



UNIVERSIDAD PERUANA DE CIENCIAS APLICADAS  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
CARRERA DE PSICOLOGÍA

Disposición al pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de secundaria  
de colegios públicos de Lima

Tesis

Para optar por el título profesional de: Licenciada en psicología

AUTORA:

Claudia Alexandra González López (0000-0002-7042-586X)

ASESORA:

Sandra Rosana Inurritegui Gonzales (0000-0001-9990-9035)

Lima, 18 de julio de 2018

## Resumen

El bajo rendimiento de comprensión lectora en Perú demanda conocer los posibles factores relacionados. Esta investigación busca determinar la relación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de colegios públicos de Lima. Para esto se seleccionó una muestra de 213 estudiantes de primero, tercero y quinto de secundaria. Los estudiantes fueron evaluados utilizando la escala de disposición al pensamiento crítico y dos pruebas de comprensión lectora: el test basado en la técnica de Cloze y el test de neologismos. Con los resultados obtenidos se realizó un análisis de correlación no paramétrico. Los resultados demuestran que existe una correlación positiva y significativa ( $p = .342$ ) entre la prueba basada en la técnica de cloze y la escala de disposición hacia el Pensamiento Crítico; así como entre el test de neologismos y la escala de disposición hacia el Pensamiento Crítico ( $p = .384$ ). Se encontraron diferencias significativas según grado, en ambas pruebas de comprensión lectora, entre primero y tercero de secundaria y entre primero y quinto de secundaria. En cuanto a la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico, se encontraron diferencias significativas entre los puntajes de primero y quinto de secundaria.

Palabras clave: Disposición al pensamiento crítico, comprensión lectora, estudiantes de secundaria.

## **Abstract**

The low performance at reading comprehension in Peru demands to indagate the possible involved factors. This investigation has the objective to determine the relation between the disposition toward critical thinking and reading comprehension among high school students from Lima's public schools. A sample of 213 students from first, third and fifth grade was made. They were evaluated through the scale of critical thinking disposition and two reading comprehension evaluations: the test based in Cloze technique, and the neologism test. With the results, a non parametric correlation analysis was made. The results show that there is a positive and significant relation ( $p = .342$ ) between the test based in Cloze Technique and the scale of critical thinking disposition; as well as between the neologisms test and the scale of critical thinking disposition ( $p = .384$ ). There were found significant differences between grade in both tests or reading comprehension, between the first and third grade, and between the first and the fifth grade. In the scale of critical thinking disposition, there were found significant differences between the first and the fifth grade.

Key words: Critical thinking disposition, reding comprehension, high school students.

**Tabla de contenidos:**

Capítulo 1. Introducción.....	5
Capítulo 2. Método.....	13
Diseño de investigación .....	13
Participantes.....	14
Instrumentos.....	15
Procedimiento .....	20
Capítulo 3. Resultados .....	21
Capítulo 4. Discusión .....	30
Referencias .....	40
Anexo 1 .....	45
Anexo 2 .....	47
Anexo 3 .....	64

**Índice de tablas:**

Tabla 1 Confiabilidad en textos del test basado en la técnica de Cloze .....	16
Tabla 2 Datos descriptivos y prueba de normalidad en el test basado en la técnica de Cloze .....	24
Tabla 3 Datos descriptivos y prueba de normalidad en el test de neologismos .....	24
Tabla 4 Datos descriptivos y prueba de normalidad en la escala de disposición hacia el pensamiento crítico .....	25
Tabla 5 Correlaciones entre las puntuaciones de la escala de disposición hacia el pensamiento crítico, el test basado en la técnica de cloze y el test de neologismos.....	27

## **Disposición al pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de colegios públicos de Lima**

### **Capítulo 1. Introducción**

La comprensión lectora es un complejo proceso interactivo entre el lector y el texto en el que se evidencia la capacidad para comprender, emplear y analizar los textos escritos, teniendo en cuenta los objetivos personales, el desarrollo de conocimientos y posibilidades (Pinzás, 1997). La teoría interactiva postula que la información usada para leer proviene de varias fuentes de forma simultánea (fonológicas, léxicas, ortográficas, sintácticas, semánticas, entre otras) (Pinzás, 1997). Por parte del texto, la estructura de este impone restricciones que influyen en la forma que el lector organiza la información (Solé, 1992). Por parte del lector, la interpretación de un texto depende de los objetivos de este, la motivación y los conocimientos previos (que permiten que se hagan relaciones entre lo que ya se sabe y lo que se va leyendo) (Solé, 1992).

La comprensión lectora implica destrezas específicas de procedimiento y estrategias cognitivas que son empleadas durante el proceso de lectura (Pérez Zorrilla, 2005). Estas estrategias de comprensión incluyen el realizar inferencias y predicciones dentro del mismo proceso e ir aceptando y rechazando hipótesis conforme se avanza en la lectura y se aporta nueva información; de este modo, se verifica y se va construyendo una interpretación (Solé, 1992). Es decir, se inicia con una fase de conexión proposicional, comprendiéndose así la microestructura del texto (Montanero, 2004). En esta fase, la memoria tiene como labor seleccionar las proposiciones más importantes para conectarlas posteriormente con las que se van leyendo y mantener el hilo conductor del texto (Montanero, 2004). El lector debe inferir la conexión sintáctica entre las cláusulas de las oraciones. Mediante los esquemas proposicionales y sintácticos, el lector puede decidir qué estructura sintáctica es la más adecuada para el texto; para lo

cual es necesario producir inferencias referenciales, anafóricas, temporales o causales, ayudándose de señalizaciones lingüísticas (Montanero, 2004). Otero y Campanario (1990), precisan que las personas con problemas de comprensión lectora suelen leer sin tomar importancia a que las ideas guarden relación entre sí. Es decir, prefieren asumir que han comprendido una oración o párrafo y pasar al siguiente, sin verificar si entienden su significado y la relación que guarda con el texto.

Los objetivos con los que se lee un texto también son de gran importancia. De estos dependen las estrategias de lectura que se emplearán y la tolerancia que se tendrá hacia la no comprensión de una idea, pudiendo elegir ignorarla o activar estrategias de comprensión y control para subsanar el vacío en la interpretación (Solé, 1992).

Entonces, la capacidad de notar cuándo no se está comprendiendo algo depende de los objetivos.

En la actualidad es de gran importancia el desarrollo de capacidades como el análisis y abstracción del lenguaje. Debido a los avances tecnológicos y la globalización, la lengua escrita se ha desarrollado a gran velocidad, generando nuevos códigos que se alimentan entre sí y a través de los cuales se representa la realidad (Colomer, 1993). Si los jóvenes van a tener acceso a información tan diversa y a gran velocidad, deberían estar en la capacidad de pensar en el verdadero significado que contiene y elegir sobre qué temas se prioriza profundizar.

En Lima, se investigó la relación entre comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima; encontrándose que la comprensión lectora sí guarda una relación significativa con el rendimiento académico, mas no con los hábitos de estudio (Oré, 2012). Esto lleva a pensar sobre la importancia que tiene la comprensión lectora respecto al éxito académico. Y, al mismo tiempo, lleva a preguntarse cuáles son los verdaderos factores

determinantes en la comprensión profunda de un texto si esta no se encuentra significativamente relacionada con los hábitos de estudio.

Un estudio correlacional, realizado en Barcelona con estudiantes escolares de 1º y 4º de secundaria, encontró que los errores por el uso de estrategias superficiales en el razonamiento predicen el bajo rendimiento (García-Madruga & Fernández, 2008). Tanto la capacidad para razonar de forma deductiva como el uso de estrategias para razonar de forma profunda, se encuentran relacionadas con el pensamiento crítico.

De igual modo, en un estudio realizado en estudiantes universitarios de primer ciclo, se encontró que los problemas fundamentales de comprensión lectora en textos expositivos y argumentativos se debían a dificultades en la selección y jerarquización de la información relevante (macro-estructura) y la captación de la intencionalidad del autor (superestructura). (Echevarría & Gastón, 2002).

Para que los estudiantes se encuentren en la capacidad de recabar, organizar y utilizar la información es necesario el desarrollo del pensamiento crítico (González, 2007). Esto implica el desarrollar capacidad para analizar, comentar y realizar críticas fundamentadas. Después de todo, la comprensión lectora debe concebirse más como un medio que como un fin en sí mismo. Si bien un estudiante puede leer y saber el significado de las palabras, no es de esto de lo que se trata el comprender un texto.

La comprensión profunda de un texto es la capacidad de realizar una lectura crítica, pues esta se refiere al “nivel lector activo, reflexivo y analítico que permite descubrir de manera acertada los pensamientos, ideas y opiniones presentes en un texto complejo” (González, 2001). La comprensión lectora y el pensamiento crítico son ambas habilidades cognitivas que tienen en común capacidades importantes como el análisis, evaluación, interpretación e inferencia (Fahim & Sa’eepour, 2011).



El pensamiento crítico es el pensamiento reflexivo y razonable que se enfoca en decidir qué creer o hacer (Ennis, 1985). Los componentes del pensamiento crítico son la motivación; las disposiciones; las habilidades de razonamiento, solución de problemas y toma de decisiones (Facione, 2007).

La disposición hacia el pensamiento crítico se refiere a la consistente motivación interna para decidir de forma habitual qué hacer o creer de forma lógica, bien informada, flexible y abierta a reconsiderarse (Escrura & Delgado, 2008) (Facione, 2000). Es decir, es el conjunto de hábitos de la mente, atributos caracterológicos y tendencia actitudinales que forman parte del pensamiento crítico (Escrura & Delgado, 2008) (Facione, P., Sánchez, Facione, N. & Gainen, 1995).

Sus componentes son la búsqueda de la verdad, amplitud mental, capacidad de análisis, ser sistemático, tener confianza en el propio razonamiento, curiosidad por la adquisición de nuevos conocimientos, y madurez para formular juicios reflexionando sobre cómo resolver un problema y tomar decisiones (Escrura & Delgado, 2008).

La búsqueda de la verdad es la disposición para buscar información con honestidad, objetividad e integridad intelectual en las respuestas que se obtengan, aún si estas son contradictorias (Escrura & Delgado, 2008). La amplitud mental es la disposición para tener una mente abierta y tolerante a otros puntos de vista u opiniones; considerando el tener una propia tendencia (Escrura & Delgado, 2008). La capacidad de análisis se refiere al actuar mediante el uso de la razón, en base a resultados, evidencias y posibilidad de consecuencias ante una situación potencialmente problemática (Escrura & Delgado, 2008). El ser sistemático se refiere a la disposición para la organización, la concentración y enfocarse de modo ordenado en una pregunta o problemática (Escrura & Delgado, 2008). La confianza en el razonamiento es la disposición a tener seguridad en sí mismo, en las propias habilidades para razonar y expresar sus puntos de vista

como un buen pensador (Escurre & Delgado, 2008). La curiosidad es el deseo de adquirir conocimientos y aprender nuevas explicaciones, queriendo saber o conocer cómo funcionan las cosas incluso cuando la aplicación del conocimiento no es evidente de inmediato (Escurre & Delgado, 2008). La madurez para formular juicios es la disposición a realizar juicios reflexivos para cumplir el objetivo de responder problemas, formular preguntas y tomar decisiones, considerando que algunos problemas son mal estructurados y algunas situaciones tienen más de una opción factible (Escurre & Delgado, 2008).

Existen muchas estrategias de comprensión lectora que promueven la memorización de textos. Sin embargo, es necesario que los estudiantes sepan qué pueden hacer con las ideas en los textos y utilizar lo que leen para tomar decisiones inteligentes. Por eso, se deben desarrollar más estrategias para promover la comprensión de las ideas mediante un pensamiento crítico (Fahim & Sa'ee pour, 2011). Esto resalta la importancia de la realización de estudios que validen la relación entre estas variables.

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

En un estudio realizado con 79 estudiantes de enfermería en Hong Kong, se comparó el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de lectura y de aprendizaje

basado en problemas (ABP). Se dividió a los estudiantes en dos grupos equitativos y llevaron un grupo el curso de lectura y el otro de ABP, por un año. Se aplicó el Inventario de Disposición al Pensamiento Crítico de California y se realizaron entrevistas individuales con ellos para saber sobre su percepción de la experiencia de aprendizaje. La información se recolectó en cuatro fechas en el espacio de 3 años. Comparado con los estudiantes de lectura, los estudiantes de ABP mostraron una mejora significativa en la prueba de disposición al pensamiento crítico. (Tiwari, Lai & Yuen, 2006) Dentro del ABP se incluye la lectura, pero la lectura como un instrumento funcional, con información relevante para objetivos específicos. Esta investigación evidencia que el uso de la lectura como una herramienta contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

Al explorarse el desarrollo la lectura crítica y el pensamiento crítico en estudiantes mujeres de una universidad privada de Lima, se encontró que no se les exige pensar sobre lo que dice el texto ni hacer un cuestionamiento sobre el mismo (González, 2011). En este caso, la baja comprensión lectora limita la posibilidad a desarrollar el pensamiento crítico.

Un estudio sobre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento realizado con alumnos universitarios de Lima y Callao, muestra que los alumnos de ciencias de la salud, ciencias básicas y humanidades obtuvieron puntajes más altos que los de ingeniería y ciencias empresariales (Ecurra & Delgado, 2008a). Esto podría deberse a que los primeros desarrollan más las capacidades para investigar, mientras que en las otras áreas se centran en aspectos técnicos (Ecurra & Delgado, 2008a).

La aplicación del pensamiento crítico surge cuando se busca satisfacer la necesidad de adquirir un nuevo conocimiento, cuando el entorno plantea un problema

que debe ser resuelto mediante la satisfacción de dicha necesidad (Saiz & Rivas 2008). Es importante señalar que disposición y habilidad son dos dimensiones del pensamiento crítico que interactúan entre sí (Facione, 2000). Sin embargo, tener las habilidades para pensar críticamente no garantiza que se cuente con la disposición para hacerlo, y viceversa (Facione, 2000).

Estudiar la disposición al pensamiento crítico permite determinar la tendencia a aplicar el pensamiento crítico. Centrarse en las habilidades del pensamiento crítico guarda menor relación con su aplicación en el proceso de comprensión lectora. Las personas deben estar dispuestas y motivadas a aplicar las habilidades que hayan aprendido.

Debido a la diversidad y subjetividad de las circunstancias que afrontan todos los individuos, la presente investigación ha decidido ahondar en el estudio de la disposición al pensamiento crítico; ya que es esta la que permite predecir cuán probable es que el individuo reaccione o actúe de cierto modo frente a determinado escenario (Facione, 2000).

Estudiar la disposición es importante pues el pensamiento crítico, además de ser un conjunto de técnicas a ser aplicadas, es también un proceso complejo, meditado y con un propósito para formar juicios empleando la razón y la evidencia (Facione, 2000). En una investigación cualitativa en una escuela de educación básica de Ecuador se encontró que el 100% de docentes de dichos estudiantes considera la lectura estimula la disposición a pensar críticamente y reflexionar (Calle & Cabrera, 2012).

Se puede apreciar, entonces, cómo la comprensión lectora y la disposición al pensamiento crítico comparten capacidades importantes como el análisis, la evaluación, la interpretación, y sobre todo la inferencia (Fahim & Sa'eepour, 2011). La capacidad

de razonar e inferir influye en la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico (que incluye tanto la disposición como la motivación para pensar de forma crítica). Entonces, la disposición al pensamiento crítico es una capacidad de razonamiento importante que se relaciona con el proceso para alcanzar la comprensión profunda de un texto y que se puede desarrollar mediante la motivación de alcanzar un objetivo específico.

Se ha elegido estudiar la relación de estas variables en estudiantes de secundaria debido a que en primero de secundaria se empieza a formar un sistema de lógica formal. Es un proceso de pasar de las operaciones concretas a las formales. Aquello que fue adquirido en esta etapa previa se organiza en un sistema más complejo y de ideas abstractas. Los adolescentes empiezan a pensar en las posibilidades y elementos con los que nunca han tenido contacto. Gracias a esto, empiezan a desarrollar hipótesis y predicciones sobre estas posibilidades, en base a lo real y conocimientos previos (Meece, 2000).

En una adolescencia intermedia y, específicamente, culminando la etapa escolar, los estudiantes son más capaces de discutir temas más complejos y a mayor profundidad. Su capacidad de razonamiento es también mayor, relacionando ideas, teniendo una mayor amplitud mental para pensar en causas múltiples, infiriendo gracias a la lógica proposicional, sistematizando, analizando la validez intrínseca de un argumento, formulando hipótesis para compararlas con los hechos y excluir las que resulten falsas (Meece, 2000). Todo esto forma parte de los componentes de la disposición al pensamiento crítico (Ecurra & Delgado, 2008).

Se eligió a estudiantes de colegios públicos de Lima metropolitana ya que, según la Evaluación Censal de Estudiantes 2016, el puntaje en comprensión lectora de segundo de secundaria en la región Lima corresponde en un 40.6% de los estudiantes a un nivel

inicial en el que los estudiantes no han alcanzado los aprendizajes esperados para el grado ni han consolidado los aprendizajes del ciclo anterior; y en un 31.4% a un nivel en proceso en el que los estudiantes lograron parcialmente los aprendizajes esperados para su grado y han consolidado los aprendizajes del ciclo anterior (Ministerio de Educación, 2017). En el estudio realizado en un distrito de Lima, también se muestra que el 67.3% de alumnos de secundaria se encuentra en un nivel lector deficitario en la comprensión de textos informativos, siendo este el nivel más bajo en la prueba de cloze que se empleó (Alegre, 2009). Esto evidencia la necesidad de estudiar cómo se desenvuelven los estudiantes de Lima en comprensión lectora y cómo esta capacidad se puede relacionar con la disposición al pensamiento crítico.

En base a la teoría e investigaciones anteriormente mencionadas, la presente investigación busca determinar la relación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de colegios públicos de Lima Metropolitana.

## **Capítulo 2. Método**

### **Diseño de investigación.**

La presente investigación corresponde a un estudio cuantitativo de diseño correlacional y comparativo. Constituye un estudio correlacional ya que el propósito de la investigación es medir el valor de una variable a partir del valor de otra. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). En este caso, se busca establecer la relación entre la variable de disposición al pensamiento crítico y de comprensión lectora mediante la aplicación de pruebas cuantitativas. Se eligió de forma aleatoria a 4 colegios públicos de una de las UGEL de Lima Metropolitana, centrándose en los estudiantes de primero, tercero y quinto de secundaria, de género masculino y femenino.

### **Participantes.**

Para el año 2013, se reportó que la población de la UGEL seleccionada de Lima está conformada por 31 589 estudiantes pertenecientes a colegios públicos (MINEDU). El cálculo de la muestra se estableció por el programa G\*Power (Buchner, Erdfelder, Faul & Lang, 2012), considerando una potencia de .80, que es el mínimo valor recomendado; un tamaño de efecto de .20, siendo el mínimo aceptado al no haber investigaciones anteriores, y un nivel de significancia, de .05.

Se obtuvo una muestra de 213 estudiantes, observándose que 106 estudiantes (49.8%) son mujeres y 107 (50.2%) son hombres. En cuanto a la cantidad de alumnos en cada grado, 66 (31%) pertenecen a primero de secundaria; 67 (31.5%), a tercero de secundaria; y 80 (37.6%), a quinto de secundaria.

En el grupo de primero de secundaria, la edad promedio es de 12.26 ( $DV = .664$ ). En el grupo de tercero de secundaria, la edad promedio es de 14.42 ( $DV = .762$ ). En el grupo de quinto de secundaria, la edad promedio es de 16.35 ( $DV = .638$ ).

Participaron en la muestra cuatro colegios públicos de Lima. Dentro de la investigación serán denominados como “Colegio 1”, “Colegio 2”, “Colegio 3” y “Colegio 4”. Del Colegio 1, participaron 61 estudiantes (28.6%); del Colegio 2 participaron 64 estudiantes (30%); del Colegio 3 participaron 35 estudiantes (16.4%); y del Colegio 4 participaron 53 estudiantes (24.9%).

La mayoría de estudiantes nacieron en la ciudad de Lima. Estos son 184 estudiantes (86.4%). Una cantidad menor de estudiantes nació en una provincia del Perú cuya lengua materna es el español. Estos son 28 estudiantes (13.1%). Un estudiante nació en un país extranjero de habla hispana (Argentina) y representa el 0.5% del total de la muestra. Fueron considerados dentro de la muestra a todos los estudiantes

residentes de Lima cuya lengua materna es el español y que no estuviesen considerados dentro de la categoría de alumno de inclusión dentro del aula.

### **Instrumentos.**

#### ***Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico.***

Construida en base a la teoría de Facione, Giancarlo y Gainen. Consideran las siguientes áreas: búsqueda de la verdad, amplitud mental, capacidad de análisis, sistemático, confianza en el razonamiento, curiosidad y madurez para formular juicios. (Ecurra & Delgado, 2008b). Cuenta con 70 ítems de escala tipo Likert con 7 puntos de calificación. El tiempo de aplicación es entre 20 y 30 minutos. (Ecurra & Delgado, 2008b).

Esta prueba fue empleada para un estudio en alumnos universitarios de Lima y Callao. Cuenta con validez de contenido por criterio de jueces. El análisis de los ítems se efectuó de acuerdo al modelo de respuesta graduada de Samejima y la teoría clásica de los tests. Presenta, también, validez de constructo a través del análisis factorial confirmatorio. Se verificó la validez mediante el test de bondad de ajuste chi-cuadrado, hallando un valor de 4.40, el cual presenta una probabilidad de 0.221 con 1 grado de libertad. La revisión del análisis del índice residual de la raíz cuadrada media presenta un valor pequeño ( $RMR = 0.05$ ) y los análisis complementarios de la bondad de ajuste a través del índice de ajuste ( $GFI = 0.99$ ) y el índice de ajuste ponderado ( $AGFI = 0.99$ ) alcanzan valores óptimos. Por lo tanto, presenta validez de constructo (Ecurra & Delgado, 2008a). Además, se encontró un coeficiente alfa de Cronbach de 0.96. Los intervalos de confianza al 99% indican que la confiabilidad se encuentra entre 0.95 y 0.97. Es decir, la escala presenta confiabilidad (Ecurra & Delgado, 2008a).



### ***Test basado en la técnica de Cloze.***

Esta técnica fue desarrollada por Wilson L. Taylor en 1953. Permite evaluar los procesos esenciales de la lectura (anticipación, inferencia, juicio y resolución de problemas), preparando una condición para que el lector emplee todos sus recursos lingüísticos (Difabio, 2008).

Esta es una prueba de tipo semi-objetiva que permite medir la actividad inferencial que se da dentro del proceso de comprensión del hilo conductor (Montanero, 2004). El lector necesariamente tendrá que usar de forma estratégica las claves textuales que lo llevan a la representación del hilo conductor; y, de este modo, se puede evaluar el proceso de comprensión y se reduce significativamente la contaminación derivada del recuerdo o las inferencias globales del sujeto, que se producen al final de la lectura (Montanero, 2004).

La construcción del test consiste en la supresión periódica de palabras dentro de un texto, siguiendo un procedimiento aleatorio de cálculo basándose en la tabla de números aleatorios o bien suprimiendo una palabra en un periodo fijo sin importar su función o significado. En vez de esta palabra suprimida, se coloca una línea que marque un espacio en blanco. Todas deben tener la misma longitud. (López, 1981).

Los resultados se pueden clasificar en tres niveles: independiente (75% de aciertos), instruccional (74% - 44% de aciertos) y de frustración (43% de aciertos, o menos). En el nivel independiente se coloca a aquellos que leen con fluidez y precisión, comprendiendo la mayor parte del texto. El nivel instruccional corresponde a aquellos que leen de manera medianamente fluida y captando el contenido y estructura del texto; contando, sin embargo, con algunas dificultades en el reconocimiento de palabras y siendo el texto un material que no les resulta sencillo, pero que pueden manejar. En el

nivel de frustración se encuentran aquellos lectores que cuentan con numerosos errores de reconocimiento de palabras y con una comprensión deficiente (Difabio, 2008).

En un estudio realizado para validar la efectividad del test con textos en castellano, se encontró que este correlaciona significativamente con las pruebas tradicionales de comprensión lectora (López, 1981). Se encontró un alto índice de correlación positiva que evidencia con la evaluación del desempeño académico (coeficientes entre 0,46 y 0,7) según Oliveira y Santos, en Difabio (2008). Por lo tanto, la técnica cuenta con validez de criterio.

Para la presente investigación se realizó un estudio piloto en 35 estudiantes de secundaria, en el cual se aplicó la técnica en 6 textos extraídos de libros de Comunicación Integral de primero, tercero y quinto de secundaria. Estos textos consistían en 2 narrativos, 2 descriptivos y 2 argumentativos.

Tabla 1  
*Confiabilidad en textos del test basado en la técnica de Cloze*

Textos	Media %	Desviación Estandar	Alfa de Conbrach	Correlación total de elementos corregida
Total	51.74	13.037	0.886	0.386 - 0.773
T1 Desc	50.43	2.536	0.815	0.327 - 0.448
T2 Arg	43.76	2.447	0.624	0.292 - 0.489
T3 Desc	67.52	3.222	0.671	0.292 - 0.415
T4 Nar	48.29	2.52	0.619	0.323 - 0.773
T5 Arg	44.57	2.393	0.713	0.323 - 0.578
T6 Nar	56.05	3.107	0.792	0.382 - 0.616

Se encontró que el alfa de Cronbach era confiable en todos los casos. Mediante un análisis cualitativo, se seleccionaron tres textos: T1 descriptivo, T5 argumentativo y T6 narrativo. Estos textos fueron seleccionados por su viabilidad para ser resueltos por alumnos de secundaria. Esto se determinó mediante el análisis de la consistencia interna obtenida en el estudio piloto. Se realizó un análisis de confiabilidad por ítem, en cuanto a su correlación con el total de la prueba. De este modo, se eliminaron los ítems que

guardaban una correlación total de elementos corregida negativa. Posteriormente, se analizó los ítems de cada texto para determinar cuáles se mostraban como más ambiguos para los estudiantes. Se asignaron posibles respuestas alternativas a la palabra correcta. Posteriormente, se sometió la prueba a validez por jueces. La prueba fue revisada por 5 jueces competentes en el área de psicología, lenguaje y educación. Estos, manifestaron encontrarse de acuerdo al 100% con la pertinencia de los textos para evaluar comprensión lectora en primero, tercero y quinto de secundaria bajo la técnica de Cloze.

### ***Test de Neologismos.***

Fue desarrollado por Raúl González en el 2001. Mide la capacidad del sujeto para identificar el tema textual procesando desde las microproposiciones hasta la macroestructura. En ella se deben inferir las palabras mediante las claves que muestran un conjunto de oraciones en las que son empleados los neologismos (González, 2001). Esto permite medir la capacidad para realizar inferencias semánticas y elaborativas para jerarquizar las ideas de un texto dentro de una macro-estructura. El lector debe realizar inferencias a partir de la información que obtienen de las señalizaciones textuales y de su propia base de conocimientos previos (Montanero, 2004). De este modo, la prueba de neologismos complementa al test basado en la técnica de Cloze ya que evalúa la jerarquización de las ideas y la conexión entre una idea y su antecedente (Montanero, 2004).

Originalmente se encuentra destinado a alumnos universitarios y consta de 30 pequeños textos compuestos de seis oraciones cada uno (González, 2001). En estos se enuncia el significado de un neologismo, el cual es equivalente a una palabra real que el evaluado debe identificar (González, 2001). Así mismo, los 30 textos se dividen en tres grupos: 10 argumentativos, 10 narrativos y 10 descriptivos (González, 2001).

En cuanto a su validez, esta se encuentra apoyada por el análisis factorial exploratorio y la prueba de bondad de ajuste a la curva normal de Kolmogorov-Smirnov. En la prueba de análisis factorial se encontró un factor común en los tres textos que explica el 53,8 de la varianza. Según la prueba de bondad de ajuste, los rendimientos de la muestra se aproximan a una distribución normal (González, 2001).

Mediante un estudio en universitarios, se encontró que el instrumento cuenta con confiabilidad. Fue sometido al procesamiento por la escala Alpha de Cronbach. Los coeficientes Alpha por tipo de texto son significativos con los siguientes valores: Textos argumentativos  $\alpha = .71$ ; textos narrativos  $\alpha = .76$ ; textos expositivos  $\alpha = .78$  (González, 2001). Urrizaga (2006) empleó esta prueba con alumnos universitarios, modificándola y adaptándola para incrementar su dificultad. Realizó un análisis estadístico mediante el Alfa de Cronbach, con un coeficiente de  $.758$  y muestra confiabilidad. Esta última versión no fue empleada en la presente investigación debido a que las modificaciones que se hicieron fueron para incrementar su dificultad.

Para la presente investigación se realizó una aplicación piloto de la prueba a 35 alumnos de secundaria para determinar si los ítems eran pertinentes para dicho tipo de muestra. Se realizó un análisis de confiabilidad por ítem, en cuanto a su correlación con el total de la prueba, agrupándolos según fueran descriptivos, narrativos o argumentativos. De este modo, se eliminaron los ítems que guardaban una correlación total de elementos corregida negativa. Posteriormente, se analizó la media y la desviación estándar de los ítems para eliminar aquellos que, por ser muy sencillos, contaban con una media muy alta y una desviación estándar baja. Por lo tanto, no aportaban diferencias significativas según el grado que cursase el estudiante o el nivel de comprensión lectora.

Se sustrajeron 2 ítems de cada tipo y la prueba se redujo a 24 ítems, con un tiempo límite de 25 minutos para resolverla. El nivel de confiabilidad en el test original es de 0.902 y aumentan al retirar los ítems seleccionados a un alfa de Cronbach de 0.916.

Posteriormente, se sometió la prueba a validez por jueces. La prueba fue revisada por 5 jueces competentes en el área de psicología, lenguaje y educación. Estos, manifestaron encontrarse de acuerdo al 100% con la pertinencia de los textos para evaluar comprensión lectora en primero, tercero y quinto de secundaria en la prueba de neologismos.

### **Procedimiento.**

Se contactó con las autoridades de los colegios para obtener la autorización de aplicar las pruebas, contando con una carta de presentación. Se contó con el consentimiento informado de las autoridades de la escuela, quienes se encargaron de obtener el asentimiento informado de los padres y tutores de los estudiantes. Así mismo, se contó con el asentimiento informado de los estudiantes. Se informó

La aplicación de las pruebas se realizó en el segundo trimestre escolar del 2014. La aplicación ocurrió en el primer periodo del horario escolar. Se contó con dos asistentes para cuidar la concentración y la calma durante el proceso de aplicación de la prueba.

Posteriormente, se realizó una devolución a las escuelas. En ella se precisó los promedios en las tres pruebas para cada grado así como las correlaciones. Además se realizó un análisis sobre los resultados. Se cuidó mantener el anonimato de los evaluados durante todo este proceso.

Una vez recolectada la información mediante la aplicación de las pruebas y su corrección, se utilizó el programa estadístico SPSS para analizar los resultados. Se obtuvieron los datos descriptivos de media y desviación estándar de las variables, Se realizó un análisis factorial confirmatorio de las dimensiones de las tres pruebas mediante el programa MPlus, mostrando un ajuste adecuado. Luego, se realizó un análisis de fiabilidad en el programa SPSS. Al demostrarse la validez y confiabilidad de los instrumentos, se pasó a realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov y se encontró que la Prueba basada en la técnica de Cloze y el Test de Neologismos presentan una distribución que no se ajusta a la curva normal ( $p < .05$ ) y la Escala de Disposición hacia Pensamiento Crítico, por otro lado, sí presenta una distribución normal ( $p > .05$ ). De este modo, se empleó la prueba de Spearman para realizar las correlaciones. Finalmente, se procedió a realizar un análisis y discusión a la luz de estos resultados, el contexto específico de la población y la teoría.

### **Capítulo 3. Resultados**

Se hizo un análisis factorial confirmatorio con los ítems eliminados, mediante el programa MPlus. En este programa se evalúa el RMSEA, que debe ser menor a .80 para ser aceptable; el CFI y el TLI, que deben ser mayores a .90 para ser aceptables (<https://www.statmodel.com/ugexcerpts.shtml>).

En el caso de la escala de disposición al pensamiento crítico, se encontró un ajuste adecuado para el modelo de un factor ( $RMSEA = .038$ ;  $CFI = .93$ ;  $TLI = .92$ ). Del mismo modo, se hizo un análisis factorial confirmatorio de las dimensiones de la prueba. Se encontró un ajuste adecuado en las siete dimensiones (búsqueda de la verdad  $RMSEA = .052$ ;  $CFI = .96$ ;  $TLI = .95$ ; amplitud mental  $RMSEA = .035$ ;  $CFI = .93$ ;  $TLI = .92$ ; capacidad de análisis  $RMSEA = .037$ ;  $CFI = .93$ ;  $TLI = .91$ ; sistemático  $RMSEA = .045$ ;

*CFI= .91; TLI= .91; confianza en el propio razonamiento RMSEA= .065; CFI= .95; TLI= .93; curiosidad RMSEA= .043.; CFI= .91; TLI= .91) madurez para formular juicios RMSEA= .045; CFI= .92; TLI= .91).*

En el análisis de los resultados de la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico se realizó un análisis de fiabilidad del total de la prueba y de cada dimensión. En el puntaje total de la prueba se encontró que el Alfa de Cronbach es de .959, lo cual indica confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa de .025 a .693.

En la dimensión de búsqueda de la verdad, se encontró que el Alfa de Cronbach es de .713, lo cual indica confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa de .132 a .603. Se extrajeron los ítems “57” y “64”, por tener cargas negativas. En la dimensión de amplitud mental, se encontró que el Alfa de Cronbach es de .781, lo cual indica confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa de .154 a .637. En la dimensión de capacidad de análisis, se encontró que el Alfa de Cronbach es de .822, lo cual indica confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa de .257 a .606. En la dimensión sistemático, se encontró que el Alfa de Cronbach es de .827, lo cual indica confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa de .374 a .629. En la dimensión de confianza en el propio razonamiento, se encontró que el Alfa de Cronbach es de .830, lo cual indica confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa de .433 a .605. En la dimensión de curiosidad, se encontró que el Alfa de Cronbach es de .748, lo cual indica confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa de .431 a .560. Se extrajeron los ítems “20” y “27”, por tener cargas negativas. En la dimensión de madurez para formular juicios, se encontró que el Alfa de Cronbach es de .778, lo cual indica confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa de .390 a .620. Se extrajo el ítem “14”, por tener cargas negativas. Si bien los ítems 6 y 7 poseen cargas bajas, de .051 y .025 respectivamente,

se optó por dejarlos para preservar en lo posible la estructura original de la prueba y el retirarlos no aumenta significativamente el Alfa de Cronbach. Además, según se especifica en Arias (2013) y Bojórquez et al. (2013), es aceptable el no excluir los elementos con cargas mayores a cero. Al realizarlo, el coeficiente Alfa de Cronbach aumentó a .959, lo cual indica una elevada confiabilidad de las puntuaciones obtenidas de la aplicación de la Escala de Disposición al pensamiento crítico, en la muestra estudiada. Las correlaciones elemento total corregida fluctuaron entre .025 y .693. Se realizó un análisis de fiabilidad por consistencia interna del total de esta prueba. Se encontró que el coeficiente Alfa de Cronbach fue de .947.

Se realizó un análisis factorial confirmatorio mediante el programa MPlus para el test basado en la técnica de Cloze. Se encontró un ajuste adecuado para el modelo de un factor ( $RMSEA = .037$ ;  $CFI = .93$ ;  $TLI = .92$ ). Se hizo lo mismo para cada texto del test basado en la técnica de Cloze. En los tres textos se encontró un ajuste adecuado (Texto Descriptivo:  $RMSEA = .037$ ;  $CFI = .93$ ;  $TLI = .92$ ; Texto Narrativo:  $RMSEA = .075$ ;  $CFI = .96$ ;  $TLI = .96$ ; Texto Argumentativo:  $RMSA = .065$ ;  $CFI = .90$ ;  $TLI = .90$ ).

Se realizó un análisis de fiabilidad, encontrándose que el coeficiente Kuder Richarson 20 es de .915, lo cual indica una alta confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa entre .055 y .609. Se realizó un análisis de fiabilidad de los tres textos del Test basado en la técnica de Cloze. En el Texto Descriptivo, se encontró que el coeficiente Kuder Richarson 20 es de .786, lo cual indica adecuada confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa entre .117 y .545. En el Texto Narrativo, se encontró que el coeficiente Kuder Richarson 20 es de .783, lo cual indica adecuada confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa entre .096 y .585. En el Texto Argumentativo, se encontró que el coeficiente Kuder Richarson 20 es



de .809, lo cual indica confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa entre .012 y .656.

En el análisis de resultados del test de Neologismos se hizo un análisis factorial confirmatorio mediante el programa MPlus. En este se encontró un ajuste adecuado para el modelo de un factor ( $RMSEA = .043$ ;  $CFI = .92$ ;  $TLI = .91$ ). Se hizo lo mismo para cada grupo de ítems. En los tres grupos se encontró un ajuste adecuado (ítems descriptivos  $RMSA = 0$ ;  $CFI = 1$ ;  $TLI = 1$ ; ítems narrativos:  $RMSA = .053$ ;  $CFI = .96$ ;  $TLI = .95$ ; ítems argumentativos:  $RMSA = 0$ ;  $CFI = 1$ ;  $TLI = 1$ ).

Así mismo, se encontró que existe una relación grande entre los puntajes de la prueba de Neologismos y el test basado en la técnica de Cloze, con un coeficiente de correlación de .666. Ello evidencia una validez concurrente en ambas pruebas.

Se realizó un análisis de fiabilidad del Test de Neologismos, encontrándose que el coeficiente Kuder Richardson 20 es de .809, lo cual indica confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa entre .012 y .539. Se realizó un análisis de fiabilidad de cada grupo de ítems del Test de Neologismos. En los Ítems Descriptivos, se encontró un coeficiente Kuder Richardson 20 de .694, lo cual indica confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa entre .064 y .461. En los Ítems Narrativos, se encontró que el coeficiente Kuder Richardson 20 es de .692, lo cual indica confiabilidad. La correlación total de elementos corregida fluctúa entre .246 y .567. En los Ítems Argumentativos, se encontró que el coeficiente Kuder Richardson 20 es de .374. La correlación total de elementos corregida fluctúa entre .138 y .656. Si bien la confiabilidad es baja, se analizó la dificultad de los ítems (Cortadellas, 1995) y se determinó que esto se debía a que para el grupo de primero de secundaria el 45.8% de la prueba poseía un nivel de dificultad muy alto; para los de tercero, el 29.2% de la prueba poseía un nivel muy alto de dificultad; y para los de quinto lo era el 16.7% de la prueba.

Cabe señalar que los ítems encontrados muy difíciles por los estudiantes de quinto de secundaria se encuentran incluidos en el grupo de ítems muy difíciles para tercero. A su vez, estos se encuentran incluidos en el grupo de primero de secundaria.

Tabla 2

*Datos descriptivos y prueba de normalidad en el test basado en la técnica de Cloze*

	Media	Desviación Estándar	Mediana	Moda	Min.	Max.	K-S Sig.
Narrativo	8.36	3.689	9.00	9	0	16	0
Descriptivo	7.57	3.514	8.00	8	0	17	0.049
Argumentativo	6.12	3.713	6.00	5	0	14	0.001
Total	20.67	8.987	21.00	18	0	40	0.049

Según los puntajes de las medias presentadas en la tabla anterior, se determinó que la media del puntaje total en el Test basado en la Técnica de Cloze alcanza el nivel de frustración de comprensión lectora, siendo este el nivel más bajo. Ese puntaje de 20.67 puntos obedece a la resolución correcta del 35% de la prueba. El puntaje máximo de 40 puntos alcanza el segundo nivel en comprensión lectora, el nivel instruccional (70% de aciertos).

Tabla 3

*Datos descriptivos y prueba de normalidad en el test de neologismos*

	Media	Desviación Estándar	Mediana	Moda	Min.	Max.	K-S
Narrativo	4.55	2.031	5.00	6	0	8	0
Descriptivo	2.65	1.833	3.00	3	0	7	0
Argumentativo	1.80	1.324	2.00	1	0	6	0
Total	9.00	4.364	9.00	7 <sup>a</sup>	0	18	0.016

Según los puntajes de las medias presentadas en la tabla anterior, se determinó que la media del puntaje total del Test de Neologismos de 9 puntos equivale a la resolución correcta de un 37.5% de la prueba. El puntaje más alto de 18 puntos alcanza una resolución correcta del 75% de la prueba.

La media del puntaje total de la escala de disposición al pensamiento crítico es de 341.47 puntos ( $DV= 61.41$ ), con un puntaje mínimo de 168 y un puntaje máximo de 455.

Tabla 4  
*Datos descriptivos y prueba de normalidad en la escala de disposición hacia el pensamiento crítico*

	Media	Desviación Estándar	Mediana	Moda	Min.	Max.
Búsqueda de la Verdad	40.16	7.192	41.00	44	15	56
Amplitud Mental	49.76	9.221	51.00	56	16	70
Capacidad de Análisis Sistemático	49.66	9.819	50.00	46	18	70
Confianza en el propio razonamiento	9.00	4.364	9.00	49 <sup>a</sup>	17	70
Curiosidad	49.84	9.888	51.00	44 <sup>a</sup>	18	70
Madurez para formular Juicios	33.84	5.888	34.00	35	18	49
Total	38.47	8.130	38.00	38	12	56
Total	341.47	51.136	345.00	310	168	455

Los alumnos de primero de secundaria obtuvieron un puntaje promedio de 307.48 ( $DV= 61.41$ ) en la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico, con un puntaje mínimo de 133 y un puntaje máximo de 440. En el test basado en la técnica de Cloze, obtuvieron un puntaje promedio de 15.55 ( $DV= 7.979$ ), con un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 31. En el test de Neologismos, obtuvieron un puntaje promedio de 6.29 ( $DV= 3.373$ ), con un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 13.

Los alumnos de tercero de secundaria obtuvieron un puntaje promedio de 307.48 ( $DV= 322.04$ ) en la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico, con un puntaje mínimo de 133 y un puntaje máximo de 428. En el test basado en la técnica de Cloze, obtuvieron un puntaje promedio de 21.42 ( $DV= 8.9$ ), con un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 39. En el test de Neologismos, obtuvieron un puntaje promedio de 9.33 ( $DV= 4.405$ ), con un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 18.

Los alumnos de quinto de secundaria obtuvieron un puntaje promedio de 332.89 ( $DV= 46.499$ ) en la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico, con un puntaje mínimo de 190 y un puntaje máximo de 422. En el test basado en la técnica de Cloze, obtuvieron un puntaje promedio de 24.28 ( $DV= 7.912$ ), con un puntaje mínimo de 3 y un puntaje máximo de 40. En el test de Neologismos, obtuvieron un puntaje promedio de 10.98 ( $DV= 3.917$ ), con un puntaje mínimo de 0 y un puntaje máximo de 18.

Realizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se encontró que el test basado en la técnica de Cloze y el test de Neologismos presentan una distribución que no se ajusta a la curva normal ( $p < .05$ ). La Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico presenta una distribución normal ( $p > .05$ ). Por lo tanto, se utilizó la prueba de Spearman para hacer las correlaciones.

Tabla 5

*Correlaciones entre las puntuaciones de la escala de disposición hacia el pensamiento crítico, el test basado en la técnica de Cloze y el test de neologismos*

Disposición hacia el Pensamiento Crítico		Test basado en la Técnica de Cloze				Test de Neologismos			
		Total	Narrativo	Descriptivo	Argumentativo	Total	Narrativo	Descriptivo	Argumentativo
Total	Coef. cor	,342**	,247**	,327**	,338**	,384**	,332**	,329**	,297**
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Búsqueda de la Verdad	Coef. cor	,339**	,208**	,344**	,323**	,372**	,321**	,319**	,290**
	Sig.	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Amplitud Mental	Coef. cor	,303**	,195**	,270**	,335**	,319**	,264**	,263**	,275**
	Sig.	.000	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Capacidad de Análisis	Coef. cor	,239**	,158*	,241**	,246**	,327**	,304**	,257**	,253**
	Sig.	.000	.011	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Sistemático	Coef. cor	,332**	,245**	,323**	,315**	,325**	,316**	,266**	,225**
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Confianza en el propio razonamiento	Coef. cor	,242**	,150*	,241**	,258**	,301**	,242**	,289**	,231**
	Sig.	.000	.014	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Curiosidad	Coef. cor	,145*	.087	,175**	,163**	,187**	,170**	,174**	,124*
	Sig.	.018	.102	.005	.009	.003	.006	.005	.035
Madurez para formular Juicios	Coef. cor	,239**	,146*	,276**	,248**	,302**	,261**	,124*	,204**
	Sig.	.000	.017	.000	.000	.000	.000	.035	.001

\*\* p< 0,01 (1 cola).

\* p< 0,05 (1 cola).

Se encontró una relación significativa entre los puntajes totales de ambas pruebas de comprensión lectora y la Escala de Disposición al Pensamiento Crítico. Del mismo modo, se encontraron relaciones medianas entre el puntaje total de los resultados de la Escala de Disposición al Pensamiento Crítico y los tipos de texto Narrativo, Descriptivo y Argumentativo.

La dimensión de búsqueda de la verdad en la escala de disposición al pensamiento crítico tiene la correlación más alta respecto al puntaje total del test basado en la técnica de Cloze ( $p = .339$ ) y respecto al puntaje total de la prueba de neologismos ( $p = .372$ ). La dimensión de curiosidad en la escala de disposición al pensamiento crítico tiene la correlación más baja respecto al puntaje total del test basado en la técnica de Cloze ( $p = .145$ ) y respecto al puntaje total de la prueba de neologismos ( $p = .187$ ). La

dimensión de búsqueda de la verdad y sistemático se encuentran entre las tres correlaciones más altas en todos los tipos de textos del test basado en la técnica de Cloze y en los tres tipos de ítems de la prueba de neologismos. El texto narrativo del test basado en la técnica de Cloze presenta la correlación más baja respecto a todas las dimensiones de la escala de disposición al pensamiento crítico, en comparación con los textos descriptivo y argumentativo.

Se realizó una comparación en ambas pruebas de comprensión lectora entre los tres grupos de grados evaluados: primero, tercero y quinto de secundaria mediante la Prueba de Kruskal Wallis. Respecto a los puntajes de comprensión lectora en la Prueba basada en la Técnica de Cloze, estos reflejan que sí hay diferencias en función al grado,  $X^2 = 15.97$  (2, N = 157;  $p < .001$ ), observándose que los alumnos de quinto de secundaria (RP = 97.70) obtienen puntuaciones significativamente superiores a los de primero (RP = 63.17,  $p < .001$ ). Del mismo modo, se observa que los alumnos de tercero de secundaria (RP = 97.70) obtienen puntuaciones significativamente superiores a los de primero (RP = 63.17,  $p < .001$ ). No se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de tercero y quinto de secundaria.

Respecto a los puntajes de comprensión lectora en el Test de Neologismos, estos reflejan que sí hay diferencias en función al grado,  $X^2 = 15.97$  (2, N = 157;  $p < .001$ ), observándose que los alumnos de quinto de secundaria (RP = 97.70) obtienen puntuaciones significativamente superiores a los de primero (RP = 63.17,  $p < .001$ ). Del mismo modo, se observa que los alumnos de tercero de secundaria (RP = 97.70) obtienen puntuaciones significativamente superiores a los de primero (RP = 63.17,  $p < .001$ ). No se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de tercero y quinto de secundaria.

En cuanto a los puntajes en la prueba de disposición al pensamiento crítico, se realizó la prueba de Tukey. Los resultados reflejan que sí hay diferencias en función al grado,  $X^2 = 15.97$  (2,  $N = 157$ ;  $p < .001$ ), observándose que los alumnos de quinto de secundaria ( $RP = 97.70$ ) obtienen puntuaciones significativamente superiores a los de primero ( $RP = 63.17$ ,  $p < .001$ ) y a los de tercero ( $RP = 74.70$ ,  $p = .028$ ). No se encontraron diferencias significativas entre primero y tercero, ni entre tercero y quinto de secundaria.

#### **Capítulo 4. Discusión**

Esta investigación buscó determinar la relación entre la disposición hacia el pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de secundaria de colegios públicos de Lima. Para esto, se empleó la Escala de Disposición al Pensamiento Crítico (Escrura & Delgado, 2008b); y, para medir la comprensión lectora, se emplearon el Test basado en la Técnica de Cloze (elaborado para la investigación) y el Test de Neologismos (González, 2001).

Se aplicaron las pruebas a 213 estudiantes de primero, tercero y quinto de secundaria de cuatro colegios públicos de Lima, escogidos de forma aleatoria. Posteriormente, se corrigieron las respuestas de las pruebas y se ingresaron los resultados en el programa estadístico SPSS y MPlus para ser analizados.

La Escala de Disposición al Pensamiento Crítico fue elaborada para un estudio en alumnos universitarios de Lima y Callao (Escrura & Delgado, 2008a). Tanto en el estudio psicométrico realizado para dicha investigación como para la presente, se obtuvo que la prueba era válida y confiable.

El Test basado en la Técnica de Cloze fue elaborado para esta investigación, tomándose en cuenta la correcta aplicación de la técnica de Cloze y el contexto

específico de la población. Esta técnica ha demostrado ser válida y confiable para medir la capacidad de comprensión lectora, encontrando una correlación significativa con las pruebas tradicionales de comprensión lectora (López, 1981) y la evaluación del desempeño académico según Oliveira y Santos (2008, como se citó en Difabio). Mediante validez por criterio de jueces, se determinó que el test era apropiado con un acuerdo del 100%. Del mismo modo, se encontró validez y confiabilidad en el análisis de los resultados de esta prueba específica.

El Test de Neologismos fue elaborado por González (2001) y los estudiantes de los últimos ciclos de psicología de una universidad de Lima para ser aplicado a universitarios de Lima. En el análisis factorial realizado para este estudio, se hizo un análisis de todos los ítems, encontrándose una estructura de un factor común que guarda relación con el constructo que se está midiendo, lo que brinda evidencia acerca de la validez de la prueba. Tanto en el estudio de González (2011), como en el de esta investigación, se realizó un análisis por la escala Alpha de Cronbach para determinar la confiabilidad de la prueba. En ambos casos la prueba muestra confiabilidad.

Los datos obtenidos mostraron que existe una relación positiva significativa entre la disposición para el pensamiento crítico y la comprensión lectora dentro de esta muestra. Se encontraron diferencias significativas según grado, en ambas pruebas de comprensión lectora, entre primero y tercero de secundaria, así como entre primero y quinto de secundaria. En cuanto a la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico, se encontraron diferencias significativas entre los puntajes de primero y quinto de secundaria.

En ambas pruebas de comprensión lectora, la inferencia es clave ya que permite construir un modelo del significado del texto mediante la interpretación y construcción a través de las claves que proporciona el texto y los conocimientos y experiencias previas



del lector (Pérez Zorrilla, 2005). La disposición al pensamiento crítico se relaciona con la comprensión lectora al ser una motivación interna consistente (Facione, 2000). De este modo, puede ser aplicada tanto en la comprensión de la macroestructura o la microestructura de un texto; así como para diferentes tipos de textos (narrativos, descriptivos, argumentativos). Las correlaciones efectuadas en esta investigación muestran que las dimensiones de búsqueda de la verdad y sistemático de la disposición al pensamiento crítico se relacionan con una de las tres puntuaciones más altas en ambas pruebas de comprensión lectora en cuanto a su puntaje total como al puntaje de los tres tipos de texto.

La búsqueda de la verdad implica la habilidad para formular preguntas siendo honesto y objetivo con las respuestas que se pueden obtener, por encima de las concepciones, creencias o intereses personales previos (Facione, 2000). Es la motivación para encontrar una respuesta lo más cercana a la verdad posible.

La relación entre la comprensión lectora y la dimensión de búsqueda de la verdad de la disposición al pensamiento crítico también se evidencia en el estudio realizado por Fahim y Sa'eepour (2011). En él la comprensión lectora aumentó significativamente en el grupo experimental que participó en sesiones de debate, sin recibir ninguna instrucción sobre estrategias de comprensión lectora ya que el objetivo mismo de debatir los llevó a buscar información para respaldar sus posturas. Así mismo, en el estudio realizado por Tiwari, Lai y Yuen (2006), el grupo de estudiantes bajo el enfoque de aprendizaje basado en problemas (ABP) mostró una mayor mejora significativa comparado con el grupo que llevó un curso de lectura (ambos en un espacio de 3 años). El objetivo de los cursos ABP es buscar información y comprender lecturas para alcanzar la verdad y resolver problemas.

Por otro lado, es la baja tendencia a buscar la verdad al no verificar la relación que guardan las ideas mientras se lee y asumir que se ha comprendido sin estar seguro o confrontar la verdad; lo que genera problemas de comprensión lectora (Otero & Campanario, 1990). Un lector con disposición al pensamiento crítico se interroga acerca de su propia comprensión, establece relaciones personales y se encuentra abierto a cuestionar su conocimiento y modificarlo (Calle & Cabrera, 2012).

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

La relación entre el puntaje total de la escala de disposición al pensamiento crítico y el test basado en la técnica de Cloze ( $p = .342$ ) se relaciona con el hecho de que la prueba basada en la técnica de Cloze demanda el emplear recursos lingüísticos como el juicio y la resolución de problemas (Difabio, 2008).

La relación más fuerte entre el puntaje total de la escala de disposición al pensamiento crítico y los tres tipos de texto del test basado en la técnica de Cloze se da con el texto argumentativo ( $p = .338$ ). Los textos narrativos suelen ser más sencillos de entender y retener ya que estos presentan variaciones nuevas de información ya

conocida. En cambio, los textos descriptivos o argumentativos transmiten información nueva (Pérez Zorrilla, 2005).

La relación entre el puntaje total de la escala de disposición al pensamiento crítico y la prueba de neologismos ( $p = .384$ ) se vincula con que la prueba de neologismos permite medir tanto la capacidad para realizar inferencias como para jerarquizar ideas (Montanero, 2004).

La relación más fuerte entre el puntaje total de la escala de disposición al pensamiento crítico y los tres tipos de ítems de la prueba de neologismos se da con los ítems de tipo narrativo ( $p = .332$ ). Los ítems narrativos de esta prueba, a diferencia de los descriptivos y argumentativos, requieren que el lector considere el orden de las oraciones en su análisis y cómo una oración se conecta con la siguiente en una secuencia. Requieren una mayor jerarquización de ideas, lo cual se relaciona con mayor fuerza con la disposición al pensamiento crítico.

Las diferencias significativas según grado en ambas pruebas de comprensión lectora, entre primero y tercero de secundaria y entre primero y quinto de secundaria guardan relación con el desarrollo durante la adolescencia. Durante la adolescencia temprana (entre los 10 y 13 años), ocurre una maduración en el cerebelo que favorece el desarrollo del lenguaje (La comprensión del cerebro, 2009). Durante los años posteriores de la adolescencia (entre los 13 y 20 años) continúa esta maduración del cerebelo y se incrementa, además, una maduración de la corteza prefrontal. Esta última es responsable de funciones ejecutivas como la cognición a nivel elevado, y es la última parte del cerebro en ser podada (La comprensión del cerebro, 2009).

Si bien es esperable que existan diferencias entre los grados, es interesante que las diferencias significativas se presentaran entre primero y tercero, y primero y quinto

de secundaria; mas no entre tercero y quinto. En el estudio realizado por Riso, Peralbo & Barca (2010) en estudiantes de segundo y cuarto de secundaria en España para determinar las funciones que mejor predicen el rendimiento escolar y si cambian o se mantienen estables con la edad; los resultados respaldan la idea de que las funciones que mejor predicen los resultados escolares varían a lo largo de la Educación Secundaria. En la adolescencia temprana se presentan estados emocionales inestables e intensos y en la adolescencia intermedia se encuentran centrados en la competitividad (Riso, Peralbo & Barca, 2010). Los resultados de esta investigación evidencian que al llegar a tercero de secundaria, la capacidad para comprender un texto se vuelve más estable y se consolidan las destrezas que se desarrollaron en los grados anteriores. Se muestra a los primeros años de secundaria como el periodo sensible en el cual es oportuno poner énfasis en el desarrollo para la comprensión lectora.

Las diferencias significativas según grado en la Escala de Disposición hacia el Pensamiento Crítico se da únicamente entre los puntajes de primero y quinto de secundaria. Esto guarda relación con el desarrollo del pensamiento abstracto. En primero de secundaria se empieza a formar un sistema de lógica formal (Meece, 2000). Es un proceso de pasar de las operaciones concretas a las formales. Aquello que fue adquirido en esta etapa previa se organiza en un sistema más complejo y de ideas abstractas (Meece, 2000). Los adolescentes empiezan a pensar en las posibilidades y elementos con los que nunca han tenido contacto y gracias a esto, empiezan a desarrollar hipótesis y predicciones sobre estas posibilidades, en base a lo real y conocimientos previos (Meece, 2000). En una adolescencia intermedia y, específicamente, culminando la etapa escolar, los estudiantes son más capaces de discutir temas más complejos y a mayor profundidad (Meece, 2000). Su capacidad de razonamiento es también mayor, relacionando ideas, teniendo una mayor amplitud

mental para pensar en causas múltiples, infiriendo gracias a la lógica proposicional, sistematizando, analizando la validez intrínseca de un argumento, formulando hipótesis para compararlas con los hechos y excluir las que resulten falsas (Meece, 2000). Todo esto forma parte de los componentes de la disposición al pensamiento crítico (Escorra & Delgado, 2008).

En cuanto a las limitaciones encontradas en la presente investigación, se considera importante tomar en cuenta que una de las variables estudiadas es disposición al pensamiento crítico. Si bien existe amplia información sobre el pensamiento crítico, la información sobre la disposición específicamente es menor. Sin embargo, era importante el estudio de esta variable ya que si se estudia la habilidad de pensamiento crítico, los resultados sólo podrán reflejar el desempeño en un contexto específico. En cambio, la disposición es un mejor predictor de la posibilidad de aplicar el pensamiento crítico en diversos contextos ya que se refiere a una tendencia a pensar críticamente (Facione, 2000).

También es importante mencionar que las pruebas tanto de Neologismos como la Escala de disposición al pensamiento crítico fueron diseñadas con propósitos de investigaciones específicas, por lo que cuentan con pocas investigaciones como referencias previas. Sin embargo, se cuenta con validez y confiabilidad en dichos estudios previos y en la aplicación de esta investigación. El empleo de estas pruebas para la investigación se considera importante pues no sólo miden de manera adecuada las variables de estudio, sino que lo hacen considerando el contexto social de la muestra ya que son pruebas creadas por peruanos para estudiantes de Lima.

Respecto a la muestra, se determinó que se evaluarían a los alumnos de primero, tercero y quinto de secundaria para poder tener un panorama amplio de los puntajes en las pruebas de ambas variables analizadas. Sin embargo, no se cuenta dentro de la

muestra con segundo y cuarto de secundaria. Esto es una limitación en cuanto al alcance de la población de esta investigación.

Es por esto que se recomienda, dentro de las posibles futuras investigaciones, el incluir a los grados de segundo y cuarto de secundaria dentro de la población. Si bien se encontraron diferencias significativas entre primero con tercero, y primero con quinto de secundaria; sería de utilidad ver, por ejemplo, si existen diferencias significativas entre segundo de secundaria con los grados superiores en cuanto a comprensión lectora (ya que sí se dieron con primero de secundaria) o entre cuarto y quinto de secundaria respecto a los grados inferiores en cuanto a la disposición al pensamiento crítico (ya que se encontraron diferencias significativas sólo entre primero y quinto de secundaria en la presente investigación).

También sería un aporte significativo el estudio de estas variables en escuelas particulares y en poblaciones universitarias. Los resultados fueron bajos en ambas pruebas de comprensión lectora, por lo que sería recomendable correlacionar estas variables en poblaciones con un nivel de comprensión lectora más alto.

En cuanto a la variable de disposición al pensamiento crítico, sería de gran utilidad complementaria el aplicar entrevistas semi-estructuradas dentro de la realización de una investigación cuantitativa y cualitativa. En estas entrevistas se podría solicitar, por ejemplo, el leer dos textos con puntos de vista opuestos sobre un mismo tema y luego argumentar y elaborar opiniones de juicio crítico. Esto se empleó en la investigación cuasi-experimental de Irán (Fahim & Sa'ee pour, 2011). En ella, las entrevistas fueron de gran utilidad para recoger las experiencias de los participantes en el taller de debate y las estrategias de comprensión lectora que surgieron de forma natural (sin haber sido brindadas por los que dirigían el taller) y que se relacionan con la disposición al pensamiento crítico.

Otro aporte significativo sería el correlacionar la comprensión lectora y la disposición al pensamiento crítico con la variable de motivación. Esto debido a que la teoría mencionada previamente en esta investigación por Solé (1992) respecto a la comprensión lectora y Facione (2007) sobre el pensamiento crítico, explica que este es un componente importante en el rendimiento de ambos constructos.

En conclusión, esta investigación evidencia que, al existir una relación significativa entre la comprensión lectora y la disposición al pensamiento crítico, ambas competencias son complementarias y podría resultar efectivo el estimularlas de manera paralela. Estos hallazgos son importantes; en primer lugar, porque no se centra en las dificultades o deficiencias que puedan existir en esta población en cuanto a los niveles tanto de comprensión lectora como de pensamiento crítico. Por el contrario, abre una ventana de posibilidad para trabajar ambas habilidades en conjunto para potencializarlas. La capacidad de potencializar ambas variables abre la posibilidad de alcanzar un entendimiento significativo de la información sobre una amplia diversidad de temas (no sólo los que se enseñan en la escuela). Del mismo modo, este entendimiento más profundo de la información permite desarrollar nuevas ideas y formas de aplicarlas en la vida práctica o incluso en aportes significativos en la sociedad.

En segundo lugar, se muestra a los primeros años de secundaria como el periodo sensible en el cual es oportuno poner énfasis en el desarrollo para la comprensión lectora. El objetivo no debería ser reforzar en los últimos años y academias pre-universitarias aquello que inicialmente no estuvo presente como base, sino fortalecer dicha base desde un inicio. Es importante que las escuelas tomen consciencia de los procesos biológicos y de desarrollo cerebral para poder estimular a los alumnos en sus períodos sensibles. En tercer lugar, se trata de un aporte significativo ya que no se

encuentran muchas investigaciones que correlacionen estas variables que son tan importantes para el desarrollo educativo.



## Referencias

- Alegre, A. (2009). Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima. *Persona, 12*, 207-223.
- Arias, J. (2005). *Confiabilidad y validez para evaluar los instrumentos de validez*. Uruguay: Universidad Nacional José Faustino Sanchez Carrión.
- Bojórquez, J., López, L., Hernández, M., Jimenez, E. (2013). *Utilización del alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab*. Cancún: 11th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M. & Ronning, R. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción*. Madrid: Pearson Prentice Hall
- Caycho, T. (2014). *Leer pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Colomer, T. (1993). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Echevarría, M. & Gastón, I. (2002). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica, 10*, 59-74
- EDUTEKA. (2005). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. (Trad. V. de Kurland) (Original en inglés, 2003) Recuperado de <http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>
- Ennis, R. (1985). *A logical basis for measuring critical thinking skills*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Escurra, M. & Delgado, A. (2008a). Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana. *Persona, 11*, 143-175.
- Escurra, M. & Delgado, A. (2008b). *Construcción de la Escala de Disposición hacia el pensamiento crítico bajo el modelo de Samejima en alumnos universitarios de la ciudad de Lima*. Lima: Consejo Superior de Investigaciones de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Escurra, M., Delgado, A., Atalaya, M., Pequeña, J., Cuzcano, A., Álvarez, C., Huertas, R., Santivañez, R., Carpio, U., Llerena, L. (2007). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de primer y segundo año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana. *Revista IIPSI, 10* (2), 85-103.
- Escurra, M., Delgado, A., Atalaya, M., Pequeña, J., Santivañez, R., Álvarez, C., Rodríguez, R., Rodríguez, M., Llerena, L. (2009). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de tercer año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana. *Persona, 12*, 69-82.
- Escurra, M., Delgado, A., Atalaya, M., Pequeña, J., Cuzcano, A., Álvarez, C., Rodríguez, R. (2010). Comparación de la comprensión lectora en alumnos de cuarto año de secundaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología, 13*, (2), 117 – 128.
- Facione, P. (2000). The disposition toward critical thinking: its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal Logic, 20*, (1), 61-84.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* California: Insight Assessment.

- Facione, P. (2015). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Hermosa Beach: Measured Reasons LLC.
- Facione, P., Sánchez, Giancarlo, C., Facione, N. & Gainen, J., (1995). The disposition toward critical thinking. *Journal of General Education*, 44, (1), 1-25.
- Fahim, M. & Sa'eepour, M. (2011). The Impact of Teaching Critical Thinking Skills on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, (4), 867-874.
- García-Madruga, J. & Fernández, T, (2008). Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la educación secundaria. *Anuario de Psicología*, 39, (1), 133-157.
- González, E. (2007). *¿Por qué enseñar pensamiento crítico?* Puerto de Veracruz: XIX Coloquio Nacional sobre la enseñanza de la filosofía.
- González, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1, 43-65.
- González, R. (2001). El papel del componente superestructural en la elaboración de las macroestructuras. *Persona*, 4, 53-72.
- Henao Álvarez, O. (1996). Un programa interactivo para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Educación y Pedagogía*, 12, (13), 203-231.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Meece, J. (2000) *Desarrollo del niño y del adolescente*. México D.F: Compendio para educadores.

- Mendelman, L. (2007). Critical thinking and reading. *Journal of adolescent & adult literacy*, 51, (4), 300-302.
- Ministerio de Educación. (2013) *¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes? Comprensión y producción de textos escritos. Rutas del aprendizaje, 1*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.
- Ministerio de Educación (2017). *Resultados de la ECE 2016*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC).
- Montanero, M. (2004). Cómo evaluar la comprensión lectora: Alternativas y limitaciones. *Revista de Educación*, 335; 415-427.
- Mounoud, P. (2001). El desarrollo cognitivo del niño: desde el descubrimiento de Piaget hasta las investigaciones actuales. *Contextos educativos*, 4, 53-77.
- Oliveras, B. & Sanmartí, N. (2009). *La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico*. Barcelona: Educación química.
- Otero, J. & Campanario, J. (1990). Comprehension evaluation and regulation in learning from science texts. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 447-460.
- Oré, R. (2012). *Comprensión lectora, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de primer año de una universidad privada de Lima Metropolitana*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2009). *La comprensión del cerebro*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Pérez Zorrilla, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121-138.

- Pinzás, J. (1997) *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 5, (1), 1-24
- Risso, A. Peralbo, M. & Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22, (4), 790-796.
- Saiz, C. & Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, 22, (23), 25-66.
- Sánchez, E. (2008). La comprensión lectora. En Sánchez Miguel, E. (Ed.), *La lectura en España*, (191-208). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Serrano, M. (2008). El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica. *EDUCERE*, 12, (42), 505-514
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Tiwari, A., Lai, P., So, M. & Yuen, K. (2006) A comparison of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. *Medical Education*, 40, 547-554
- Urrizaga, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de primer ciclo. *Persona*, 9, 31- 75.
- Wood, K. C., Smith, H., Grossniklaus, D. (2001). *Piaget's Stages of Cognitive Development*. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*.

**Anexo 1****Consentimiento informado**

Estimado Director \_\_\_\_\_,

Como parte de la elaboración de Tesis, la estudiante Claudia González (DNI 47482116), estudiante de décimo ciclo de la carrera de psicología de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), solicita la participación del colegio \_\_\_\_\_ que usted dirige.

Esta investigación tiene como propósito el contribuir al desarrollo de una mejor enseñanza dentro de las escuelas. El objetivo de este proyecto es investigar la posible relación entre pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de primero, tercero y quinto grado de secundaria. Para esto, se aplicarán dos pruebas que midan tanto el pensamiento crítico como la comprensión lectora. Ambas evaluaciones han sido concebidas de modo tal que aseguren la preservación de la integridad del estudiante. Se solicita puedan ser aplicadas dentro del horario escolar, en una sesión, dentro del lapso de dos horas.

La aceptación de la participación de su institución es completamente voluntaria. En caso que decida participar, debe saber que toda la información proporcionada será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos. Así mismo, se solicitará el consentimiento informado de los padres de familia y/o apoderados.

Si desea que su colegio participe, por favor firme en el espacio correspondiente. Para cualquier información puede comunicarse al correo académico (u812173@upc.edu.pe).

Gracias por su participación.

Luego de haber leído este documento, he comprendido que la participación de la institución es voluntaria y confidencial. La información recabada será utilizada únicamente con fines académicos. Por lo cual he decidido que participe en el presente estudio.

\_\_\_\_\_

Firma del Director

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Claudia González López

DNI 47482116

**Anexo 2****Datos Personales****Nombre:** \_\_\_\_\_**Sexo:**

1. Femenino ( )
2. Masculino ( )

**Edad:** \_\_\_\_\_**Grado:** \_\_\_\_\_**Colegio:** \_\_\_\_\_**Lugar de nacimiento:** \_\_\_\_\_**Distrito de residencia:** \_\_\_\_\_**Curso más sencillo (*marcar sólo uno*):**

1. Matemáticas ( )

2. Lenguaje ( )
3. Ciencias ( )
4. Historia ( )

**Curso más difícil (*marcar sólo uno*):**

1. Matemáticas ( )
2. Lenguaje ( )
3. Ciencias ( )
4. Historia ( )

**Test Cloze**

En esta prueba se presentan textos con espacios en blanco. La tarea consiste en llenar dichos espacios con la palabra que más se adecue al texto. Emplea sólo una palabra. Escribe la palabra en la hoja de respuestas. *No escribas nada en este material.*

*A continuación te damos un ejemplo:*

A través de una de las ventanas del ómnibus, Manolo veía  
\_\_\_\_\_ las ramas de los árboles se movían lentamente.



La respuesta es **“como”**. Entonces, deberás escribir la palabra “como” en el espacio correspondiente en la hoja de respuestas.

Puedes comenzar:

**Un cortejo amoroso insólito: Aves cultivan plantas decorativas para atraer a sus parejas**

Un grupo de científicos ha descubierto la primera especie que cultiva plantas con un objetivo distinto de la alimentación. Esta es un ave \_\_\_\_\_ habita en los árboles \_\_\_\_\_ la selva. Utiliza frutas \_\_\_\_\_ decoraciones para sus cortejos \_\_\_\_\_ apareamiento.

Según la investigación, las \_\_\_\_\_ macho pueden disponer de \_\_\_\_\_ número muy alto de \_\_\_\_\_ frutales creciendo cerca de \_\_\_\_\_ nidos y las utilizan \_\_\_\_\_ el fin de atraer \_\_\_\_\_ las hembras. Los nidos \_\_\_\_\_ muchas frutas son

especialmente \_\_\_\_\_ para las exigentes hembras. \_\_\_\_\_ que los machos recogen \_\_\_\_\_ para decorarlos, pero cuando \_\_\_\_\_ se estropean, los deshacen, \_\_\_\_\_ cual da lugar a \_\_\_\_\_ que germinan en el \_\_\_\_\_, alrededor del nido.

El \_\_\_\_\_ de investigación notó más \_\_\_\_\_ cerca de los nidos. Las aves limpian el área alrededor del nido, por lo que crean la condición ideal para que las nuevas plantas germinen.

### **El problema de la obesidad no pasa por un impuesto a la comida chatarra**

El impuesto que se quiere colocar a la comida chatarra no reducirá la obesidad en la población. La obesidad es causada \_\_\_\_\_ malos hábitos alimenticios que \_\_\_\_\_ llevan a consumir en \_\_\_\_\_ abundantes alimentos con poco \_\_\_\_\_ nutricional. Según los nutricionistas, \_\_\_\_\_ problema de fondo no \_\_\_\_\_ en el impuesto a \_\_\_\_\_ comida chatarra, sino que \_\_\_\_\_ fallando en nuestra alimentación \_\_\_\_\_ el sedentarismo e inactividad.

\_\_\_\_\_ como la desnutrición, cuyas \_\_\_\_\_ son la falta de \_\_\_\_\_ de trabajo y la \_\_\_\_\_ extrema; en la obesidad, \_\_\_\_\_ principal problema no está \_\_\_\_\_ la comida chatarra, sino \_\_\_\_\_ temas sociales que no \_\_\_\_\_ han considerado. Toda alimentación \_\_\_\_\_ generará problemas de salud, ya sea \_\_\_\_\_ chatarra o cualquier otra \_\_\_\_\_ de comida. Finalmente, bajo el criterio de que debemos colocarle un impuesto a la comida chatarra por ser una de las principales causas de obesidad, también se debería poner un impuesto a la computadora por provocar sedentarismo. Por eso, considero inadecuado este impuesto.

### Con papá en Paracas

Yo escuchaba cuando le decía a mamá que era una pena que no pudiera venir, la compañía le pagaba la estadía, le pagaba el hotel de lujo para dos personas. “Lo llevaré”, decía, refiriéndose \_\_\_\_\_ mí. Creo que yo \_\_\_\_\_ gustaba para esos viajes.

\_\_\_\_\_ a mí, ¡cómo me \_\_\_\_\_ esos viajes! Esta vez \_\_\_\_\_ a Paracas. Yo no \_\_\_\_\_ Paracas, y cuando mi \_\_\_\_\_ empezó a arreglar la \_\_\_\_\_, el viernes por la \_\_\_\_\_, ya sabía que no \_\_\_\_\_ muy bien esa noche,

\_\_\_\_\_ que me despertaría antes \_\_\_\_\_ sonar el despertador. Partimos \_\_\_\_\_ sábado muy temprano, pero \_\_\_\_\_ que perder mucho tiempo \_\_\_\_\_ la oficina, antes de \_\_\_\_\_ a la carretera. Parece \_\_\_\_\_ mi padre tenía todavía \_\_\_\_\_ que ver allí, tal \_\_\_\_\_ recibir las últimas instrucciones \_\_\_\_\_ su jefe. Yo me quedé esperándolo afuera y empecé a temer que llegaríamos mucho más tarde de lo que habíamos calculado.

### Neologismos

En esta prueba se presentan diferentes neologismos, insertos en textos compuestos por varias frases cada uno. La tarea es inferir el significado de cada neologismo con una palabra existente en nuestro idioma. Escribe la palabra en el lugar correspondiente de la hoja de respuestas. *No escribas nada en este material.*

A continuación te damos un ejemplo:

- Casi todos los ríos tienen COILES.
- Si un COIL no tiene dos partes no es un COIL.
- Casi todos los COILES tienen ojos.
- Hay COILES levadizos y otros fijos.
- En los castillos con foso hay COILES.
- Los COILES a veces son colgantes.

La respuesta es PUENTE. Escriba en la hoja de respuestas la palabra PUENTE al lado del número que corresponda.

Trabaja rápido. Tienes 25 minutos para realizar la tarea:

**1.**

- Las TUBRAS deben usarse para curar.
- Las TUBRAS no deben usarse sin receta.
- El uso indiscriminado de TUBRAS puede acarrear trastornos.
- Los médicos recomiendan no abusar de las TUBRAS.
- La venta de TUBRAS está sometida a restricciones legales.
- Quien vende las TUBRAS indiscriminadamente corre peligro de ser enjuiciado.

**2.**

- En el DARTO había un vendedor de globos.
- Al vendedor se le escaparon todos los globos por el DARTO.
- En el DARTO también había muchos niños.
- Los niños querían atrapar los globos que volaban por el DARTO.
- Una niña sentada bajo un árbol en el DARTO se tropezó con un globo.
- El globo se reventó asustando a la niña que salió corriendo del DARTO.

**3.**

- El INCUS es útil cuando hace calor.
- Si cierras el INCUS pierde su utilidad.
- Los INCUS los usan más en Occidente las mujeres que los varones.
- Los INCUS son de tela o papel.
- El INCUS es también utilizado para el galanteo o flirteo.
- En algunos países el movimiento de los INCUS constituye una expresión artística.

**4.**

- Nuestro país debe impulsar la DUCRAT en sus instituciones.
- La DUCRAT expresa el punto de vista de la mayoría.
- Para los habitantes de un país es más satisfactorio vivir en DUCRAT.
- La DUCRAT permite la participación libre en los asuntos que nos afectan.
- La DUCRAT previene imposiciones y abusos.
- La DUCRAT es necesaria para el desarrollo del país.

**5.**

- Las TUPLAS no se comen.
- Las TUPLAS se usan, sin embargo, en los comedores.

- La TUPLA es adecuada para una sola persona.
- Si las TUPLAS fueran seres animados podrían trotar.
- Tiene, esquemáticamente, semejanza con un número y éste se usa como expresión tras estar mucho tiempo en una TUPLA.
- La principal función de las TUPLAS es proporcionar descanso y comodidad.

## 6.

- Una pareja decidió hacer un EMRO.
- En su EMRO quería conocer una capital europea.
- El EMRO incluía visitas a ruinas y museos.
- Cuando conocieron la capital, decidieron prolongar el EMRO y conocer el resto de Europa.
- Para su suerte, hubo pocos contratiempos en su EMRO.
- Finalmente terminó su EMRO y volvieron a Lima.

## 7.

- Las HELAS no caminan por sí solas pero sirven para alcanzar velocidad.
- Las HELAS tienen dos partes iguales.
- Las HELAS no usan gasolina ni otros carburantes.
- Las HELAS se usan en competiciones deportivas.
- El ser humano, en tanto bípedo, es quien mejor puede utilizar las HELAS.
- La velocidad de las HELAS se relaciona directamente con los movimientos giratorios de quien las usa.

## 8.

- La BURCA debe estar al alcance de todos en una sociedad.
- La BURCA es un factor causal del desarrollo de las habilidades y destrezas.
- La BURCA transmite los valores y normas de una sociedad a los niños.
- Al formar ciudadanos con mayor conciencia cívica, la BURCA impulsa el desarrollo de un país.
- La BURCA facilita la responsabilidad en las personas.
- La BURCA permite una mayor interacción entre niños, facilitando la formación de relaciones interpersonales sanas.

## 9.

- Era un lindo día de verano en la PERDA.
- De pronto se escuchó un grito desde el otro lado de la PERDA.
- El salvavidas corrió toda la PERDA y entró al mar a hacer un rescate.
- La gente en la PERDA gritaba muy asustada.

- Cuando el salvavidas logró sacar a la persona y echarla en la PERDA, se dio cuenta de que ésta se había ahogado.
- Era un hombre que había ido a la PERDA a pasar un buen día.

**10.**

- Con una EMPLA podemos capturar cosas.
- Las EMPLAS las fabrican los hombres pero también algunos animales.
- Con una EMPLA no puedes retener el agua.
- En un gran número de ocasiones las EMPLAS se utilizan en el agua.
- Cuantos más agujeros tiene una EMPLA mayor es ésta.
- Para no caer en el vacío a veces se usan EMPLAS.

**11.**

- La NIBRA es necesaria ya que permite conocer el mundo para actuar sobre él.
- La NIBRA ayuda a tomar decisiones adecuadas para cada situación.
- A veces la NIBRA es difícil de aceptar y produce angustia.
- La NIBRA permite resolver los problemas de la vida diaria.
- La NIBRA es un componente fundamental de nuestro conocimiento.
- Descubrir la NIBRA es fundamental para la ciencia.

**12.**

- La estrella del circo era el MACRE.
- El MACRE corría por el escenario haciendo reír al público.
- En medio de la función, el MACRE se tropezó con unas sogas haciendo caer al trapecista.
- Mientras el presentador anunciaba el siguiente acto, el MACRE interrumpió corriendo por el escenario y haciendo chistes.
- El traje del MACRE era el más colorido y extravagante de la función.
- La gente quedó fascinada con el MACRE.

**13.**

- Para asegurar la armonía en la vida de una sociedad son necesarias las MESTAS.
- Las MESTAS mantienen el orden en la sociedad.
- Las MESTAS se formulan en base a principios de justicia.
- Las MESTAS sancionan las conductas que atentan contra el bien del grupo social.
- Las MESTAS son fundamentales para regular cualquier transacción comercial.
- Las MESTAS pueden revisarse y adaptarse a los cambios de la sociedad.

**14.**

- El niño jugaba con su CRODO en el jardín.

- El CRODO es muy grande y negro.
- Pasó un rato y el CRODO se perdió.
- Pero su vecino apareció con el CRODO.
- Cuando el niño vio a su CRODO corrió hacia él.
- Junto con su CRODO se fue caminando a su casa.

**15.**

- El GUNDIS es una propiedad o cualidad.
- El GUNDIS no puede verse directamente pero sí los movimientos que origina.
- Si un objeto se mueve hacia otro posiblemente el primer objeto tiene GUNDIS.
- El GUNDIS es una fuerza presente en la naturaleza.
- Una piedra permitió verificar el GUNDIS como fuerza.
- De algunas personas con gran atractivo se dice que tienen GUNDIS.

**16.**

- Las personas necesitan reglas de CARDO para interactuar entre ellas.
- Sin CARDO no hay justicia.
- Sin CARDO tampoco hay equidad.
- Las personas religiosas deben actuar con CARDO.
- Una persona no religiosa también debe actuar bajo principios de CARDO.
- Los padres deben transmitir una buena CARDO para orientar a sus hijos.

**17.**

- Juan le prestó un FRETO a Manuel.
- Manuel usó el FRETO para hacer un trabajo.
- Era un FRETO muy completo e interesante.
- Manuel terminó su trabajo y le devolvió el FRETO a Juan.
- El trabajo de Manuel obtuvo buena nota gracias al FRETO.
- Juan fue muy amable en prestarle ese FRETO.

**18.**

- La GRATE es muy importante para la salud
- Los padres deben inculcar la GRATE a sus hijos.
- Sin GRATE podemos contraer enfermedades.
- En la medicina preventiva debe darse prioridad a la GRATE.
- Buenos hábitos de GRATE prolongan la vida.
- Los colegios deben incorporar programas de GRATE en sus asignaturas.

**19.**

- El DRIGO se utiliza para medir.
- El DRIGO no se ve pero se experimenta a lo largo de la vida.



- Tierra y Sol sirven para establecer los DRIGOS.
- El DRIGO se divide en partes.
- Cada cuatro DRIGOS una de sus partes aumenta en una unidad.
- En Júpiter los DRIGOS son diferentes en su tamaño.

**20.**

- El DERME de María se fue de la casa.
- María había vivido seis años con su DERME.
- Cuando su DERME se fue María se puso triste.
- María no supo nada de su DERME por cuatro días.
- Al quinto día su DERME regresó.
- María y su DERME arreglaron sus problemas y siguieron con sus vidas.

**21.**

- La HULDA sirve para transportar cosas pero a su vez ha de ser transportada.
- Así como una maleta es útil para ciertos viajes, la HULDA también lo es.
- En la montaña vemos en ocasiones gentes con HULDAS.
- La HULDA puede llevarse en la mano, pero no es ese su sitio habitual.
- La HULDA recuerda a los camellos.
- La HULDA nos permite tener las manos libres.

**22.**

- El DICRO mantiene a las personas unidas.
- El DICRO hace calidad y transparentes las relaciones entre las personas.
- El DICRO facilita resolver conflictos porque implica tolerancia.
- El DICRO genera cariño, ternura y afecto hacia los otros.
- El niño necesita mucho DICRO.
- Los esposos deben brindarse DICRO mutuamente.

**23.**

- Ese DRACO es muy inteligente.
- Pero el DRACO se ponía nervioso para los exámenes.
- A pesar de eso, era el DRACO con mejores notas.
- Cuando empezó a trabajar las notas del DRACO bajaron.
- El DRACO tuvo que esforzarse el doble para mantener su promedio.
- Al final el DRACO logró mantener su promedio.

**24.**

- El BIGOJ sirve para sujetar.
- Cuanto más giramos hacia la derecha un BIGOJ más lo introducimos.

- Muchas máquinas tiene BIGOJES.
- La falta de un BIGOJ no se considera una buena calidad en las personas.
- El BIGOJ tiene una forma cilíndrica.
- No es bueno usar el martillo para introducir BIGOJ.

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

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

Usa los valores intermedios para indicar que la afirmación concuerda en grado variable. No hay respuesta buena ni mala. Trata de trabajar lo más rápido que le sea posible:

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

		Nada	Casi Nada	Ligera mente	Un Poco	Bastante	Mucho	Total
		1	2	3	4	5	6	7
11	Soy una persona que piensa mucho las cosas para emitir un juicio.							
12	Aplico mis conocimientos cuando es necesario.							
13	Siento curiosidad por conocer nuevos temas.							
14	Es importante hacer caso a las ideas de las personas importantes.							
15	Uno debe buscar la verdad de las cosas sin importar cual es la causa.							
16	Creo que uno debe expresar lo que piensa sin importar lo que digan los demás.							
17	Tengo la suficiente claridad como para expresar mis dudas y preocupaciones.							
18	Creo que uno no debe emitir juicios de forma apresurada sino que debe analizarlos primero.							
19	Creo que los estudios bien documentados llegan a conclusiones válidas.							
20	Siento que los problemas se deben solucionar en la práctica y no pensar mucho en cosas teóricas							
21	Tengo la prudencia necesaria como para suspender, formular o alterar juicios errados.							
22	En las discusiones creo que es importante analizar todas las opiniones que se presentan para alcanzar la verdad.							
23	Cuando analizo los problemas tomo en cuenta todas las opiniones que se dan.							
24	Pongo mucho cuidado para enfocar mi atención en lo que importa en el momento							
25	Más que confiarme en la información de otro, prefiero leer el material yo mismo.							
26	Cuando analizo las cosas confío en mi capacidad para razonar.							
27	Me preocupan poco las cosas que ocurren.							
28	Soy capaz de reconsiderar y revisar las posturas allí donde la reflexión honesta sugiere que se garantiza un cambio.							
29	Tengo la suficiente honestidad como para enfrentar mis propios prejuicios, inclinaciones, estereotipos o tendencias egocéntricas.							
30	Ante los problemas trato de analizar todas las soluciones posibles por diferentes que sean.							

		Nada	Casi Nada	Ligeramente	Un Poco	Bastante	Mucho	Total
		1	2	3	4	5	6	7
31	Evito tomar decisiones hasta que he revisado todas mis opciones.							
32	La mejor forma de solucionar un problema es organizar toda la información disponible.							
33	Confío en los procesos de investigación argumentada.							
34	Me interesa buscar noticias en internet.							
35	Es más importante tomar decisiones inteligentes que ganar las discusiones.							
36	La verdad es algo que se debe buscar para solucionar cualquier problema.							
37	Trato de comprender las opiniones de las otras personas							
38	Me siento capaz de enfocar mi atención en lo que importa en el momento.							
39	Intento organizar de forma adecuada toda la información que recibo.							
40	Confío en mis habilidades para razonar correctamente.							
41	Me agrada mantenerme bien informado.							
42	Un problema puede tener diferentes formas aceptables de solucionarse.							
43	Es importante para mí tratar de descubrir lo que la gente realmente quiere decir con lo que dice.							
44	Siempre trato de comprender cual es el motivo de las acciones de los demás							
45	Aunque un problema sea más difícil de lo esperado, sigo trabajando en él.							
46	Cuando resuelvo un problema trato de hacer las cosas de manera ordenada							
47	Trato de tener un razonamiento imparcial para valorizar el razonamiento de los demás.							
48	Prefiero hacer cosas y no ponerme a pensar porque ocurren							
49	Trato de ser prudente cuando doy mis opiniones.							
50	Trato de no aplicar mis creencias cuando investigo diferentes temas.							
51	Me interesa conocer porque los demás tienen opiniones diferentes a las mías.							
52	Trato de resolver los problemas haciendo uso de la razón.							
53	Tengo disposición para trabajar cosas difíciles y complejas.							

		Nada	Casi Nada	Ligeramente	Un Poco	Bastante	Mucho	Total
		1	2	3	4	5	6	7
54	Tengo la disposición de formarme un juicio adecuado sobre las cosas que ocurren.							
55	Tengo curiosidad por conocer una amplia gama de temas.							
56	Me resulta sencillo ponerme a reflexionar sobre las cosas.							
57	No me interesa conocer porque ocurren las cosas.							
58	Cuando analizo las ideas de los demás trato de evitar asumir prejuicios							
59	Trato de anticiparme a los hechos que pueden ocurrir en las situaciones que me toca vivir.							
60	Cuando leo un libro trato de identificar con claridad las principales ideas expuestas.							
61	Utilizo adecuadamente mi razonamiento para seleccionar y aplicar diferentes criterios.							
62	Me preocupo por llegar a estar y a mantenerme bien informado de las cosas.							
63	Cuando un autor expone varias soluciones a un problema, valoro la utilidad de cada una de ellas.							
64	Evito preocuparme por las cosas que no son importantes.							
65	Uno debe analizar las opiniones que se emiten sin importar quien es el que las dice.							
66	Cuando ocurre algo nuevo trato de analizar el porque se presenta así.							
67	Cuando hago un trabajo trato de organizar la información para tener una mejor aproximación al tema.							
68	Se me hace fácil emitir juicios sobre diferentes temas.							
69	Me preocupa buscar información que sea relevante.							
70	Cuando doy una opinión trato que refleje de manera adecuado lo que he analizado.							

### Hoja de Respuestas

#### Test Cloze

Un cortejo amoroso insólito: Aves cultivan plantas decorativas para atraer a sus parejas

1		8		15	
2		9		16	
3		10		17	
4		11		18	
5		12		19	
6		13		20	
7		14			

El problema de la obesidad no pasa por un impuesto a la comida chatarra

1		8		15	
2		9		16	
3		10		17	
4		11		18	
5		12		19	
6		13		20	
7		14			

Con papá en Paracas

1		8		15	
2		9		16	
3		10		17	
4		11		18	
5		12		19	
6		13		20	
7		14			

**Neologismos**

<b>1</b>	
<b>2</b>	
<b>3</b>	
<b>4</b>	
<b>5</b>	
<b>6</b>	
<b>7</b>	
<b>8</b>	
<b>9</b>	
<b>10</b>	
<b>11</b>	
<b>12</b>	
<b>13</b>	
<b>14</b>	
<b>15</b>	
<b>16</b>	
<b>17</b>	
<b>18</b>	
<b>19</b>	
<b>20</b>	
<b>21</b>	
<b>22</b>	
<b>23</b>	
<b>24</b>	



**Anexo 3****Solución de los Tests*****Test Cloze***Texto 1

1. Que
2. De
3. Como
4. De
5. Aves
6. Un
7. Plantas/Árboles
8. Sus/Los
9. Con
10. A
11. Con
12. Atractivos
13. Así
14. Frutos/Frutas
15. Estos
16. Lo
17. Semillas/Plantas
18. Espacio
19. Equipo/Grupo
20. Plantas/Semillas

Texto 2

1. Por
2. Nos
3. Cantidades
4. Contenido/Valor
5. El
6. Está
7. La
8. Estamos
9. Por
10. Así
11. Causas
12. Puestos
13. Pobreza
14. El
15. En

16. En
17. Se
18. Irresponsable
19. Comida
20. Clase

Texto 3

1. A
2. Le
3. Y
4. Gustaban/Encantaban/Divertían
5. Era/iríamos/ viajaríamos
6. Conocía
7. Papá
8. Maleta
9. Noche/Mañana/Tarde
10. Dormiría
11. Y/Sabía
12. De
13. Ese/El/aquel
14. Tuvimos
15. En
16. Entrar/Ingresar
17. Que
18. Cosas/Algo/Mucho/Temas/pendientes/asuntos/trabajo
19. Vez
20. De

*Test de Neologismos*

1. Medicinas
2. Parque
3. Abanico
4. Democracia
5. Silla
6. Viaje
7. Bicicleta
8. Educación
9. Playa
10. Red
11. Verdad
12. Payaso
13. Leyes
14. Perro
15. Magnetismo
16. Moral
17. Libro
18. Higiene
19. Año
20. Esposo
21. Mochila
22. Amor
23. Alumno
24. Tornillo