



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"MONSEÑOR FRANCISCO GONZALES BURGA"
LAMBAYEQUE
CODIGO MODULAR 1157916



PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

POTENCIAMOS EL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO MEDIANTE LA LECTURA

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

AUTORES:

Bach. CAPCHI VALLE, MILAGROS MIRELLA (75654949-2017-2022)

Bach. HUAMÁN MORALES, OSCAR (42947866-2017-2022)

ASESOR:

**DR. LUIS MANUEL SUCLUPE QUEVEDO
(ORCID: 0000-0001-8031-7291)**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

**NECESIDADES DE APRENDIZAJE Y CARACTERÍSTICAS DE LOS
ESTUDIANTES**

**LAMBAYEQUE – PERÚ
2024**

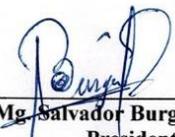
**POTENCIAMOS EL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO
MEDIANTE LA LECTURA**


CAPCHI VALLE, Milagros Mirella


HUAMAN MORALES, Oscar


Dr. Luis Manuel Sotelo Quevedo
ASESOR

APROBADO POR:


Mg. Salvador Burga Guevara
Presidente


Mg. Yris Esther Horna Pflucker
Secretaria


Lic. José De la Cruz Fernández Meléndez
Vocal

FERREÑAFE – 2024



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"MONSEÑOR FRANCISCO GONZALES BURGA" FERREÑAFE
DE LA REGIÓN LAMBAYEQUE
LICENCIADA MEDIANTE R.M N° 357-2020-MINEDU
CÓDIGO MODULAR N°1157916



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO

N°004-2024-EESPP"MFGB"

Siendo las 15.00 horas del día viernes 18 de octubre del 2024; se reunieron en la sala de sustentaciones de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Monseñor Francisco Gonzales Burga de Ferreñafe, los miembros del jurado designados mediante Resolución Directoral N°171-2024-DG- EESPP"MFGB"-F, de fecha 07 de octubre del 2024, integrado por:

Presidente : Mg. Salvador Burga Guevara

Vocal : Lic. José De La Cruz Fernández Meléndez

Secretario : Mg. Yris Esther Horna Pflucker

Con la finalidad de evaluar la sustentación en modalidad de tesis, titulada: **POTENCIAMOS EL PENSAMIENTO CRITICO-REFLEXIVO MEDIANTE LA LECTURA**, presentada por la/el o los bachilleres: Capchi Valle Milagros Mirella y Huamán Morales Oscar, del Programa de Estudios de Primaria para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria.

Concluido el acto de exposición y defensa de la tesis, de conformidad con el Reglamento de Investigación aprobado con Resolución N° 074-2023-EESPP MFGB-F de fecha 11 de agosto del 2023; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo las preguntas al (los) sustentante(s), quien(es) procedió(eron) a dar respuesta a las interrogantes planteadas.

Finalizada la evaluación; se invitó a los sustentantes y al público presente abandonar el recinto; y, luego de una amplia deliberación por parte del jurado, se llegó al siguiente resultado:

APROBADO POR UNANIMIDAD
APROBADO POR MAYORÍA
DESAPROBADO

Siendo las 17:00 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


PRESIDENTE


VOCAL


SECRETARIO

NOMBRE DEL TRABAJO

**INFORME SIMILITUD LICENCIATURA-CA
VERO MANAYAY-FARFAN MORENO**

AUTOR

Mónica Lisset Cavero Manayay

RECuento DE PALABRAS

14668 Words

RECuento DE CARACTERES

78918 Characters

RECuento DE PÁGINAS

52 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

2.2MB

FECHA DE ENTREGA

Nov 15, 2024 11:29 AM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Nov 15, 2024 11:31 AM GMT-5

● **17% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 15% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 14% Base de datos de trabajos entregados
- 5% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico

DEDICATORIA

A Dios que es mi guía y fortaleza en todo momento, porque está conmigo en todo momento.

A mis padres: Alejandro y Antonia por inculcar en mí el ejemplo de lucha y valentía y quienes, con su amor, paciencia y esfuerzo, me han permitido llegar a cumplir hoy una meta más en mi vida.

A mis hermanos, que siempre estuvieron alentándome para que pueda llegar a esta meta trazada.

Milagros Mirella.

A mi Dios que es mi guía y fortaleza en todo momento, porque siempre ha estado conmigo hasta el día de hoy.

A mi madre Juana por inculcar en mí el ejemplo de lucha y valentía, quien con su amor, paciencia y esfuerzo me ha permitido llegar a cumplir hoy una meta más en mi vida.

A mis hermanos, quienes me alientan en todo momento para llegar a lograr esta meta trazada.

Finalmente, y no menos importante quiero dedicar esta tesis a mi hija Noryko, quien es la fuente de inspiración para superarme día a día y decirle que nunca es tarde para empezar.

Oscar.

AGRADECIMIENTO

A mi madre, no tengo palabras para expresar toda la gratitud hacia ella, por su fe, amor y ayuda en todo momento, gracias a sus oraciones y esfuerzo estoy culminando mi carrera profesional.

A toda mi familia por el apoyo incondicional. También mi profundo agradecimiento a mis docentes de la EESPP “Monseñor Francisco Gonzáles Burga” quienes, con su profesionalismo, enseñanzas y sus conocimientos me supieron orientar en mi formación profesional, gracias maestros por su paciencia, dedicación, apoyo incondicional y amistad.

Milagros Mirella

A mi madrecita, no tengo palabras para expresar toda la gratitud hacia ella, por su fe, amor y ayuda en todo momento, gracias a sus oraciones y esfuerzo estoy culminando mi carrera profesional.

A toda mi familia por el apoyo incondicional. También mi profundo agradecimiento al director y docentes de la EESPP “Monseñor Francisco Gonzáles Burga” quienes, con su profesionalismo, enseñanzas y sus valiosos conocimientos me supieron orientar en mi formación profesional, gracias maestros por su paciencia, dedicación, apoyo incondicional y amistad.

Oscar.

Índice general

RESUMEN	x
ABSTRACT.....	xi
INTRODUCCIÓN:.....	1
I. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	2
II. MARCO TEÓRICO	10
III. METODOLOGÍA.....	27
IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	67
CONCLUSIONES	71
RECOMENDACIONES.....	73
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
ANEXOS	77

Índice de tablas

Tabla 1 Población de niños y niñas de 4° grado del nivel de educación primaria de la I.E.P. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe	29
Tabla 2 Muestra de niños y niñas de 4° grado del nivel de educación primaria de la I.E.P. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe	30
Tabla 3 Operacionalización de la variable independiente	31
Tabla 4 Operacionalización de la variable dependiente	32
Tabla 5 Estadística de fiabilidad según Alpha de Cronbach del grupo experimental	37
Tabla 6 Estadística de fiabilidad según Alpha de Cronbach del grupo control.....	37
Tabla 7 Resultados del pre-test del grupo experimental del nivel de pensamiento crítico-reflexivo ..	40
Tabla 8 Estadísticos descriptivos del pre test del grupo experimental	40
Tabla 9 Resultados del pre-test del grupo control en convivencia escolar.....	41
Tabla 10 Estadísticos descriptivos del pre test- grupo control.....	42
Tabla 11 Resultados del post-test del grupo experimental del nivel de pensamiento crítico-reflexivo	43
Tabla 12 Estadísticos descriptivos del post test- grupo experimental	43
Tabla 13 Resultados del post-test del grupo control del nivel de pensamiento crítico-reflexivo	45
Tabla 14 Estadísticos descriptivos del Post test- grupo control	45
Tabla 15 Comparativa porcentuales de grupos	46
Tabla 16 Tabla comparativa del pre test y post test por dimensión del grupo experimental.....	48
Tabla 17 Comparativa de pruebas de normalidad para el grupo experimental	63
Tabla 18 Comparativa de estadístico de homogeneidad de grupo	64
Tabla 19 Prueba de t – Student de muestras independientes para la fase del PRE TEST	65
Tabla 20 Prueba de t – Student de muestras independientes para la fase del POST TEST.....	66

Índice de figuras

Figura 1 Resultados del pre-test del grupo experimental en figura de barras	41
Figura 2 Resultados del pre-test del grupo control en figura de barras.....	42
Figura 3 Resultados del post-test del grupo experimental en figura de barras	44
Figura 4 Resultados del post-test del grupo control en figura de barras	46
Figura 5 Figura Comparativa de grupos	47
Figura 6 Figura de barras con porcentajes para la dimensión Analizar Información en el Pre Test	49
Figura 7 Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Inferir implicancias y/o consecuencias en el Pre Test.	50
Figura 8 Figura de barras de porcentajes para la dimensión Proponer alternativas de solución en el Pre Test.....	51
Figura 9 Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Argumentar posición en el Pre Test.....	52
Figura 10 Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Racionalidad técnica en el Pre test.....	53
Figura 11 Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Racionalidad práctica en el Pre test.....	54
Figura 12 Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Racionalidad crítica Pre test	55
Figura 13 Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Analizar Información Post Test	56
Figura 14 Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Analizar Información Post test	57
Figura 15 Figura de barras de porcentajes para la dimensión Proponer alternativas de solución Post test	58
Figura 16 Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Argumentar posición Post test	59
Figura 17 Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Racionalidad técnica Post test	60
Figura 18 Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Racionalidad técnica Post test	61
Figura 19 Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Racionalidad crítica Post test	62

RESUMEN

La investigación realizada en la I.E. N° 10626 "José César Solís Celis" de Ferreñafe en 2021 tuvo como objetivo principal demostrar que la aplicación de lecturas potencia el pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes de cuarto grado. Metodológicamente, se trata de un estudio de tipo aplicado, con un enfoque cuantitativo de corte transversal y un diseño cuasi-experimental. Se utilizó como instrumento de medición una lista de cotejo de 14 ítems para evaluar el nivel de pensamiento crítico-reflexivo en 59 estudiantes, divididos en grupo control y grupo experimental. Inicialmente, el pretest mostró un bajo nivel de pensamiento crítico-reflexivo en ambos grupos, con un 66% en el grupo control y un 67% en el experimental. Sin embargo, tras la intervención con lecturas, el grupo experimental presentó una mejora significativa, alcanzando un 70% en la categoría de nivel alto. La prueba T de Student validó esta diferencia, con un p-valor menor a 0.05, confirmando que los grupos no eran estadísticamente equivalentes. En conclusión, la aplicación de lecturas demostró ser una estrategia efectiva para fortalecer el pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes, mejorando capacidades clave como el análisis, la inferencia, la propuesta de soluciones, la argumentación y la racionalización de temas.

Palabras clave: Pensamiento crítico reflexivo, lectura y textos

ABSTRACT

The main objective of the research carried out at the I.E. N° 10626 "José César Solís Celis" in Ferreñafe in 2021 was to demonstrate that the application of readings enhances critical-reflective thinking in fourth grade students. Methodologically, it is an applied study, with a quantitative cross-sectional approach and a quasi-experimental design. A 14-item checklist was used as a measuring instrument to assess the level of critical-reflective thinking in 59 students, divided into a control group and an experimental group. Initially, the pretest showed a low level of critical-reflective thinking in both groups, with 66% in the control group and 67% in the experimental group. However, after the intervention with readings, the experimental group showed a significant improvement, reaching 70% in the high level category. The Student T-test validated this difference, with a p-value less than 0.05, confirming that the groups were not statistically equivalent. In conclusion, the application of readings proved to be an effective strategy to strengthen critical-reflective thinking in students, improving key skills such as analysis, inference, proposing solutions, argumentation and rationalization of topics.

KEYWORDS: Critical reflective thinking, reading and texts

INTRODUCCIÓN:

La razón del desarrollo del presente estudio, es que en la actualidad se observa a estudiantes de los diferentes niveles educativos que no saben dar opiniones de reflexión ante hechos educativos o de otra índole. Hoy en día las tendencias modernas de la educación están incidiendo mucho en que el ser humano deber ser una persona reflexiva y crítica, lo que no se realiza en las Instituciones Educativas, lo que genera retraso en la construcción de sus aprendizajes en los estudiantes, perjudicando con ello al cumplimiento de su formación integral, motivos fundamentales que nos sirvieron para estudiar las diversas estrategias de enseñanza aprendizaje y seleccionar las que más se adecúen al ritmo de los mismos, así como también que sea novedosa e impactante para ellos, apareciendo la idea de aplicar como estímulo la selección de lecturas y a través de ellas potenciar el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, acompañado de la discusión alturada y respetuosa entre sus pares y la docente, de igual manera, para que pongan en práctica sus valores, para lo cual nos propusimos como objetivos de investigación los siguientes:

Como Objetivo General, nos planteamos: Demostrar que la aplicación de lecturas potencia el pensamiento crítico reflexivo de los niños y niñas de 4to. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe, año 2021. Para el logro de este objetivo, formulamos los Objetivos Específicos A) Identificar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los niños y niñas que conforman el Grupo Control y Grupo Experimental, mediante un Pre test. B) Aplicar lecturas que permitan potenciar el pensamiento crítico-reflexivo de los niños y niñas que conforman el grupo experimental durante el último bimestre educativo del año 2021. C) Evaluar el efecto de las lecturas en el potenciamiento del pensamiento crítico y reflexivo de los niños y niñas que conforman el Grupo Control y Grupo Experimental, mediante un Pos test. y D) Contrastar los resultados obtenidos por los niños y niñas que conforma el grupo de estudio mediante una prueba de hipótesis.

I. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

1.1 Ubicación

La I.E. N° 10626, está ubicada geográficamente en la Unidad Vecinal “Carlos Mariátegui” de la Provincia de Ferreñafe, lado Noreste de la misma, y cuya denominación de forma tradicional es “Los Cocos” tiene sus inicios en 1905, comenzando como una escuelita particular para niños, luego de esta primera experiencia a nivel educativo ascendió a escuela de primer grado en el año de 1935; asimismo años después logró consolidar una escuela de segundo grado para varones.

Luego de posicionarse en el mercado adquiriera la nominación de escuela primaria para hombres y mujeres en 1970 realizando una fusión estratégica con el colegio nacional “Santa Lucía” de Ferreñafe, mediante la Resolución Ministerial No 00066 y así llega a adquirir el nombre de Escuela Primaria de Menores No 10626, “José César Solís Celis” en el año de 1981.

1.2 Evolución histórica y tendencial del problema

A. Nivel Mundial:

Hace algunas décadas, a partir de los años ochenta, se ha observado en todo el mundo un auge en el pensamiento y la inteligencia. En este contexto, la educación ha asumido la tarea principal de enseñar a los estudiantes a pensar, en lugar de simplemente transmitir información o hacer que memoricen y apliquen reglas de manera mecánica.

La Fundación para el Pensamiento Crítico reflexivo (2008) explica en una entrevista al Grupo Editorial Norma que en los últimos años ha habido un resurgimiento del pensamiento crítico reflexivo. Esto se debe, en gran medida, al reconocimiento de que la educación puede contribuir a formar pensadores con estas características. Este despertar y reconocimiento tuvo sus primeros indicios en los Estados Unidos en la década de los treinta, y luego experimentó un crecimiento en los años cincuenta, sesenta y setenta. En los ochenta, el pensamiento crítico reflexivo ganó una aceptación masiva a nivel público. Sin embargo, la información sobre la verdadera importancia de esta forma de pensamiento en la educación sigue siendo limitada, y es necesario fortalecer el trabajo en esta área para satisfacer las demandas de una sociedad que requiere una mayor preparación.

Por otro lado, Cavendish (2015) menciona cómo se vino desarrollando en Singapur, hace 30 años, la decisión radical de invertir en el recurso crítico reflexivo para su éxito a futuro en la educación de sus niños. Todo partió de la sugerencia del Ministerio de Educación que, al asociarse con Marshall Cavendish, un proveedor líder en material curricular educativo, se cambia el sistema pedagógico a un sistema basado en una guía de orientación que proporciona materiales educativos que tiene como fin el desarrollo de habilidades a nivel de juicio crítico y

análisis reflexivo para la solución a los problemas situacionales de estudio. A esta guía se le denominó “Método” que incluía también un currículo de enseñanza basada además en orientaciones matemáticas desde el nivel inicial hasta el sexto grado, cabe mencionar que es un método basado en la psicología cognitiva que busca desarrollar habilidades mediante un pensamiento activo que los estudiantes deben recibir mediante tres momentos: el concreto, el pictórico y el abstracto.

Diversos académicos concuerdan en que este enfoque es efectivo debido a la adecuada orientación de los textos y el plan de estudios, la capacitación y conocimiento de los docentes, así como las oportunidades de formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, y el reconocimiento social hacia la educación.

Según el estudio realizado por el Dragon American School (2022) Finlandia cuenta con uno de los planes de estudio que posee un mayor enfoque el pensamiento crítico-reflexivo. Sus procedimientos metodológicos rechazan un sistema promovido por las memorizaciones y hace énfasis en el desarrollo de la curiosidad, la creatividad y la experimentación por parte de los estudiantes. Y las cuatro premisas que sostiene su sistema de aprendizaje se basa en el desarrollo de competencias y conocimientos a nivel de: pensamiento crítico-reflexivo, creatividad, compasión y comunicación.

Los estudios de Luque (2019) muestran otro enfoque mundial sobre los modelos educativos en Corea del Sur, este panorama muestra un sistema arraigado en una educación estricta y rigurosa a tal punto que el nivel de presión exigido por los estudiantes es tan elevado que ejerce estrés estudiantil ya que prima los resultados a nivel cuantitativo; es decir una calificación define el logro alcanzado provocando el bloqueo de la creatividad e innovación en el alumno.

A grandes rasgos se observa un sistema aún limitado que desemboca niveles inapropiados de desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo en dicho continente haciendo que las habilidades blandas no sean consideradas prioritarias.

Según Núñez et al. (2016) en los principales países latinoamericanos que apuestan por una educación e incentivan al espíritu crítico se encuentran Brasil y Uruguay que buscan una agudeza mental que radica en adquirir información fiable. Asimismo, se menciona que las escuelas de desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en dichos países preparan docentes que construyen actitud contestataria de posiciones de divergencia y aceptación estimulando a una posición enfática sistemática y coherente.

Aunque otros estudios como el de Cabañas (2023) menciona que en países como Ecuador y Bolivia aún se encuentran en estado que potencializan el desarrollo de cualidades críticas-

reflexivas, este limitante lo adjudican al propio sistema inconsistente de gubernamental que no invierten en dirección y desarrollo de capacidades pedagógicas actualizadas; sin embargo, hay métodos independientes en ciertas entidades privadas que intentan generar cambios para conseguir una sumatoria de habilidades que se aleja de la realidad nacional, aunque aún resulte inconsistente el sistema y poco preciso las tentativas vienen siendo acertadas.

Tamayo et al. (2015) diagnostica la realidad colombiana en diferentes enfoques, su sistema tiene pilares importantes de desarrollo como: analizar argumentos a profundidad en los estudiantes, juzgar la credibilidad de la información que muestran, evaluar los resultados obtenidos dando una lista de observaciones pertinentes, determinar cuáles fueron las deducciones e inducciones dado por el estudiante y finalmente definir términos y ponderar definiciones bajo una perspectiva de juicio crítico: solo con este conjunto de mecanismos se logra fortalecer los procesos meta cognitivos que potencian el aprendizaje de estudiantes y docentes. Por otro lado, uno de los modelos en los que sí se encuentran sujetos es en que el docente es el facilitador del conocimiento; por ende, en él recae cierta responsabilidad en un modelo constructivista y ligado al pensamiento reflexivo.

Ahora bien, como se observa en las investigaciones anteriores si bien es cierto en Latinoamérica hay intentos importantes para obtener cambios en los sistemas de pensamiento crítico-reflexivo aún existe una brecha importante para lograr cambios sustanciales, ya que los niveles pedagógicos aún son básicos por la poca inversión en innovación e investigación en dichos países; no obstante las investigaciones arrojan resultados donde se visualiza la predisposición al cambio dando luz hacia un nuevo sistema reformulado.

B. Nivel Nacional:

La realidad nacional no es ajena a los diagnósticos de niveles de enseñanza y refuerzo pedagógicos, según Murrugarra (2008), coordinador de La Comisión de Educación Básica y Desarrollo Magisterial del Consejo Nacional de Educación menciona que los estudiantes al ser individuos que llevan día a día una serie de experiencias acumulativas de donde ellos mismos construyen ideas, inquietudes y pensamientos, deben entonces ser acompañados de un monitor que facilite el pensamiento crítico en el proceso de socialización.

Según Álvarez et al. (2020) en el Perú los estudiantes de diferente edad deben ellos mismos explorar la intención a una búsqueda de saberes competitivos y a una construcción de información coherente y desafiante, esto se nutre de sus capacidades innatas y de la mano con herramientas otorgadas por las diferentes entidades que intervienen en su proceso de aprendizaje se puede lograr cosas loables.

En respuesta a los imperativos de la globalización y la urgencia de cultivar individuos autónomos y crítico-reflexivos, es notable que nuestro país haya integrado el pensamiento crítico-reflexivo en su Diseño Curricular Nacional. Este enfoque se manifiesta a través de directrices específicas y una guía especializada destinada a desarrollar esta capacidad vital, buscando así fomentar la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de la democracia, reconociendo la importancia de habilidades cognitivas avanzadas para enfrentar los desafíos contemporáneos y participar de manera informada y reflexiva en la sociedad globalizada actual.

Según un informe realizado por MINEDU (2018) el país se ha visto motivado por la globalización a apertura nuevos mecanismos de aprendizaje reflexivo y crítico adhiriendo a su diseño curricular nuevas formas y pautas que incentivan una práctica diferencial; asimismo en la Guía para el Desarrollo del Pensamiento Crítico-reflexivo del Ministerio de Educación propone lo siguiente: Es necesario iniciar y fomentar en los estudiantes un proceso de formulación de preguntas (método de indagación) y enseñarles una metodología que les permita buscar información, discernir lo útil y relevante para responder adecuadamente a dichas preguntas.

La elaboración de la guía ha permitido difundir los beneficios del pensamiento crítico-reflexivo en el ámbito educativo. Además, se han definido conceptos fundamentales relacionados con el pensamiento crítico, incluyendo su definición, características, fases, métodos de promoción, su relación con el cerebro humano, la cultura de la investigación y otros temas pertinentes. Este resultado proporciona un marco integral para comprender y aplicar el pensamiento crítico reflexivo en el ámbito educativo.

Según Pineda (2015), la integración de herramientas metodológicas en las rutas de aprendizaje es esencial para cultivar habilidades de pensamiento a través de competencias. El objetivo es que los estudiantes identifiquen y aprendan selectivamente, organizando y evaluando el contenido de manera crítico-reflexiva, apropiándose de la información con sentido ético. Este enfoque se refleja en el Currículo Nacional de 2019, que busca que los estudiantes construyan una vida democrática, comprendiendo sus derechos, deberes y los procesos históricos y sociales. Uno de los perfiles de egreso destaca la reflexión crítica del papel de cada individuo en el aprendizaje, conectando con una sociedad cívica y considerando a las instituciones como elementos complementarios en dicho desarrollo.

De esta manera es fundamental motivar a los estudiantes en la democracia y el pensamiento reflexivo, ya que esto contribuye a formar ciudadanos comprometidos y conscientes. La comprensión de los principios democráticos fomenta la participación en la

sociedad, promoviendo el respeto a los derechos y responsabilidades. Por otro lado, el pensamiento reflexivo potencia la capacidad de análisis crítico, empoderando a los estudiantes para cuestionar, comprender y tomar decisiones informadas, aspectos cruciales para su desarrollo integral y su contribución a una sociedad democrática y plural.

López et al. (2021) menciona la importancia de los organismos estatales en todos los niveles de enseñanza como el MINEDU, ya que con su involucramiento se da autoridad al uso estratégico de recursos como las sesiones de aula críticas con elementos didácticos de interacción, los trabajos de investigación que cumplen con parámetros de fondo y forma, además los recursos de promoción a la estimulación del juicio de valor. Sin embargo, resulta llamativo que los colegios privados hayan evidenciado mayores avances en la aplicación del pensamiento crítico reflexivo en comparación con las escuelas públicas, debido a que los colegios públicos enfrentan crisis en esta capacidad debido a metodologías propuestas por los docentes o al limitado desarrollo de habilidades superiores por parte de los estudiantes, viéndose reflejado en la falta de análisis, cuestionamiento, inferencia y organización del pensamiento.

Aunque existen habilidades por desarrollar, como observar, comparar, ordenar y clasificar, que forman la base para el pensamiento crítico reflexivo, el gobierno busca ahora implementar mecanismos de apoyo. Reconociendo la importancia de estas habilidades como cimientos, se pretende fortalecer su desarrollo, posibilitando el avance hacia capacidades superiores que contribuyan al pensamiento crítico y reflexivo en la educación.

C. Nivel Local:

En uno de los estudios que evalúan a las macro regiones en el Perú como Lambayeque, muestran un panorama de limitaciones entorno al desarrollo educativo en materia de reflexión, análisis y comprensión de textos por parte de estudiantes de nivel primario, estos estudios tuvieron como indicadores: transparencia de información, redacción y coherencia, interpretación de contenidos y sustento de información; frente a ellos los resultados apuntan que aún existe debilidades de aprendizaje en las masas académicas y esto hace un contraste con el censo efectuados por el MINEDU que muestra un nivel bajo de aprendizaje crítico en los estudiantes de estas macro regiones (Romero y Chávez, 2021).

Asimismo, en un estudio realizado por Oviedo et al. (2020) analiza el pensamiento crítico de los estudiantes de la ciudad de Chiclayo instituciones primarias estatales y privadas y se observan una data en contraste, muchos de ellos aún no se encuentran preparados para dar concepciones apropiadas a textos bajo una posición de debate y crítica; asimismo se encontraron versiones de diferentes docentes sobre las apreciaciones entorno a la experiencia

educativa y se hace mención de ciertas culturas impuestas en el estudiante como la normalidad del plagio o los famosos “ copia y pega”, además de las constantes transcripciones sin la comprensión absoluta de la lectura dando pase a una brecha ciega sobre la comprensión y análisis de textos.

En los archivos de la Institución se evidencia la carencia de habilidades cognitivas en los niños y niñas, a través de las actividades académicas y los instrumentos de evaluación disponibles. Por ejemplo, muchos de ellos no se ajustan a los rangos de edad establecidos por Piaget para el desarrollo del pensamiento formal en concordancia con el nivel de educación primaria de educación básica regular.

De lo expuesto, se deduce que estos estudiantes presentan un notorio déficit en las habilidades cognitivas básicas como dificultades para analizar, evaluar y sintetizar información y ciertas limitaciones en el razonamiento lógico y toma de decisiones informadas, todo ello logra reconocerse a partir de que los estudiantes dedican tiempo a recopilar información antes de emitir juicios definitivos sobre temas específicos. Sin embargo, según los profesores, incluso en el último grado de la educación primaria, los estudiantes muestran dificultad al defender o explicar sus puntos de vista, sin poder adaptarse a opiniones divergentes. Carecen de habilidades para refutar puntos de vista opuestos y no dedican tiempo a generar argumentos nuevos.

Los docentes de distintos niveles y secciones, en sus informes, señalan que los estudiantes tienden a mostrar una actitud ingenua durante las clases o lecturas. No identifican trucos, falacias o progresiones temáticas en los textos, y suelen aceptar pasivamente la información sin cuestionarla. Sus habilidades críticas y reflexivas están subdesarrolladas, limitándose a memorizar información y responder a preguntas de manera superficial.

Durante las sesiones de clase, se observa una manifestación continua de estas limitaciones en el pensamiento crítico. Pocos estudiantes plantean preguntas, la mayoría simplemente absorbe la información impartida por el docente. Cuando se les pide analizar o reflexionar sobre la información, sus contribuciones son escasas y carecen de fundamentos sólidos.

Este déficit se manifiesta como un desafío continuo a medida que avanzan de grado, generando quejas frecuentes por parte de los docentes. Los estudiantes muestran limitaciones en el pensamiento, análisis, comprensión y reflexión, sin alcanzar niveles superiores del pensamiento crítico-reflexivo.

Según Chávez et al. (2022) menciona que existe un desafío en la sociedad entorno al desarrollo de habilidades académicas, los estudiantes capturan información de diferentes

ambientes, como: familia, clubes sociales, colegio y amigos; entre otros. Este conjunto de factores influyentes forma parte de la construcción de niveles de aprendizaje apropiados. En Chiclayo se han visto críticas a los sistemas de educación públicos, esto debido a que según la percepción de los padres los niveles de exigencia no son los esperados, aunque se busque un pensamiento crítico los estudiantes no logran puntos de vista divergentes y sus opiniones e ideas no son del todo exploradas. Por otro lado, los instrumentos de evaluación impiden un conocimiento completo del nivel que viene alcanzando el estudiante esto debido a que no se cumple periódicamente con la normativa señalada por el Estado y sus niveles de respuesta son bajo un nivel literal y no crítico y se limitan a la redacción de frases que expresen opiniones genuinas y refutables.

1.3 Formulación del Problema

¿Qué efectos produce la lectura en el potenciamiento del pensamiento crítico- reflexivo de los niños y niñas del 4to. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe, año 2021?

1.4 Justificación e importancia

1.4.1 Justificación:

La justificación de la investigación se basa en un enfoque teórico debido al significativo aporte de conocimiento e información actualizada sobre los sistemas de enseñanza pedagógica y su impacto en los procesos de pensamiento crítico reflexivo. Este último es fundamental en el ámbito educativo, ya que implica el desarrollo del razonamiento intelectual de los estudiantes en el aula. Además, se justifica por su contribución al desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en los niños, capacitándolos para expresar sus opiniones después de haber seguido un proceso adecuado, lo que les permite formular juicios críticos sobre diversos temas en los que participan activamente en su entorno.

La investigación científica se justifica en base a su contribución al fortalecimiento de los fundamentos teóricos y conceptuales de las variables de estudio. Esto se logra mediante el análisis de los resultados obtenidos de la muestra de estudio, los cuales se sustentan en las teorías científicas que respaldan el estudio en cuestión.

En el aspecto práctico, la investigación permitirá determinar el nivel de uso y manejo de su pensamiento crítico, reflexivo, a partir de allí se seleccionarán las lecturas, las mismas que permitirán que los niños se involucren en el cumplimiento de los objetivos de la presente investigación, así como también desarrollar y aplicar sus ideas a través de las diversas opiniones que brinde ante un debate o cualquier participación dialógica en que intervenga.

La investigación se justifica metodológicamente al proporcionar instrumentos como la lista de cotejo y la guía de observación para analizar la variable del pensamiento crítico reflexivo. Estos instrumentos han sido validados por expertos y se han utilizado escalas de fiabilidad como la prueba estadística Alpha de Cronbach. Además, se fundamenta en teorías de investigación que respaldan su rigor científico. De esta manera, se facilita la recolección de información sobre el uso del pensamiento crítico reflexivo y los resultados obtenidos tras la aplicación del estímulo correspondiente.

1.4.2 Importancia:

La presente investigación es importante para los niños del 4º Grado, ya que va a desarrollar su capacidad de pensamiento a través de la lectura de diversos textos, donde les proporcionará información fundamental para su formación personal, de igual manera enriquecer su vocabulario para poder expresar sus ideas y verter sus opiniones sobre los temas que dominará y tendrá la oportunidad de discrepar y discernir con los demás.

También, es importante porque a través del diagnóstico, se tendrá información del nivel de pensamiento crítico reflexivo que usan los niños y conociendo las deficiencias de estos, se recomendarán acciones que promuevan el desarrollo de ese potencial que poseen a través de las lecturas las mismas que estarán orientadas a desarrollar y mejorar su capacidad de pensamiento, permitiendo con ello una oportuna formación y un adecuado desarrollo integral de los mismos.

La investigación se sustenta en la vital relevancia para docentes y estudiantes, en impulsar el avance de la calidad educativa, se anticipa un beneficio en el aspecto técnico pedagógico, con la mejora del proceso de aprendizaje, culminando en la formación de individuos con aptitudes académicas y personales mejoradas. Este enfoque apunta no solo a la transformación del presente, sino a la preparación de individuos para enfrentar el futuro con éxito, contribuyendo así al desarrollo integral de la sociedad.

Los principales destinatarios de este estudio serán los estudiantes de cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa, así como la mejora de la calidad educativa que ofrece la institución.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

2.1.1 Antecedentes internacionales

En el estudio llevado a cabo por Curiche (2018) en Chile, titulado "Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del aprendizaje basado en problemas y la colaboración mediada por computadora en estudiantes de tercer año de educación secundaria en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional Barros Arana", se investiga la posible asociación entre la aplicación de la estrategia de aprendizaje basado en problemas y la colaboración mediada por computadora en relación con el desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento crítico. En aspectos metodológicos se encuadra en un modelo cuasi experimental, con grupos de control y experimental, sometidos a pre-test y post-test para evaluar la evolución de las habilidades de pensamiento crítico, el grupo control participa en clases regulares de filosofía, mientras que el grupo experimental, además de contar con apoyo tecnológico, estructura su trabajo mediante la estrategia didáctica de aprendizaje basado en problemas. Los resultados demuestran la disparidad entre los dos grupos no es estadísticamente significativa, dado que el valor de p en el pre-test supera el umbral de 0,05. Esto sugiere un equilibrio inicial entre los grupos, ya que no muestran diferencias notables. No obstante, tras el post-test, la divergencia se torna estadísticamente significativa, presentando un valor de p de 0,00. Este cambio indicaría que la implementación de la estrategia de aprendizaje colaborativo complementada con el pensamiento crítico ya que tuvo un impacto positivo, estos hallazgos destacan la eficacia potencial de enfoques pedagógicos específicos en el desarrollo de habilidades cognitivas clave en contextos educativos. En conclusión, la comparación y análisis de los resultados pre-test y pos test revelan una correlación positiva con una diferencia estadísticamente significativa en el grupo control. Esta asociación destaca la relevancia del uso de estrategias dinámicas en el ámbito educativo, especialmente basado en el desarrollo de capacidades para la solución problemas, aprendizaje colaborativo y pensamiento crítico-reflexivo.

En el estudio realizado por Ossa et al. (2020) que lleva como título "El Efecto de un Programa de Pensamiento Crítico en el Sesgo de Representación en Estudiantes en Chile" En este estudio, se examinó el impacto del pensamiento crítico en los sesgos cognitivos en estudiantes en Chile. La muestra consistió en 95 estudiantes, utilizando un instrumento con dos tareas de probabilidad. Se implementó un diseño cuasi experimental con pre-test y pos-test, dividiendo a los participantes en un grupo control y dos experimentales. Uno de los grupos experimentales recibió intervención en pensamiento crítico, mientras que el otro también

incluyó formación en sesgos cognitivos. El análisis de datos se realizó mediante estadísticos de confiabilidad y diferencia de medias. Los resultados indicaron que solo se encontró una diferencia significativa en una de las dos tareas de sesgo. Se observó una distinción entre el grupo experimental con formación en sesgos y el grupo control, ya que en el análisis de varianza (ANOVA) de la tarea de sesgo 2, se revela una diferencia significativa entre los tipos de intervención, con un p valor de 0.041; es decir menor a 0.05. La conclusión principal sugiere que existen dificultades para modificar los sesgos cognitivos y que es necesario abordarlos de manera explícita. Estos hallazgos resaltan la complejidad de influir en los sesgos cognitivos a través de intervenciones pedagógicas para lograr niveles de comprensión reflexiva en los estudiantes, subrayando la importancia de un enfoque dirigido en la formación de los estudiantes.

En la tesis llevada a cabo por Díaz et al. (2020), originarios de Colombia, titulada: "Estrategias didácticas para potenciar el pensamiento crítico desde la comprensión lectora" fue determinar si los estudiantes eran capaces de analizar y comprender de manera precisa la información presentada en textos de naturaleza argumentativa, descriptiva y expositiva. Se buscaba fomentar la capacidad de los estudiantes para formular suposiciones, realizar análisis, construir argumentos y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. En el presente estudio, se analizó la media vocacional de los estudiantes del Colegio San Viator de Tunja, para lo cual se tomó una muestra de 21 participantes. Se empleó un enfoque socio-crítico en el estudio, donde se aplicaron múltiples técnicas de recopilación de datos, tales como entrevistas semiestructuradas, talleres de exploración, encuestas, cuestionarios y observación. Los resultados mediante el uso del cuestionario y fichas de observación demuestran que las habilidades de pensamiento crítico son bajas para estudiantes que no reciben las estrategias didácticas de comprensión de textos y por otro lado se descubrieron que el 79% de estudiantes que reciben estrategias didácticas posean apreciaciones y criterios elevados de pensamiento reflexivo y crítico. Las opiniones y apreciaciones de los estudiantes proporcionaron criterios e indicadores para orientar la investigación y diseñar estrategias didácticas que respondieran a la problemática identificada. Tras explorar conceptualmente la comprensión lectora y el pensamiento crítico, se concluyó que los niveles de comprensión lectora son fundamentales para fortalecer las habilidades de pensamiento crítico, ya que un hábito de lectura y comprensión es crucial para adquirir un pensamiento crítico. Se resalta la relevancia de que el desarrollo de habilidades no se limite a la mera adquisición de saberes, sino que el proceso sea intencionado y significativo para el estudiante, como el papel activo que juega el docente en la consecución de competencias prácticas y relevantes para la vida.

2.1.2 Antecedentes nacionales

En la tesis desarrollada por Flores (2022) cuyo título es " Comprensión Lectora en el Pensamiento Crítico de los Alumnos de la I.E. N° 20820 'Nuestra Señora de Fátima' - Huacho, durante el año escolar 2020" se centra en examinar el impacto de las lecturas en el pensamiento crítico en alumnos de la Institución Educativa. La metodología empleada comprende la obtención de datos mediante pruebas estandarizadas de comprensión lectora y la aplicación de instrumentos diseñados para evaluar el pensamiento crítico. Además, se recopilan datos demográficos y académicos para contextualizar los resultados, aplicando un análisis descriptivo explicativo; es del tipo observacional, con el desarrollo de cuestionarios para identificar el impacto de las variables. Los resultados determinan que, los estudiantes con un dominio superior de la comprensión lectora tienden a manifestar un pensamiento crítico más desarrollado, rechazando la hipótesis nula ya que se obtiene un valor de significancia bilateral menor a 0.05. Como conclusión la tesis subraya la conexión esencial entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico, enfatizando la necesidad de enfoques pedagógicos que fomenten ambas habilidades de manera integral para elevar la calidad educativa. El estudio propone una real competencia y capacidad para generar comprensión lectora en estudiantes para el desarrollo del pensamiento crítico, resaltando la importancia de estas aptitudes en la formación integral de los estudiantes.

El artículo desarrollado por Livia et al. (2021) que lleva como título "Mejoramiento del Pensamiento Crítico mediante una Propuesta de Comprensión Lectora" aborda la intersección entre la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico. Este estudio se centra en investigar el mejoramiento del pensamiento crítico mediante una propuesta de comprensión lectora en escolares de nivel primario en instituciones multigrado en Lagunas, Ayabaca, durante el año 2021. En el aspecto metodológico adopta un enfoque cuantitativo y utiliza un diseño cuasi experimental. La muestra incluye 29 educandos en el grupo de control (GC) y 24 en el grupo experimental (GE). Se administra un cuestionario validado por expertos en dos ocasiones, con una confiabilidad demostrada a través del coeficiente omega de McDonald ($\omega = 0.953$). Los resultados descriptivos indican que, en el pos-test, el GC muestra una influencia de valor bajo del 100%, mientras que el GE exhibe una prevalencia de valor alto del 95.83%. Las inferencias estadísticas se respaldan mediante la prueba U de Mann-Whitney, con un valor $U=0.000$ y una significancia de 0.000, confirmando la hipótesis general. Las hipótesis específicas también se respaldan con valores $U=0.000$; $U=0.500$; $U=0.000$ y una significancia de 0.000 en las tres dimensiones, respaldando así las hipótesis investigativas. La conclusión principal del estudio destaca que la implementación del programa de comprensión lectora

conlleva a un mejoramiento del pensamiento crítico y sus dimensiones. Estos resultados respaldan la eficacia de la propuesta pedagógica en promover el desarrollo del pensamiento crítico entre los escolares, brindando evidencia empírica de la correlación positiva entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Este enfoque innovador puede ser considerado para diseñar estrategias educativas que busquen mejorar simultáneamente estas habilidades fundamentales en el proceso educativo.

En la tesis realizada por Díaz (2021) cuyo título es “El programa: Leo, comprendo y resuelvo en la mejora del pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de una Institución Educativa de Lima-2021”, tiene como objetivo determinar si existe un impacto o mejora del pensamiento crítico en relación a la variable de comprensión lectora en niveles literal, inferencial y criterial. Se utiliza un diseño cuasi experimental con un grupo experimental y un grupo de control, la metodología empleada, incluyendo el tipo que es aplicada, el enfoque que es cuantitativo, el diseño que desarrolla un procedimiento cuasi experimental usando técnicas e instrumentos de recolección de datos, como cuestionarios y fichas de observación. Los resultados demuestran a través del uso de pruebas de inferencia, como pruebas t y análisis de varianza (ANOVA) que el programa "Leo, comprendo y resuelvo" presenta una mejora significativa en la capacidad de proponer soluciones en el Pensamiento Crítico y la comprensión lectora de estudiantes de primaria en una Institución Educativa de Lima en 2021. Esto se respalda con un valor de significancia observada igual a $0,000 < 0,05$ en el pos test, indicando una diferencia significativa entre el grupo control y el grupo experimental. Estos resultados sugieren que la intervención tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades críticas y de comprensión lectora en los estudiantes evaluados. En conclusión, dado que se ha evidenciado la mejora en la capacidad de inferir del pensamiento crítico mediante el programa "Leo, Comprendo y Resuelvo", se recomienda extender las estrategias de aprendizaje con preguntas inferenciales a otras áreas curriculares. La comprensión de textos y el pensamiento crítico son habilidades transferibles, aplicables a diversas actividades, lo que puede potenciar la capacidad de inferir y contribuir a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes en distintos contextos educativos. Este enfoque integral promovería un desarrollo más amplio de habilidades cognitivas en los alumnos.

En el artículo realizado por Vicente et al. (2023) cuyo título es “El pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa pública en Lima”, tuvo como objetivo determinar la relación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes. Para el desarrollo de la investigación se optó por un enfoque cuantitativo no experimental de tipo transversal, con un diseño correlacional, considerado de carácter básico.

Para la aplicación del instrumento la población sometida al estudio incluyó a 150 estudiantes, y la muestra se compuso de 90 alumnos de una Institución Educativa pública. Para la recolección de datos, se utilizó la escala de Likert. Los resultados indicaron una relación significativa entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora en los estudiantes evaluados, se utilizó el estadístico Pearson que arrojó un 0,52 de nivel de correlación, alcanzando un nivel de significancia de 0,000 ($p < 0,005$), estos hallazgos respaldan la idea de que el desarrollo del pensamiento crítico puede estar vinculado positivamente con el nivel de comprensión lectora en este contexto educativo específico. De esta manera, se concluye la dificultad en la expresión de un pensamiento crítico adecuado se atribuye a problemas y deficiencias en el desarrollo de la capacidad de comprensión, especialmente en la interpretación de textos. Sin una comprensión clara del texto, la capacidad de emitir un juicio crítico se ve comprometida. Formar un juicio valorativo acerca de la lectura implica opinar o evaluar el mensaje del autor; de esta manera, es crucial fomentar no solo la comprensión lectora sino también la capacidad de análisis crítico para una interpretación más profunda y reflexiva.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Teorías sobre la lectura

Teoría psicolingüísticos sobre la lectura

Según Bravo (2013), el sistema de escritura es percibido por el niño como un medio de representar significados, distinto de un simple código para transcribir grafías en sonidos. Desde una edad temprana, incluso antes de aprender a leer convencionalmente, el niño puede anticipar el significado de un texto basándose en conocimientos previos, imágenes y características del soporte del texto. En este contexto, es crucial que los textos fomenten la evocación de conocimientos previos, permitiendo a los alumnos alcanzar niveles incipientes de comprensión dependiendo de la naturaleza del texto. Se busca que la comprensión sea un ejercicio evidente de la internalización del mensaje, trascendiendo la mera decodificación de grafías y promoviendo una comprensión profunda y significativa. Este enfoque reconoce la importancia de cultivar habilidades interpretativas desde las etapas iniciales, priorizando la conexión entre el significado del texto y las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes.

Teoría genética

Según Piaget (1980), los aprendizajes, ya sean motores, perceptivos, memorísticos o intelectuales, son intercambios entre el sujeto y el mundo exterior, similar a los intercambios fisiológicos en los organismos. En nuestra interpretación, respaldada por esta teoría, entendemos que la interacción con elementos externos contribuye al aprendizaje, desde lo motor hasta lo cognitivo. En este contexto, el estudio de variables nos permite identificar cómo

la lectura, como elemento externo, influye en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los niños.

La teoría de Piaget enfatiza que la relación dinámica entre el individuo y su entorno impulsa el aprendizaje en diversas dimensiones. Este enfoque sugiere que las experiencias de los niños con elementos externos, como la lectura, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo tanto motor como cognitivo. La interpretación propone que la interacción con la lectura facilita el progreso desde niveles motores hasta capacidades cognitivas más complejas, como el pensamiento crítico-reflexivo.

Teoría del pensamiento dual de la lectura.

Según Laberge (1959) propuso la teoría del Procesamiento Dual en el contexto de la lectura que sugiere que hay dos rutas fundamentales implicadas en el reconocimiento de palabras durante la lectura. La primera ruta, conocida como ruta fonológica, implica decodificar las palabras a través de la conversión de letras en sonidos. La segunda ruta, denominada ruta léxica, implica el reconocimiento global de las palabras basado en la memoria visual y en la identificación de patrones ortográficos.

Asimismo, LaBerge argumenta que estas dos rutas no funcionan de manera independiente, sino que operan simultáneamente durante el proceso de lectura; por ello, es importante la integración de estas rutas porque permite una eficiencia óptima en el reconocimiento de palabras teniendo un impacto significativo en la comprensión de cómo los lectores procesan y reconocen palabras, destacando la importancia de considerar múltiples procesos en lugar de una sola ruta lineal.

2.2.2 Teorías sobre el pensamiento crítico reflexivo

Teoría de paradigma sociocrítico

Martínez (2004) menciona que el paradigma es considerado como un modelo o reglas que se deben considerar por los investigadores en un campo determinado de estudio, el objetivo es la búsqueda de conocimiento a partir de un cuerpo de creencias.

Según Maldonado (2018) menciona que el paradigma sociocrítico apuesta por un escenario dinámico en el que existen procesos de participación que buscan una incidencia multidisciplinaria; es decir en una esfera del conocimiento no solo buscar la solución de conflicto sino también eleva la calidad de pensamiento y desempeño de los individuos y esto puede participarse en diferentes escenarios como el educativo, político y social.

Teorías psicológicas del pensamiento crítico

Según las concepciones de Santrock (2002) el pensamiento crítico se traduce en la capacidad cognitiva que agrupa acciones sensoriales motriz. Esto comienza desde la edad de 2

años donde se adjudican acciones netamente motoras que van a influir en el pensamiento crítico; luego de 2 a 7 años, en donde los niños ejecutan operaciones concretas de pensamiento ligado a sus necesidades y finalmente de 7 a 11 años que llamadas acciones de operaciones formales que liga aspectos sociales.

De esta manera, se concluye que para una correcta estimulación del pensamiento crítico es necesario promover estrategias desde temprana edad, las escuelas forman parte de este desarrollo de pensamiento formal pero los agentes sociales que rodean al individuo también se encuentran involucrados.

Teoría de enfoque pedagógico

Según Swartz (2019) pensamiento crítico-reflexivo se basa en un enfoque pedagógico que busca enseñar de manera explícita las habilidades necesarias para el pensamiento crítico en el contexto educativo y aborda la necesidad de desarrollar destrezas cognitivas críticas y argumenta que estas habilidades no son innatas, sino que deben ser enseñadas y practicadas activamente; por ello es de suma importancia el desarrollo de preguntas desafiantes y estructuradas para guiar a los estudiantes hacia la reflexión y el razonamiento crítico; de esta forma muestra un enfoque centrado en la construcción de habilidades de pensamiento, haciendo hincapié en la importancia de enseñar estrategias efectivas para analizar información, evaluar argumentos y tomar decisiones informadas.

En este marco teórico, Swartz enfatiza la necesidad de que los educadores asuman un papel activo en la enseñanza del pensamiento crítico, proporcionando a los estudiantes oportunidades para practicar estas habilidades de manera sistemática. Su teoría aboga por una enseñanza intencional y estructurada del pensamiento crítico como una herramienta esencial para el desarrollo intelectual y la toma de decisiones informadas en la vida cotidiana.

Teoría sociohistórica

Según Vygotsky (1981), esta teoría resalta la relevancia de la interacción social y cultural en el desarrollo cognitivo de las personas. Según Vygotsky, el proceso de aprendizaje y la capacidad de pensamiento crítico están intrínsecamente ligados a su entorno sociocultural. Esta teoría postula que las funciones mentales superiores, como el pensamiento crítico, se desarrollan a través de la interacción social y la participación en actividades culturalmente significativas, en lugar de enfocarse únicamente en factores biológicos o individuales. Este concepto representa la diferencia entre la capacidad autónoma de un estudiante y su potencial con la asistencia de un tutor o compañero más competente. Vygotsky destacó la relevancia de la instrucción asistida y la cooperación, al sostener que el contacto con personas más expertas favorece el desarrollo de destrezas fundamentales.

Esta teoría destaca que el pensamiento crítico se cultiva a través de la participación en actividades significativas y desafiantes dentro de un entorno social y cultural. La interacción con elementos externos, la mediación del lenguaje y la colaboración son elementos clave para el desarrollo del pensamiento crítico según la perspectiva socio histórica de Vygotsky.

2.3 Delimitaciones conceptuales

2.3.1 Lectura

Zubiría (2001) menciona que la lectura forma parte del desarrollo cognitivo en el individuo además de que forma parte de la enseñanza formal en la sociedad y coloca en una posición privilegiada de inteligencia debido al funcionamiento neuronal que permite analizar, resumir, contrastar e inferir en la información que se encuentra a disposición e interés del lector.

Según Piacente y Titarelli (2003) la lectura es considerada una actividad cognitiva que estimula a la decodificación de datos o denominados conjunto de grafías; esto permite el proceso de lectura e interpretación trayendo como efecto la capacidad de estructurar y construir ideas con un sentido lógico con relación al texto.

Por otro lado, para Montealegre y Forero (2006) sostienen que deben primar en el proceso de decodificación la comprensión del significado del contenido o la grafía que contenga el material debido a que esto estimula los sentidos perceptivos para dar una construcción de razones y motivos de lo expuesto en la lectura.

Bajo la perspectiva mencionada con anterioridad el proceso que sigue el lector de interpretación debe no solo debe limitar a una reproducción literal del mensaje del texto sino también a comprender una serie de factores que se cohesionan a través de la experiencia, conocimiento y creencias del lector para dar como resulta esquemas de conocimiento con niveles apropiados.

Autores como Solé (2004) mencionan que la lectura es una acción que se encuentra presente desde la época escolar y formativa del individuo y que son necesarias para tener una participación en la sociedad más aún por las experiencias y momentos que transitan en el día a día.

2.3.1.1 El proceso de la lectura

Antes de definir comprensión lectora es necesario mencionar los conceptos que se atribuyen a la acción de leer.

Solé (2004) menciona que leer es la acción en la participan dos agentes el lector y el texto como tal, en este proceso el primer agente intenta satisfacer sus objetivos o interés entorno al contenido y el segundo agente es el elemento constructor de la idea o información que muestra

el significado de la escritura. De esta manera el lector logra su objetivo de manera plena cuando relaciona el texto con estándares de comprensión adecuados y para ello el elemento motivacional es sustancial para alcanzar los resultados deseados.

El concepto de lectura ha experimentado cambios y evoluciones a lo largo del tiempo, al igual que otros conceptos. Según Quintana (2003), en un análisis de los estudios sobre lectura publicados en las últimas décadas, se identifican tres concepciones teóricas distintas acerca del proceso de la lectura.

Según Monroy y Gómez (2009) la lectura contiene un conjunto de características entre ellas:

La lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información: Esta teoría menciona que existen tres niveles para lograr el conjunto deseado de habilidades de transferencia; el primer nivel es el conocimiento que se posee de las palabras empleadas; el segundo nivel es la comprensión de la redacción en el texto y el tercer nivel es la parte de evaluación realizada por el lector. De esta manera se sostiene la idea que la comprensión es la habilidad para interpretar explícitamente lo que se menciona en el texto para de esta forma dar calidad a las ideas, palabras y oraciones que formulan luego de un proceso exhaustivo de lectura.

La lectura como un proceso interactivo: La lectura tiene una estrecha relación con la psicología cognitiva; es decir, permite el cuestionamiento de lo que se está leyendo luego de un análisis de información; por ende cuando se menciona de un proceso interactivo es porque participan los criterios personales frente a los escritos de nivel literario; esto provoca la exploración y surgimiento del criterio personal y juicio de valor que permite la interacción entre el punto de vista personal y el punto de vista literario. A este proceso se le llama modelo psicolingüístico.

La lectura como proceso transaccional: Hace referencia a la relación del lector y el texto, pero un tipo de relación recíproca o doble; es decir el texto puede ser un agente transaccional a la memoria debido a que lo que se lee pasa por un proceso de almacenamiento donde lo que se formuló en un papel queda perpetuo según el interés del lector en su mente. También se menciona que este proceso se aprecia en gran manera cuando se formulan poemas o estrofas que tienen un fin de ser capturados y memorizados.

2.3.1.2 Funciones de la lectura

Zubiría (2001) menciona que la lectura se puede centrar en dos funciones primordiales:

Como Medio: Es útil para poder nutrirse de información a nivel escrito; esto puede ser encontrado en periódicos o textos científicos que sirve para obtener información exclusiva sobre un tema.

Como Fin: Es útil porque aporta a la interpretación literaria, pero con objetivos de placer estético; es decir de gusto e interés personales, como la lectura de un poema, de una obra literaria que no es científicamente trascendental, pero termina siendo de aporte intelectual personal para el lector.

2.3.1.3 Las estrategias para la lectura

Según Cairney (2002) menciona que se pueden hacer uso de fichas de personajes para lograr una procedimiento rápido y preciso del texto correspondiente, esto permite la atención de los niños entorno al perfil y características de los personajes e identificar las relaciones entre ellos; asimismo se tiene la estrategia de organización de información a través de organizadores visuales gráficos que ayudan a representar el contenido a través de diagramas didácticos que puedan ser posible de ser expuesto; y finalmente las guías de anticipación que consiste en dar planteamiento de lo leído con la finalidad de activar los conocimientos previos y adquiridos.

2.3.1.4 El texto

Según Gonzales (2006) se comprende por texto a la organización de signos escritos de forma sistematizada que permite poder darle sentido al conjunto de grafías que se estén leyendo; asimismo es considerado como el tejido o entrelazado de ideas compuesto por un conjunto de caracteres que están ordenados de forma secuencial.

Según Amo (2015) los textos son clasificados según la intención comunicativa que busca el emisor del texto; frente a ello se tiene:

Textos informativos: Son aquellos que se caracterizan por brindar información ligado a nivel conceptual o contextual para poder comprenderlo; asimismo enfoca la información a algo concreto; un claro ejemplo es un informe técnico o alguna página de enciclopedia.

Textos narrativos: Son aquellos que pueden narrar un conjunto de eventos que pueden ser reales o ficticios; asimismo esta secuencia comparte verbos dinámicos, adjetivos y adverbios y como principal elemento los conectores espaciales.

Textos descriptivos: Son considerados textos que redactan y describen un objetivo o eventos específico, esta información suele ser muy a detalle y brinda datos con sentido. Dichos textos pueden ser divididos en textos técnicos y literarios.

Texto expositivo: Se centra en exponer un tema pensado o redactado por un autor externo o por un tercero, en este texto no existe la opinión o juicio de valor individual, suele brindar solo hechos y cifras relevantes que el texto se hace mención sin incluir opiniones. La estructura

de estos textos se presenta como introducción, desarrollo y conclusión; ya que su único objetivo es informar al lector.

Textos argumentativos: Aquellos que tiene como fin influir en el lector y convencer al lector sobre determinada opinión; de esta manera el texto está sometido a argumentos y razones sobre un determinado tema; un claro ejemplo son los artículos de opinión, un discurso para un mitin político; etc. Los textos argumentativos pueden tener también estilos de redacción para que sea más fácil de llegar al lector; por ejemplo, persuadir a través de tesis o trabajos de investigación.

Textos conmutativos: Estos textos tienen como fin compartir instrucciones, esta información tiene notas estipuladas cuyo fin es hacer que el lector siga paso a paso la información, un claro ejemplo suelen ser las recetas de cocina, manuales, instructivos de salud pública o vial; entre otros.

Textos literarios: Se caracterizan por poseer una notable calidad estética literaria, lo que les otorga el estatus de obras de arte. El texto se caracteriza por el uso de metáforas que aportan expresividad y emotividad. Los textos literarios abarcan diversas formas como poesías, cuentos, relatos y ensayos.

Textos digitales: El avance de las tecnologías ha propiciado una transformación en nuestras formas de interacción y comunicación. El impacto de esta transformación se ha extendido a los documentos escritos, los cuales poseen una gran influencia en el entorno digital.

2.3.2 Pensamiento crítico reflexivo

2.3.2.1 Enfoques de enseñanza del pensamiento crítico

Para Boisvert (2004) menciona que para un modelo de enseñanza basado en el pensamiento crítico se debe mencionar diferentes etapas para la construcción de este, la primera etapa ligada al conocimiento de las habilidades que se posee, la segunda etapa ligada al proceso de pensamiento y la tercera etapa corresponder a comprender las habilidades que el individuo posee para utilizarla en los juicios de valor. Asimismo, el autor menciona diferentes enfoques, como:

Enfoque centrado en habilidades: Se fundamenta en la división del pensamiento y cómo este puede generar habilidades como interpretar y analizar información; además de poder aprenderlas y transferirlas en otros contextos.

El enfoque centrado en la resolución de problemas: Este enfoque busca que los alumnos encuentren soluciones en diferentes momentos y resuelvan eficientemente dichas situaciones

Enfoque centrado en la logística: Hace referencia a la lógica de cómo se estructura la idea desde un primer momento hasta el cierre de la idea, concluyendo de manera concreta y coherente.

Enfoque centrado en el tratamiento de información: Lo que busca es la preparación del estudiante desde el proceso de observación para luego de ello pueda comparar y discernir los datos y crear un juicio de valor.

Según la información extraída por MINEDU (2006) adjudica que el pensamiento crítico debe tener las siguientes características:

La agudeza perceptiva: Hace referencia a la consideración de los detalles mínimos sobre un tema u objeto de estudio para mostrar una postura firme, busca encontrar puntos clave de los elementos observados y mostrar argumentos sólidos; de esta manera se podrá dar un mensaje claro o llamado denotativo y connotativo.

El cuestionamiento: Se menciona la búsqueda constante del porqué de las situaciones; no solo se centra en una escucha activa sino también en indagar explicaciones consistentes sobre el tema, asimismo, es la capacidad que se posee de enjuiciar un pensamiento a favor de la veracidad situacional.

La construcción y reconstrucción del saber: Significa estar en una posición de descubrimiento de nuevas ideas o saberes que aportan a la formación del conocimiento; además de la capacidad de construir y reconstruir opiniones.

La mente abierta: Es denominador la capacidad y disposición del individuo para aceptar nuevas concepciones, esto desafía al pensamiento inicial o propio de la persona ya que no cualquiera está apto para aceptar concepciones contrarias a las suyas o hasta equivocadas. La disposición al cambio o el reconocimiento de que es posible cambiar ideas permite alcanzar una mente abierta.

La autorregulación: Considerada la capacidad de poder controlar la forma de pensar y actuar, para ello es necesario conocer las limitaciones y fortalezas de cada uno para luego de identificar la existencia de alguna habilidad saber lidiar con ellas y reflexionar en cada acción preparada.

El control emotivo: Es una forma de poder autorregular los sentimientos arraigados en principios; moldear los impulsos y no reaccionar por impresión sino por razonamiento; es decir evitar la ofensa hacia quienes poseen pensamientos distintos y recordar que no es malo cuestionar ideas sino no saber lidiar con ellas.

La valoración justa: Denominada la capacidad para poder dar juicios de valor u opiniones que no han sido influenciados por otros, sino que bajo una postura firme y defendible se puede

respaldar dichos criterios, si bien es cierto las emociones y sentimientos suelen ser factores de cambios de opinión, se busca que dichos elementos se equilibren para dar juicios de valor coherentes.

2.3.2.2 Dimensiones del proceso del pensamiento crítico:

Campos (2007) menciona que existen elementos que permiten que el desarrollo del pensamiento crítico sea un componente de efectividad, estos elementos son la disposición y apertura para estar dispuestos a interpretar la información de una manera apropiada, luego viene el componente de mentalidad abierta, que consiste en recibir información, procesarla y aceptarla respetando los límites del pensamiento individual o autónomo, y finalmente la experiencia personal que vincula lo aprendido con lo vivido.

Analizar Información

Para Facione (2007) esta habilidad parte desde el proceso de identificar relaciones reales; que pueden ser enunciados, definiciones, conceptos, características o percepciones de determinados hechos o fenómenos y con ello poder expresar un juicio individual entrelazando experiencias y creencias. Los expertos incluyen examinar las ideas, detectar y analizar argumentos como sub-habilidades del análisis.

Para Elder y Paul (2003) las personas son aptas de realizar un análisis al tener un modelo, guía o información clara, con ello se puede hacer un análisis coherente y así mientras se interioriza lo descrito de algún fenómeno el sujeto es capaz de crear un pensamiento de calidad. Para el análisis se menciona que es recomendable que los pensadores analíticos pasen por un proceso de enseñanza, práctica y monitoreo.

Inferir implicancias y/o consecuencias

Facione (2007) indica que el proceso de inferir parte de poder identificar y además de asegurar conclusiones con lógica; es decir plantear conjeturas firmes y que las hipótesis sean sólidas; además menciona que el individuo debe ser capaz de pensar en las consecuencias de la información analizada y así pensar no solo en lo descrito sobre el fenómeno sino en lo que podría causar éste.

De la misma manera para Elder y Paul (2003) cualquier pensamiento crítico debe contener inferencias e interpretaciones que buscan cuestionamientos concluyentes y dar significado a lo que se está leyendo.

Proponer alternativas de solución

Sobre este punto Nosich (2003) luego de haber concluido con un análisis e inferencia de datos es necesario razones en cuáles son las alternativas posibles para dar solución a diferentes

realidades presentadas, para ello el problema debe ser entendido con absoluto detalle y evitar sesgos en las propuestas de solución.

De esta manera, Elder (2005) menciona que encontrar soluciones parte de la capacidad de observar y analizar el problema desde diferentes ángulos y además de poder dar individualización de soluciones; es decir, puede que el panorama del problema sea múltiple y para cada realidad la solución varíe con esto se generan soluciones certeras y cohesionadas a lo que se pretende resolver.

Argumentar posición

De acuerdo con Beltrán (2010) argumentar es poseer una razón sólida y robusta sobre la idea u opinión presentada, estas razones se vinculan al contexto y a los elementos que participaron dentro del contexto, los argumentos son sólidos siempre y cuando no se evite brechas de confusión o brechas de no transparencia en las ideas.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, Espíndola (2005) expresa que en un argumento se busca demostrar de manera racional algo, persuadir a alguien presentando pruebas suficientes y válidas.

En síntesis, el propósito de la argumentación es que los individuos expresen sus opiniones sobre una situación, las defiendan adecuadamente y busquen persuadir a otros de sus puntos de vista, promoviendo la coherencia de pensamientos orientados hacia un beneficio compartido.

Racionalidad técnica

Según Beltrán (2010) la racionalidad técnica, se refiere a la tendencia de enfocar las decisiones y acciones principalmente desde una perspectiva científica, dejando de lado consideraciones éticas, sociales o humanísticas. Se caracteriza por una búsqueda eficiente de objetivos específicos mediante la aplicación de conocimientos técnicos, pero a menudo descuida las dimensiones éticas y humanísticas de las decisiones.

No obstante, Beltrán aboga por una visión más integral y ética, instando a considerar el impacto humano y social de las decisiones técnicas, propone una perspectiva que integre la racionalidad técnica con una conciencia ética, reconociendo la importancia de equilibrar el progreso tecnológico con el respeto por los valores humanos y sociales para lograr un desarrollo más sostenible y justo.

Racionalidad práctica

De acuerdo con Facione (2007) La racionalidad práctica, en términos filosóficos y éticos, implica la capacidad de tomar decisiones basadas en principios morales y en la consideración de valores éticos en la vida cotidiana. Si bien la racionalidad técnica se centra en la eficiencia

y la aplicación de conocimientos científicos, la racionalidad práctica se orienta hacia la búsqueda de un bienestar ético y moral.

Se destaca la importancia de la reflexión ética y moral en acciones individuales y colectivas, promoviendo así un equilibrio entre la eficiencia técnica y la responsabilidad ética en la vida práctica.

Racionalidad crítica

Para Elder y Paul (2003) se refiere a la capacidad de evaluar de manera reflexiva la información, cuestionar suposiciones subyacentes y aplicar un pensamiento analítico en la toma de decisiones. Pensadores que defienden esta vertiente vinculan al movimiento del pensamiento crítico a cultivar habilidades cognitivas que permitan a las personas analizar de manera consciente, cuestionar y mejorar su propio pensamiento y el de los demás.

Desde esta perspectiva, la racionalidad crítica no solo implica habilidades cognitivas, sino también un compromiso con la justicia, la equidad y la consideración ética en el proceso de toma de decisiones. Fomenta la capacidad de discernir, reflexionar y argumentar de manera fundamentada.

2.3.2.3 Estrategias para el pensamiento crítico reflexivo

Interpretación y expresión a partir de imágenes y símbolos

Según, Marita Sturken (2018) enfatiza la estrategia en analiza cómo las imágenes y símbolos no verbales son cruciales para la interpretación y expresión de eventos traumáticos en la cultura estadounidense y argumenta que estos medios facilitan la construcción de una memoria colectiva al transformar experiencias históricas complejas en formas más accesibles y emocionalmente manejables; asimismo, través del kitsch y la comercialización de objetos simbólicos, las personas pueden relacionarse con el pasado de manera personal y emocional, aunque a menudo superficial.

Estrategia de los 6 sombreros

Según, Betancourt (2018) resalta que es un método innovador para abordar la toma de decisiones desde múltiples ángulos donde se utiliza cada sombrero de color para representar una perspectiva específica: blanco para los datos objetivos, rojo para las emociones y la intuición, negro para el pensamiento crítico y los riesgos, amarillo para el optimismo y las ventajas, verde para la creatividad y nuevas ideas, y azul para la organización del proceso de pensamiento. Esta metodología permite a individuos y equipos analizar problemas de manera más holística, fomentando un enfoque más equilibrado y efectivo en la toma de decisiones estratégicas y operativas dentro de las organizaciones.

Los medios de comunicación

Nielsen & Sarah (2022) menciona que son herramientas educativas para desarrollar y evaluar estas habilidades, este enfoque se basa en la exposición de los individuos a diferentes tipos de contenido mediático, con el objetivo de fomentar la capacidad de analizar, interpretar y cuestionar la información recibida; de esta manera, al interactuar con noticias, artículos de opinión, reportajes y debates, los participantes aprenden a identificar sesgos, evaluar la credibilidad de las fuentes y construir argumentos bien fundamentados. A través de esta metodología, se busca que los individuos no solo consuman información pasivamente, sino que también desarrollen habilidades para discernir la calidad y veracidad de los datos, reflexionen sobre las implicancias de la información y articulen respuestas críticas.

PNI (Lo positivo, lo negativo, lo interesante)

Duckworth, A. (2016) menciona que es una herramienta poderosa para el análisis crítico-reflexivo, que fomenta una evaluación equilibrada y exhaustiva de situaciones, ideas o decisiones. Esta metodología invita a los individuos a considerar tres perspectivas distintas: lo positivo (beneficios y ventajas), lo negativo (desventajas y riesgos) y lo interesante (aspectos curiosos o dignos de atención que no encajan claramente en las categorías de positivo o negativo); así, al implementar PNI, se estimula un pensamiento más estructurado y profundo, permitiendo a los participantes no solo identificar rápidamente los pros y los contras de un asunto, sino también explorar aspectos novedosos y complejos que podrían pasar desapercibidos en un análisis más superficial.

Análisis y solución de problema

En ese sentido Holiday (2014) lo presenta como un enfoque metódico para identificar, evaluar y resolver desafíos de manera eficiente y comienza con la identificación del problema, donde se define claramente la naturaleza del desafío y su contexto; luego, se procede al análisis del problema, recopilando y examinando información relevante para entender sus causas subyacentes; posteriormente, se generan posibles soluciones, fomentando la creatividad y el pensamiento crítico para encontrar diversas alternativas. Cada solución potencial se evalúa considerando sus pros y contras, así como su viabilidad práctica y tras esta evaluación, se selecciona la mejor opción y se implementa.

Mesa redonda

Según Peterson (2018) la estrategia de mesa redonda es una técnica de discusión que promueve el intercambio de ideas y el debate crítico sobre un tema específico. En esta dinámica, los participantes se sientan en círculo para garantizar igualdad en la participación en donde un moderador guía la discusión, asegurando que todos tengan la oportunidad de hablar

y manteniendo el enfoque en el tema; asimismo, esta estrategia es efectiva en contextos educativos y profesionales, donde se busca desarrollar habilidades de pensamiento crítico, comunicación y colaboración. Durante la mesa redonda, se presentan diversos puntos de vista, argumentos y contraargumentos, facilitando una comprensión profunda y multifacética del problema.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis de investigación (Hi)

H1: Las lecturas mejoran el pensamiento crítico y reflexivo de los niños de 4to. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe, año 2021.

2.4.2 Hipótesis nula (Ho)

Ho: Las lecturas no mejoran el pensamiento crítico y reflexivo de los niños de 4to. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe, año 2021.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y nivel de investigación

Esta investigación es del tipo aplicada y se centra en la resolución de problemas prácticos para generar conocimientos con aplicaciones tangibles en la realidad. A diferencia de la investigación pura, que busca expandir la comprensión teórica sin necesariamente buscar aplicaciones prácticas inmediatas, la investigación aplicada persigue objetivos más prácticos y utilitarios.

En este contexto, la investigación aplicada implica la aplicación de métodos científicos y técnicas de investigación para abordar problemas específicos y crear soluciones prácticas (Romero, 2009). De esta forma, esta investigación propone las estrategias de lectura para potenciar el pensamiento crítico-reflexivo, lo que provocará una aplicación práctica de los conocimientos generados mediante la investigación científica para mejorar realidades educativas.

El nivel de investigación utilizado es el cuasi experimental, presentando un estudio explicativo enfocada en indagar las razones detrás de los eventos, estableciendo relaciones de causa y efecto. Estos estudios pueden abordar tanto la identificación de las causas (mediante investigaciones post facto) como la exploración de los efectos (a través de investigaciones experimentales). Al probar hipótesis, los resultados y conclusiones alcanzados en este tipo de investigación proporcionan un nivel de comprensión más profundo. Según Hernández et al. (2014) su objetivo es desentrañar las razones subyacentes a los fenómenos observados, ya sea mediante la investigación de las causas que los generan o de los efectos que producen.

Este enfoque cuantitativo permite no solo identificar los factores que influyen en los eventos estudiados, sino también comprender mejor la relación entre estos factores y los resultados observados.

3.2 Diseño de Investigación

El presente estudio posee un diseño cuasi experimental adopta una aproximación que combina elementos de diseños experimentales y no experimentales. Este tipo de diseño se emplea cuando la asignación aleatoria de participantes a grupos no es factible, pero se busca controlar ciertas variables; de esta manera, se eligen grupos de forma no aleatoria y se implementa una intervención o tratamiento. A diferencia de los diseños experimentales puros, la asignación de participantes a grupos no sigue un proceso completamente aleatorio, lo que puede introducir ciertos sesgos (Narváez, 2009).

Para esta investigación se aplica dicho diseño ya que se busca examinar el impacto de ciertas intervenciones o tratamientos en condiciones de la vida académica de los estudiantes de

manera no aleatoria, proporcionando información valiosa en contextos donde la aleatorización completa no es factible o ética.

El diseño utilizado en el trabajo de investigación fue el cuasi experimental, debido a que se trabajó con dos grupos, experimental y de control, a los cuales se les administró un pre test y un post test.

G.E: O1————— X ————— 02

G.C: O3 ————— 04

Donde:

G.E: Grupo experimental

G.C: Grupo control

O1 y O3: Pre test

X: Estimulo o variable independiente

O2 y O4: Post test

Por otro lado, la investigación posee un enfoque cuantitativo ya que recopila y analiza datos numéricos con el propósito de abordar preguntas de investigación y validar hipótesis. Destaca la relevancia de la objetividad, la replicabilidad y la generalización en este enfoque, empleando herramientas estadísticas para identificar patrones y relaciones, resaltan la necesidad de una medición precisa, la cuantificación y el uso de instrumentos estandarizados en la investigación cuantitativa.

De esta manera dicho enfoque metodológico facilitará dar respuesta a la formulación de los fenómenos estudiados para esta investigación ya que resulta especialmente beneficiosa para investigaciones que buscan establecer relaciones causales y patrones numéricos en poblaciones determinadas, proporcionando así una base robusta para la toma de decisiones (Hernández et al., 2014).

3.3 Población y muestra

3.3.1 Población

Según Hernández et al. (2014) Una población finita se refiere a un conjunto claramente definido y delimitado de elementos o individuos que comparten características específicas. A diferencia de una población infinita, en la cual no se puede establecer un límite preciso, una población finita tiene un número determinado y contable de miembros.

Para la presente investigación la población estuvo constituida por 118 niños de 4to. grado de educación primaria de la I.E. y las características consideradas para su elección fueron las siguientes:

- ✓ Niños de ambos sexos, con edades entre 10 y 13 años.
- ✓ Se abarca niños de diversidad económica, incluyendo aquellos con condiciones precarias.
- ✓ Niños que provienen de hogares tanto funcionales como disfuncionales.
- ✓ Niños que asisten a la institución educativa desde distintos lugares.

De esta forma la población está constituida por un grupo heterogéneo en edad, situación económica y entorno familiar dentro del contexto escolar. Este rango diverso de características proporciona un terreno amplio para la investigación y comprensión de las experiencias de los niños.

Tabla 1

Población de niños y niñas de 4° grado del nivel de educación primaria de la I.E.P. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe

GRADO	SECCIÓN	fi	%
4°	“A”	29	24.57%
	“B”	30	25.42%
	“C”	29	24.57%
	“D”	30	25.42%
TOTAL	2	118	100,00

Nota. Nóminas de Matrícula / 03-03-2021

3.4 Criterio de selección de la muestra

La muestra se basa en la identificación deliberada por parte del director de la institución, considerando aquellas secciones disponibles y de rápido acceso, lo que proporciona una muestra enfocada y relevante

La muestra incluyó alumnos de 4° grado de educación primaria, seleccionados utilizando la técnica no probabilística criterial al optar por grupos ya existentes. Se asignó el grupo 4° "B" como control y el 4° "C" como experimental. Este método permite comparar ambos grupos preexistentes para evaluar el impacto de las variables de interés sin recurrir a la aleatorización en la asignación de participantes, simplificando así la comparación entre las dos condiciones para ello se muestra los criterios de selección:

- ✓ Niños de ambos sexos, con edades entre 10 y 13 años.
- ✓ Niños con asistencia activa y progresiva a la institución.

- ✓ Niños con diversa condición socioeconómica y religiosa.

Tabla 2

Muestra de niños y niñas de 4° grado del nivel de educación primaria de la I.E.P. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe

GRADO	SECCIÓN	GRUPO	Fi	%
4°	“C”	Experimental	29	49.15%
	“B”	Control	30	59.85%
TOTAL	2	2	59	100,00

Nota. Nóminas de Matrícula / 03-03-2021

Por otro lado, los métodos de investigación que se utilizaron en la presente investigación se describen a continuación:

Método deductivo

Según Morín (2010) el método deductivo implica extraer conclusiones específicas a partir de afirmaciones generales. En el método deductivo, se comienza con una hipótesis o teoría general y se desarrollan predicciones específicas que pueden ser sometidas a prueba, de esta forma los investigadores buscan evidencia empírica que respalde o refute estas predicciones, utilizando la observación y la recopilación de datos para validar o refutar la teoría inicial.

Método analítico

Según Tamayo (2000) el método analítico se centra en descomponer un problema o fenómeno en partes más pequeñas para comprender sus elementos constituyentes y sus relaciones. Este enfoque se alinea con la descomposición lógica de las variables en estudio, sustentados en teorías, el análisis implica examinar detenidamente las partes de un todo y cómo interactúan entre sí.

Estos métodos favorecen la claridad lógica, la precisión y la estructura ordenada en la investigación; de esta forma, el método deductivo y analítico sigue siendo una herramienta valiosa para comprender y explicar fenómenos en diversos campos de estudio.

3.5 Operacionalización de variables

Tabla 3

Operacionalización de la variable independiente

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
VARIABLE INDEPENDIENTE LECTURA		Da a conocer su punto de vista sobre lo leído.
	Textos argumentativos	Opina acerca de la intención del autor de la lectura. Argumenta sus apreciaciones vertidas. Describe acertadamente los hechos que suceden en la lectura.
	Textos descriptivos	Describe los detalles de los personajes que actúan en la lectura. Identifica cada uno de los personajes que intervienen en la lectura Interpreta con claridad el mensaje del autor.
	Textos literarios	Reconoce con facilidad los términos utilizados en la lectura. Diferencia entre texto ficticio y real.
	Textos narrativos	Narra con facilidad los hechos que suceden en la lectura.

Nota. Elaboración propia

Tabla 4*Operacionalización de la variable dependiente*

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
VARIABLE DEPENDIENTE PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO		Analiza claramente los enunciados de cada texto.
	Analizar Información	Identifica las relaciones y propósitos del autor y la lectura.
		Identifica y asegura los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables de los hechos.
	Inferir implicancias y/o consecuencias	Formula conjeturas e hipótesis; que se desprenden de los datos, enunciados.
		Establece posibles respuestas a los problemas que analizan.
	Proponer alternativas de solución	Las alternativas propuestas son innovadoras y plausibles de realizar.
		Respalda o rechaza lo que realizan los sujetos en relación a un conocimiento, una situación o un punto de vista.
		Sustenta teóricamente, la veracidad de las ideas planteadas.
	Argumentar posición	Aplicación eficiente y eficazmente el conocimiento en situaciones diversas.
	Racionalidad técnica	Reconoce que aplicando acertadamente los conocimientos alcanza los fines previstos. Explica y clarifica las suposiciones y predisposiciones que subyacen en los asuntos prácticos.
Racionalidad práctica	Juzga las consecuencias que conlleva una acción” Incorpora criterios morales y éticos dentro del discurso sobre la acción práctica.	
Racionalidad crítica	Las preguntas que formula conducen a formas de vida dirigidas a la justicia, la equidad y a la satisfacción de las necesidades y propósitos especiales.	

Nota. Elaboración propia

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1 Técnica de campo

Observación: La técnica de observación se define como un enfoque para recopilar datos que implica la observación directa y sistemática de fenómenos en su entorno natural destacando su utilidad para obtener información detallada y comprender comportamientos en contextos específicos, resalta la importancia de la objetividad y la sistematización en la observación, explicando cómo esta técnica ofrece datos valiosos para la investigación cualitativa y cuantitativa. En resumen, la técnica de observación emerge como una herramienta fundamental para adquirir datos contextualizados y enriquecedores en la investigación (Hernández et al., 2014).

3.6.2 Instrumentos aplicados

Lista de cotejo: Es un instrumento de evaluación que posibilita el registro de la presencia o ausencia de características, comportamientos o elementos específicos en un conjunto de observaciones. Se reconoce por su utilidad en la investigación tanto cualitativa como cuantitativa. Este método facilita a los investigadores la realización de observaciones estructuradas, asegurando coherencia y objetividad en la recopilación de datos. Además, la lista de cotejo simplifica el análisis posterior al proporcionar un marco preestablecido de categorías para la interpretación de la información contribuyendo a la recopilación y evaluación sistemática de datos en la investigación, brindando una base sólida para la toma de decisiones y el análisis riguroso de la información recolectada (Landeu, 2007).

3.7 Procedimientos de aplicación

Para el análisis de los resultados, se realizó previamente la aplicación de fichas de lectura como acción crucial para medir sus habilidades analíticas y la comprensión profunda de los contenidos por parte de los estudiantes de la institución “José César Solís Celis”, estos textos permitieron identificar cómo los estudiantes interpretan la información, argumentan y reflexionan sobre el material leído.

Primero, se establecieron los objetivos de la evaluación de forma oral a los alumnos, posterior a ello, se detalló la forma como deberían abordar las respuestas, y el tiempo que tenían para la realización de cada ficha, con duración aproximada entre 45 a 60 minutos.

Al término de cada sesión se realizó el llenado de la guía de observación dividida en categorías específicas, como analizar información, inferir implicancias y/o consecuencias, proponer alternativas de solución, argumentar posición, racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica.

3.8 Plan de procesamiento y análisis de datos

Los datos recolectados en los Pre y Post Test fueron organizados en tablas específicas con sus respectivos análisis. Para llevar a cabo esta tarea, se utilizaron métodos específicos de análisis de datos.

El Porcentaje (%): Es una medida que expresa la proporción de una cantidad en relación con el total, expresada como un valor porcentual. Se calcula dividiendo la cantidad específica entre el total y multiplicando por 100 (Ávila, 2006).

Este método proporciona una forma efectiva de comparar y visualizar proporciones en conjuntos de datos, facilitando la interpretación de tendencias, patrones o diferencias, el uso de porcentajes se ha utilizado para presentar resultados de encuestas, distribuciones de frecuencia en el presente estudio. Y sigue la siguiente fórmula estadística:

$$\% = \frac{f_1}{N} \times 100$$

Donde:

% = Porcentaje

f_1 = Frecuencia o cantidad de alumnos investigados

100 = Valor constante

N = Cantidad de la muestra

3.8.1 Medida de tendencia central

La media es una medida estadística que representa el valor promedio de un conjunto de datos. Se calcula sumando todos los valores y dividiéndolos por la cantidad total de observaciones. La media es un estadístico que se ve influenciado por valores atípicos y proporciona una medida representativa del centro de la distribución de datos. La amplia utilización en estadísticas y análisis de datos hace que sea un indicador equitativo común, fundamental para la comprensión de la distribución central de un conjunto de datos, al ponderar de forma proporcional todas las observaciones en dicho conjunto (Sánchez y Reyes, 2009).

Media aritmética: Es una medida de tendencia central que se utiliza para representar el promedio de un conjunto de datos en investigaciones. Se calcula sumando todos los valores del conjunto y luego dividiendo la suma por el número total de observaciones. Asimismo, la media aritmética puede ser influenciada por valores extremos, afectando su capacidad para representar el centro real de la distribución (Tamayo, 2012).

$$\bar{X} = \frac{\sum x_i \cdot f_i}{n}$$

Donde:

-
- X = representa la media aritmética
- \sum = la sumatoria de la ecuación
- $x_i \cdot f_i$ = el producto obtenido
- N = muestra representativa

3.8.2 Medidas de dispersión

Mide la amplitud o extensión de un grupo de datos. Explica de qué manera se dispersan los valores alrededor de un punto central, como la media. La desviación estándar y el rango son dos ejemplos habituales de cómo se mide la dispersión en un conjunto de datos. Cuando la dispersión es baja, los datos se encuentran agrupados, en cambio, una alta dispersión indica una mayor diversidad. (Sánchez y Reyes, 2009).

Desviación estándar: Muestra cuánto se separan los valores de un grupo de datos de la media. Al realizar el cálculo, se obtiene la raíz cuadrada de la varianza. En los resultados, una desviación estándar pequeña señala que los datos se encuentran próximos a la media, en contraste, una desviación estándar alta revela una dispersión considerable. Se trata de una herramienta fundamental en el campo de la estadística que posibilita analizar la coherencia y la homogeneidad de la información. (Infante, 2000).

$$S = \sqrt{\frac{\sum f_i \cdot d^2}{n}}$$

Donde:

- S = Desviación estándar
- \sum = Suma total de los datos
- f_i = La frecuencia absoluta de los datos
- d^2 = Desviación al cuadrado
- n = Foco muestral
- $\sqrt{\quad}$ = Raíz cuadrada

Coefficiente de variabilidad: Es una forma relativa de medir la dispersión en estadísticas, representado en forma de porcentaje. Para obtener este cálculo, se divide la desviación estándar

entre la media y luego se multiplica por 100. Esta medida proporciona una perspectiva de la variabilidad en relación con la escala de los datos, permitiendo comparaciones entre conjuntos con diferentes unidades de medida. Un coeficiente de variabilidad más alto indica una mayor dispersión relativa en comparación con la media, mientras que uno más bajo señala una menor variabilidad (Infante, 2000).

$$CV = \frac{S}{X} 100\%$$

Donde:

CV = Coeficiente de variabilidad
S = La desviación estándar
X = La media aritmética

3.8.3 Prueba de contrastación de hipótesis

Prueba T de Student: Es un procedimiento estadístico utilizado para determinar la presencia de diferencias significativas entre las medias de dos grupos distintos. La distribución normal se asume comúnmente al trabajar con muestras pequeñas. Calcule la disparidad entre las medias y realice la corrección correspondiente considerando el tamaño muestral y la variabilidad. Cuando el valor obtenido (t) posee significancia estadística, se puede inferir la presencia de disparidades entre los grupos. (Stevenson, 2009).

$$t = \frac{X - \mu}{\frac{s}{\sqrt{n}}}$$

3.8.4 Análisis de confiabilidad

Alpha de Cronbach: Analiza la coherencia interna de un grupo de datos o un cuestionario. Se encuentra en una escala de 0 a 1, donde valores cercanos a 1 denotan una mayor consistencia. Este indicador evalúa la confiabilidad de las mediciones, indicando qué tan uniformemente los elementos evalúan la misma característica. Un alpha elevado sugiere una medición más fiable, mientras que un valor bajo puede señalar falta de consistencia (Hernández et al., 2014).

Para esta investigación se procedió con el análisis de datos según prueba de fiabilidad de la variable pensamiento crítico- reflexivo y los resultados arrojados fueron:

Tabla 5

Estadística de fiabilidad según Alpha de Cronbach del grupo experimental

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N° de elementos
0.821	14

Nota. Elaboración propia en SPSS v.29.

Según los resultados obtenidos para el grupo experimental es de 0.821, con un nivel de fiabilidad apropiado ya que se aproxima al uno, ubicándolo en una categoría de consistencia interna de bueno.

Tabla 6

Estadística de fiabilidad según Alpha de Cronbach del grupo control

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.847	20

Nota. Elaboración propia en SPSS v.29.

Según los resultados obtenidos para el grupo control es de 0.821, con un nivel de fiabilidad apropiado ya que se aproxima al uno, ubicándolo en una categoría de consistencia interna de bueno.

3.9 Matriz de consistencia

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS	VARIABLES	POBLACIÓN Y MUESTRA	ENFOQUE/NIVEL (ALCANCE)/DISEÑO	TÉCNICA E INSTRUMENTO
¿Qué efectos produce la lectura en el potenciamiento del pensamiento crítico- reflexivo de los niños y niñas del 4º. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe, año 2021?	<p>Demstrar que la aplicación de lecturas potencia el pensamiento crítico-reflexivo de los niños y niñas de 4to. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe, año 2021.</p> <p>Específico 1: Identificar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los niños y niñas que conforman el Grupo Control y Grupo Experimental, mediante un Pre test.</p> <p>Específico 2: Aplicar lecturas que permitan potenciar el pensamiento crítico-reflexivo de los niños y niñas que conforman el grupo experimental durante el último bimestre educativo del año 2021.</p> <p>Específico 3: Evaluar el efecto de las lecturas en el potenciamiento del pensamiento crítico y reflexivo de los niños y niñas que conforman el Grupo Control y Grupo Experimental, mediante un Pos test.</p> <p>Específico 4: Contrastar los resultados obtenidos por los niños y niñas que conforma el grupo de estudio mediante una prueba de hipótesis.</p>	<p>Hipótesis principal:</p> <p>Hi: Las lecturas mejoran el pensamiento crítico y reflexivo de los niños de 4to. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe, año 2021.</p> <p>Ho: Las lecturas no mejoran el pensamiento crítico y reflexivo de los niños de 4to. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe, año 2021.</p>	<p>Variable I: LECTURA</p> <p>Variable D: PENSAMIENTO CRÍTICO-REFLEXIVO</p>	<p>Unidad de análisis: Los estudiantes del 4to. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe.</p> <p>Población: Estudiantes de 4°"A", 4°"B",4°"C",4°"D", un total de 118 alumnos.</p> <p>Muestra: Estudiantes de 4°"B", con un total de 30 alumnos (grupo control) y finalmente los estudiantes 4°"C", con un total de 29 (grupo experimental) alumnos.</p>	<p>Tipo: Aplicativa</p> <p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Diseño Específico: Cuasi experimental</p> <p>Esquema: GE: O1 -> X -> O2 GC: O3 -> O4</p> <p>Donde: GE: Grupo Experimental GC: Grupo control O1 y O3: Pre-test X: Estímulo O2 y O4: Post-test</p>	<p>Técnica: Observación, encuestas y test.</p> <p>Instrumentos: Guía de observación, lista de cotejo y cuestionarios.</p> <p>Estadística descriptiva: % X DS CF "t"</p>

3.10 Consideraciones éticas

Los aspectos éticos considerados en este estudio involucran la apropiación, posesión y autoría según la normativa (APPA 7ma edición) atribuyendo las ideas y hallazgos a sus fuentes originales, evitando el plagio y garantizando la honestidad intelectual.

La transparencia en la presentación de respuestas es otro componente ético esencial; de esta manera, la investigación proporciona descripción detallada de la metodología y los procesos utilizados en la investigación, permitiendo a otros investigadores replicar el estudio y verificar los resultados. Esto contribuye a la validez y confiabilidad de la investigación, así como a la construcción colectiva del conocimiento.

En cuanto a las citas, se maneja un proceso riguroso y preciso de todas las fuentes utilizadas, siendo debidamente referenciadas, evitando el plagio y reconociendo el trabajo previo de otros académicos.

IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección se exhiben los hallazgos en concordancia con los objetivos de la investigación, abordando los resultados obtenidos tanto en el Pre Test como en el Post Test para ambos grupos experimental y de control. Además, se incluye la confrontación de dichos resultados mediante la aplicación de pruebas de hipótesis, proporcionando una evaluación crítica y analítica de la efectividad de las intervenciones realizadas en ambos grupos.

4.1. Análisis e interpretación de los resultados

Resultados del Pre-Test

Tabla 7

Resultados del pre-test del grupo experimental del nivel de pensamiento crítico-reflexivo

CATEGORÍA	N	%
NIVEL BAJO	19	66%
NIVEL MEDIO	7	24%
NIVEL ALTO	3	10%

Nota. Resultados del pre-test del grupo experimental

Tabla 8

Estadísticos descriptivos del pre test del grupo experimental

PRE TEST-GRUPO EXPERIMENTAL		
N	Válido	29
	Perdidos	0
Media		1.55
Mediana		1
Moda		1
Desv. estándar		0.211
Mínimo		1
Máximo		3
Coeficiente de variación		13.61

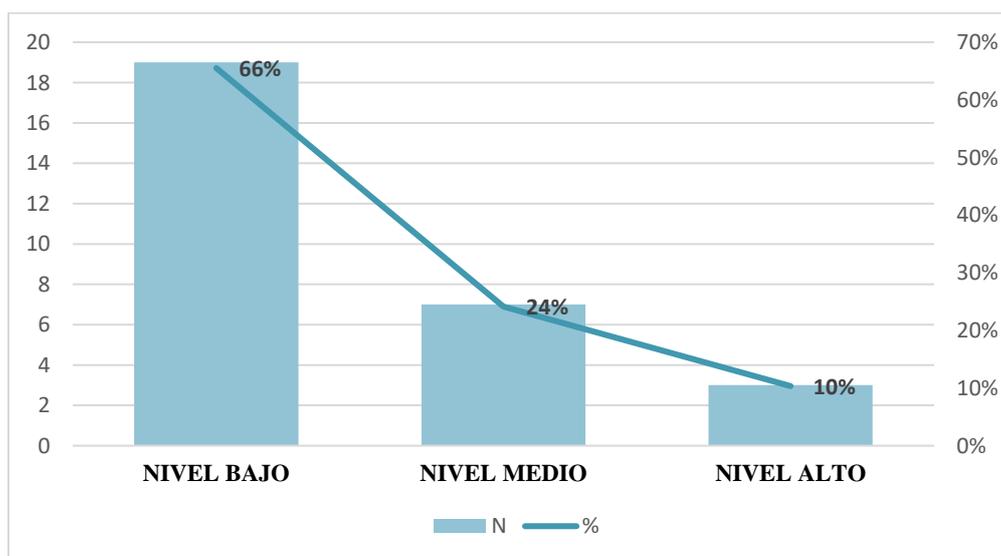
Nota. SPSS IBM

La tabla 8 resume las calificaciones de 29 alumnos ubicados en el grupo experimental en un pre test de pensamiento crítico reflexivo, en una escala del 1 al 3. La media de las calificaciones fue de 1.55, con una mediana de 1.00 y moda de 1, lo que indica que la mayoría obtuvo puntajes bajos; entorno a la desviación estándar fue de .211, mostrando que las

calificaciones son muy parecidas entre sí, con grados de dispersión mínimas; es decir, un nivel bajo de forma uniforme para todos. El coeficiente de variación del 13.61% indica una variabilidad moderada en las calificaciones respecto a la media; indicando que no hay grupos de alumnos con niveles superiores de pensamiento crítico-reflexivo antes de los talleres de lectura.

Figura 1

Resultados del pre-test del grupo experimental en figura de barras



Según la Figura 1, derivada del diagnóstico sobre el pensamiento crítico-reflexivo niños de 4to. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe, se concluyó que, en la fase del pre-test del grupo experimental, la mayoría, un 66%, demostró un nivel de pensamiento crítico-reflexivo en la categoría de nivel bajo. Le siguieron el nivel medio, con un 24%, y el nivel alto, con un 10%.

Tabla 9

Resultados del pre-test del grupo control en convivencia escolar

CATEGORÍA	N	%
NIVEL BAJO	20	67%
NIVEL MEDIO	8	27%
NIVEL ALTO	2	7%

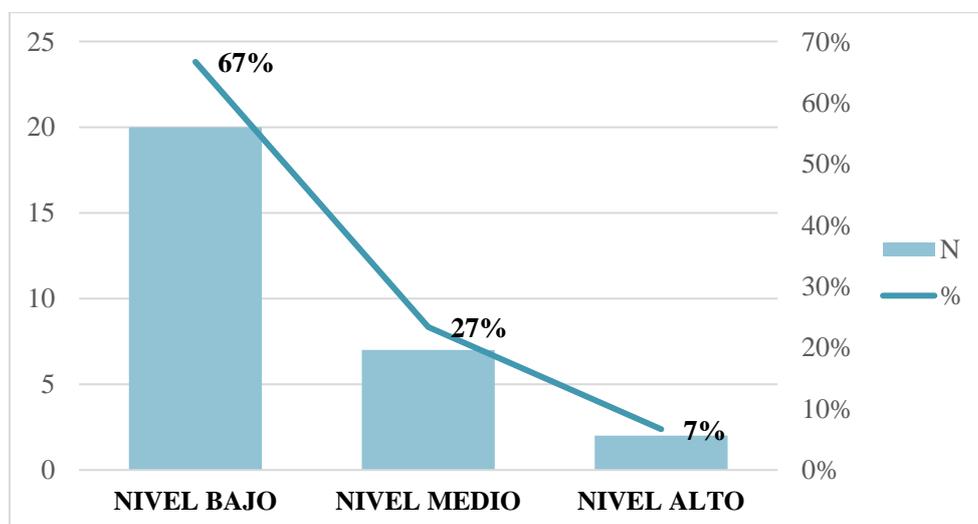
Nota. Resultados del pre-test del grupo control

Tabla 10*Estadísticos descriptivos del pre test- grupo control*

PRE TEST-GRUPO CONTROL		
N	Válido	30
	Perdidos	0
Media		1.47
Mediana		1
Moda		1
Desv. estándar		0.198
Mínimo		1
Máximo		3
Coeficiente de variación		13.47

Nota. SPSS IBM

La tabla 10 presenta los resultados del pre test de pensamiento crítico reflexivo para el grupo de control, con 30 alumnos evaluados en una escala del 1 al 3. La media de las calificaciones fue de 1.47, lo que sugiere que la mayoría obtuvo puntajes bajos. La desviación estándar fue de .198, indicando que las calificaciones están relativamente cercanas a la media, indicando que la mayoría obtuvo calificaciones estándares de menor puntaje. El coeficiente de variación del 13.47% revela una variabilidad moderada en las calificaciones respecto a la media, indicando que el grupo era homogéneo entorno a los niveles bajos de pensamiento crítico-reflexivo. En resumen, los estudiantes en el grupo de control mostraron resultados similares al grupo experimental, con puntajes predominantemente bajos.

Figura 2*Resultados del pre-test del grupo control en figura de barras*

De acuerdo con la Figura 2, generada a partir de la evaluación sobre el pensamiento crítico-reflexivo actual en estudiantes de cuarto grado de la I.E. N° 10626 "José César Solís Celis" de Ferreñafe, se determinó que en la fase pre-test del grupo control, la mayoría, un 67%, exhibió un nivel de pensamiento crítico-reflexivo clasificado como bajo. El nivel medio representó el 27%, seguido por el nivel alto con un 7%.

En síntesis, durante el pre-test, los estudiantes del grupo control predominaron en la categoría de desempeño bajo, según los resultados de la evaluación realizada

4.2. Aplicación de la estadística para la prueba de hipótesis

Resultados del Post Test

Tabla 11

Resultados del post-test del grupo experimental del nivel de pensamiento crítico-reflexivo

	N	%
NIVEL BAJO	1	3%
NIVEL MEDIO	5	17%
NIVEL ALTO	23	79%

Nota. Resultados del grupo experimental del post test de pensamiento crítico -reflexivo

Tabla 12

Estadísticos descriptivos del post test- grupo experimental

POST TEST- GRUPO EXPERIMENTAL		
N	Válido	29
	Perdidos	0
Media		2.68
Mediana		2
Moda		3
Desv. estándar		0.299
Mínimo		1
Máximo		3
Coeficiente de variación		11.16

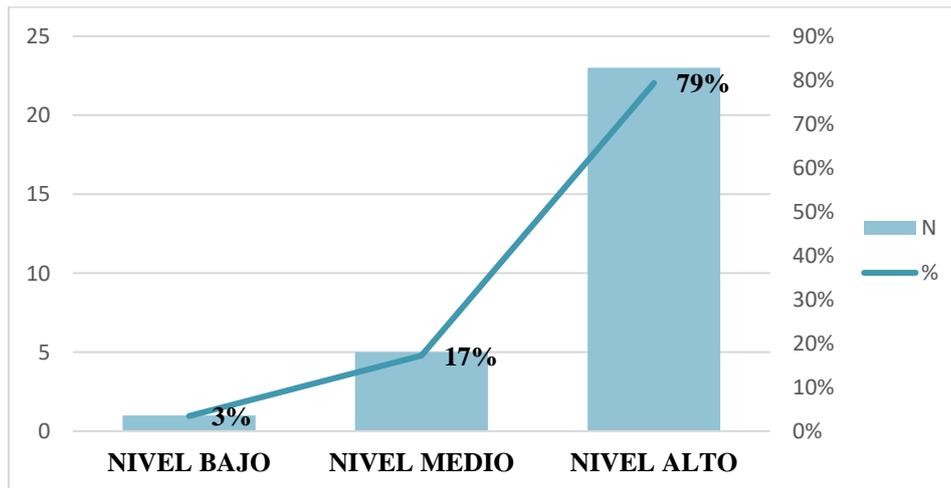
Nota. SPSS IBM

La tabla 12 muestra los resultados del post test de pensamiento crítico reflexivo en el grupo experimental, con 29 alumnos evaluados en una escala del 1 al 3. La media de las calificaciones fue de 2.68, indicando una mejora significativa desde el pre test. La mediana fue de 2.00 y la moda fue 3, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntajes

altos. El coeficiente de variación del 11.16% revela una variabilidad moderada respecto a la media. En conclusión, los alumnos en el grupo experimental mostraron una mejora considerable en sus habilidades de pensamiento crítico reflexivo después de la intervención de prácticas de lectura.

Figura 3

Resultados del post-test del grupo experimental en figura de barras



Según la Figura 3, derivada de los resultados obtenidos con la aplicación de lecturas a alumnos de cuarto grado de la I.E. N° 10626 "José César Solís Celis" de Ferreñafe, se evidenció que, en la fase de post-test del grupo experimental, un 79% demostró un nivel de pensamiento crítico-reflexivo clasificado como alto. El nivel medio comprendió el 17%, mientras que el nivel bajo constituyó el 3%. En resumen, durante el post-test, los estudiantes del grupo experimental predominaron en la categoría de desempeño alto, según los resultados de la evaluación.

Estas conclusiones aportan una comprensión detallada de la competencia del pensamiento crítico reflexivo en el grupo experimental después de la intervención de lecturas, donde un 79% de ellos alcanzó un nivel alto.

Tabla 13*Resultados del post-test del grupo control del nivel de pensamiento crítico-reflexivo*

	N	%
NIVEL BAJO	21	70%
NIVEL MEDIO	7	23%
NIVEL ALTO	2	7%

*Nota. Resultados del grupo control del post test de pensamiento crítico -reflexivo***Tabla 14***Estadísticos descriptivos del Post test- grupo control*

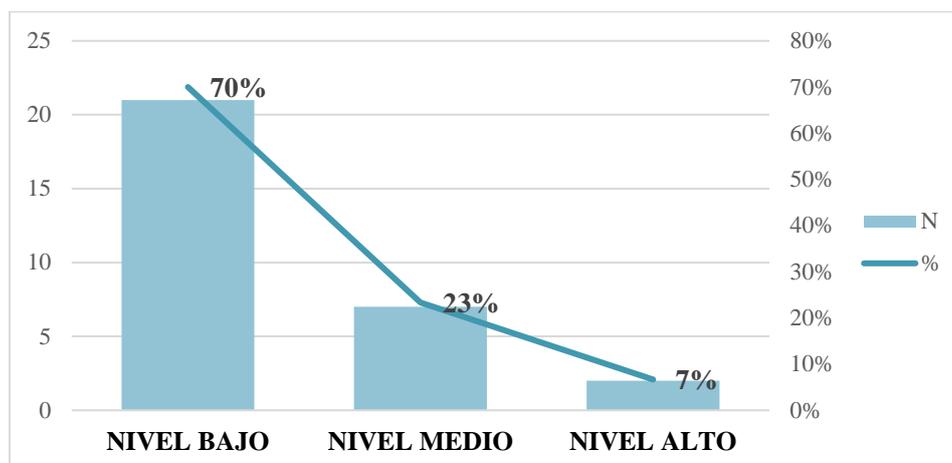
POST TEST- GRUPO CONTROL		
N	Válido	30
	Perdidos	0
Media		1.344
Mediana		1
Moda		1
Desv. estándar		0.129
Mínimo		1
Máximo		3
Coeficiente de variación		9.6

Nota. SPSS IBM

La tabla 14 muestra los resultados del post test de pensamiento crítico reflexivo en el grupo de control de 30 alumnos que no fueron sometidos a las intervenciones de lectura. La media de las calificaciones fue de 1.344, indicando un nivel bajo de habilidades críticas. La mediana y la moda fueron ambos 1, sugiriendo que la mayoría de los estudiantes obtuvieron puntajes bajos. La desviación estándar fue de .129, lo que muestra que las calificaciones están cercanas a la media, es decir los niveles de los alumnos son inferiores a los estándares elevados. En resumen, los alumnos en el grupo de control mostraron habilidades críticas limitadas.

Figura 4

Resultados del post-test del grupo control en figura de barras



Según la Figura 4, derivada de los resultados obtenidos con la aplicación de lecturas a alumnos de cuarto grado de la I.E. N° 10626 "José César Solís Celis" de Ferreñafe, se evidenció que, en la fase de post-test del grupo control, grupo al que no se le sometió la aplicación de lectura, un 70% demostró un nivel de pensamiento crítico-reflexivo clasificado como bajo. El nivel medio comprendió el 23%, mientras que el nivel alto constituyó el 7%. En resumen, durante el post-test, los estudiantes del grupo control continuaron en la categoría de desempeño bajo, según los resultados de la evaluación.

Estas conclusiones aportan que no existe diferencia del grupo control en el pre y post test ya que en ninguna de esas fases se aplicaron a los 30 estudiantes las herramientas de lectura, contrario al caso observado en el grupo experimental.

4.3. Resultados comparativos

Tabla 15

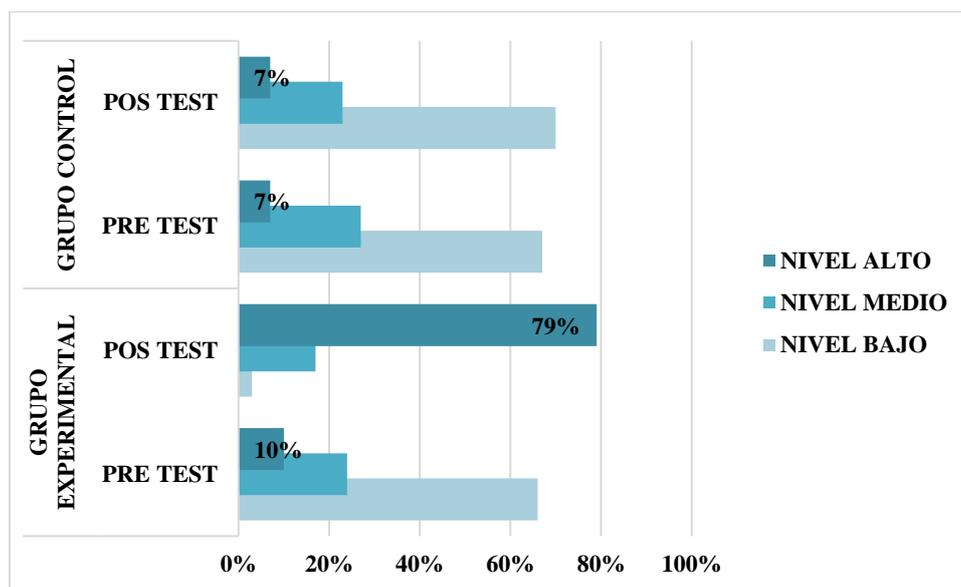
Comparativa porcentuales de grupos

NIVELES	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST
NIVEL BAJO	66%	3%	67%	70%
NIVEL MEDIO	24%	17%	27%	23%
NIVEL ALTO	10%	79%	7%	7%

Nota. Resultados comparativos del grupo experimental y control

Figura 5

Figura Comparativa de grupos



La tabla y la figura 05, derivadas de la evaluación de estudiantes de cuarto grado en la I.E. N° 10626 "José César Solís Celis" de Ferreñafe, revelan que tanto el grupo experimental como el grupo control, en el pre-test, mayoritariamente se sitúan en las categorías de bajo. Sin embargo, los resultados del grupo experimental poseen mejoras en el post-test, gracias a la aplicación de lectura que reforzaron el pensamiento crítico- reflexivo con la mayoría alcanzando la categoría alto con un 79%, mientras que el grupo control se mantiene en las categorías de bajo y medio.

De esta manera, se concluye que en el post-test, se evidencia una notoria diferencia entre el grupo experimental y el grupo control. El grupo experimental muestra un aumento significativo, mientras que el grupo control persiste en la categoría bajo. Estos resultados subrayan la efectividad de la intervención de las herramientas de lectura en el grupo experimental.

Tabla 16*Tabla comparativa del pre test y post test por dimensión del grupo experimental*

DIMENSIONES	PRE TEST			POST TEST		
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Analizar Información	65%	23%	12%	1%	15%	84%
Inferir implicancias y/o consecuencias	68%	25%	7%	2%	18%	80%
Proponer alternativas de solución	63%	22%	15%	3%	20%	77%
Argumentar posición	60%	27%	13%	4%	19%	77%
Racionalidad técnica	64%	24%	12%	5%	17%	78%
Racionalidad práctica	65%	21%	14%	2%	16%	82%
Racionalidad crítica	66%	25%	9%	4%	21%	75%

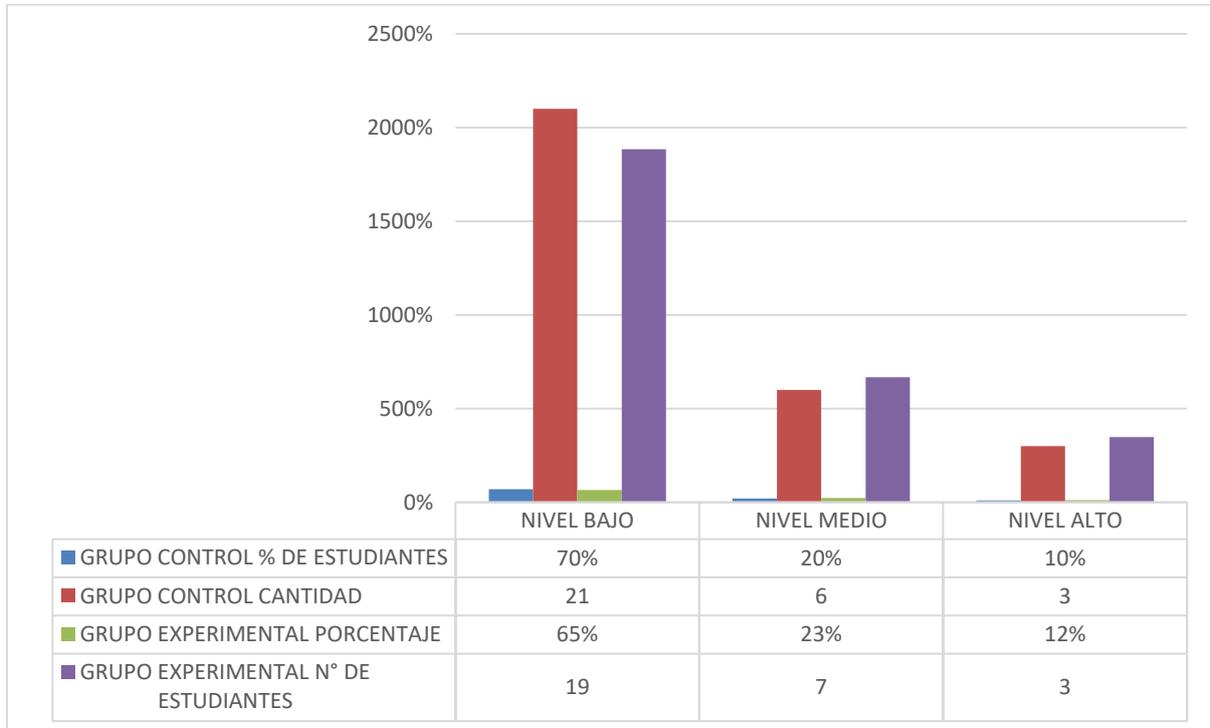
La tabla 16 muestra mejoras significativas en el pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes del grupo experimental tras una intervención con lecturas, pasando de un predominio del "Nivel Bajo" a un aumento considerable en el "Nivel Alto" en todas las dimensiones evaluadas. Por ejemplo, en "Analizar Información", el "Nivel Alto" subió de 12% en el pretest a 84% en el posttest, mientras el "Nivel Bajo" bajó de 65% a 1%. Estas mejoras se replican en otras áreas, como "Inferir implicancias y/o consecuencias" y "Proponer alternativas de solución", donde el "Nivel Alto" aumentó del 7% y 15% al 80% y 77%, respectivamente. Los resultados confirman que la estrategia de lecturas fue efectiva para fortalecer habilidades críticas en análisis, inferencia, propuesta de soluciones y argumentación, consolidando el pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto grado en la I.E. N° 10626.

El cambio notable en el porcentaje de estudiantes que pasaron del "Nivel Bajo" al "Nivel Alto" sugiere que la exposición a lecturas críticas promovió un procesamiento más profundo de la información, alentando a los estudiantes a evaluar y cuestionar ideas en lugar de aceptarlas de manera pasiva.

Pre Test aplicado a la muestra por dimensiones

Figura 6

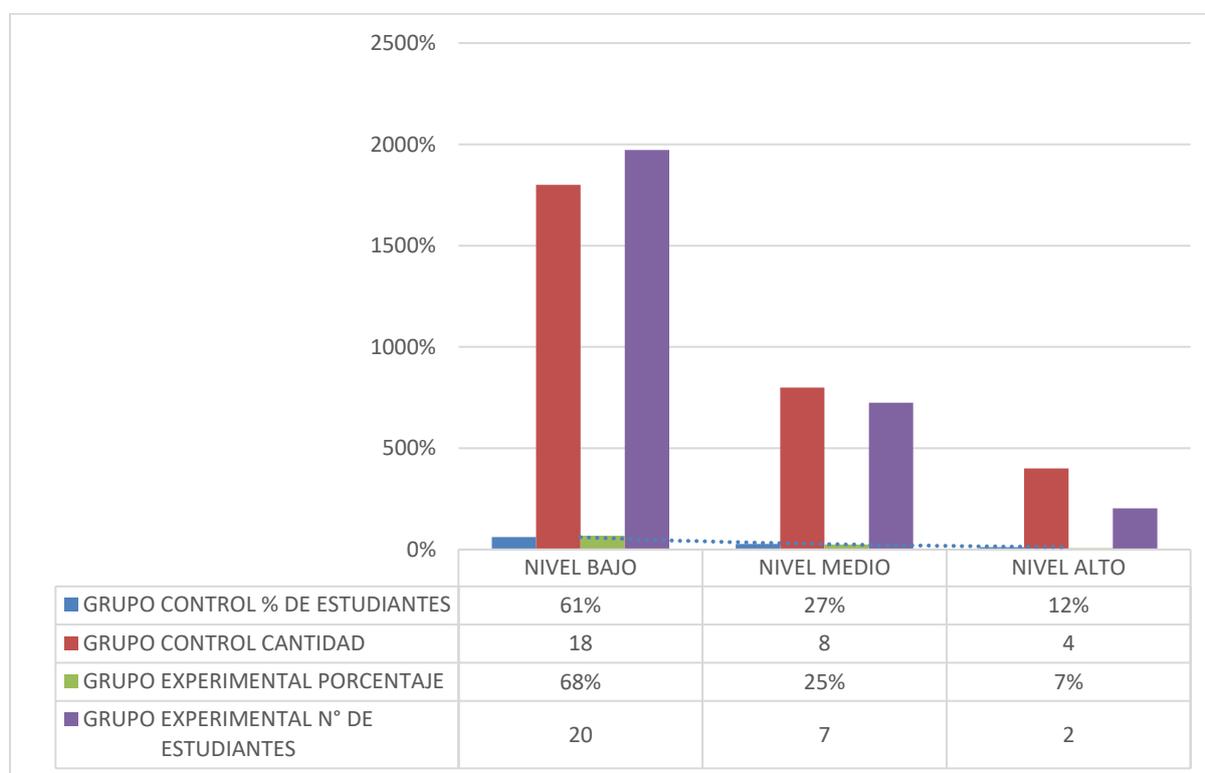
Figura de barras con porcentajes para la dimensión Analizar Información en el Pre Test



En el pre test de la dimensión Analizar Información, tanto el Grupo Control como el Grupo Experimental mostraron niveles similares de pensamiento crítico reflexivo a través de la lectura. En el Grupo Control, el 70% estaba en el nivel bajo (21 estudiantes), el 20% en nivel medio (6 estudiantes), y el 10% en nivel alto (3 estudiantes). En comparación, el Grupo Experimental tenía un 65% en nivel bajo (19 estudiantes), 23% en nivel medio (7 estudiantes), y 12% en nivel alto (3 estudiantes). Estos resultados basales indican una homogeneidad inicial entre los grupos antes de la intervención experimental.

Figura 7

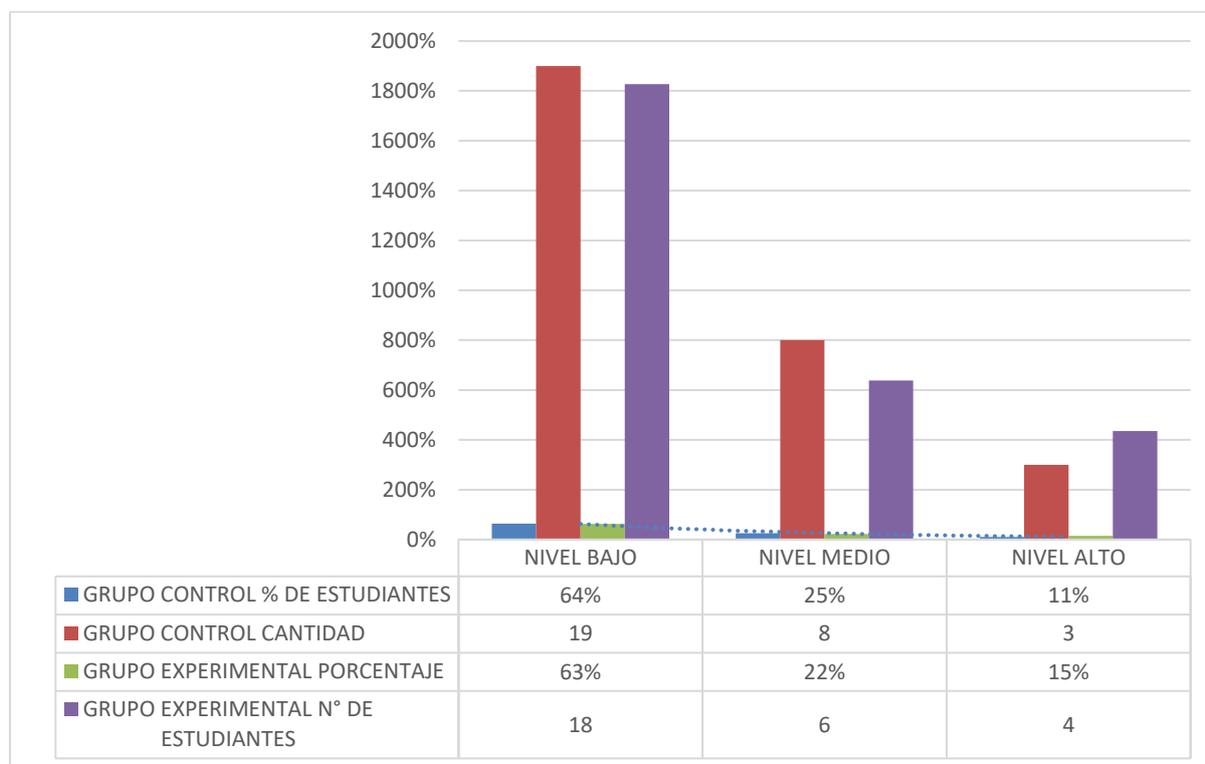
Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Inferir implicancias y/o consecuencias en el Pre Test.



En el pre test de pensamiento crítico reflexivo a través de la lectura, tanto el Grupo Control como el Grupo Experimental mostraron niveles iniciales similares. El Grupo Control tenía un 61% en nivel bajo (18 estudiantes), 27% en nivel medio (8 estudiantes), y 12% en nivel alto (4 estudiantes). En comparación, el Grupo Experimental mostró un 68% en nivel bajo (20 estudiantes), 25% en nivel medio (7 estudiantes), y 7% en nivel alto (2 estudiantes). Estos resultados indican una equivalencia inicial en los niveles de pensamiento crítico antes de la intervención experimental, proporcionando una base comparativa adecuada para evaluar el impacto del programa de lectura en el post test.

Figura 8

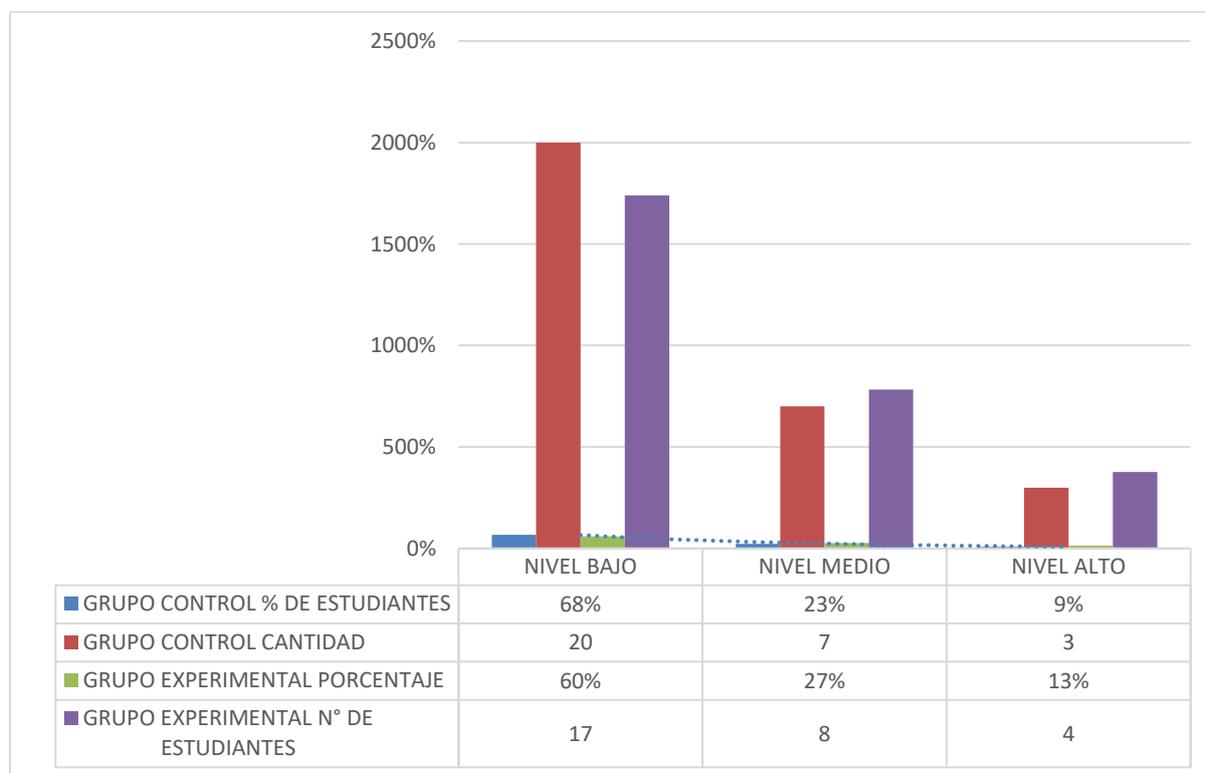
Figura de barras de porcentajes para la dimensión Proponer alternativas de solución en el Pre Test.



En el pre test de pensamiento crítico reflexivo a través de la lectura, tanto el Grupo Control como el Grupo Experimental mostraron niveles similares. El Grupo Control tenía un 64% en nivel bajo (19 estudiantes), 25% en nivel medio (8 estudiantes), y 11% en nivel alto (3 estudiantes). En comparación, el Grupo Experimental mostró un 63% en nivel bajo (18 estudiantes), 22% en nivel medio (6 estudiantes), y 15% en nivel alto (4 estudiantes). Estos resultados sugieren una homogeneidad inicial entre los grupos antes de la intervención experimental, lo que facilita la comparación para evaluar el impacto del programa de lectura en el post test.

Figura 9

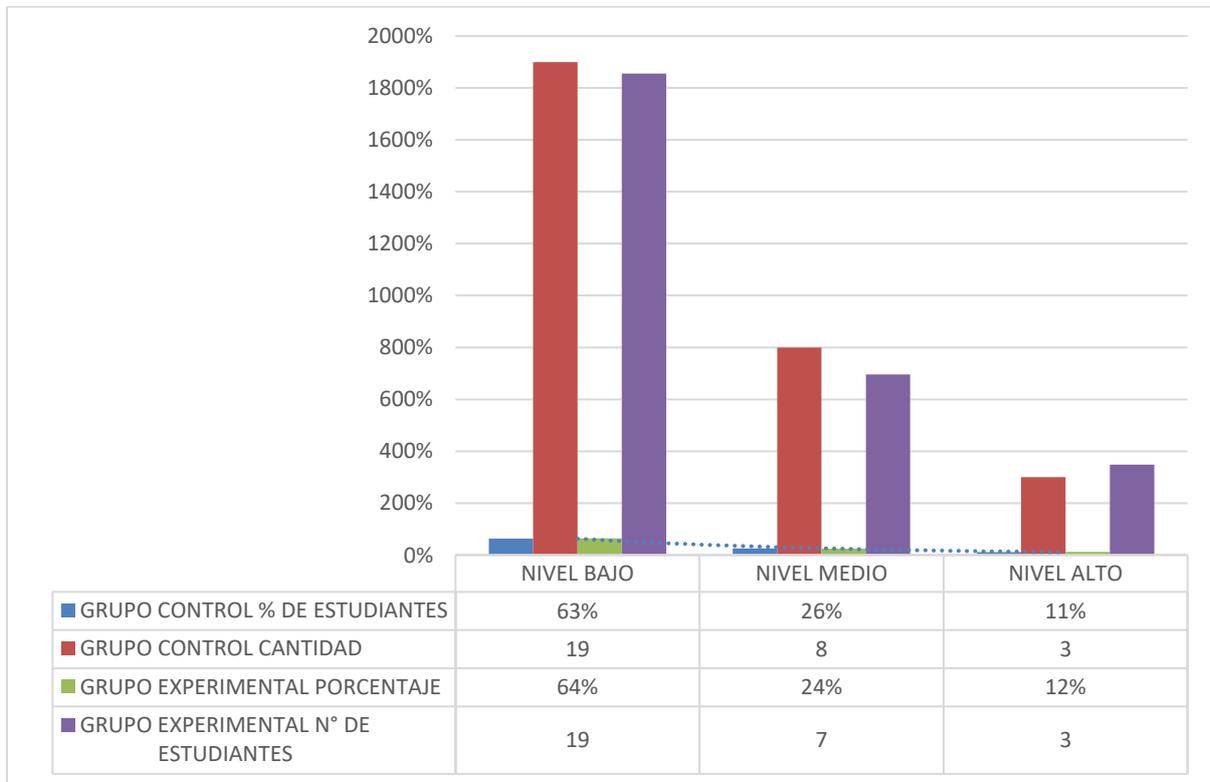
Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Argumentar posición en el Pre Test.



En el pre test de pensamiento crítico reflexivo a través de la lectura, tanto el Grupo Control como el Grupo Experimental mostraron niveles similares. El Grupo Control tenía un 68% en nivel bajo (20 estudiantes), 23% en nivel medio (7 estudiantes), y 9% en nivel alto (3 estudiantes). Por otro lado, el Grupo Experimental mostró un 60% en nivel bajo (17 estudiantes), 27% en nivel medio (8 estudiantes), y 13% en nivel alto (4 estudiantes). Estos resultados indican una equivalencia inicial en los niveles de pensamiento crítico antes de la intervención experimental, lo cual es crucial para evaluar cualquier cambio significativo en el post test tras la aplicación del programa de lectura.

Figura 10

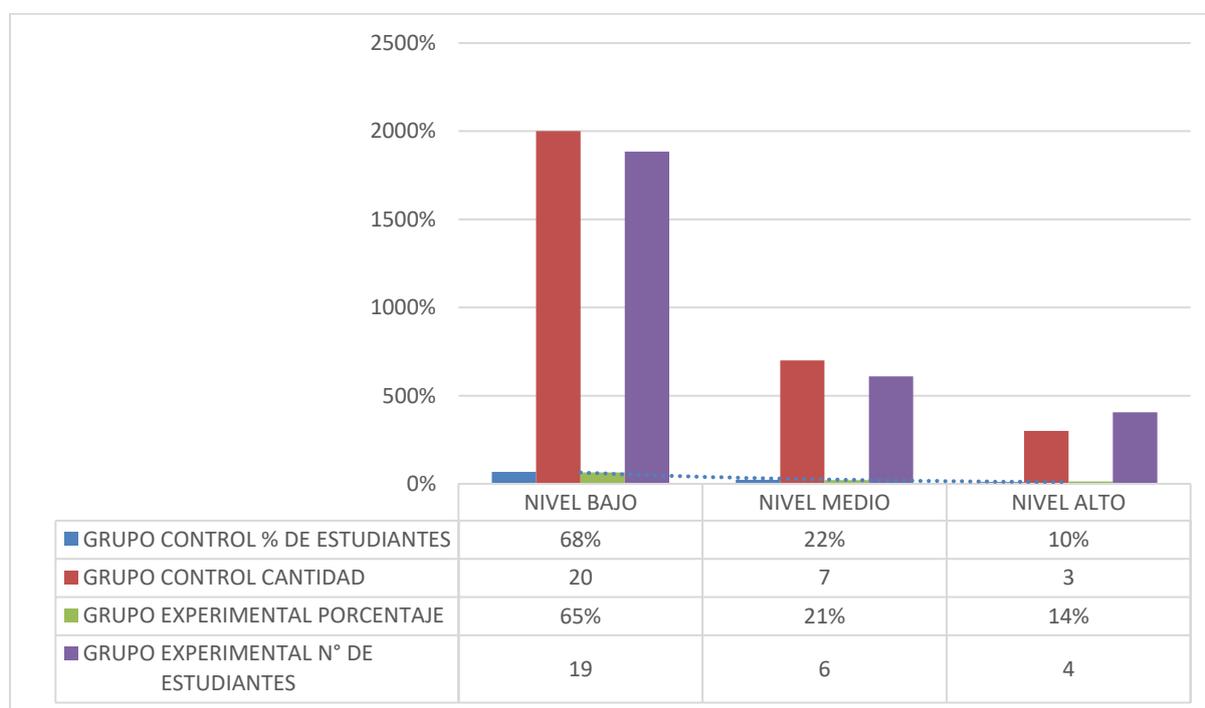
Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Racionalidad técnica en el Pre test.



En el análisis del pre test de pensamiento crítico reflexivo a través de la lectura, tanto el Grupo Control como el Grupo Experimental mostraron niveles comparables. El Grupo Control registró un 63% en nivel bajo (19 estudiantes), 26% en nivel medio (8 estudiantes), y 11% en nivel alto (3 estudiantes). Similarmente, el Grupo Experimental mostró un 64% en nivel bajo (19 estudiantes), 24% en nivel medio (7 estudiantes), y 12% en nivel alto (3 estudiantes). Estos resultados reflejan una equivalencia inicial entre los grupos, proporcionando una base sólida para evaluar el impacto del programa de lectura en el post test y discernir cualquier cambio significativo en los niveles de pensamiento crítico reflexivo.

Figura 11

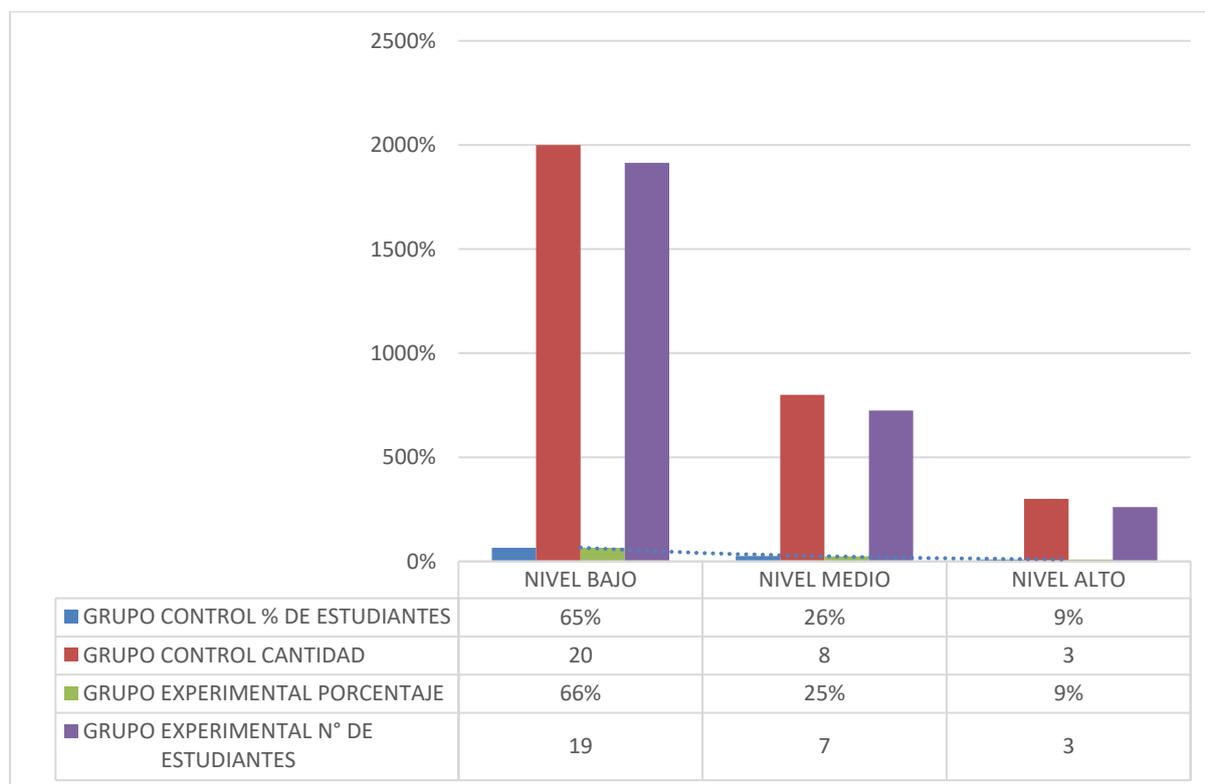
Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Racionalidad práctica en el Pre test



En el pre test de pensamiento crítico reflexivo a través de la lectura, tanto el Grupo Control como el Grupo Experimental mostraron niveles similares. El Grupo Control presentó un 68% en nivel bajo (20 estudiantes), 22% en nivel medio (7 estudiantes), y 10% en nivel alto (3 estudiantes). Por otro lado, el Grupo Experimental mostró un 65% en nivel bajo (19 estudiantes), 21% en nivel medio (6 estudiantes), y 14% en nivel alto (4 estudiantes). Estos resultados sugieren una equivalencia inicial entre los grupos, estableciendo una línea base adecuada para evaluar el impacto del programa de lectura en el post test y cualquier cambio en los niveles de pensamiento crítico reflexivo.

Figura 12

Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Racionalidad crítica Pre test

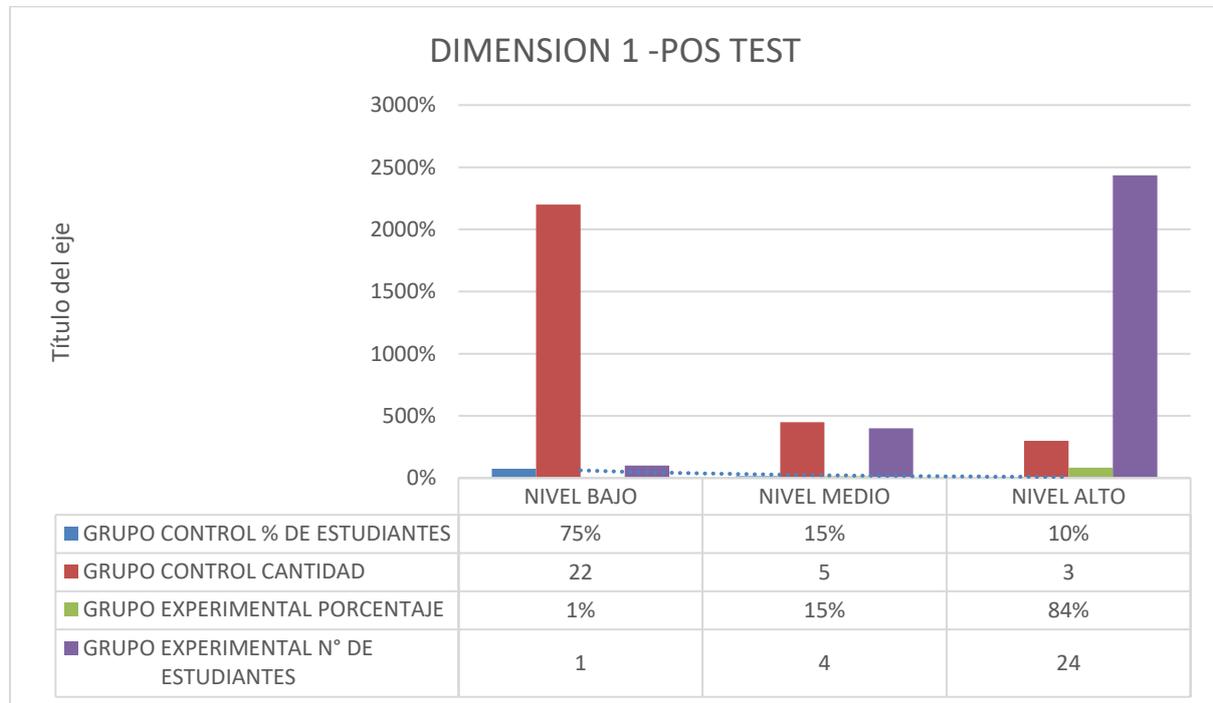


En el pre test sobre pensamiento crítico reflexivo a través de la lectura, tanto el Grupo Control como el Grupo Experimental mostraron niveles comparables. El Grupo Control registró un 65% en nivel bajo (20 estudiantes), 26% en nivel medio (8 estudiantes), y 9% en nivel alto (3 estudiantes). De manera similar, el Grupo Experimental mostró un 66% en nivel bajo (19 estudiantes), 25% en nivel medio (7 estudiantes), y 9% en nivel alto (3 estudiantes). Estos resultados indican una equivalencia inicial entre los grupos, lo cual es fundamental para evaluar cualquier cambio significativo en el post test tras la implementación del programa de lectura.

Post test aplicado a la muestra

Figura 13

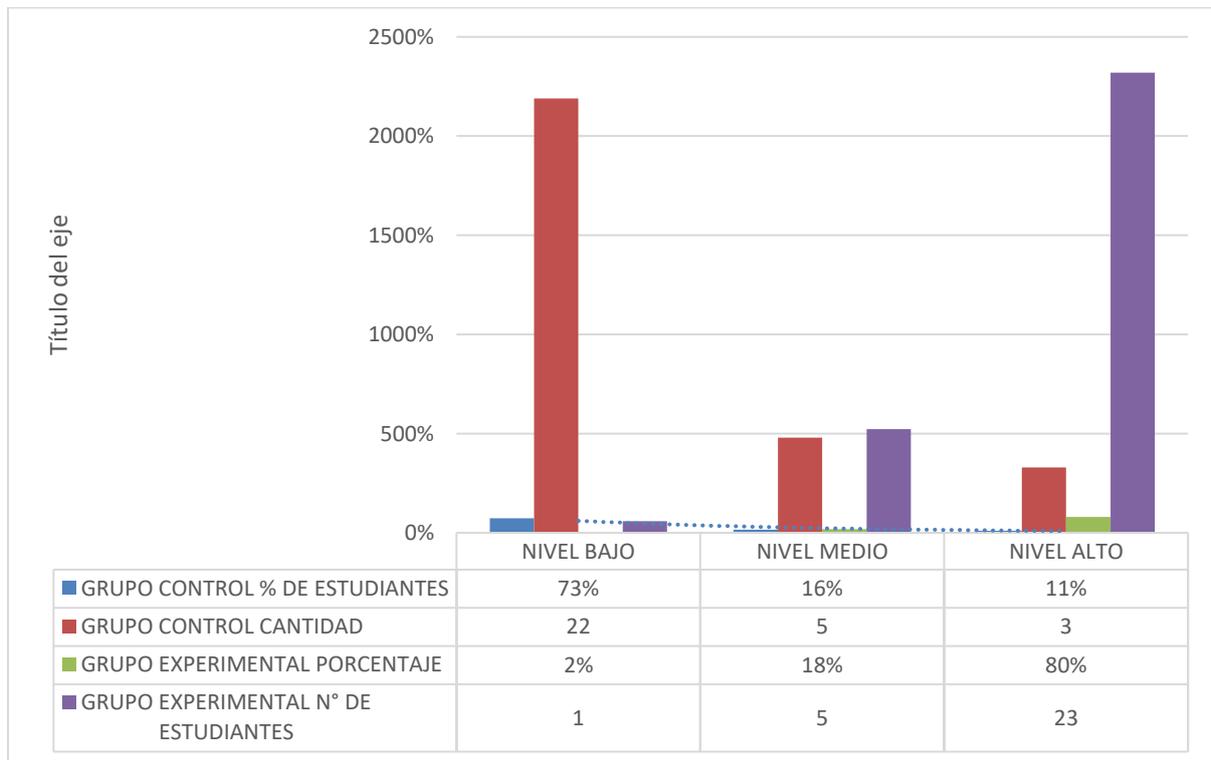
Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Analizar Información Post Test



En el post test sobre pensamiento crítico reflexivo mediante lectura, el Grupo Control mantuvo un alto porcentaje en el nivel bajo (75%, 22 estudiantes), mientras que el Grupo Experimental mostró un cambio significativo con un bajo porcentaje en nivel bajo (1%, 1 estudiante) y una mayoría en nivel alto (84%, 24 estudiantes). Estos resultados sugieren un impacto diferencial del programa de lectura, posiblemente indicativo de una mejora significativa en el pensamiento crítico reflexivo en el Grupo Experimental en comparación con el Grupo Control, que mantuvo niveles similares al Pre Test.

Figura 14

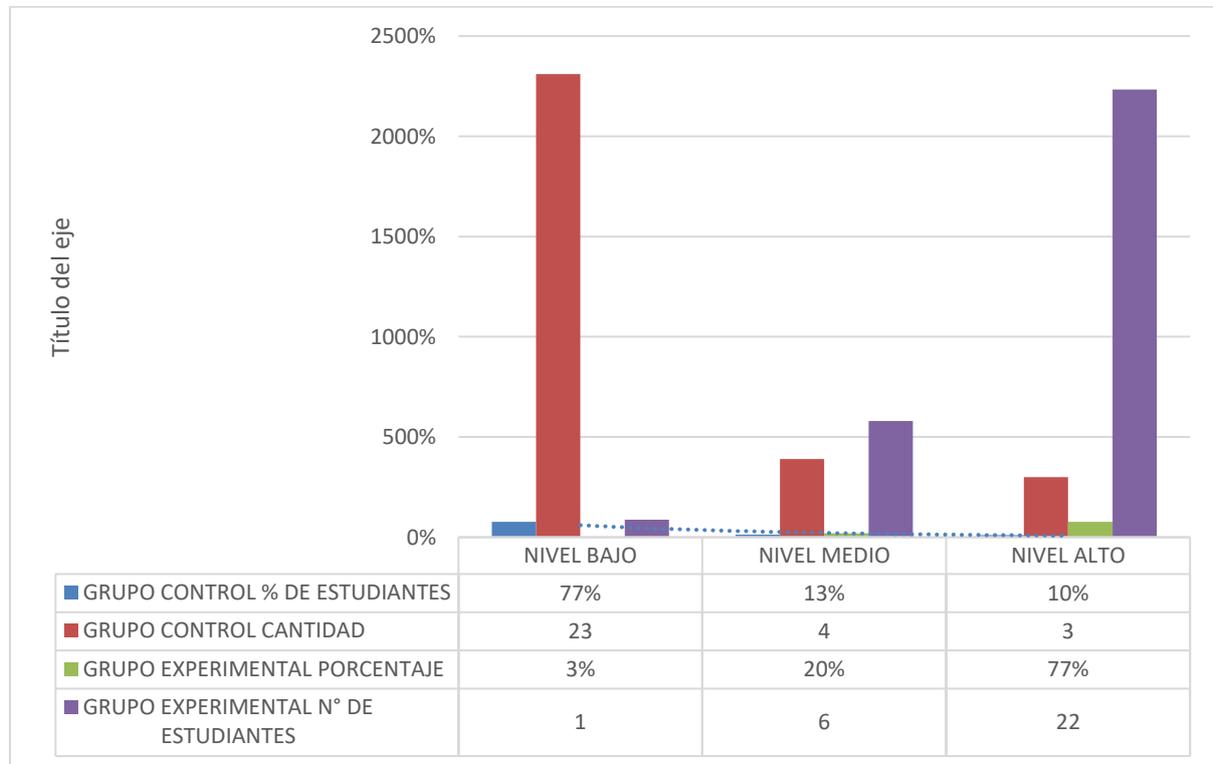
Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Analizar Información Post test



En el post test sobre pensamiento crítico reflexivo a través de la lectura, el Grupo Control mantuvo un alto porcentaje en el nivel bajo (73%, 22 estudiantes), mientras que el Grupo Experimental mostró una reducción significativa en este nivel (2%, 1 estudiante) y una mayoría en nivel alto (80%, 23 estudiantes). El Grupo Experimental también mostró un aumento en el nivel medio (18%, 5 estudiantes). Estos resultados indican un impacto positivo del programa de lectura en el Grupo Experimental, sugiriendo un desarrollo significativo en el pensamiento crítico reflexivo en comparación con el Grupo Control, que mostró cambios menores desde el pre test.

Figura 15

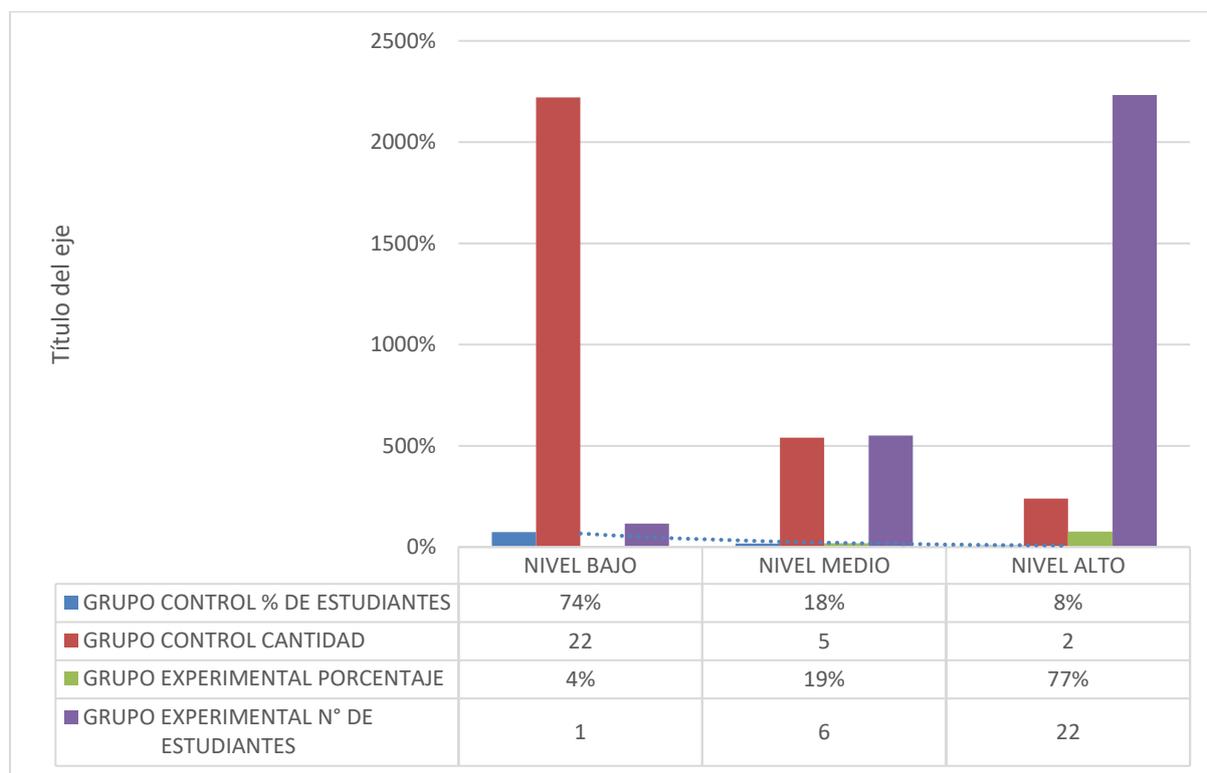
Figura de barras de porcentajes para la dimensión Proponer alternativas de solución Post test



En el post test sobre pensamiento crítico reflexivo a través de la lectura, el Grupo Control mantuvo un alto porcentaje en el nivel bajo (77%, 23 estudiantes), mientras que el Grupo Experimental mostró una reducción significativa en este nivel (3%, 1 estudiante) y una mayoría en nivel alto (77%, 22 estudiantes). El Grupo Experimental también mostró un aumento en el nivel medio (20%, 6 estudiantes). Estos resultados sugieren que el programa de lectura tuvo un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en el Grupo Experimental, destacándose una mejora notable en comparación con el Grupo Control desde el pre test.

Figura 16

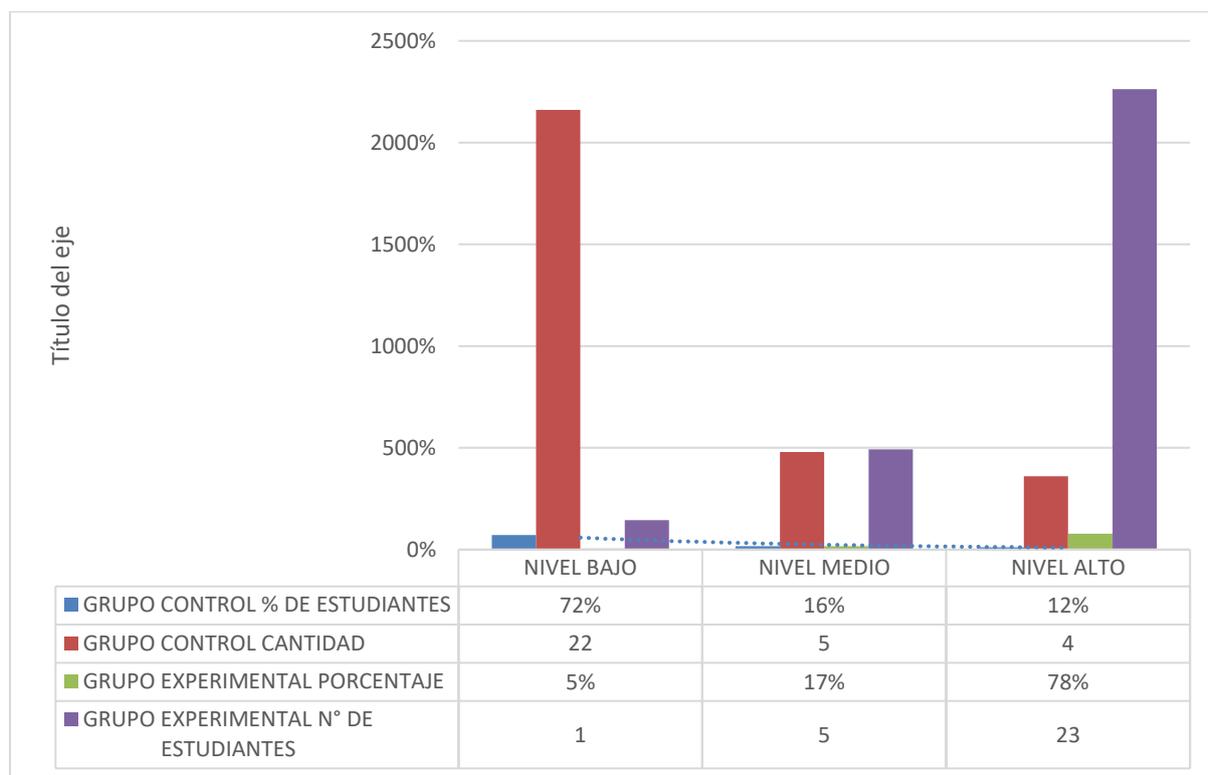
Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Argumentar posición Post test



En el post test sobre pensamiento crítico reflexivo a través de la lectura, el Grupo Control mostró un predominio en el nivel bajo (74%, 22 estudiantes), mientras que el Grupo Experimental exhibió una reducción significativa en este nivel (4%, 1 estudiante) y una mayoría en nivel alto (77%, 22 estudiantes). El Grupo Experimental también mostró un incremento en el nivel medio (19%, 6 estudiantes). Estos resultados indican que el programa de lectura fue efectivo para mejorar el pensamiento crítico reflexivo en el Grupo Experimental, destacándose una mejora sustancial comparada con el Grupo Control desde el pre test.

Figura 17

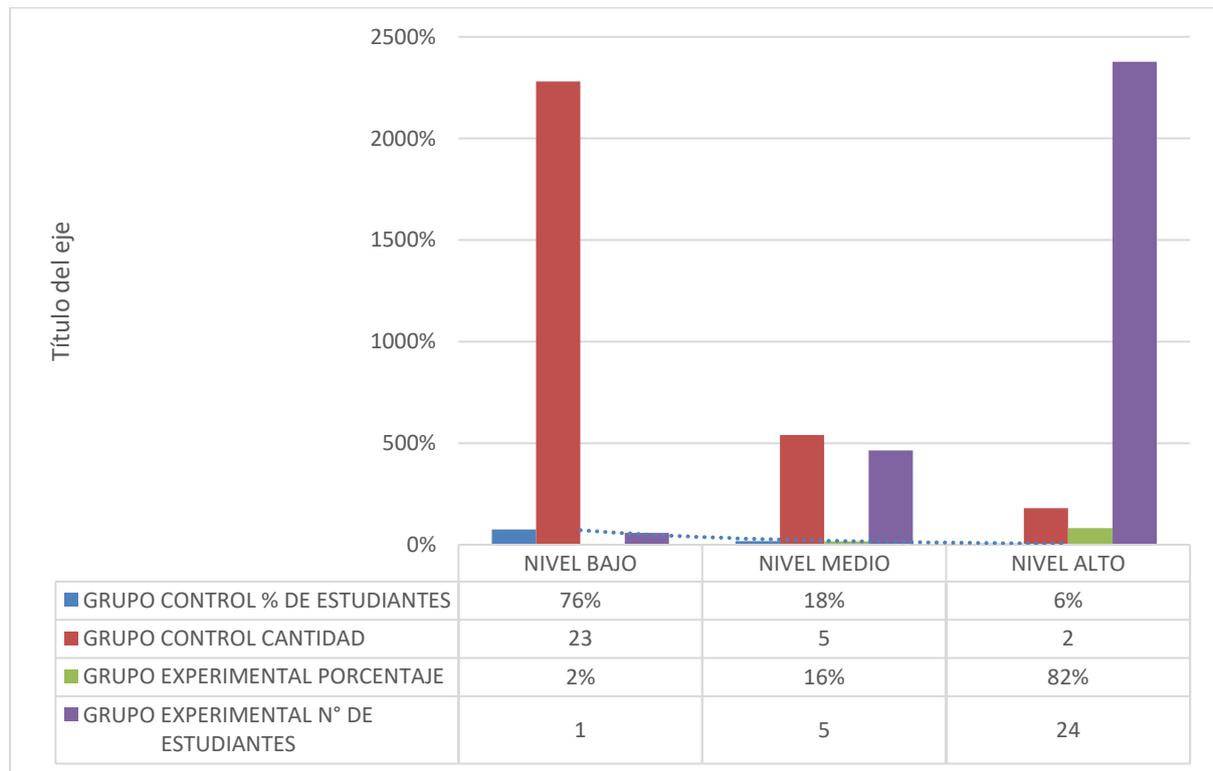
Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Racionalidad técnica Post test



En el post test sobre pensamiento crítico reflexivo a través de la lectura, el Grupo Control mantuvo un alto porcentaje en el nivel bajo (72%, 22 estudiantes), mientras que el Grupo Experimental mostró una notable reducción en este nivel (5%, 1 estudiante) y una mayoría en nivel alto (78%, 23 estudiantes). El Grupo Experimental también exhibió un incremento en el nivel medio (17%, 5 estudiantes). Estos resultados sugieren que el programa de lectura fue efectivo para promover el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en el Grupo Experimental, evidenciando una mejora significativa respecto al Grupo Control desde el pre test inicialmente similar.

Figura 18

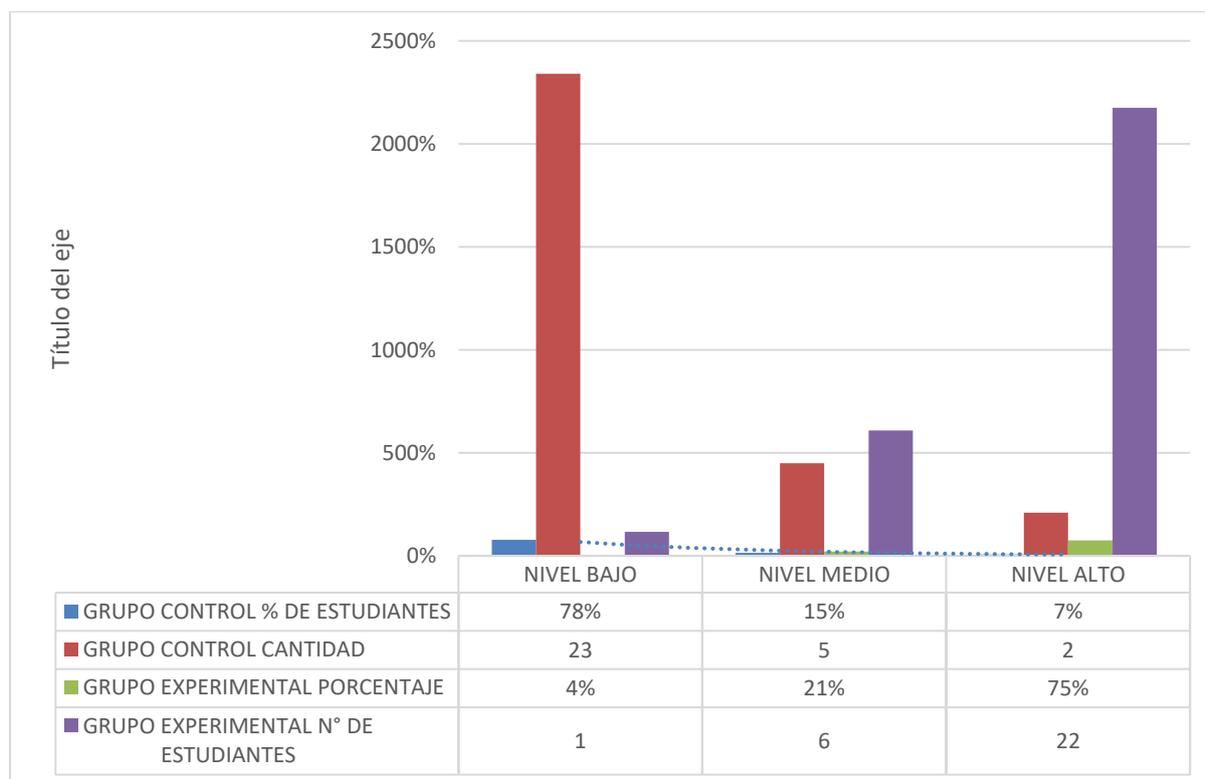
Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Racionalidad técnica Post test



En el post test sobre pensamiento crítico reflexivo mediante lectura, el Grupo Control mantuvo un alto porcentaje en el nivel bajo (76%, 23 estudiantes), mientras que el Grupo Experimental mostró una reducción significativa en este nivel (2%, 1 estudiante) y una mayoría en nivel alto (82%, 24 estudiantes). Además, el Grupo Experimental presentó un incremento en el nivel medio (16%, 5 estudiantes). Estos resultados indican que el programa de lectura fue efectivo para promover el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en el Grupo Experimental, evidenciando una mejora notable en comparación con el Grupo Control, que mostró cambios mínimos desde el pre test inicialmente similar.

Figura 19

Figura de barras de porcentajes obtenidos para la dimensión Racionalidad crítica Post test



En el post test sobre pensamiento crítico reflexivo mediante lectura, el Grupo Control mostró un predominio en el nivel bajo (78%, 23 estudiantes), mientras que el Grupo Experimental exhibió una significativa reducción en este nivel (4%, 1 estudiante) y una mayoría en nivel alto (75%, 22 estudiantes). Además, el Grupo Experimental presentó un incremento notable en el nivel medio (21%, 6 estudiantes). Estos resultados sugieren que el programa de lectura fue efectivo para promover el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en el Grupo Experimental, evidenciando una mejora sustancial en comparación con el Grupo Control, que mantuvo niveles similares desde el pre test inicialmente similar.

4.4. Análisis estadístico para la contrastación de hipótesis

Para proceder a la prueba de contrastación de hipótesis se realizó la prueba de Normalidad de Kolmogorov–Smirnov–Lilliefors que tiene como objetivo determinar si las poblaciones de las cuales se obtuvieron los datos presentan una distribución normal. La información derivada de esta prueba resulta crucial, ya que, al confirmar la hipótesis de normalidad, se podría proceder con un análisis paramétrico utilizando la prueba t de Student para muestras independientes. En caso contrario, se consideraría más apropiado llevar a cabo un análisis no paramétrico.

Este paso es esencial para asegurar la validez de los métodos estadísticos aplicados, ya que las pruebas paramétricas asumen una distribución normal de los datos, mientras que las no paramétricas no requieren esta suposición. La elección entre ambas depende de la naturaleza de la distribución de los datos, garantizando así una interpretación precisa de los resultados y una toma de decisiones fundamentada.

Tabla 17
Comparativa de pruebas de normalidad para el grupo experimental

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PRE TEST	.088	29	.100*	.971	29	.166
POST TEST	.091	29	.100*	.964	29	.159

Nota. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

De acuerdo con los resultados, se observa que, para los datos tanto del pre-test como del post-test, el valor de p es mayor que 0,05, fijándonos según el criterio estadístico de Shapiro Wilk, ya que la muestra es menor a 50. Por lo tanto, al obtener un nivel de significancia de 0.166 y 0.159, respectivamente, no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, indicando que los datos de ambos grupos siguen una distribución normal. Este hallazgo respalda la decisión de proceder con un análisis paramétrico utilizando la prueba t de Student.

La confirmación de la normalidad de los datos es esencial, ya que las pruebas paramétricas asumen esta distribución, asegurando así la validez de los resultados y la aplicación adecuada de la prueba t de Student para comparar las muestras independientes.

Ho: Los datos analizados siguen una distribución normal

Ha: Los datos analizados no siguen una distribución normal

$\alpha = 0,05$

Resultado: Se acepta la hipótesis nula

Prueba de Homogeneidad

Se llevará a cabo una prueba de hipótesis para evaluar la homogeneidad entre las variables, siguiendo la siguiente estructura o condición:

Ha: El grupo control y el grupo experimental no son homogéneos

Ho: El grupo control y el grupo experimental son homogéneos

Si $p \geq 0.05$ rechazamos la hipótesis alterna y aceptamos la nula, confirmando que no hay homogeneidad en los grupos.

Si $p < 0.05$ aceptamos la hipótesis alterna y rechazamos la hipótesis nula, confirmando que sí hay homogeneidad en los grupos.

Tabla 18

Comparativa de estadístico de homogeneidad de grupo

GRUPOS	N	Media	Desv. estándar	Media de error estándar
Grupo experimental	29	28.21	3.212	.599
Grupo control	30	27.60	3.174	.523
Grupo experimental	29	51.16	3.103	.589
Grupo control	30	28.68	3.101	.469

Nota. Data extraída del SPSS

La Tabla 12 ratifica que las varianzas de los grupos son equivalentes, lo cual establece la homogeneidad entre los grupos de control y experimental. Esta uniformidad indica que ambos grupos comparten características similares y están en condiciones comparables para el análisis. La homogeneidad garantiza la transparencia de los resultados y asegura que los grupos sean adecuados para el análisis comparativo, dado que el valor de p es mayor o igual a 0.05, se opta por aplicar la prueba t de Student, clasificada como una prueba paramétrica.

Tabla 19*Prueba de t – Student de muestras independientes para la fase del PRE TEST*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas				Prueba t para la igualdad de medias						
						Significación			95% de intervalo de confianza de la diferencia			
						P de un factor		Diferencia de medias	Diferencia estándar de error		Inferior	Superior
		F	Sig.	t	gl	P de un factor	P de dos factores	Diferencia de medias	Diferencia estándar	Inferior	Superior	
PRE	Se asumen varianzas iguales	1.534	.201	.845	110	.212	.397	.466	.712	-.669	1.756	

*Nota. Data extraída del SPSS***Prueba de hipótesis**

Ha: Grupo experimental no es igual al grupo control.

Ho: Grupo experimental es igual al grupo control.

Si $p > 0.05$ se rechaza la hipótesis alterna y aceptamos la hipótesis nula.Si $p < 0.05$ se acepta la hipótesis alterna y rechazamos la hipótesis nula.

En la Tabla 13, derivada de la evaluación de estudiantes de cuarto grado en la I.E. N° 10626 "José César Solís Celis" de Ferreñafe, se evidencia que en el pre-test no hay diferencias significativas en los resultados. Esto se confirma al observar que los valores de significancia (bilateral) en ambos casos son superiores a 0.05, siendo 0.397 y 0.466, respectivamente. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula, la cual establece que no hay diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en el pre-test.

Estos resultados respaldan la uniformidad inicial entre ambos grupos antes de la intervención, proporcionando una base sólida para el análisis comparativo en las etapas posteriores del estudio.

Tabla 20*Prueba de t – Student de muestras independientes para la fase del POST TEST*

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias							
				Significación				95% de intervalo de confianza de la diferencia			
				P de un factor	P de dos factores	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior		
		F	Sig.	t	gl						
POST	Se asumen varianzas iguales	2.700	.080	20.177	106	<.001	<.001	21.437	.519	16.998	22.115
TEST	No se asumen varianzas iguales			29.177	103.228	<.001	<.001	21.437	.519	16.998	22.115

*Nota. Data extraída del SPSS***Prueba de hipótesis**

Ha: Grupo experimental no es igual al grupo control.

Ho: Grupo experimental es igual al grupo control.

Si $p > =0.05$ se rechaza la hipótesis alterna y aceptamos la hipótesis nula.Si $p < 0.05$ se acepta la hipótesis alterna y rechazamos la hipótesis nula.

En la Tabla 14, derivada de la evaluación de estudiantes cuarto grado en la I.E. N° 10626 "José César Solís Celis" de Ferreñafe, se destaca que en el post-test existen diferencias significativas en los resultados. Esto se evidencia al observar que los valores de significancia (bilateral) en ambos casos son inferiores a 0.05, siendo 0.001 en ambas instancias. De este modo, se respalda la hipótesis alterna, y se rechaza la hipótesis nula que sugiere que el grupo experimental y el grupo control son iguales.

Así, gracias a la implementación de lecturas, se observa un cambio significativo en el grupo experimental, indicando una influencia positiva en el pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

De acuerdo con los resultados obtenidos para cada objetivo se realiza la comparación y se discute los hallazgos con las siguientes investigaciones:

Para el Objetivo 1: Demostrar que la aplicación de lecturas potencia el pensamiento crítico-reflexivo de los niños de 4to. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe, año 2021.

La investigación realizada sobre la aplicación de lecturas y su impacto en la mejora del pensamiento crítico-reflexivo arroja resultados significativos que respaldan la efectividad de esta intervención, la prueba del T de Student mostró diferencias significativas en la convivencia social entre el grupo experimental (con lecturas) y el grupo control (sin lecturas). Con p-valores iniciales de 0.397 y 0.466, indicando similitud pre-intervención, el análisis posterior en el post test reveló una significancia bilateral de 0.001. Esto sugiere mejoras significativas en el pensamiento crítico-reflexivo del grupo experimental, respaldando el rechazo de la hipótesis nula y la aceptación de la hipótesis alterna sobre el impacto positivo de las lecturas. Estos hallazgos coinciden con estudios previos, como el de Curiche (2018), que también demostró cambios significativos en los niveles pensamiento crítico después del desarrollo de programas de aprendizaje colaborativo a través de textos en un computador, respaldado según los resultados por la obtención de un p-valor menor a 0.05; ya que antes de los programas no existía disparidad significativa, llegando a la conclusión de que los resultados pretest y pos test revelan una correlación positiva con una diferencia estadísticamente significativa en el grupo control.

Además, la investigación de Ossa et al. (2020) respalda la efectividad de programas para el pensamiento crítico al mostrar mejoras significativas en los alumnos, se observó una gran diferencia entre el grupo experimental el grupo control, ya que en el análisis de varianza (ANOVA) para medir si existe impacto entre ambos grupos, se comprobó que solo el grupo experimental generó un nivel de pensamiento crítico apropiado ya que se revela una diferencia significativa entre los tipos de intervención, con un p valor de 0.041; es decir menor a 0.05. En otra investigación realizada por Flores (2022) al utilizar el test de U-Mann-Whitney antes y después de la aplicación de las sesiones de comprensión lectora, se encuentran que los niveles eran inicialmente bajos para ambos grupos. Sin embargo, los resultados generan importantes implicaciones y cambios una vez que el grupo experimental se somete a estas sesiones de lectura, donde se obtiene una significancia bilateral mayor a 0.05, rechazando la hipótesis nula y respaldando que la inclusión de programas de lectura como parte integral del plan de estudios promueven un nivel de pensamiento crítico apropiado en los alumnos de la I.E. N° 20820 'Nuestra Señora de Fátima' – Huacho.

Para el Objetivo 2: Identificar el nivel de pensamiento crítico-reflexivo en el aula de niños de 4to. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe que conforman el grupo control y grupo experimental, mediante un Pre test

La investigación en la Institución Educativa Primaria N° 10626 "José César Solís Celis" de Ferreñafe, enfocada en estudiantes de cuarto grado, mostró en la fase pre-test que la mayoría en el grupo experimental (66%) y el grupo control (67%) se ubicaron en la categoría baja, seguida por nivel medio y alta. Estos resultados subrayan similitudes, evidenciando la falta de estrategias o programas para mejorar el pensamiento crítico-reflexivo en ambos grupos. Estos resultados se comparan con la tesis de Díaz et al. (2020) en Colombia, donde se encontró que los niveles de convivencia eran bajos tanto en el grupo control (69.20%) como en el grupo experimental (58.3%) en un análisis inicial. Esto sugiere una carencia de prácticas de habilidades que involucran el pensamiento reflexivo entre los estudiantes antes de la intervención de estrategias didácticas propuestas. Asimismo, en un estudio adicional de Livia et al. (2021) cuyo objetivo era determinar la existencia de una mejora del pensamiento crítico mediante una propuesta de comprensión lectora. Los hallazgos sobre los niveles de pensamiento crítico en grupos control y experimentales de instituciones multigrado en Lagunas Ayabaca, menciona que en el pre-test se encontraron niveles bajos, con un 54.9% para el grupo control y un 60.3% para el grupo experimental antes de la aplicación de la propuesta. Estos resultados indican que, en ausencia de intervenciones específicas, los estudiantes presentaban bajos niveles de capacidad para desarrollar un pensamiento crítico apropiado en el entorno escolar. Finalmente, en el estudio realizado por Ossa et al. (2020) en la fase de pre-test establece una línea base importante y revela la necesidad de mejorar los niveles de pensamiento crítico-reflexivo entre los estudiantes del grupo control, al alcanzar un nivel bajo con un 67%, la similitud en los resultados se ve comparado con el grupo experimental ya que los resultados obtenidos destacan la necesidad de intervenciones para mejorar los niveles pensamiento crítico reflexivo entre los estudiantes de primaria, al obtener un 59% en el nivel bajo.

En el Objetivo 3: Identificar el nivel de pensamiento crítico reflexivo en el aula de niños de 4to. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe que conforman el grupo control y grupo experimental, mediante un pos test.

Los resultados del post test en la Institución Educativa N° 10626 "José César Solís Celis" de Ferreñafe, para estudiantes de cuarto grado, indican notables diferencias entre los grupos de control y experimental en pensamiento crítico-reflexivo. El grupo que no se le aplicó sesiones de aprendizajes mantuvo su nivel inicial, mientras que el grupo con sesiones de lectura experimentó mejoras significativas, con un 79% en el nivel alto y un 17% en el nivel medio.

Estos resultados sugieren que las lecturas tuvieron un impacto positivo. Estos hallazgos son consistentes con la investigación de Vicente et al. (2023), que demostró mejoras sustanciales en el pensamiento crítico con la aplicación de lectura a 90 alumnos de una institución pública. En su estudio, el 69.3% de alumnos que participaron en el taller alcanzaron un nivel alto. En comparación, el grupo control, no sometido a las lecturas, obtuvo un nivel bajo del 67.4%, estos hallazgos respaldan la idea de que la implementación de programas específicos puede marcar una diferencia positiva en los niveles de pensamiento crítico.

En otra instancia, en la investigación de Livia et al. (2021) también respalda estos resultados, mostrando que el taller de lectura tuvo un impacto positivo en el grupo experimental, donde de 24 alumnos del grupo experimental el 95.83% de estudiantes alcanzaron un nivel alto de pensamiento crítico. En contraste, el 75.7% del grupo control, que no participó en el taller, alcanzó un nivel bajo, dichos resultados respaldan eficacia de propuesta pedagógica para desarrollo del pensamiento crítico, un enfoque innovador que permite estimular la práctica de estrategias educativas integradas. Finalmente, en el estudio de Flores (2022) sobre la presencia de talleres literarios que estimulen el pensamiento Crítico de los Alumnos de la I.E. N° 20820 'Nuestra Señora de Fátima' - Huacho, encontró que en el grupo experimental, con un 78.1% se observó un cambio significativo elevando a un nivel alto su pensamiento crítico, en comparación, el grupo control mostró un nivel bajo del 60.8%; es decir los resultados del post test indican que la implementación de talleres literarios ha tenido un impacto positivo y significativo en los niveles de convivencia social entre los estudiantes de sexto grado en la Institución Educativa N° 11033.

Contrastar los resultados obtenidos en el aula de niños de 4to. Grado de Educación Primaria de la I.E. N° 10626 “José César Solís Celis” de Ferreñafe que conforma el grupo de experimental y el grupo control durante el pre test y pos test.

La investigación en la I.E. N° 10626 de Ferreñafe se enfocó en evaluar el pensamiento crítico reflexivo en estudiantes de sexto grado. Divididos en grupos de control y experimental, ambos mostraron bajos niveles (66% y 67%). Tras una selección de lecturas en las sesiones de aprendizajes específicos para el grupo experimental, sus niveles aumentaron significativamente a un impresionante 79.6%, mientras que el grupo de control permaneció en un 61.2%. Los resultados respaldan que lecturas específicas impactan positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes, estos hallazgos respaldan lo presentado por Vicente et al. (2023) que proporciona un contexto similar ya que los 90 estudiantes que fueron sometidos al análisis antes de la aplicación de talleres de lectura los niveles de pensamiento

crítico eran bajos, con un 56.4% para el grupo de control y un 59.5% para el grupo experimental.

Después de la implementación de talleres, el grupo experimental experimentó un aumento significativo en sus niveles con un 69.3%, en comparación, el grupo de control que no mostró avances, ya que no fue sometido a ningún taller. Otro estudio realizado por Curiche (2018) respalda la importancia de los talleres de lectura ya que los niveles de pensamiento crítico de los estudiantes eran bajos, con un 73.4% para el grupo de control y un 68% para el grupo experimental y después de la aplicación de los talleres, el grupo que recibió la intervención experimentó un aumento en sus niveles de pensamiento crítico, alcanzando un 77%. Mientras tanto, el grupo de control se mantuvo en la categoría de nivel bajo con un 66.9%, los hallazgos obtenidos en la investigación sugieren de manera consistente que la aplicación de talleres de lectura puede contribuir significativamente al desarrollo de los estudiantes. Estos resultados respaldan la importancia de implementar intervenciones educativas centradas en el fomento de habilidades académicas.

CONCLUSIONES

Los datos obtenidos a través de la prueba del T de Student revelan diferencias sustanciales en los niveles de pensamiento crítico reflexivo entre el grupo experimental, que recibió los talleres, y el grupo control, que no los recibió. En el análisis inicial del pre test, los resultados del p-valor para ambos grupos indican que, antes de la intervención, no existían diferencias estadísticamente significativas; no obstante, en el análisis posterior en el post test reveló cambios significativos. Se observó una significancia bilateral para ambas variables, indicando que los niveles de pensamiento crítico-reflexivo en el grupo experimental habían mejorado de manera significativa en comparación con el grupo control.

Los resultados obtenidos para dar respuesta al primer objetivo específico determinan que, en el grupo experimental, la mayoría de los estudiantes se ubicaron en la categoría baja. Estos resultados reflejan similitudes en los resultados, dado que no existe ningún tipo de estrategia, programa o estímulo para la mejora del pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes.

Los resultados obtenidos para dar respuesta al segundo objetivo específico revelan diferencias notables entre el grupo de control y el experimental en términos de pensamiento crítico-reflexivo. El grupo de control, que no participó en sesiones de aprendizajes de lectura, mantuvo su nivel inicial, con un porcentaje alto de estudiantes ubicados en la categoría baja, seguida de nivel medio y bajo. En contraste, el grupo experimental, sometido a sesiones de lectura, mostró una mejora significativa en los niveles de pensamiento crítico reflexivo en el post test con un impresionante con un porcentaje alto de estudiantes que se categorizaron en el nivel alto, seguido por un bajo porcentaje en el nivel medio. Estos resultados sugieren que las intervenciones mediante las lecturas tuvieron un impacto positivo y sustancial en el desarrollo de la variable en estudio.

Los resultados obtenidos para dar respuesta al tercer objetivo específico son que en primera instancia los grupos (control y experimental) al ser sometidos a sesiones de aprendizajes de lectura presentaban resultados desfavorables, con niveles bajos de convivencia. En la primera fase del estudio, se observó que los niveles pensamiento crítico reflexivo no eran apropiados para la muestra representativa. Ambos grupos mostraron resultados similares, indicando una carencia en dicha capacidad. Sin embargo, la diferencia significativa surgió después de la implementación de un taller específico destinado al grupo experimental. El grupo experimental, que participó de las lecturas diseñadas para estimular la convivencia social, experimentó un aumento significativo en sus niveles. Por otro lado, el grupo de control, que no recibió ninguna intervención, se mantuvo en un nivel bajo. Estos resultados sugieren que la

aplicación de talleres específicos puede tener un impacto positivo y significativo en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes.

En términos generales se concluye que la aplicación de lecturas fortaleció significativamente el pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes de cuarto grado de primaria, al comparar los resultados de un grupo experimental; inicialmente, ambos grupos mostraron niveles bajos en el pre-test; sin embargo, tras la intervención, el grupo experimental mostró un aumento notable en el nivel alto de pensamiento crítico, pasando del 10% al 79%, en ese sentido el grupo de control no evidenció cambios relevantes, manteniéndose en niveles bajos, lo que subrayan la efectividad de las lecturas como estrategia pedagógica para mejorar habilidades críticas en análisis, inferencia, argumentación y solución de problemas, destacando la importancia de su implementación en el aula.

RECOMENDACIONES

Se sugiere incluir debates y discusiones en el aula para deliberaciones y conversaciones y así estimular el pensamiento crítico desde edades tempranas. Los maestros tienen la capacidad de elegir temas relevantes y motivadores para los niños, permitiéndoles expresar sus puntos de vista y escuchar los de sus compañeros.

Se sugiere implementar proyectos de investigación guiados que proporcionan a los estudiantes la oportunidad de investigar áreas de su interés. Esto no solo aviva la curiosidad, sino que también les instruye en la recopilación de información, en la discriminación entre fuentes y en la presentación clara de sus descubrimientos. Estos proyectos pueden abordar problemas del mundo real, promoviendo la aplicación del pensamiento crítico en situaciones concretas.

Por otro lado, se podría incluir lecturas analíticas y desafíos problemáticos en el plan de estudios que contribuyan al fomento del pensamiento crítico. Los educadores pueden seleccionar textos que estimulen la reflexión y la interpretación, alentando a los estudiantes a cuestionar y analizar la información presentada. De manera similar, la presentación de problemas matemáticos complejos o situaciones desafiantes permite a los estudiantes aplicar estrategias de resolución y razonamiento lógico.

Asimismo, se propone la creación de entornos de aprendizaje interactivos que permitan estimular la interactividad en el aula a través de actividades que requieran colaboración y comunicación entre los estudiantes, por ejemplo: juegos de roles, simulaciones y actividades prácticas despiertan la creatividad y la capacidad de análisis, ya que los niños deben tomar decisiones y enfrentar desafíos de manera conjunta.

Se recomienda a la institución fortalecer las aplicaciones de estrategias pedagógicas basadas en lecturas y de esta manera promover el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en los estudiantes, también implementar actividades de análisis, inferencia y argumentación en las diversas áreas curriculares, de la misma manera se sugiere capacitar a los profesores en metodologías que fomenten estas habilidades; por otro lado, establecer evaluaciones periódicas para monitorear el progreso y adaptar las estrategias en la institución según las necesidades detectadas, garantizando que los logros alcanzados se mantengan y mejoren a lo largo del tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2015). Formación literaria, hipertextos y web 2.0 en el marco educativo. España: Editorial Universidad de Almería.
- Anaya Reig, N., Calvo Fernández, V. (2019). Desarrollo de habilidades lingüísticas en la educación infantil: Fundamentos lingüísticos y psicológicos. España: Ediciones Paraninfo, S.A.
- Ávila Baray, H. L. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación*. Edición electrónica. Cuauhtémoc (Chihuahua), Instituto Tecnológico de Cd. Cuauhtémoc
- Betancourt, F. (2018). Seis sombreros para pensar: Toma de decisiones desde diferentes perspectivas, de Ingenio Empresa: www.ingenioempresa.com/seis-sombreros-para-pensar.
- Bravo Valdivieso, L. (2013). Lectura inicial y psicología cognitiva. Chile: Ediciones UC.
- Campos A. (2007). Pensamiento crítico. *Técnicas para su desarrollo*, Colombia, Edición Aula Abierta.
- Cerrillo, P. C., Torremocha, P. C., Larrañaga, E., Yubero, S. (2002). Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Curiche D.M. (2018) *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional Barros Arana*. [Tesis de posgrado]. Universidad de Chile.
- Díaz B.A; Arias A.M. y Zabala A. (2020). *Estrategias Didácticas para Potenciar el Pensamiento Crítico desde la Comprensión Lectora*. [Tesis de posgrado]. Universidad Santo Tomás Tunja.
- Díaz N. (2021). *El programa: Leo, comprendo y resuelvo en la mejora del pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de una Institución Educativa de Lima-2021*. [Tesis de posgrado]. Universidad privada Norbert Wiener.
- Duckworth, A. (2016) Grit: The power of passion and perseverance. Scribner. (352). <https://doi.org/10.1111/peps.12198>
- Flores R.C. (2022). *Comprensión Lectora en el Pensamiento Crítico de los Alumnos de la I.E. N° 20820 'Nuestra Señora de Fátima' - Huacho, durante el año escolar 2020*. [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión.
- Gómez, M. M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. Argentina: Brujas.

- González Calvo, J. M. (2006). Los conceptos de proposición, oración y enunciado : la frase nominal. España: Liceus.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Holiday, R. (2014). The Obstacle Is the Way: The Timeless Art of Turning Trials into Triumph. Portfolio/Profile Books. <https://icrrd.com/public/media/16-05-2021-051456The-Obstacle-Is-the-Way.pdf>
- Infante Gil S, Zárata de Lara GP (2000) Métodos Estadísticos, un Enfoque Interdisciplinario. Editorial Trillas. México. 643 pp.
- Laberge, David (1959). Effect of preliminary trials on rate of conditioning in a simple prediction situation. *Journal of Experimental Psychology* 57 (1), 20-111.
- Landeau, R. (2007). Elaboración de Trabajos de Investigación. Venezuela: Editorial Alfa.
- Livia Pintado, Guisele, Sosa Bueno, Graciela Celedonia y Cruz Cisneros, Víctor Francisco (2021) Mejoramiento del pensamiento crítico mediante una propuesta de comprensión lectora. *Sinergias educativas*. 8 (15), 110-124.
- Maldonado Pinto, J. E. (2018). Metodología de la investigación social: Paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario. Colombia: Ediciones de la U.
- MINEDU (2006). Rutas del aprendizaje del Nivel Primario: Ciudadanía para el Ciclo IV. Lima: MINEDU. <http://www2.minedu.gob.pe/minedu/03-bibliografia-para-ebr/28-ciudadania-ciclo-iv.pdf>
- MINEDU (2018). Rutas del aprendizaje del Nivel Primario: Comprensión de textos para el Ciclo III. Lima: MINEDU <http://www2.minedu.gob.pe/minedu/03-bibliografia-para-ebr/30-fasciculo-primaria-comunicacioniii.pdf>
- Monroy Romero, J.A y Gómez López B.E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42.
- Morín, E. (2010). El Método 3. El conocimiento del conocimiento. España: Ediciones Cátedra.
- Narváez, V. P. (2009). Metodología de la investigación científica y bioestadística: para médicos, odontólogos y estudiantes de ciencias de la salud. Chile: RIL editores.
- Nielsen, K, and Sarah G. (2022) The Power of Platforms: Shaping Media and Society, Oxford Studies in Digital Politics. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190908850.001.0001>,
- Ossa C.; Díaz-Mujica A.; Pérez-Villalobos M.; Da Costa S. y, Páez-Rovira D. (2020). El Efecto de un Programa de Pensamiento Crítico en el Sesgo de Representación en Estudiantes de Pedagogía. *Psicología Educativa*. 26 (1), 89-95.

- Peterson, E. (2018). Collaborating with the Enemy: How to Work with People You Don't Agree with or Like or Trust, by Adam Kahane. *World Futures*, 75(3), 184–189. <https://doi.org/10.1080/02604027.2018.1532724>
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación*, 29(56), 146-169.
- Quijada Monroy, Verónica del Carmen., and Verónica Contreras González. *Comprensión lectora*. México, D.F: Editorial Digital UNID, 2014. Print.
- Romero Rodríguez, J. M., Gómez García, G., Rodríguez Jiménez, C., Ramos Navas-Parejo, M. (2020). *Investigación aplicada en Ciencias de la Educación*. España: Ediciones Octaedro.
- Sánchez, H. Reyes, C. (2009). *Metodología y diseño de la investigación científica*. 4ta. Edición. Lima Visión Universitaria.
- Stevenson, W. (2009). *Estadística para administración y economía*. México: Alfaomega
- Sturken, M. (2018). *Tourists of history: Memory, kitsch, and consumerism from Oklahoma City to Ground Zero*. Duke University Press, 1 (320). <https://doi.org/10.1215/9780822390510>
- Swartz, R. (2019). *Pensar para aprender*. Ediciones SM España. Retrieved from.
- Szapiro, L. (2020). *Elementos para una teoría y clínica lacaniana del fenómeno psicossomático*. Argentina: Grama ediciones.
- Tamayo, M. (2000). *Metodología Formal de la Investigación Científica*. 2da edición. México: Editorial Limusa.
- Valcárcel, N. (2005). *Investigación educativa*. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico"
- Vicente - de Tomas, N. N., Yangali Perales, Y. E., Rivas-Plata, A. P., Malpartida Muedas, E. I., Briceño Rodríguez, E. E., & Salas Sanchez, K. E. (2023). El pensamiento crítico y la comprensión lectora en estudiantes de una institución educativa pública. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3622-3633.
- Vygotsky, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

ANEXOS

ANEXO 1.



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"MONS. FRANCISCO GONZALES BURGA" - LAMBAYEQUE
LICENCIADA MEDIANTE R.M. N° 357-2020-MINEDU
CODIGO MODULAR 1157916



LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA VARIABLE LECTURA

DIMENSIONES	ÍTEMS	VALORACIÓN	
		SI	NO
<u>Textos argumentativos</u>	1.- Da a conocer su punto de vista sobre lo leído. 2.- Opina acerca de la intención del autor de la lectura. 3.- Argumenta sus apreciaciones vertidas.	X	
<u>Textos descriptivos</u>	4.- Describe acertadamente los hechos que suceden en la lectura. 5.- Describe los detalles de los personajes que actúan en la lectura. 6.- Identifica cada uno de los personajes que intervienen en la lectura	X	
<u>Textos literarios</u>	7.- Interpreta con claridad el mensaje del autor. 8.- Reconoce con facilidad los términos utilizados en la lectura.	X	
<u>Textos narrativos</u>	9.- Diferencia entre texto ficticio y real. 10.- Narra con facilidad los hechos que suceden en la lectura.	X	

PUNTAJE	
SI	NO
02	00


Mg. Guillermo Agip Panta
 MAESTRO EN EDUC PRIMARIA
 DNI. 44750108

ANEXO 2.

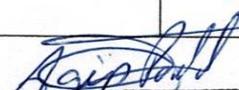


ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"MONS. FRANCISCO GONZALES BURGA" - LAMBAYEQUE
LICENCIADA MEDIANTE R.M. N° 357-2020-MINEDU
CODIGO MODULAR 1157916



GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA EVALUAR LA VARIABLE PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO

DIMENSIONES	ÍTEMS	PUNTAJE		
		SIEMPRE (03 PTOS)	A VECES (02 PTOS)	NUNCA (01PTO)
Analizar Información	1.- Analiza claramente los enunciados de cada texto. 2.- Identifica las relaciones y propósitos del autor y la lectura.	X		
Inferir implicancias y/o consecuencias	3.- Identifica y asegura los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables de los hechos. 4.- Formula conjeturas e hipótesis; que se desprenden de los datos, enunciados.	X		
Proponer alternativas de solución	5.- Establece posibles respuestas a los problemas que analizan. 6.- Las alternativas propuestas son innovadoras y plausibles de realizar.	X		
Argumentar posición	7.- Respalda o rechaza lo que realizan los sujetos en relación a un conocimiento, una situación o un punto de vista. 8.- Sustenta teóricamente, la veracidad de las ideas planteadas.	X		
Racionalidad técnica	9.- Aplicación eficiente y eficazmente el conocimiento en situaciones diversas.	X		


Mg. Guillermo Agip Panta
MAESTRO EN EDUC PRIMARIA
DNI. 44758108



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
 "MONS. FRANCISCO GONZALES BURGA" - LAMBAYEQUE
 LICENCIADA MEDIANTE R.M. N° 357-2020-MINEDU
 CODIGO MODULAR 1157916



	10.- Reconoce que aplicando acertadamente los conocimientos alcanza los fines previstos.	X		
Racionalidad práctica	11.- Explica y clarifica las suposiciones y predisposiciones que subyacen en los asuntos prácticos. 12.- Juzga las consecuencias que conlleva una acción"	X		
Racionalidad crítica	13.- Incorpora criterios morales y éticos dentro del discurso sobre la acción práctica. 14.- Las preguntas que formula conducen a formas de vida dirigidas a la justicia, la equidad y a la satisfacción de las necesidades y propósitos especiales.	X		
TOTAL		21		

PUNTAJE		
SIEMPRE	A VECES	NUNCA
03	02	01

ESCALA DE VALORACIÓN		
DEFICIENTE	REGULAR	BUENA
0 - 14	15 - 28	29 - 42


G. Guillermo Agip Panta
 MAESTRO EN EDUC. PRIMARIA
 DNI. 44758108

ANEXO 3

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°01

TÍTULO: “LA IMPORTANCIA DE LA VACUNA CONTRA EL COVID – 19”

En esta sesión de aprendizaje se está evaluando la dimensión: Analizar información.

1. Datos Generales

Título de la Sesión	“La importancia de la vacuna contra el covid-19”				
Ciclo	IV	Grado	4°	Sección	C
Propósito	“Hoy leeremos una infografía sobre la importancia de las vacunas y opinemos acerca de ello”.				

2. Aprendizajes Esperados

Competencias / Capacidades	Desempeños	Criterios	Evidencia de Aprendizaje	Instrumento de Evaluación
Lee diversos tipos de textos en su lengua materna. <ul style="list-style-type: none"> • Infiere e interpreta información del texto • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. 	Opina acerca del contenido del texto argumentativo: “Vacúnate contra la covid-19”, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos (infografía) según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.	Manifiesta su punto de vista sobre la importancia de las vacunas contra la covid-19. Opina acerca de la intención del autor de la lectura.	Emitir un juicio crítico sobre la lectura. Elaborar un organizador	Lista de cotejo

MATERIALES:

Material estructurado	Material impreso
<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Hojas • Imagen • Papelógrafo • Diapositivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de aplicación.

1. Desarrollo de la Sesión

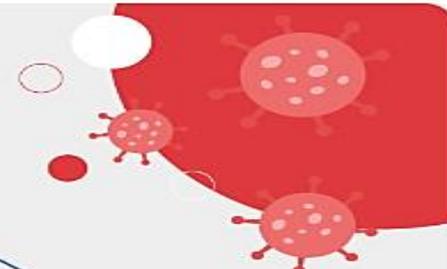
<p>Inicio</p>	<p>MOTIVACIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes que ingresen los niños y niñas, el docente pega algunas letras en la parte posterior de las sillas de los estudiantes. - El docente saluda amablemente a los niños y niñas de clase y realiza las actividades cotidianas del día (rezar, toma de lista, etc.). - El docente comunica a los estudiantes que debajo de sus sillas hay algunos cartelitos y que necesitan ser descubiertos por ellos mismos. - Se invita a los estudiantes premiados al escenario con los cartelitos obtenidos, de ese mismo modo descubran la palabra escondida: “LAS VACUNAS”. (ANEXO N° 01) <p>SABERES PREVIOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realiza las siguientes preguntas: ¿Qué palabra lograron descubrir? ¿Cómo se sintieron al descubrir la palabra escondida? ¿Dónde escucharon esta palabra? <p>CONFLICTO COGNITIVO: ¿Qué importancia tienen las vacunas en nuestra vida?</p> <p>PROPÓSITO DE LA SESIÓN: “Hoy leeremos una infografía sobre la importancia de las vacunas y opinemos acerca de ello”.</p> <p>NORMAS DE CONVIVENCIA: Se les hace recordar que, para lograr nuestro propósito debemos de cumplir algunas normas de convivencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucho con atención al docente y compañeros. - Levanto el brazo para opinar. - Espero mi turno para pedir la palabra. - Respeto las opiniones de los demás. 	<p>15 minutos</p>
<p>Desarrollo</p>	<p>ANTES DE LA LECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente coloca una papelógrafo sobre la técnica S-Q-A. (ANEXO N° 02). • Invita a los estudiantes a responder las preguntas planteadas en el papelógrafo. • Se indica a los estudiantes que la última pregunta se responde, después de haber leído el texto. <p>DURANTE LA LECTURA</p>	<p>40 Minutos</p>

	 <p>Campaña Nacional de Vacunación contra la COVID-19</p> <p>Vacuna</p> <p>Para esta primera fase, se aplicará la vacuna del laboratorio SINOPHARM.</p> <p>Eficacia: 79.34 %</p> <p>Aplicación: Personal de salud de la primera fase se vacunará en su establecimiento de salud.</p> <p>Dosis: 2 dosis (con un intervalo de 21 días).</p> <p>Efectos: Dolor en el sitio de inyección (muy frecuente).</p> <p>¿Qué hace la vacuna?: La vacuna es una atenuante de formas graves de la enfermedad, disminuye la propagación pero no evita que te enfermes.</p> <p>Fuente: Digemid</p> <p>Gobierno del Perú</p>	
<p>Cierre</p>	<p>Meta cognición:</p> <p>¿Qué aprendieron hoy?</p> <p>¿Cómo lo aprendiste?</p> <p>¿Qué dificultades tuvieron?</p> <p>¿Cómo lo aplicarías en tu vida diaria?</p>	<p>10 Minutos</p>

Las Vacunas

¿Qué sabemos de las vacunas?	¿Qué queremos saber de las vacunas?	¿Qué aprendimos sobre la importancia de las vacunas?

Campaña Nacional de Vacunación contra la COVID-19



Vacuna

Para esta primera fase, se aplicará la vacuna del laboratorio SINOPHARM.

 **Eficacia:** 79.34 %

 **Aplicación:** Personal de salud de la primera fase se vacunará en su establecimiento de salud.

 **¿Qué hace la vacuna?:** La vacuna es una atenuante de formas graves de la enfermedad, disminuye la propagación pero no evita que te enfermes.

 **Dosis:** 2 dosis (con un intervalo de 21 días).

 **Efectos:** Dolor en el sitio de inyección (muy frecuente).

Fuente: Digemid

ANEXO 5

Lista de Cotejo

N° D E O R D E N	PROPÓSITOS DE APREDNIZAJE	COMPETENCIAS			
		Lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna.			
		CAPACIDADES			
		- Infiere e interpreta información del texto			
		- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.			
		DESEMPEÑO			
- Opina acerca del contenido del texto argumentativo: “Vacúnate contra la covid-19”, explica el sentido de algunos recursos textuales (uso de negritas, mayúsculas, índice, tipografía, subrayado, etc.), a partir de su experiencia y contexto, y justifica sus preferencias cuando elige o recomienda textos (infografía) según sus necesidades, intereses y su relación con otros textos, con el fin de reflexionar sobre los textos que lee.					
APELLIDOS Y NOMBRE DE LOS ESTUDIANTE DE 4°GRADO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
	Manifiesta su punto de vista sobre la importancia de las vacunas contra la covid-19.		Opina acerca de la intención del autor de la lectura		
	SI	NO	SI	NO	
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°02

TÍTULO: "HOY LEEMOS UN CUENTO E IDENTIFICAREMOS SU ESTRUCTURA"

En esta sesión de aprendizaje se está evaluando la dimensión: Inferir implicancias y/o consecuencias.

3. Datos Generales

Título de la Sesión	Identificamos la estructura de un texto narrativo				
Ciclo		Grado	4°	Sección	C
Propósito	Hoy Leemos un cuento e identificaremos su estructura.				

4. Aprendizajes Esperados

Competencias / Capacidades	Desempeños	Criterios	Evidencia de Aprendizaje	Instrumento de Evaluación
<p>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 	<p>Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto narrativo (cuento)</p> <p>Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos textos narrativos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diferencia entre el texto ficticio y real - Narra con facilidad los hechos que suceden en la lectura 	Panel de hipótesis	Lista de cotejo

MATERIALES:

Material estructurado	Material impreso
<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Hojas • Imagen • Papelógrafo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de aplicación. • Ficha de meta cognición

2. Desarrollo de la Sesión

<p>Inicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> Realizan las actividades permanentes: Saludo y oración. <p>Motivación.</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente presenta máscaras de personajes como: ANEXO 01 Pájaro- niño- padres Solicitamos a los niños se coloquen las máscaras y crean una pequeña historia. <p>Saberes previos ¿Qué personajes participaron en la historia? ¿Cómo inició? ¿Qué fue lo que pasó? ¿Cómo fue el final? ¿Qué otro final le das a la historia?</p> <p>Conflicto cognitivo: ¿Si estuviera plasmada esta historia que tipo de texto es? ¿Cuál es la estructura de un texto narrativo?</p> <p>Propósito: Hoy Leemos un cuento e identificaremos su estructura. Establecemos las normas de convivencia con los niños y niñas para poner practica durante la sesión.</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Desarrollo</p>	<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente coloca el título del texto al revés para que los niños y niñas ordenen el título. <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p style="text-align: center;">el ñoni paoraj</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> Se descubre el título y solicitamos a los estudiantes que realicen sus hipótesis. Registramos haciendo uso del panel de hipótesis. En el panel de hipótesis se colocará la estructura gráfica de dos o tres tipos de textos para ser colocados como parte de su hipótesis. <p>Anexo 02</p> <p>Durante de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> Se colocan las mesas en forma de círculo diferenciándose el equipo de trabajo. Se realiza un sorteo para determinar: <p>- Equipo 1: Los que leen. - Equipo 2: Los que escuchan y responden a preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente presenta el texto en un papelógrafo y a cada equipo de trabajo. El docente presenta la estructura del cuento. Anexo 03 En equipo de trabajo, los estudiantes identifican la estructura del cuento y colocan donde corresponden Socializan sus trabajos en plenaria. <p>Después de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar el panel de las hipótesis para contrastar lo planteado y si los niños ubicaron erróneamente la estructura gráfica del texto es hora de corregirlo. El docente hace entrega de una ficha de comprensión para evaluar los aprendizajes. Anexo 04 	<p>40 Minutos</p>
<p>Cierre</p>	<p>REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Se recuerda con los niños las actividades realizadas durante la sesión. Dialogamos realizando la metacognición. ¿Qué aprendimos?, ¿Para qué te sirve lo aprendido?, ¿Qué responsabilidad elegiste?</p>	<p>10 Minutos</p>

ANEXO 7



PANEL DE HIPÓTESIS	
CUENTO	FÁBULA
	

Nombre: _____ **Apellido:** _____

Título: _____

Inicio:

Desarrollo:

Fin:

Resumen:

ANEXO 8

Lee con atención el siguiente texto:

El niño pájaro

Había una vez un niño muy flojo, no quería hacer nada en su casa, sus padres lo mandaban a traer leña, a cuidar las ovejas o ayudar a su mamá en los quehaceres de la casa.

El niño se hacía como si no escuchara, solo comía, se acostaba y se ponía a jugar con animales que había en la casa, como los pollos, gatos y perros.

Pero llegó un día en que sus padres no lo soportaron y lo mandaron a traer leña a la fuerza, no le dieron de comer hasta que llegara con la leña; fue tanto su coraje que juntó mucha leña y encendió una fogata, después se arrojó en ella y las llamas lo envolvieron, y en lugar de quemarse se convirtió en pájaro que salió volando de las llamas para internarse en medio del monte.

Hoy en día todas las mañanas y al atardecer se oye un pájaro que grita como niño gritándole a sus padres muy arrepentido de lo que hizo, pero nadie ha visto a este pájaro, tan solo se oyen sus gritos y éste es el caso del niño ocioso.



Ahora, marca la respuesta correcta.

1. ¿Qué hacía el niño en su casa?

- a) Ayudaba a su mamá en los quehaceres de la casa.
- b) Comía, se acostaba y se ponía a jugar con los animales.
- c) Hacía sus tareas que le dejó su profesor.

2. Ordena la secuencia narrativa, luego marca la respuesta correcta:

- I. Se convirtió en pájaro que salió volando de las llamas.
- II. Todos los días grita el pájaro como un niño.
- III. Juntó mucha leña y encendió una fogata.
- IV. Sus padres lo mandaban a traer leña.

- a) IV, III, I, II
- b) III, IV, I, II

c) IV, III, II, I

3. ¿Por qué sus padres no lo soportaron al niño?

- a) Porque era flojo y no quería hacer nada.
- b) Porque solo jugaba con sus animales.
- c) Porque no le importaba escuchar a sus padres.

4. ¿Por qué el niño se convirtió en pájaro?

- a) Por irse al bosque.
- b) Por no querer quemarse.
- c) Por la desobediencia.

EL CUENTO QUE LEÍ

<i>Título</i>	
<i>Personajes</i>	<i>Lugar</i>
<i>Problema</i>	<i>Solución</i>



ANEXO 9

Lista de Cotejo

N° D E O R D E N	PROPÓSITOS DE APREDNIZAJE	COMPETENCIAS			
		Lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna.			
		CAPACIDADES			
		<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información del texto escrito. - Infiere e interpreta información del texto. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 			
		DESEMPEÑO			
		<ul style="list-style-type: none"> - Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto narrativo (cuento) Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos textos narrativos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas. 			
APELLIDOS Y NOMBRE DE LOS ESTUDIANTE DE 4ºGRADO	CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
	Diferencia entre el texto ficticio y real		Narra con facilidad los hechos que suceden en la lectura		
	SI	NO	SI	NO	
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

ANEXO 10

SESIÓN DE APRENDIZAJE N°03

TÍTULO: "LEEMOS TEXTOS DESCRIPTIVOS"

En esta sesión de aprendizaje se está evaluando la dimensión: Analizar información.

1. Datos Generales

Título de la Sesión	Leemos textos descriptivos				
Ciclo		Grado	4^a	Sección	C
Propósito	<i>Leemos textos descriptivos – Mi autorretrato</i>				

2. Aprendizajes Esperados

Competencias / Capacidades	Desempeños	Criterios	Evidencia de Aprendizaje	Instrumento de Evaluación
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. <ul style="list-style-type: none">• Obtiene información del texto escrito.• Infiere e interpreta información del texto.• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto	Identifica información explícita que se encuentre en distintas partes del texto. Distingue información de otra próxima y semejante, en la que selecciona datos específicos en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos con palabras conocidas y, en ocasiones, con vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.	Lee diversos tipos descriptivos y reconoce sus estructura y contenido. Elabora un texto descriptivo oral y escrito (Autorretrato)	<ul style="list-style-type: none">• Texto descriptivo oral y escrito (Autorretrato)	Lista de cotejo

MATERIALES:

Material estructurado	Material impreso
<ul style="list-style-type: none">• Pizarra• Hojas• Imagen• Papelógrafo	<ul style="list-style-type: none">• Ficha de aplicación.• Ficha de metacognición

3. Desarrollo de la Sesión

Inicio	<ul style="list-style-type: none">• Saludamos a los estudiantes y realizamos la oración de la mañana.• Todos participan en una dinámica de socialización. <p style="text-align: center;">Me voy de viaje</p> <p>Todos los participantes se deben sentar en un círculo. A continuación usted dirá: "Me voy de viaje y me llevo una sonrisa" y le debe sonreír a la persona a su derecha. Entonces esa persona tiene que decir "Me voy de viaje y me llevo una sonrisa y un abrazo" y le da a la persona a su derecha un abrazo y una sonrisa. Cada persona debe repetir lo que se ha dicho y seguidamente añadir una nueva acción a la lista. Se debe continuar así hasta que todos hayan participado.</p>  <p>Responden:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué te pareció dinámica?• ¿De qué trató esta dinámica?• ¿Qué hicimos en la dinámica? <p>El propósito del día de hoy es:</p> <p>LEER UN TEXTO DESCRIPTIVO Y REPRESENTARLO GRAFICAMENTE</p> <p>Recordamos las siguientes recomendaciones:</p> <ul style="list-style-type: none">• Escuchar con atención• Compartir sus materiales educativos• Seguir las indicaciones de la maestra(o)	15 minutos
---------------	--	---------------

- Pide que lo observen en silencio. Luego motiva a los niños y niñas por medio de preguntas para que anticipen el tema del texto y justifiquen sus ideas:
 - ¿De qué trata el texto?
 - ¿Cómo se dieron cuenta?
 - ¿Recuerdan algo sobre este tema?
 - ¿Qué nos dirá sobre los personajes?
 - ¿Cuál habrá sido el propósito del autor al escribir este texto?

Registra sus ideas en la pizarra.

Orienta su mirada hacia las características del texto; en este caso; los párrafos que se representa y el título.

DURANTE LA LECTURA

Leen en silencio, individualmente los siguientes textos:



DESCRIPCIÓN DE PERSONAS (RETRATO)

Laura es una chica joven, alta y delgada. Tiene el pelo lacio, castaño, color chocolate, con mechas más claras. Su cara es redonda y su piel sonrosada y lisa, como un pétalo de rosa. Tiene los ojos pequeños pero muy expresivos y una boca siempre sonriente. Suele vestir con un estilo desenfadado, moderno, hippy. Lleva ropa de alegres colores y se adorna con complementos, como collares, pendientes, o flores prendidas en el pelo. Cuando se viste con falda, le gusta ponerse medias estampadas o con rayas y zapatos con un poco de tacón o botines. Es alegre, solidaria, inteligente y creativa. Le encanta el cine, la lectura y los helados. Colabora en una ONG.

Mi autobiografía

Mi nombre es Cynthia Elizabeth Rangel González, nací en el hospital civil el día 15 de octubre de 1993, hace 15 años en esta fotografía tengo 3 años.

Tengo una familia con 7 integrantes, 2 papas, 3 hermanos y un hermano adoptado desde hace unos cuantos días.



Mi papa y yo

De mí, puedo decir que yo y mi familia vivíamos algo infelices en la casa de mi abuela en santa Cecilia, aunque yo me di cuenta de cómo eran ellos hasta los 12 años cuando ya pensaba algo más las cosas. Cuando vivíamos allá dure viviendo allí 9 años solo tengo memoria de hace unos 5, fueron años felices para mí por que convivía con mi hermano el cual ahora parece que ni conozco casi no habla ni nada, también con mis primos, aunque 2 de ellos decidieron irse por un mal camino se hicieron ellas, creo porque sus papas vendían droga y los encarcelaron hace unos 3 años.



Yo me caí de la cama a los tres años y tengo una cicatriz en la frente casi no se ve pero mi mamá dice que perdí mucha sangre, también dice que mi papá no me quería ver cuando mi mamá le decía que le ayudara a curarme la herida me cosieron la herida.

Recuerdo que una vez con mi primo Jonathan cuando tenía más o menos 5 años fuimos por la glorieta del obrero a comprar piñatas con corcholatas pero con permiso, le había dicho a mi mamá que íbamos a ir pero no me creyó y pensó que estaba jugando y me dijo que sí, la glorieta quedaba a unas 3 cuadras de mi casa cerca de una avenida muy peligrosa ese día mi mamá y el hermano de Jonathan estaban muy asustados y no sabían dónde estábamos hasta que mi mamá se acordó de lo de las piñatas y fueron, nos encontraron queriendo hacer trato con el señor de las piñatas con corcholatas y nos regañaron a pesar de que mi mamá nos dio permiso, papás.



Jonathan y yo

Leen en voz alta con la posición y entonación correcta

Leen una tercera vez y subrayan las palabras que indican características de los personajes del texto.

Clasifican y definen los tipos de textos descriptivos.

TEXTO DESCRIPTIVO

**CLASES SEGÚN EL OBJETO DESCRITO:
DE PERSONAS:**

PROSOPOGRAFÍA Descripción de características físicas.

ETOPEYA Descripción de características psíquicas.

RETRATO Descripción de características físicas y psíquicas.

AUTORRETRATO El autor se describe a sí mismo.

CARICATURA Consiste en una exagerada deformación de la realidad.




Descripción de personas: el retrato

Rasgos físicos generales: Sexo, edad, estatura, complejidad	Es un chico joven, fuerte, de mediana estatura.
¿Cómo es? Pelo, piel, cara, ojos, nariz, boca, voz...	Es pelirrojo, tiene la piel clara, los ojos azules como el mar, la nariz chata y los labios finos.
¿cómo va vestido?	Su forma de vestir es de estilo informal, cómodo, deportivo y moderno.
¿cómo es su carácter? Rasgos psíquicos	Es un chico risueño, inteligente, algo nervioso e inquieto, y muy creativo.
¿Qué le gusta hacer?	Le gusta el deporte y la lectura, y colabora en tareas de la Biblioteca escolar.

Se coloca en la pizarra la imagen de una persona y los estudiantes participan completando los carteles de las características.



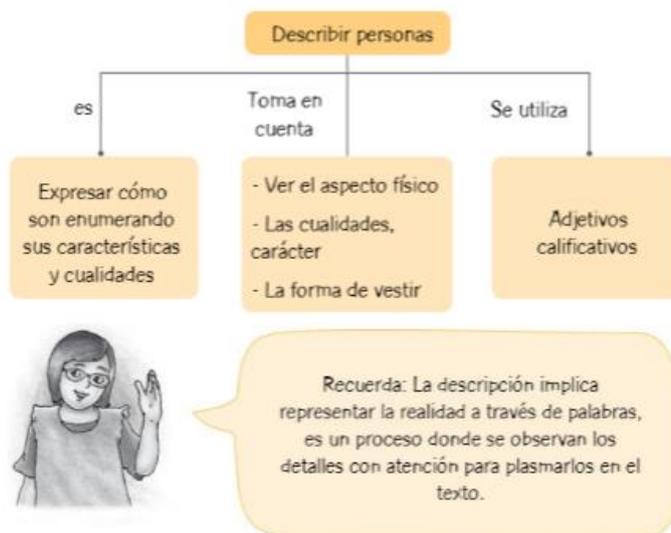
Después de que hayan colocado sus carteles, pregunta: ¿qué nos permiten conocer estas palabras?

Orientarlos diciendo que cada una de estas palabras nos permiten conocer las características físicas de Marisol. Luego, formula más preguntas: ¿habrá otras palabras que nos digan cómo es Marisol?, ¿cuáles? Recuérdales lo trabajado en la sesión sobre lo que les gusta de ellos mismos, cuando escribieron sus características. En la pizarra, anota sus respuestas: amorosa, alegre, estudiosa, soñadora. Recalca que estas son cualidades que nos dan a conocer cómo es el carácter o la personalidad de Marisol.

Cierre

Participan leyendo su primer borrador, luego realizan las correcciones. Resumen lo aprendido en un organizador visual

10 Minutos



En casa escriben y representan gráficamente su autorretrato. Ahora, te invitamos a reflexionar sobre lo aprendido. Completa la siguiente tabla:

	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Mis aprendizajes</th> <th>Lo logré</th> <th>Lo estoy intentando</th> <th>¿Qué necesito mejorar?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>- Leí textos descriptivos y reconocí su estructura y contenido.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>- Clasifiqué y diferencié los tipos de textos descriptivos por propósito y su contenido.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>- Respondí preguntas de comprensión de los textos leídos.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Mis aprendizajes	Lo logré	Lo estoy intentando	¿Qué necesito mejorar?	- Leí textos descriptivos y reconocí su estructura y contenido.				- Clasifiqué y diferencié los tipos de textos descriptivos por propósito y su contenido.				- Respondí preguntas de comprensión de los textos leídos.				
	Mis aprendizajes	Lo logré	Lo estoy intentando	¿Qué necesito mejorar?														
	- Leí textos descriptivos y reconocí su estructura y contenido.																	
	- Clasifiqué y diferencié los tipos de textos descriptivos por propósito y su contenido.																	
- Respondí preguntas de comprensión de los textos leídos.																		

ANEXO 11

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

N° D E O R D E N	PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS					
		Lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna.					
		CAPACIDADES					
		<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información del texto escrito. - Infiere e interpreta información del texto. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 					
		DESEMPEÑO					
APELLIDOS Y NOMBRE DE LOS ESTUDIANTE DE 4ºGRADO		Identifica información explícita que se encuentre en distintas partes del texto. Distingue información de otra próxima y semejante, en la que selecciona datos específicos en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos con palabras conocidas y, en ocasiones, con vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas.					
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN					
		Lee diversos tipos descriptivos y reconoce sus estructura y contenido. Elabora un texto descriptivo oral y escrito (Autorretrato)		Elabora un texto descriptivo oral y escrito (Autorretrato)		Describe los detalles de los personajes que actúan en la lectura	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
		01					
02							
03							

04							
05							
06							
07							
08							
09							
10							
11							
12							
13							
14							
15							

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04

TÍTULO: “APRENDEMOS SOBRE EL BULLYING Y SUS CONSECUENCIAS”

En esta sesión de aprendizaje se está evaluando la dimensión: Racionalidad práctica.

1. Datos Generales

Título de la Sesión	Aprenderemos sobre el bullying y sus consecuencias				
Ciclo		Grado	4°	Sección	C
Propósito	<i>Hoy aprenderemos sobre el bullying y sus consecuencias.</i>				

2. Aprendizajes Esperados

Competencias / Capacidades	Desempeños	Criterios	Evidencia de Aprendizaje	Instrumento de Evaluación
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 	Reflexiona sobre el texto que lee opinando acerca del contenido.	<ul style="list-style-type: none"> - Explica y clarifica las suposiciones y predisposiciones que subyacen en los asuntos prácticos. - Juzga las consecuencias que conlleva una acción. 	Da su punto de vista de las consecuencias que conlleva el bullying.	Lista de cotejo

MATERIALES:

Material estructurado	Material impreso
<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Hojas • Imagen • Papelógrafo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de aplicación. • Ficha de meta cognición

3. Desarrollo de la Sesión

<p>Inicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> Realizan las actividades permanentes: Saludo y oración. <p>Motivación.</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente presenta las siguientes imágenes: ANEXO 01. <div style="display: flex; justify-content: space-around;">  </div> <p>Saberes previos ¿Qué observan en las imágenes? ¿Por qué crees que pasa estas acciones? ¿Qué casos de la vida real se presentan en estas imágenes?</p> <p>Conflicto cognitivo: Según lo observado anteriormente ¿Qué harías tú, en estas situaciones?</p> <p>Propósito: Hoy aprenderemos sobre el bullying y sus consecuencias. Establecemos las normas de convivencia con los niños y niñas para poner practica durante la sesión.</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Desarrollo</p>	<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente coloca imágenes y el título de la lectura. <div style="display: flex; justify-content: center; align-items: center;">  <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-left: 20px;"> <p>EL BULLYING</p> </div> </div> <p>¿Qué observas en las imágenes? ¿Qué relación hay entre las imágenes y el título del texto? ¿De qué crees que tratará el texto?</p> <p>Durante de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente presenta el texto en un papelógrafo y se entrega la ficha de lectura a cada niño. Se indica a los niños que se realizará la técnica en cadena. Se indica que las palabras desconocidas se van subrayando. 	<p>40 Minutos</p>



"EL BULLYING"

Esta es la historia de Gabriela Méndez, una joven que padeció bullying durante más o menos un hhgc año, y su experiencia sobre una de las problemáticas que más preocupan en la actualidad. La historia invita a reflexionar

"Lee mi historia y piénsalo 2 veces antes de herir a alguien física o emocionalmente".

Estaba en sexto año de primaria y tenía sólo 12 años cuando todo empezó. Primero fueron palabras, luego notas, insultos y luego... Golpes. Siempre fui una persona muy estudiosa, alegre y sonriente, pero encontrar notas en mi mesa y en mis cuadernos con un montón de obscenidades fue, poco a poco, disminuyendo mi sonrisa y mi alegría.

Para mi estar en clases era una pesadilla. Los profesores ya ni siquiera me llamaban al pasar la asistencia, sabían que yo estaba ahí, escondida. Faltaba a clases un día y era imposible conseguir los apuntes, puesto que nadie quería prestármelos. La verdad me dolía la agresión verbal y las cosas que decían, pero siempre trate de no prestarle atención... Hasta que la agresión se volvió física. Tenía moratones en mis rodillas, mi camisa siempre estaba sucia pues me tiraban cosas encima.

Todo eso me paso a mi, y te pido una cosa. Sé siempre amable con cualquier persona introvertida, pues tu simple amabilidad le alegrará el día. Ser insultada y humillada en público es realmente doloroso, y no te imaginas cuanto me afecto.

Todo eso me afectó de tal manera que dejé de comer, estaba deprimida y me sentía en completa soledad. El no comer me causó anemia, además, ya no hablaba, ya no reía y siempre inventaba excusas para no ir a clases.

Pero una mano amiga me llevó a la luz y me iluminó con su forma de ser. Empecé a comer, a sonreír, a hablar, a verle el lado positivo a la vida. Por eso te digo: dale siempre una mano amiga a quien más lo necesite, porque puedes salvarle la vida. Ahora estoy en un nuevo colegio, han pasado 2 años y las cosas mejoran.

Si haces o hacías bullying, discúlpate con esa persona. Ahora"

Buscamos el significado de las palabras desconocidas.

¿De quién se habla en el texto?

¿Cuántos años tenía Gabriela Méndez?

¿Cómo era Gabriela antes de ser víctima de bullying?

¿Cómo empezó el maltrato? Y luego ¿A qué nivel paso?

¿Quién ayudo a Gabriela? ¿Cómo cambió su estilo de vida?

¿De qué trata el texto leído?

Después de la lectura

- El docente forma dos equipos, para poder tratar más a fondo este tema.
- Se les brinda un papelote y plumones a cada equipo y se les asigna las siguientes preguntas:
 - ¿Estás de acuerdo con lo sucedido a Gabriela? ¿Por qué?
 - ¿Qué opinas frente a la posición del profesor de aula, ante este caso?
 - ¿Cuál es tu apreciación frente a las acciones de los compañeros de Gabriela?
 - ¿Qué hubiera pasado si Gabriela no hubiera tenido una mano amiga?
 - ¿Con que posición te identificas, "La mano amiga" o "Los agresores"?
 - ¿por qué?
- Terminado el tiempo, presentan y exponen sus trabajos.
- En consenso se profundiza dichas preguntas con cada equipo.

	<ul style="list-style-type: none"> Luego de ello, finalizamos con dichas preguntas para que los estudiantes den sus puntos de vista frente a este tema: ¿Cuál es tu postura frente a este tema “Bullying”? ¿Qué consecuencias trae el Bullying, si no es detectado a tiempo? 	
Cierre	REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Se recuerda con los niños las actividades realizadas durante la sesión. Dialogamos realizando la Meta cognición. ¿Sobre qué tema hemos aprendido?, ¿Para qué te servirá lo aprendido?, ¿Qué consecuencias conlleva el Bullying?	10 Minutos



"EL BULLYING"

Esta es la historia de Gabriela Méndez, una joven que padeció bullying durante más o menos un año, y su experiencia sobre una de las problemáticas que más preocupan en la actualidad. La historia invita a reflexionar

"Lee mi historia y piénsalo 2 veces antes de herir a alguien física o emocionalmente".



Estaba en sexto año de primaria y tenía sólo 12 años cuando todo empezó. Primero fueron palabras, luego notas, insultos y luego... Golpes. Siempre fui una persona muy estudiosa, alegre y sonriente, pero encontrar notas en mi mesa y en mis cuadernos con un montón de obscenidades fue, poco a poco, disminuyendo mi sonrisa y mi alegría.

Para mi estar en clases era una pesadilla. Los profesores ya ni siquiera me llamaban al pasar la asistencia, sabían que yo estaba ahí, escondida. Faltaba a clases un día y era imposible conseguir los apuntes, puesto que nadie quería prestármelos. La verdad me dolía la agresión verbal y las cosas que decían, pero siempre trate de no prestarle atención... Hasta que la agresión se volvió física. Tenía moratones en mis rodillas, mi camisa siempre estaba sucia pues me tiraban cosas encima.

Todo eso me paso a mi, y te pido una cosa. Sé siempre amable con cualquier persona introvertida, pues tu simple amabilidad le alegrará el día. Ser insultada y humillada en público es realmente doloroso, y no te imaginas cuanto me afecto.

Todo eso me afectó de tal manera que dejé de comer, estaba deprimida y me sentía en completa soledad. El no comer me causó anemia, además, ya no hablaba, ya no reía y siempre inventaba excusas para no ir a clases.

Pero una mano amiga me llevó a la luz y me iluminó con su forma de ser. Empecé a comer, a sonreír, a hablar, a verle el lado positivo a la vida. Por eso te digo: dale siempre una mano amiga a quien más lo necesite, porque puedes salvarle la vida. Ahora estoy en un nuevo colegio, han pasado 2 años y las cosas mejoran.

Si haces o hacías bullying, discúlpate con esa persona. Ahora"

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Lista de Cotejo

N° D E O R D E N	PROPÓSITOS DE APREDINAJE	COMPETENCIAS			
		Lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna.			
		CAPACIDADES			
		- Obtiene información del texto escrito.			
		- Infiere e interpreta información del texto.			
		- Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto			
APELLIDOS Y NOMBRE DE LOS ESTUDIANTE DE 4ºGRADO		DESEMPEÑO			
		Reflexiona sobre el texto que lee opinando acerca del contenido.			
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN			
		Explica y clarifica las suposiciones y predisposiciones que subyacen en los asuntos prácticos.		Juzga las consecuencias que conlleva una acción.	
		SI	NO	SI	NO
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 05

TÍTULO: “ABORDAREMOS UN PROBLEMA, MEDIANTE LA ESTRATEGIA 6 SOMBREROS PARA PENSAR”

En esta sesión de aprendizaje se está evaluando la dimensión: Argumentar posición.

1. Datos Generales

Título de la Sesión	Abordaremos un problema, mediante la estrategia 6 sombreros para pensar				
Ciclo		Grado	4°	Sección	C
Propósito	<i>Hoy abordaremos un problema, desde la perspectiva de cada sombrero y daremos una solución.</i>				

2. Aprendizajes Esperados

Competencias / Capacidades	Desempeños	Criterios	Evidencia de Aprendizaje	Instrumento de Evaluación
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 	Obtiene información explícita y relevante ubicada en distintas partes del texto. Reflexiona sobre el texto que lee opinando acerca del contenido.	<ul style="list-style-type: none"> - Respalda o rechaza lo que realizan los sujetos en relación a un conocimiento, una situación y un punto de vista. - Sustenta teóricamente, la veracidad de las ideas planteadas. 	En consenso dan una solución al problema presentado.	Lista de cotejo

MATERIALES:

Material estructurado	Material impreso
<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Hojas • Imagen • Papelógrafo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de aplicación. • Ficha de meta cognición

3. Desarrollo de la Sesión

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Realizan las actividades permanentes: Saludo y oración. Motivación. <ul style="list-style-type: none"> • El docente presenta las siguientes imágenes: ANEXO 01. <div style="text-align: center;">  </div> <p>Saberes previos</p>	15 minutos
---------------	---	-----------------------

	<p>¿Qué observan en las imágenes? ¿Cuántos sombreros son? ¿Qué colores tienen los sombreros?</p> <p>Conflicto cognitivo: Según lo observado anteriormente ¿Cuál será la posición de cada sombrero?</p> <p>Propósito: Hoy abordaremos un problema, desde la perspectiva de cada sombrero y daremos una solución.</p> <p>Establecemos las normas de convivencia con los niños y niñas para poner practica durante la sesión.</p>	
<p>Desarrollo</p>	<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente coloca una imagen y el título de la lectura. <div data-bbox="499 562 839 846" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="906 640 1206 707" data-label="Text"> <p style="border: 1px solid purple; padding: 5px; display: inline-block;">Desorden en el Aula</p> </div> <p>¿Qué observas en la imagen? ¿Qué relación hay entre la imagen y el título? ¿De qué crees que tratará el problema?</p> <p>Durante de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> El docente presenta la siguiente situación problemática. <div data-bbox="469 1037 1161 1317" data-label="Text" style="border: 1px solid green; padding: 10px;"> <p>SITUACIÓN PROBLEMÁTICA:</p> <p>En un aula de clase, del 4^a grado de primaria, el profesor Juan, está dictando su sesión de aprendizaje, pero los estudiantes están haciendo bulla y no prestan atención.</p> </div> <p>¿En qué aula sucede esta situación problemática? ¿Cómo se llama el profesor? ¿Qué hace el profesor Juan? ¿Qué se encuentran haciendo los estudiantes?</p> <p>PASO 01</p> <ul style="list-style-type: none"> Se les comunica a los estudiantes que abordaremos este problema desde diferentes perspectivas. Habrán 6 tipos de pensadores y cada pensador reflexionará sobre el problema desde una de las seis perspectivas. Se les explica que el problema será abordado de 6 maneras diferentes. Ya que cada sombrero representa un modo de pensar distinto. 	<p>40 Minutos</p>

Roles de los 6 Sombreros para pensar
E. de Bono

Neutralidad - objetividad - lógica
Aborda las cuestiones desde la óptica de los hechos objetivos, los números, los datos y la información.

Negatividad - pesimismo
Pone en manifiesto por qué una alternativa no es buena. Es el pensamiento de crítica negativa que señala los defectos, ve lo que puede salir mal o no puede funcionar. Dicho en pocas palabras, es el "abogado del diablo".

Emociones - intuición
Es el punto de vista de los sentimientos. Opuesto al blanco, prescinde de datos y hechos, ocupándose de las emociones.

Creatividad - imaginación
Representa el surgimiento de nuevas ideas y la búsqueda de alternativas. También utiliza la provocación, el movimiento y el pensamiento lateral.

Positividad - optimismo - lógica
Representa la alegría, esperanza y pensamiento positivo. Busca de forma deliberada los aspectos favorables de una situación, la oportunidad que supone una opción. Pero es un optimismo fundamentado, que lo razona y justifica.

Organización - control del proceso
Se encarga de tomar decisiones, llegar a conclusiones y determina las acciones a desarrollar. Clarifica, modera, armoniza, supervisa y dirige. Establece cuándo utilizar cada sombrero.

 Recurso elaborado por Mtra. Valentina Devoto Mtra. Helena Ferró 

- Después de haber explicado la posición de cada color de sombrero
- Se forman 6 equipos y elegirán el color al cual desean representar.

Después de la lectura

PASO 02

- Llego el momento de abordar el problema, cada equipo representado por un color distinto.
- Ante este problema presentado ¿Cuál es tu posición frente a este problema presentado?
- Se les orienta a cada equipo para que puedan responder en su papelote, teniendo en cuenta la posición de cada color de sombrero:
- Se espera las posibles respuestas:

	<p>Sombrero Blanco: Objetivo (Señala los hechos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos hablan mientras el profesor explica su clase. - El ruido distrae a otros alumnos y no pueden escuchar al profesor. - No saben cómo hacer el trabajo, por la bulla que hacen los demás alumnos. <p>Sombrero Rojo: Expresa las emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor está molesto. - Los demás alumnos están incomodos, porque no logran escuchar al maestro. - Los alumnos que hacen bulla, se encuentran felices por sus acciones. <p>Sombrero Verde: Creativo (ideas creativas que surgen de analizar la información desde una nueva perspectiva)</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor debe fomentar la participación de todos los estudiantes, no solo de los más aplicados. - El profesor tendrá en cuenta del tiempo que pasan hablando los estudiantes. - Los alumnos tendrán en cuenta si su comentario afectará el aprendizaje de los demás. <p>Sombrero Azul: Control del proceso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicaré el tiempo necesario para la participación de cada integrante. - Los integrantes de cada grupo cambiarán de color del sombrero y por ende su perspectiva del problema. - El objetivo es de dar su punto de vista asumiendo el rol de acuerdo al color de sombrero. <p>Sombrero Negro: Crítico (Aspectos Negativos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pierde el tiempo de clase. - No vamos a aprender el día de hoy. - Los alumnos que hacen bulla no respetan a los demás. <p>Sombrero Amarillo: Positivo (Aspectos Positivos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos pueden participar y decir lo que piensan. - Puede ser divertido. - Si hacemos menos bulla, podemos aprender. <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos pegan y exponen sus trabajos. • El docente refuerza dicho por cada equipo. <p>PASO 03</p> <ul style="list-style-type: none"> • Después de ver un conjunto de soluciones ante el problema planteado, los estudiantes lo analizan de manera crítica y eligen una solución. Ante esta situación planteada ¿Estás de acuerdo con las acciones realizadas por los alumnos? ¿Por qué? 	
Cierre	<p>REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Se recuerda con los niños las actividades realizadas durante la sesión. Dialogamos realizando la Meta cognición. ¿Sobre qué tema hemos aprendido?, ¿Para qué te servirá lo aprendido?, ¿Qué Sombrero te gusto más? ¿Por qué?</p>	10 Minutos



SITUACIÓN PROBLEMÁTICA:

En un aula de clase del 4º grado de primaria, el profesor Juan, está dictando su sesión de aprendizaje, pero los estudiantes están haciendo bulla y no prestan atención.



Había una vez un niño que tenía muy mal carácter. Un día su padre le dio una bolsa con clavos y le dijo que cada vez que perdiera la calma debería clavar un clavo en la cerca de atrás de la casa. ¿Quieres saber cómo continúa la historia?

El primer día el niño clavó 37 clavos en la cerca...pero poco a poco fue calmándose porque descubrió que era mucho más fácil controlar su carácter que clavar los clavos en la cerca.

Finalmente llegó el día en el que el muchacho no perdió la calma para nada y se lo dijo a su padre, entonces el padre le sugirió que por cada día que controlara su carácter debería sacar un clavo de la cerca.

Los días pasaron y el joven pudo finalmente decirle a su padre que ya había sacado todos los clavos de la cerca...entonces el papá llevó de la mano a su hijo a la cerca de atrás.

—Mira hijo, has hecho bien, pero fijate en todos los agujeros que quedaron en la cerca. Ya la cerca nunca será la misma de antes.

Cuando decimos o hacemos cosas con enojo, dejamos una cicatriz como este agujero en la cerca. Es como clavarle un cuchillo a alguien, aunque lo volvamos a sacar la herida ya está hecha.

Los amigos son verdaderos tesoros a quienes hay que valorar. Ellos te sonríen y te animan a mejorar. Te escuchan, comparten una palabra de aliento y siempre tienen su corazón abierto para recibirte.

Es así que este cuento nos enseña la importancia de saber cuidar a quienes queremos y nos rodean y si cometemos una falta debemos buscar la forma de pedir «perdón» para que esa amistad no se pierda.

¡La amistad entre las personas es un valor que hay que saber cultivar!

Alexandra Arieta

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Lista de Cotejo

N° D E O R	PROPÓSITOS DE APREDNIZAJE	COMPETENCIAS
		Lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna.
		CAPACIDADES
		<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información del texto escrito. - Infiere e interpreta información del texto. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto
		DESEMPEÑO

D E N	APELLIDOS Y NOMBRE DE LOS ESTUDIANTE DE 4ºGRADO	Obtiene información explícita y relevante ubicada en distintas partes del texto. Reflexiona sobre el texto que lee opinando acerca del contenido.			
		CRITERIOS DE EVALUACIÓN			
		Respalda o rechaza lo que realizan los sujetos en relación a un conocimiento, una situación y un punto de vista.		Sustenta teóricamente, la veracidad de las ideas planteadas.	
		SI	NO	SI	NO
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 06

TÍTULO: “ANALIZAMOS UNA IMAGEN PARA INFORMARNOS”

En esta sesión de aprendizaje se está evaluando la dimensión: Proponer Alternativas de Solución.

1. Datos Generales

Título de la Sesión	Analizamos una imagen para informarnos				
Ciclo		Grado	4°	Sección	C
Propósito	<i>Hoy analizaremos una imagen, para informarnos y ver sus causas y efectos de la misma..</i>				

2. Aprendizajes Esperados

Competencias / Capacidades	Desempeños	Criterios	Evidencia de Aprendizaje	Instrumento de Evaluación
Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna. <ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto escrito. • Infiere e interpreta información del texto. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 	Obtiene información explícita y relevante ubicada en distintas partes del texto. Reflexiona sobre el texto que lee opinando acerca del contenido.	<ul style="list-style-type: none"> - Establece posibles respuestas a los problemas que analizan. - Las alternativas propuestas son innovadoras y plausibles de realizar. 	Manifiesta sobre los hechos que suceden en la imagen, identifica cuál sería las posibles causas y consecuencias.	Lista de cotejo

MATERIALES:

Material estructurado	Material impreso
<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Hojas • Imagen • Papelógrafo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha de aplicación. • Ficha de meta cognición

3. Desarrollo de la Sesión

Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Realizan las actividades permanentes: Saludo y oración. Motivación. • El docente presenta las siguientes imágenes: ANEXO 01. <div style="text-align: center;">  </div> <p>Saberes previos ¿Qué observan en la imagen?</p>	15 minutos
---------------	--	---------------

	<p><i>¿Cómo se protegen las personas de la lluvia, según la imagen? ¿En qué estación vienen las lluvias?</i></p> <p>Conflicto cognitivo: <i>Según lo observado en la imagen ¿Que daños pueden provocar las lluvias intensas?</i></p> <p>Propósito: <i>Hoy analizaremos una imagen, para informarnos y ver sus causas y efectos de la misma.</i></p> <p>Establecemos las normas de convivencia con los niños y niñas para poner practica durante la sesión.</p>	
<p>Desarrollo</p>	<p>Antes de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente coloca una imagen.  <p>¿Qué observas en la imagen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ahora lee el título de la lectura. <div style="border: 1px solid blue; padding: 5px; text-align: center;"> <p>Virú, un Huaico produjo gran pánico en la población.</p> </div> <p>¿Por qué el Huaico habrá producido pánico en la población? ¿Para qué se habrá escrito este texto?</p> <p>Durante de la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> • El docente presenta el texto en la pizarra • Se indica que la lectura será en cadena y deben estar atento cuando alguien sea designado para seguir la lectura. 	<p>40 Minutos</p>

Virú: Un huaico produjo gran pánico en la población

Virú, 11 de febrero 2021

Este sábado en horas de la mañana un huaico arrasó con muchas viviendas en el distrito de Chao, provincia de Virú, departamento de La Libertad, y causó gran pánico en toda la población, ya que este fenómeno se presentó de manera imprevista.



Los testigos que observaron llegar el huaico son los que viven en las partes altas de la comunidad. Ellos gritaban para avisar a los demás que venía: un huaico con grandes piedras y lodo. Las alertas lograron que mucha gente evacuara antes de su llegada.

Los pobladores comentan que el día anterior a la caída del huaico hubo una lluvia torrencial con fuertes ráfagas de viento, y que por la tarde parecía de noche por la presencia de nubes grises. Ellos afirman que esos eventos anunciaban que venía un desastre, pero no estaban preparados para enfrentar esta situación y no verse afectados.

El huaico ocasionó daños; aproximadamente, destruyó seis casas. Afortunadamente, no hubo heridos, por suerte un anciano fue rescatado a tiempo por los vecinos, evitando así una tragedia.

Al cierre de la noticia, se informó que no se ha registrado muertes hasta el momento, pero sí dos personas desaparecidas.

- Luego de haber terminado con la lectura, se realiza las siguientes preguntas.

¿Qué ocurrió en el distrito de Chao?

¿Quiénes alertaron a la población que venía un Huaico?

¿Por qué los pobladores manifiestan que venía un Huaico?

¿Qué desastres provocan los Huaicos?

¿Qué significa en el texto “Causar pánico en la población”?

¿Crees que los desastres provocados por los fenómenos naturales se pueden evitar? ¿Cómo?

Después de la lectura

- Se comunica a los estudiantes que vamos a trabajar con una estrategia denominada “Mesa Redonda”
- En donde se les explica que dicha estrategia necesita 2 equipos y un moderador para que dirija la sala y designe los tiempos.
- Elegido los equipos, se les designa una posición ante el tema a cada equipo.
- Uno tendrá una posición positiva y el otro una forma negativa con respecto a **los hogares que están al filo de ríos, quebradas, etc.**
- El moderador dará 5 minutos a cada equipo para que puedan defender su posición.
- Antes de ello, deben leer de nuevo la información y apropiarse de una nueva información para poderse refutar entre ambos, sin perder la cordura.

Y como término de la sesión, se llegará a un consenso para poder ver la solución a este problema que siempre está latente en el Perú.

Cierre	REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Se recuerda con los niños las actividades realizadas durante la sesión. Dialogamos realizando la Meta cognición. ¿Sobre qué tema hemos aprendido?, ¿Para qué te servirá lo aprendido?, ¿Qué Sombrero te gusto más? ¿Por qué?	10 Minutos
---------------	---	---------------



Virú: Un huaico produjo gran pánico en la población

Virú, 11 de febrero 2021

Este sábado en horas de la mañana un huaico arrasó con muchas viviendas en el distrito de Chao, provincia de Virú, departamento de La Libertad, y causó gran pánico en toda la población, ya que este fenómeno se presentó de manera imprevista.

Los testigos que observaron llegar el huaico son los que viven en las partes altas de la comunidad. Ellos gritaban para avisar a los demás que venía: un huaico con grandes piedras y lodo. Las alertas lograron que mucha gente evacuara antes de su llegada.



Virú: Un huaico produjo gran pánico en la población

Virú, 11 de febrero 2021

Este sábado en horas de la mañana un huaico arrasó con muchas viviendas en el distrito de Chao, provincia de Virú, departamento de La Libertad, y causó gran pánico en toda la población, ya que este fenómeno se presentó de manera imprevista.

Los testigos que observaron llegar el huaico son los que viven en las partes altas de la comunidad. Ellos gritaban para avisar a los demás que venía: un huaico con grandes piedras y lodo. Las alertas lograron que mucha gente



INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Lista de Cotejo

N° D E O R D E N	PROPÓSITOS DE APREDNIZAJE	COMPETENCIAS			
		Lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna.			
		CAPACIDADES			
		<ul style="list-style-type: none"> - Obtiene información del texto escrito. - Infiere e interpreta información del texto. - Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto 			
		DESEMPEÑO			
APELLIDOS Y NOMBRE DE LOS ESTUDIANTE DE 4ºGRADO	Obtiene información explícita y relevante ubicada en distintas partes del texto. Reflexiona sobre el texto que lee opinando acerca del contenido.				
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
	Establece posibles respuestas a los problemas que analizan.		Las alternativas propuestas son innovadoras y plausibles de realizar.		
	SI	NO	SI	NO	
01					
02					
03					
04					
05					
06					
07					
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"MONS. FRANCISCO GONZALES BURGA" - LAMBAYEQUE
LICENCIADA MEDIANTE R.M. N° 357-2020-MINEDU
CODIGO MODULAR 1157916



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Escuelas
asociadas de
la UNESCO

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL EXPERTO: MG. GUILLERMO AGIP PANTA

ESPECIALIDAD: EDUCACIÓN PRIMARIA

CARGO: DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

DNI: 44759108

Por medio del presente hago constar que realicé la revisión del instrumento

Lista de cotejo,
elaborado por el (los) estudiante (s) **OSCAR HUAMÁN MORALES Y MILAGROS MIRELLA CAPCHI VALLE** quien(es) está (n) realizando un trabajo de investigación titulado: "POTENCIAMOS EL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO MEDIANTE LA LECTURA".

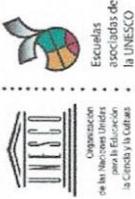
Una vez indicadas las correcciones pertinentes considero que dicho instrumento es válido para su aplicación.

Ferreñafe, 21 de NOV. del 2021


Mg. Guillermo Agip Panta
MAESTRO EN EDUC PRIMARIA
DNI. 44750108



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
 "MONS. FRANCISCO GONZALES BURGA" - LAMBAYEQUE
 LICENCIADA MEDIANTE R.M. N° 357-2020-MINEDU
 CODIGO MODULAR 1157916



VALIDACIÓN DEL PROGRAMA O TALLER

NOMBRE DEL PROGRAMA: Potenciamos el pensamiento crítico reflexivo mediante la lectura.

PROFESIONAL EXPERTO: Guillermo Aguirre Pantoja

CENTRO LABORAL: UCEL Santa Cruz-Tajamarca.

CARGO: Formador Tutor Multigrado

INDICADORES DE CALIDAD DEL PROGRAMA	VALORACION					OBSERVACIONES
	MUY MALO	MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	
Base teórica						
1.-El programa responde a las bases teóricas de la investigación	1	2	3	4	5	
Objetivo						
2.- El programa responde al objetivo formulado	1	2	3	4	5	
Contenidos						
3.- Contiene actividades para mejorar la variable dependiente	1	2	3	4	5	
4.- Los contenidos son suficientes para el logro de las dimensiones de la variable dependiente	1	2	3	4	5	



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
 "MONS. FRANCISCO GONZALES BURGA" - LAMBAYEQUE
 LICENCIADA MEDIANTE R.M. N° 357-2020-MINEDU
 CODIGO MODULAR 1157916



Escuelas
 asociadas de
 la UNESCO

Organización
 para la Educación
 de las Naciones Unidas
 a través de la cultura

INDICADORES DE CALIDAD DEL PROGRAMA	VALORACION					OBSERVACIONES
	MUY MALO	MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	
5.- Los contenidos se desarrollan mediante estrategias didácticas para lograr los objetivos planteados	1	2	3	4	5	
Calidad técnica						
6.- El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: objetivos (generales y específicos), descripción, duración, forma de aplicación y contenidos de la propuesta.	1	2	3	4	5	
7.- Existe coherencia interna entre los diversos elementos y componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.	1	2	3	4	5	
8.- Existe coherencia entre el programa y el objetivo de la investigación.	1	2	3	4	5	
9.- El programa responde a la mejora de la variable dependiente.	1	2	3	4	5	
Viabilidad						
10.- El programa puede ser aplicado por cualquier profesor y especializado en el área a tratar.	1	2	3	4	5	
11.- Las actividades son fáciles de realizar y requieren de materiales sencillos.	1	2	3	4	5	
12.- La secuencia de las actividades programadas resulta coherente.	1	2	3	4	5	
Metodología						



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
 "MONS. FRANCISCO GONZALES BURGA" - LAMBAYEQUE
 LICENCIADA MEDIANTE R.M. N° 357-2020-MINEDU
 CODIGO MODULAR 1157916



Escuelas
 asociadas de
 la UNESCO

INDICADORES DE CALIDAD DEL PROGRAMA	VALORACION					OBSERVACIONES
	MUY MALO	MALO	REGULAR	BUENO	MUY BUENO	
13.-La metodología tiene una base didáctica	1	2	3	4	5	
14.-La metodología utilizada es apropiada a las características de los investigados	1	2	3	4	5	
Evaluación						
15.- El programa describe su forma de evaluación.	1	2	3	4	5	

Y. Escala de valoración:

Categorías	Puntaje	Descripción
Muy malo	15 - 27	El programa no es aplicable
Malo	28 - 39	
Regular	40 - 51	Deben levantarse las correcciones
Bueno	52 - 63	El programa es aplicable, tener en cuenta las sugerencias.
Muy bueno	64 - 75	El programa es aplicable.



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"MONS. FRANCISCO GONZALES BURGA" - LAMBAYEQUE
LICENCIADA MEDIANTE R.M. N° 357-2020-MINEDU
CODIGO MODULAR 1157916



OBSERVACIONES:

El instrumento está listo para su aplicación

SUGERENCIAS:

RESULTADO DE LA VALIDACION

Puntaje obtenido: 67

Nombre del experto: Guillermo Agip Panta

DNI: 44759708


FIRMA Y SELLO DEL EXPERTO
Mg. Guillermo Agip Panta
MAESTRO EN EDUC. PRIMARIA
DNI. 44759108

EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Estimado profesional, usted ha sido invitado a participar en el proceso de evaluación de un instrumento para investigación en la especialidad de Educación Primaria, teniendo en cuenta las Variable: **Pensamiento crítico y comprensión lectora**. En razón a ello se le alcanza el instrumento motivo de evaluación y el presente formato que servirá para que usted pueda hacernos llegar sus apreciaciones para cada ítem del instrumento de investigación.

Agradecemos de antemano sus aportes que permitirán validar el instrumento y obtener información válida, criterio requerido para toda investigación.

A continuación, sírvase identificar el ítem o pregunta y conteste marcando con un aspa en la casilla que usted considere conveniente y además puede hacernos llegar alguna otra apreciación en la columna de observaciones.

APELLIDOS Y NOMBRES:

N° de Ítem	Validez de contenido		Validez de constructo		Validez de criterio		firma	Observaciones
	El ítem Corresponde a alguna categoría de estudio del trabajo		El ítem Contribuye a medir el indicador planteado		El ítem permite clasificar a los sujetos en las categorías establecidas			
	Si	No	Si	No	Si	No		
1	x		x		x			
2	x		x		x			
3	x		x		x			
4	x		x		x			
5	x		x		x			
6	x		x		x			
7	x		x		x			
8	x		x		x			
9	x		x		x			
10	x		x		x			
11	x		x		x			
12	x		x		x			
13	x		x		x			
14	x		x		x			



POST-TEST

APELLIDOS Y NOMBRES:

EDAD:

SEXO: M F

GRADO Y SECCIÓN:

LUGAR Y FECHA :

N°	ÍTEMS	SIEMPRE (3 PUNTOS)	A VECES (2 PUNTOS)	NUNCA (1 PUNTO)
01	Analiza claramente los enunciados de cada texto.			
02	Identifica las relaciones y propósitos del autor y la lectura.			
03	Identifica y asegura los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables de los hechos.			
04	Formula conjeturas e hipótesis; que se desprenden de los datos, enunciados.			
05	Establece posibles respuestas a los problemas que analizan.			
06	Las alternativas propuestas son innovadoras y plausibles de realizar.			
07	Respalda o rechaza lo que realizan los sujetos en relación a un conocimiento, una situación o un punto de vista.			
08	Sustenta teóricamente, la veracidad de las ideas planteadas.			
09	Aplicación eficiente y eficazmente el conocimiento en situaciones diversas.			
10	Reconoce que aplicando acertadamente los conocimientos alcanza los fines previstos.			
11	Explica y clarifica las suposiciones y predisposiciones que subyacen en los asuntos prácticos.			


DNI 94759108



POST-TEST

APELLIDOS Y NOMBRES:

EDAD:

SEXO: M F

GRADO Y SECCIÓN:

LUGAR Y FECHA :

N°	ÍTEMS	SIEMPRE (3 PUNTOS)	A VECES (2 PUNTOS)	NUNCA (1 PUNTO)
01	Analiza claramente los enunciados de cada texto.			
02	Identifica las relaciones y propósitos del autor y la lectura.			
03	Identifica y asegura los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables de los hechos.			
04	Formula conjeturas e hipótesis; que se desprenden de los datos, enunciados.			
05	Establece posibles respuestas a los problemas que analizan.			
06	Las alternativas propuestas son innovadoras y plausibles de realizar.			
07	Respalda o rechaza lo que realizan los sujetos en relación a un conocimiento, una situación o un punto de vista.			
08	Sustenta teóricamente, la veracidad de las ideas planteadas.			
09	Aplicación eficiente y eficazmente el conocimiento en situaciones diversas.			
10	Reconoce que aplicando acertadamente los conocimientos alcanza los fines previstos.			
11	Explica y clarifica las suposiciones y predisposiciones que subyacen en los asuntos prácticos.			

Agripa
DNI 94759108



ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"MONSEÑOR FRANCISCO GONZALES BURGA" FERREÑAFE
CÓDIGO MODULAR N°1157916



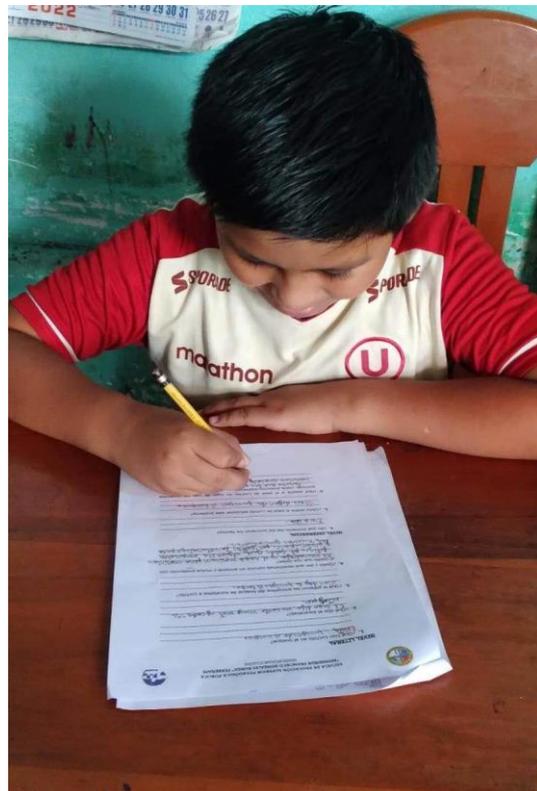
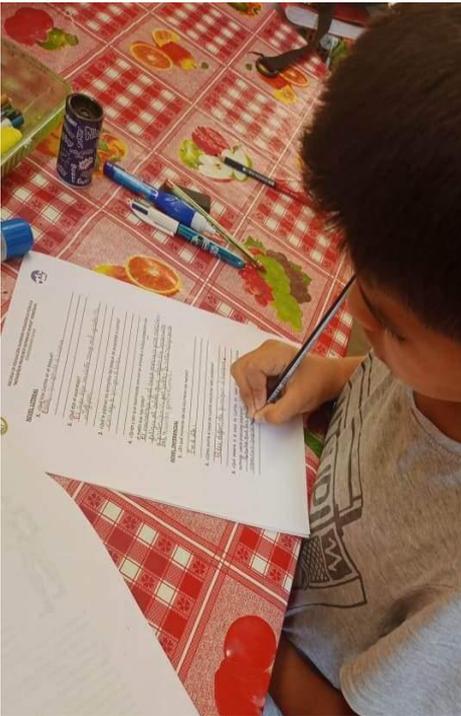
12	Juzga las consecuencias que conlleva una acción"			
13	Incorpora criterios morales y éticos dentro del discurso sobre la acción práctica.			
14	Las preguntas que formula conducen a formas de vida dirigidas a la justicia, la equidad y a la satisfacción de las necesidades y propósitos especiales.			

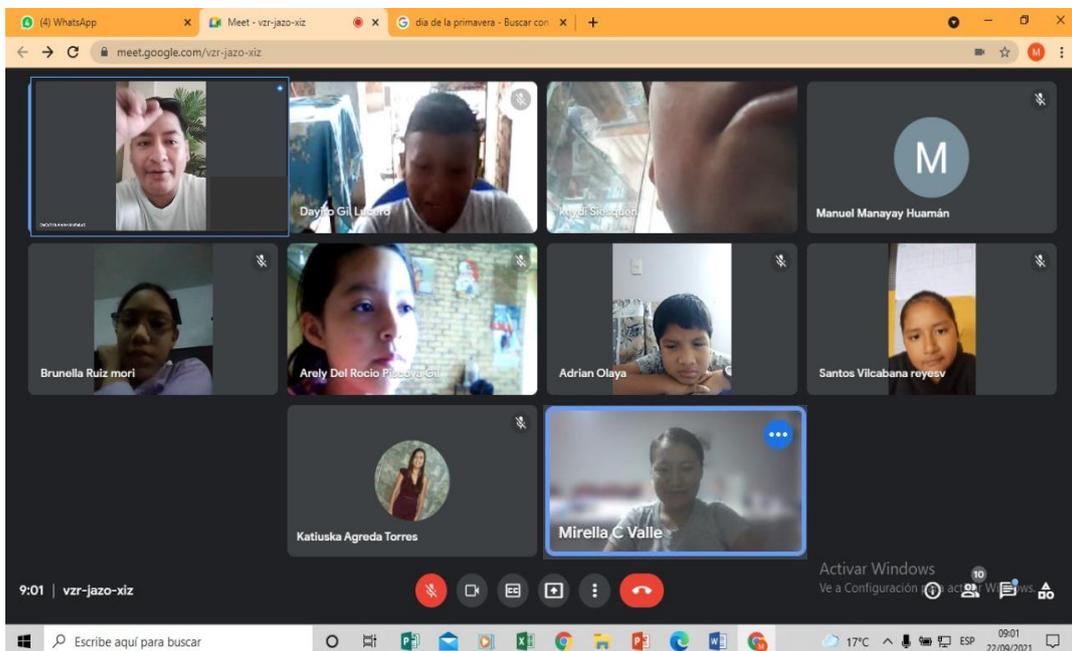
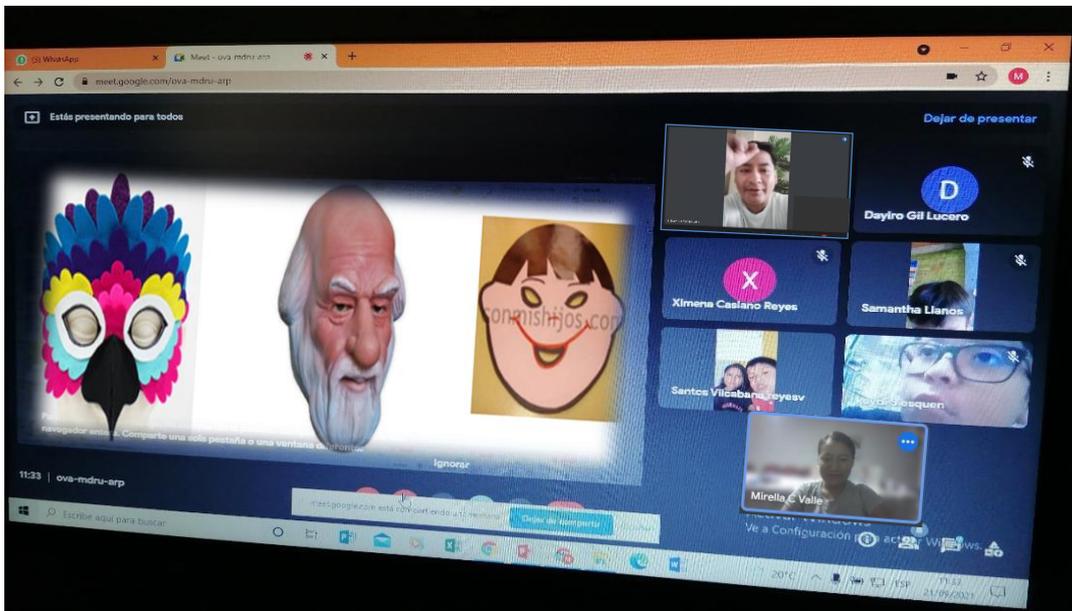
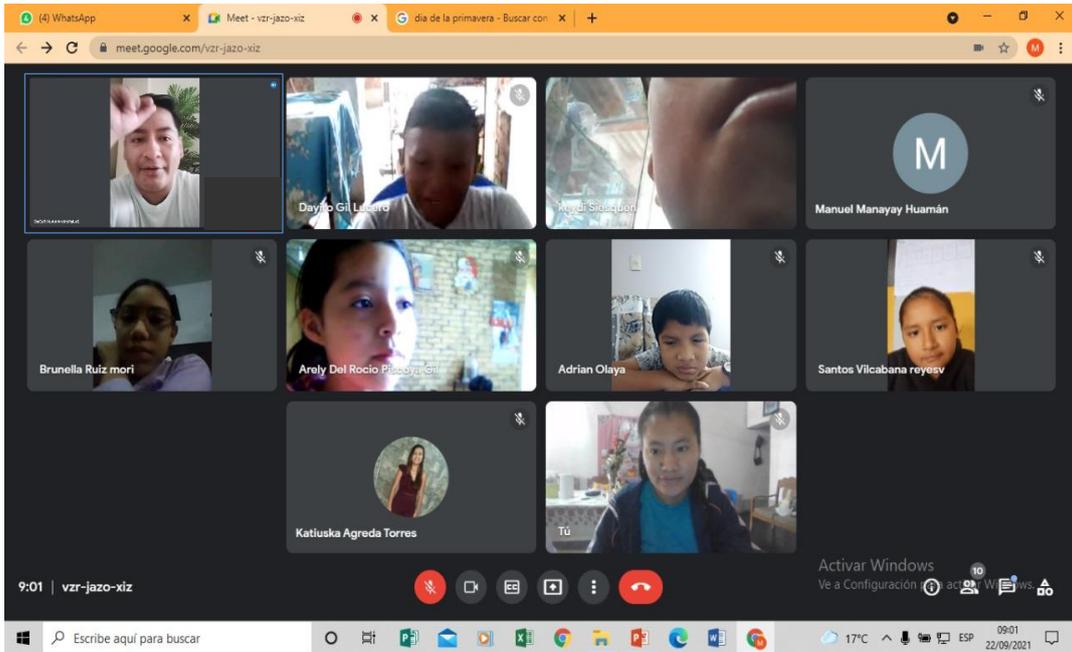
ESCALA DE VALORACIÓN

PUNTAJE		
SIEMPRE	A VECES	NUNCA
03	02	01


DNI 44759108

ANEXO 12







ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
"MONS. FRANCISCO GONZALES BURGA" - LAMBAYEQUE
LICENCIADA MEDIANTE R.M. N° 357-2020-MINEDU
CODIGO MODULAR 1157916



En defensa del Medio Ambiente



Luchito en el bosque de eucaliptos, de repente escuchó un débil quejido acompañado de una tos ahogante que llamó su atención:

El escarabajo se acercó y dijo: Me siento muy mal y cada vez estoy peor... Las abejas, mariposas, jilgueros, conejos, liebres, y ratones, estamos afectados. Es por culpa de esos productos químicos que tu padre esparció en el bosque para controlar las plagas y mejorar sus cultivos. Se está excediendo en el uso de plaguicidas, contaminándolo todo.

El sapo se acercó y añadió: Sólo a él se le pudo ocurrir lavar su fumigadora en mi estanque, y de esa manera envenenar el agua;... sólo unos cuántos pudimos escapar, la mayoría murió... las moscas y los zancudos, abundarán; el estanque se está muriendo.

El escarabajo tomó aliento y dijo: frente a este panorama, la situación es qué se debe hacer algo y ¡pronto!

-Y... ¿Qué debemos hacer? -preguntó Luchito.

- Lo primero -contestó el sapo- es evitar el uso indebido de insecticidas y fertilizantes, artificiales.

- Bien, entonces hablaré acerca de esto con mi padre, se los prometo muchachos, hasta pronto... dijo Luis.

Replicó el escarabajo, tienes que hacerle entender que asegurar el bien propio no quiere decir destruir el de los demás. Debemos convivir en armonía y mutua protección con el medio que nos rodea. El escarabajo y el sapo morirían, pero morirían felices al saber que alguien ya empezaba a preocuparse por salvar la naturaleza para las nuevas generaciones.


Mg. Guillermo Agip Panta
MAESTRO EN EDUC. PRIMARIA
DNI. 44759108



Nivel Literal

1. ¿Qué hizo Luchito en el bosque?

2. ¿Qué dijo el escarabajo?

3. ¿Qué le pidieron los animalitos del bosque de eucaliptos a Luchito?

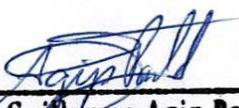
4. ¿Quién y por qué recomienda convivir en armonía y mutua protección con el medio que nos rodea?

Nivel Inferencial

1. ¿En qué momento del día ocurrieron los hechos?

2. ¿Cómo podría el papá de Luchito solucionar este problema?

3. ¿Qué pasaría si el papá de Luchito, en lugar de usar los productos químicos, usaría productos orgánicos?


Mg. Guillermo Agip Panta
MAESTRO EN EDUC PRIMARIA
DNI. 44759108



4. ¿Qué sentimientos crees que tuvo el sapo al expresar su sentir ante Luchito?

Nivel Crítico

1. Qué opinas de la siguiente expresión: "Asegurar el bien propio, no quiere decir, destruir el de los demás"

2. ¿Qué piensas de las acciones que realiza el papá de Luchito en el bosque de eucaliptos?

3. ¿Tú crees que el uso de los productos químicos en los cultivos, es correcto?

Si o no ¿Por qué?

4. ¿Qué hubieras hecho tú, en el lugar del papá de Luchito para no afectar el bosque de eucaliptos


Mg. Guillermo Agip Panta
MAESTRO EN EDUC PRIMARIA
DNI. 44759108