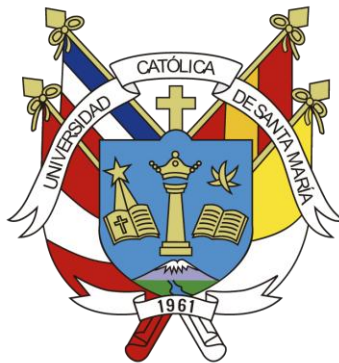


**Universidad Católica de Santa María**  
**Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades**  
**Escuela Profesional de Educación**



**Pensamiento crítico y competencia literaria en los alumnos de 4to año de  
secundaria de una institución educativa de convenio, Arequipa 2024.**

Tesis presentada por la Bachiller:

**Rodriguez Meza, Micaela Cristina**

**ORCID: 0009-0001-1921-9526**

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria con Mención en  
Comunicación

Asesora:

**Mg. Cardenas Llamosas, Lucila Evelina**

**ORCID: 0000-0002-5742-5662**

Arequipa - Perú

2025

UCSM-ERP

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA**

**EDUCACIÓN**

**PROGRAMA DE ESTUDIOS: EDUCACION SECUNDARIA**

**TITULACIÓN CON TESIS**

**DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR**

Arequipa, 06 de Julio del 2025

**Dictamen: 013907-C-EPE-2025**

Visto el borrador del expediente 013907, presentado por:

**2020177532 - RODRIGUEZ MEZA MICAELA CRISTINA**

Titulado:

**PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPETENCIA LITERARIA EN LOS ALUMNOS DE 4TO AÑO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CONVENIO, AREQUIPA 2024.**

Nuestro dictamen es:

**APROBADO**

Título Profesional/Título de Segunda Especialidad/Grado Académico a optar:

**LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA CON MENCIÓN EN COMUNICACIÓN**

**40230355 - JAIME ZAVALA MILENA KETTY  
DICTAMINADOR**



**29412327 - MONTESINOS CHAVEZ MARCELA CANDELARIA  
DICTAMINADOR**



**29706772 - HUARCA FLORES PAOLA  
DICTAMINADOR**



# PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPETENCIA LITERARIA EN LOS ALUMNOS DE 4TO AÑO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CONVENIO, AREQUIPA 2024.

## INFORME DE ORIGINALIDAD

4% EN

INDICE DE SIMILITUD

3%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

2%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

1

[repositorio.unan.edu.ni](https://repositorio.unan.edu.ni)

Fuente de Internet

<1 %

2

[uwspace.uwaterloo.ca](https://uwspace.uwaterloo.ca)

Fuente de Internet

<1 %

3

[export.arxiv.org](https://export.arxiv.org)

Fuente de Internet

<1 %

4

[ijor.co.uk](https://ijor.co.uk)

Fuente de Internet

<1 %

5

[durham-repository.worktribe.com](https://durham-repository.worktribe.com)

Fuente de Internet

<1 %

6

[images.pcmac.org](https://images.pcmac.org)

Fuente de Internet

<1 %

7

Submitted to Colorado State University,  
Global Campus

Trabajo del estudiante

<1 %

8

[apirepositorio.unh.edu.pe](https://apirepositorio.unh.edu.pe)

Fuente de Internet

<1 %

## DEDICATORIA

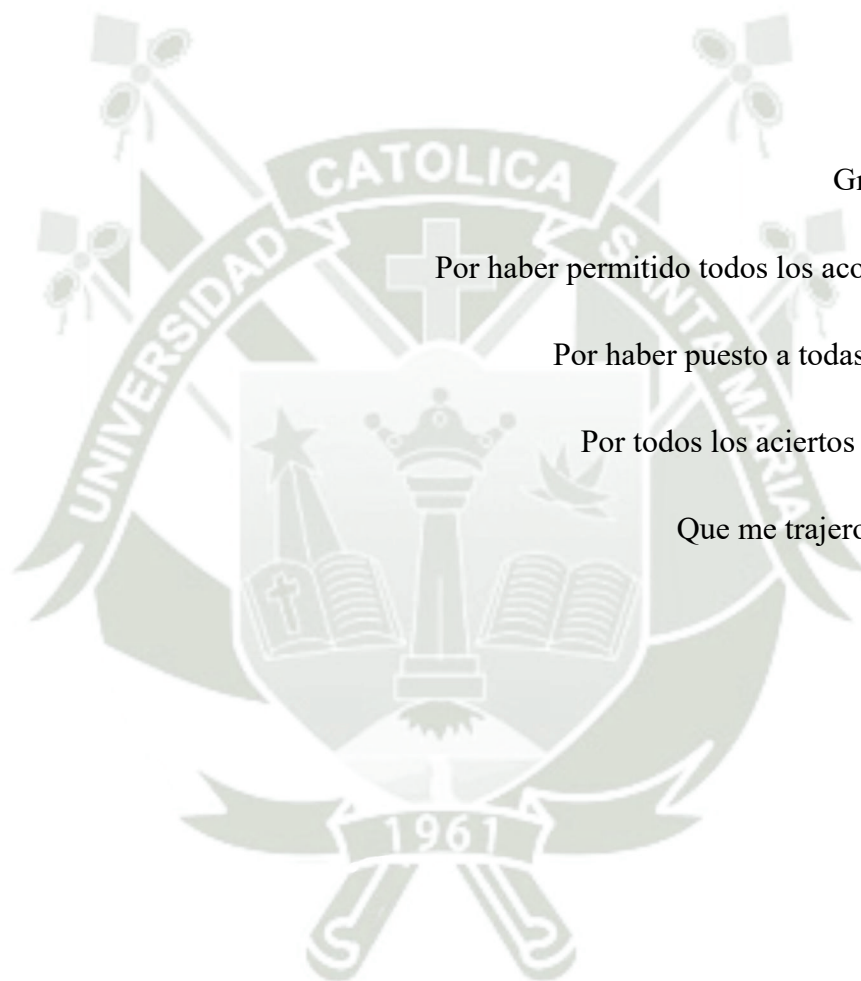
Para la niña que no se reconoció en ese espejo,

Para mi mamá, que siempre aparecerá en mis reflejos,

Para mi papá, que vela por la niña que ya no es.



## AGRADECIMIENTOS



Gracias a Dios,

Por haber permitido todos los acontecimientos

Por haber puesto a todas las personas

Por todos los aciertos y desaciertos

Que me trajeron hasta aquí.

## EPÍGRAFE

“Si tienes la suerte de saber qué quieres hacer con tu vida, eso es un regalo invaluable. Es un conocimiento que supera cualquier posesión material. Porque, sinceramente, no saber qué camino tomar puede ser una sensación abrumadora. Así que di lo que piensas, incluso si te tiembla la voz. Vive con la certeza de que tu pasión y tu propósito son más grandes que cualquier duda.”

Maggie Smith

## RESUMEN

La presente investigación de tesis “Pensamiento crítico y competencia literaria en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio, Arequipa 2024” de campo, correlacional y cuantitativo en cuanto a metodología. El planteamiento del problema surgió mediante la observación de diferencias individuales de resultados en estudiantes que participaban del mismo proceso de aprendizaje que requería el ejercicio constante de diversas habilidades de la competencia literaria; al realizarse un cuestionamiento del motivo, se resaltó la diferencia en el desarrollo del pensamiento crítico.

El establecimiento del estado del arte reveló un vacío de conocimiento de la competencia literaria en conjunto en el área nacional y local y, en particular, un vacío en el abordaje de la relación de ambas variables; debido a ello resaltó la importancia su contextualización como una perspectiva innovadora en la enseñanza de la literatura en la Educación Básica.

El estudio tuvo como objetivo identificar la relación entre el pensamiento crítico y la competencia literaria en la población y ubicación geográfica especificada en el enunciado. Para ello se aplicó a una muestra de 74 estudiantes dos pruebas: Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Original (WGCTA) en su forma A y el instrumento de medición de la variable competencia literaria realizado por la autora y validados por tres jueces expertos.

El análisis de los datos obtenidos demostró que un 43% de la muestra obtuvo un puntaje Bajo en pensamiento crítico, y por otro lado, un 43.2% demostró conocimiento Alto respecto a la competencia literaria. Sin embargo, no se logró demostrar en la prueba de hipótesis la existencia de una relación entre ambas variables.

**Palabras clave:** Competencia literaria, pensamiento crítico, secundaria.

## ABSTRACT

The present research thesis, titled “Critical Thinking and Literary Competence in Fourth-Year Secondary Students at a Partner Educational Institution, Arequipa 2024”, is a field-based, correlational, and quantitative study in terms of its methodology. The research problem emerged from the observation of individual differences in students’ performance, despite their participation in the same learning process that demanded the continual application of various literary competence skills. Upon further inquiry into the underlying cause of these disparities, differences in the development of critical thinking were highlighted.

A review of the existing literature revealed a knowledge gap regarding literary competence as a whole, both at the national and local levels. More specifically, there was a notable lack of studies addressing the relationship between the two variables, which underscored the relevance of contextualizing this topic as an innovative perspective within the teaching of literature in Basic Education.

The main objective of the study was to identify the relationship between critical thinking and literary competence among the population and within the geographical area specified in the title. To this end, two instruments were administered to a sample of 74 students: the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, Form A (WGCTA), and an instrument developed by the author to assess literary competence, which was validated by three expert judges.

Data analysis revealed that 43% of the sample scored low in critical thinking, whereas 43.2% demonstrated a high level of knowledge in literary competence. However, the hypothesis testing did not provide evidence of a statistically significant relationship between the two variables.

**Key words:** Literary competence, critical thinking, high school.

## ÍNDICE

DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTOS	
EPÍGRAFE	
RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
1. Pregunta de investigación	4
2. Variables	4
2.1. Pensamiento crítico	4
2.1.1. Dimensiones	8
2.2. Competencia literaria	11
2.2.1. Interpretación de textos literarios	12
2.2.1.1. Propósito de lectura de textos literarios	13
2.2.1.2. Método de lectura de textos literarios	14
2.2.2. Producción de textos literarios	14
2.2.2.1. Intención de escritura de textos literarios	15
2.2.2.2. Método de escritura de textos literarios	17
3. Operacionalización de variables e indicadores	21
4. Objetivos	21
5. Antecedentes investigativos	22
6. Hipótesis	26
CAPÍTULO II	27
1. Técnica e instrumentos	28

2. Campo de verificación.....	30
3. Ejecución de la recolección de datos .....	30
CAPÍTULO III.....	32
1. Sistematización, análisis e interpretación de los resultados .....	33
DISCUSIÓN .....	47
CONCLUSIONES .....	49
SUGERENCIAS .....	50
LIMITACIONES.....	51
REFERENCIAS.....	52



## ÍNDICE DE TABLAS

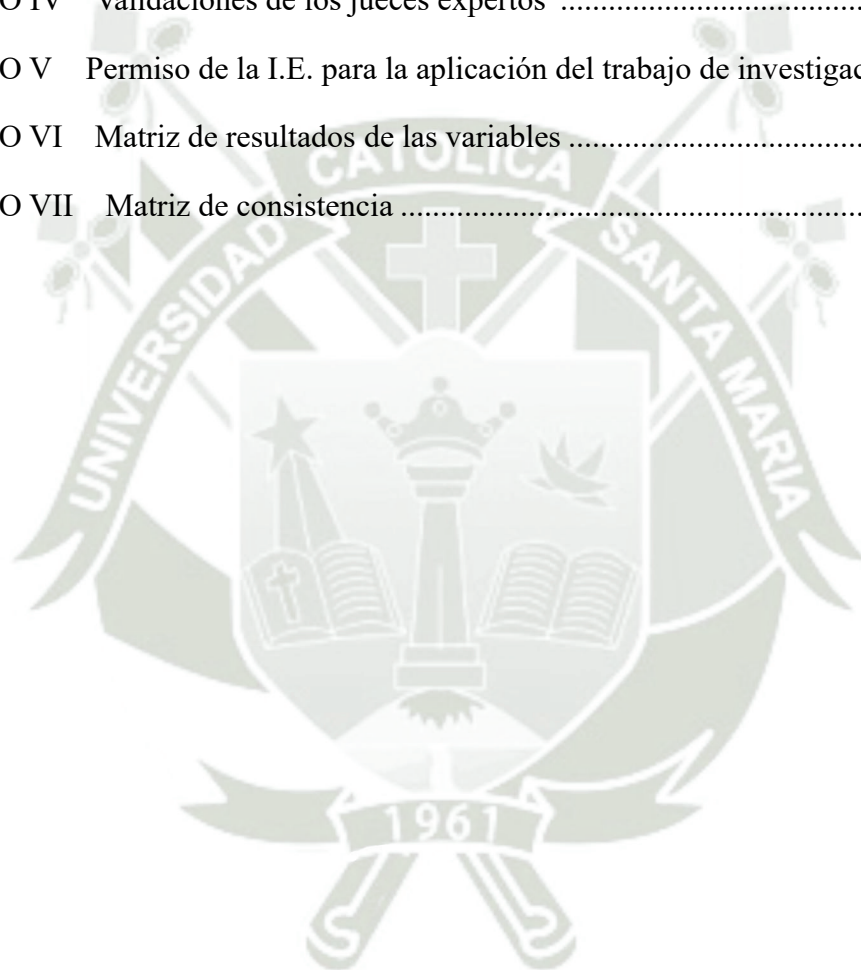
Tabla 1.....	21
Tabla 3.....	28
Tabla 4.....	29
Tabla 5.....	29
Tabla 6.....	30
Tabla 7.....	33
Tabla 8.....	34
Tabla 9.....	36
Tabla 10.....	37
Tabla 11.....	38
Tabla 12.....	39
Tabla 13.....	40
Tabla 14.....	41
Tabla 15.....	42
Tabla 16.....	43
Tabla 17.....	44
Tabla 18.....	45

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	8
Figura 2.....	18
Figura 3.....	20
Figura 4.....	34
Figura 5.....	35
Figura 6.....	36
Figura 7.....	37
Figura 8.....	38
Figura 9.....	39
Figura 10.....	40
Figura 11.....	41
Figura 12.....	42
Figura 13.....	43
Figura 14.....	44

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I	Cuestionario para la medición de la variable pensamiento crítico.....	57
ANEXO II	Cuestionario para la medición de la variable competencia literaria.....	68
ANEXO III	Formato para validación de instrumento por jueces expertos .....	71
ANEXO IV	Validaciones de los jueces expertos .....	72
ANEXO V	Permiso de la I.E. para la aplicación del trabajo de investigación .....	78
ANEXO VI	Matriz de resultados de las variables .....	79
ANEXO VII	Matriz de consistencia .....	80



## INTRODUCCIÓN

La presente investigación está contenida dentro del marco de las Ciencias Sociales, teniendo como línea de investigación Educación secundaria respecto a la didáctica y evaluación de los aprendizajes, con la intención de estudiar el lazo entre la hebegogía y la literatura, estrictamente la producción literaria durante la etapa de la adolescencia; para ello se tuvo un enfoque particular en la relación entre el pensamiento crítico y la competencia literaria durante la etapa de la adolescencia. El estudio parte del reconocimiento de la literatura como una herramienta pedagógica fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en lo que respecta a su capacidad de interpretación, análisis y producción de textos literarios.

Durante la revisión del estado del conocimiento, se identificó el concepto de competencia literaria como un conjunto de capacidades específicas relacionadas con la comprensión, análisis y producción de textos literarios; resaltando que a pesar de que reconocidos autores han planteado el concepto de competencia literaria desde el año 1985, este aspecto ha sido muy poco estudiado en el aspecto nacional y local, este enfoque ofreció una perspectiva integradora para abordar el problema de investigación. A partir del análisis de antecedentes y del diseño metodológico, se incorporó la variable pensamiento crítico, entendida como una habilidad cognitiva de orden superior que permite evaluar información, argumentos y evidencias de manera reflexiva y lógica. En consecuencia, se estableció como enunciado de investigación: Pensamiento crítico y competencia literaria en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio, Arequipa 2024. Bajo esta premisa, se realizó una búsqueda bibliográfica lo más completa posible en múltiples tesauros y fuentes bibliográficas del campo de las Ciencias Sociales; cuyas ideas primordiales se encuentra recogidas en el Capítulo I: Marco teórico.

A su vez, se estableció para esta investigación una metodología de tipo cuantitativo, con un diseño correlacional, teniendo como población a estudiantes que cursaron el 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio de la ciudad de Arequipa. En este marco, tras una extensa búsqueda bibliográfica se seleccionó el instrumento estandarizado Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Original (WGCTA), Forma A para medir el pensamiento crítico, y se elaboró un instrumento específico para evaluar el conocimiento de la

competencia literaria, el cual fue validado por tres jueces expertos con grado de Maestría. Todo lo descrito anteriormente se encuentra desarrollado en el Capítulo II: Marco metodológico de esta tesis de investigación.

Finalmente, el Capítulo III expone los resultados obtenidos, el análisis estadístico correspondiente, así como las conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos que complementan el trabajo. con el objetivo de contribuir al desarrollo del conocimiento en el campo de la didáctica de la literatura y la formación del pensamiento crítico en la Educación Básica.





**CAPÍTULO I**  
**MARCO TEÓRICO**

## 1. Pregunta de investigación

### General:

¿Cuál es la relación entre el pensamiento crítico y la competencia literaria en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio en la provincia de Arequipa en el año 2024?

### Específicas:

¿Cómo es el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio en la provincia de Arequipa en el año 2024?

¿Cómo es el desarrollo de la competencia literaria en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio en la provincia de Arequipa en el año 2024?

## 2. Variables

### 2.1. Pensamiento crítico

Rivadeneira et al. (2019) proponen que el pensamiento crítico es aquel que "permite que los estudiantes puedan verter opiniones, adaptarse a la realidad, fomentar la innovación y la resolución de problemas, consiguiendo de esta manera su más alto nivel académico". (p. 45) Esta afirmación sugiere que brindar a los estudiantes un entorno educativo que fomente la expresión de ideas, la adaptabilidad a las circunstancias cambiantes, la creatividad y la capacidad de resolver problemas de manera efectiva, les permite alcanzar su máximo potencial académico; enfatizando en el diseño de estrategias pedagógicas para promover el desarrollo integral, más allá de hablar solo de conocimientos, es importante para enfocarse también en habilidades blandas y de pensamiento crítico, lo cual les permitirá enfrentar con éxito los desafíos académicos y profesionales futuros.

En este contexto, Ennis (2015) define el pensamiento crítico como un proceso mental complejo. en el que prevalece la lógica y la reflexión deliberada, cuyo objetivo es discernir

lo que es correcto y veraz, orientado a resolver problemas y por tanto, a la acción. De forma que, el pensamiento crítico implica un alto nivel de procesamiento cognitivo, en el que se combinan habilidades como razonamiento, evaluación y toma de decisiones fundamentadas, con el fin de identificar la información verídica y actuar en consecuencia, encontrando soluciones efectivas a los desafíos que se presentan. El autor resalta la complejidad y la relevancia del pensamiento crítico como una herramienta esencial para desarrollarse en un mundo cada vez más complejo, poder tomar decisiones de forma informada y contribuir de manera significativa a la sociedad.

Por su parte, Sternberg (1985) define el pensamiento crítico como los procedimientos, estrategias y estructuras mentales que los individuos emplean ante el requerimiento de solucionar problemas, tomar decisiones acertadas y adquirir nuevos conocimientos. Esta perspectiva destaca el conjunto de habilidades y herramientas cognitivas que permiten a las personas enfrentar desafíos, evaluar alternativas y construir nuevas comprensiones de manera efectiva, subrayando, que el pensamiento crítico es un proceso dinámico y adaptable, que se pone en práctica en diversos contextos y situaciones a lo largo de la vida. En consecuencia, se evidencia la capacidad multifacética del pensamiento crítico, al identificarlo como un elemento esencial para el desarrollo personal, académico y profesional de los individuos, al dotarlos de las herramientas necesarias para navegar en un mundo en constante cambio y tomar decisiones informadas y efectivas.

De acuerdo con ello, la Asociación Psicológica Americana describe al pensador crítico como una persona que suele ser inquisitiva, que siempre está bien informada, es confiable, tiene una mentalidad abierta y justa, es honesta, carece de prejuicios y está dispuesta a reconsiderar diversas cuestiones, se muestra presto a la búsqueda de información pertinente, es razonable en la elección de criterios, se mantiene enfocada y es persistente en la investigación. Esta ilustra que el pensamiento crítico más allá de las habilidades cognitivas, sino también cualidades personales y éticas que permiten a los individuos abordar problemas de manera efectiva y justa, contribuyendo así a un diálogo constructivo y a la toma de decisiones informadas.

Bajo esta premisa, Ay, Karakaya, y Yilmaz (2015) afirman que el pensamiento crítico establece la perspectiva científica que fundamenta el análisis y solución de problemas,

mediante una adecuada toma de decisiones; el pensamiento crítico es aquel proceso por el cual se valora e interpreta la información antes de realizar una elección. Esta definición pone de relieve que el pensamiento crítico también actúa como un pilar fundamental en la toma de decisiones informadas. Su importancia radica en el énfasis en la evaluación y análisis rigurosos previos a la obtención de conclusiones, lo que permite a los individuos actuar de forma más efectiva y consciente en diversas situaciones, mejorando así la calidad de sus decisiones y resultados.

Según Siegel, (1988) el pensamiento crítico se refiere a "realmente ser y actuar críticamente; es decir, ser movido a creer y actuar basado en razones; es en realidad un tipo de persona bien definido, una que es movida por razones." (Siegel 1988, p. 142.) Siegel destaca la importancia de habilidades cognitivas, disposiciones y actitudes, como el respeto por el juicio razonado y la verdad, contemplado el rechazo de la parcialidad y de los deseos ilusorios. Para el autor, el pensamiento crítico está estrechamente relacionado con la racionalidad, siendo ambos constructos coextendidos en cuanto a la relevancia otorgada a las razones. Su importancia radica en el énfasis del pensamiento crítico más allá de las habilidades, requiriendo también un compromiso activo y una disposición general a evaluar las razones de manera competente. Esto resalta la necesidad de fomentar no solo las capacidades cognitivas, sino también las actitudes y hábitos mentales que caracterizan al pensador crítico.

En consonancia con lo anterior, el informe APA Delphi conceptualiza como "pensamiento crítico aquel proceso de juicio deliberado y autorregulado. El mismo procedimiento que otorga una reflexión fundamentada a la prueba, el entorno, las ideas, los procedimientos y los principios" (APA, 1990). Esta definición presenta el pensamiento crítico no simplemente como una habilidad, sino un enfoque reflexivo que implica una evaluación consciente y deliberada de la información disponible. Este proceso permite a los individuos tomar decisiones informadas y fundamentadas. De esta forma, enfatiza la necesidad de un análisis profundo y contextualizado en la toma de decisiones, promoviendo así un enfoque más riguroso y responsable en el uso de la información. Esto no solo mejora la calidad del juicio individual, sino que también fomenta un pensamiento más crítico y responsable dentro de la sociedad en general. (RODRÍGUEZ ORTIZ, 2018, p. 60)

Al mismo tiempo, (Paul, R. y Elder, L., 2003) describen el pensamiento crítico como un proceso intelectual de mucha rigurosidad, el cual implica la activación y creación de conceptos, ejercer, evaluar, analizar, sintetizar la información recibida mediante la observación, reflexión, experiencia, razonamiento lógico o comunicación; para ser usada como una guía. Esta definición subraya que el pensamiento crítico no es un acto pasivo, sino un enfoque activo y sistemático que requiere habilidades cognitivas avanzadas. La importancia de este concepto es su enfoque en la necesidad de un análisis profundo y estructurado de la información, lo que permite a los individuos tomar decisiones más informadas y fundamentadas en diversos contextos. Al integrar múltiples fuentes de conocimiento y experiencias, el pensamiento crítico se convierte en una herramienta esencial para la resolución de problemas y el desarrollo personal. (Rodríguez Ortiz, 2018)

Para Ennis (2015), el espíritu de aquella persona con pensamiento crítico conlleva aspectos como la voluntad, la libertad, hábitos personales, tendencias, entre otros. Estos aspectos se desencadenan en actitudes que busquen corresponder y mantener su sistema de creencias como verdaderas y que, a la vez, estas justifiquen su toma de decisiones; en sus propias palabras es “pensar correctamente [*get it right*] en la medida de lo posible”. (Ennis, 2015, p. 41.) Esta conceptualización implica la búsqueda y consideración de hipótesis alternativas, nuevas conclusiones, explicaciones o planes; fuera del propio punto de vista; el propósito de mantenerse bien informado; de forma que la comprobación de una hipótesis sea solo en cuanto esta se justifique por la información disponible. La trascendencia que este enfoque presenta, es la consideración del ejercicio del pensamiento crítico como un agente diferenciador de múltiples aspectos humanos.

En este sentido, la idea de pensamiento crítico nos conduce a navegar entre la lógica, la intencionalidad y la conciencia, con el objetivo de lograr la regulación; además, nos permite cuestionar el conocimiento, ya que los juicios se elaboran a partir de la información sobre un objeto específico, así como de las pruebas y los criterios pertinentes (Rodríguez Ortiz, 2018). Esta afirmación resalta que el pensamiento crítico implica un proceso dinámico que integra diferentes aspectos cognitivos y reflexivos, lo que permite a los individuos no solo evaluar información, sino también desarrollar un entendimiento más profundo y fundamentado de los temas en cuestión. La importancia de esta perspectiva radica en su capacidad para

fomentar un enfoque analítico y consciente en la adquisición de conocimiento, promoviendo así una toma de decisiones más informada y responsable.

### 2.1.1. Dimensiones

El pensamiento crítico, a su vez, se compone de ciertas habilidades o actitudes que varían entre los diferentes autores; según Linda Elder y Richard Paul (2003), fundadores de la Fundación para el Pensamiento Crítico, este implica el funcionamiento de 35 dimensiones, divididas entre estrategias cognitivas y estrategias afectivas.

**Figura 1**

*Estrategias cognoscitivas del pensamiento crítico de Paul y Elder*

Estrategias cognitivas		Estrategias afectivas
Microhabilidades	Macrohabilidades	
Uso de vocabulario crítico Evaluar los hechos Reconocer contradicciones Explorar implicancias y consecuencias	Evitar simplificaciones Desarrollar criterios de evaluación Leer críticamente Escuchar críticamente Establecer conexiones interdisciplinarias Practicar el diálogo socrático Razonar dialógicamente Razonar dialécticamente	Pensar de forma autónoma Reconocer el egocentrismo Manifestar imparcialidad Explorara pensamientos subyacentes emociones y viceversa Mostrar humildad y valor intelectual Mostrar perseverancia intelectual Tener fe en la razón

*Nota. Estrategias cognoscitivas del pensamiento crítico de Paul y Elder (2003)*

Esta proposición teórica implica una gran amplitud de influencia del pensamiento crítico, tanto en el procesamiento de información, lenguaje y aptitudes para el desenvolvimiento cognitivo y afectivo. El valor de esta perspectiva radica en el rol integral de las dimensiones para la comprensión del pensamiento crítico como actitudes activas en una persona.

Para Mcknown (1997), el pensamiento crítico se desarrolla bajo tres principios: cuestionamiento con deducciones hechas con base en evidencia válida y fuerte, pensamiento profundo y concentración. Esta afirmación sugiere que el desarrollo del pensamiento crítico requiere una actitud inquisitiva, donde se formulan preguntas y se extraen conclusiones fundamentadas en pruebas sólidas. Además, implica un análisis reflexivo y un enfoque

concentrado en el tema en cuestión; resalta la importancia de un enfoque metódico y fundamentado en el proceso de pensamiento crítico.

Por otro lado, Ennis y Millman (1965), clasifican los componentes de las competencias del pensamiento crítico en cuatro: juzgamiento de la fiabilidad de las afirmaciones, juicio inductivo; juicio deductivo y definición de los supuestos en los debates. Esta propuesta sugiere que el desarrollo del pensamiento crítico implica habilidades tanto de inferencia como de análisis. Según los autores, la evaluación inductiva abarca la capacidad de extracción de conclusiones generales a partir de observaciones específicas, mientras que la evaluación deductiva implica derivar resultados lógicos a partir de premisas dadas. Por otro lado, la valoración de la veracidad de las afirmaciones y la identificación de los supuestos subyacentes son fundamentales para evaluar críticamente la información y los argumentos presentados en debates y discusiones. La importancia de este modelo radica en que proporciona un marco estructurado para desarrollar y evaluar las habilidades de pensamiento crítico.

Según Paul y Elder (2003), los criterios intelectuales para evaluar el pensamiento crítico son: precisión, claridad, relevancia, exactitud, profundidad, amplitud, importancia, lógica, imparcialidad, y completitud. La interpretación de esta afirmación sugiere que, para lograr un análisis crítico efectivo, es crucial considerar aspectos como la claridad en la comunicación, la exactitud de la información y la relevancia de los argumentos presentados. Asimismo, la profundidad y amplitud del análisis, junto con la lógica y la imparcialidad, son esenciales para asegurar que las conclusiones sean justas y completas. Estos criterios proporcionan un marco sistemático para la evaluación del pensamiento crítico, lo que permite a los individuos desarrollar habilidades analíticas más fortalecidas.

Para Prieto Galindo (2018), el pensamiento crítico se compone de dos elementos cada uno con su grupo de habilidades: un componente evaluativo, con las habilidades de evaluar, sintetizar, analizar, entre otros y un componente disposicional, que emociones, carácter, hábitos, entre otros. (Prieto Galindo, 2018) Esta conceptualización propone que el pensamiento crítico está profundamente relacionado con el autoconocimiento y la comprensión de las propias emociones y hábitos; implicando que un pensador crítico debe ser consciente de sus propias inclinaciones y prejuicios para poder evaluar información y

argumentos de manera justa y equilibrada. Es por ello que se justifica la necesidad de integrar tanto habilidades cognitivas como disposiciones emocionales en el desarrollo del pensamiento crítico.

Rodríguez Ortiz (2018), proponen tres elementos principales en el pensamiento crítico: lenguaje, pensamiento y acción. (Rodríguez Ortiz, 2018) Esta refleja que el pensamiento crítico se fundamenta en la interrelación de estos tres componentes esenciales. El lenguaje actúa como el medio a través del cual se articulan las ideas y se comunican los razonamientos; el pensamiento se refiere a los procesos cognitivos que permiten analizar y evaluar información; y la acción se manifiesta en la aplicación práctica de lo que se ha reflexionado y discutido. Estos elementos proporcionan un marco holístico para entender y cultivar el pensamiento crítico, lo cual es esencial para la formación de hombres y mujeres informados y comprometidos que puedan participar activamente en la sociedad.

Dentro de la conceptualización de este autor, el lenguaje es una parte fundamental en los procesos de juicio y/o racionalidad, pues el uso consciente e intencional del lenguaje permite la relación pragmática entre la mente y el mundo exterior; siendo el lenguaje (proceso que ocurre en nuestra mente) y las experiencias del mundo exterior el fundamento para la conciencia, intencionalidad y creencia en niveles superiores: aquello que nos lleva al pensamiento crítico. El conocimiento que tiene el individuo del mundo está limitado por el lenguaje con el que nos referimos a él. “El uso del lenguaje regulado le lleva a analizar las proposiciones y actos de habla usados desde nociones lógicas, con el fin de que su comunicación sea exitosa. Así el uso del lenguaje y los procesos racionales están en íntima relación.” (Rodríguez Ortiz, 2018, p. 63) Por lo tanto, el lenguaje y su expresión verbal conllevan un razonamiento más complejo que promueve la toma de decisiones en base a estas herramientas lógicas; todo ello implica el pensar críticamente.

Watson, G. y Glaser, E. (1980), afirma que el pensamiento crítico implica cinco subdimensiones; en primer lugar, reconocer el problema, seleccionar datos para su solución, comprender las suposiciones o inferencias relacionadas; para luego seleccionar y formular nuevas suposiciones hacia una conclusión, concluir resultados válidos y discutir su validez. Esta declaración indica que el abordaje de un problema implica una serie de etapas críticas, que van desde la identificación de este hasta la evaluación de las conclusiones alcanzadas,

abarcando la recolección de información y la consideración de premisas. La importancia de esta estructura radica en que proporciona un marco sistemático para el análisis crítico, facilitando la comprensión y resolución de problemas complejos en diversas disciplinas. Este enfoque metódico es fundamental para desarrollar habilidades analíticas efectivas y tomar decisiones informadas basadas en evidencia.

## 2.2. Competencia literaria

Bierswisch (1965) define la competencia literaria como: “Una capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (p.103), ello refiere que el desarrollo de esta competencia es imprescindible para la comprensión y producción de textos literarios, implicando que no es posible lograr la competencia de escritura y de lectura de textos literarios sin trabajar las capacidades de la competencia literaria.

En consonancia, Canale (1995) afirma que "esta competencia es formada por el conjunto de habilidades y saberes necesarios para un comportamiento comunicativo eficaz" (p.78). De acuerdo con ello, esta competencia se compone de las destrezas y conocimientos indispensables para lograr una comunicación efectiva. La relevancia de esta perspectiva radica en su énfasis en la importancia de desarrollar no solo los aspectos lingüísticos, sino también las capacidades pragmáticas y socioculturales que permiten una interacción comunicativa exitosa.

La integración de diversos elementos da lugar a un modelo de aprendizaje integral, el cual fomenta habilidades que trascienden lo meramente instructivo, al promover una experiencia enriquecedora, artística y cultural, alejada de enfoques memorísticos o enciclopédicos. En otras palabras, la convergencia de ambos aspectos desarrolla un sistema de aprendizaje que complementa las competencias desarrolladas actualmente, ya que propicia competencias excluidas del aspecto didáctico, planteando la experiencia placentera de una vivencia distinta al memorismo teórico que suele ser establecido. Su enfoque da su énfasis a la importancia de desarrollar un aprendizaje

integral, que innove de la mera transmisión de conocimientos, para propiciar una vivencia significativa y placentera. (Alonso, 2001)

Alonso, F. (2001) propone una teoría tridimensional de el abordaje de la literatura en la enseñanza de la Educación Básica; esta teoría toma en primer lugar la lectura como la base sobre la que se asienta en segundo lugar, el estudio y discusión de lo leído y por último, el aprendizaje de la propia creación literaria a partir de las dos dimensiones anteriores.

### **2.2.1. Interpretación de textos literarios**

Como señala Hernández-Guerrero (2022), "la literatura es un lenguaje peculiar. Como todo arte, es un medio de indicación, de significación, de expresión y de comunicación" (p. 44). Esta cita resalta la naturaleza distintiva de la literatura como forma de arte, que trasciende la mera comunicación de información y se convierte en un vehículo de expresión, significación y conexión entre el autor y el lector. La importancia de esta perspectiva radica en comprender la literatura como un medio único y poderoso para transmitir ideas, emociones y experiencias de una manera que va más allá del lenguaje convencional.

En efecto, para Hernández-Guerrero (2022), "la literatura puede ser un instrumento de conocimiento de la realidad [...], no sustituye a las ciencias ni a la filosofía, pero sí podemos decir que las complementa" (p. 47). El autor resalta la capacidad de la literatura para brindar un acceso profundo y multidimensional a la experiencia humana, complementando los enfoques de otras disciplinas académicas. El valor de este enfoque reside en reconocer el valor de la literatura como medio para la comprensión de la condición humana en toda su complejidad.

Asimismo, bajo la perspectiva de la literatura como un vehículo de autoexpresión personal; a través de las obras literarias, el autor mediante ideas y narraciones se expresa a sí mismo de manera profunda. De hecho, en muchas ocasiones, la descripción del ambiente y la narración de una historia pueden considerarse retratos del propio autor, reflejando sus experiencias, emociones y visión del mundo. Este enfoque subraya la literatura como un medio de exploración y expresión de la subjetividad del autor. Al crear mundos ficticios y

personajes, los escritores tienen la oportunidad de plasmar aspectos de su propia identidad, valores y vivencias en sus obras.

De esta forma, este arte constituye un espacio de confluencia y una labor de cooperación entre el autor y el receptor; mediante el cual el lector no se restringe a descifrar pasivamente el significado de la obra, sino que también la goza y la aprecia de manera activa. Esta óptica destaca la naturaleza interactiva y dialógica de la experiencia literaria, donde ambas partes participan en la construcción de sentido. (Hernández-Guerrero, 2022) “El lector construye el sentido a partir del conocimiento de contextos socioculturales propios, del autor y de la época en que se creó la obra, de los objetivos de lectura, de sus actitudes y valores y de su posición en la sociedad.” (Avedaño de Barón y González Gonzáles, 2020, p. 159) Ello resalta que el receptor de la obra literaria no es un agente pasivo, sino que participa activamente en la elaboración de significado, recurriendo a su bagaje cultural, sus objetivos de lectura, sus creencias y su ubicación social.

#### **2.2.1.1. Propósito de lectura de textos literarios**

Rodríguez Ortiz (2018) sostiene que la acción de realizar lecturas de textos literarios, más que ver simplemente el texto, requiere de una observación artística y detenida, " una contemplación que supone cierto grado de ‘simpatía’." (Rodríguez Ortiz, 2018, p. 64) Sugiere que tanto la lectura como la observación artística demandan una participación activa del individuo, donde se busca entender y sentir lo que se presenta, más allá de lo evidente, lo que permite una apreciación más rica y significativa de las obras. La relevancia de esta perspectiva radica en que enfatiza la necesidad de un enfoque reflexivo y emocional en la lectura y la apreciación del arte, lo cual es fundamental para el desarrollo de habilidades críticas y analíticas. Al fomentar una conexión más profunda con el texto o la obra, se promueve un entendimiento más completo y enriquecedor de las experiencias humanas y culturales.

Para el Ministerio de Educación y Formación Profesional español, aquellas lecturas que sean propuestas a los estudiantes no deben ser complejos, pero si “ambiciosos”, atractivos. Además, proponen el trabajo de un taller para crítica y debate abierto, con comentarios más allá de lo habitual, un análisis que involucre emocionalmente un

acercamiento al texto. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022, p. 11) Esta afirmación implica que se debe fomentar un entorno donde los alumnos puedan expresar sus opiniones y reflexiones de manera activa, lo que les permitirá profundizar en su comprensión y apreciación del material.

#### **2.2.1.2. Método de lectura de textos literarios**

De acuerdo con Girón et al. (2007), este proceso de lectura debe ser crítico, durante el cual el lector llegue a una comprensión amplia en la cual complementa el sentido de lo que lee partiendo de sus saberes personales; de ello se interpreta que la lectura crítica implica que el lector no solo decodifique el texto, sino de un proceso de lectura crítica es activo y reflexivo, donde el lector se convierte en un participante que construye significado en lugar de ser un receptor pasivo de información. Esto implica un compromiso profundo con el texto, donde se evalúan las ideas presentadas y se generan conexiones personales que facilitan una comprensión más completa y matizada.

Según Avedaño de Barón y Gonzáles Gonzáles, es necesario que el lector identifique los sentidos ocultos, aquellos que requieren una comprensión inferencial, para poder valorar y reflexionar sobre lo leído. Partiendo de tres dimensiones propias de la lectura crítica: reconocer información explícita, descomponer información implícita; y finalmente, reflexión y evaluación. De acuerdo con ello, la capacidad de un lector para descubrir significados implícitos en un texto es fundamental para poder analizarlo críticamente y emitir juicios de valor sobre el mismo. Al detectar estos "sentidos ocultos", el lector puede reflexionar sobre las ideas presentadas, relacionarlas con su propio conocimiento y experiencias, y evaluar críticamente el contenido y la forma del texto.

#### **2.2.2. Producción de textos literarios**

Los diferentes autores han establecido múltiples procesos para la producción de textos literarios; sin embargo, todas estas propuestas pueden ser divididas en tres grandes grupos: contar el yo, contar a los otros y contar el mundo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) Esto implica que, a pesar de la variedad de procesos creativos, existe un marco común que permite clasificar las distintas formas de escritura literaria. La importancia

de esta clasificación radica en que proporciona un marco estructural que ayuda a los escritores a entender y desarrollar sus obras. Al reconocer estas categorías, los autores pueden enfocarse en la intención detrás de su escritura, lo que facilita la creación de textos más coherentes y significativos.

### **2.2.2.1. Intención de escritura de textos literarios**

El proceso de producción de textos literarios surge de la simple acción de escritura, y esta a su vez de la lectura; para Robledo, B. (1998), escribir es la continuidad de la lectura de una forma más apasionada, en la cual el lector deja de ser sujeto pasivo para convertirse activamente en un “lector del mundo”. La autora sugiere que la escritura y la lectura están intrínsecamente conectadas, y que una lectura profunda y apasionada permite al individuo no solo comprender el contenido, sino también expresar sus propias ideas y reflexiones.

Para Zaraza (2006), la escritura hace presente la cualidad dialógica de la lectura, el valor común que se origina en la individualidad. Ello indica que la lectura dialógica fomenta una conexión entre las vivencias individuales de los lectores y el contenido que están explorando, lo que permite la creación de un valor común que enriquece la comprensión. Este enfoque resalta cómo la interacción con el texto puede llevar a un diálogo interno y externo, promoviendo una reflexión más profunda.

Martino Gutiérrez (2018), define el acto de escritura como una condensación de materias e imágenes convertidas en palabras, no un proceso sagrado exclusivo, sino que surge de simplezas que desatan historias, descripciones, lenguaje; que revelan la intimidad del lector reflejándola en el texto. Esta perspectiva sugiere que la escritura es un acto accesible y dinámico, donde la creatividad surge de experiencias cotidianas y comunes. Democratizando el proceso de escritura, enfatizando que no se necesita un talento especial o un enfoque elitista para crear textos significativos. Al reconocer que la escritura puede surgir de la simplicidad, se fomenta la participación de más personas en la creación literaria.

Según Álvarez Rodríguez (2009), al momento de la escritura literaria consciente, el uso del lenguaje se amplía en medida de que se exige la expresión precisa de lo que se quiere comunicar. Esta definición implica que cuando un autor se embarca en la creación de una

obra literaria de manera deliberada y consciente, su dominio y uso del lenguaje se expande y se vuelve más sofisticado, ya que se requiere una expresión exacta y cuidadosa de lo que se desea transmitir. La importancia de esta perspectiva radica en que resalta el papel fundamental que juega el lenguaje en la escritura literaria. Al exigir una expresión precisa y matizada, la escritura consciente impulsa al autor a explorar las posibilidades del lenguaje, a experimentar con su uso y a buscar nuevas formas de comunicar.

“El esfuerzo que hacemos al escribir ayuda a aclarar lo que queremos decir. Muchas veces queremos transmitir un mensaje, pero no tenemos las ideas absolutamente claras o concluidas. La actividad de escribir, en tanto que nos exige conectar con un destinatario, nos ayuda a sistematizar nuestra propia reflexión.” Atxurra, C. (2015)

La escritura poética, dentro de la literatura, busca manifestar e iluminar el interior, busca la autoexpresión del autor, reflejada en el contexto que se destina. (Hernández-Guerrero, 2022) Con ello, indica que la poesía actúa como un espejo del alma del autor, permitiendo que sus sentimientos y reflexiones se manifiesten a través de imágenes y metáforas que resuenan en el contexto cultural en el que se insertan. Este proceso de autoexpresión no solo enriquece la obra poética, sino que también establece una conexión con el lector, quien puede encontrar resonancia en las experiencias compartidas.

Al contrario, Edgar Allan Poe, romántico de la literatura universal, concebía esta simple situación gatilladora de la creación literaria como irrelevante; en razón a que la belleza se encontraba en un plano superior al mundo sensible, tal como diría Platón. (Fraile Amador, 2018) Esta afirmación sugiere que Poe creía que la verdadera esencia de la literatura no debía depender de experiencias mundanas o de estímulos superficiales, sino que debía buscar una conexión más profunda con la belleza y la verdad. Al enfatizar la búsqueda de la belleza por encima de lo cotidiano, Poe invita a los escritores y lectores a contemplar la literatura como una forma de conexión con ideas más elevadas.

Poe decretaba el valor de un poema por el estímulo que causa en el lector, “Sólo en la contemplación de Lo Bello podemos alcanzar esa grata elevación del alma que reconocemos como Sentimiento Poético” (Poe, E. A. 1987, p. 81), como escribe en “El principio poético. Esta perspectiva sugiere que, para Poe, la poesía tiene como objetivo

principal provocar una experiencia estética y emocional en el lector. El poema debe generar una elevación del espíritu a través de la belleza, lo que Poe denomina "Sentimiento Poético". La importancia de esta visión radica en que resalta el papel activo del lector en la apreciación de la poesía; el poema no es un objeto estático, sino una experiencia que se cocrea entre el texto y el individuo que lo lee.

#### 2.2.2.2. Método de escritura de textos literarios

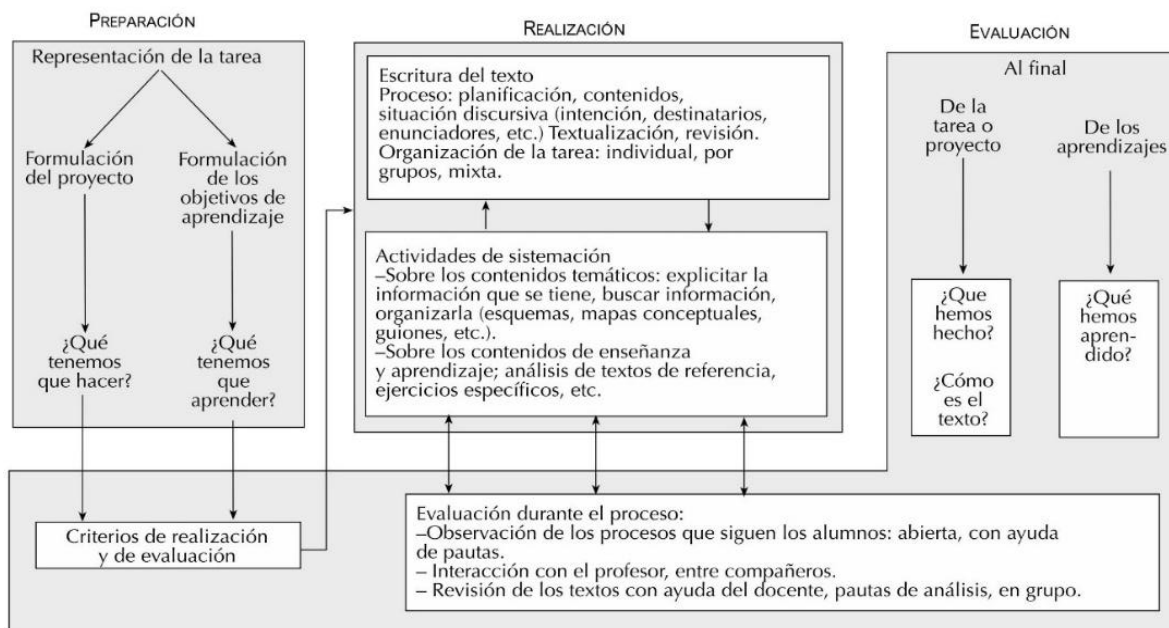
Poe (1987) explica el método más conveniente de composición como aquél cuya premisa es el efecto que se desea que la obra provoque en el lector, buscando la originalidad; marcando ello la secuencia lógica para la composición del texto; en resumen, partiendo de buscar complejidad en el texto y de darle poder sugestivo se obtiene los elementos de la narración: tono, personajes, trama, extensión, entre otros. Luego de este aspecto, Poe añadía el del tono del texto, que debía ser triste para “provocar mayor elevamiento de alma”. (Fraile Amador, 2018, p. 391) Para el autor, el proceso de escritura gira alrededor de su propósito como producto estético para la apreciación del lector, partiendo de una composición que capte esa complejidad y belleza de su alma.

Por otro lado, Alonso (2001) un diferente abordaje de la enseñanza de la literatura en la Educación Básica; esta estrategia de tres dimensiones se asienta sobre la lectura, sobre ella, el estudio y discusión de lo leído; para pasar finalmente a la creación de un producto literario que parta de las dos anteriores dimensiones. El autor propone la ejecución de esta última dimensión mediante un taller de escritura creativa; ya que este “aborda el proceso de lectura en tanto que reconstrucción coherente de una representación mental, y trabaja el proceso de expresión desde la doble vertiente de hablar sobre la obra y escribir ficción.” (Alonso, 2001, p. 58) De forma que el proceso de escritura literaria no sea una imposición, sino el cauce natural del desarrollo de una lectura crítica de textos literarios; proponiendo designar para este taller un tercio del tiempo programado anualmente, pudiendo ser repartido en sesiones semanales o en un trimestre continuado. Propone este proceso de escritura creativa descomponiendo contenidos y actividades con posibilidades pedagógicas, es decir que sea posible “aprender y enseñar”. (Alonso, 2001, p. 60)

**Figura 2**

*Secuencia didáctica para escritura creativa*

Elementos de una secuencia didáctica para la enseñanza de la composición escrita



*Nota.* Secuencia didáctica para escritura creativa. Fuente: (Alonso, 2001, p. 61)

De esta forma, Alonso (2001) propone distintas actividades, iniciando con ejercicios para la percepción y el pensamiento, luego sobre la intención comunicativa, esto quiere decir identificar y organizar lo que se desea comunicar; seguido de las propias actividades de escritura mediante la representación de tareas, mediante la cual se propone la “traducción” en palabras de un enunciado o problema que requiera una solución mediante un texto. A su vez, esta búsqueda de soluciones abarca los planos sintáctico, semántico y pragmático del lenguaje, ante la primera escritura se realiza una revisión y reescritura con la propia evaluación del escritor, analizando aciertos o desajustes que requieran cambios. Por último, los textos pasarán por una lectura y difusión dentro del grupo de escritura, para ser comentado, corregido y valorado.

Este proceso de escritura utiliza la creatividad como punto de inicio y eje de la producción del texto literario, utilizando la amplitud del uso de lenguaje como auxiliar, seguido de la ejercitación de la autonomía del aprendiz mediante su propia evaluación del

texto escrita para describirlo; solamente después de este proceso individualizado, se realiza una retroalimentación cooperativa heterogénea, sin primar el papel de un guía, sino de formas equitativa entre aprendices y guía; “hay que respetar, comentar, debatir, corregir, valorar y gozar con la escritura de los demás y de uno mismo.” (Alonso, 2001, p. 60) Conformando el proceso de escritura de cuatro partes: el gatillo de creatividad, la escritura *per se*, la retroalimentación autónoma y la retroalimentación cooperativa. Esta propuesta enfatiza la integralidad del proceso de escritura, dotado de importancia para el individuo y para su contexto social.

Para Cuasapud Morocho et al. (2024), la propuesta metodológica respecto al proceso de producción de textos literarios toma como secuencia didáctica las técnicas caracterizadas por el juego y creatividad por su importancia en el aprendizaje y en el fomento de la imaginación y expresión, por el lenguaje y la comunicación como herramienta principal de creación y exploración y, finalmente, el aprendizaje significativo mediante el empleo de propuestas significativas y relevantes para relacionar los conocimientos previos a los nuevos conceptos. (Cuasapud Morocho et al., 2024) La importancia de esta conceptualización radica en el énfasis del papel de la imaginación durante el proceso de creación, como rol propio del guía y su relevancia en la gestión de actividades realmente significativas que transfieran los conceptos tratados teóricamente.

Rivera (2019) propone un proceso de creación literaria que se encuentra sumido en variedad de actividades de diferentes fases consecutivas, representadas en la siguiente figura:

**Figura 3**

*Habilidades cognitivas para la escritura creativa*

<b>DOMINIO COGNITIVO</b>	<b>PASOS</b>	
RECORDAR	Selección previa	<b>C R E A C I Ó N</b>
ENTENDER	Discusión y reconocimiento	
APLICAR	Puesta en práctica	
ANALIZAR Y EVALUAR	Revisión y corrección	
CREAR	Elaboración de proyecto	

*Nota.* Habilidades cognitivas para la escritura creativa. Fuente: (Rivera, 2019)

El proceso inicia por la selección de las lecturas a interiorizar, luego la discusión y reconocimiento de estructura de las lecturas, la puesta en marcha de diferentes estrategias de creación de textos, seguida de la revisión y corrección de los escritos intercambiando frecuentemente las ideas y culminar con la elaboración del proyecto finalizado. (Rivera, 2019) De esta forma se vuelve a observar la importancia de la dimensión previa de lectura como detonante del proceso de escritura, el uso de estrategias variadas que buscan incentivar la creatividad del escritor aprendiz; hasta el momento de la revisión e intercambio heterogéneo de ideas surgidas con la lectura del producto terminado.

### 3. Operacionalización de variables e indicadores

**Tabla 1**

Operacionalización de las variables e indicadores

Variables	Indicadores	Subindicadores
<b>Independiente:</b> Pensamiento crítico “Proceso por el cual se valora e interpreta la información antes de realizar una elección.” (Ay, Karakaya & Yilmaz, 2015)	Inferencia	
	Reconocimiento de supuestos	
	Deducción	
	Interpretación	
	Evaluación de argumentos	
<b>Dependiente:</b> Competencia literaria “Conocimiento de convenciones comunicativas y operaciones cognitivas que se llevan a cabo durante la lectura o escritura de textos estrictamente literarios.” (Alonso, 2001)	Interpretación de textos literarios	Propósito de lectura de textos literarios
		Método de lectura de textos literarios
	Producción de textos literarios	Intención de escritura de textos literarios
		Método de escritura de textos literarios

### 4. Objetivos

**General:**

Identificar la relación entre el pensamiento crítico y la competencia literaria en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio en la provincia de Arequipa en el año 2024.

**Específicos:**

Identificar el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio en la provincia de Arequipa en el año 2024.

Identificar el desarrollo de la competencia literaria en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio en la provincia de Arequipa en el año 2024.

## 5. Antecedentes investigativos

### 5.1. Internacionales

El estudio de tesis de investigación de **Castillo Olvera, M.** en **2019**, cuyo objetivo fue desarrollar el pensamiento crítico a través del análisis de obras literarias, con la creación de un taller. Se empleó una metodología de investigación acción, teniendo como población a estudiantes entre 15 y 18 años de México, utilizando como instrumento la prueba PENCRISAL de 35 preguntas de respuesta abierta. Los resultados se evaluarán con un pre test y post test para observar cambios significativos para determinar la efectividad del curso. Se concluyó en la aplicación de la propuesta. (Castillo Olvera, 2019)

El estudio del artículo científico de **Fernández Millan, G.; García Guirao, P. y López Martínez, O.** en el año **2021**, con el objetivo de aplicar de analizar el efecto de debates sobre temas literarios para el desarrollo del pensamiento crítico; se desarrolló como una investigación cuasi experimental, con un enfoque -, cuya población fueron estudiantes del tercer grado de Educación secundaria Obligatoria. Se evaluó resultados mediante el Test de Competencia Crítica (TCC), un cuestionario en escala de Likert compuesto de 15 preguntas. Los resultados evidenciaron que los estudiantes del grupo de intervención aumentaron su puntuación en el post Test, demostrando una diferencia con el grupo de control; se concluyó existe una mejora significativa, aunque leve, proponiendo el estudio del desarrollo del pensamiento crítico mediante el trabajo con lectura literaria. (Fernández Millán et al., 2021)

El estudio del artículo de investigación de **Piquer, J.; Solaz-Portoléz, J. J. y Sanjosé V.** en el año **2021**, tuvo por objetivo investigar la influencia posible de la disposición al pensamiento crítico en relación con el desempeño en la resolución de problemas. Se desarrolló una investigación correlacional de enfoque cualitativo, teniendo como muestra a estudiantes de 14 a 17 años de Valencia, España; para ello como instrumento se utilizó el cuestionario *Critical Thinking Motivation Scales* en escala de Likert con 19 preguntas y una

prueba de resolución de problemas extraído de las pruebas PISA 2003. Los resultados indicaron una correlación baja y significativa entre la disposición al pensamiento crítico y el desempeño en la resolución de problemas. Se concluyó que no se evidenció vínculo entre ambas variables, difiriendo de los resultados de otras investigaciones en otros tipos de estudiantes. (Piquer et al., 2021)

El estudio de tesis de investigación desarrollado por **Álvarez Garzón, Y.** en **2022**, tuvo por objetivo determinar la relación entre la didáctica del curso Lengua y Literatura con el pensamiento crítico. Empleó una investigación descriptiva y relacional con enfoque mixto, aplicándose en una población de estudiantes de Educación Básica Media de Ecuador; se utilizó como instrumento una encuesta y cuestionario de 10 preguntas. Los resultados indicaron el uso de una metodología inductiva y deductiva, donde el rol del docente es indispensable. Se concluye la relación de aporte y apoyo entre los elementos didácticos y el pensamiento crítico en los estudiantes. (Álvarez Garzón, 2022)

El estudio de tesis de investigación de **Barreno Ponce, M.** del año **2022**, cuyo objetivo fue establecer la relación entre las estrategias lúdicas en Lengua y Literatura con el desarrollo del pensamiento crítico. Empleó un enfoque de investigación aplicada, mixta y no experimental; teniendo como población a 6 docentes del área y 51 estudiantes de octavo año de Educación General Básica. Los instrumentos fueron la entrevista y ficha de observación. Los resultados evidenciaron que las técnicas didácticas utilizadas no permiten el desarrollo interactivo y significativo. Se concluyó la relación positiva de la influencia de las estrategias lúdicas para el desarrollo del pensamiento crítico y resolución de problemas. (Barreno Ponce, 2022)

## 5.2. Nacionales

El estudio de tesis de investigación de **Campos Gonzalez, G.** del año **2020** con el objetivo de determinar una posible influencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora. El estudio fue de enfoque no experimental, cuantitativo y correlacional, teniendo como población a estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de Trujillo, Perú; el instrumento utilizado fue un cuestionario de 18 ítems y una prueba de cuatro lecturas para comprensión lectora. Los resultados indicaron una correlación significativa entre ambas variables. Se

concluyó en la importancia del análisis para la reflexión racional y en la realización efectiva de la comprensión literal, inferencial y crítico. (Campos Gonzalez, 2021)

El estudio de tesis de investigación realizado por **Sanchez Luna, S. y Romero Mendoza, G.** en el año **2021**, tuvo como objetivo determinar la relación entre habilidades cognitivas y pensamiento crítico. La metodología fue de nivel correlacional, no experimental; teniendo como población a estudiantes del nivel secundario de Cusco, Perú. Como instrumentos se utilizó un cuestionario para ambas variables; estos, obtuvieron como resultado la relación directa entre las habilidades cognitivas (atención, comprensión, elaboración y recuperación de la información) con el pensamiento crítico. El estudio concluyó la recomendación hacia los docentes sobre el fomento de la duda, la argumentación y búsqueda de información. (Sanchez Luna y Romero Mendoza, 2021)

El estudio del artículo científico de **Salas Reynoso, W.** en el año **2022** se propuso establecer la relación entre el pensamiento crítico y desarrollo de competencias en estudiantes. Para ello, empleó un enfoque cuantitativo y no experimental, teniendo como población a estudiantes del nivel secundario de Educación Básica Regular de la ciudad de Ancash, Perú; utilizando como instrumentos un cuestionario Ello, tuvo como resultado el registro del nivel regular en cuanto a pensamiento crítico y el nivel adecuado en cuanto al desarrollo de competencias. El estudio concluyó determinando la relación significativa entre ambas variables. (Salas Reynoso, 2023)

El estudio de tesis de investigación de **Almeyda Hinostroza, C.** (buen instrumento) en **2022**; cuyo objetivo fue determinar la posible relación entre el pensamiento crítico y la producción de ensayos argumentativos. Empleó un enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional; teniendo como población a estudiantes entre 15 y 16 años de Lima, Perú; para ello se utilizó como el cuestionario de evaluación del Pensamiento Crítico, adaptado de Carrasco (2018) y otro cuestionario adaptado del Bachillerato Internacional. Los resultados arrojaron una existente relación favorable entre ambas variables. Se concluyó en la necesidad del incremento de trabajo con la lectura crítica y la enseñanza de redacción mediante metodologías críticas. (Almeyda Hinostroza, 2022)

El estudio del artículo científico desarrollado por **Muñoz, C. y Ruiz, A.** en **2022**, con el objetivo de elaborar el diseño de un programa con estrategias de lectura en búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico y creativo. La investigación fue de tipo básica propositiva;

empleó como población a estudiantes de primer grado y segundo grado del Nivel secundario de Lambayeque, Perú. Utilizó como instrumentos un cuestionario sobre estrategias de lectura y otro para el pensamiento crítico y creativo. Los resultados obtenidos mostraron que un 45% y 51% de la muestra se encuentra en nivel medio para cada variable, respectivamente. Se concluyó en la necesidad de reforzar el desarrollo de los estudiantes en cuanto a las habilidades de pensamiento superior. (Muñoz y Ruiz, 2022)

### 5.3. Locales

El estudio de tesis de investigación desarrollado por **Cateriano Suclli, A.** en el año **2022** cuyo objetivo fue reconocer la relación de los niveles de comprensión lectora y el pensamiento crítico. Mediante un estudio de diseño no experimental y correlacional, que tuvo como población a estudiantes del cuarto grado de secundaria de una institución educativa nacional de la ciudad de Arequipa. Utilizando como instrumento para la primera variable una prueba con 20 ítems y para la segunda variable una prueba de 13 ítems. Los resultados obtenidos demostraron que la mayoría de los alumnos (34%) se encuentran en el nivel de proceso para el desarrollo de la comprensión lectora, mientras que el 53% se encuentra en el nivel promedio del dominio del pensamiento crítico. Se concluyó una correlación positiva media entre ambas variables. (Cateriano Suclli, 2022)

El estudio de tesis de investigación desarrollada por **Torres Hualla, Y. y Apaza Mamani, O.** en el año **2022**; con el objetivo de identificar un vínculo entre comprensión de textos y pensamiento crítico. La investigación fue de diseño no experimental, correlacional, con la población de estudiantes del quinto grado de secundaria de una I.E. de la ciudad de Arequipa, utilizando como instrumentos dos pruebas pedagógicas, cada una para cada variable. Los resultados demostraron que el 65% de estudiantes se encuentra en el nivel de logro esperado de la comprensión de textos, sin embargo, solo un 33.33% se encontró en un nivel de desarrollo alto del pensamiento crítico. Se concluyó una incidencia positiva y significativa de la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico. (Torres Hualla y Apaza Mamani, 2022)

El estudio de tesis de investigación de **Fernández Huaranca, C.** del año **2022**; tuvo el objetivo de establecer la relación entre producción de cuentos y pensamiento crítico. Siendo un estudio de diseño de campo y correlacional, y con estudiantes del segundo grado de

Educación Básica Regular de Arequipa como población. Se empleó como instrumentos una ficha de observación para la producción de cuentos y un cuestionario sobre pensamiento crítico. Se obtuvo como resultados que los estudiantes demostraron un nivel de producción alto y, respecto al pensamiento crítico, un desarrollo creciente. El estudio concluyó en la comprobación de una relación significativa entre ambas variables. (Fernández Huaranca, 2022)

El estudio de tesis de investigación de **Muñoz Choquemamani, D. y Palomino Ramirez, A.** del año **2023** tuvo como objetivo encontrar una relación entre pensamiento crítico y comprensión lectora. La investigación fue de diseño no experimental y correlacional, teniendo como población a estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular de una I.E. de la ciudad de Arequipa y haciendo uso de dos instrumentos, una prueba para cada una de las variables. Se obtuvo como resultado un 68.8% de estudiantes con nivel medio de pensamiento crítico, al igual que un 68.8% de estudiantes con un mismo nivel para la comprensión de textos. Concluyendo con la demostración de una relación significativa y positiva entre ambas variables. (Palomino Ramirez y Muñoz Choquemamani, 2023)

## 6. Hipótesis

Dado que el pensamiento crítico es aquel proceso por el cual se infiere, deduce e interpreta información evaluando si se relaciona directa o indirectamente de una idea concreta, y la competencia literaria es el conocimiento de convenciones comunicativas y operaciones cognitivas que se llevan a cabo durante la lectura o escritura de textos estrictamente literarios; se presume que existe una correlación positiva entre ambas variables.

H0: Dado que el pensamiento crítico es aquel proceso por el cual se infiere, deduce e interpreta información evaluando si se relaciona directa o indirectamente de una idea concreta, y la competencia literaria es el conocimiento de convenciones comunicativas y operaciones cognitivas que se llevan a cabo durante la lectura o escritura de textos estrictamente literarios; se presume que no existe una correlación entre ambas variables.



**CAPÍTULO II**  
**MARCO METODOLÓGICO**

## 1. Técnica e instrumentos

### 1.1. Primera técnica e instrumento (baremo o protocolo de valoración)

Mediante una revisión bibliográfica y la elaboración de un marco conceptual se estableció la idoneidad metodológica del cuestionario Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Original (WGCTA) en su forma A (Watson y Glaser, 1980), adaptada para Perú por Rodríguez (2016) y aplicada por (MACEDO DÁVILA, 2018). Esta forma es elaborada para adolescentes, estableciendo un tiempo de duración de 40 a 50 minutos; consta de 80 ítems divididos en 5 indicadores con 16 ítems por cada dimensión: inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos. Se evalúa asignando un punto a la respuesta correcta y cero puntos si es la respuesta incorrecta. [Anexo I](#)

El instrumento Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Original (WGCTA) Forma A obtuvo un índice de Kuder y Richardson (KR-20) de 0.755 para el cuestionario en su totalidad.

**Tabla 2**

*Ficha técnica del primer instrumento de medición*

Variable	Indicadores	Técnica	Instrumento	Ítems
Pensamiento crítico	Inferencia		Cuestionario	1-16
	Reconocimiento de supuestos		Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal	17-32
	Deducción	Encuesta	Original (WGCTA) Forma A	33-48
	Interpretación		Watson, G. y Glaser, E. (1980)	48-64
	Evaluación de argumentos			65-80

**Tabla 3**

*Escalas y baremos del instrumento de medición*

Puntaje global	Puntaje por dimensión	Clasificación
0-41	0-7	Bajo
42-47	8-9	Medio
48-55	10-11	Alto
56-80	12-16	Muy alto

### 1.2. Segunda técnica e instrumento (baremo o protocolo de valoración)

Mediante una revisión bibliográfica y la elaboración de un marco conceptual se diseñó y elaboró un cuestionario para la medición de la variable dependiente competencia literaria; el cual consta de 16 preguntas cerradas en dos secciones divididas por dos indicadores: lectura de textos literarios (T.L.) y producción de T.L. A su vez cada uno cuenta con dos subindicadores, para el primer indicador: intención de lectura de T.L. (4 preguntas) y método de lectura de TL (4 preguntas); para el segundo indicador: intención de escritura de T.L. (4 preguntas) y método de escritura de T.L. (4 preguntas). [Anexo II](#)

Este instrumento fue validado por el juicio de tres expertos en la especialidad, que cuenten con el grado mínimo de maestría. [Anexo III](#)

**Tabla 4**

Ficha técnica del segundo instrumento de medición

Variable	Indicadores	Subindicadores	Técnica	Instrumento	Ítems
Competencia literaria	Interpretación de textos literarios	Propósito de lectura de textos literarios	Encuesta	Cuestionario	1-4
		Método de lectura de textos literarios			5-8
	Producción de textos literarios	Intención de escritura de textos literarios			8-12
		Método de escritura de textos literarios			12-16

**Tabla 5**

Escalas y baremos del instrumento de medición

<b>Puntaje global</b>	<b>Puntaje por dimensión</b>	<b>Clasificación</b>
0-7	0-2	Bajo
8-9	3-4	Medio
10-11	5-6	Alto
12-16	7-8	Muy alto

## **2. Campo de verificación**

### **2.1. Ámbito geográfico**

El estudio se desarrolló dentro de la ciudad de Arequipa, departamento de Arequipa en Perú. El colegio de donde se extrajo la población está ubicado en el distrito de Arequipa de la misma ciudad.

### **2.2. Unidades de estudio**

La población estudiada consiste en 74 estudiantes varones de 14 y 15 años que cursaron el 4.º año de Educación secundaria de una institución educativa de convenio. Del total de los estudiantes, 25 pertenecen a la sección “A”, 24 a la sección “B” y 25 a la sección “C”.

### **2.3. Ubicación temporal**

El estudio se desarrolló entre el último semestre del 2024 y el primer semestre del 2025

## **3. Ejecución de la recolección de datos**

### **3.1. Organización**

El desarrollo de la presente investigación inició con el diseño y validación de los instrumentos de medición que buscan aplicarse; seguidamente se procedió a la gestión de la

solicitud del permiso de aplicación de esta por la investigadora a las autoridades de la Institución Educativa.

Una vez que el proyecto sea aprobado por la instancia correspondiente, se procederá a la aplicación de los instrumentos de medición de ambas variables; para ello se coordinará con la docente Coordinadora del Área de Comunicación en el Nivel secundario de la Institución Educativa.

### **3.2. Manejo estadístico**

Una vez recolectados los resultados de los instrumentos de medición aplicados en las unidades de estudio se procedió a la sistematización y procesamiento de los datos cuantitativos. Esta se realizó en dos momentos; en primer lugar, se recogió y codificó los datos en una base de datos en el programa Microsoft Excel, en segundo lugar, esta fue transportada al programa Statistical Package Social Sciences (SPSS) Versión 17 para su análisis estadístico.

### **3.3. Consideraciones éticas**

La presente investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales que rigen la investigación con seres humanos, tales como el respeto por la dignidad, la confidencialidad, el consentimiento informado y la no maleficencia.

Previamente a la aplicación de los instrumentos, se solicitó autorización formal a las autoridades de la Institución Educativa, así como la colaboración voluntaria de los estudiantes participantes. A cada uno de ellos se les informó, de manera clara y comprensible, sobre los objetivos del estudio, el carácter anónimo y confidencial del tratamiento de los datos, y su derecho a no participar o retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Los datos obtenidos fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación, resguardando la identidad de los participantes en todo momento. Asimismo, se garantizó que la aplicación de los instrumentos no interfiriera negativamente en el desarrollo del proceso de aprendizaje habitual.



## 1. Sistematización, análisis e interpretación de los resultados

El proceso de análisis estadístico de los resultados de realizó en el programa Statistical Package Social Sciences (SPSS) Versión 17, se inició con la prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov a ambas variables debido al tamaño de la muestra ( $n > 50$ ), seguidamente, se realizó el análisis por frecuencia de resultados en cada variable y dimensión, culminando con la prueba de hipótesis mediante la Prueba de correlación de Pearson.

Se presentará el análisis e interpretación de resultados de la variable independiente pensamiento crítico y sus cinco dimensiones, seguidas de la variable dependiente competencia literaria y sus dos dimensiones. Ambas variables serán encabezadas por los resultados de la prueba de normalidad de cada variable. Al finalizar, se presentarán los resultados de la prueba de hipótesis.

### 1.1. Resultados de la variable pensamiento crítico

#### 1.1.1. Prueba de normalidad de la variable pensamiento crítico

**Tabla 6**

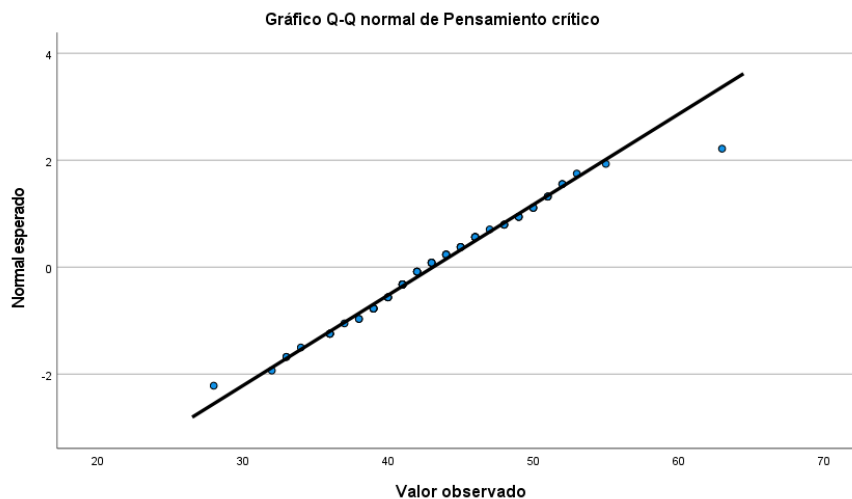
*Resultado de prueba de normalidad de la variable pensamiento crítico*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
<b>Pensamiento crítico</b>	0.074	74	0.200*

\*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

**Figura 4**

*Gráfico lineal de la prueba de normalidad de la variable pensamiento crítico*



La Tabla 7 y el Gráfico1 indican un nivel de significancia de 0.200 indica que los datos siguen una distribución normal ( $p\text{-valor} > 0.05$ ).

**1.1.2. Resultados de la variable pensamiento crítico**

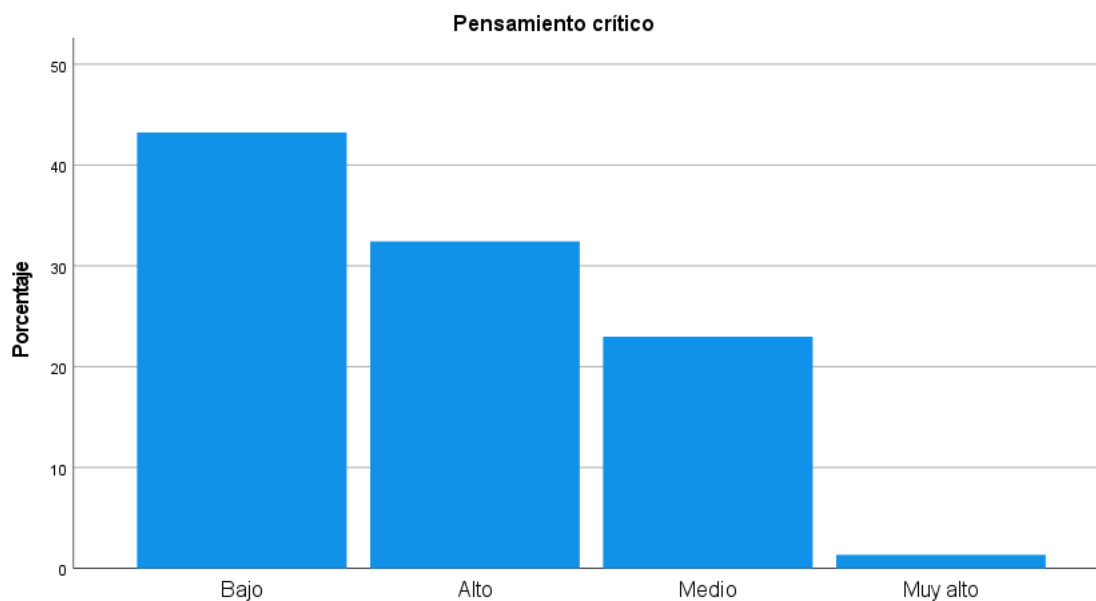
**Tabla 7**

*Tabla de frecuencia de la variable Pensamiento Crítico*

Clasificación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	32	43.2	43.2
Alto	24	32.4	75.7
Medio	17	23.0	98.6
Muy alto	1	1.4	100.0
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>	

**Figura 5**

*Gráfico de barra de la variable pensamiento crítico*



La Tabla 8 presenta los resultados de medición de la variable pensamiento crítico; donde se evidencia que la mayoría de la muestra obtuvo un puntaje Bajo (43.2%); mientras que, un 32.4% demostró un conocimiento Alto de esta variable; respecto al puntaje Medio, se registró un 23.0% de estudiantes con dicho resultado; restando un 1.4% que presentó un puntaje Muy Alto.

Se observa en el Gráfico 2 la amplia diferencia (41.8%) entre los estudiantes de la categoría Bajo y Muy Alto; a pesar de ello, un gran porcentaje registró un puntaje Alto, demostrando el dominio del reconocimiento de problemas, selección de datos para su solución, comprensión de suposiciones o inferencias relacionadas; selección y formulación de nuevas suposiciones logrando concluir resultados válidos y discusión de su validez.

### 1.1.3. Análisis de resultados por dimensiones

#### 1.1.3.1. Inferencia

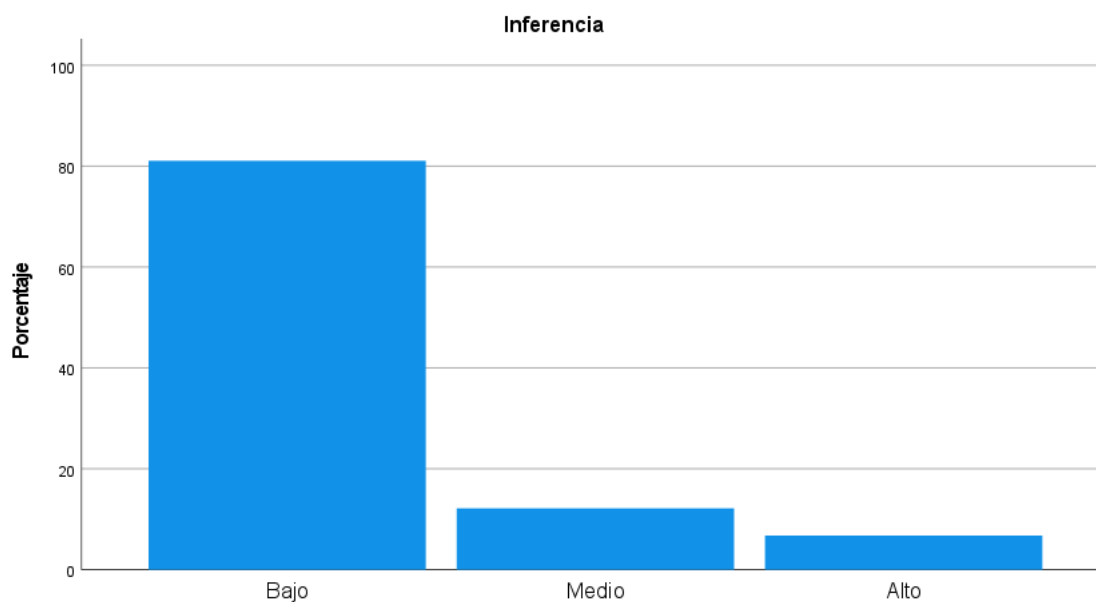
**Tabla 8**

*Tabla de frecuencia de la dimensión Inferencia*

Clasificación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	60	81.1	81.1
Medio	9	12.2	93.2
Alto	5	6.8	100.0
Muy alto	0	0.0	0.0
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>	

**Figura 6**

*Gráfico de barra de la dimensión Inferencia*



En la Tabla 9 se observan los resultados del dominio de la dimensión Inferencia; a diferencia de los resultados globales, casi en su totalidad, los estudiantes registraron un puntaje Bajo (81.1%); únicamente un 12.2% y 6.8% registraron un puntaje Medio y Alto respectivamente.

El Gráfico 3 evidencia que una cantidad muy reducida de los estudiantes logra realizar conclusiones verdaderas o falsas en base a hechos observados o supuestos; mientras que 19.0% de ellos no dominan ese proceso.

### 1.1.3.2. Reconocimiento de supuestos

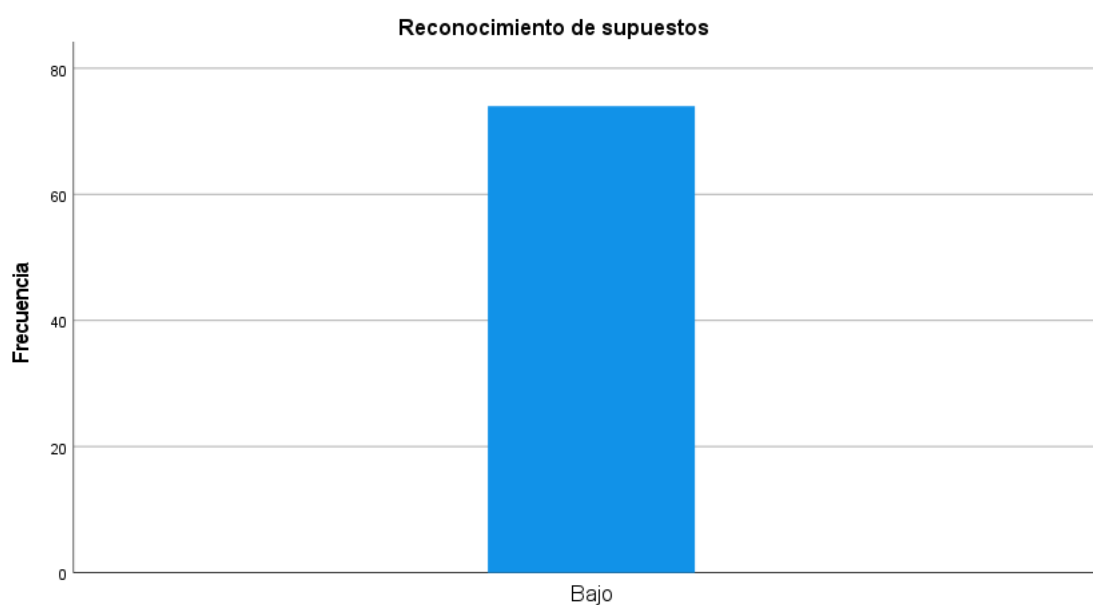
**Tabla 9**

*Tabla de frecuencia de la dimensión Reconocimiento de supuestos*

<b>Clasificación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bajo	74	100.0	100.0
Medio	0	0.0	0.0
Alto	0	0.0	0.0
Muy alto	0	0.0	0.0
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>	

**Figura 7**

*Gráfico de barra de la dimensión Reconocimiento de supuestos*



La Tabla 10 y el Gráfico 4 presentan resultados heterogéneos a las dimensiones previas; estas indican que el total de los estudiantes obtuvieron un puntaje Bajo en cuanto al reconocimiento de afirmaciones implicadas justificadamente en un supuesto específico.

### 1.1.3.3. Deducción

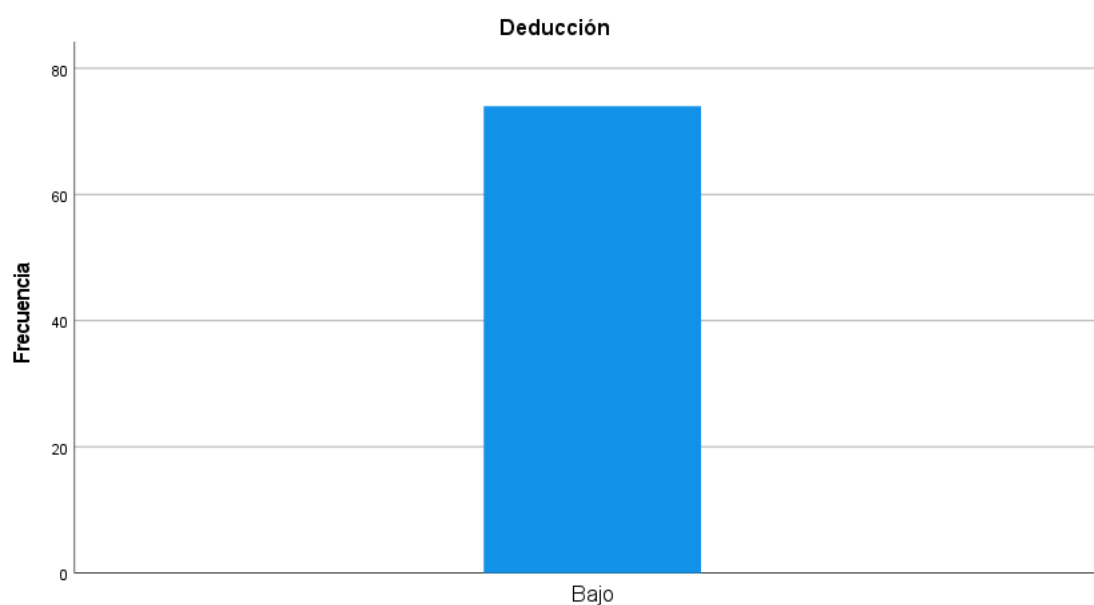
**Tabla 10**

*Tabla de frecuencia de la dimensión Deducción*

<b>Clasificación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Bajo	74	100.0	100.0
Medio	0	0.0	0.0
Alto	0	0.0	0.0
Muy alto	0	0.0	0.0
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>	

**Figura 8**

*Gráfico de barra de la dimensión Deducción*



Se evidencia (Tabla 11 y Gráfico 5) que el 100% de la muestra demostró un puntaje Bajo en la dimensión Deducción; lo cual indica que son poco capaces de discriminar acertadamente premisas certeras o ambiguas a partir de una conclusión propuesta.

#### 1.1.3.4. Interpretación

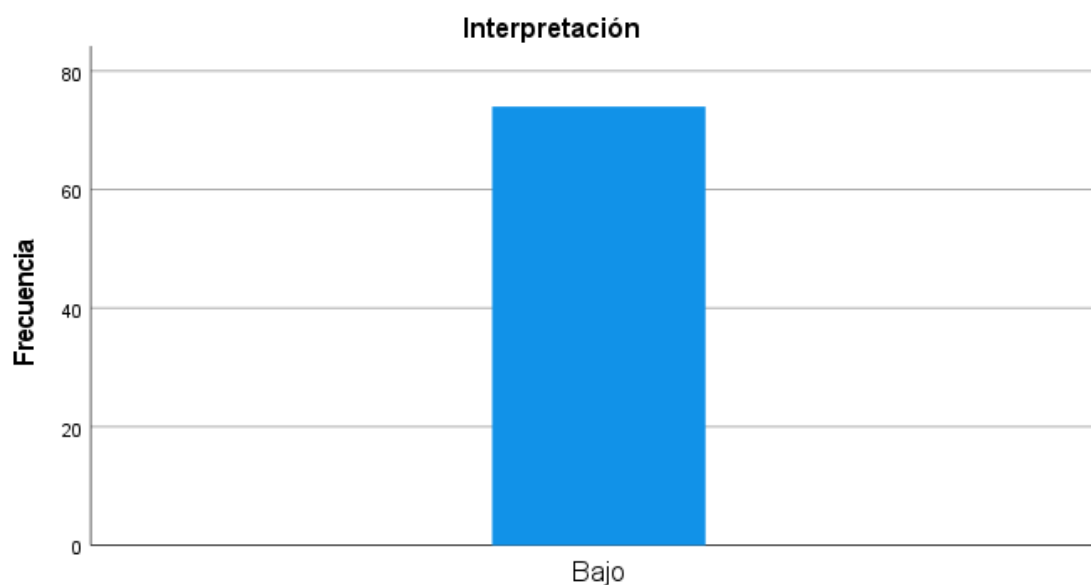
**Tabla 11**

*Tabla de frecuencia de la dimensión Interpretación*

Clasificación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	74	100.0	100.0
Medio	0	0.0	0.0
Alto	0	0.0	0.0
Muy alto	0	0.0	0.0
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>	

**Figura 9**

*Gráfico de barra de la dimensión Interpretación*



Los resultados presentados en la Tabla 12 y el Gráfico 6 son idénticos a las dimensiones precedentes, pues la totalidad de la muestra tuvo un puntaje Bajo respecto al proceso de análisis de consecuencias lógicas partiendo de una conclusión propuesta.

### 1.1.3.5. Evaluación de argumentos

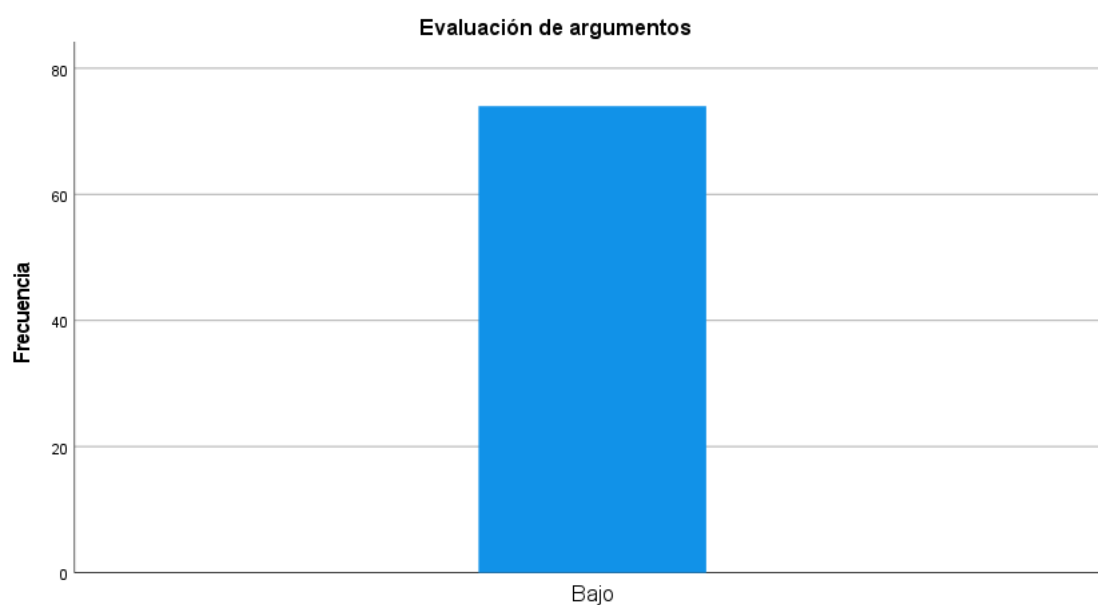
**Tabla 12**

*Tabla de frecuencia de la dimensión Evaluación de argumentos*

Clasificación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	74	100.0	100.0
Medio	0	0.0	0.0
Alto	0	0.0	0.0
Muy alto	0	0.0	0.0
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>	

**Figura 10**

*Gráfico de barra de la dimensión Evaluación de argumentos*



La última dimensión presenta resultados idénticos, pues se evidencia en la Tabla 13 y Gráfico 7 que la totalidad de estudiantes demostraron una baja capacidad para diferenciar argumentos fuertes (directamente relacionados a una temática específica) de argumentos débiles (indirectamente relacionados al tema propuesto).

## 1.2. Resultados de la variable competencia literaria

La presentación de los resultados para la variable competencia literaria se realizó según lo estipulado en la [Tabla 6](#), donde el puntaje global mínimo es 0 y el máximo 16, consecuentemente se clasificaron los puntajes de cada una de las dos dimensiones en cuatro categorías: Bajo (0-2), Medio (3-4), Alto (5-6) y Muy alto (7-8).

### 1.2.1. Prueba de normalidad de la variable competencia literaria

**Tabla 13**

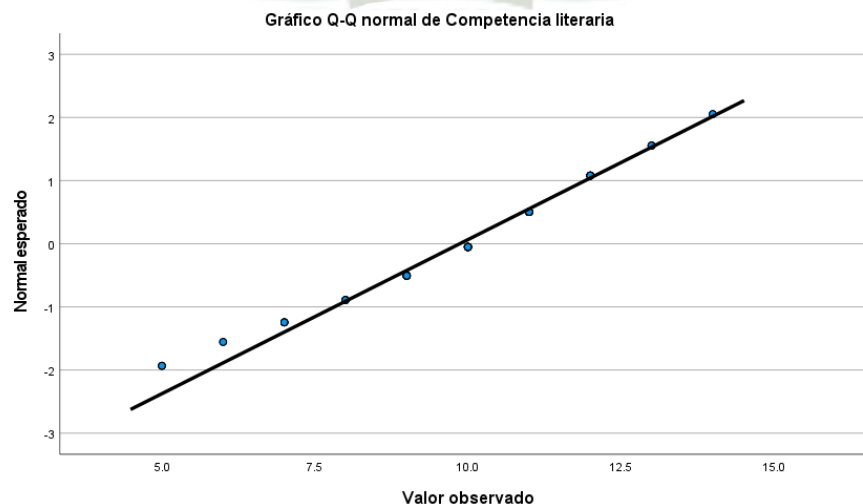
*Resultado de prueba de normalidad de la variable competencia literaria*

Pruebas de normalidad			
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Competencia literaria	0.148	74	<0.001

a. Corrección de significación de Lilliefors

**Figura 11**

*Gráfico lineal de la prueba de normalidad de la variable competencia literaria*



Según los resultados (Tabla 15 y Gráfico 8) en nivel de significancia ( $<.001$ ) indica que los datos no siguen una distribución normal ( $p\text{-valor}<0.05$ ), es decir los datos presenta una distribución anormal.

### 1.2.2. Resultados de la variable competencia literaria

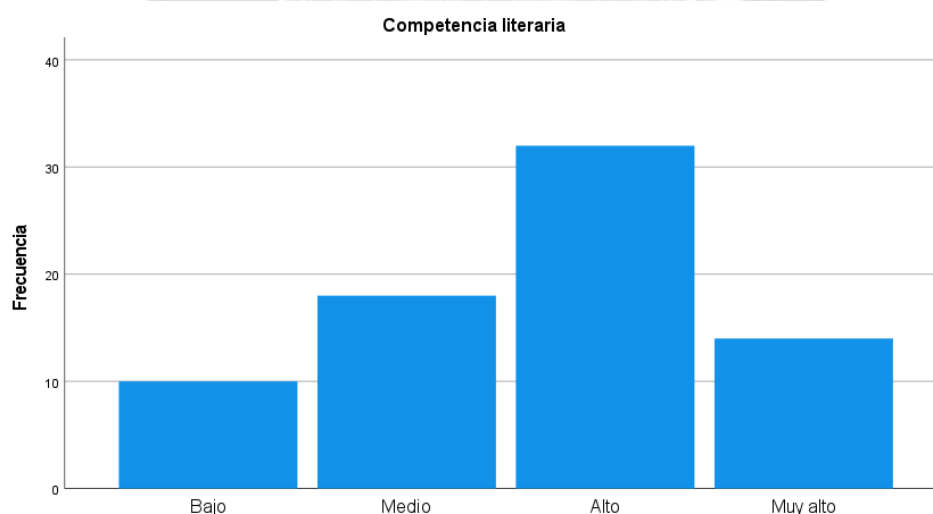
**Tabla 14**

*Tabla de frecuencia de la variable competencia literaria*

Clasificación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	10	13.5	13.5
Medio	18	24.3	37.8
Alto	32	43.2	81.1
Muy alto	14	18.9	100.0
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>	

**Figura 12**

*Gráfico de barras de la variable competencia literaria*



En la Tabla 15 se observan los resultados del dominio de la competencia literaria en la muestra dentro de las siguientes categorías: Bajo (13.5%), Medio (24.3%), Alto (43.2%) y Muy alto (18.9%).

El Gráfico 9 evidencia la predominancia del puntaje Alto en un 43.2% de la muestra, demostrando que este porcentaje de alumnos posee un dominio Alto de capacidades como propósito de lectura y escritura de textos literarios, métodos de lectura y escritura de textos literarios. Cabe resaltar que un 18.9% (14 estudiantes) evidenciaron un manejo Muy alto de dichas capacidades, estando 5 puntos más arriba del porcentaje de estudiantes que demostraron un dominio Bajo (13.5%).

### 1.2.3. Análisis de resultados por dimensiones

#### 1.2.3.1. Interpretación de textos literarios

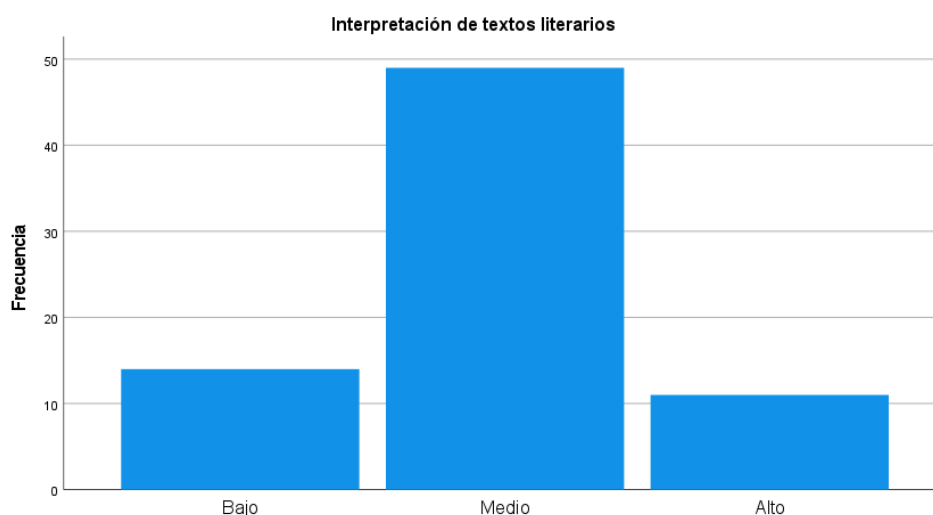
**Tabla 15**

*Tabla de frecuencia de la dimensión Interpretación de textos literarios*

Clasificación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	14	18.9	18.9
Medio	49	66.2	85.1
Alto	11	14.9	100.0
Muy alto	0	0.0	0.0
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>	

**Figura 13**

*Gráfico de barra de la dimensión Interpretación de textos literarios*



La Tabla 16 presenta resultados del dominio de la dimensión Interpretación de textos literarios con 66.2% de estudiantes en la categoría Medio, 18.9% en Bajo y 14.9% en Alto.

El Gráfico 10 indica que una cantidad muy significativa de la población, 66.2%, demostró conocimiento Medio del propósito de lectura de textos literarios y método de lectura de textos literarios, habilidades que forman parte de la dimensión Interpretación de textos literarios, es decir 49 de 74 estudiantes. Por último, una pequeña cantidad (14.9%) registró conocimiento Alto de la misma.

### 1.2.3.2. Producción de textos literarios

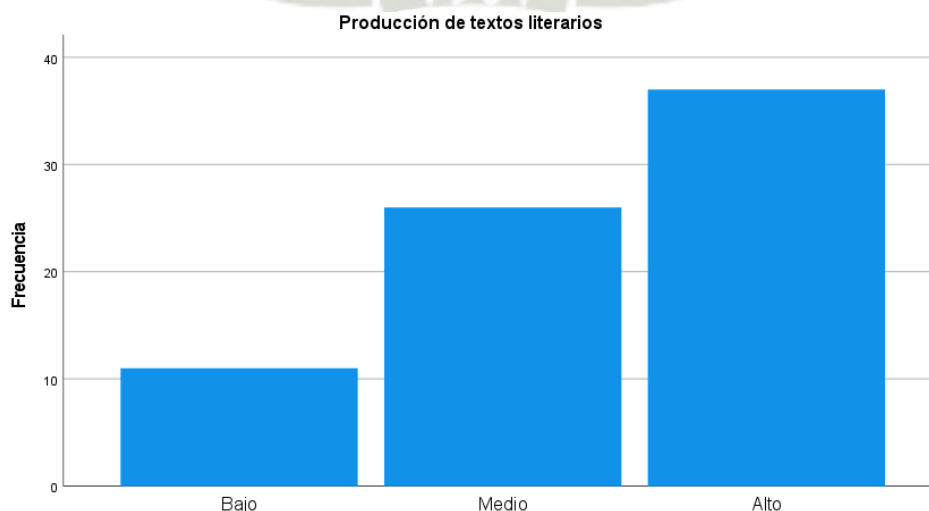
**Tabla 16**

*Tabla de frecuencia de la dimensión Producción de textos literarios*

Clasificación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	11	14.9	14.9
Medio	26	35.1	50.0
Alto	37	50.0	100.0
Muy alto	0	0.0	0.0
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>100.0</b>	

**Figura 14**

*Gráfico de barra de la dimensión Producción de textos literarios*



La Tabla 17 evidencia los resultados en la intención de escritura de textos literarios y al método de escritura de estos, respecto a ello, el 50% de los estudiantes participantes obtuvieron un puntaje Alto, seguidos de un 35.1% de estudiantes con puntaje Medio y solo un 14.9% de ellos fue calificado con un puntaje Bajo.

De igual forma, el Gráfico 11, evidencia que la mayoría de la muestra obtuvo un puntaje Alto, demostrando su conocimiento del significado de la acción de la escritura literaria como consecuencia de una lectura dialógica y una reinterpretación del mundo interno y/o externo; para iniciar el proceso metódico de planificación, escritura y corrección hasta llegar al texto final.

### 1.3. Prueba de hipótesis

Se realizó la prueba no paramétrica Correlación de rangos de Spearman (Rho de Spearman) debido a que la variable competencia literaria presenta una distribución anormal.

**Tabla 17**

*Resultado de Rho de Spearman entre ambas variables*

		<b>Pensamiento crítico</b>	<b>Competencia literaria</b>
Pensamiento crítico	<b>Coefficiente de correlación</b>	1.000	-0.184
	<b>Sig. (bilateral)</b>	.	0.116
	<b>N</b>	74	74
Competencia literaria	<b>Coefficiente de correlación</b>	-0.184	1.000
	<b>Sig. (bilateral)</b>	0.116	.
	<b>N</b>	74	74

Se evidencia en la Tabla 18 el Coeficiente de correlación de Pearson entre el pensamiento crítico y la competencia literaria es -0.184. Este valor indica una correlación nula muy débil entre las dos variables. Es decir, a medida que una de las variables aumenta, la otra tiende a disminuir muy levemente, aunque la relación es tan débil que no es muy significativa.

El p-valor (Sig.) de .116, mayor a 0.05, por lo que se rechaza la hipótesis, ello indica que no existe relación entre las variables competencia literaria y pensamiento crítico; comprobando así la hipótesis nula propuesta para esta investigación.



## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el presente estudio reflejan un panorama complejo en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico y la competencia. En primer lugar, si bien la variable pensamiento crítico mostró una distribución normal ( $p = .200$ ), el análisis de frecuencias evidenció que un 43.2% de los estudiantes se ubicó en el nivel Bajo, siendo esta la categoría más representativa de la muestra. Esta situación es preocupante si se considera que el pensamiento crítico es una competencia esencial, tal como lo afirman autores como Ennis (2015) y Paul y Elder (2003).

El análisis por dimensiones permite evidenciar limitaciones significativas en su, las cinco dimensiones evaluadas (inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos) mostraron un nivel Bajo en el 100% de los casos, con excepción de inferencia, donde el 81.1% se ubicó en dicha categoría. Este hallazgo sugiere una escasa incorporación de estrategias didácticas que promuevan la práctica sostenida de estas habilidades cognitivas de orden superior en el aula. Como señala Rivadeneira et al. (2019), el pensamiento crítico no surge de forma espontánea, sino que requiere ser estimulado.

Por otro lado, los resultados de la variable competencia literaria indican una distribución no normal ( $p < .001$ ), y muestran un comportamiento más favorable: el 43.2% de los estudiantes obtuvo un nivel Alto y el 18.9% un nivel Muy alto, evidenciando que una porción importante de la muestra domina las capacidades relacionadas con la lectura y escritura de textos literarios. Este hallazgo puede atribuirse al hecho de que, a lo largo del año, el docente del área de Comunicación centró buena parte de su labor en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora crítica y producción textual.

Al desagregar los datos por dimensiones, se observa que, en Interpretación de textos literarios, el 66.2% de los estudiantes se ubica en un nivel Medio, lo que indica un conocimiento funcional pero no profundo sobre el propósito y método de lectura de textos literarios. En contraste, en Producción de textos literarios, el 50% alcanzó un nivel Alto, lo cual puede interpretarse como una mayor disposición de los estudiantes hacia la escritura creativa como forma de expresión subjetiva, en línea con lo propuesto por Robledo (1998) y Atxurra (2015), quienes resaltan la escritura literaria como prolongación reflexiva de la lectura.

A pesar del aparente dominio parcial de ambas variables por parte de ciertos segmentos de la muestra, la prueba de correlación de Spearman arrojó un coeficiente de  $-0.184$  con un valor de significancia  $p = .116$ , lo que indica la ausencia de una relación estadísticamente significativa entre el pensamiento crítico y la competencia literaria en los estudiantes evaluados. Este resultado lleva a rechazar la hipótesis de investigación y aceptar la hipótesis nula, planteando interrogantes sobre la articulación didáctica entre ambas competencias dentro del enfoque por competencias propuesto por el currículo nacional.

Este hallazgo contrasta con diversos antecedentes revisados (Campos González, 2020; Salas Reynoso, 2022; y Fernández Huaranca, 2022), donde se evidenció una relación significativa entre pensamiento crítico y procesos relacionados con la lectura y escritura. La diferencia puede deberse a factores como el diseño curricular de la institución en estudio, la metodología empleada en el área de Comunicación o la falta de integración explícita de actividades que promuevan simultáneamente el análisis crítico y la apreciación estética en el trabajo literario.

Finalmente, los resultados sugieren que, aunque existe un nivel aceptable en la competencia literaria en la muestra estudiada, este no se traduce necesariamente en un desarrollo paralelo del pensamiento crítico. Este desfase implica una oportunidad de mejora pedagógica: se hace necesaria una mayor integración de estrategias metodológicas que promuevan un abordaje crítico de los textos literarios, que articule tanto la comprensión estética como la capacidad reflexiva de los estudiantes.

## CONCLUSIONES

**PRIMERA:** No se comprobó la existencia de una relación estadísticamente significativa entre el pensamiento crítico y la competencia literaria en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio en la provincia de Arequipa en el año 2024.

Este resultado sugiere que el desarrollo del pensamiento crítico no necesariamente influye de manera directa en el nivel de competencia literaria de los estudiantes, lo cual invita a reflexionar sobre otros factores que podrían intervenir en el rendimiento literario, así como en la necesidad de enfoques pedagógicos diferenciados para fortalecer ambas habilidades.

**SEGUNDA:** El desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio en la provincia de Arequipa en el año 2024 fue mayormente Bajo en 43% de la muestra, mientras que un 32% obtuvo un puntaje Alto, el 23% de ellos demostró conocimiento Medio y solamente el 1.4% fue calificado con puntaje Muy alto.

**TERCERA:** El desarrollo de la competencia literaria en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio en la provincia de Arequipa en el año 2024, fue predominantemente Alto, 43.2%, seguido de 24.3% con puntaje Medio, 18.9% con puntaje Muy alto y finalmente un 13.5% con puntaje Bajo.

## SUGERENCIAS

La presente investigación ha comprobado la necesidad del potenciamiento del pensamiento crítico en los estudiantes del nivel secundario de Educación Básica. Bajo esta premisa, se sugiere a los directivos y personal de gestión del área educativa considerar la importancia de las aulas educativas para el desarrollo de la capacidad crítica durante la adolescencia, teniendo en cuenta que puede estimular o dificultar el cuestionamiento y análisis crítico que surgen como parte de esa etapa del desarrollo humano. Para ello es primordial brindar herramientas estratégicas a los docentes respecto al uso del pensamiento crítico como medio de aprendizaje.

Por otro lado, es fundamental que los docentes tengan presente la importancia del desarrollo de las capacidades de comprensión y escritura de textos literarios en las escuelas, no como simples tareas de cumplimiento, sino como un medio para la expresión del mundo interior y la comprensión del mundo exterior durante la etapa de la adolescencia, pudiendo servir de gran apoyo la ejecución de talleres de escritura inmersos dentro del desarrollo de los contenidos y competencias especificadas en el currículo educativo.

## LIMITACIONES

El enfoque de investigación cuantitativo no permite evidenciar la amplia gama de comprensión crítica, intención y producción literaria que poseen los adolescentes; por lo cual este estudio estuvo limitado a la medición del conocimiento de la competencia literaria. Futuras investigaciones referentes a los temas presentados podrían hacer uso de una técnica de medición que permita evaluar el ejercicio de la competencia literaria con el propósito de conocer a un nivel más profundo de la capacidad de aplicación de las habilidades que integran la competencia literaria; es decir, tomar un enfoque de investigación cualitativo.



## REFERENCIAS

- Almeyda Hinostroza, C. (2022). *El pensamiento crítico y la producción de ensayos en estudiantes de educación secundaria, 2022* [Tesis de maestría]. Universidad César Vallejo.
- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya* (28), 51–66.
- Álvarez Garzón, Y. (2022). *Didáctica de la lengua y literatura en Educación General Básica Media y el desarrollo del pensamiento crítico* [Tesis de maestría]. Universidad Técnica de Ambato.
- Atxurra, C., & Villardón-Gallego, L. (2015). La competencia trabajo en equipo. En L. Villardón (Ed.), *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo*. Universidad de Deusto.
- Avedaño de Barón, G., & González Gonzáles, O. (2020). Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica. *Folios*(52), 155–171.
- Ay, F. A., Karakaya, A., & Yilmaz, K. (2015). Relations between self-leadership and critical thinking skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 207, 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.153>
- Barreno Ponce, M. (2022). *Estrategias lúdicas de lengua y literatura en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de octavo año de la Unidad Educativa Mariano Benítez* [Tesis de maestría]. Universidad Técnica de Ambato.
- Benavides, C., & Ruiz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62–79.
- Bierwisch, M. (1965). Poetics and linguistics. En D. C. Freeman (Ed.), *Linguistic and literary style* (pp. 96–115). New York: Rinehart & Winston.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras* (pp. 63–81). Edelsa.
- Campos Gonzalez, G. (2021). *Influencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, Trujillo, 2020* [Tesis de doctorado]. Universidad César Vallejo, Trujillo.

- Castillo Olvera, M. (2019). *La asignatura de literatura: espacio para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de bachillerato* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro.
- Cateriano Suelli, A. (2022). *Niveles de comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. Salesiano Don Bosco, Arequipa – 2020* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Cuasapud Morocho, J., Guevara Romero, B., Facunda Toral, J., & Navarro Sanmartin, J. (2024). Técnicas de Gianni Rodari y Edward de Bono para desarrollar la escritura creativa en estudiantes de educación general básica. *Revista Científica UISRAEL*, 11(2), 47–62. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n2.2024.1088>
- Deroncele, A., Nagamine, M., & Medina, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 17(3).
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception (a revised version of 1991b). En M. Davies & R. Barnett (Eds.), *A handbook of critical thinking in higher education* (pp. 31–47). Palgrave Macmillan.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of consensus for purposes of educational assessment and instruction. The Delphi Report*. California Academic Press.
- Fernández Millán, G., García Guirao, P., & López Martínez, O. (2021). El pensamiento crítico aplicado a *El Lazarillo de Tormes* a través del debate en 3º de la ESO. *Investigaciones sobre Lectura*, 12, 32–50.
- Fraile Amador, M. (2018). Textos sobre escritura creativa. El origen de una disciplina. *Tropelías. Revista De Teoría De La Literatura Y Literatura Comparada*, 28, 381–402.
- Girón, S., Martínez, C., & Vargas, A. (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Universidad Sergio Arboleda.
- Hernández-Guerrero, J. A. (2022). *Teoría de la literatura: Nociones fundamentales*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/teoria-de-la-literatura-nociones-fundamentales>

- Macedo Dávila, A. (2018). *Pensamiento crítico y rendimiento académico en los ingresantes del curso de Estadística I en la Facultad de Ingeniería Económica, Estadística y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Ingeniería – 2017* [Tesis de maestría]. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- McKknown, K. (1997). *Fostering critical thinking: A research paper to Air Command and Staff College*. The Research Department, Air Command and Staff College.
- Martino Gutiérrez, G. de. (2018). *La escritura creativa en adolescentes del nivel medio superior: Otro espacio de transformación social desde el autoconocimiento y la acción* [Tesis de maestría]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Escritura creativa en el aula: Propuesta didáctica*. <https://www.educacionyfp.gob.es/>
- Muñoz, C. y Ruiz, A. (2022). Programa estratégico lector para desarrollar el pensamiento crítico-creativo en estudiantes de secundaria. *Revista Innova Educación*, 4(2), 159–175.
- Palomino Ramírez, A., & Muñoz Choquemamani, D. (2023). *El pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes del VII ciclo de secundaria de la Institución Educativa Gran Padre San Agustín, Arequipa 2022* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Dillon Beach, CA: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Piquer, J., Solaz-Portoléz, J. J., & Sanjosé, V. (2021). Disposición hacia el pensamiento crítico, nivel académico, género y resolución de problemas en educación secundaria. *Sophia*, 17(1), 1040-1051. <https://doi.org/10.17163/soph.n29.2021.08>
- Poe, E. A. (1987). *Ensayos y críticas*. Madrid: Alianza.
- Prieto Galindo, F. H. (2018). El pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de Filosofía*, 74, 173–191.
- Rivadeneira, M., Hernández, B., Loor, D., & Palma, M. (2019). El fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 44-49. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i11.845>

- Rivera, C. (2019). Propuesta de un taller de escritura creativa como estrategia didáctica para estimular la producción de textos en estudiantes del quinto año de Secundaria. *Revista Espacios*, 40(41).
- Robledo, B. (1998). *Por una escuela que lea y escriba*. Taller de Talleres.
- Rodríguez Ortiz, A. M. (2018). Elementos ontológicos del pensamiento crítico. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 1(30), 53–74.
- Salas Reynoso, W. (2023). Pensamiento crítico y desarrollo de competencias en estudiantes del sexto ciclo de educación básica regular - Huari - Ancash, 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 4090-4110.
- Sánchez Luna, S., & Romero Mendoza, G. (2021). *Habilidades cognitivas y pensamiento crítico de los estudiantes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco-2020* [Tesis de titulación]. Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
- Siegel, H. (1988), *Educating Reason. Rationality, critical thinking and education*. Londres: Routledge.
- Sternberg, R. J. (1985). Teaching critical thinking, Part 1: Are we making critical mistakes?. *The Phi Delta Kappan*, 67(3), 194-198.
- Torres Hualla, Y., & Apaza Mamani, O. (2022). *Comprensión de textos y pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Casa de Caridad Artes y Oficios de Arequipa - 2021* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Watson, G., & Glaser, E. (1980). *Critical Thinking Appraisal*. San Antonio, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Zaraza, F. (2006). Escritura y Creatividad. *Onza, Tigre y León* (27), 21-24.



**ANEXO I Cuestionario para la medición de la variable pensamiento crítico****Datos del estudiante:**

Edad: \_\_\_\_\_

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

**Test Watson-Glaser, Forma A****INSTRUCCIONES**

Este cuadernillo contiene cinco test/ diseñados para determinar en qué medida usted es capaz de razonar analítica y lógicamente. **Cada test tiene sus propias instrucciones, que debe leer cuidadosamente.**

Marque sus respuestas en la hoja que se provee por separado. Si desea cambiar una respuesta, asegúrese de borrar completamente la anterior.

**Test 1: Inferencia****Instrucciones:**

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

**En este test, cada ejercicio comienza con una afirmación de hechos que debe considerar verdadera.** Después de cada afirmación encontrara varias inferencias posibles, es decir, conclusiones que podrían extraerse de los hechos afirmados. Examine cada inferencia por separado.

Para cada una encontrara cuadrados en la hoja de respuestas, designados con las letras **V, PV, ID, PI, I**; haga una marca bajo el encabezamiento adecuado, del siguiente modo:

- V** Si piensa que la inferencia es indudablemente **VALIDA** o correcta; que se sigue más allá de una duda razonable de los hechos dados.
- PV** Si, a la luz de los hechos dados, piensa que la inferencia es **PROBABLEMENTE VALIDA**; que es más probable que sea correcta que incorrecta.
- ID** Si decide que hay **INSUFICIENCIA DE DATOS**; que usted no puede saber, partiendo de los hechos dados, si es probable que la inferencia sea correcta o incorrecta.
- PI** Si, a la luz de los hechos dados, piensa que la inferencia es **PROBABLEMENTE INVALIDA**; que es más probable que sea incorrecta que correcta.
- I** Si piensa que la inferencia es indudablemente **INVALIDA**; que es incorrecta, ya sea porque malinterpreta los hechos dados o contradice los hechos o inferencias que se siguen necesariamente de esos hechos.

**Ejemplo**

Doscientos adolescentes asistieron recientemente en forma voluntaria a una conferencia estudiantil en una ciudad del centro-oeste de los Estados Unidos. En dicha conferencia, se

discutieron los temas de las relaciones interraciales y los medios para lograr una paz mundial duradera, ya que estos fueron los problemas que los estudiantes seleccionaron como los más vitales en el mundo de hoy.

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

La **inferencia 1** es **PV** porque la asistencia es una forma activa de demostrar preocupación o interés por los problemas sociales. No puede considerarse como indudablemente válida a partir de los hechos dados porque estos hechos no dicen cuánta preocupación experimentan otros estudiantes de esa edad. Es también posible que algunos estudiantes se hayan ofrecido para asistir porque querían salir el fin de semana.

La **inferencia 2** es **PI** porque la creciente toma de conciencia de estos tópicos por parte de los estudiantes probablemente proviene, al menos en parte, de discusiones con maestros y compañeros de clase; aunque también podría decirse que hay insuficiencia de datos (**ID**). No hay evidencia que fundamente la **inferencia 3**. De este modo hay **ID** como para emitir un juicio sobre el particular.

La **inferencia 4** es indudablemente **I** porque viene dado, en la afirmación de hechos, que los temas de las relaciones interraciales y medios para lograr la paz mundial fueron los problemas elegidos para la discusión.

La **inferencia 5** se sigue necesariamente de los hechos dados; por lo tanto es **V**.

### Ejercicios

En 1946 las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos condujeron un experimento llamado *Operación Snowdrop* para determinar que clases de militares varones parecían funcionar mejor bajo condiciones climáticas severas en la zona ártica. Algunos de los factores examinados fueron peso, edad, presión arterial y origen nacional. A todos los participantes en la *Operación Snowdrop* se les impartió un curso de entrenamiento sobre cómo sobrevivir y funcionar en condiciones de frío extremo. Al concluirse el experimento se halló que solo dos factores de los estudiados distinguían a los hombres cuyo desempeño fue calificado como “efectivo” de aquellos calificados como “no efectivos” en los ejercicios árticos. Estos factores fueron: (1) deseo de participar en el experimento y (2) grado de conocimiento y habilidad relativos al modo de vivir y protegerse a sí mismo en condiciones climáticas árticas.

- 1) A pesar del curso de entrenamiento impartido a todos los participantes en la *Operación Snowdrop*, algunos participantes exhibieron mayor conocimiento o habilidad de supervivencia en condiciones árticas que otros.
  - 2) Las Fuerzas Armadas creyeron que podría ser que algún día se llevaran a cabo operaciones militares en un ambiente similar al ártico.
  - 3) A la mayoría de los hombres que participaron en Operaciones Snowdrop la experiencia les disgustó completamente.
  - 4) Se halló que, como grupo, los hombres de origen escandinavo funcionaron más efectivamente bajo severas condiciones árticas que aquellos de origen latino.
  - 5) Los participantes que tenían peso y presión arterial normales fueron calificados como significativamente más efectivos en los ejercicios árticos que los otros participantes.
- 

El Sr. Brown, que vive en la ciudad de Salem, fue llevado ante la corte municipal de Salem por sexta vez durante el mes pasado, acusado de tener su salón de pool abierto después de la una de la madrugada. El admitió nuevamente su culpabilidad y fue multado con el máximo, \$500, al igual que en cada uno de los casos anteriores.

- 6) Algunas noches tener el salón de pool abierto después de la una de la madrugada fue ventajoso para el Sr. Brown, aun a riesgo de pagar una multa de \$500.
  - 7) La corte municipal considero al salón de pool del Sr Brown dentro de la jurisdicción legal de la ciudad de Salem.
  - 8) El Sr. Brown burlo repetidamente la ley que establecía la una de la madrugada como hora de cierre en la esperanza de obtener su derogación.
  - 9) La multa máxima de \$500 resulto completamente efectiva, logrando mantener cerrados todos los salones de pool de Salem y sus aledaños después de la 1 de la madrugada.
  - 10) Hubo una semana durante el mes pasado en la cual el Sr. Brown observo cada noche el horario de cierre fijado por la ley.
- 

Hace algún tiempo una multitud se congrego en Middletown para oír hablar al nuevo presidente de la Cámara de Comercio local. El presidente dijo: “No estoy pidiendo, sino exigiendo, que los sindicatos acepten completamente la responsabilidad que les corresponde por el mejoramiento cívico y el bienestar de la comunidad. No estoy pidiendo, sino exigiendo, que se unan a la Cámara de Comercio”. Los miembros de los Sindicatos Centrales que estaban presentes aplaudieron con entusiasmo. Tres meses más tarde todos los sindicatos de Middletown estuvieron representados en la Cámara de Comercio. Estos representantes trabajaron con representantes de otros grupos en Comités, expresaron abiertamente sus opiniones, participaron activamente en los proyectos de mejoramiento cívico, y ayudaron a la Cámara a lograr las metas establecidas en relación con dichos proyectos.

- 11) Tanto los representantes de los sindicatos como los otros miembros de los comités llegaron a un mejor conocimiento de sus recíprocos puntos de vista a través de sus contactos en la Cámara de Comercio.

- 12) La participación de los sindicatos en la Cámara de Comercio de Middletown redujo grandemente las disputas entre los trabajadores y los dirigentes empresariales en esa ciudad.
- 13) La participación activa de los sindicatos resolvió muchas controversias en todas las reuniones de los comités de la Cámara de Comercio.
- 14) La mayoría de los representantes de los sindicatos lamentaron haber aceptado la invitación a participar en la Cámara de Comercio.
- 15) Algunos miembros de la Cámara de Comercio llegaron a pensar que su presidente había estado desacertado al pedirles a los representantes sindicales que se unieran a la Cámara.
- 16) El nuevo presidente señaló en su discurso que los sindicatos de la ciudad no habían aceptado todavía su completa responsabilidad por el mejoramiento cívico.

### **Test 2: Reconocimiento de supuestos**

#### **Instrucciones**

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

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

Si piensa que el supuesto es dado por sentado en la afirmación, haga una marca debajo de **SI** (HECHO) en el lugar apropiado de la hoja de respuestas. Si piensa que el supuesto no es necesariamente dado por sentado en la afirmación explícita, marque el espacio debajo de **NO** (NO HECHO) debe juzgar cada supuesto independientemente de los demás.

#### **Ejemplo**

**Afirmación:** Necesitamos ahorrar tiempo al ir allí, así que es mejor que vayamos por avión.

#### **Supuestos:**

- 1) Ir por avión llevara menos tiempo que ir por algún otro medio de transporte. **SUPUESTO HECHO** (En la afirmación se presupone que la mayor velocidad del avión con relación a las velocidades de otros medios de transporte posibilitara llegar en menos tiempo).
- 2) Hay un servicio aéreo disponible para nosotros para, al menos parte, de la distancia al lugar de destino. **SUPUESTO HECHO** (Esto se presupone de un modo necesario en la afirmación, ya que, a fin de ahorrar tiempo viajando por avión, debe ser posible ir por avión).
- 3) Viajar por avión es más conveniente que viajar por tren. **SUPUESTO NO HECHO** (Este supuesto no está implicado en la afirmación: la afirmación tiene que ver con el ahorro de tiempo, y no dice nada sobre conveniencia o sobre ningún otro modo específico de viajar).

### Ejercicios

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

**Supuestos:**

- 17) Se descubrirán modos adicionales y beneficiosos de usar la energía atómica.
  - 18) El descubrimiento de usos adicionales para la energía atómica requerirá grandes inversiones de dinero a largo plazo.
  - 19) El uso de la energía atómica representa un serio riesgo para el medio ambiente.
- 

**Afirmación:** “Zenith es la ciudad para mudarse: tiene los impuestos más bajos.”

**Supuestos:**

- 20) Impuestos más bajos implican administración eficiente en la ciudad.
  - 21) Al decidir dónde vivir, es importante evitar impuestos elevados.
  - 22) La mayoría de los residentes en Zenith están contentos con el actual gobierno de su ciudad.
- 

**Afirmación:** Nos hemos dejado empujar a una vida en la que estamos sometidos a una presión antinatural y peligrosa. Programamos nuestro propio ritmo por medio de máquinas en lugar de guiarnos por nuestro ritmo natural.

**Supuestos:**

- 23) Podemos resistir el ser arrastrados a una vida de presión antinatural.
  - 24) El modo de vida que hemos adoptado no está a tono con el modo en que los seres humanos fueron destinados a vivir.
  - 25) El rápido ritmo de nuestras vidas no nos ayuda para lograr nuestras metas.
- 

**Afirmación:** Voy a viajar al África. Quiero asegurarme de no contraer fiebre tifoidea, así que iré a ver a mi médico y me hare vacunar contra la fiebre tifoidea antes de empezar el viaje.

**Supuestos:**

- 26) Si no me aplico la inyección, me enfermare de fiebre tifoidea.
  - 27) Mediante la vacunación contra la fiebre tifoidea hago disminuir las posibilidades de contraer la enfermedad.
  - 28) La fiebre tifoidea es más común en África que en el lugar donde vivo.
  - 29) Mi médico puede administrarme una vacuna que me protegerá contra la fiebre tifoidea mientras este en África.
- 

**Afirmación:** Si la guerra es inevitable, será mejor que iniciemos una guerra preventiva ahora, mientras tenemos ventaja.

**Supuestos:**

- 30) La guerra es inevitable.

- 31) Si luchamos ahora, tendremos más probabilidades de ganar que si nos fuerzan a luchar después.
- 32) Si no iniciamos una guerra preventiva ahora, perderemos cualquier guerra que un enemigo pueda iniciar después.

### **Test 3: Deducción**

#### **Instrucciones**

En este *test*, cada ejercicio comprende afirmaciones (premisas) seguidas de conclusiones. **A los efectos de este test, considere las afirmaciones de cada ejercicio como verdaderas.** Lea cada conclusión. Si piensa que se sigue **necesariamente** de las afirmaciones dadas, haga una marca debajo de **SI (SE SIGUE)** en el lugar apropiado de la hoja de respuestas. Si piensa que **no** se sigue **necesariamente** de las afirmaciones dadas, haga una marca debajo de **NO (NO SE SIGUE)**, aunque usted la considere verdadero por su cultura general.

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

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

#### **Ejemplo**

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

- 1) Ningún día despejado es aburrido. **LA CONCLUSION NO SE SIGUE** (No se puede determinar partiendo de las afirmaciones si los días despejados son aburridos o no. Algunos pueden serlo.)
- 2) Algunos días feriados son aburridos. **LA CONCLUSION SE SIGUE** (Según las afirmaciones los días feriados lluviosos deben ser aburridos.)
- 3) Algunos días feriados no son aburridos. **LA CONCLUSION NO SE SIGUE** (La conclusión no se sigue, aun cuando se pueda saber que algunos días feriados son muy placenteros.)

#### **Ejercicios**

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

- 33) La gente que no tiene confianza en los horóscopos piensa científicamente.
- 34) Mucha gente no piensa científicamente.
- 35) Algunos pensadores científicos confían en algunos astrólogos.

---

Todos los miembros de las orquestas sinfónicas disfrutaban al ejecutar música clásica. Todos los miembros de las orquestas sinfónicas pasan largas horas practicando. Por lo tanto:

- 36) A los músicos que ejecutan música clásica no les importa pasar largas horas practicando.
- 37) Algunos de los miembros que pasan largas horas practicando disfrutan al ejecutar música clásica.

El arroz y el apio necesitan mucha humedad para crecer bien; por su parte, el centeno y el algodón crecen mejor en lugares relativamente secos. El arroz y el algodón crecen en lugares cálidos; el apio y el centeno en lugares frescos. En Timbuctú hace mucho calor y humedad. Por lo tanto:

- 38) Ni las condiciones de temperatura ni las de humedad de Timbuctú son favorables para el cultivo de apio.
  - 39) Las condiciones de temperatura y humedad de Timbuctú son más favorables para el cultivo de arroz que para el cultivo del apio, algodón o centeno.
  - 40) Las condiciones de Timbuctú no son del todo favorable para el cultivo del algodón ni del centeno.
- 

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

- 41) Solo los fumadores que desean fuertemente dejar de fumar lo lograrán.
  - 42) Un fuerte deseo de dejar de fumar ayuda a algunas personas a dejar el hábito en forma permanente.
- 

En una ciudad hay 52 clases en las cinco escuelas primarias. Cada clase tiene de 10 a 40 alumnos.

Por lo tanto:

- 43) Hay al menos 2 clases en la ciudad con exactamente el mismo número de alumnos.
  - 44) La mayoría de las clases en las escuelas primarias de la ciudad tienen más de 15 alumnos.
  - 45) Hay al menos 550 alumnos en esas escuelas primarias.
- 

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

- 46) Algunas personas a las que les gustaría controlar el mundo buscan una vida mejor para si misma.
- 47) A algunas personas que buscan una vida mejor para sí mismas les gustaría controlar el mundo.
- 48) Si estos hombres controlan el mundo, una vida mejor les estaría asegurada.

### Test 4: Interpretación

#### Instrucciones

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

Si piensa que la conclusión propuesta se sigue más allá de una duda razonable (aunque pueda no seguirse absoluta y necesariamente), entonces haga una marca debajo de **SI (LA CONCLUSION SE SIGUE)** en el lugar apropiado de la hoja de respuestas. Si piensa que la conclusión no se sigue más allá de una duda razonable de los hechos dados, entonces marque el cuadrado situado debajo de **NO (LA CONCLUSION NO SE SIGUE)**. Recuerde que debe juzgar cada conclusión independientemente.

#### Ejemplo

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

- 1) Ninguno de los chicos a los que se refiere este estudio habían aprendido a hablar a la edad de seis meses. **LA CONCLUSION SE SIGUE** (La conclusión se sigue más allá de una duda razonable, ya que, según la afirmación precedente, la cantidad de vocabulario utilizado al hablar a los ocho meses era de cero palabras.)
- 2) El incremento de vocabulario se desarrolla con máxima lentitud durante el periodo en que los chicos aprenden a caminar. **LA CONCLUSION NO SE SIGUE** (La conclusión no se sigue, ya que no se suministra información que relacione el incremento del vocabulario con la locomoción.)

#### Ejercicios

La historia de los últimos 2000 años muestra que las guerras se han hecho constantemente más violentas y destructivas. El siglo XX tiene hasta ahora el peor “record” en ambos aspectos.

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

---

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

- 52) En 1902 la United States Steel Corporation produjo no menos del 66% del total de la producción interna de acero.
  - 53) Hoy los competidores internos producen más de tres veces la cantidad de acero producida por la United States Steel Corporation.
  - 54) La United States Steel Corporation hoy produce menos acero del que producía en 1902.
- 

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

- 55) Sin el tratamiento del Dr. Balsen Juan no habría mejorado.
  - 56) La mejoría en la vida de Juan ocurrió después de que empezó el tratamiento del Dr. Balsen.
  - 57) Sin el consejo de su amigo, Juan no se habría enterado de la existencia del Dr. Balsen.
- 

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

- 58) Es más probable que los alumnos que trabajan tuvieran asistencia perfecta en el semestre que la que tuvieran los alumnos que no trabajaban.
  - 59) La estricta aplicación de las normas de asistencia a clase en esta ciudad no impidió que el 85% de los alumnos estuviera ausente alguna vez durante el semestre.
  - 60) Si a los alumnos que faltan a clase sin justificación se les diera trabajo, su asistencia a clase mejoraría.
  - 61) La baja tasa de asistencia perfecta por alumno en ese sistema escolar se debió principalmente a enfermedad o lesiones.
- 

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

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

### Test 5: Evaluación de argumentos

#### Instrucciones

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

Un argumento es débil si no está directamente relacionado con la cuestión (aunque pueda ser de una gran importancia general) o si se relaciona solamente con aspectos triviales de la cuestión.

Se presenta preguntas seguidas de varios argumentos. **A los efectos de este test, usted debe considerar cada argumento como verdadero.** Su tarea es entonces decidir si es un argumento **fuerte o débil.**

Haga una marca en la hoja de respuestas debajo de **SI** si piensa que el argumento es fuerte o debajo de **NO** si piensa que es débil. Juzgue cada argumento por separado, de acuerdo con su propio mérito.

**Trate de que su actitud personal con relación a la cuestión no influya en su evaluación del argumento, ya que cada argumento debe considerarse verdadero.**

#### Ejemplo

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

- 1) No; un gran porcentaje de jóvenes varones no tiene suficiente habilidad o interés como para obtener algún beneficio de la educación universitaria. **ARGUMENTO FUERTE** (Si esto es verdad, tal como las instrucciones nos indican que debemos asumir, este es un argumento de peso contra la postura de que todos los jóvenes varones deben de ir a la Universidad.)
- 2) No; el cambio de lugar de residencia distorsiona la personalidad de un individuo de un modo de permanente. **ARGUMENTO DEBIL** (Este argumento, aunque de gran importancia cuando se lo acepta como verdadero, no está directamente relacionado con la cuestión, porque la asistencia a la Universidad no necesariamente exige cambiar de residencia.)

Cuando se usa la palabra “debería/n” en las siguientes preguntas, su significado es:

¿Promovería la acción propuesta el bienestar general del pueblo de la República del Perú?

#### Ejercicios

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

- 65) No; un partido ecologista en el gobierno hace que los inversores en compañías industriales no arriesguen su dinero en emprendimientos comerciales, causando de este modo un sostenido desempleo en gran escala.
- 66) Sí; hoy las diferencias entre justicialistas y radicales no son tan grandes como las diferencias entre sus respectivas líneas internas.
- 67) No; los ecologistas han convocado protestas frente a algunas industrias importantes.

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

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

---

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

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

---

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

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

---

¿Debería permitirse a los alumnos universitarios desarrollar actividad política durante las horas de clase?

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

## ANEXO II Cuestionario para la medición de la variable competencia literaria

Estimado estudiante:

Este cuestionario forma parte de la investigación: “Competencia literaria en alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio, Arequipa, 2024”, ha sido elaborado por Micaela Cristina Rodríguez Meza. Su propósito es conocer tus conocimientos acerca de la competencia literaria; responde con sinceridad y seriedad.

*Muchas gracias por tu participación.*

---

**Grado:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_

**A partir de tus propios conocimientos, responde:**

Subindicador: Propósito de lectura de textos literarios

1. **Al leer un texto literario, ¿cuál es el objetivo principal que se busca alcanzar?**
  - a) La memorización de datos específicos del texto.
  - b) La comprensión profunda de los significados y temas subyacentes.
  - c) La repetición de la trama sin análisis.
  - d) La identificación de errores gramaticales en el texto.
2. **Previo al momento de lectura ¿Qué debe buscar el lector?**
  - a) La lectura de textos literarios debe evitar la conexión emocional.
  - b) La apreciación visual del texto literario para analizarlo objetivamente.
  - c) Únicamente en el análisis técnico del texto.
  - d) Buscar entender y sentir lo que se presenta, promoviendo una conexión más profunda con el texto o la obra.
3. **¿Qué permite la apreciación artística del producto literario?**
  - a) La comprensión técnica del texto, evitando considerar las emociones del lector.
  - b) La lectura rápida y objetiva de los textos literarios.
  - c) Formar una conexión emocional con el texto para una comprensión más profunda.
  - d) Conectar con el conocimiento previo del autor y su biografía.
4. **¿La lectura de un texto literario puede tener como propósito su análisis objetivo y científico?**
  - a) No, el propósito es reunir información verídica y fidedigna.
  - b) Sí, el texto literario utiliza un lenguaje denotativo para expresarse con exactitud.
  - c) Sí, busca propiciar el interés por conocimientos científicos.
  - d) No, el texto literario es subjetivo y usa lenguaje connotativo.

Subindicador: Método de lectura de textos literarios

5. **¿Qué momentos incluye el proceso de lectura crítica?**
  - a) Reconocer información explícita, descomponer información implícita, reflexionar y evaluar el contenido.
  - b) El proceso de lectura crítica se basa principalmente en el análisis de datos y hechos del texto.
  - c) Implica leer a grandes rasgos contenido e ideas presentadas para profundizar mediante una investigación.
  - d) El proceso de lectura crítica se centra en la evaluación de la gramática, léxico y la ortografía del texto.
6. **¿Cuál de las siguientes estrategias es más adecuada para realizar una lectura analítica de un texto literario?**
  - a) Leer el texto en voz alta para captar la sonoridad
  - b) Identificar y analizar los recursos literarios y su efecto en el mensaje
  - c) Leer el resumen del texto antes de la lectura
  - d) Evitar cualquier tipo de distracción durante la lectura
7. **¿Cómo se analiza estéticamente un texto literario?**
  - a) A través de la identificación de la trama y los personajes sin considerar el contexto.

- b) Mediante la evaluación del estilo y la estructura, junto con la respuesta emocional que provoca en el lector.
  - c) Por la comparación del texto con obras de autores contemporáneos.
  - d) Mediante la identificación de estilos literarios y opiniones populares de la obra.
- 8. De los siguientes ¿Qué aspecto se cumple en la lectura crítica de un texto literario?**
- a) El lector es un sujeto pasivo porque solo interpreta el significado con el que se escribió el texto.
  - b) El lector es un sujeto activo, pues colabora con la construcción del significado del texto.
  - c) El lector no se compromete emocionalmente para favorecer un análisis objetivo.
  - d) El lector debe evitar relacionar el texto con sus experiencias personales.

Subindicador: Intención de escritura de textos literarios

- 9. ¿Cómo definirías el acto de escritura de poemas o relatos?**
- a) Forma de exhibir el talento natural por las letras.
  - b) Forma de relacionar ideas usando reglas gramaticales y de ortografía
  - c) Forma de expresar la realidad personal buscando la belleza.
  - d) Forma de comunicar una idea concreta y precisa.
- 10. ¿Qué intención crees que llevan a escribir un poema o un relato?**
- a) Informar sobre un tema específico de manera superficial.
  - b) Explorar y expresar emociones y experiencias humanas profundas.
  - c) Producir un texto que cumpla con las exigencias del mercado editorial.
  - d) Ninguna de las anteriores.
- 11. ¿La voz narrativa se relaciona con la intención del autor al escribir un texto literario?**
- a) Sí, es relevante, ya que su único propósito es contar la historia.
  - b) Sí, influye en la percepción del lector y en su conexión emocional.
  - c) No, solo se utiliza para describir escenarios y personajes.
  - d) No, se utiliza exclusivamente para mantener la coherencia en la trama.
- 12. ¿Existe alguna diferencia entre la intención de escritura de un texto narrativo y la de un texto poético?**
- a) No, ambos buscan la autoexpresión emocional del autor.
  - b) Sí, en el texto poético el autor tiene la intención de manifestar sus emociones y en el texto narrativo tiene la intención de reflejar su visión de la realidad en la que vive.
  - c) Sí, en el texto narrativo el autor tiene la intención de manifestar sus emociones y sus sentimientos y en el texto poético tiene la intención de manifestar sus emociones.
  - d) No, ambos buscan reflejar la realidad tal cual la vive el autor.

Subindicador: Método de escritura de textos literarios

- 13. ¿Qué aspectos del lenguaje deben tomarse durante la escritura de un texto literario?**
- a) Solamente el aspecto ortográfico y léxico.
  - b) El aspecto semántico, sintáctico, léxico y pragmático.
  - c) El aspecto semántico, sintáctico, morfológico, pragmático y científico.
  - d) Solamente el aspecto léxico y semántico.
- 14. ¿Cuáles son los pasos a seguir para la producción de un texto literario?**
- a) Realizar una lluvia de ideas, escribir un primer borrador, revisar y publicar el texto final.
  - b) Leer obras de otros autores, anotar ideas al azar, escribir el texto sin revisarlo y compartirlo con amigos.
  - c) Realizar una planificación, escribir un primer borrador, revisar el texto, comentar, reescribir y publicar.
  - d) Hacer un resumen de la obra, seleccionar personajes, escribir el final primero y luego desarrollar la introducción.
- 15. ¿Cuál es la importancia de la revisión en el proceso de producción de un texto literario?**
- a) No es necesaria si el autor está satisfecho con el primer borrador
  - b) Permite identificar errores y mejorar la claridad y efectividad del mensaje

- c) Solo es relevante para textos académicos, no literarios
  - d) Es un proceso que consume tiempo y no aporta valor
16. **¿En qué momento es adecuado realizar la revisión del propio texto escrito?**
- a) Apenas se termina el momento de escritura, para conservar la frescura de las ideas.
  - b) Es necesario que sea realizado por otras personas que no sean el escritor.
  - c) Aproximadamente 10 minutos después de terminar de escribir cada párrafo.
  - d) Después de dejar reposar el texto y refrescar las ideas.



### ANEXO III Formato para validación de instrumento por jueces expertos

Respetado juez: Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento **Cuestionario para la medición de la variable competencia literaria**, que hace parte de la investigación: **PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPETENCIA LITERARIA EN LOS ALUMNOS DE 4.º AÑO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CONVENIO, AREQUIPA 2024**. La evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente, agradecemos su valiosa colaboración.

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

CATEGORIA	INDICADOR	
<b>SUFICIENCIA</b> Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
	3	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4	Los ítems son suficientes
<b>CLARIDAD</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica, semántica y léxico son adecuados.	1	El ítem no es claro
	2	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el léxico, el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4	El ítem es claro, tiene semántica, sintaxis y léxico adecuado.
<b>COHERENCIA</b> El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>RELEVANCIA</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3	El ítem es relativamente importante

**ANEXO IV Validaciones de los jueces expertos**

ASPECTOS ESPECÍFICOS								
Variable	Indicador	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones	
Competencia literaria	Interpretación de textos literarios	1	4	4	4	4		
		2	4	4	4	4		
		3	4	4	4	4		
		4	4	4	4	4		
		5	4	4	4	4		
		6	4	4	4	4		
	Producción de textos literarios	7	4	4	4	4	4	
		8	4	4	4	4	4	
		9	4	4	4	4	4	
		10	4	4	4	4	4	
		11	4	4	4	4	4	
		12	4	4	4	4	4	
		13	4	4	4	4	4	
		14	4	4	4	4	4	
		15	4	4	4	4	4	
		16	4	4	4	4	4	
ASPECTOS GENERALES								
Aspecto					Sí	No	Observaciones	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario.					X			
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.					X			
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.					X			
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir.					X			
CONSIDERACIONES FINALES (favor agregar observaciones que no han sido consideradas en este formato)								
VALIDEZ								
Aplicable	X		No Aplicable			Aplicable atendiendo a observaciones		
Instrumento validado por:	Elena Martínez P.					 Elena G. Martínez Puma DOCENTE INVESTIGADORA - UCSM CONCYTEG - BENACYT C.R. P0085583		
Teléfono:	959 852 205							
Correo electrónico:	elenampulo@gmail.com emartinez@ucsm.edu.pe							



PERÚ

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior Universitaria

Dirección de Registro y Reconocimiento  
de Grados y Títulos e Información  
Universitaria

**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
MARTINEZ PUMA, ELENA GUILLERMINA DNI 29253234	LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA  Fecha de diploma: 20/04/2001 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO PERU
MARTINEZ PUMA, ELENA GUILLERMINA DNI 29253234	LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA  Fecha de diploma: 20/04/2001 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO PERU
MARTINEZ PUMA, ELENA GUILLERMINA DNI 29253234	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION  Fecha de diploma: Modalidad de estudios: -  Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO PERU
MARTINEZ PUMA, ELENA GUILLERMINA DNI 29253234	MAGISTER EN EDUCACIÓN, CON MENCIÓN EN DOCENCIA, CURRÍCULO E INVESTIGACIÓN  Fecha de diploma: 24/01/12 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matricula: 15/03/2007 Fecha egreso: 31/12/2009	UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE PERU



ASPECTOS ESPECÍFICOS							
Variable	Indicador	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Competencia literaria	Interpretación de textos literarios	1	4	4	4	4	
		2	4	4	4	4	
		3	4	4	4	4	
		4	4	4	4	4	
		5	4	4	4	4	
		6	4	4	4	4	
	Producción de textos literarios	7	4	4	4	4	
		8	4	4	4	4	
		9	4	4	4	4	
		10	4	4	4	4	
		11	4	4	4	4	
		12	4	4	4	4	
		13	4	4	4	4	
		14	4	4	4	4	
		15	4	4	4	4	
		16	4	4	4	4	

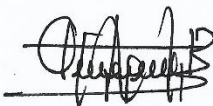
#### ASPECTOS GENERALES

Aspecto	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario.	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.	X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir.	X		

#### CONSIDERACIONES FINALES

(favor agregar observaciones que no han sido consideradas en este formato)


#### VALIDEZ

Aplicable	X	No Aplicable	Aplicable atendiendo a observaciones
Instrumento validad por:	Brenda Benita Aréstegui Cahua		 Firma
Teléfono:	950718794		
Correo electrónico:	brendabenita21@gmail.com		



PERÚ

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior Universitaria

Dirección de Registro y Reconocimiento  
de Grados y Títulos e Información  
Universitaria

**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
ARESTEGUI CAHUA, BRENDA BENITA DNI 29579898	<b>LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA. ESPECIALIDAD: LENGUA, LITERATURA Y FILOSOFIA LENGUA, LITERATURA Y FILOSOFIA</b>  Fecha de diploma: 29/01/2004 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA <i>PERU</i>
ARISTEGUI CAHUA, BRENDA BENITA DNI 29579898	<b>LICENCIADA EN EDUCACION SECUNDARIA</b>  Fecha de diploma: 29/01/2004 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA <i>PERU</i>
ARESTEGUI CAHUA, BRENDA BENITA DNI 29579898	<b>LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA</b>  Fecha de diploma: 29/01/2004 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA <i>PERU</i>
ARESTEGUI CAHUA, BRENDA BENITA DNI 29579898	<b>BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION</b>  Fecha de diploma: 31/01/2003 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA <i>PERU</i>
ARESTEGUI CAHUA, BRENDA BENITA DNI 29579898	<b>MAESTRO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LOS ENTORNOS VIRTUALES PARA EL APRENDIZAJE</b>  Fecha de diploma: 28/12/22 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matrícula: 06/07/2017 Fecha egreso: 26/06/2018	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA <i>PERU</i>

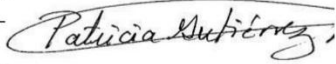


ASPECTOS ESPECÍFICOS							
Variable	Indicador	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Competencia literaria	Interpretación de textos literarios	1	3	4	3	3	Se encuentra en el estándar adecuado
		2	3	3	4	3	Se encuentra en el estándar adecuado
		3	3	3	3	3	Se encuentra en el estándar adecuado
		4	4	3	4	4	Se encuentra en el estándar adecuado
		5	4	3	3	4	Se encuentra en el estándar adecuado
		6	4	3	4	4	Se encuentra en el estándar adecuado
		7	3	3	3	3	Se encuentra en el estándar adecuado
		8	4	3	4	4	Se encuentra en el estándar adecuado
	Producción de textos literarios	9	3	4	3	4	Se encuentra en el estándar adecuado
		10	3	3	4	4	Se encuentra en el estándar adecuado
		11	3	4	3	4	Se encuentra en el estándar adecuado
		12	3	4	3	4	Se encuentra en el estándar adecuado
		13	3	3	4	4	Se encuentra en el estándar adecuado
		14	3	4	3	4	Se encuentra en el estándar adecuado
		15	4	3	4	4	Se encuentra en el estándar adecuado
		16	3	4	3	3	Se encuentra en el estándar adecuado

ASPECTOS GENERALES			
Aspecto	Sí	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario.	X		Ninguna
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.	X		Ninguna
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial.	X		Ninguna
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir.	X		Ninguna

**CONSIDERACIONES FINALES**  
(favor agregar observaciones que no han sido consideradas en este formato)

- Colocar nombres completos de la autora del instrumento
- Mejorar el título del Instrumento

VALIDEZ			
Aplicable	No Aplicable	Aplicable atendiendo a observaciones	X
Instrumento validad por:	Mg. Patricia Yvonne Gutiérrez Portocarrero		 Firma
Teléfono:	959189964		
Correo electrónico:	pgutierrez@ucsm.edu.pe		



PERÚ

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior Universitaria

Dirección de Registro y Reconocimiento  
de Grados y Títulos e Información  
Universitaria

**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
GUTIERREZ PORTOCARRERO, PATRICIA YVONNE DNI 29408680	<b>MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION</b>  Fecha de diploma: 06/06/1996 Modalidad de estudios: -  Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA <i>PERU</i>
GUTIERREZ PORTOCARRERO, PATRICIA YVONNE DNI 29408680	<b>LICENCIADO EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD: CIENCIAS SOCIALES</b>  Fecha de diploma: 11/10/91 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA <i>PERU</i>
GUTIERREZ PORTOCARRERO, PATRICIA YVONNE DNI 29408680	<b>BACHILLER EN EDUCACIÓN</b>  Fecha de diploma: 25/01/91 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA <i>PERU</i>



## ANEXO V Permiso de la I.E. para la aplicación del trabajo de investigación

**Solicito: Permiso para la aplicación del trabajo de investigación para la obtención de la Licenciatura.**

**Sr. Julio Morote**

Subdirector del Nivel Secundario de la Institución Educativa  
San Juan Bautista de la Salle

**Presente.-**

**MICAELA CRISTINA RODRÍGUEZ MEZA**, identificada con DNI N°72452572, estudiante de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Católica de Santa María. Ante usted expongo lo siguiente:

De mi mayor consideración:

Señor subdirector, previo atento saludo, agradeciendo de antemano la apertura de la Institución Educativa hacia mi persona para el desarrollo de mis prácticas preprofesionales durante los años 2023 y 2024; habiendo sido un punto clave en mi formación profesional.

Estando en proceso de culminar la carrera profesional de **EDUCACIÓN SECUNDARIA CON ESPECIALIDAD EN COMUNICACIÓN** en la mencionada casa de estudios, solicito ante usted el permiso para la aplicación en su Institución Educativa del trabajo de investigación titulado: "Pensamiento crítico y competencia literaria en estudiantes de cuarto de Secundaria", siendo este requisito para optar por el Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Comunicación.

Dicho proceso consiste en la aplicación de dos cuestionarios a los estudiantes de las tres secciones pertenecientes a cuarto año de Secundaria, los cuales se encuentran adjuntos a la presente y son los expuestos a continuación:


1. **Cuestionario Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Original (WGCTA) Forma A:** Elaborada por los investigadores Watson y Glaser, siendo una adaptación diseñada para adolescentes; consta de 80 ítems divididos en cinco indicadores: inferencia, reconocimiento de supuestos, deducción, interpretación y evaluación de argumentos. Este instrumento requiere de un tiempo de desarrollo de 40 a 50 minutos.
2. **Cuestionario de medición de Competencia Literaria:** Elaborado por la investigadora y validado por tres expertos en la materia; este cuestionario cuenta con 16 preguntas cerradas divididas en dos indicadores: lectura de textos literarios y producción de textos literarios. Dicho instrumento requiere un tiempo de desarrollo de entre 20 a 30 minutos.

Por lo expuesto: ruego a usted acceder a la presente solicitud.

Atentamente,

Arequipa, 31 de octubre del 2024



  
Micaela Cristina Rodríguez Meza  
DNI 72451572



**ANEXO VII Matriz de consistencia**

**“PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPETENCIA LITERARIA EN LOS ALUMNOS DE 4.º AÑO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CONVENIO, AREQUIPA 2024”**

**Autora:** Rodriguez Meza, Micaela Cristina

<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>VARIABLES E INDICADORES</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>POBLACIÓN Y MUESTRA</b>
<p><b>Problema general:</b> ¿Cuál es la relación entre el pensamiento crítico y la competencia literaria en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio en la provincia de Arequipa en el año 2024?</p>	<p><b>Objetivo general:</b> Identificar la relación entre el pensamiento crítico y la competencia literaria en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio en la provincia de Arequipa en el año 2024.</p>	<p><b>Hipótesis general:</b> Dado que el pensamiento crítico es la capacidad para el juicio, razonamiento y análisis con un fin pragmático y la competencia literaria es el conocimiento de convenciones comunicativas y operaciones cognitivas que se</p>	<p><b>Variable independiente:</b> Pensamiento crítico <b>Indicadores:</b> Inferencia Reconocimiento de supuestos Deducción Interpretación Evaluación de argumentos <b>Variable dependiente:</b> Competencia literaria <b>Indicadores:</b></p>	<p><b>Tipo de investigación:</b> Aplicada y correlacional.  <b>Diseño de investigación:</b> No experimental y transversal.</p>	<p><b>Población:</b> de 74 estudiantes varones de 4.º año del nivel secundario de una institución educativa de convenio  <b>Muestra:</b> de N= 74 <b>Técnica:</b> Cuestionario <b>Instrumentos:</b> Test Watson-Glaser Critical Thinking</p>

<b>Problemas</b>	<b>Objetivos</b>	llevan a cabo durante	Interpretación de textos	Appraisal	Original
<b>específicos:</b>	<b>específicos:</b>	la lectura o escritura	literarios	(WGCTA) Forma A	
¿Cuáles son las características del pensamiento crítico en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio en la provincia de Arequipa en el año 2024?	Identificar las características del pensamiento crítico en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de convenio en la provincia de Arequipa en el año 2024.	de textos estrictamente literarios; se presume que existe una correlación positiva entre ambas variables.	Producción de textos literarios <b>Subindicadores:</b> Propósito de lectura de textos literarios Método de lectura de textos literarios Intención de escritura de textos literarios Método de escritura de textos literarios	Test de medición de la variable competencia literaria	
¿Cómo es el desarrollo de la competencia literaria en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de	Identificar el desarrollo de la competencia literaria en los alumnos de 4.º año de secundaria de una institución educativa de				

---

convenio en la convenio en la  
provincia de provincia de  
Arequipa en el año Arequipa en el año  
2024? 2024.



