					
3. A la mayoría de los hombres que participaron en el Operativo no les gustó la experiencia.					
4. Como grupo, los hombres de origen selvático demostraron ejecutar más efectivamente en condiciones difíciles que aquellos de origen serrano.					
5. Los participantes que tenía peso y presión normal, demostraron ser más efectivos en los ejercicios del Norte, que los otros participantes.					

- II. El Sr. Marquina, quien vive en la urbanización Santa María, fue llevado ante el Departamento de Licencias del Municipio por sexta vez el pasado mes con cargos de mantener su salón de billar abierto después de la 1.00 de la madrugada él, una vez más, admitió su culpabilidad y se le impuso la multa máxima de 700.00 nuevos soles como en cada caso anterior.

Inferencias	A	B	C	D	E
	V	PV	DI	PF	F
6. Algunas noches, el Sr. Marquina se beneficiaba de mantener su salón de billar abierto después de la 1.00 de la madrugada, aun con el riesgo de ser multado por 700.00 nuevos soles.					
7. El departamento de licencias consideraba que el salón de billar del Sr. Marquina estaba en jurisdicción legal del municipio.					
8. El Sr. Marquina se burlaba repetidamente de la ley de cierre después de la 1.00 de la madrugada con la esperanza de que ésta fuere revocada.					
9. La multa máxima de 700.00 nuevos soles, lograba mantener cerrados todos los salones de billar después de la 1.00 de la madrugada en la urbanización Santa María y áreas limítrofes.					
10. Durante una semana del mes pasado el Sr. Marquina cerró cada noche a la hora reglamentaria.					

III. Hace algún tiempo, se reunió una multitud para escuchar al nuevo presidente de la Cámara de Comercio local. El Presidente dijo, “no estoy pidiendo, sino demandando, que las organizaciones obreras acepten parte de la responsabilidad en el mejoramiento cívico y el bienestar de la comunidad. No estoy pidiendo si no demandando, que ellos se unan a la Cámara de Comercio”. Los miembros de la Organización Central de Trabajadores que estaban presentes aplaudieron muy entusiasmados. Tres meses después todas las organizaciones laborales tenían representación en la Cámara de Comercio de México. Estos representantes trabajaban con otros representantes de otros grupos en comités, expresaban sus opiniones, participaban activamente en proyectos para el mejoramiento de la ciudad y ayudaban a la Cámara de Comercio a alcanzar las metas establecidas en relación con esos proyectos.

Inferencias	A	B	C	D	E
	V	PV	DI	PF	F
11. Tanto los representantes de las organizaciones como los otros miembros de los comités llegaron a un entendimiento de sus respectivos puntos de vista mediante sus contactos en la cámara de comercio.					

12. La participación de las organizaciones en la Cámara de Comercio redujo grandemente los problemas y disputas obrero-patronales en ese pueblo.					
13. La participación activa de las organizaciones obreras resolvió muchas controversias en las reuniones de comités de la Cámara de Comercio.					
14. La mayoría de los representantes de las organizaciones lamentaron haber aceptado la invitación a participar en la Cámara de Comercio.					
15. Algunos de los miembros de la Cámara de Comercio sintieron que su presidente había sido imprudente al pedir a los miembros de la Central que se uniera a la Cámara.					
16. El nuevo presidente indicó en su mensaje que las organizaciones laborales del pueblo no habían aceptado la responsabilidad que tenían para el mejoramiento cívico.					

Test 2: Reconocimiento de supuestos

Instrucciones:

Un supuesto es algo afirmado implícitamente o dado por sentado. Cuando usted dice: “Me recibiré en junio”, usted da por sentado o asume que estará vivo en junio, que su escuela juzgará que usted reúne las condiciones para recibirse y cosas similares.

Abajo hay algunas afirmaciones. Cada afirmación es seguida de varios supuestos. Debe decidir con respecto a cada uno si una persona, al hacer la afirmación, está realmente implicado ese supuesto; esto es, dándolo por sentado, justificadamente o no.

Si piensa que el supuesto es dado por sentado en la afirmación, trace un aspa debajo de **SÍ HECHA** en su lugar correspondiente en la sección de respuestas. Si piensa que el supuesto no está dado por sentado trace el aspa debajo de suposición **NO HECHA**.

Recuerde juzgar cada supuesto independientemente de los demás.

Ejemplo

Afirmación: Tenemos que economizar tiempo para llegar, así que mejor nos vamos por avión.

Suposiciones propuestas	Suposiciones	
	(A) Sí hecha	(B) No hecha

1. Ir por avión toma menos tiempo que viajar en otro medio de transporte.	X	
2. Hay servicio de aviones disponibles, al menos parte de la distancia hasta nuestro destino.	X	
3. Viajar en avión es más conveniente que viajar en tren.		X

1. **Supuesto hecho:** En la afirmación se presupone que la mayor velocidad del avión con relación a las velocidades de otros medios de transporte posibilitará llegar en menos tiempo.
2. **Supuesto hecho:** Esto se presupone de un modo necesario en la afirmación, ya que, a fin de ahorrar tiempo viajando por avión, debe ser posible ir por avión).
3. **Supuesto no hecho:** Este supuesto no está implicado en la afirmación: la afirmación tiene que ver con el ahorro de tiempo, y no dice nada sobre conveniencia o sobre ningún otro modo específico de viajar.

Ejercicios

- IV. Afirmación:** “A la larga, el descubrimiento de usos adicionales para la energía atómica resultará una bendición para la humanidad.”

Suposiciones propuestas	Suposiciones	
	(A) Sí Hecha	(B) No hecha
17. Serán descubiertas formas adicionales más beneficiosas de usar la energía atómica.		
18. El descubrimiento de usos adicionales para la energía atómica requiere grandes inversiones de dinero a largo plazo.		
19. El uso de la energía atómica representa un serio riesgo al medio ambiente.		

- V. Afirmación:** “Chiclayo es la ciudad donde uno puede mudarse: tiene los impuestos más bajos.”

Suposiciones propuestas	Suposiciones	
	(A)	(B)

	Sí Hecha	No hecha
20. Impuestos bajos implican manejo eficiente en el gobierno de la ciudad.		
21. Al decidir dónde vivir es importante evitar impuestos altos.		
22. La mayoría de los ciudadanos de Chiclayo están contentos con el actual gobierno de la ciudad.		

VI. Afirmación: “Nos hemos permitido ser ubicados en un nivel de vida que conlleva altas presiones peligrosas y no naturales (artificiales). Vamos al paso de las máquinas en vez de al ritmo natural.”

Suposiciones propuestas	Suposiciones	
	(A) Sí Hecha	(B) No hecha
23. Podemos resistir ser empujados a una vida de grandes presiones muy artificiales.		
24. La forma de vida que hemos adoptado no está a tono con la forma en que el ser humano está supuesto a vivir		
25. El rápido paso de nuestras vidas no nos permite realizar nuestras metas.		

VII. Afirmación: “Estoy viajando a la selva peruana. Quiero estar seguro de no contraer Fiebre Amarilla, así que, iré a mi médico y me vacunaré contra esa enfermedad antes de empezar el viaje.”

Suposiciones propuestas	Suposiciones	
	(A) Sí Hecha	(B) No hecha
26. Si no me pongo la vacuna me enfermaré con la fiebre		
27. Si me vacuno contra la Fiebre Amarilla disminuyen las posibilidades de que adquieran la enfermedad.		
28. La Fiebre Amarilla es más común en la selva que donde yo vivo.		
29. Mi doctor puede proveerme con una vacuna que me protegerá de adquirir Fiebre Amarilla mientras estoy en la selva.		

VIII. Afirmación: “Si la guerra es inevitable, será mejor que iniciemos una guerra preventiva ahora, ahora que tenemos ventaja.”

Suposiciones propuestas	Suposiciones	
	(A) Sí Hecha	(B) No hecha
30. La guerra es inevitable.		
31. Si luchamos ahora, tendremos más probabilidades de ganar que si nos fuerzan a luchar después.		
32. Si no iniciamos una guerra preventiva ahora, perderemos cualquier guerra que un enemigo pueda iniciar después.		

Test 3: Deducción

Instrucciones:

En este *test*, cada ejercicio comprende afirmaciones (premisas) seguidas de conclusiones. Para propósito de este *test*, considere las afirmaciones de cada ejercicio como verdaderas. Lea cada conclusión. Si considera que la conclusión sigue **necesariamente a las** afirmaciones dadas, trace un aspa debajo de “**CONCLUSIÓN SIGUE**” en el sitio indicado en la hoja de respuestas. Si considera que la conclusión **no** sigue **necesariamente** a las afirmaciones dadas, haga una marca debajo de “**CONCLUSIÓN NO SIGUE**”, aunque usted la considere verdadera por su cultura general.

Trate que sus prejuicios no influyan en su juicio: simplemente atégase a las afirmaciones dadas (premisas) y juzgue cada conclusión en cuanto a si se sigue o no **necesariamente** de ellas.

Las palabras *alguno/a/os/as* significan una parte o cantidad indefinida de cosas; significa **al menos** una porción, y **tal vez** toda la clase. De este modo, “Algunos días feriados son lluviosos” significa **al menos** uno, posiblemente más de uno y **tal vez** aun todos los días feriados son lluviosos.

Ejemplo

Algunos días feriados son lluviosos. Todos los días lluviosos son aburridos. Por lo tanto:

Conclusiones	Conclusión	
	(A) Sigue	(B) No sigue
1. Los días claros no son aburridos.		X
2. Algunos días feriados son aburridos.	X	
3. Algunos días feriados no son aburridos.		X

1. **La conclusión no sigue.** Usted no puede decir, partiendo de las afirmaciones, si los días claros son aburridos o no. Algunos pueden serlo.
2. **La conclusión se sigue.** Parte de las afirmaciones, ya que de acuerdo a ellas los días feriados lluviosos deben ser aburridos.
3. **La conclusión no sigue.** Aunque usted sepa que algunos días feriados son muy agradables.

Ejercicios

IX. Ninguna persona que piense científicamente cree en las predicciones de los astrólogos. Sin embargo, hay mucha gente que confía en los horóscopos proporcionados por los astrólogos. Por lo tanto

Conclusiones	Conclusión	
	(A) Sigue	(B) No sigue
33. La gente que no confía en los horóscopos piensa científicamente.		
34. Mucha gente no piensa científicamente.		
35. Algunos pensadores científicos confían en algunos astrólogos.		

X. Todos los miembros de las orquestas sinfónicas disfrutan tocando música clásica. Todos los miembros de las orquestas sinfónicas pasan largas horas practicando. Por lo tanto

Conclusiones	Conclusión	
	(A) Sigue	(B) No sigue
36. A los músicos que tocan música clásica no les importa pasar muchas horas practicando.		
37. Algunos músicos que pasan muchas horas practicando disfrutan tocando la música clásica.		

XI. El arroz y el apio necesitan mucha humedad para crecer bien, pero el centeno y el algodón crecen mejor en lugares relativamente secos. El arroz y el algodón crecen en lugares cálidos; el apio y el centeno en lugares frescos. En la provincia de Cascas hace mucho calor y humedad. Por lo tanto

Conclusiones	Conclusión	
	(A) Sigue	(B) No sigue
38. Ni las condiciones de temperatura, ni las de humedad en Cascas son favorables para el cultivo del apio.		
39. Las condiciones de temperatura y humedad en Cascas son más favorables para el cultivo de arroz que para el cultivo del apio, algodón, apio o centeno.		
40. Las condiciones de Cascas no son del todo favorables para el cultivo de algodón ni del centeno		

XII. La mayoría de personas que intentan dejar el hábito de fumar encuentran que es algo que pueden lograr con dificultad, o que no pueden lograr en absoluto. Sin embargo, hay un creciente número de individuos cuyo fuerte deseo de dejar de fumar ha hecho posible que dejaran el hábito en forma permanente. Por lo tanto.....

Conclusiones	Conclusión	
	(A) Sigue	(B) No sigue
41. Sólo los fumadores con un fuerte deseo de dejar de fumar tendrán éxito en hacerlo.		
42. Un fuerte deseo de dejar de fumar ayuda a algunas personas a dejar el hábito en forma permanentemente.		

XIII. En un pueblo hay 52 aulas en las cinco instituciones educativas de secundaria. Cada aula tiene de 10 a 40 alumnos. Por lo tanto

Conclusiones	Conclusión	
	(A) Sigue	(B) No sigue
43. Hay al menos dos aulas en el pueblo con exactamente el mismo número de estudiantes.		
44. La mayoría de las aulas en las instituciones educativas de secundaria del pueblo tienen más de 15 estudiantes.		
45. Hay al menos 550 estudiantes en esas instituciones educativas de secundaria.		

XIV. A algunos hombres les gustaría controlar el mundo. Todos los hombres buscan una mejor vida para sí mismo. Por lo tanto

Conclusiones	Conclusión	
	(A) Sigue	(B) No sigue
46. Algunas personas a las que les gustaría controlar el mundo buscan una vida mejor para sí misma.		
47. A Algunas personas que buscan una vida mejor para sí mismas les gustaría controlar el mundo.		
48. Si estos hombres controlaran el mundo, una vida mejor les estaría asegurada.		

Test 4: Interpretación

Instrucciones:

Cada uno de los ejercicios siguientes comprende un párrafo corto seguido de conclusiones.

A los efectos de este *test*, asuma que todo lo contenido en el párrafo es verdadero. Debe juzgar si cada una de las conclusiones propuestas se sigue lógicamente ***más allá de una duda razonable*** de la información suministrada en el párrafo o no.

Si piensa que la conclusión propuesta se sigue más allá de una duda razonable (aunque pueda no seguirse absoluta y necesariamente), entonces trace un aspa debajo de la **CONCLUSIÓN SIGUE**, en la sección de respuestas. Si piensa que la conclusión no se sigue más allá de una duda razonable de los hechos dados, entonces trace un aspa el espacio debajo de la **CONCLUSIÓN NO SIGUE**. Recuerde que debe juzgar cada conclusión independientemente.

Ejemplo

Un estudio realizado sobre del incremento del vocabulario en niños de ocho meses a seis años muestra que la cantidad de vocabulario aumenta de cero palabras a los ocho meses a 2562 palabras a la edad de seis años.

Conclusiones	Conclusión	
	(A) Sigue	(B) No sigue
1. Ninguno de los niños a los que se refiere este estudio habían aprendido a hablar a la edad de seis meses.	X	
2. El crecimiento del vocabulario es más lento durante el periodo en que los niños comienzan a caminar.		X

1. **La conclusión se sigue:** La conclusión se sigue más allá de una duda razonable, ya que, según la afirmación precedente, la cantidad de vocabulario utilizado al hablar a los ocho meses era de cero palabras.
2. **La conclusión no se sigue:** La conclusión no se sigue, ya que no se suministra información que relacione el incremento del vocabulario con la locomoción.

Ejercicios

XV. La historia de los últimos 2000 años nos muestra que las guerras constantemente son más frecuentes y destructivas. El siglo XX tiene hasta ahora el peor “record” en ambos aspectos.

Conclusiones	Conclusión	
	(A) Sigue	(B) No sigue
49. La humanidad no ha avanzado mucho en la habilidad para mantener la paz.		
50. Si las tendencias pasadas continúan, podemos esperar que las guerras en el siglo XXI serán más destructivas que las que hubo en el siglo XX.		
51. Las guerras se han hecho más frecuentes y destructivas porque en la actualidad los recursos naturales del mundo son más valiosos.		

XVI. Cuando se creó la United States Steel Corporation en 1902, era la corporación más grande que los Estados Unidos de América había conocido hasta ese momento. Producía el doble del acero producido por todos sus competidores internos juntos. Hoy la United State Steel Corporation produce alrededor de un 20% del acero que se produce en dicho país.

Conclusiones	Conclusión	
	(A) Sigue	(B) No sigue
52. En 1902, la United States Steel Corporation producía no menos del 66% del total de la producción interna de acero.		
53. Hoy, los competidores internos producen más de tres veces la cantidad de acero producida por la United States Steel Corporation.		
54. La United States Steel Corporation hoy produce menos acero del que producía en 1902.		

XVII. Juan tenía mala postura, tenía muy pocos amigos, se sentía incómodo en compañía de otros y en general era muy desdichado. Un amigo íntimo le recomendó que visitara al Dr. Contreras, considerado un experto en ayudar a la gente a mejorar su personalidad. Juan accedió a la recomendación; después de tres meses de tratamiento con el Dr. Contreras, desarrolló amistades, se sintió más cómodo y más feliz.

Conclusiones	Conclusión	
	(A) Sigue	(B) No sigue
55. Sin el tratamiento del Dr. Contreras Juan no habría mejorado.		
56. La mejoría en la vida de Juan ocurrió después de que empezó el tratamiento del Dr. Contreras.		
57. Sin el consejo de su amigo, Juan no se habría enterado de la existencia del Dr. Contreras.		

XVIII. En cierta ciudad en donde las normas de asistencia a clase se aplican estrictamente, se halló que solo el 15% de los alumnos tenía asistencia perfecta en un semestre. Sin embargo, entre aquellos alumnos que trabajan, el 25% tenía asistencia perfecta en el mismo semestre.

Conclusiones	Conclusión	
	(A) Sigue	(B) No sigue
58. Es más probable que los alumnos que trabajan tuvieran asistencia perfecta en el semestre que la que tuvieran los alumnos que no trabajaban.		
59. La estricta aplicación de las normas de asistencia a clase en esta ciudad no impidió que el 85% de los alumnos estuviera		

ausente alguna vez durante el semestre.		
60. Si a los alumnos que faltan a clase sin justificación se les diera trabajo, su asistencia a clase mejoraría.		
61. La baja tasa de asistencia perfecta por alumno en ese sistema escolar se debió principalmente a enfermedad o lesiones.		

XIX. En la noche, cuando me acuesto, generalmente, me duermo en seguida. Pero alrededor de dos veces al mes tomo café en el curso de la tarde y, siempre que lo hago, me quedo despierto y doy vueltas en la cama durante horas.

Conclusiones	Conclusión	
	(A) Sigue	(B) No sigue
62. Mi problema es más que nada psicológico; pienso que el café me va a mantener despierto y por lo tanto eso ocurre.		
63. No me duermo en seguida a la noche después de haber tomado café porque la cafeína que contiene sobreestimula mi sistema nervioso.		
64. Será mejor que las noches en que quiero dormirme pronto no tome café por la tarde.		

Test 5: Evaluación de argumentos

Instrucciones:

Al tomar decisiones importantes, es necesario distinguir entre argumentos que son fuertes y argumentos que son débiles. **Para que un argumento sea fuerte, debe ser importante y estar directamente relacionado con la cuestión.**

Un argumento es débil si no está directamente relacionado con la cuestión (aunque pueda ser de una gran importancia general) o si se relaciona solamente con aspectos triviales de la cuestión. Se presenta preguntas seguidas de varios argumentos. **A los efectos de este test, usted debe considerar cada argumento como verdadero.** El problema es decidir si el argumento es **fuerte** o **débil**.

Trace un aspa debajo de **SÍ** si piensa que es **ARGUMENTO FUERTE** o debajo de **NO** si piensa que es **ARGUMENTO DÉBIL**. Juzgue cada argumento por separado, de acuerdo con su propio mérito.

Trate de que su actitud personal con relación a la cuestión no influya en su evaluación del

argumento, ya que cada argumento debe considerarse verdadero.

Ejemplo

¿Deberían todos los jóvenes varones del Perú ir a la Universidad?

Argumentos	SÍ	NO
	Argumento fuerte	Argumento débil
1. No; un gran porcentaje de jóvenes varones no tiene suficiente habilidad o interés como para obtener algún beneficio de la educación universitaria.	X	
2. No; el cambio de lugar de residencia distorsiona la personalidad de un individuo de un modo permanente.		X

1. **Argumento fuerte:** Si esto es verdad, tal como las instrucciones nos indican que debemos asumir, este es un argumento de peso contra la postura de que todos los jóvenes varones deben de ir a la Universidad.
2. **Argumento débil:** Este argumento, aunque de gran importancia cuando se lo acepta como verdadero, no está directamente relacionado con la cuestión, porque la asistencia a la Universidad no necesariamente exige cambiar de residencia.

Ejercicios

XX. ¿Promovería un partido ecologista el bienestar general del pueblo peruano?

Argumentos	SÍ	NO
	Arg. fuerte	Arg. débil
65. No; un partido ecologista en el gobierno hace que los inversores en compañías industriales no arriesguen su dinero en emprendimientos comerciales, causando de este modo un sostenido desempleo en gran escala.		
66. Sí; hoy las diferencias entre justicialistas y radicales no son tan grandes como las diferencias entre sus respectivas líneas internas.		

67. No; los ecologistas han convocado protestas frente a algunas industrias importantes.		
--	--	--

XXI. ¿Debería permitirse a los grupos de este país que se oponen a algunas políticas gubernamentales gozar de una irrestricta libertad de prensa y expresión?

Argumentos	SÍ	NO
	Arg. fuerte	Arg. débil
68. Sí; un Estado democrático prospera cuando hay libertad y discusión irrestricta, incluyendo las opiniones adversas.		
69. No; los países opuestos a nuestra forma de gobierno no permiten la libre expresión de nuestros puntos de vista en sus territorios.		
70. No; si se les diera completa libertad de prensa y expresión, los grupos opositores causarían un serio conflicto interno, haciendo que nuestro gobierno fuera básicamente inestable, y llevarían finalmente a la pérdida de la democracia.		

XXII. ¿Debería el Ministerio de Defensa del país mantener informado al público acerca de los programas futuros de investigación científica mediante la publicación por adelantado de las necesidades que serían satisfechas por cada programa?

Argumentos	SÍ	NO
	Arg. fuerte	Arg. débil
71. No; algunos se transforman en críticos del gobierno cuando proyectos ampliamente publicitados no resultan exitosos.		
72. Sí; solo un público así informado apoyará la realización de actividades vitales de investigación y desarrollo con los impuestos que paga.		
73. No; es esencial mantener ciertos inventos militares en secreto por razones de defensa y seguridad nacional.		

XXIII. ¿Decidirían los jurados los casos judiciales con imparcialidad cuando una de las partes en el juicio es rica y la otra es pobre?

Argumentos	SÍ	NO
	Arg. fuerte	Arg. débil
74. No; porque es más probable que la gente rica llegue a un arreglo extrajudicial para resolver el caso.		
75. No; la mayoría de los miembros del jurado se sentirían más inclinados hacia los pobres que hacia los ricos, y dicha inclinación de los miembros del jurado afectaría los veredictos.		
76. No; porque los ricos pueden contratar mejores abogados que los pobres y los jurados son influenciados por la habilidad de los abogados.		

XXIV. ¿Debería permitirse a los alumnos de educación secundaria desarrollar actividad política durante las horas de clase?

Argumentos	SÍ	NO
	Arg. fuerte	Arg. débil
77. No; permitir que los alumnos de educación secundaria salgan de clase produciría una serie interferencia en el proceso educacional y crearía fricciones entre los jóvenes de diferentes convicciones políticas.		
78. Sí; la actividad política en la educación secundaria ayudaría a mejorar la vida pública futura,, lo cual parece ser un interés prioritario en nuestra Nación.		
79. Sí; la actividad política en la educación secundaria es muy importante para la preservación de nuestros valores democráticos.		
80. No; la actividad política en la educación secundaria durante el horario de clase violaría el principio de libertad académica; aquellos estudiantes que desean participar en ella son libres de hacerlo después de las horas de clase.		

PUEDE VOLVER SOBRE SU TRABAJO Y REVISAR SUS RESPUESTAS

Cuestionario de Comprensión Lectora

Institución Educativa: _____

Nombre del estudiante: _____

Grado / Sección: _____

Rocas pintadas de la región de Kimberley al noroeste de Australia¹

Las rocas de la región de Kimberley, al noroeste de Australia, están pintadas, talladas y grabadas con los vestigios del arte aborígen. Desafortunadamente, es casi imposible determinar el momento en que se hicieron la mayoría de estos dibujos, aparte de que algunos están hechos al carbón, otros muchos están pintados con ocre, un pigmento mineral que carece del carbono orgánico necesario para la técnica radiactiva de datación. Al no tener una escala absoluta, los arqueólogos se basan en conjeturas para fechar la mayor parte del arte aborígen. Pero esto cambiará muy pronto. Dos investigadores australianos descubrieron una manera de utilizar nidos de avispa fosilizados para determinar la edad de los gráficos prehistóricos.

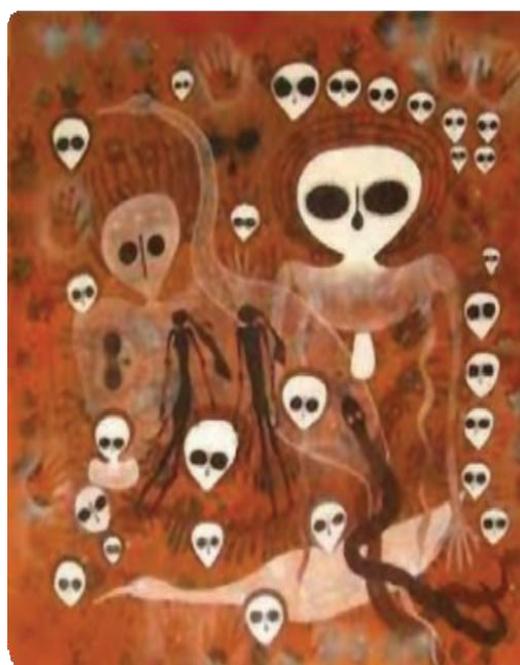


imagen:
de
Fuente

Grahame Walsh, especialista del Centro de Investigación de Arte Rupestre Takarakka, en Carnarvon Gorge, estudiaba las pinturas de Kimberley cuando se dio cuenta de que un nido de avispa, que él suponía de origen reciente, era en realidad un fósil. Los nidos de avispa generalmente no perduran, ya que están compuestos de arena, cieno y granos de polen. Pero Walsh descubrió que el agua que penetró en la arenisca contenía silicio, un mineral que llenó los poros del nido y los protegió del deterioro del tiempo.

Walsh advirtió que sería posible fechar el nido gracias a la acumulación de granos de arena. Se puso en contacto con Richard Roberts, geólogo de la Universidad La Trobe, en Melbourne, quien se especializa en leer *estos pequeños cronómetros* mediante un método conocido como datación por luminiscencia óptica.

¹ Adaptado de Comprensión de lectura III. (s/f). Taller de Redacción en Español.

Recuperado de <<https://goo.gl/NXs4Z9>>

Hace dos años, Roberts se unió a Walsh en una expedición a Kimberley en busca de nidos de avispa petrificados sobre gráficos prehistóricos. Los investigadores hallaron dos nidos fosilizados

sobre una pintura de una figura humana de color morado. Las líneas del cuerpo estirado, la cabeza

pequeña y el tocado semicircular de la figura pertenecen a un estilo que los arqueólogos databan en 5000 años. Roberts y Walsh recogieron los nidos y examinaron sus granos de arena.

Con su técnica de datación por luminiscencia óptica, Roberts descubrió que los nidos tenían más de 17 000 años. Esto significa que la pintura rupestre que yacía debajo es la representación más antigua de un ser humano. Roberts cree que la figura es incluso más vieja que el nido, ya que en esa época (la Edad Glacial), la región de Kimberley era un lugar árido e inhóspito para los humanos.

“Probablemente las pinturas se hicieron durante un período previo más húmedo”, dice Roberts, “quizás hace 25 000 o 30 000 años, o tal vez antes de la mayor intensidad de la época glacial”. Si tiene razón, la figura podría competir con las que se supone son las pinturas más antiguas de animales, ubicadas en la cueva de Chauvet, en Francia. Se calcula que la antigüedad de estas es de 30 000 años.

Aunque el polen de los nidos petrificados está demasiado disperso para ser fechado, sí se puede utilizar para identificar qué plantas visitaban las avispas para construir sus colmenas hace miles de años. Los nidos que Walsh y Roberts encontraron contienen polen de eucalipto y de varias plantas y pastos florecientes. Los científicos creen que esto ofrece información importante que posibilita una reconstrucción detallada del medio donde vivían los artistas prehistóricos. “Creo que la mayor aplicación global de este enfoque es que con la ayuda de los nidos preservados, se podrá examinar la historia de la vegetación para inferir cuál fue el clima del pasado”, dice Roberts. “Esa no era la meta de nuestro proyecto, ya que el hallazgo del polen fue solo suerte; pero la posibilidad de datar el arte rupestre y de reconstruir el medioambiente del pasado hace de los nidos de avispa cápsulas de tiempo extremadamente útiles”.

Responde las siguientes preguntas.

1. Escribe los números del 1 al 4, señalando el orden de los sucesos en el texto.

- () Roberts afirma que las pinturas se hicieron antes de la mayor intensidad de la época glacial.
- () Grahame Walsh se percató de que el nido de avispa estaba fosilizado.
- () Roberts descubrió que los nidos tenían más de 17 000 años.
- () Roberts y Walsh encontraron dos nidos fosilizados.

- a. 3 - 1 - 4 - 2
 - b. 4 - 2 - 3 - 1
 - c. 4 - 1 - 3 - 2
 - d. 3 - 2 - 4 - 1
2. Si consideramos las dataciones de luminiscencia óptica y los conocimientos de la época glacial, podemos deducir que los dibujos en Kimberley pueden...
- a. ser considerados los mejor conservados en la actualidad.
 - b. modificar los conocimientos arqueológicos sobre la antigüedad del arte rupestre.
 - c. demostrar que la época glacial contribuyó a la evolución del hombre primitivo.
 - d. demostrar la superioridad mundial de los pigmentos usados en el arte rupestre.
3. Se deduce que la expresión pequeños cronómetros se refiere contextualmente a...
- a. los granos de arena.
 - b. el silicio de los nidos de avispa.
 - c. los granos de polen.
 - d. los átomos del nido.
4. Considerando la información del texto, ¿cuál es la intención del autor?
- a. Informar que las pinturas en Kimberley pueden ser las más antiguas de su tipo.
 - b. Demostrar que las pinturas en Kimberley son de muy buena calidad.
 - c. Informar sobre el hallazgo de tallados y grabados de arte aborígen en Kimberley.
 - d. Demostrar que las técnicas de datación son necesarias y confiables en la arqueología.
5. Los artículos de divulgación científica dan a conocer investigaciones importantes para el avance de la ciencia. Por eso, la información que brindan debe ser plenamente confiable y comprensible. Tomando en cuenta esto, ¿crees que son necesarias las explicaciones sobre las técnicas de datación? ¿Por qué?

El Cuy

Tira 1



Tira 2



Tira 3



Responde las siguientes preguntas.

6. ¿Qué dilema atraviesa el Cuy?
- Pasear con la pericotita o asistir a su reunión política.
 - Perder el tiempo o usarlo productivamente.
 - La pericotita o la política.
 - Lo que desea y lo que puede hacer.

7. Teniendo en cuenta todas las viñetas, explica de manera sucinta el propósito comunicativo de la historieta.

8. ¿Qué pasaría si se alterara el orden de las tiras, siendo la tira 3 la primera?

- a. No se alteraría la comprensión de la historieta.
- b. No se podría comprender la historieta.
- c. La historieta resultaría aún más graciosa.
- d. El final de la historieta sería triste.

9. Al final de la tira 3, el cuy le dice a Humberto: “¿Qué locazo!”. ¿Qué indica esa frase?

- a. Reproche.
- b. Solidaridad.
- c. Admiración.
- d. Envidia.

10. ¿Consideras que el “cuy amante” y el “cuy militante” se deben enfrentar o pueden convivir en armonía? Argumenta.

Un pez que regenera su corazón podría salvarnos de morir de un infarto³

Científicos investigan el asombroso corazón de los peces cebra, que tienen una capacidad única para recuperarse de lesiones.

La bióloga Nadia Mercader y su equipo son, literalmente, unos rompecorazones, pues cortan el corazón de los peces cebra. A pesar de esto, ella tiene la conciencia muy tranquila. Los peces cebra muestran un comportamiento prodigioso. Al cortar la punta de su minúsculo corazón con unas tijeras, el órgano se vuelve a regenerar, incluso, cuando los peces son adultos. “Es una capacidad que se pierde en los mamíferos, pero se mantiene en el pez cebra”, explicó Mercader. Los peces con el corazón partido y regenerado viven el mismo lapso de tiempo que los peces que no reciben el tijeretazo.

³ Adaptado de Un pez que regenera su corazón podría salvarnos de morir por infarto. (6 de agosto de 2013). *El Comercio*.

Recuperado de <[https:// goo.gl/GKfhmP](https://goo.gl/GKfhmP)> / Ansele, M. (2013).

En 2011, Mercader y su equipo dieron un paso más allá y mostraron que los peces cebra también podían sobreponerse a un infarto brutal al corazón. Los investigadores aplicaron nitrógeno líquido, una sustancia extremadamente fría (su temperatura es, aproximadamente, de 200 grados bajo cero), en el corazón de decenas de peces cebra. La lesión generada es llamada *criolesión*. Esta herida es lo más parecido a un infarto que se puede conseguir en un pez. Las células mueren y se forma una cicatriz. Sorprendentemente, después del infarto provocado a base de nitrógeno líquido, el corazón del pez cebra fue capaz de reabsorber la cicatriz y regenerarse.

“Queremos entender cómo ocurre este proceso en el pez cebra y queremos copiarlo para aplicarlo en humanos a largo plazo”, señaló la bióloga. Identificar los genes que permiten al pez cebra borrar la cicatriz de una criolesión y regenerar su corazón generaría la posibilidad de activar estos genes, esto con la intención de que en el futuro puedan aplicarse como tratamiento para las personas que sufran un infarto al corazón o un infarto cerebrovascular.

Regeneración del corazón de un pez cebra desde el infarto hasta el día 130



El pez cebra

Son peces alargados con una única aleta dorsal, boca dirigida hacia arriba y un par de finas barbillas que son difíciles de ver, salvo que el animal este parado. Las hembras suelen ser más grandes que los machos y tienen un color de fondo plateado, mientras que los machos poseen un color más dorado. A lo largo del cuerpo, presentan de 5 a 9 bandas o rayas de color azul oscuro que llegan hasta el final del cuerpo del animal (incluyendo la cola); esto le da un aspecto similar al de una cebra, de la que toma el



Fuente de imagen:

El pez cebra es transparente. Esta característica permite visualizar en él, sin problemas, la evolución de un experimento. Por tal razón, es muy usado en los laboratorios científicos para practicar diferentes estudios.

nombre. Mide entre 4 y 5 cm como máximo.

Responde las siguientes preguntas.

11. En el primer texto, ¿qué se afirma sobre el corazón de los peces cebra?

- a. Es un órgano que se regenera solo en los peces pequeños.
- b. Al cortar su punta se regenera sin problemas.
- c. Al regenerarse queda marcado con cicatrices.
- d. Sirve para experimentar y demostrar su fragilidad.

12. Después de leer el texto, un estudiante decidió investigar y encontró la siguiente información sobre el ataque al corazón:



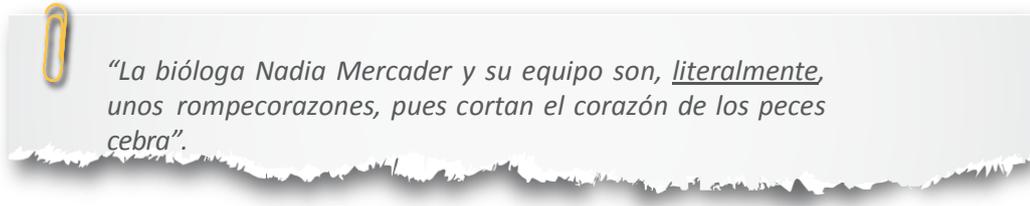
La cura del músculo comienza pronto después de un ataque al corazón y tarda cerca de ocho semanas. Es similar a una herida de la piel. La herida del corazón cura y se formará una cicatriz en el área dañada. Pero el tejido fino nuevo de la cicatriz no contrae ni bombea como el tejido fino sano del músculo del corazón. Así pues, la capacidad de bombeo del corazón disminuye después de un ataque. La cantidad de capacidad de bombeo perdida depende del tamaño y de la localización de la cicatriz.

Tomado de Alaiz, Antuño (s/f). ¿Qué ocurre durante un ataque de corazón?
Recuperado de <<https://goo.gl/mfpqBp>>

Considerando esta nueva información y el artículo leído, ¿por qué es importante esta investigación realizada por la bióloga Mercader?

- a. Porque el pez cebra tiene condiciones pulmonares superiores y puede ser usado para la recuperación de personas con antecedentes de ataques cardíacos.
- b. Porque los humanos podrían igualar naturalmente la condición regenerativa de los peces cebras y vivir sin secuelas un ataque cardíaco.
- c. Porque los genes del pez cebra pueden ser la clave para mejorar la calidad de vida de aquellas personas que han sufrido uno o varios ataques al corazón.
- d. Porque los peces cebra tienen condiciones regenerativas que serán aprovechadas en múltiples experimentos para ayudar a la regeneración de diferentes órganos humanos.

13. En el texto se lee:



¿Por qué el autor del texto incluye la palabra subrayada?

- a. Porque es necesaria para comprender que Nadia Mercader y su equipo son rompecorazones.
- b. Porque la palabra rompecorazones es usada, generalmente, en su significado connotativo.
- c. Porque así queda claro que los experimentos son realizados por Nadia Mercader y su equipo.
- d. Porque, comúnmente, se usa el significado denotativo de la palabra *rompecorazones*.

14. Según el texto leído, el estudio realizado en los peces cebra es muy importante para la medicina. Además, se desprende que los peces usados para estas indagaciones sufren mucho. ¿Estás de acuerdo con el uso de los peces cebra en las investigaciones? ¿Por qué?

15. ¿Qué valores encuentras en la labor de la bióloga Nadia Mercader?

Fuente: <<https://goo.gl/HtSXcp>>



Fuente: <<https://goo.gl/KcqnzU>>

Amo el celular

Octavio Vincés

Me gusta el teléfono celular por las razones más obvias y simples: porque da más movilidad a la vida y porque gracias a él, uno puede ir de compras al mercado sin temor a olvidar las cosas que le encomendaron. Pero lo que más me seduce es la complicidad que estos artefactos llegan a tener con su propietario: el identificador de llamadas telefónicas permite evitar el contacto con personas indeseables y, en todo caso, siempre puedes poner como pretexto algún inesperado problema de conexión para acabar con una conversación ingrata: “¿Hola? ¿Estás ahí? ¿Me escuchas?”

Odio el celular

Marco Avilés

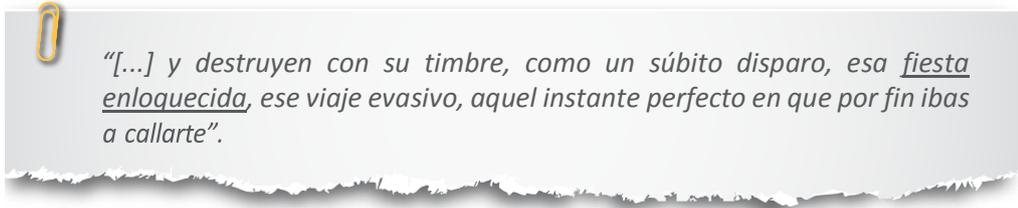
Me molesta el teléfono celular porque con él las malas noticias te atrapan en cualquier lugar — ‘siéntate, no sabes lo que ha pasado’— y destruyen con su timbre, como un súbito disparo, esa fiesta enloquecida, ese viaje evasivo, aquel instante perfecto en que por fin ibas a callarte. Detesto el teléfono móvil porque cuando lo olvidas en casa, te sientes incompleto, y no siempre se debe a una angustia real, por aquella hipotética llamada importante que no estás contestando, sino porque te afecta una culpa: ¿no es adicción a un aparato mascota que timbra en la soledad de tu dormitorio? Se puede vivir sin una pareja, pero no sin un teléfono celular.

Responde las siguientes preguntas.

16. Considerando las opiniones de Octavio y Marco, completa el siguiente cuadro con los aspectos positivos y negativos del uso del celular.

OPINIONES DE LOS AUTORES SOBRE EL USO DEL CELULAR	
Aspectos positivos	Aspectos negativos

17. Lee el siguiente fragmento:



¿Qué significado tiene la frase subrayada?

- a. Momento exasperado.
- b. Sensación de alegría.
- c. Situación inesperada.
- d. Ambiente con disturbios.

18. Octavio manifiesta que se puede poner de pretexto un problema de conexión para acabar con una conversación. ¿Qué piensas de esta forma de pensar y de actuar?

19. En el texto, Marco opina que no se puede vivir sin un celular. Según tu experiencia y conocimiento, ¿estás de acuerdo o en desacuerdo con esta opinión? ¿Por qué?

20. Es común que los adultos opinen que los adolescentes no necesitan un celular. ¿Estás de acuerdo con esta opinión? Sustenta tu respuesta.

ANEXO 7



SOLICITA AUTORIZACIÓN PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

SEÑOR CARLOS ALBERTO LÓPEZ PÉREZ

DIRECTOR DE LA I.E. CARLOS A. OLIVARES

JOSE MANUEL DÍAZ PRADO, identificado con DNI N° 19226253, Profesor Especialista Designado de la UGEL Chepén, domiciliado en Calle Simón Bolívar N° 632, distrito de Pacanga, provincia de Chepén, región La Libertad; a Ud. respetuosamente, digo:

Que, por estar desarrollando mi trabajo de investigación denominado "*Pensamiento crítico docente y competencia lectora en estudiantes de Segundo Grado de educación secundaria de la UGEL Chepén, 2019*" se es necesario la aplicación de algunos instrumentos de recolección de datos a docentes de Comunicación y estudiantes de Segundo Grado de Educación Secundaria.

Por lo expuesto, solicito a Ud. la autorización correspondiente para tal fin, y así poder cumplir con los objetivos de mi trabajo de investigación.

Pacanga, 21 de junio de 2019



JOSÉ MANUEL DÍAZ PRADO

SOLICITA AUTORIZACIÓN PARA
APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE
RECOLECCIÓN DE DATOS PARA
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA

SEÑORA CARMEN HAYDEE VALERA CASTAÑEDA
DIRECTORA DE LA I.E. ZOILA HORA DE ROBLES

JOSE MANUEL DÍAZ PRADO, identificado
con DNI N° 19226253, Profesor Especialista
Designado de la UGEL Chepén, domiciliado en
Calle Simón Bolívar N° 632, distrito de
Pacanga, provincia de Chepén, región La
Libertad; a Ud. respetuosamente, digo:

Que, por estar desarrollando mi trabajo de investigación denominado
*"Pensamiento crítico docente y competencia lectora en estudiantes de Segundo Grado
de educación secundaria de la UGEL Chepén, 2019"* se es necesario la aplicación de
algunos instrumentos de recolección de datos a docentes de Comunicación y estudiantes
de Segundo Grado de Educación Secundaria.

Por lo expuesto, solicito a Ud. la autorización correspondiente para tal fin, y así
poder cumplir con los objetivos de mi trabajo de investigación.

Pacanga, 21 de junio de 2019




JOSE MANUEL DIAZ PRADO

I.E. ABEL TORO CONTRERAS	
SECRETARIA	
FECHA: 21/6/19	HORA: 9:30
Nº Exp: 75	FOLIOS: 2
FIRMA: 	

SOLICITA AUTORIZACIÓN PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

SEÑOR JESÚS GAMARRA SARMIENTO

DIRECTOR DE LA I.E. ABEL TORO CONTRERAS

JOSE MANUEL DÍAZ PRADO, identificado con DNI N° 19226253, Profesor Especialista Designado de la UGEL Chepén, domiciliado en Calle Simón Bolívar N° 632, distrito de Pacanga, provincia de Chepén, región La Libertad; a Ud. respetuosamente, digo:

Que, por estar desarrollando mi trabajo de investigación denominado "*Pensamiento crítico docente y competencia lectora en estudiantes de Segundo Grado de educación secundaria de la UGEL Chepén, 2019*" se es necesario la aplicación de algunos instrumentos de recolección de datos a docentes de Comunicación y estudiantes de Segundo Grado de Educación Secundaria.

Por lo expuesto, solicito a Ud. la autorización correspondiente para tal fin, y así poder cumplir con los objetivos de mi trabajo de investigación.

Pacanga, 21 de junio de 2019



JOSÉ MANUEL DÍAZ PRADO

SOLICITA AUTORIZACIÓN PARA
APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE
RECOLECCIÓN DE DATOS PARA
TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA

SEÑORA DAISY VIVIANA GUZMÁN ROJAS

DIRECTORA DE LA I.E. SANTA JUANA DE LESTONNAC

JOSE MANUEL DÍAZ PRADO, identificado con DNI N° 19226253, Profesor Especialista Designado de la UGEL Chepén, domiciliado en Calle Simón Bolívar N° 632, distrito de Pacanga, provincia de Chepén, región La Libertad; a Ud. respetuosamente, digo:

Que, por estar desarrollando mi trabajo de investigación denominado "*Pensamiento crítico docente y competencia lectora en estudiantes de Segundo Grado de educación secundaria de la UGEL Chepén, 2019*" se es necesario la aplicación de algunos instrumentos de recolección de datos a docentes de Comunicación y estudiantes de Segundo Grado de Educación Secundaria.

Por lo expuesto, solicito a Ud. la autorización correspondiente para tal fin, y así poder cumplir con los objetivos de mi trabajo de investigación.

Pacanga, 21 de junio de 2019




JOSE MANUEL DÍAZ PRADO

ANEXO 8

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

TEST DE MEDICIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO
TEST WATSON – GLASER, FORMA A

OBJETIVO:

Determinar el nivel de pensamiento crítico en docentes del área de Comunicación de educación secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

DIRIGIDO A:

Docentes del área de Comunicación de la UGEL Chepén, 2019.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

VALEBA CASTAÑEDA, CARMEN HAYDÉE

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

DOCTOR

VALORACIÓN:

DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO
-----------------------	-------------	---------------


Carmen Haydée Valeba
DIRECTORA

Dr.

DNI. N° 17814691

ANEXO 9

MATRIZ DE VALIDACIÓN "TEST DE MEDICIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO"

TEST WATSON – GLASER, FORMA A

TÍTULO DE LA TESIS: PENSAMIENTO CRÍTICO DOCENTE Y COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UGEL CHEPÉN, 2019

Puntuación de Escala		
Deficiente	Bien	Muy bien
0	1	2

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	Criterios de evaluación										Observación y/o recomendaciones	
			Deficiente	Bien	Muy bien	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre indicador e ítems		Relación entre ítem y opción de respuesta		
						SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI		NO
PENSAMIENTO CRÍTICO	INFERENCIA	01			/	/		/		/		/		
		02			/	/		/		/		/		
		03			/	/		/		/		/		

RECONOCIMIENTO DE SUPUESTOS	04	Distingue afirmaciones teniendo en cuenta otras fuentes o contextos.			/	/		/		/		/		
	05	Reconoce acciones positivas y negativas.			/	/		/		/		/		
CIÓN	06	Relaciona conclusiones obtenidas en otros contextos y situaciones.			/	/		/		/		/		

ANEXO 10

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA
CNEB – PCES – MINEDU

OBJETIVO:

Determinar el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes del Segundo Grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

DIRIGIDO A:

Estudiantes del Segundo Grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

VALERO CASTAÑEDA, CARMEN HAYDÉE

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

DOCTOR

VALORACIÓN:

DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO
------------	-------------	---------------



Dra. Carmen Haydée Valero Castañeda
DIRECTORA

DRA EN EDUCACIÓN
DNI. N° 17814691

ANEXO 11

MATRIZ DE VALIDACIÓN “CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA”
CNEB – PCES – MINEDU

TITULO DE LA TESIS: PENSAMIENTO CRÍTICO DOCENTE Y COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UGEL CHEPÉN, 2019

Puntuación de Escala	
SI	No
1	2

Variable	Dimensión	Indicador	E-LIKERT		Criterios de evaluación								Observación y/o recomendaciones
			SI	NO	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre indicador e items		Relación entre ítem y opción de respuesta		
					SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
COMPETENCIA LECTORA	información del texto escrito.	Identifica información explícita, relevante y complementaria.	/		/		/		/		/		
		Selecciona datos específicos y algunos detalles en diversos tipos de textos de estructura compleja y vocabulario variado.	/		/		/		/		/		
		Integra información explícita de distinta partes del texto o de distintos textos al realizar una lectura intertextual.	/		/		/		/		/		

Infiere e interpreta información del texto	Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto.	/	/	/	/	/	/	/	/
	Distingue lo relevante de lo complementario clasificando y sintetizando la información.	/	/	/	/	/	/	/	/
	Establece conclusiones sobre lo comprendido vinculando el texto con su experiencia y contextos socioculturales en que se desenvuelve.	/	/	/	/	/	/	/	/
	Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito a partir de información contrapuesta o de una lectura intertextual.	/	/	/	/	/	/	/	/
	Señala las características implícitas de los seres, objetos, hechos y lugares.	/	/	/	/	/	/	/	/
	Determina el significado de las palabras en el contexto y de expresiones con sentido figurado.	/	/	/	/	/	/	/	/
	Explica la intención del autor, los diferentes puntos de vista, los estereotipos y la información que aportan los gráficos e ilustraciones.	/	/	/	/	/	/	/	/
	Explica la trama, las características y motivaciones de personas y personajes.	/	/	/	/	/	/	/	/
	Explica algunas figuras retóricas de acuerdo con el sentido global del texto.	/	/	/	/	/	/	/	/
Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor.	/	/	/	/	/	/	/	/
	Evalúa la eficacia de la información considerando los efectos del texto en los lectores.	/	/	/	/	/	/	/	/
	Contrasta textos entre sí y determina las características de los autores, los tipos textuales y los géneros discursivos.	/	/	/	/	/	/	/	/



Carmen Valera Castañeda
 Dra. Carmen Valera Castañeda
 DIRECTORA

Mg. DOCTORA EN EDUCACIÓN

DNI. N° 17814691

ANEXO 12

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

TEST DE MEDICIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO
TEST WATSON – GLASER, FORMA A

OBJETIVO:

Determinar el nivel de pensamiento crítico en docentes del área de Comunicación de educación secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

DIRIGIDO A:

Docentes del área de Comunicación de la UGEL Chepén, 2019.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

GRANILLO DÍAZ, MARTINA VICTORIA DEL PILAR

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

DOCTORA

VALORACIÓN:

DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO
------------	-------------	---------------

Dr.

DNI. N° 19192940



Martina Victoria del Pilar Granillo Díaz
Prof. M. Victoria del Pilar Granillo Díaz
SUBDIRECTORA DE FORMACIÓN DOCENTE

ANEXO 13

MATRIZ DE VALIDACIÓN "TEST DE MEDICIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO"

TEST WATSON – GLASER, FORMA A

TÍTULO DE LA TESIS: PENSAMIENTO CRÍTICO DOCENTE Y COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UGEL CHEPÉN, 2019

Puntuación de Escala		
Deficiente	Bien	Muy bien
0	1	2

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	Criterios de evaluación										Observación y/o recomendaciones	
			Deficiente	Bien	Muy bien	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre indicador e ítems		Relación entre ítem y opción de respuesta		
						SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI		NO
PENSAMIENTO CRÍTICO	INFERENCIA	01			/	/		/		/		/		
		02			/	/		/		/		/		
		03			/	/		/		/		/		

RECONOCIMIENTO DE SUPUESTOS	04	Distingue afirmaciones teniendo en cuenta otras fuentes o contextos.		/	/		/		/		/	
	05	Reconoce acciones positivas y negativas.		/	/		/		/		/	
DEDUCCIÓN	06	Relaciona conclusiones obtenidas en otros contextos y situaciones.		/	/		/		/		/	
	07	Determina afirmaciones, negaciones y conclusiones.		/	/		/		/		/	
INTERPRETACIÓN	08	Valora procesos y enfoques.		/	/		/		/		/	
	09	Discrimina lo relevante de lo complementario.		/	/		/		/		/	
	10	Juzga procesos y enfoques		/	/		/		/		/	
EVALUACIÓN DE ARGUMENTOS	11	Argumenta sus puntos de vista.		/	/		/		/		/	
	12	Clasifica ideas en función de semejanzas y diferencias y las defiende.		/	/		/		/		/	

Mg.

DNI. N° 19192740



[Handwritten Signature]
 Dra. M. Victoria del Pilar Casapalo Diaz
 SUB-DIRECTORA FORMACIÓN DE TALENTO

ANEXO 14

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO:

CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA
CNEB – PCES – MINEDU

OBJETIVO:

Determinar el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes del Segundo Grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

DIRIGIDO A:

Estudiantes del Segundo Grado de secundaria de la UGEL Chepén, 2019.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:

GUANILLO DÍAZ, MARTINA VICTORIA DEL PILAR

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:

DOCTORA

VALORACIÓN:

DE ACUERDO <input checked="" type="checkbox"/>	INDIFERENTE <input type="checkbox"/>	EN DESACUERDO <input type="checkbox"/>
--	--------------------------------------	--

Dr.



Martina Victoria del Pilar Guanillo Díaz
Dra. M. Victoria del Pilar Guanillo Díaz
SUB-DIRECTORA FORMACIÓN ESCOLAR

DNI. N° 19192940

ANEXO 15

MATRIZ DE VALIDACIÓN "CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA"

CNEB – PCES – MINEDU

TITULO DE LA TESIS: PENSAMIENTO CRÍTICO DOCENTE Y COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UGEL CHEPÉN, 2019

Puntuación de Escala	
SI	No
1	2

Variable	Dimensión	Indicador	E-LIKERT		Criterios de evaluación								Observación y/o recomendaciones		
			SI	NO	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre indicador e Items		Relación entre ítem y opción de respuesta				
					SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
COMPETENCIA LECTORA	información del texto escrito.	Identifica información explícita, relevante y complementaria.	/		/		/		/		/				
		Selecciona datos específicos y algunos detalles en diversos tipos de textos de estructura compleja y vocabulario variado.	/		/		/		/		/				
		Integra información explícita de distinta partes del texto o de distintos textos al realizar una lectura intertextual.	/		/		/		/		/				

ANEXO 16



Trujillo, 13 de julio, del 2019

CONSTANCIA DE PROCESAMIENTO Y ANALISIS DE RESULTADOS

Por el presente hago constar que, los resultados estadísticos del informe de tesis titulado como "PENSAMIENTO CRÍTICO DOCENTE Y COMPETENCIA LECTORA EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA UGEL CHEPÉN, 2019", para optar el grado de maestro en la administración de la educación, cuyo autor es el Br. JOSÉ MANUEL DÍAZ PRADO, cumple con los criterios de estadística descriptiva e inferencial, basados en la metodología adecuada al tema, con fin de complementar como uno de los capítulos de dicho estudio.

Por lo tanto, el mencionado estudio de tesis cuenta con los resultados altamente confiables y representativos, aptos para poder discutir, concluir y recomendar, en concordancia con los objetivos establecidos.

Se extiende el presente para los fines que el interesado estime conveniente.

Atentamente,



Junior Ruiz Rojas
INGENIERO ESTADISTICO
COESPE N° 779