



El pensamiento crítico según el test de Watson-Glaser en estudiantes del cuarto nivel de la carrera de Educación Básica

Critical thinking according to the Watson-Glaser test in students of the fourth level of the Basic Education career

Autores

- ✉ ¹Jordan Alexander Pérez Pérez 
- ✉ ¹Mishell Stefania Holguín Holguín 
- ✉ ¹Miryan Lorena Posligua Anchundia 
- ✉ ¹Miryan Lorena Posligua Anchundia 
- ✉ ¹Lady Laura Párraga Flores 

¹Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí.
Ecuador

Resumen

El pensamiento crítico es la habilidad de emplear procesos y estrategias que permiten agilizar la toma de decisiones, resolución de problemas y adquisición de nuevos conceptos. El estudio presenta un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo no experimental y se centra en la aplicación del test de Watson-Glaser, que pretende analizar la capacidad crítica que presentan 43 estudiantes que se encuentran cursando el cuarto nivel de la carrera de Educación Básica de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. El instrumento consta de 69 ítems que miden las dimensiones del pensamiento crítico: inferencia, suposición, deducción, conclusión y argumentación. Para analizar los resultados, se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS 25. Entre los hallazgos más significativos, se encontró que los estudiantes presentan un nivel de pensamiento crítico medio-bajo, siendo la dimensión argumentación donde más se destacan y la dimensión deducción donde existen más dificultades. Por ello, se concluye que los docentes de la educación superior deben trabajar con metodologías que incentiven a la reflexión crítica, que permitan mejorar las competencias en las que presentan carencias los estudiantes, así como sacar el máximo potencial de las aptitudes donde obtuvieron resultados positivos.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico; Test Watson-Glaser; Estudiantes; Dimensiones.

Abstract

Critical thinking is the ability to use processes and strategies that allow to expedite decision-making problem solving and acquisition of new concepts. The study presents a quantitative approach of a non-experimental descriptive type and focuses on the application of the Watson-Glaser test, which aims to analyze the critical capacity that 43 students who are studying the fourth level of the Basic Education career of the university Lay Eloy Alfaro of Manabí. The instrument consists of 69 items that measure the dimensions of critical thinking: inference, assumption, deduction, conclusion, and argument. To analyze the results, the SPSS 25 statistical analysis program was used. Among the most significant findings, it was found that students have a medium-low critical level of thinking, being the argumentation dimension where they stand out the most and the deduction dimension where they exist more difficulties. Therefore, it is concluded that higher education teachers must work with methodologies that encourage critical reflection, which allow to improve the skills in which students present shortcomings, as well as make the maximum potential from the skills where they obtained positive results.

KEYWORDS: Critical hinking; Watson-Glaser test; Students; Dimensions.

Como citar el artículo:

Pérez Pérez, J. A., Holguín Holguín, M. S., Posligua Anchundia, M. L., & Párraga Flores, L. L. El pensamiento crítico según el test de Watson-Glaser en estudiantes del cuarto nivel de la carrera de Educación Básica. Revista Cognosis. ISSN 2588-0578, 10(1). <https://doi.org/10.33936/cognosis.v10i1.6614>

Enviado: 2024-04-08
Aceptado: 2024-06-26
Publicado: 2025-01-06



INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como fin analizar las dimensiones del pensamiento crítico mediante el test de Watson-Glaser, el cual fue aplicado a los estudiantes de cuarto nivel de la carrera de Educación Básica de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Su fundamentación teórica está sustentada por autores de la literatura científica, cuyas ideas fueron seleccionadas minuciosamente para brindarle credibilidad y eficiencia a esta investigación.

Por otra parte, el test de Watson-Glaser intenta medir el pensamiento crítico según el objetivo al cual se quiere llegar. En su versión “Forms-S” se plantean 63 preguntas de selección múltiple (la versión original tuvo 80). Su validez de constructo y confiabilidad han sido simplemente documentadas y es una de las pruebas valorativas más usadas en la literatura (Madariaga & Schaffernicht, 2013, p. 477).

El pensamiento crítico según Zambrano & Chancay (2022) “está compuesto de procesos, estrategias y representaciones que se emplean en la toma de decisiones, resolución de problemas y en el aprendizaje de nuevos conceptos; integrándose los niveles de conocimiento, aplicación, análisis, síntesis y evaluación” (p. 637), por lo cual, es importante desarrollar esta habilidad en el ámbito educativo superior y en la vida profesional.

Estudios realizados por Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat (2007) “el aspecto de género no tiene mucho peso al momento de aplicar el test del pensamiento crítico, dado que, demuestra que el éxito de las habilidades adquiridas son producto de la constante preparación y de una buen praxis” (p. 5). Por ende, el nivel de rendimiento en la prueba no va a depender tanto del género, sino más bien de la capacidad que tenga el estudiante con relación a las habilidades del pensamiento crítico.

A continuación, se puntualizarán las dimensiones que componen el test de Watson-Glaser: inferencia, suposición, deducción, conclusión y argumentación.

Inferencia. Se refiere a “la habilidad que se evidencia cuando el lector utiliza sus conocimientos precedentes en relación al tópico en cuestión, para generar suposiciones” (Guerra & Guevara, 2017, p. 79). Por ello, la inferencia carece de validez, sino se utilizan los conocimientos previos para indagar en determinados temas.

Por consiguiente, desde la noción de Pérez (2005) “la inferencia se utiliza para evaluar la capacidad del estudiante al momento de realizar suposiciones y formar conexiones entre los contenidos de los textos” (p. 129). En otras palabras, se trata de verificar hasta donde son capaces los estudiantes de establecer relaciones entre su saber previo y la información brindada.

Desarrollar la inferencia no se da por sí sola, por lo que es recomendable que se les enseñe a los aprendices a utilizar estrategias inferenciales, que les permitan ir más allá del texto (Jouini, 2005, p. 4). La correcta estimulación de esta habilidad crítica ayuda a los educandos a familiarizarse con estrategias inferenciales a la vez que sustentan las bases de futuros aprendizajes, además les brinda mayor autonomía.

Un estudio realizado por Ochoa Montaña et al. (2017) identificó que los estudiantes presentan una mayor habilidad para razonar de forma lineal, y en un nivel medio la comprensión inferencial, mientras que la reflexión crítica es donde más presentan dificultades (p. 258). En definitiva, en esta habilidad los estudiantes no destacan como se esperaría, lo que puede presentar dificultades a largo plazo.

Suposición. Son conjeturas que se realizan en base a indicios o analogías, frente a hechos o causas similares. Para Izcara Palacios (2014) son explicaciones tentativas de un fenómeno investigado, formuladas en forma de supuestos.

En un sentido más estricto, son aquellas ideas que se toman por ciertas y funcionan como punto de partida para razonar o actuar de forma determinada que se dan a partir de creencias, experiencias y datos que aún no se hayan comprobado, mismas que serán sometidas a comparaciones con respecto a hechos o situaciones precedentes o información que llegan de diversas fuentes.

Deducción. Se define como “una progresión de razonamiento que va de lo general (reglas, leyes, teorías) a lo particular (observaciones, medidas, datos). La presentación deductiva inicia con axiomas, principios y reglas, se deducen las consecuencias y se formulan sus aplicaciones” (Rodríguez & Pérez, 2017, p. 180).

Mediante este tipo de razonamiento se organizan hechos o situaciones para obtener conclusiones. De esta manera, se evidencia que esta habilidad, es un método lógico muy práctico para la obtención de conocimientos, puesto que teniendo como base un conocimiento general, se despliegan aristas que permiten estudiar fenómenos particulares.

De acuerdo con Álvarez et al. (2018) una de las principales características del razonamiento deductivo es la operación mental que ayuda al proceso de comprensión de lecturas y textos. Las premisas y saberes previos permiten el análisis y comparación del nuevo conocimiento, con el fin de realizar una lectura crítica y de esta forma desarrollar un pensamiento crítico.

Conclusión. Para Fuentes Cortés (2013, p. 218) es lo más relevante de un texto, dado que en ella se consideran aspectos limitados y concretos, producto de una reflexión minuciosa. Entre esas limitaciones se encuentran que no se puede generar una discusión, sino más bien una postura; además no se puntualizan los resultados de manera específica sino de una forma más general y se complementan con sugerencias.

De acuerdo con Beltrán & Torres (2009) “el constante ejercicio de esta habilidad cognitiva, ayuda a agilizar la capacidad mental para la formulación de nuevos conceptos, la correcta selección de información primaria y una gran rapidez para generar ideas que brinden soluciones a las problemática” (p. 69).

Como se señala, es entonces la conclusión el final del proceso de comprensión crítica y el inicio de un nuevo conocimiento o juicio proveniente de una reflexión crítica del tema, mismo que ayudará a la toma de decisiones.

Argumentación. Es una expresión que se puede dar de dos formas: escrita u oral. Tiene la intención de convencer a alguien en concreto para lograr que se tome como cierto lo que se dice, por lo cual, el argumento debe ser claro y preciso.

Argumentar en otras palabras, es tener claro el tema y dar una opinión propia de este con fundamentos sólidos, dado que, si sucede lo contrario el argumento perderá validez. Desde la concepción de López & Padilla (2011) “la deficiencia de comprensión y argumentación está presente hasta en la educación superior y esto es causa de no saber reconocer la brecha que existe entre la práctica de la lectura y escritura en los niveles de secundaria” (p. 61). En otras palabras, la poca práctica de esta habilidad en la educación secundaria produce dificultades en los estudios superiores, siendo estos perjudiciales para el educando.

Por tal motivo la argumentación se la debe valorar como “una competencia clave, pero debe enseñarse una vez que se asienten los conocimientos teóricos de lo que es argumentación” (Larraín et al., 2021, p. 99), es decir, se deben seguir procesos para que su impacto sea positivo, desde conocer la estructuración de una buena argumentación hasta poder identificar los argumentos fuertes o débiles para poder refutarlos y complementarlos.

DESARROLLO

El presente estudio tiene un enfoque cuantitativo y es de tipo descriptivo no experimental. La población consta de 347 estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, siendo escogida como muestra los 43 estudiantes del cuarto semestre paralelo “A” constituido por 14 hombres (32,6%) y 29 mujeres (67,4%).

Se aplicó el test Watson-Wlaser que consta de 63 ítems encargados de analizar el pensamiento crítico, distribuidos en cinco dimensiones: inferencia (15 ítems), suposición (12 ítems), deducción (9 ítems), conclusión (12 ítems) y argumentación (15 ítems). La escala de medición varía según la dimensión que se estudia:

Tabla 1. Dimensión y escala de valoración Test de Watson-Glaser

Dimensión	Escala
Inferencia	Verdadero Probablemente verdadero Más información requerida Probablemente falso Falso
Suposición	Suposición hecha Suposición no hecha
Deducción	Conclusión sigue Conclusión no sigue
Conclusión	Conclusión sigue conclusión no sigue
Argumentación	Argumento fuerte Argumento débil

Nota: test de Watson-Glaser versión forms

Los resultados de los datos obtenidos con la aplicación de la prueba, serán procesados en el software estadístico SPSS versión 25. Además, se realizó un barrido bibliográfico para el análisis de los resultados.

Resultados. Al aplicar el test de Watson-Glaser se pudo evaluar el nivel de pensamiento crítico que poseen los 43 estudiantes del cuarto semestre de la carrera de Educación Básica.

El estudio de la inferencia con relación al pensamiento crítico consistía en determinar el nivel de veracidad o falsedad de un texto, en el cual se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 2. Resultados de la dimensión inferencia

Total Inferencia	Puntaje	Género		Total
		Masculino	Femenino	
	2	0	2	2
	3	3	4	7
	4	1	3	4
	5	3	5	8
	6	1	7	8
	7	3	2	5
	8	0	2	2
	9	2	2	4
	10	1	2	3
Total		14	29	43

Nota: Test Watson-Glaser aplicado a estudiantes

De acuerdo con los resultados, la calificación más alta fue de 10/15 ítems respondidos de manera correcta, siendo 3 (6,98%) estudiantes los que alcanzaron dicho puntaje, 2 mujeres y 1 hombre respectivamente.

Estos participantes lograron destacar, debido a que tal como lo menciona Jouini (2005) tuvieron una preparación más constante y familiarizada con el uso de estrategias inferenciales, que aportaron de manera significativa en el desarrollo de esta habilidad.

En cuanto al género, se refleja que 3 (6,9%) de los 14 (32,6%) estudiantes masculinos, se encuentran por encima de la nota media. En el caso de las mujeres, 6 (13,9%) de los 29 (67,4%) participantes alcanzan una calificación por arriba de la media.

Si bien, las mujeres toman ventaja al tener mayor número de participantes superando la nota media, se evidencia que existen un mayor porcentaje de ellas, que no lo lograron, siendo agravante el nivel de inferencia en este grupo.

A pesar de que el género no sea determinante para medir las capacidades del pensamiento crítico (Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2007), se manifiesta una mayor capacidad para inferir en los hombres.

El puntaje más común entre los participantes estuvo entre los 5 y 6 aciertos, siendo 16 (37,2%) participantes quienes lograron dicha puntuación.

Esto supone que el panorama general del curso no es alentador, siendo diversos los aspectos que ocasionan la carencia por dominar esta habilidad, entre ellos no realizar predicciones ni establecer relaciones entre los conocimientos previos y los contenidos nuevos (Pérez, 2005; Guerra & Guevara, 2017).

Asimismo, tal como lo indican Ochoa Montaña et al. (2017) la inferencia no es la capacidad en la que destacan los estudiantes, y al tener un peso muy importante, provoca que desarrollar la habilidad de pensar críticamente se torne más complicado.

En referencia a la dimensión suposición, su estudio radicaba en identificar si las premisas planteadas son ciertas o no y brindar explicaciones tentativas del fenómeno estudiado en forma de preposiciones. Los resultados son los siguientes:

Tabla 3. Resultados de la dimensión inferencia

Total suposición	Puntaje	Género		Total
		Masculino	Femenino	
	4	1	4	5
	5	2	6	8
	6	1	6	7
	7	4	9	13
	8	3	3	6
	9	2	1	3
	10	1	0	1
Total		14	29	43

Nota: test de Watson-Glaser aplicado a estudiantes

Los resultados indican que la calificación más alta fue de 10/12 ítems respondidos acertadamente, destacando 1 (2,3%) estudiante de género masculino.

Respecto al desempeño por género, 10 (23,2%) de 14 hombres (32,6%) alcanzaron una puntuación superior a 6. En tanto, 19 (44,2%) de 29 mujeres (67,4%) superaron la calificación media, es decir 6.

Por ello, se podría señalar que tanto el género masculino como el femenino se encuentra en igualdad de condiciones al momento de formular suposiciones (Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2007).

La nota más frecuente entre los participantes fue de 7 aciertos, siendo un total de 13 (30,2%) estudiantes quienes lograron esta calificación.

En general, la puntuación del curso en lo que se refiere esta habilidad se encuentra por encima de la media, a diferencia de su antecesor la inferencia, la cual, según Pérez (2005) es la habilidad que le da origen a la suposición, descartando que en este contexto dicha premisa no tiene validez. Por ende, la suposición es una habilidad que debe pulirse, debido a que los estudiantes ya demuestran signos positivos, al momento de formular supuestos o dar explicaciones predictivas (Izcara Palacios, 2014).

Por consiguiente, en la dimensión deducción se pretendía evidenciar si los estudiantes podían identificar si las premisas en general llegaban o no a una conclusión certera, siendo estos los resultados obtenidos:

Tabla 4. Resultados de la dimensión deducción

Total deducción	Puntaje	Género		Total
		Masculino	Femenino	
	2	2	3	5
	3	6	4	10
	4	3	11	14
	5	2	9	11
	6	1	1	2
	7	0	1	1
Total		14	29	43

Test de Watson-Glaser aplicados a estudiantes

Según lo expuesto en la tabla, en esta dimensión se observó que la puntuación más alta fue 7/9 alcanzando dicha nota solo 1 (2,3%) estudiante perteneciente al género femenino.

Con relación al puntaje individual por género, se proyecta que 3 (6,9%) de los 14 (32,6%) hombres consiguieron responder de manera correcta de 5 aciertos en adelante. Por su parte, 11 (25,6%) de las 29 (67,4%) estudiantes mujeres alcanzaron la calificación antes mencionada.

La puntuación que fue obtenida por la mayoría de los estudiantes fue de 4 aciertos, habiendo un total de 14 (32,6%) estudiantes quienes obtuvieron dicha nota.

En definitiva, el puntaje del curso se considera muy bajo, por lo cual, es evidente que existe una carencia al momento de desglosar una incógnita general a premisas particulares que permitan dar solución a una problemática (Rodríguez & Pérez, 2017).

Además, esta habilidad agiliza la lectura y comprensión de textos (Álvarez et al., 2018) por lo que, al estar el curso en una situación crítica con relación a la deducción, se pierde considerablemente la habilidad de comprensión lectora y por tanto la capacidad de pensar críticamente.

En cuanto a la dimensión conclusión, se distingue por ser una de las habilidades más complejas porque requiere de una gran capacidad de reflexión crítica, siendo los resultados obtenidos los presentados a continuación:

Tabla 5. Resultados de la dimensión conclusión

Total conclusión	Puntaje	Género		Total
		Masculino	Femenino	
	2	1	0	1
	3	1	5	6
	4	2	2	4
	5	2	6	8
	6	5	5	10
	7	2	7	9
	8	1	3	4
	9	0	1	1
Total		14	29	43

Fuente: Test de Watson-Glaser aplicado a estudiantes

La calificación máxima obtenida en esta dimensión fue de 9/12 de ítems correctos, siendo 1 (2,3%) estudiante de género femenino, quien resaltó entre los demás.

En lo que concierne al género, solo 3 (6,9%) de los 14 (32,6%) hombres destacan al obtener una calificación que supera los 6 aciertos, mientras que 11 (25,6%) de las 29 (67,4%) mujeres, consiguieron sobresalir al superar la nota media.

La tendencia en este grupo, fue de 6 aciertos, la cual fue obtenida por 10 (23,3%) estudiantes, tanto del género masculino como del femenino.

Al analizar de manera profunda, se evidencia que la habilidad de conclusión se encuentra entre un punto medio y bajo, pero no es tan alarmante como en el caso de otras dimensiones, sin embargo, al ser una de las aptitudes más puestas en prácticas en el ámbito educativo, se esperarían mejores resultados.

La falencia que presentan los estudiantes podría ser producto de no reconocer las características de las conclusiones, las cuales son para Fuentes Cortés (2013): establecer una postura, ser redactadas de manera general y complementarlas con sugerencias.

Ante la nota alcanzada, se hace necesario intervenir, para que el problema con esta habilidad no acreciente, puesto que se pone en riesgo perder la capacidad de emplear elementos de la conclusión, tales como escoger la información adecuada, formular nuevos conceptos y plantear soluciones (Beltrán & Torres, 2009).

Por último, la dimensión argumentación se presenta como una habilidad donde se debe tener un vasto conocimiento sobre un tema para poder defenderlo, en el cual, los participantes tuvieron la tarea de juzgar si un argumento era fuerte o débil, siendo estos los resultados:

Tabla 6. Resultados de la dimensión argumentación

Total argumentación	Puntaje	Género		Total
		Masculino	Femenino	
	5	0	1	1
	6	1	0	1
	7	1	4	5
	8	3	7	10
	9	2	6	8
	10	4	4	8
	11	2	4	6
	12	0	2	2
	13	1	1	2
	14		29	43

Fuente: Test de Watson-Glaser aplicado a estudiantes

De acuerdo con los resultados, la calificación más alta obtenida fue de 13/15 aciertos, habiendo 2 (4,6%) estudiantes, uno de género masculino y otro de género femenino, quienes lograron esta hazaña.

En lo que corresponde al género, hubo un total de 12 (27,9%) de 14 (32,6%) hombres que superaron la nota media (7). Por otro lado, 24 (55,8%) de las 29 (67,4%) mujeres participantes superaron la calificación mencionada anteriormente.

El puntaje que mayor coincidencia entre estudiantes fue de 8 aciertos, siendo alcanzado por un total de 10 (23,2%) estudiantes.

Al analizar de manera minuciosa, se observa que esta habilidad es donde más destacan los estudiantes, esto quiere decir, que si se ha llevado a cabo un proceso adecuado en la enseñanza de la argumentación, cimentando desde un principio los conocimientos teóricos que encaminan a una reflexión crítica más estructurada (Larraín et al., 2021).

No obstante, se debe seguir trabajando en el desarrollo de esta habilidad, siendo más constante el desarrollo de actividades de lectura y escritura, para que en los niveles superiores de estudio no haya dificultades mayores que estanquen su potencial para argumentar (López & Padilla, 2011).

CONCLUSIONES

En general, el desempeño de los estudiantes del cuarto semestre de la carrera de Educación Básica en relación con las habilidades del pensamiento crítico es medio-bajo, porque a pesar de que se destacan en ciertas competencias, no se consiguen resultados satisfactorios.

De manera específica, la inferencia no es la habilidad predilecta de los estudiantes, exhibiendo pocos destellos para interpretar información, relacionar conocimientos previos con otros contenidos e identificar la veracidad o falsedad de un enunciado. Por tal razón, en la práctica docente es necesario aplicar y enseñar estrategias inferenciales.

Por otra parte, los estudiantes han demostrado las capacidades necesarias para realizar suposiciones de los contenidos y problemáticas que se plantean, siendo la segunda habilidad mejor puntuada, no obstante, es recomendable reforzar esta aptitud para que no traiga consecuencias negativas a largo plazo.

Por consiguiente, la deducción representa la dimensión con el nivel más bajo, evidenciando que existe un problema significativo para los estudiantes al momento de poner en práctica esta habilidad, en especial a los hombres, aunque el panorama femenino tampoco es muy alentador. Por este motivo, se deben fomentar actividades donde problemas generales se puedan desglosar hasta encontrar soluciones particulares.

En cuanto a la dimensión conclusión, los estudiantes presentan un nivel medio, pero no destacado, dado que se evidencian dificultades para reconocer los elementos principales de esta habilidad: establecer una postura, plantear una idea general y perfeccionar con sugerencias. Aquello, podría afectar al estudiante en la emisión de juicios, tomas de decisiones y búsquedas de decisiones, por ende, el maestro debe encaminar al estudiante a un proceso reflexivo y minucioso que le permitan formular conclusiones contundentes.

Por último, la dimensión argumentación, se posiciona como la habilidad más desarrollada, por lo que se alienta a la institución a promover actividades tales como foros, debates, mesa redonda y demás, que permitan pulir el potencial que se encuentra en este grupo estudiantil.

Declaración de conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses que afecten el normal desarrollo de la evaluación del manuscrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M., Carreño, A., & Delgado, A. (2018). Pensamiento crítico y razonamiento en estudiantes de licenciatura en lengua castellana e inglés de una universidad privada de Bucaramanga. Universidad Cooperativa de Colombia. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7671/1/2018_Pensamiento_Crítico_Razonamiento

Beltrán, M. J., & Torres, N. Y. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Revista Zona Próxima*, 11, 66–85. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85313003005.pdf>

Da Dalt de Mangione, E., & Difabio de Anglat, H. (2007). Evaluación de la competencia crítica a través del test de Watson-Glaser: Exploración de sus cualidades psicométricas. *Revista de Psicología UCA*, 3(6), 1–26. <https://core.ac.uk/download/pdf/95630666.pdf>

Fuentes Cortés, M. (2013). Las conclusiones de los artículos de investigación en historia. *Literatura y Lingüística*, 28, 215–232. <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n28/art12.pdf>

Guerra, J., & Guevara, C. (2017). Variables académicas, comprensión lectora, estrategias y motivación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 78–90. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1125>

Izcara Palacios, S. P. (2014). Manual de investigación cualitativa. Fontamara. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4613>

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 4, 1–19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255343>

Larraín, A., De Brasi, L., Calderón, M., & Calzetta, A. (2021). Creencias docentes acerca de la enseñanza de la argumentación en el ciclo básico de formación. *Formación Universitaria*, 14(1), 99–110. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v14n1/0718-5006-formuniv-14-01-99.pdf>

López, E., & Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. *PRAXIS. Revista de Psicología*, 13(20), 61–89. <http://www.praxis.udp.cl/index.php/praxis/article/view/68/58>

Madariaga, P., & Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(3), 472–484. <https://doi.org/10.31876/rsc.v19i3.25637>

Ochoa Montaña, J., Mesa Cárdenas, S. L., Pedraza Orduz, Y., & Orlando Caro, E. (2017). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, 20, 249–263. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/8918/7371

Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121–138. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:40a833f1-db59-4b9d-984b-164ae496892e/re200510-pdf.pdf>

Rodríguez, A., & Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, 179–200. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

Zambrano, J., & Chancay, C. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Dominio de Las Ciencias*, 8(2), 635–647. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2775/6378>