

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL
DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN**



TESIS:

**Pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes de Educación
Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan
Bautista - Ayacucho, 2020**

Para optar el grado académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

PRESENTADO POR:

Mgtr. Higor TUMBALOBOS ACORI

ASESOR:

Dr. Víctor Raúl TUMBALOBOS HUAMANÍ

AYACUCHO - PERÚ

2024

Con mucha devoción, a Dios.

Con afecto y cariño, a Karen, Angie, Denis, Leisdy
y Alanis, mis apreciadas hijas.

A Nancy, mi amada esposa, por su apoyo
incondicional y aliento para lograr mi propósito y
seguir al frente.

A Ezequiel y Alejandra, mis queridos padres, por
darme la vida y ejemplo de perseverancia para
obtener el resultado anhelado y, desde ya, seguir
adelante, si Dios lo permite.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, particularmente a la Unidad de Posgrado y al equipo de docentes, por impartir sus conocimientos y experiencias en mi formación y competencia profesional.

Al asesor, Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní, por brindarme el soporte profesional en la elaboración del presente trabajo de investigación, a pesar de las dificultades en el contexto de la pandemia.

A los catedráticos Dr. Fredy Morales Gutiérrez, Dr. Adolfo Quispe Arroyo, Dr. Luis Lucio Rojas Tello, por su colaboración en la validación del instrumento de recojo de datos.

A los estudiantes de segundo grado, al director y docentes del área de Comunicación de Educación Secundaria de la Institución Educativa Pública San Juan, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, por su colaboración y apoyo al trabajo.

A mis compañeros y compañeras de estudio de posgrado, por fortalecer mi aprendizaje durante los ciclos de estudio, por demostrar aprendizaje colaborativo y colegir este trabajo de investigación. Muy agradecido a todos.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Agradecimientos	vi
Resumen	xiii
Abstract	xiv
Introducción	xv
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Descripción de la situación problemática	1
1.2 Formulación del problema	6
1.3 Objetivos	7
1.4 Justificación	8
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO	
2.1 Antecedentes de la investigación	10
2.2 Bases teóricas	20
2.3 Bases conceptuales	99
CAPITULO III. METODOLOGÍA	
3.1 Hipótesis	104
3.2 Variables	105
3.3 Operacionalización de variables	105
3.4 Tipo y nivel de investigación	107
3.5 Método	108
3.6 Diseño de investigación	109
3.7 Población y muestra	109
3.8 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	112
3.9 Validez y confiabilidad de instrumentos	115
3.10 Técnicas de procesamiento de datos	121

3.11 Aspectos éticos	122
----------------------	-----

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados a nivel descriptivo	124
------------------------------------	-----

4.2 Resultados a nivel inferencial	128
------------------------------------	-----

4.3 Discusión de resultados	134
-----------------------------	-----

CAPÍTULO V. PROPUESTA INNOVADORA

5.1 Introducción	155
------------------	-----

5.2 Fundamentos	156
-----------------	-----

5.3 Objetivos	161
---------------	-----

Conclusiones	166
--------------	-----

Recomendaciones	167
-----------------	-----

Referencias bibliográficas	168
----------------------------	-----

Anexo	188
-------	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Nómina de matrícula de estudiantes del 2.º grado según SIAGIE 2021	110
Tabla 2. Registro de control de asistencia de estudiantes del 2.º grado “A” y “B”	111
Tabla 3. Escala de valoración de nivel de logro según MINEDU	114
Tabla 4. Validación de juicio de expertos del instrumento: prueba objetiva	116
Tabla 5. Rotación convergida en cuatro iteraciones de confiabilidad	118
Tabla 5. Validez de constructo del instrumento prueba objetiva	119
Tabla 7. Nivel de comprensión lectora entrada y salida de la aplicación de prueba objetiva en el grupo experimental y control en los estudiantes de Educación Secundaria	124
Tabla 8. Nivel literal de comprensión lectora entrada y salida de la aplicación en el grupo experimental y control en los estudiantes	125
Tabla 9. Nivel inferencial de comprensión lectora entrada y salida de la aplicación en los grupos experimental y control	126
Tabla 10. Nivel crítico de comprensión lectora entrada y salida de la aplicación en el grupo experimental y control	127
Tabla 11. Prueba de normalidad entrada y salida de la aplicación experimental en los estudiantes	128
Tabla 12. Evaluación de comprensión lectora. Muestras independientes del grupo Experimental y control en una evaluación de entrada y salida de la aplicación experimental	129
Tabla 13. Evaluación de comprensión lectora. Muestras relacionadas en grupo experimental de entrada y salida de la aplicación experimental	130
Tabla 14. Evaluación del nivel literal de comprensión lectora. Evaluación de muestras independientes de los grupos control y experimental de la	

entrada y salida de la aplicación experimental	131
Tabla 15. Evaluación de nivel literal de comprensión lectora. Evaluación de las Muestras relacionadas del grupo experimental de entrada y salida de la aplicación	131
Tabla 16. Evaluación del nivel inferencial de comprensión lectora. Evaluación de muestras independientes de los grupos control y experimental de entrada y salida de la aplicación experimental	132
Tabla 17. Evaluación del nivel inferencial de comprensión lectora. Evaluación de las muestras relacionadas del grupo experimental a la entrada y salida de la aplicación experimental	132
Tabla 18. Evaluación del nivel crítico de comprensión lectora. Evaluación de muestras independientes de los grupos control y experimental de entrada y salida de la aplicación experimental	133
Tabla 19. Evaluación del nivel crítico de comprensión lectora. Evaluación de las muestras relacionadas del grupo experimental de entrada y salida de la aplicación	133
Tabla 20. Descripción de la sesión de aprendizaje de “El arte de la pregunta y respuesta del pensador crítico”	162
Tabla 21. Secuencia y fecha de sesiones de aprendizaje de “El arte de la pregunta y respuesta del pensador crítico”	164

ÍNDICE DE GRÁFICO

Gráfico 1. Ventajas del aprendizaje por memorización y el aprendizaje crítico-reflexivo	24
Gráfico 2. Estrategias utilizadas en la comprensión de textos y su esquema de codificación	40
Gráfico 3. La lectura como actividad cognitiva	57

ÍNDICE DEL ANEXO

Anexo 1. Matriz de consistencia	189
Anexo 2. Matriz instrumental	191
Anexo 3. Instrumento: prueba objetiva	193
Anexo 4. Ficha de juicio de expertos	213
Anexo 5. Tabla de estadísticas del total de elemento de confiabilidad	219
Anexo 6. Sesión de aprendizaje	220
Anexo 7. Autorización de aplicación de instrumento en la IE	230
Anexo 8. Consentimiento informado	231
Anexo 9. Base de datos de grupos experimental y control de entrada y salida	237

RESUMEN

El estudio tiene el propósito de determinar el efecto del pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes de Educación Secundaria de la educación básica regular. Es una investigación de enfoque cuantitativo, diseño cuasi experimental, con dos grupos de estudiantes, con un pretest y posttest, en grupo experimental y control; con una muestra de 38 estudiantes, 19 estudiantes en el grupo experimental y 19 en control, de las secciones “A” y “B”; el recojo de datos fue por medio de aplicación de prueba objetiva; el instrumento fue sometido a la medida de prueba de validez y confiabilidad. Se emplearon estadígrafos de Shapiro Wilk para prueba normalidad, U de Mann-Whitney para comparar grupo control y experimental, y prueba de Wilcoxon para evidenciar resultados de pre y posttest de grupo experimental. El estudio inferencial de valores estadísticos extraídos admite concluir en que el desarrollo del pensamiento crítico produce efectos significativos en comprensión lectora, con un valor de $p=0,015<0,05$; aplicado en los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa San Juan, distrito San Juan Bautista-Ayacucho. En consecuencia, se recomienda ahondar la presente investigación en muestras diferentes con el propósito de extender el desarrollo del pensamiento crítico como propuesta para la mejora de comprensión lectora.

Palabras claves: Comprensión lectora, pensamiento crítico, reflexivo, texto.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the effect of critical thinking on reading comprehension in Secondary Education students of regular basic education. It is a quantitative research approach, quasi-experimental design, with two groups of students, with a pretest and posttest, in experimental and control group; with a sample of 38 students, 19 students in the experimental group and 19 in control, from sections "A" and "B"; data collection was through the application of an objective test; the instrument was subjected to the validity and reliability test measure. Shapiro Wilk statistics were used for normality test, Mann-Whitney U to compare control and experimental group, and Wilcoxon test to show pre and posttest results of experimental group. The inferential study of extracted statistical values allows to conclude that the development of critical thinking produces significant effects on reading comprehension, with a value of $p = 0.015 < 0.05$; applied to Secondary Education students of the San Juan Educational Institution, San Juan Bautista-Ayacucho district. Consequently, it is recommended to delve deeper into this research in different samples with the purpose of extending the development of critical thinking as a proposal for improving reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, critical thinking, reflective, text.

INTRODUCCIÓN

La educación, en la actualidad, tiene como emblema involucrar dos acciones importantes, enseñar y aprender. Numerosas investigaciones científicas refieren que el ser humano, por naturaleza, enseña y aprende; puedan servir a las bases teóricas y experiencias de aprendizaje como prácticas educativas. En efecto, la neurociencia y neurociencia educativa contribuyen significativamente al conocimiento viabilizando la comprensión de procesos cognitivos imprescindibles para la enseñanza-aprendizaje, como el pensamiento crítico, leer y escribir, el lenguaje, la atención, la memoria, las funciones ejecutivas, la toma de decisiones, la creatividad y la emoción, entre otros.

También, la comprensión lectora evoluciona según los cambios vertiginosos en la sociedad y en la cultura; que el progreso de las capacidades de lectura es imprescindible en proceso individual y el éxito de la educación. Desde el marco del MINEDU (2018), los estudiantes próximos de concluir la educación obligatoria deben enfocarse en las habilidades lectoras desde la selección de textos para poder localizar, reorganizar, seleccionar, inferir, analizar, integrar y evaluar la información del texto de una variedad textual, desde las aulas; en tanto, leer un solo texto no garantiza el desarrollo de la capacidad como se requiere. Sobre ello, los estudiantes, al no realizar y desarrollar estas actividades de aprendizaje, en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, reflejan y ocupan los últimos lugares; consecuentemente, al ingresar a las aulas universitarias y no universitarias, ni que decir, se encuentran con grandes dificultades y solo demuestran lo repetitivo, conceptual; lo que, al contrario, deben asumir, como por ejemplo, haberse empoderado del pensamiento crítico, creativo y sistémico; es decir, el estudio parece es solo para el momento de aprobar las asignaturas.

En efecto, el presente trabajo de investigación surge de las necesidades y dificultades identificadas como problemas respecto a mejora de aprendizaje; tal es así que se ha

comprobado el efecto significativo del pensamiento crítico en la comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de Secundaria de una institución educativa pública del distrito de San Juan Bautista.

Los productos investigativos se exponen en cinco secciones capituladas.

En el capítulo I, sobre el planteamiento del problema, se presenta la descripción de la realidad problemática; también, la formulación del problema y de los objetivos investigativos; igualmente, la justificación investigativa. En seguida el capítulo II, se presenta el marco teórico de la investigación, desde los antecedentes internacionales, nacionales y regionales, hasta el desarrollo de las bases teóricas, en torno a las variables estudiadas, concluyendo con las bases conceptuales investigativas. A continuación, el capítulo III, se desarrolla la metodología de la investigación, desde las hipótesis, la operacionalización de las mismas, hasta mostrar el tipo y nivel, el método y diseño de investigación, la población y muestra de estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la validez y confiabilidad de los instrumentos, las técnicas de procesamiento de datos y el aspecto ético. En el capítulo IV, resultados y discusión, se evidencia el análisis de los resultados descriptivos e inferenciales, terminando en la discusión de los resultados. El capítulo V, denominado propuesta innovadora, se redacta la propuesta pedagógica, desde la introducción, los fundamentos y los objetivos

También, se exponen las conclusiones del hallazgo, las recomendaciones, las referencias bibliográficas empleadas y los anexos de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la situación problemática

Actualmente, de los estudiantes del nivel educativo secundario, se espera que tengan dominio y gocen con algún grado de autonomía y libertad de lo aprendido en distintas disciplinas curriculares, así como haber logrado desarrollar el perfil universal de egreso al ser promocionado, durante su escolaridad; pero, al parecer, en esta, se observa lo contrario; un estudiante egresado de nivel secundario no estaría preparado incluso a asumir retos de la vida de forma crítica y reflexiva. De este resultado, tanto los docentes y especialistas se han preocupado proponer nuevas formas de desarrollar la enseñanza aprendizaje basados en el mejor rendimiento. En este contexto, es de observar, en su libertad de aflorar lo que sabe, que siempre es temerario frente a un desafío de preguntas y acciones de transferencia, negándose a cambiar su desenvolvimiento de sujeto repetidor de conceptos establecidos, resistiéndose a ejercitar a plenitud sus capacidades intelectuales. Consecuencias que desprenden aprendizaje teórico conceptual meramente repetitivo, y desarrollo de baja demanda cognitiva, con destino a ser pasivos y asistencialistas, conformista, encuadrada y dependiente; carentes del desarrollo y mejora del verdadero raciocinio. Al respecto, Tamayo *et al.* (2015) indican lo siguiente sobre el propósito de la educación:

Uno de los propósitos centrales de la educación se orienta en la formación del pensamiento crítico en estudiantes y maestros en las aulas de clase, para ese propósito es necesario comprender y analizar las diferentes construcciones que se tejen cuando se orientan acciones que conllevan a formar pensadores críticos que potencien cambios en la sociedad actual. (p. 111)

El pensamiento crítico es esencial en la educación, ya que permite a estudiantes y maestros analizar, evaluar y razonar sobre las informaciones. Fomentar este tipo de pensamiento implica utilizar metodologías activas que estimulen la curiosidad y la reflexión. Al desarrollar estas habilidades, se busca empoderar a los individuos para que contribuyan positivamente a la transformación de la sociedad.

La acumulación de información, el avance de la ciencia y tecnología, los modos de producción, hoy en día, son totalmente adversos; la sociedad viene adoptando una vida a la orden de la tecnología, con efectos nocivos, muy deshumanizadora, donde el ser humano está confundido y desubicado de su realidad, tal vez sea el resultado de haber desarrollado una pedagogía pasiva en vez de pedagogía activa y crítica.

Según informe PISA (2018), estimando el resultado, casi el 80 % de estudiantes latinoamericanos tiene bajo nivel en la competencia de lectura, en aspectos básicos de comprensión lectora; en cuanto a nuestro país, obtuvo como resultado en lectura 401, en matemática 400 y en ciencias 404, media de promedio con mínima mejora en relación a la prueba PISA 2015; no obstante, aún se ubica en los últimos lugares; de los 77 países, ocupó el puesto 64, muy por debajo de otros países latinoamericanos. En cuanto al nivel de comprensión lectora, existen 6 niveles, donde 6 es un nivel alto de comprensión lectora, 2 es un nivel básico y 1 es el nivel donde los estudiantes presentan dificultades; los que se encuentran por debajo del nivel 1 representan el 54,4 %, son estudiantes peruanos. En PISA (2022), sin embargo, Perú mantiene los resultados estables en lectura y ciencias respecto del 2018. En lectura, Perú se

ubicó en nivel 2, donde es el: “nivel mínimo necesario para desenvolverse en el mundo contemporáneo”; fue de 50 % en lectura, estadísticamente similares a Colombia, Brasil, Costa Rica y México.

Como refiere la Unidad de Medición de la Calidad de Aprendizaje, UMC del MINEDU (2019), a través de la estrategia de Evaluación Censal de Estudiantes ECE, en el resultado nacional, los estudiantes de segundo grado secundario obtuvieron 567, medida promedio el año 2019; 571 de medida promedio en 2018 y 567 de medida promedio el año 2016. A nivel de Ayacucho, en 2019, 554 medida promedio en lectura, con aliento de que, en lectura como en matemática, presentan avances en logros de aprendizaje en nivel primaria; sin embargo, la principal deficiencia, no se ha logrado superar el aprendizaje en el nivel secundario, solo obtiene el 13,8 % el nivel satisfactorio. A nivel de la institución educativa antes referida, de 175 estudiantes evaluados, solo 11 estudiantes lo lograron, un 6,3 % de nivel de logro satisfactorio, con total de 552 de medida promedio.

Por tal razón, la enseñanza en Educación Secundaria básica no debe enfocarse solo en la mera transmisión de información, incluso obsoleta, donde el conocimiento teórico en su mayoría está digitalizado en el internet. Los estudiantes no demuestran, en su mayoría, un aprendizaje autónomo o autogestionado, no regulan el cómo y para qué aprende en la escuela, el aprendizaje adquirido no los utiliza; esto tiende al olvido, aprenden solo para el presente; al contrario, esta debe tomar exigencia en que el aprendizaje debe desarrollarse con estrategias metodológicas dinámicas y vivenciales, de forma libre, creativa y pertinente. El desarrollo del pensamiento complejo y crítico-reflexivo debe ser empoderado desde la lectura y su respectiva de comprensión, desde la intención comunicativa del autor, para luego tener una opinión crítica abierta con posición y juicio de manera constructiva.

Al respecto, en relación a cómo debe ser aprendizaje en los estudiantes, según el Consejo Nacional de Educación (2020):

Reconociendo la centralidad del aprendizaje en función de sus necesidades, características y aspiraciones, y que esta se suscita en diversos contextos y a lo largo de la vida, produciéndose diferentes trayectorias que deben ser reconocidas y fortalecidas poniendo el sistema educativo y su operación al servicio de esta finalidad. (p. 27)

El aprendizaje del estudiante, entonces, debe partir de sus necesidades, contextos, características y aspiraciones; desde sus experiencias y saberes previos, porque es la finalidad misma del aprendizaje. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, está comprendido entre otros el desarrollo de comprensión lectora en leer una diversidad textual y formatos distintos en su lengua; de allí, interiorizar, aflorar, transferir para solucionar un problema; asumir postura y tomar decisión adecuada, aprender nuevo aprendizaje o aprendizaje significativo; como acción, resulta al estudiante salir de su confort de formación y a una actuación distinta de lo que fue inicialmente.

En cuanto a su desempeño en lectura, los estudiantes en las escuelas son evidentes, recurrentes y homogéneos, donde el hábito lector y el gusto por la lectura están distantes; por más pruebas de comprensión de lectura se administre o evalúe, no se puede llegar al propósito de la lectura como se espera, si no se empodera en estrategias metodológicas, técnicas didácticas y estrategias de lectura comprensiva en los estudiantes como ofrecer lectura de textos a su elección para su disfrute de su contenido, si leen por cumplir no se tendrá un resultado como se espera. Al respecto, sobre cómo debe entenderse leer un texto para comprender, es precisamente el acto de proceso cognitivo donde:

Se entiende que la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo en el cual intervienen una serie de factores, en el cual se extrae el significado de las palabras, se considera cómo se relacionan entre sí para brindar un mensaje que el autor quiso expresar, en esta búsqueda del mensaje, intervienen los conocimientos previos del lector y sus procesos cognitivos desarrollados. (Ríos, 2019, p. 43)

Precisamente, en esta, es lo que los estudiantes deben ser empoderados para que respondan con criterios y mejorar su aprendizaje durante la escolaridad.

Por estos resultados del diagnóstico preocupante en estos años evaluados podemos colegir en que los factores que dependen los obstáculos de comprensión lectora como problemas identificados de los estudiantes, no tienen hábito lector, no comprenden lo que leen; si leen, leen a la deriva y por obligación, solo para aprobar el área curricular, falta de concentración y percepción; a la vez, se les debe empoderar de técnicas de lectura, ya que no demuestran la destreza del acto de leer, como la entonación, modulación, entre otros. Por el lado del docente, no cumplen los estándares de enseñanza como orientador, facilitador y organizador del aprendizaje; el docente no está empoderado en estrategias de comprensión lectora, direccionadas bajo los propósitos de aprendizaje de reconstruir o reorganizar información, interiorizar, inferir y demostrar procedimientos de emisión de juicio crítico y reflexivo; carece de acciones concretas de lectura de textos digitales; así como, en la escuela, falencia, que origina el bajo rendimiento académico. Según refieren Medina *et al.* (2021):

El problema puede deberse a múltiples causas, como el hecho de que nadie les ha enseñado procedimientos, técnicas o estrategias de lectura que propicien la comprensión, los múltiples distractores constituyen otro factor; la televisión, el internet, los juegos de vídeos, el chat, el whatssApp y hasta la situación física en que se encuentre el alumno son de suma importancia en el desarrollo de una lectura. Por otro lado, otro tipo de obstáculos es el que el propio texto en sí puede tener una redacción compleja o el vocabulario especializado en el que está redactado. (p. 450)

Otro de los factores que podemos decir con acierto es que no solamente es el trabajo del docente y la escuela, también están compartidas las responsabilidades, entre ellas están la falta de apoyo de los padres de familia, de los medios de comunicación, las redes sociales, el apoyo de las autoridades competentes y la sociedad en conjunto.

Sobre los docentes, |sobre su idoneidad, deben ser como refiere en: “El tercer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional al 2021: Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia” (Marco de Buen Desempeño Docente, 2012, p. 8). En esta, el docente evidencia en su práctica docente la dimensión pedagógica exigida.

Respecto a la docencia y escuela que queremos:

La escuela asuma la responsabilidad social de tales aprendizajes, exhiba una gestión democrática y lidere la calidad de la enseñanza. Esto le exige movilizarse para alcanzar los aprendizajes previstos, promoviendo el pensamiento crítico y creativo de sus estudiantes y la valoración positiva de la diversidad en todas sus expresiones. Además, es indispensable que la escuela propicie una convivencia inclusiva y acogedora, que redefina sus relaciones con la comunidad sobre la base del respeto por la cultura, y el rol de los padres de familia y demás actores locales. (*Marco de Buen Desempeño Docente*, Minedu, 2012, p. 14)

Por consiguiente, la educación es tarea de todos. La enseñanza-aprendizaje se debe enfocar desde una verdadera y real necesidad, característica, ritmo y estilos de asimilación cognitiva de los estudiantes, para concretar el logro esperado y alcanzar al perfil y estándar anhelado que establece en el Currículo Nacional de Educación Básica concordante con los estándares de la educación de hoy.

1.2 Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la eficacia del pensamiento crítico en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020?

Problemas específicos

1. ¿Cuál es la eficacia del pensamiento crítico en el nivel literal de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020?
2. ¿Cuál es la eficacia del pensamiento crítico en el nivel inferencial de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020?
3. ¿Cuál es la eficacia del pensamiento crítico en el nivel crítico de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020?

1.3 Formulación de objetivos

Objetivo general

Determinar la eficacia del pensamiento crítico en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020

Objetivos específicos

1. Determinar la eficacia del pensamiento crítico en el nivel literal de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020
2. Determinar la eficacia del pensamiento crítico en el nivel inferencial de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020
3. Determinar la eficacia del pensamiento crítico en el nivel crítico de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020

1.4 Justificación de la investigación

Teórica

Este estudio tiene la preocupación central de tomar un agregado efectivo referente a los pormenores estudios de las líneas fundamentales sobre comprensión lectora, vale decir el estudio de nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico en comprensión lectora. Cuenta con soporte teórico, antecedentes sistematizados, enfoque de procedimientos, marco conceptual y los términos conclusivos; están organizadas coherentemente, donde este conjunto de elementos conforma un aporte efectivo al campo de la innovación pedagógica.

El sentido de argumentación y fundamentación del valor teórico aporta algunos desniveles o vacíos del conocimiento sobre el pensamiento crítico y la comprensión lectora; será de gran utilidad para su revisión de la literatura respecto a las teorías, puesto que el estudio de las variables y sus respectivas dimensiones y bases conceptuales evidencian la relación e influencia en el presente estudio.

Práctica

El resultado de la presente investigación es eminentemente práctico, mediante un conjunto de procedimientos validados. Están direccionados con el propósito de potenciar la importancia del pensamiento crítico como estrategia y necesidad en la comprensión lectora, en los niveles literal, inferencial y crítico, de los cuales resulte el logro de aprendizaje de los estudiantes. Este estudio aporta en las prácticas pedagógicas para un logro de nivel de aprendizaje satisfactorio y destacado en comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundario de la educación básica.

Utilidad metodológica

La utilidad metodológica de esta investigación se centra en cómo los métodos elegidos pueden mejorar la comprensión de los fenómenos educativos y contribuir en la formación de estudiantes más competentes en pensamiento crítico y comprensión lectora.

Relevancia social

Tendrá trascendencia social, académica y teórica para docentes e investigadores, para los estudiantes como producto final; pues, los estudiantes y docentes son los directos beneficiarios en desarrollar actividades de aprendizaje con el propósito de mejorar el aprendizaje en cuestión, así como interés para las futuras investigaciones. Los resultados de la presente investigación se deben divulgar y se socializar con los actores educativos directos, implementando y desarrollando. Tiene un alcance científico y su proyección para seguir investigando con otras muestras diferentes y definidas. Tomarán impacto directamente en la sociedad, mejorando la educación a través de una ciudadanía informada y una aplicación concreta de los resultados en el sistema educativo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Internacionales

Doll *et al.* (2021), en su artículo científico denominado *Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica*, en la Universidad Playa Ancha y Universidad Andrés Bello de Chile, refieren que su investigación pretendió determinar en estudio cuasiexperimental con grupo control, los frutos integral y distintivo de una experiencia dispuesta de desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los niveles de desempeño de comprensión lectora de 57 estudiantes de octavo año básico. Fue diseñado en función de los supuestos hipotéticos y metodológicos de autores como Mathew Lipman, Richard Paul y Linda Elder. Concluyen en que únicamente el grupo experimental muestra cambio positivo y estadísticamente revelador en el nivel global de desempeño en comprensión lectora y en seis de las siete áreas evaluadas.

Zambrano-Navarrete *et al.* (2021), igualmente, en el estudio titulado *El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria*, en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador, analizan los fundamentos teóricos que sustentan a las variables comprensión lectora y pensamiento crítico mediante un proceso de revisión teórica de contenidos, desde la mirada del

enfoque de investigación cualitativo; los métodos inductivos, análisis-síntesis e histórico-lógico; y la técnica de análisis de contenidos. Los resultados describieron las generalidades teóricas de la comprensión lectora y del pensamiento crítico; resaltan la importancia de potenciar este pensamiento en los estudiantes, para motivarlos en la construcción de saberes autónomos y crear hábitos de lectura. Concluyen en que formar estudiantes críticos es una labor docente; por ello, se debe aplicar la estrategia metodológica propuesta y alcanzar metas de aprendizaje. Montes *et al.* (2021), en el artículo científico titulado *Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial y Sistemas, UNAC*, tienen el propósito de evidenciar la relación que existe entre la comprensión lectora con el pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Industrial UNAC. Es una investigación básica, de diseño no experimental, transversal, descriptivo correlacional, aplicada en una muestra de 67 estudiantes. Aplicó dos instrumentos que consisten en una prueba con temario de su disciplina o carrera con la comprensión de lectura y con el correspondiente cuestionario para el pensamiento crítico; donde resultó el nivel destacado del pensamiento crítico en el 30.7 % en nivel crítico y menor porcentaje un resultado desfavorable con 20,0 %. En comprensión lectora, 39.0 % del nivel satisfactorio y menor porcentaje de 31.3 % en nivel insatisfactorio. Lo cual comprueba una relación significativa en las dos variables materia de estudio.

Rivadeneira-Barreiro (2020), de la misma forma, en el estudio realizado sobre *Desarrollando habilidades de pensamiento crítico para mejorar la comprensión lectora*, en la Universidad Técnica de Manabí, Ecuador, determina la relación de la habilidad con el pensamiento crítico y la comprensión lectora, con datos recopilados de la experiencia en aula de tratamiento de evaluación y la siguiente prueba de las destrezas de pensamiento. Dichos efectos han demostrado una relación no significativa entre habilidades de pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes; del mismo modo, demuestra que estos grupos tenían

pequeñas diferencias durante la prueba antes y después sobre todo la falta de concentración en los textos de lectura, errores gramaticales, sintácticos y semánticos. Propone que, con estos hallazgos, se desarrollen destrezas de pensamiento crítico y la competencia lectora en los estudiantes.

Cuentas *et al.* (2021) presentan el artículo científico denominado *Estrategias de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media*, investigación desarrollada en la Universidad del Atlántico, Colombia. La metodología es de tipo cuantitativa, con una propuesta proyectiva y un plan no experimental de campo; el estudio consideró un censo poblacional constituido por ochenta y cinco (85) profesores de tres (3) instituciones de educación media; aplicaron como técnica de recolección de datos una encuesta (cuestionario) de cuarenta y ocho (48) ítems, con cinco (05) alternativas de respuestas, validada por siete (07) expertos, cuya confiabilidad a través del coeficiente alfa de Cronbach alcanzó un valor de 0.87. Se obtuvo que las estrategias cognitivas de activación y puenteo precisaron un indicativo de su ubicación en la categoría suficiente; en cuanto a las estrategias cognitivas espaciales, se reflejó una media aritmética en la categoría medianamente suficiente, al igual que las de metacognición. Se concluye en que el plan y las estrategias de promoción del aprendizaje dialógico puede profundizar el pensamiento crítico mediado por la lectura.

Rodríguez y García (2021), de manera similar, presentaron el texto denominado *Círculos de enseñanza como estrategia para mejorar la comprensión lectora*, en la Universidad Nacional de Colombia. Indican que leer textos es imprescindible para el aprendizaje; por tanto, existe la necesidad de implementar proyectos y programas con estrategias para mejorar esta competencia. Bajo este contexto, ofrecen los llamados círculos de enseñanza como actividad fundamental del diálogo participativo entre los pares docentes, dentro su propósito de mejorar la comprensión de lectura, bajo muestras de docentes y estudiante. Evaluaron, dentro del enfoque de dirección de enseñanza y autoeficacia de los docentes y el entendimiento del texto

que leen los estudiantes, la variable control de la inteligencia. Se obtuvo como resultado una mejora en la autoeficacia de los docentes; de lado de los estudiantes, el componente de interacción, que muestra una mejora en comprensión del subproceso de comprensión global. Por consiguiente, la estrategia es efectiva para disminuir la perspectiva centrada en el docente; sin embargo, se necesita proseguir y establecer el compromiso de los docentes para implementarla y para las condiciones que se requieren desde su contexto y en su práctica pedagógica.

Domínguez *et al.* (2021), en *Estrategia metodológica sustentada en las TICs para fomentar la comprensión lectora. La serie científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, de Ecuador, comprueban que la comprensión lectora muestra que la habilidad es la base para desarrollar el pensamiento crítico; han identificado, además, precarios materiales de docentes para la implementación y desarrollo de la comprensión lectora; por lo que proponen, desde este estudio, solución a esta dificultad mediante la estrategia metodológica de uso de las TIC para fomentar la comprensión lectora; consiste la estrategia en un sistema de acciones que en su conjunto facilitan a los docentes su desarrollo.

Díaz *et al.* (2020) presentan el trabajo denominado *Estrategias didácticas para potenciar el pensamiento crítico desde la comprensión lectora*, en la Universidad Santo Tomás Tunja, Facultad de Educación, Maestría en Psicología de Tunja, Bogotá-Colombia. Tuvieron el objetivo de desarrollar estrategias didácticas que impulsen el pensamiento crítico desde el refuerzo de la comprensión lectora, a través del enfoque cualitativo, diseño exploratorio-descriptivo; desarrollada en una muestra de 21 estudiantes de grado décimo del colegio San Viator de Tunja, en un enfoque socio-crítico, mediante las entrevistas semiestructuradas, dirección de talleres de exploración, encuestas, cuestionarios y con la técnica de observación de recolección de datos. Los estudiantes demostraron con el estudio que comprenden de manera

asertiva todo lo referido a la información de textos argumentativos y descriptivos; igualmente, sus suposiciones más asertivas como la forma de desarrollo de su pensamiento.

Espinosa (2020) da a conocer el artículo científico denominado *Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México*, en la Universidad Autónoma de Baja California, México. Su objetivo fue averiguar si era posible mejorar el nivel de comprender un texto de lectura en los estudiantes de primer semestre de una institución educativa pública; empleando, para el proceso, una metodología cuantitativa de carácter descriptivo, de tipo diseño experimental, con un grupo de pretest y posttest para comprobar su hipótesis del nivel de lectura de los estudiantes en que se encuentran. Desarrolló un trabajo dinámico de especie taller de diez horas para instruir el uso de la estrategia de la lectura. Concluye, con una evaluación de salida o posttest, que el 38 % de los estudiantes dio paso de nivel y 50 % de ellos no lograron el propósito; recomienda que se instruya en el uso de estrategias para favorecer y formar lectores competentes.

Nacionales

Benavides (2022), en investigación doctoral denominada *Programa de comprensión lectora para el pensamiento crítico y creativo en estudiantes de la institución Educativa N.º 82663, Bambamarca-Cajamarca*, de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, de Chiclayo, tuvo el propósito de que el estudiante procese y comunique la información adquirida usando un criterio crítico reflexivo. Concluye en que el programa se convierte en una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

Campos (2021), por su lado, en su tesis doctoral titulada *Influencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, Trujillo, 2020*, de la Escuela de Posgrado y Programa Académico de Doctorado en Educación, Trujillo-Perú, desarrollada bajo el tipo de investigación no experimental, de enfoque cuantitativo, diseño correlacional

causal, en una muestra de 118 estudiantes, con todos los procesos de validación de los instrumentos, presentó como resultados que el 44 % de los estudiantes arriban al nivel logro referente al pensamiento crítico, el 73 % al nivel logro esperado para comprensión lectora. Utilizó Tau_b de Kendall para contrastar la hipótesis, donde el resultado fue de 0,673, correlación buena y muy significativa con p-valor menor al 0,05. Concluye en que los estudiantes lograron un pensamiento que les permite examinar y evaluar las ideas para respuestas relacionadas con el análisis, teniendo una reflexión racional y analítica; asimismo, en comprensión de lectura, muestra que los estudiantes logran comunicar aspectos importantes de los textos utilizando procesos cognoscitivos, recordando los procesos en la comprensión literal, inferencial y crítica.

Castañeda *et al.* (2022) presentan el trabajo denominado *Comprensión lectora como elemento clave para el desarrollo del pensamiento crítico*, en la Universidad César Vallejo, Perú. El objetivo fue analizar los aportes académicos que vinculan la comprensión lectora con el desarrollo del pensamiento crítico como competencia esencial del siglo XXI. La metodología fue de revisión documental, nivel de investigación descriptivo, sobre la fuente de información. Como resultado, constatan una lectura inteligente y crítica; igualmente, que el uso de estrategias metodológicas innovadas permite el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. Coinciden en mencionar la existencia de una interdependencia entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora.

Becerra (2020) presentó su trabajo de investigación titulado *Modelo de estrategias cognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico en la comprensión lectora de los alumnos del sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Privada "El Nazareno", de Chiclayo*, en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, de Lambayeque-Chiclayo-Perú. Plantea que se debe prever un tratamiento especial al problema de desarrollo del pensamiento crítico de los participantes, porque existe pobreza analítica de imágenes, desentendimiento de

conceptos, dificultades en identificar ideas principales, así como para manifestar criterios, puntos de vista. Su objetivo fue plantear y explicar procedimientos estratégicos cognitivos para gestionar el pensamiento crítico y la comprensión lectora en los estudiantes; para ello, aplicó test de comprensión lectura y estableció el nivel de pensamiento crítico en la comprensión lectora, lo que permitió tener un logro significativo.

Martínez (2021) presentó el trabajo denominado *Estrategia cognitiva virtual para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de secundaria Mallaritos 2020*, en la Universidad César Vallejo, Piura-Perú. Su objetivo fue proponer una estrategia cognitiva virtual para superar las dificultades de niveles de comprensión lectora en estudiantes del cuarto grado de secundaria; así como desarrollar una serie de capacidades conexas como la comunicación oral. El marco de estudio fue cuantitativo, con diseño no experimental, de tipo descriptivo, para diagnosticar lo propuesto; empleó como instrumento el cuestionario, con la técnica de encuesta, que se aplicó a 35 estudiantes de la sección “A” de cuarto grado; valorando con escala de Likert, con puntuaciones de 1 a 5, procesadas en SPSS V-25. Comprueba que tres dimensiones fueron preocupantes: literal 57 %, inferencial 74 % y crítico 74 %; en nivel de inicio un 57 %, en proceso un 40 % y en nivel de logro poco significativo el 3 %. Concluye en que es preciso desarrollar estrategias cognitivas virtuales que permitan mejorar el nivel de aprendizaje.

Silva-Zavaleta (2021) presenta el artículo científico titulado *La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular*. Su objetivo fue conocer y analizar las estrategias que utilizan los docentes para mejorar la comprensión lectora, así como de las condiciones que dependen su buen desarrollo. Recopiló artículos científicos de las bases de datos Scopus, Scielo, Redalyc y Dialnet; igualmente, utilizó Mendeley para organizar y gestionar las citas y referencias. Destaca que los estudiantes comprenden mejor lo que leen si reconocen las palabras y su significado; con esto, logran dominar un amplio vocabulario; también, que la

utilización de recursos tecnológicos y entornos virtuales desarrolla la autonomía y autorregulación en los estudiantes; también, que la lectura veloz, buena pronunciación y entonación adecuada no aseguran la comprensión de textos, sino son solo apoyos para lograrlo. Demuestra que la participación del docente en la planificación, organización y ejecución tiene mucha influencia en la comprensión lectora de los estudiantes; pero una mala práctica de los docentes, en algunos casos, es un obstáculo para que los alumnos logren comprender textos escritos.

Chong-Alvarado (2020) presenta el texto titulado *Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en escolares peruanos*, de la Psique Mg. Revista Científica Digital de Psicología de la Universidad César Vallejo, Perú. La investigación se centró en el desarrollo de un programa alternativo para mejorar la comprensión de los textos leídos con una dirección instructiva directa de aplicación de estrategias de lectura, empleando textos de diverso tipo, donde el docente va monitoreando el control durante la lectura. Esta investigación ha sido de tipo aplicada, de diseño cuasiexperimental, con muestra de 44 estudiantes de educación secundaria de una institución educativa pública. Se procedió a medir la variable de estudio aplicando una prueba. Los resultados arrojaron una diferencia significativa entre los grupos control y experimental, demostrando el nivel de comprensión lectora como también en desarrollo de las capacidades lectoras.

Benggi (2019) presenta el estudio titulado *Relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Pública del norte del Perú*, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. El objetivo fue analizar la relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la facultad de educación de una universidad pública del norte del Perú, en una muestra de 214 estudiantes, bajo el diseño de investigación descriptivo-correlacional; adaptó un instrumento para medir comprensión lectora

en alumnos universitarios (ICLAU) y una escala de disposición hacia el pensamiento crítico, adaptada por Escurra y Delgado en una población de 214 estudiantes de la Facultad de Educación de una Universidad Pública del Norte del Perú, Lima. El resultado fue que existe una correlación positiva entre las variables comprensión lectora y disposición hacia el pensamiento crítico.

Ríos (2019) presentó la tesis titulada *Pensamiento crítico y comprensión de lectura en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro*, en la Universidad Ricardo Palma, Lima-Perú. Su objetivo fue evidenciar la relación entre el pensamiento crítico y la comprensión de textos en estudiantes del cuarto grado de secundaria de una institución educativa privada del distrito San Isidro, con 84 participantes mujeres de cuatro secciones, en quienes se tomó una prueba de lectura comprensiva y una prueba de evaluación sobre los rasgos del pensamiento crítico. No arrojó una relación estadísticamente significativa entre los rasgos analizar, argumentar y evaluar del pensamiento crítico y la comprensión lectora; mientras que, en el rasgo interpretar el pensamiento crítico y la lectura comprensiva, sí se obtuvo una relación estadísticamente significativa.

Paricahua (2019) presentó su trabajo de investigación titulado *El pensamiento crítico, habilidades cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del 4° grado la Institución Educativa Gran Unidad Escolar "San Carlos" Puno*, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Puno. Lo desarrolló en el marco del enfoque cuantitativo, tipo no experimental y diseño correlacional, con 63 estudiantes; aplicó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, validando la hipótesis para las pruebas; procesado en el estadígrafo de correlación de Pearson, al 95 % de confianza. Determinó la relación entre la comprensión lectora, las habilidades cognitivas y el pensamiento crítico en los estudiantes, remarcando que existe relación estadística entre la comprensión lectora y las habilidades

cognitivas, como también entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora; también, entre las habilidades cognitivas y la comprensión de textos.

Regionales

Arotoma (2021) presentó la tesis titulada *Retroalimentación formativa y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres” Ayacucho, 2020*, en la Universidad César Vallejo. Su objetivo fue determinar la relación entre la retroalimentación formativa y la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la IE Mariscal Cáceres, de Ayacucho. Fue de tipo aplicada, de diseño no experimental, transversal y descriptivo correlacional; aplicada en 62 estudiantes, con la técnica de observación y evaluación escrita, mediante una lista de cotejo y prueba, realizando un análisis descriptivo e inferencial de los datos recogidos. Demuestra que el 42 % de estudiantes se encuentra en el nivel inicio de retroalimentación formativa correctiva y cognitiva; en proceso, el 45 % y 47 % respectivamente; en lo socioafectivo, en inicio en el 53 %. Por otro lado, la comprensión lectora alcanzó un nivel bajo en el 47 % de los evaluados; en comprensión literal, reorganización, comprensión inferencia y comprensión crítica en niveles bajos en el 56 %, 71 %, 58 % y 42 %, respectivamente; por lo que se determinó retroalimentación literal en el 56 %, inferencia en el 71 %. Se determinó retroalimentar formativamente. Se concluye en hallar una relación positiva y muy significativa entre la comprensión lectora y sus correspondientes dimensiones, comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial y la comprensión crítica.

Orejón (2013) presentó la investigación titulada *Método de enseñanza bilingüe y desarrollo de la capacidad de comprensión lectora y producción de textos en estudiantes del CEBA San Ramón y la Institución Educativa Inca Garcilaso de la Vega de Ccayarpachi-Ayacucho*, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. En esta investigación, concluye y determina que la aplicación del método de enseñanza bilingüe influye significativamente en

el desarrollo de comprensión lectora y la producción de textos en estudiantes del CEBA San Ramón y la Institución Educativa Inca Garcilaso de la Vega, de Ccayarpachi.

2.2 Bases teóricas en relación al tema

2.2.1 El pensamiento crítico

Existen diversas formas de tratar el pensamiento crítico, debido a que la verdad y el conocimiento están en el ser pensante, desarrollando atribuciones, responsabilidades y acciones que permite reconocerlas como tales. Sobre la teoría del pensamiento crítico, Rodríguez (2003) refiere que, a partir de las ideas propuestas por John Dewey, Jean Piaget, Jerome Brunner, Lev Vygotsky, Robert Sternberg, pilares para una reflexión filosófica como la formación de una base constructivista de la información, la neurobiología, la hermenéutica y la teoría crítica reflexiva han realizado sus máximos aportes respecto al pensamiento para la transformación. Según la teoría del pensamiento crítico, existe un “modelo de pensamiento: el pensamiento como actividad vital histórico-cultural. Existen múltiples definiciones elaboradas por diversos filósofos, psicólogos y educadores acerca de la naturaleza del pensamiento” (Villarini y Justino, 2011, p. 36). Entonces, el desarrollo de la efectividad y la correspondiente creatividad del pensamiento dependen del autoexamen, autocrítica, autocontrol, que demuestra su habilidad crítica desde la metacognición (Rodríguez, 2003).

Por eso, Villarini y Justino (2011) explican que:

Todo ser humano desarrolla la capacidad para pensar a partir de unas ciertas condiciones biológicas naturales e histórico-culturales. Como parte de sus procesos de adaptación natural y apropiación cultural, el ser humano desarrolla funciones mentales superiores como lo son la percepción, la memoria, la solución de problemas y la toma de decisiones. (p. 36)

Destaca la complejidad del desarrollo del pensamiento humano, subrayando la interacción entre factores biológicos y culturales. Este enfoque multidimensional es esencial para comprender cómo los seres humanos adquieren y utilizan sus capacidades cognitivas en un mundo en constante cambio. La capacidad de pensar no solo es una cuestión de biología, sino también de cultura y experiencia; lo que enriquece la forma en que los individuos interactúan con su entorno y entre sí.

El pensamiento crítico trata en utilizar las capacidades que se cuentan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender algo nuevo; es el análisis que realizamos considerando el contexto, los hechos sobre por qué se produce ese hecho; supone mucha reflexión, decir más allá de lo directo. El pensamiento crítico se activa sobre todo cuando afrontamos problemas, cuando debemos adoptar una posición y actuar (MINEDU, 2019).

El pensamiento crítico para Yáñez (2018): "Es la habilidad de analizar información de manera objetiva para tomar decisiones razonables" (p. 13). Está la capacidad de disgregar, analizar información y datos para plantear posibles soluciones y efectivas, y llevarlas con nosotros; a partir de distintas fuentes informativas, puntos de vista, argumentos y teorías, sin involucrarse en diversas fuentes de información, argumentos; de los relevantes, extraer propias conclusiones (Educar Chile, 2021). Para Patiño (2014): "Sólo así se entiende la afirmación de que el pensamiento crítico es un recurso poderoso para la vida personal" (p. 7).

Así, el pensamiento del ser humano está compuesto por ocho elementos: propósito, preguntas, información, conceptos, inferencias, suposiciones, implicancias y punto de vista. Para perfeccionarlos, debemos aplicar permanentemente los estándares intelectuales que son parámetros para medir si lo que estamos pensando y diciendo es correcto o no. Estos estándares son claridad, certeza, profundidad, amplitud, justicia, precisión, relevancia, significancia y lógica (Universidad Andrés Bello, 2021). El pensamiento crítico es reflexionar respecto a de qué modo pienso respecto a un tema, situación, problema, deficiencia, conceptual, para asumir

y resolver con postura respecto a problemas, inquietudes, curiosidades desde su pensamiento, al apropiarse de sus propias formas de proceder, pensar y al someterlas a patrones de inteligencias (Paúl y Elder, 2003).

Sin duda, el pensamiento crítico lo poseemos con un dinamismo: “Además del ejercicio lógico-racional, también promueve en nosotros sentimientos como el compromiso para defender aquello que consideramos justo o éticamente correcto” (Patiño, 2014, p. 8). Entonces, el pensamiento crítico se evidencia desde la posición criterial y razonable, involucrando el sentimiento y la toma de decisiones para considerar la respuesta final o conclusiva.

Habida cuenta, podemos decir que el pensamiento crítico lo posee el hombre y lo emplea en situaciones determinadas, que les permite diferenciar informaciones más importantes a menos importante, en relación a sus logros alcanzados, esto por los procesos críticos del pensamiento. Es una herramienta empleada para refutar las ideas que no son fundamentadas, como también acciones reflexivas; demuestra una posición, presupone habilidades y actitudes donde apoya y asocia: a) En el empleo de criterios establecidos, donde su situación cognitiva puede asociarse a una manera de pensar críticamente, para lo cual emplea principios y normas establecidos para su correspondiente evaluación, sus puntos de vista y términos de sus afirmaciones; b) Con sumo cuidado, su autocorrección; esto indica que las personas se involucren en la búsqueda de sus actuados; es decir, sus propios errores con miras a una autocorrección; c) Sensibilidad de las circunstancias, se refiere a que los individuos desarrollen un pensamiento flexible, les admita identificar qué contextos diversos necesitan para aplicar las normas, reglas o principios; y d) Cómo es el final, es decir el resultado del buen juicio (Lipman, 2003).

De esta manera, el pensamiento crítico es una habilidad fundamental que permite a los individuos procesar información, cuestionar ideas, reflexionar sobre sus propias acciones y tomar decisiones acertadas, adaptándose a diferentes contextos y situaciones.

Para eso, se debe cotejar el pensamiento crítico formulando las siguientes preguntas: ¿Cuál es mi propósito y por qué? ¿Qué pregunta(s) lo resume?, ¿En qué supuesto me baso?, ¿De qué perspectiva parto?, ¿La información recogida es clara, precisa y relevante?, ¿Están bien definidos los conceptos clave?, ¿Qué conclusiones extraigo de la evidencia obtenida?, ¿Qué consecuencias e implicaciones tiene mi razonamiento? Las mismas orientan y ayudan a identificar precisamente el pensamiento crítico en pleno funcionamiento (Lipman, 2003).

2.2.1.1 Pensamiento crítico y la memoria

Desde el aula a la cotidianeidad, el pensamiento crítico es de trascendental acción, que debe ser promovido en los estudiantes para su vida futura; posibilita desarrollar un ser con principio crítico que genere curiosidad, iniciativa y con creatividad; como también con habilidad de desarrollar una memoria para razonar y sostener argumentos sólidos. Hoy en día, en la educación, es una necesidad en la vida de los individuos y en la sociedad; porque coadyuva a ser mejores seres humanos, en una sociedad diversa; en el caso de los estudiantes, procura que sean constructores de su propio aprendizaje, en un contexto diverso y complejo.

Cuando se refiere a Dewey y el pensamiento reflexivo, Marciales manifiesta que:

El autor usa el término “pensamiento reflexivo” para referirse a la clase de pensamiento que vuelve sobre un contenido en la mente para darle una consideración especial. Enfatiza fundamentalmente la idea de que la educación debe ir más allá de los contenidos y dirigirse a la enseñanza del pensamiento. (2003, p. 210)

De la misma forma, sobre el pensamiento reflexivo en la enseñanza de materias formativas: “Señala que las materias formativas dirigidas al desarrollo del pensamiento abstracto, en el razonamiento, corren el riesgo de aislar la actividad intelectual respecto de los asuntos ordinarios de la vida” (Marciales, 2003, p. 210).

El pensamiento crítico-reflexivo, con el soporte de la memoria, concretiza la comprensión, mas no la memorización y no comprender; memorizar es repetir lo teórico-conceptual, teniendo en

cuenta que la memoria es un proceso de habilidades para comprender una experiencia de aprendizaje de manera integral; por cierto, nos referimos a la propuesta de Demera-Zambrano *et al.* sobre las ventajas del aprendizaje por memorización y lo que el aprendizaje crítico demuestra.

Gráfico 1

Ventajas del aprendizaje por memorización y del aprendizaje crítico-reflexivo

Aprendizaje memorístico basado en la comprensión	Aprendizaje crítico-reflexivo
Permite al individuo:	Permite al individuo:
- Ejercitar la concentración. - Mejorar la actividad mental. - Obtener conocimientos nuevos. - Recordar de manera fácil información almacenada en su estructura cognoscitiva cuando él lo requiera.	- Interpretar la información receptada. - Analizar los conceptos para discernir la información. - Inferir para llegar a una conclusión razonable. - Evaluar y emitir juicios y criterios de valor.

Nota: Memorización y pensamiento crítico-reflexivo en el desarrollo del aprendizaje (Demera-Zambrano et al., 2020, p. 485)

Esta propuesta, sin lugar a dudas, tendrá un resultado en los estudiantes en todo su proceso de aprendizaje, siempre tomando ventaja en materia de comprensión, que finaliza en un pensamiento crítico-reflexivo gracias a la memorización; pero basado en una comprensión versus en un aprendizaje crítico-reflexivo. Por ello: “La memoria de trabajo se caracteriza por la capacidad de reorganizar listas, organizar pensamientos para formar oraciones significativas, incorporar nueva información, considerar opciones y relacionar ideas o pensamiento” (Curilem, *et al.*, 2022, p. 68).

Atendiendo a estas consideraciones: “La memoria no es un órgano que se pueda ver, radiografiar o tocar” (Alanis-Gómez, 2022, p. 45). Además, agrega que:

Ballesteros (2012) propone la división de la memoria a largo plazo en memoria declarativa y memoria procedimental, de acuerdo al tipo de información a recordar. Ya que la memoria declarativa son aquellas proposiciones o imágenes que forman parte de hechos. La memoria procedimental, por su parte, no depende de la repetición ni distracción, está relacionada con el saber de las cosas, registra información de un modo casi permanente. (2022, p. 47)

Finalmente, para Alanis-Gómez *et al.* (2022), existen modelos de memoria: a corto plazo (repetición y recodificación; convertir información adquirida en huellas de memoria a largo plazo (almacén de información con limitada duración y limitado almacenamiento, por tiempo breve en segundos); igualmente, memoria de trabajo, de almacenamiento; hasta llegar a la memoria largo plazo, donde cada etapa de información puede degradarse o ser interferida). La memoria de trabajo o memoria operativa se da cuando su función se da sumando o encadenando información anteriormente adquirida por la experiencia; es un mecanismo de acumulación y forma de procesar la información en la memoria a largo plazo; por lo que es pasiva, conforme a su emoción y motivación del individuo; donde la memoria operativa es considerada como la retención y procesamiento de información. Esta contribuirá el razonamiento y comprensión de la persona. Mientras que la memoria a largo plazo tiene la capacidad infinita de almacenar información a lo largo de la vida; ese proceso de adquisición y organización se da con énfasis en la lectura y su comprensión, de eventos y hechos generales y personales conscientes y de forma verbal que pueden ser recuerdos conscientes sobre objetos, lugares, acontecimientos y personas. La memoria no declarativa o implícita se da cuando la conciencia no tiene acceso, comprende hábitos, destrezas perceptivas y motoras, realiza procedimiento habitual, perceptual, conceptual o semántico). Los modelos de memoria de trabajo refieren a la memoria a corto plazo como una memoria activa, donde su función es retener una pequeña cantidad de información por un tiempo corto, que sirve para realizar diferentes funciones cognitivas:

aprendizaje, repetición, tareas de razonamiento, comprensión del lenguaje). Modelo de almacenamiento unitario (que las representaciones se activan por la entrada de la información al sistema y capacidad limitada). Modelo concéntrico de memoria de trabajo (estos conformados por tres niveles: Nivel 1. Región activa de la memoria a largo plazo, las representaciones se encuentran activadas por encima de activación de otras representaciones; Nivel 2. Región del acceso directo, donde un número de representaciones activas están relacionadas al contexto y son accesibles; y Nivel 3. Foco de atención, que debe tener uno solo, mantenido en la región de acceso directo, en un estado de disponibilidad inmediata).

2.2.1.2 La memoria crítica

Podemos decir, como refiere Alías (2015), que la memoria crítica:

No solo asume una función crítica radicalizada ante la realidad constatada; sino también como principio cognoscitivo refundado desde la concepción hegeliana de historia, representado por el filósofo alemán en la manera cómo transcurre la historia bajo la determinación de su realización a través de una conciencia histórica y libre. (p. 54)

Adiciona Alías, en cuanto a la memoria crítica, que: “Surge como condición de esas formas y momentos de reflexión históricas, pero también políticas al sustraerse de cualquier imposición historicista relegadas en el pasado” (p. 238). También, que: “No se opone al olvido, sino que participa de él para poder hacer efectiva su remembranza cultural y mantener abierto así, entre pasado, presente y futuro” (p.315).

La memoria crítica desarrolla reflexiones sobre teoría de la memoria y la justicia en tiempo y espacio; estas del pasado, presente y futuro; en la crítica teórica, de la responsabilidad histórica y las injusticias, en globales y locales, aspectos de participación y construcción: “Es una categoría especialmente conflictiva y sensible, precisamente por asumir como propio el cuestionamiento de la razón ilustrada sobre las estrategias reductoras del concepto (entendido por el pensamiento crítico como constructo de conocimiento)” (Alías, 2015, p. 19).

2.2.1.3 Características y habilidades del pensamiento crítico

Como características del pensamiento crítico, podemos decir, desde la mirada de Sanch (2020), que constituye un pensamiento complejo, al cual describe estas características: propósito del pensamiento: meta u objetivo, problema o asunto a resolver, supuestos de los que se parte, punto de vista o perspectiva de la que se parte; también, información recogida para realizar el análisis de datos, hechos, observaciones, experiencias etc.; igualmente, concepto e ideas que dan forma a la información recogida, inferencias e interpretaciones concluidas; finalmente, implicaciones y consecuencias que tienen dichas conclusiones.

En cuanto a las habilidades del pensamiento crítico, podemos decir que es un pensamiento que aprecia, analiza, pondera y cuestiona un determinado tema en cuestión; es también procedimiento intelectual que admite discernir toda información, estas comprenden de lo más profundo a los supuestos planteamientos. Es todo lo que realiza el ser humano, procedimientos con facultad por medio del lenguaje con intencionalidad. De esto, se hace necesario resaltar (Patiño, 2014), además, que:

Es ese modo de pensar en el que se mejora la calidad del pensamiento; el que permite observar más allá de lo aparente, el que permite analizar y sintetizar los eventos: entender, juzgar y decidir, el que da pie a la fundamentación de las decisiones. (p. 20)

Por ello, caracteriza al pensamiento crítico en el siguiente orden: esta se desarrolla en nuestra vida, es complicada y vital, admite soluciones y alternativas, involucra razones e interpretaciones, valora previamente informaciones, tiene sentido criterial que están en conflicto cognitivo; finalmente, supone duda, autodominio, empeño psíquico y búsqueda continua de opciones.

Igualmente, Yáñez (2018) refiere como características del pensamiento crítico a partir de un pensador crítico: “Ser analítico, aplicar procesos, hacer preguntas inteligentes, evaluar, claridad, flexibilidad cognitiva, comunicación, conceptualización, creatividad, curiosidad,

toma de decisiones, apertura para aceptar distintas perspectivas, explicar, prever, identificar patrones, mente abierta, cuestionar evidencias, entre otros” (p. 23). En resumen, que las características son patrones elementales en quien desarrolla el pensamiento crítico.

En relación con este tema, Patiño (2014) explica que: “El perfil de egreso de nuestros jóvenes está basado en las competencias, por lo que necesitamos cultivar una serie de habilidades y capacidades que les permitan un desarrollo integral y un crecimiento permanente” (p. 13). Por tal motivo, propone que las habilidades del pensamiento crítico: identifica bases conceptuales o ideas temáticas, reconoce suposiciones subyacentes, valora muestras y evidencias en que asientan razonamientos, busca informaciones apropiadas y fuentes primigenias, comprueba acciones, indaga sobre datos, decide de forma acertada y evita prejuicios. Dicho esto, Cangalaya (2020) señala:

El pensador crítico debe desarrollar una serie de habilidades que están ligadas a su propia esencia el de: argumentar, analizar, solucionar problemas y evaluar. Es claro indicar, además, que estas habilidades constituyen la estructura más elevada en criterios de pensamiento que un estudiante universitario requiere para su vida académica en la educación superior. (p. 150)

Entonces, podemos apreciar que analizar, argumentar críticamente, plantear solución de problemas y evaluar son habilidades constructivas deben ser empoderados para responder al propósito del pensamiento crítico.

2.2.1.4 Importancia del pensamiento crítico

¿Por qué es importante?

Para el Minedu (2019), lo que es el pensamiento crítico y su importancia resalta entre otros que:

Pensar críticamente ha sido considerado algo fundamental por la humanidad desde hace miles de años. En la filosofía antigua, por ejemplo, Sócrates, que vivió 400 años antes de Cristo, ya razonaba y enseñaba a razonar tomando distancia de todo lo establecido: ¿por qué las cosas son así?, ¿por qué no pueden ser de otro modo?, ¿por qué alguien puede querer que las cosas sean de esta manera? Preguntas como estas eran básicas en su famosa mayéutica. (p. 4)

Sócrates tenía razón en manifestar que aprender por aprender no tenía sentido si no se establecía en cuestión o poner en duda lo que conocíamos, porque será incuestionable para él era algo que constituye; era y es esencial aprender críticamente sobre nosotros mismos, practicando la autoconciencia y autoconocimiento personal (Minedu, 2019).

Desde la perspectiva más general, pensar de manera crítica constituye, como dice Sternberg (2013): “La activación de procesos, estrategias y representaciones útiles para resolver problemas, tomar decisiones o aprender nuevos conceptos es la consigna de un pensador crítico” (p. 21).

Resalta Patiño (2014) la importancia del pensamiento crítico: “Es el análisis, la evaluación y las inferencias que hacemos cuando observamos e interpretamos un hecho, pero considerando todos los aspectos implicados: las evidencias objetivas, el contexto de la situación, el marco teórico del que partimos” (p. 11). Es partida de muchas reflexiones, suposiciones de manera coherente en los juicios que proponemos, como también en nuestras interpretaciones del mundo que nos rodea.

De hecho, meditar de forma crítica es imaginar con mucha destreza para inspeccionar como para evaluar las razones que respalda: “Una idea puede ser comparada con otra similar o muy distinta, para identificar semejanzas y diferencias que nos ayuden a entenderla mejor” (Patiño, 2014, p. 5). Analizar y examinar argumentos es identificar las premisas o tesis central, sus puntos de vista, premisas de las que parte desde las disciplinas filosóficas.

Por consiguiente, Sanch (2020) explica que el pensamiento crítico es importante porque amplía las destrezas de pensamiento, clarifica la comprensión, obtiene feedback sobre la enseñanza-aprendizaje, provee herramientas para corregir estrategias, crea lazos entre diferentes ideas, fomenta la curiosidad y creatividad, y proporciona retos.

2.2.1.5 Dimensiones del pensamiento crítico

Como subvariable: “En conjunto, detalla el comportamiento de la variable en estudio; se recomienda que las dimensiones provengan de teorías, las cuales deben estar detalladas en el marco teórico” (Robbins y Coulter, 2017).

Dimensión 1: Solución de problema

Según García *et al.* (2021):

Es continuo e interactivo, puede subdividirse en etapas o pasos en cuya cantidad no hay acuerdo entre los autores. En este proceso, el aprendizaje mediante la participación difiere del aprendizaje formal, no solo la fuente es diferente, también el contenido” (p. 2).

Por otro lado, la solución de problema es un: “Proceso dinámico, que lo posee el hombre en situaciones de significación, una forma de pensar en un conflicto cognitivo, recrea creativamente y es influyente las ideas preconcebidas, de prototipos rutinarios y obstáculos autoimpuestas” (García *et al.*, 2021, p. 5). La solución de problemas, para Patiño (2014), es una: “habilidad asociada al pensamiento crítico, es la solución de problemas. Esta habilidad ha sido explorada por diferentes lectores, analizada en muchas investigaciones y definida desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas” (p. 10).

La mente humana debe centrarse en la misma situación o tema, con la rutina de siempre y paralela a su conclusión. En tal sentido, es fundamental entender en cada paso para plantear la solución de problemas y saber hacer y llevar de una fase a otra. Por ello, García *et al.* (2021)

precisan que: “en cada uno de los seis pasos del proceso de solución de problemas, se utiliza un conjunto de técnicas y se debe responder a determinada pregunta, produciéndose un proceso de expansión y concentración, lo que expone a continuación” (p. 45). Continúan García *et al.* (2021), en que estos seis pasos deben ser empoderados en los estudiantes, para que respondan las preguntas, como señalan a continuación:

1. Identifique y seleccione el problema; sobre ello, la pregunta a responder será: ¿qué deseamos cambiar? 2. Analice el problema y responder a la pregunta: ¿qué nos impide alcanzar la condición deseada? 3. Crear soluciones innovadoras; en esta, responder a la interrogante: ¿cómo podríamos lograr el cambio? 4. Seleccione y plantee la solución; en este caso: ¿cuál es la mejor manera de hacer esto? 5. Ponga en práctica la solución respondiendo a: ¿estamos siguiendo el plan? y 6. Hay que evaluar la solución: ¿qué resultados dio? (p. 46).

Mientras, para la solución de problemas, para Rojas (2010): “se combinan dos procesos complejos: uno es la comprensión, la cual genera espacio del problema y otro la solución, que explora el espacio del problema para, de esta forma, intentar resolverlo. La representación determina la forma cómo se planteará resolverlo” (p. 119).

Igualmente, Rojas (2010) añade que la creatividad permanente se asocia a la solución de problemas; la vida es una fuente incansable de casos por resolver; sin embargo, no todas requieren de creatividad para su solución; en muchos de los casos, se recurre a respuestas mecánicas, repetitivas: “Los problemas que ameritan una solución creativa se caracterizan porque generan una respuesta original, pertinente, adecuada” (p. 22).

De tal forma que la solución de problemas es ejercida con creatividad; sin embargo, no todo problema requiere de creatividad, lo que exige respuestas mecánicas y repetitivas. No nos olvidemos que los problemas forman parte de nuestro día a día.

En ese mismo contexto, Para García (2014), la orientación al problema puede ser de forma positiva al problema; observar problemas como desafío; de manera optimista en el sentido que todo problema invita a solucionar con procedimientos; captar y sentirse capaz para enfrentar y emprender situaciones problemáticas; tener por considerado el tiempo y sacrificio para la solución. Ahora, si la indicación tiende a lo contrario, indica dar una mirada al problema como amenaza; cómo se puede darse cuenta; tener duda de tu propia habilidad para solucionarlos; frustrarse y estresarse cuando se encuentran frente a un problema. De todo ello, lo más importante es la orientación positiva al problema, que induce al sujeto a enfrentarse a él mismo; mientras que la orientación negativa le prepara para evitarlo y tomar como reto.

Dimensión 2: Postura y toma de decisión

La postura y toma de decisión, según García (2014): “es uno de los procesos más difíciles a los que se enfrenta el ser humano” (p. 15). Para Bustillos (2020): “la toma de decisiones es como un proceso cognitivo en el que se realiza una elección entre posibles alternativas” (p. 12). Mientras, para Cabeza *et al.* (2010): “la toma de decisiones es fundamental para cualquier actividad humana; en este sentido, todos somos tomadores de decisiones; sin embargo, tomar una buena decisión comienza con un proceso de razonamiento, constante y focalizado, que incluye muchas disciplinas” (p. 10).

Además, García (2006) añade que la toma de decisión: “consiste en encontrar una conducta adecuada para resolver una situación problemática, en la que, además, hay una serie de sucesos inciertos” (p. 6).

A continuación, Hastie (2001) nos sugiere cómo es que se debe tomar una decisión desde la propuesta:

Decisiones. Son combinaciones de situaciones y conductas que pueden ser descritas en términos de tres componentes esenciales: acciones alternativas, consecuencias y sucesos inciertos. *Resultado.* Son situaciones descriptibles públicamente que ocurrirían

si se llevasen a cabo las conductas alternativas que se han generado en el proceso de toma de decisiones. Como todas las situaciones son dinámicas, según avanza y continúa la acción el resultado puede variar. *Consecuencias*. Son las reacciones evaluativas subjetivas, medidas en términos de bueno o malo, ganancias o pérdidas, asociadas con cada resultado. *Incertidumbre*. Se refiere a los juicios de quien toma la decisión de la propensión de cada suceso de ocurrir. Se describe con medidas que incluyen probabilidad, confianza, y posibilidad. *Preferencias*. Son conductas expresivas de elegir, o intenciones de elegir, un curso de acción sobre otros. *Tomar una decisión*. Se refiere al proceso entero de elegir un curso de acción. *Juicio*. Son los componentes del proceso de decisión que se refieren a valorar, estimar, inferir que los sucesos ocurrirán y cuáles serán las reacciones evaluativas del que toma la decisión en los resultados que obtenga. (p. 15)

Así como las decisiones, el resultado, consecuencias, incertidumbres, preferencias, tomar decisión y el juicio son mecanismos o procedimientos para llegar a un puerto para una buena toma de decisión, pero adecuada y acertada frente a situaciones que desafía al hombre en su vida diaria.

Dimensión 3: Aprendizaje nuevo

El aprendizaje nuevo es aquel que se percibe o se experimenta por primera vez, distinto o diferente de lo que antes había o se tenía aprendido. Que el estudiante debe salir de su estado de confort para que transfiera lo aprendido de manera reflexiva.

Entre tanto, un aprendizaje es nuevo cuando los aspectos lógicos aprenden y salen de su confort; y este aprendizaje es transferido a la memoria a largo plazo, que la nueva información se integre o incorpore en la estructura de la inteligencia para toda la vida y en lo psicológico. También, que la razón está organizada jerárquicamente, y esta información nueva, desde el aprendizaje previo de quien aprende el nuevo aprendizaje.

De allí, quien aprende a profundidad, en este caso el estudiante, debe evidenciar: “Una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él” (Ausubel, 1983, p. 48). Significa que el estudiante debe estar a disposición a nuevas actitudes cognoscitivas y estructuralmente fortalecidas, en relación que ya contaba con toda una gama de conocimientos adquiridos, esto le sirve cuando lo emplee en otros contextos.

Frente a ello, el papel del “docente se ubica como intérprete de la compleja trama de significación de la imagen, unas veces quedándose en la superficie y otras profundizando en nuevos significados” (Patiño, 2014, p. 48). Entonces, el aprendizaje nuevo es saber hacer en diversos contextos, con indicadores de contrastación, demostración y exteriorización de lo abstracto del conocimiento en su vida, más allá de la escuela sobre lo aprendido (Tamayo *et al.* 2015, p. 118).

2.2.2 La lectura

La lectura es el lenguaje escrito, que está compuesto por el texto, su forma y su contenido, el lector y sus expectativas desde sus aprendizajes previos. Así, es: “Un proceso secuencial y jerárquico, proceso que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases...)” (Solé, 1987). Es una actividad que consiste en decodificar símbolos, interpretar y descifrar mediante la vista un conjunto de signos escritos de una forma mental (en silencio) o en alta voz (oral). Es el acto de descifrar frases constituidas mediante palabras que tienen significados y generar nuevos significados sin distorsionar el sentido y propósito del texto. También, se realiza una lectura mediante el tacto, a través del sistema Braille (lectura para ciegos). La lectura es interacción entre lector, texto y contexto del texto, para hacer posible la interpretación de los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades.

La lectura de diversos tipos de textos es la principal vía que alimenta nuestro saber, para superar nuestras dificultades comunicativas, para desarrollar la capacidad expresiva y dialógica, para el análisis e interpretación, de pensar y resolver situaciones o problemas en la vida cotidiana, como también informarnos o recrearnos. Es así que, en nuestro estudio, la lectura nos sirve con mucha importancia según su propósito; esto puede ser exploratorio, lectura veloz o rápida, lectura profunda, relectura y repaso. Se logra comprender e interpretar empleando técnicas y estrategias de comprensión de lectura.

Es donde el lector traduce en su cognición información contenida en el texto. Solé (2021) nos advierte precisando que: “Es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito; en esta comprensión, interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector sus expectativas y conocimientos previos” (p. 37). Entonces, leer no es propiamente decodificar como sea las grafías como también pronunciar a lo que cómo debe ser idealmente; sino lo más importante está en interiorizar, descubrir, presumir a partir de las premisas, es analizar e interpretar nuevos significados en forma totalitaria; ello es descubrir e identificar la interacción del autor sobre qué nos quiso comunicar y el lector va aprendiendo de ello.

Por otro lado, Cassany *et al.* (2012), respecto a la lectura, precisa que es un instrumento potentísimo y vehículo del aprendizaje. Aprender es acumular y asimilar aprendizaje desde la fortaleza de lectura de libros, revistas, periódicos, entre otros; es aprender distintas disciplinas del saber. Además, una persona toma posición de crítico, aquel que asume acciones cambiantes en sus actos individuales gracias a la lectura y escritura; de tal modo que interviene en el proceso de cambio de una sociedad diversa, compleja y progresista. En consecuencia, Cassany da crédito que aquel que lee y escribe es quien más enfrentan a la vida en diversos contextos.

2.2.2.1 Elementos de la lectura

Para el MINEDU (2006), los elementos que componen la lectura son:

Leer, que consiste en reconocer e identificar palabras, oraciones y su correspondiente significación y generar un nuevo mensaje construido, no importa se tenga mayor o menor significancia. Igualmente, comprender lo que se lee, y demostrar en su diversidad significados, es donde se evidencia el aprender para comprender. Refiere entonces que leer un texto es haber entendido íntegramente y empoderarse de su contenido y generar nuevos significados con juicio personal.

Son los que componen de forma básica la estructura del texto de diverso tipo. De añadidura, su comprensión y su análisis es imprescindible en el proceso de aprendizaje y su correspondiente comunicación del mensaje. Estos elementos, además, son las letras, sílabas, palabras, oraciones y textos; cada uno de ellos cumple una función concreta, y su comprensión le permite al lector analizar e interpretar el texto; del mismo modo, sacar las conclusiones globales y específicas. Al lector le corresponde conocer a profundidad su relación entre sí dentro del texto. Dentro de este marco, estos elementos sirven como elementos: 1) Las letras, son signos que simbolizan los sonidos del lenguaje. 2) las sílabas, agrupación de letras, las cuales constituyen una unidad de pronunciación. 3) Las palabras, sílaba o sílabas compuestas que tienen un significado completo. 4) Las oraciones, compuesta por palabras que tienen una idea o sentido completo. 5) Los textos, combinación de oraciones que compone un discurso completo.

2.2.2.2 Acción de leer

La Real Academia Española define leer como: “pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. Entonces, implica modular, en voz alta o en forma silenciosa, las grafías, palabras o frases concatenadas que configuren un sentido para entender bajo las condiciones de comprender el mensaje que transmite.

Proceso mental y visual, e interacción del lector respecto al lenguaje escrito con la finalidad de descifrar, interpretar mensajes codificados que transmite el autor. No es emitir o reproducir un texto en sonidos, sino es una acción de interrelación del lector con el texto y el contexto; leer

bien es comprender el mensaje intencionado. Es transformar propiamente la lectura en una dimensión ideal, intrínseca; es el contacto del ojo con el texto, centrado en un tema, cuestión o situación que está escrito (Ramírez, 2009). De esta manera, según el estudio realizado, leer y lectura son una unidad, muy complejas, una relación de quien habla o pronuncia y su contenido. El ámbito de aprendizaje está mediado por la lectura, trascendiendo su imprescindible y fuente placentera de conocimientos para el lector: “Leer es considerado hoy en día como una de las competencias culturales y específicamente académicas más destacadas” (Benavides *et al.*, 2013, p. 85).

2.2.2.3 Desarrollo o proceso de la lectura

El desarrollo o proceso de lector considera a la lectura. Es un procedimiento innato de leer un texto a plenitud; depende de quien asume, emplea una estrategia a su modo, que su fin supremo es comprender o entender el mensaje del texto en cuestión (Ríos, 2019). Se relaciona íntimamente con la acción de leer, en que la lectura se apoya en estrategias o técnicas de lectura; entre ellas, puede ser realizar una lectura silenciosa (no pronuncia las palabras en voz alta, sino solo silenciosamente), oral solo y exclusivamente para escuchar, sea audible, lo cual es imprescindible en el aprendizaje), secuencial (una lectura seguida del inicio hasta el final sin interrumpir), puntual (lectura exclusivamente de un párrafo preciso, interesante o pasajes que existen en el texto) e intensiva (leer un texto con atención a cada palabra, frase o algún detalle o específico).

También, para Martín y Vecilla (2010), la lectura es un: “proceso complejo necesario en el ámbito social, como medio de comunicación y de aprendizaje que se adquiere y entrena desde edades tempranas; requiere del funcionamiento cognitivo, auditivo, táctil, lingüístico y, por supuesto, del sistema visual presente desde el nacimiento” (p. 92).

El proceso de la lectura debe ser, para Solé (1994), en tres subprocesos a desarrollar; donde, en cada uno de ellos, se desarrollen actividades de aprendizaje. Estas son: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura; de los cuales, coinciden los investigadores y comparten sobre las actividades que deben realizar los lectores en cada uno de los momentos. Entonces, como proceso relacional, incorpora todo un conjunto de aspectos del proceso de lectura para comprender un texto escrito. Considera como: “Las estrategias de comprensión son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se encadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (Solé, 1992, p. 73). Además, implica, según la autora, el carácter interactivo de la lectura entre el texto y el lector, el sentido competente la lectura en el estudiante; porque la lectura no solamente es objeto de conocimiento, sino es un instrumento de aprendizaje. Para que se concretice el producto de la lectura, se produce una interacción mediante un proceso:

Antes de la lectura

- Moviliza el conocimiento previo o saber previo.
- Apertura motivando la lectura.
- Promueve las preguntas en el estudiante acerca de la lectura.
- Formula preguntas a partir de los paratextos y responder hipotéticamente.
- Fijarse en los paratextos (imágenes, subtítulos, glosarios, forma, color, tamaño de las letras e imágenes, entre otros).
- Responder a la pregunta: ¿para qué leeré? (propósitos de la lectura).

Durante la lectura

Estrategia que permiten desarrollar y comprobar el planteamiento de hipótesis mientras se lee, se entiende; luego, adoptar una decisión adecuada, comprender cosas distintas ante errores o fallos en la comprensión. Por lo que, en este momento, consiste en:

- Plantearse predicciones hipotéticas sobre el contenido del texto.
- Plantear preguntas sobre procesos mismos de la lectura.
- Relacionar imaginariamente experiencias con los hechos y con la situación del texto.
- Clarificar dudas para comprender el texto en su integridad.
- Parafrasear, sintetizar y resumir sin alejarse del sentido del texto en lectura.
- Significar por el contexto del texto en parte dudosas y confusas.
- Uso adecuado del diccionario para significar y relacionar con el contexto del texto.
- Gestionar y asegurar su comprensión integral y lograr el propósito.
- Analizar e interpretar a partir del propósito lector.
- Generar nueva forma de representación interna que no es correlato con visualizar y detectar distractores que no ayudan su comprensión.

Después de la lectura

Es consolidar información de todo el contenido textual, resumirlo y extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido:

- Hacer resúmenes y síntesis empleando los organizadores visuales o gráficos.
- Formular y responder preguntas no siempre y no solo sirven para evaluar.
- Es el momento de interiorizar, criticar o reflexionar sobre el contenido textual.
- Recontar o reconstruir hecho, situaciones, entre otros.
- Utilizar organizadores gráficos con propósitos de emitir los mensajes críticos.

En esta fase, el lector genera significados y mensajes con principios reflexivos críticos para asumir posturas, respondiendo preguntas para posicionarse de un juicio crítico y reflexivo. Es la etapa conclusiva del propósito de la lectura.

Gráfico 2

Estrategias utilizadas en la comprensión de textos y su esquema de codificación

Antes de la lectura	Durante la lectura	Después de la lectura
Etapa de planificación	Etapa de supervisión	Etapa de evaluación
Establecer una meta de lectura (M)	Comprobar hipótesis (CH)	Contestar preguntas de comprensión lectora (CP)
Hojear, observar el texto a fin de reconocer la estructura (O)	Realizar/contestar preguntas a medida que se avanza en la lectura (CP)	Resumir, esquematizar, construir mapas conceptuales a partir del contenido del texto (R/E/M)
Definir una estrategia de lectura (E)	Subrayar conceptos clave o palabras desconocidas (S)	Examinar, revisar y evaluar la estrategia empleada en función del objetivo de lectura (EE)
Aclarar conceptos que podrían aparecer en el texto según la estructura o el título del texto (AC)	Usar el contexto para construir el significado de las palabras desconocidas (VC)	
Establecer hipótesis o predicciones respecto al contenido del texto (H/P)		
Activación de conocimientos previos (ACP)		

Nota: Comprensión lectora y metacognición: análisis de las actividades de lectura (Ramírez *et al.*, 2015, p. 219)

Sin embargo, en los procesos implicados en la lectura, según Aragón (2011), se distinguen otros procesos:

2.2.2.3.1 El texto

Según la Real Academia Española, *texto* significa “Enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos”. Así, es una composición de oraciones que expresan sentido y significado de manera ordenada, que facilita la interpretación del pensamiento del autor.

El texto es la fuente y puente de aprendizaje; no solo en forma escrita, lo es también en forma oral. Proviene del término latín *textos*, que significa “tejido” o “entrelazado”, que está representado por un conjunto de caracteres, de enunciados, párrafos, oraciones bajo un hilo conductor de significados; además, de ser ordenados en base a un argumento que puede ser

expositivo, narrativo, descriptivo, entre otras, donde emplea un lenguaje representado por códigos y estos en una determinada lengua.

El texto contiene mensajes cifrados para poder recuperar y reorganizar, abordados conforme a sus cometidos intencionales expresivos de quien lo redactó, que pueden también ser explicativos, instructivos, informativos, ensayos, entre otros.

Tipos textuales

La Unidad de Medición de la Calidad de Aprendizaje (UMC), mediante la Evaluación Censal de Estudiantes del Minedu, precisa que: “Los textos son clasificados según dos criterios: tipos textuales y formatos textuales” (2016, p.12):

Texto de tipo narrativo. Son textos que organizan la información de manera secuenciada, de acontecimientos que se llevan a cabo en lugar, tiempo y espacio.

Texto con características argumentativas. Plantea una tesis y la fundamenta con razones, de acuerdo a la propuesta. Su propósito es convencer al lector de la validez de una idea o punto de vista, desarrollando razones, demostraciones y premisas en cuestión.

Texto de tipo descriptivo. Ofrece información como características de su entorno, sobre personas, animales, objetos o espacios.

Texto de tipo expositivo. Explica, informa sobre un resultado de un fenómeno o problema; además, divulga hallazgos producto de la investigación.

Texto de tipo instructivo. Dispone y ordena al destinatario mediante un conjunto de recomendaciones, pasos o procedimientos para realizar una actividad específica.

Textos de formato

Continuo. Se presenta como una secuencia de oraciones estructuradas. Estas, a la vez, son organizadas en párrafos y en prosa, de manera lineal, de un inicio hasta el final.

Discontinuo. Al texto es organizado de forma no secuenciada, visualmente en columnas, a manera de tablas, cuadros, gráficos, etc.

Mixto. Presenta algunas secciones continuas y otras discontinuas.

Educacional. Para formar, educar, enseñar al público lector.

Público. El texto responde a un interés social general y es usado por un público amplio, para informarse. Pueden ser diarios, revistas, etc.

2.2.2.3.2 El lector

El lector, para Ucha (2012), es la persona que tiene propósito lector; es quien adopta estrategias para leer, quien lee un texto escrito y quien estima conveniente valorarlo para tomar juicio, relacionado con su saber previo; es quien anticipa, propone y actúa en relación al contenido del texto, esto indica que el lector lo interioriza de manera conclusiva tomando una posición adecuada. Es el tercer componente en el proceso de lectura, como refiere Solé.

Mientras, para la RAE, es de categoría gramatical adjetiva: “Se dice especialmente de una persona que lee o que tiene la costumbre de leer algo. Que lee en una voz o tono alto para otras personas. Se puede usar como sustantivo”.

Fundamento teórico de comprensión lectora.

La comprensión lectora, para Javier (2021), desde el punto de vista constructivista, consiste en una: “Posición compartida de diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa; se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner y aun cuando ninguno de ellos se denominó constructivista sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente” (p. 13).

En la medida en que Piaget es quien desarrolló la teoría denominada constructivismo, consiste en la interacción del hombre y la realidad en su existencia, construye obras de su propia mente. Los individuos pueden ejercitar, desarrollar y potenciar sus habilidades cognitivas mediante procesos de interacción, empleando diversos instrumentos; lo cual le permite desenvolverse de distintas maneras al resolver problemas sobre el conocimiento y la realidad donde habita. El

paradigma de este planteamiento teórico es que el fenómeno de aprendizaje es un proceso activo e interactivo, donde el individuo es quien participa de manera activa y es quien protagoniza su proceso de conocimiento.

El aprendizaje, para Javier (2021): “Es un proceso activo por parte del estudiante, que ensambla, extiende, restaura e interpreta; por lo tanto, construye conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe” (p. 13).

Dentro de este marco, Mamani se refiere que: “Diversas y varias son las teorías o perspectivas propuestas para dar una posible explicación al complejo proceso mental que implica comprender un texto” (2017, p. 34). Lo resalta, además, como un asunto cognitivo, donde la comprensión lectora es concebida como proceso psicolingüístico y la comprensión lectora como un proceso de la combinación de habilidades específicas que el lector pone en juego para obtener información del texto (p. 34).

Por otro lado, Vallés (2005) refiere que: “El procesamiento es limitado, de acuerdo con la experiencia del lector. Cuando se da este desajuste entre la capacidad del lector y las demandas de la comprensión, se producen un conflicto que se manifiesta en forma de dificultades de comprensión lectora” (p. 55). Por cuanto los procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión lectora son principalmente: atención selectiva, análisis secuencial, síntesis, memoria. De acuerdo a Dongo (2008): “la teoría del aprendizaje de Piaget contribuye a otorgar al sujeto una actividad verdaderamente activa y constructiva en la apropiación y adquisición de los conocimientos y de sus estructuras” (p. 179). Así, el aprendizaje es pensado, psíquico, subjetivo, como universos de significaciones.

La competencia lectora como proceso cognitivo

Se refiere a que: “Comprender un párrafo es igual que solucionar un problema en matemáticas. Consiste en seleccionar los elementos correctos de la situación y reunirlos convenientemente” (Thorndike, 1917, p. 143). Es un enfoque clásico de tres niveles de lectura: literal, inferencial

y crítico, de acuerdo a las capacidades que posee el lector para generar otros significados del texto leído. Para Jiménez (2013), la competencia lectora se entiende como: “Un concepto defendido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y numerosos organismos internacionales como el Boston College (donde se generan los informes PIRLS)” (p. 1). Es el proceso de interpretación, que consiste en: “La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar plenamente en la sociedad” (OCDE, 2009, p. 12).

Al respecto, PISA (2018) refiere: “en el pasado, el interés principal y predominante en el dominio de la competencia lectora de un estudiante era la capacidad para comprender, interpretar y reflexionar sobre textos individuales” (p. 7). Sin embargo, incide en la importancia de incorporar las TIC en la vida social y laboral de los ciudadanos. Por consiguiente:

Se necesita una definición más amplia de la competencia lectora, que abarque tanto los procesos básicos de lectura como las habilidades de lectura digital de alto nivel; al mismo tiempo, que se reconozca que la competencia lectora continuará cambiando debido a la influencia de nuevas tecnologías y contextos sociales cambiantes” (Leu *et al.*, 2013, 2015), citado por PISA (2018, p. 7).

Competencias lingüísticas que desarrolla la lectura.

El principal objetivo de la lectura consiste en desarrollar las siguientes competencias lingüísticas:

- Es acto de leer y escribir de manera adecuada, empleando el vocabulario y las estructuras lingüísticas.
- Interacción comunicativa, en favor del desarrollo social.
- Pensar de forma crítica, favoreciendo y motivando la inteligencia de quien lee.
- Plantear tesis, y argumentar y concluir lógica y científicamente.

- Fortalecer el mundo imaginario del lector.
- Satisfacer necesidades comunicativas con estética.

Competencia lectora según el Minedu

La competencia lectora es contactarse con textos escritos para comprender y saberlos utilizar en situaciones diversas. Su análisis, interpretación y reflexión es definido: “Como la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (MINEDU, 2016, p. 36).

Esto indica que enseñar al estudiante en la competencia lectora es formar lectores competentes, que comprendan con facilidad, sean capaces de obtener sus conclusiones de acuerdo a sus objetivos, fomente y desarrolle su pensamiento crítico, para que sean reflexivos ante una situación real o verosímil; así, se empodere de un pensamiento individual y procedimental de manera autónoma y determine la conclusión a llegar para sus acciones. Por eso, al desarrollar las competencias lectoras en los estudiantes, estaremos formando individuos informados, independientes, críticos y creativos.

Niveles, capacidades y competencias lectoras

Teniendo en cuenta que la comprensión lectora fortalece y potencializa las competencias comunicativas, por medio de los niveles y capacidades de lectura, es el estudiante quien aprende. Esto requiere decir que es:

Una herramienta esencial para que el hombre pueda desempeñarse asertivamente en su realidad objetiva, se debe fortalecer el desarrollo de esta competencia desde la Educación Básica para que, de esta manera, cuando los estudiantes egresen, ya posean un conjunto de capacidades comunicativas que les permita interactuar, interrelacionarse e integrarse asertivamente en su comunidad. (Misari, 2023, p. 550)

Respecto a los niveles, se refiere a la situación de logro, el nivel de logro que alcance en comprensión de lectura: inicio, proceso, satisfactorio y destacado; mientras, las capacidades son recursos con que cuenta el aprendiz para comprender un texto que lee (MINEDU, 2016). Sin embargo, la Unidad de Medición de la Calidad la evalúa como una de las competencias de aprendizaje en los estudiantes: “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” (Currículo Nacional CNEB, 2016). Las pruebas que aplican se desprenden de los estándares de aprendizaje de ciclo y grado establecidos. Los elementos que fueron considerados en la prueba sobre la lectura son:

Capacidad. Son habilidades que uno posee: “Recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas” (MINEDU, 2016, p. 37).

Textos. Son seleccionados con propósitos medibles y valorados, constituidos por su tipo y forma; su presentación es en forma física, idealmente para tal fin.

Contextos. Contiene infinidad de situaciones de uso de la lectura ocurrido en la vida diaria. Es también la circunstancia que acompaña al mensaje en el texto, que condicionan hechos, mensajes y su correspondiente interpretación.

Competencias desde la finalidad del Currículo Nacional

Se considera formar a estudiantes en el marco del enfoque comunicativo, enseñar a saber comunicarse con sus interlocutores cuando aprendan hacer: “Uso del lenguaje escrito para construir sentidos en el texto y comunicarlos a otros. Se trata de un proceso reflexivo, porque supone la adecuación y organización de los textos considerando los contextos y el propósito comunicativo” (CNEB, 2016, p. 9).

Así como en esta competencia, se debe lograr desarrollar las capacidades: “Obtiene información del texto escrito; infiere e interpreta información del texto; y reflexiona y evalúa

la forma, el contenido y contexto del texto” (CNEB, 2016, p. 9). Es la finalidad para alcanzar los estándares de aprendizaje y el perfil de egreso de la educación básica.

2.2.2.3.3 Comprensión lectora

El requisito para llegar propiamente a la comprensión lectora es saber leer un texto de diverso tipo; comprender lo que lee apertura a su sentido de comprensión. Dentro de estas ideas, Jiménez (2014) define a la comprensión lectora como:

La capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Es el hecho abstracto dependiente de la capacidad individual de cada persona y la competencia lectora. (p. 71)

Implica fluidez en su comprensión, leer con precisión, lo realiza el lector: “Se da cuenta de qué se le está comunicando, y hace uso de las ideas que se le transmiten” (Sánchez et al., 2015, p. 18).

Comprensión lectora es entender el contenido del texto, relacionando con la experiencia o saber previo; es identificar la idea central del texto con su significado, que está compuesto en cada palabra, oración, frase y en párrafos. De manera intencionada, procura comprender el hilo conductor de las palabras, oraciones y párrafos de lo que está comunicando el autor.

Por estas consideraciones, podemos decir que comprender un texto escrito es complicado, a partir de las cuales el lector elabora o construye nuevos significados desde el contexto del texto y la interacción del lector con el texto, con fluidez . En efecto, es la capacidad que demuestra el lector de interiorizar, según su interés y propósito. Para Cassany (2012), leer es comprender, además:

La lectura es un instrumento potentísimo de aprender: leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, de conciencia, etc. Quien aprende

a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. (pp. 193-194)

La lectura es eje y uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e incuestionables que facilita la escolarización y certificación de un lector que muestra su comprensión en su integridad. Por otra parte, Jiménez (2014) afirma que:

La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad. (p. 71)

En esta competencia lectora, es el lector quien experimenta y emplea las competencia y capacidades lectoras, de diferente modo; otros viven su mundo de imaginación infinita, pensamiento e inteligencia desde posiciones doctrinarias, ideológicas, etc.; así, cada quien desarrolla sus propios esquemas, como también sus destrezas y habilidades en el proceso de lectura, ya que es la capacidad misma de adoptarse a su modo.

Sin embargo, para Perkins (1999): “comprender una idea, un concepto, una teoría, un enfoque supone activar una serie de operaciones mentales para ponerla en práctica: En pocas palabras, comprender implica poder pensar y actuar flexiblemente a partir de lo que sabemos” (p. 70). Es más que las destrezas y los conocimientos; aunque, sin duda, se requiere para construir, que los estudiantes deben comprender para que demuestren su comprensión mediante desempeños que les permita analizar y definir reflexivamente. Finalmente, la comprensión lectora: “es un proceso intelectual recurrente entre los seres humanos y que permite elaborar un significado a través de la aprehensión de las ideas más importantes de un texto” (Quintana, 2004, p. 5).

Procesos psicolingüísticos de comprensión lectora

El proceso de lectura se construye desde lo interior de la psiquis humana, con un sin número de imaginaciones, para actuar y pensar; aprende en su yo y explora desde el contexto; su comprensión abarca de manera relacional a sus actos a partir de los héroes que se les presenta o que van relacionando; son transformaciones como puente que conecta entre ambas estructuras (Smith, 1973, p. 65).

Es la comprensión de un conjunto de códigos escritos con el soporte y vínculo entre el lenguaje y los mecanismos psicológicos; esto tiene que ver con la memoria, la solución de problemas, la atención y la percepción.

Factores que intervienen en la comprensión lectora

Los factores que intervienen en la comprensión lectora: “Son complejos, de manera interrelacionada entre sí. Estos factores son: el estado afectivo, físico, motivacional y actitudinal” (Gutiérrez, 2011, p. 30).

En cuanto al autor, requiere conocer el código lingüístico, el léxico básico y complejo, los esquemas cognitivos del autor, tanto el autor cuánto conoce y maneja los esquemas, nivel de conocimiento o bagaje cultural que transmite el autor; el saber previo, las circunstancias que suceden o cuentan: lugar, tiempo y espacio, entre otros; el texto, cómo están organizados lógicamente las informaciones, ideas y su relación de estos, su estructura, tamaño, color, textura del papel, componentes lingüísticos y la legibilidad del texto; en cuanto al lector, dependerá mucho del código que conoce y maneja para comprender el texto, su nivel cultural, sus influencias culturales dependerá para comprender según su interés, interacción con sus conocimiento previos, serán factores para comprender un texto.

Asimismo, los factores son el esquema o conocimiento previo con el funcionamiento del vocabulario diverso del lector, texto con contenido preciso, acorde a la estructura familiar y

orden esquemáticos; con actividades relacionadas al aprendizaje, y reflexión: “Es la estructura de almacenamiento de la información en la memoria semántica y explican detalladamente cómo debe organizarse la información” (Rumelhart, 1981, p. 56).

En la misma línea, la posición de Piaget, en definir que es un esquema, es la estructura mental definida que puede ser transferida y generalizada. Un esquema puede producirse en muchos niveles, de distintas formas de abstracción. De tal forma que: “Un esquema es una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria” (Rumelhart, 1984, p.163).

En efecto los factores de comprensión lectora indican: “Cuando los contenidos presentan de manera desordenada, incompleta o inconexa, el lector va a tener que llevar a cabo una labor muy activa de reconstrucción y ordenamiento, la lectura se torna tediosa y complicada incluso para el lector muy diestro” (Ríos, 2019, p. 44).

Dimensiones de comprensión lectora.

Es considerada como la subvariable en el presente estudio, las cuales las dimensiones en este caso dan referencia a los niveles comprensivos del texto leído.

Los niveles es la medida del desempeño y capacidades sus recursos para la comprensión de un texto que lee, una de las principales preocupaciones de la escuela actual es que logre los propósitos de aprendizaje, los niños comprendan lo que leen y estén ubicados en una prueba de comprensión de lectura en aula como en evaluación estandarizada ECE a cargo del Minedu estén ubicados en nivel de logro de aprendizaje Satisfactorio o destacado en todas las escuelas del sistema educativo peruano, bajo los estándares universales.

En la misma línea, Vallés indico: “Comprensión lectora es considerado como un producto porque muestra empoderamiento y cambio y generación de nuevos significados y como un proceso, porque cumplen un conjunto de fases y pasos para comprenderlo” (2005, p. 50).

Visto de esta forma, también señala, Vallés (2005), ciertamente “Es en torno a dimensiones lingüísticas, informativas, expresivas, intencionalidades del autor, extracción de información, etc.” (p. 11). La comprensión lectora es la idoneidad, destreza o la habilidad que tienen un lector cuando logra analizar e interpretar un texto escrito, comprendiendo el desarrollo del contenido e interpretando ideas principales que en el texto pueda contener. Su propósito de comprensión lectora entre otras es extraer algunos tipos de comprensión, ya que es posible entender textos de manera literal, inferencial y crítica.

En consecuencia, es necesario resaltar también el punto de vista, cuando refiere a la comprensión lectora, es el medio por el cual se construye significados diferentes plenamente interactuado con el texto, fundamentalmente la interacción del lector con el texto (Icarito, 2010). Lo que le permite trascender al lector una vez comprendido un determinado texto de interés.

Al referirnos a investigadores como Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989), destacan sobre el entendimiento del texto, es producto de la interacción entre el lector y el texto, desde los tres niveles de comprensión; el saber leer es disfrutar del texto sus encantos y propuestas. Estos niveles de comprensión lectora: “Es conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso” (Sánchez, 2021, p. 13).

De otro lado el Minedu a través de la estrategia Evaluación Censal de Estudiantes evalúa a los estudiantes los tres niveles de comprensión lectora, el nivel literal, el nivel inferencial, y el nivel crítico -reflexivo – valorativo, cuánto han aprendido y comprenden el texto que lee, esta evaluación los realiza con una estrategia estandarizada a nivel nacional.

Dimensión 1: nivel literal.

El nivel literal según Alemán et al., (2017), es “identificar las ideas principales, supone también reconocer la estructura del texto, y el lector sólo es capaz de recordar la información de la manera en la que se expresa en el texto” (p. 6).

Es la capacidad de comprender el texto en forma básica y elemental, lo que está desarrollada de forma secuenciada, es decir paso a paso el texto en cuestión; permite dar cuenta del contenido del texto de manera literal: situar épocas, lugar, identificamos personajes (en textos narrativos), se describe, se actúa paso a paso, se ordenan ideas principales, de manera integral. Se organiza ideas, reorganiza y se recuerda datos, entre otros.

En este nivel, se debe formular preguntas básicas como: ¿Qué dijo María sobre su amigo...? ¿Quién es Raúl para María...? ¿Dónde vivía el forastero...? ¿Quiénes son esos malhechores...? ¿Cómo es su comportamiento con su mamá...? ¿Con quién viajó...? ¿Para qué hizo el mural...? ¿Cuándo viajaron...? ¿Cuál es su sobrenombre...? ¿Cómo se llama la prima de...?, entre otros.

Dimensión 2: nivel inferencial.

Al lector se le pregunta sus pareceres o algunas supuestas inferenciales sobre más allá expuesto en el texto de manera implícita; establece y adelanta premisas, suponen con hipótesis, Es el corazón y verdadera esencia de comprender un texto, ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, donde el lector genera un nuevo significado a partir de la inferencia y la deducción, razonamiento y análisis. Tiene una estrategia, esa estrategia es formular de forma categórica preguntas o reactivos para buscar respuesta de lo implícito del contenido del texto.

Son los estudiantes que deben interpretar mensaje escondido, infiriendo los propósitos comunicativos del autor, para luego enunciar hipótesis, asimismo: “Es la habilidad de uso del razonamiento lógico para vincular las ideas previas con las nuevas a través de un proceso

mental integrado y esquemático en la elaboración de hipótesis e interpretaciones” (Leyva et al., 2022, p. 405).

Sin duda Cisneros, et ál., (2010) mencionaron la inferencia es una nueva forma de pensar a nivel de ideología del autor y es forma de demostrar un resultado, donde la inferencia como una operación del pensamiento y una capacidad mental firmemente asociada, a los procesos de memoria y comprensión.

Es saber dirigir a partir de estas condiciones:

- A predecir resultados sucedidos o por suceder.
- Deducir acciones de personajes.
- Proponer títulos para un texto relacionando con el contenido temático.
- Sugerir ideas fuerza sobre el contenido e idea expresada
- Componer un texto variando tiempo, lugares, acciones, hechos, entre otros.
- Suponer el significado de palabras relacionando con el contexto del texto.
- Colegir el tema del texto de estructura simple y compleja.
- Construye resúmenes y organiza ideas de forma jerarquizada, empleando palabras clave
- Predecir final diferente y continuado
- Deducir sucesiones lógicas y abstractas
- Interpretar y analizar el lenguaje figurado

En este nivel de comprensión, si inferimos a partir de una comprensión literal pobre, lo más probable es que tengamos una comprensión inferencial también pobre (Pinzas, 2007). Para poder desarrollar, los estudiantes deben responder a las siguientes interrogantes inferenciales: ¿Qué ocurriría antes de...?, ¿Qué quiere decir...?, ¿Por qué...?, ¿Cómo podrías explicar...?, ¿Qué otro título pondrías...?, ¿Cuál es su intención...?, ¿Qué diferencias encuentras frente a...?, ¿Qué semejanzas encuentras...?, ¿A qué se refiere cuando dice...?, ¿Cuál es el motivo

para demostrar...?, ¿Qué relación habrá en los ...?, ¿Qué conclusiones puedes decir...? Y ¿Qué crees que cuestione frente a...?, ¿Qué pasará cuando...etc.

Dimensión 3: nivel crítico.

Para Cervantes et al., (2017) mencionaron es el nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos.

De igual manera, los mismos posee una de las características de ser evaluativo, en el que se impone la formación del lector su criterio y conocimiento del contenido. Los juicios que toman tienen cualidades de tres formas de tomarlo: exactitud, aceptabilidad y probabilidad.

Una vez haber concluido leer un texto de interés, finalmente, el lector se empodera del contenido, la intención del autor lo descubre, relacionando los mensajes que expone para tomar posición, resolver problema, con un nuevo juicio de opinión democrática, concertadora y principista, como también creativa. Muestra sus inquietudes de manera libre y creativa para asumir postura o resolver problema desde sus principios. El lector conjura su situación personal, juzgar hecho y acciones discrepar intención y posición del autor, argumenta su tesis con razonamiento valederos y francos, entre otros su jerarquía de valores; desarrolla alta demanda cognitiva.

Consiste en valorar, inspeccionar puntos de vista del lector, los recursos literarios de acciones de personajes, temas del fondo, del quien escribe, de forma relativa. Para formular opiniones conclusivas se debe elaborar razones argumentativas y luego sostener de forma libre y creativa, son los docentes que deben guiar a los estudiantes, una actitud dialogante y democrático en sesiones de aprendizaje (Consuelo, 2007).

Por consiguiente, debemos ser cuidadosos al guiarles a los estudiantes con el sentido de:

- Valorar y estimar desde el contenido de un texto

- Diferenciar acontecimientos a la par opinión empáticas y cuidadosas.
- Entender sentidos implícitos y explícitos de manera fluida.
- Discriminar las actuaciones de quienes intervienen.
- Comparar e interpretar el propósito del autor.
- Difundir puntos de vista sobre un procedimiento.
- Dar opiniones e manera crítica sobre el esquema planteado de su texto, etc.
- Proponerse con una toma de decisión adecuada.
- Formula una decisión coherente.

En esta dimensión se debe formular interrogantes con fines críticos: ¿Consideras que es...?, ¿Qué opinas...?, ¿Cómo juzgas...?, ¿Qué harías, si...? ¿Cómo podrías evaluar...?, ¿Cómo concluirías frente a...? ¿Qué hubieras hecho...?, ¿Cuál debió ser...?, ¿Cuál es tu posición...? ¿Cómo debería ser...?, ¿Qué debe ser...?, ¿Qué te parece...?, ¿Cómo asumirías...? Y ¿Qué piensas de...? (Consuelo, 2007, p. 45).

2.2.3 Lectura crítica

Silva et al. (2017) mencionaron consiste en comentar por escrito las ideas principales del texto y su relación con otros textos o con la experiencia personal. Esta acción, llamada lectura crítica, sin duda en habidas cuentas es: “Compleja exige los más altos niveles de comprensión que sobrepasan lo literal y lo inferencial para provocar una postura externa del lector frente al texto, en el cual se podría decir sus intenciones, su contenido y su punto de vista.

En relación a ello, se entiende que:

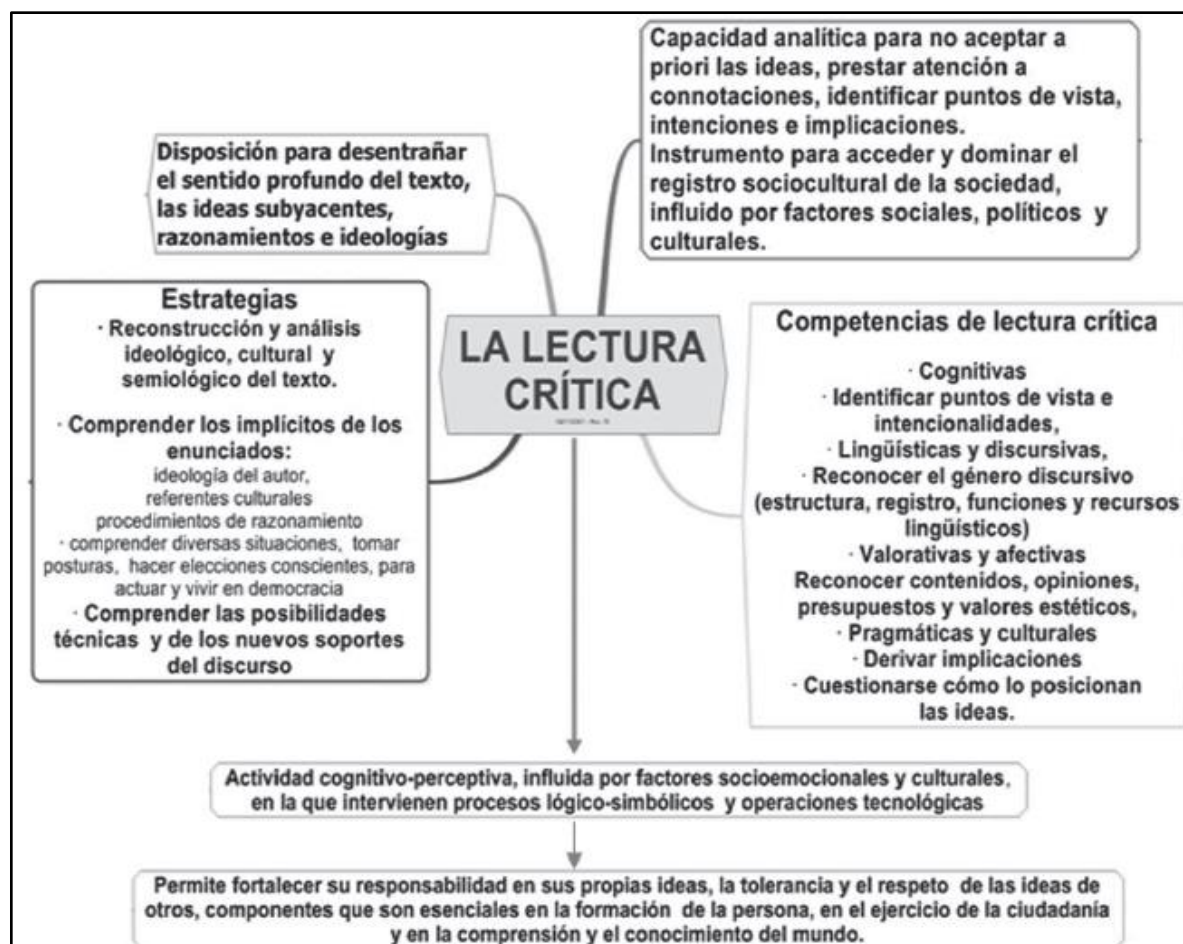
- Es un tipo complejo de lectura -el que exige niveles más altos de comprensión-;
- Requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y
- Exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.). (Cassany, 2003, p. 32)

Es conveniente referirnos también, Cassany (2003) gracias al uso de todos los recursos lingüísticos existentes como también disponibles se difiere conseguir representar elocuentemente opiniones mediante segundos discursos, una vez que haya comprendido autónomamente, puntos de vista de alocución que lo rodean, tomando conocimiento de la realidad, entre otros, el género discursivo contenido temático, colectividad dialogante, etc.

En ese sentido, la lectura crítica Silva et ál., (2017) mencionaron es el proceso de aprehensión de información que subyacen dentro de un texto escrito evidenciando una movilización de lectura analítica, reflexiva y activa; producto de la comprensión profunda de un texto en su totalidad, desentramando el mensaje implícito del contenido más allá de lo literal, que hace posible evaluar y formar un juicio con fundamento.

Como se puede inferir, de manera conclusiva esta parte, la lectura crítica, es comprender la intención del contenido del texto, lo que se estudia, puede manifestar identificando logros y desaciertos en su exposición, que muestra el autor para tomar posición crítica y estar de acuerdo o los cuestiona razonablemente.

Gráfico 3. La lectura como actividad cognitiva



Fuente: De Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica (Serrano et ál., 2009, p. 62)

Lectura crítica y elementos.

Como quiera que la lectura crítica es una de las formas más rígidos y complicados de leer y comprender el texto, al analizar e interpretar de manera deductiva y conclusiva desde las capacidades y saberes obtenidos que posee el lector; la práctica de este proceso se desarrolla en el entorno del enfoque de pedagogía activa denominada también enfoque formativo, donde el lector muestre la posibilidad de pensar y persuadir desde un enfoque crítico - reflexivo:

La lectura crítica supone entonces comprender diversos modos de interpretación, es decir, considerar los diversos significados que el texto esconde. Supone, en consecuencia, no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes

discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría; combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; derivar implicaciones y presupuestos; identificar puntos de vista e intenciones y distinguir posiciones. (Baquerizo, 2013, p. 38)

La lectura crítica implica un enfoque activo y reflexivo hacia los textos. No se trata solo de aceptar las ideas del autor, sino de analizar y cuestionar sus argumentos. Esto incluye prestar atención a las connotaciones de las palabras, identificar posibles sesgos, y evaluar las intenciones detrás de las afirmaciones. Busca desentrañar los múltiples significados de un texto y fomentar un diálogo intelectual en lugar de una aceptación pasiva.

Competencia de la lectura crítica.

Serrano, et ál. (2007) mencionaron la competencia alude al desarrollo de las capacidades cognitivas como patrón de aprendizaje el de saber, saber hacer y saber ser, de los cuales inclinarse a una formación centrada más en la capacidad crítica y ética; impulsar la transformación de los procesos educativos hacia la formación de ciudadanos competentes. Además, Serrano, en relación con:

La competencia de lectura crítica es saber hacer (leer) críticamente, qué debe hacer y por qué es conocido como un lector crítico. Debe mostrar un dominio cognitivo, culturales, destrezas, actitudes, valores, la afectividad para con sus estudiantes en una situación contextual social y particular (Hymes, 1996; Vigotsky, 1985).

Además, los que componen las capacidades de juicio, valorativas y de sentimiento para analizar las razones y deseos del escritor para intercambiar como lectores críticos y autónomos en la sociedad cambiante.

Propone agrupar también desde la perspectiva socio-lingüística y pedagógica en competencias cognitivas (requiere poner en juego los conocimientos previos como también estrategias como la elaboración deductiva, la formulación de interrogantes con base a hipótesis, hacer comparaciones con otras comunicaciones, que reflejan en el recurso de la capacidad del lector), lingüísticas y discursivas (refiere que lea el lector para identificar las características del discurso según su naturaleza que propone el texto: su registro, esquema y estilo), pragmáticas (es el grado cultural del lector para identificar los propósitos del discurso, cómo se utiliza, cómo funcionan, cuáles son sus orígenes, por su parte, Serrano et ál. (2007) en relación a la realidad grado sociocultural e ideológico lo que fue generado y plantear propuestas, realizar planteamientos en distintas situaciones en que se encuentra individual o colectivamente), afectivas y valorativas (identificar los sentimientos y emociones quien escribe, lo que descubre y presenta de manera consciente sus propias emociones, suscitadas en la lectura y sus reacciones frente a las ideas y planteamientos encontrados).

Lectura crítica y elementos básicos.

Brito (2020) indicó la lectura crítica es un proceso de análisis profundo que va más allá de la simple comprensión de un texto; implica interpretar y evaluar la información, cuestionar las ideas del autor y considerar diferentes perspectivas. Este enfoque incluye la comprensión profunda del contenido, la evaluación de la claridad y veracidad de los argumentos, y la contextualización del texto en relación con otras obras. Además, fomenta el cuestionamiento de las afirmaciones del autor, buscando inconsistencias y desarrollando así un pensamiento crítico. En esencia, la lectura crítica permite al lector interactuar activamente con el texto, promoviendo un análisis reflexivo y una formación de juicios más informada; lo que evidencia el desarrollo desde el enfoque crítico:

El profesor de educación media debe reflexionar sobre su labor formativa; hacer del aula de clases un espacio de acción investigativa; diversificar estrategias de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo de competencias en la comprensión lectora de sus alumnos y puedan llegar a la educación universitaria con las habilidades y

destrezas requeridas en la lectura crítica, que les permita desempeñarse con éxito en sus estudios. (Brito, 2020, p. 248)

Como refiere Vázquez y Cassany (2015), la lectura crítica es más riguroso y complejo, porque se somete a una interpretación del texto, las capacidades y conocimientos antelados que debe poseer el lector para poder ejecutarlo.

En efecto, la manera de educar al hombre de manera autónoma y democrática con habilidades cuestionadoras desde la lectura, escritura y pensamiento donde:

La persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista. (Cassany, 2008, p. 114)

Dentro de este marco, Serrano et ál. (2007) sin antes discrepar reflexivamente una idea o razonamiento a priori las ideas del autor, es tener por considerado los sinfines connotativos desde el uso de las palabras, frases y/o enunciados es cuestionar o discrepar una afirmación, pensamiento, principio o también teoría; es deliberar y cuestionar una posición aparente conclusiva de ideas opuestas.

Lectura crítica en internet.

Fainholc (2004) indico el internet, como cualquier tecnología, no intenta "enseñar" a los estudiantes sino servirse de un conjunto de herramientas para ayudar a construir conocimiento: es decir para aprender con ellas y no de ellas.

A propósito: “Las tecnologías de la información y comunicación – TICs, y, entre ellas Internet, muestran la evolución de los medios de comunicación social de interacción telemática, nuevo fenómeno sociocultural en la lectura desde el último tercio del siglo XX” (Fainholc, 2003, p. 34).

En consecuencia, la enseñanza y la práctica de la lectura en Internet es un tema crucial si se entiende que las personas aprenden a través de las prácticas de lectura en general y, en especial, en las nuevas realidades de los soportes de imagen e interacción electrónicas. (Fainholc, 2003, p. 34).

Si bien es cierto que las TICs apoyan y es una herramienta imprescindible hoy por hoy para aprovechar en su máxima expresión para ese proceso de comunicación adoptados por nuevos soportes tecnológicos, nuevos lenguajes en la que solo se requerirán potenciar al público lector para su aprendizaje múltiple en redes de redes del ámbito comunicacional.

En ese contexto, leer es comprender:

El texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación (el código que se trate), aportar al texto nuestros objetivos, ideas y expectativas previas básicamente interactiva, de manera comprensiva y activa y su forma de expresión compleja y creativa al recrear significados y los brinda el placer de actuar. (Solé, 1992, p. 22)

Comprender de forma crítica un contenido con soporte tecnológico, en este caso una vez interiorizado el proceso inferencial para concluir de forma decisiva y un aprender nuevo, ubicándolo al lector en un confort diferente y nuevo.

En orden de ideas Fainholc, podemos condensar lo dicho hasta aquí, pues:

Se trata de la producción de conocimiento para poder participar en la “sociedad del conocimiento”, donde es medular poseer aquellas competencias sociocognitivas y tecnológicas que favorezcan una lectura comprensiva y crítica de las TICs. 1. Comprensiva: habilidades comunicacionales de control de la ansiedad, desarrollo de una atención respetuosa de lo diverso, interés por el otro, empatía con las argumentaciones vertidas en diversos formatos dados por las posibilidades técnicas de

las nuevas herramientas, etcétera. 2. Crítica o de segundas/terceras lecturas y navegación crítica para la deconstrucción y análisis cultural, ideológico, semiológico, etcétera, de los elementos “ocultos e implícitos” que aparecen naturalizados en un texto producido y distribuido por soportes electrónicos de Internet o TICs. (2003, p. 35)

El pensamiento crítico y la inteligencia.

Hernández-Flórez et ál., (2022) El cerebro humano está diseñado para actuar de manera inteligente, desde la forma que adquirió hasta la organización de información de acuerdo a sus fines y objetivos, propósitos, metas, intereses, situacionales, etc., por consiguiente, uno de los propósitos primordiales del pensamiento crítico es el perfeccionamiento de la habilidad de razonar.

El pensamiento crítico es el pensamiento de orden superior como también como habilidad intelectual siempre dispuesto a generación de invención aperturado o abierta con ciertas particularidades y características afirmativas hacia el otro, que esta debe ser importante para alcanzar los propósitos de engranaje en el proceso de asimilación aprendizaje y los procesos mismos de la educación integral, entre otros el desarrollo personal-social y de forma cognitiva (Hernández-Flórez et ál., 2022).

Es así como, Alquichire et ál., atendiendo a estas consideraciones, un estudiante desarrolla los procesos de aprendizaje dentro del enfoque de habilidades del pensamiento crítico como en el rendimiento académico, más aún en contexto universitario:

Las habilidades de pensamiento crítico presentan características evidentes en la actitud de quien las desarrolla, incluido un rendimiento académico muy bueno, y al ser estudiadas proporcionan el conocimiento, su estado, además de su posterior análisis y reflexión. (2018, p. 30)

Pensamiento crítico e inteligencia en la lectura.

López et ál., (2022) cuando un lector asume una posición, resuelve problema ante una determinada situación, caso o coyuntura es la primera evidencia o muestra que ha ejercido y desarrollado un trabajo de pensamiento crítico, en este contexto esta persona asume tomar una decisión, defender una posición y una posición conclusiva, ésta es asumir un punto de vista que la persona ha desarrollado una capacidad cognitiva; en tal magnitud el pensamiento crítico para López et ál. es: “Un proceso intelectual que se activa en el momento en que una persona recibe información, la procesa, la interpreta, la infiere y produce un conocimiento propio que puede llevar a la práctica mostrando actitud positiva” (2022, p. 836).

Desde ya el:

“Pensamiento crítico” – significa buen juicio, casi lo opuesto a pensamiento ilógico, irracional. Pero cuando ponemos a prueba nuestra comprensión con mayor profundidad, nos surgen preguntas. Por ejemplo, ¿es pensamiento crítico lo mismo que pensamiento creativo? ¿son diferentes? ¿o es uno parte del otro? ¿Cómo se relacionan el pensamiento crítico y la inteligencia innata o la aptitud escolar? ¿se centra el pensamiento crítico en su conocimiento o en el proceso que utiliza cuando razona acerca de ese conocimiento?”. (Facione, 2007, p. 2)

A esto lo sumaremos a las actitudes, son importantes en el desenvolvimiento, en la destreza y conocimiento, donde el estudiante apertura realizar inferencias valederas, reconocer los supuesto, razonar de manera deductiva como también inductivamente, evaluar o valorar evidencias o signos de realización, analizar, interpretar y evaluar puntos de vista sosteniendo su tesis y su correspondiente argumentación, sus dimensiones principales una vez leído un texto de lectura, de una situación o caso, éste es un signo de que el estudiante va empoderándose de un pensamiento crítico – reflexivo (López et ál., p. 833).

De este modo las ideas se van engranando respecto a pensamiento crítico se comprende en el campo educativo:

Las concepciones educativas del pensamiento crítico se generalizan a partir de experiencias instructivas para cultivar pensadores críticos, y se enfocan en cómo desarrollar efectivamente a los estudiantes como pensadores en la clase; esto se cristaliza en el desarrollo de habilidades específicas que los conlleven a ser este tipo de individuos. Los educadores enfatizan la importancia de la capacidad de razonamiento en caso necesiten los estudiantes en convertirse en pensadores críticos en la educación superior. (López, et ál., p. 836)

Tal es así entre sus características más resaltantes es el desarrollo de las habilidades comunicativas, dentro de un enfoque dinámico y activo es el binomio de leer y escribir que estos definen y ayudan detectar equívocos como también prejuicios en el proceso de la comunicación para un resultado de crecimiento cognoscitivo, está creciendo habitualmente en los procesos mentales, puesto que el pensador crítico siempre estará en una constancia de subjetividades para que pueda tomar decisiones acertadas libre de prejuicios (Hernández-López, et ál., 2022).

Es por esta razón, una vez comprendido el contenido textual, el lector procede a ser su valoración con inteligencia, corresponde evaluar la sinergia de argumentos; apreciar la vitalidad lógica de las conexiones de inferencias, reales o simuladas, supuesto enunciación, caracterizaciones, en elaborar preguntas, que son maneras de exhibición para juzgar un argumento por más sea real o verídico, de tomar un alto grado de seguridad y confianza; es también las argumentaciones que se basan en casos hipotéticos, si un argumento es concerniente o implique hacia la situación en el asunto tratado (Hernández-López, et ál., 2022).

En ese sentido el pensamiento crítico son los dominios cognitivos verbales y la inteligencia es la capacidad o facultad de entender o comprender y la capacidad de resolver problemas, el sentido e intención del autor en la lectura, precisamente es la aplicación de la inteligencia múltiple, que son diferentes tipos de inteligencia del ser humano.

De otro lado, la Real Academia Española define a la inteligencia es "capacidad de entender" y la segunda es la "capacidad de resolver problemas".

En ese entender, la lectura mejora a la inteligencia; donde los efectos de la lectura sobre la inteligencia, la capacidad de la lectura influye en los factores que determinan nuestro desarrollo cognitivo. La lectura es importante para la inteligencia donde el hábito de la lectura es uno de los más beneficiosos para desarrollar las habilidades comunicativas y las forma de expresar de las ideas (Revista Universia es, 2018).

Este pensamiento se apoya en sus dimensiones de: las actitudes, conocimientos y destrezas; con las especificaciones de: 1) hacer inferencias válidas, 2) reconocer suposiciones, 3) razonar en forma deductiva e inductiva, 4) evaluar evidencias, 5) interpretar y evaluar argumentos (Watson et ál., 1994). Un buen pensador crítico debe tener habilidades y disposiciones, incluyendo la interpretación, análisis, síntesis, evaluación creatividad, apertura mental, inquisición, flexibilidad y madurez para mejorar la calidad del juicio (Facione, 1990).

Es más, “Un buen pensador crítico debe tener habilidades y disposiciones, incluyendo la interpretación, análisis, síntesis, evaluación creatividad, apertura mental, inquisición, flexibilidad y madurez para mejorar la calidad del juicio” (Facione, 1990).

Entonces, de manera que:

Los expertos se persuadieron de que el pensamiento crítico es un fenómeno humano que impregna todo y tiene propósito. El pensador crítico ideal se puede caracterizar no solo por sus habilidades cognitivas, sino también, por su manera de enfocar y vivir la vida. Esta es una afirmación audaz. El pensamiento crítico va mucho más allá del salón de clase. Y muchos

expertos temen que algunas de las experiencias escolares sean, en realidad, nocivas para el fomento y desarrollo de un buen pensamiento. El pensamiento crítico apareció antes de que se inventara la escolaridad; yace en las raíces de la civilización misma. Es una piedra angular en el camino que la humanidad recorre desde el salvajismo bestial hacia la sensibilidad global. (Facione, 2007)

La metacognición en la lectura.

Su denominación es un término desde su propuesta de Flavell y Wellman (1977) mencionaron la meta memoria es la adquisición de los contenidos y procesos de la memoria. Es como pensar sobre el pensar, permitiéndose un monitoreo constante de este proceso; el prefijo meta se referencia a -sobre, o más allá, o más arriba-, implicando a la habilidad de pensar sobre el pensamiento. Como se entiende de un conocimiento sobre el conocimiento (Flavell, 1992; Wellman, 1985). El cual consiste en realizar seguimiento, monitoreo, regulación y orquestación de los procesos cognitivos al servicio de una meta (Flavell, 1976).

Es la interacción principalmente el texto y el entendimiento del lector, y no solamente de o sobre la lectura sino de diferentes disciplinas, en esta es que radica la meta que se plantea sin número de actividades o acciones cognitivas y metacognitivas con las que se cuenta y se dispone, entendida también que:

La estrategia de aprendizaje se define como un plan o un conjunto ordenado de actividades mentales diseñadas para alcanzar un fin determinado. Son las estrategias metacognitivas las que permiten planificar el proceso de adquisición de información, examinar la propia actuación a lo largo del mismo y verificar el grado de consecución de las metas planteadas. La metacognición incluye, pues, tanto el autoconocimiento como el autocontrol que ejercen los sujetos sobre sus actividades de pensamiento y aprendizaje. (González, 1993, p. 2)

Lo metacognitivo, es estrictamente declarativo y práctico, su adquisición es lenta y gradual en el transcurrir del tiempo en la experiencia, en el proceso cognitivo como actividad, puede activarse de manera automática a pesar de que no estén adecuadas: “Las experiencias metacognitivas son vivencias, ideas, pensamientos, sensaciones, sentimientos o constataciones relacionados con las tareas cognitivas, y pueden ocurrir antes, durante o después de la lectura. En cualquier caso, les sirve de base el conocimiento metacognitivo” (González, 1993, p. 146). Entonces, éstas se consideran como las actividades de comprobar las experiencias personales con la intención de conducir el pensamiento y la toma de decisión acertada, con los criterios más decisorios.

Toda persona o lector desarrolla su actividad propia cognitiva como en el caso de transferencia –tarea-, para ello se organizará mediante un organizador visual el contenido, desde luego evaluará y valorará su proceder y el producto obtenido, sin embargo: “Esta distinción entre el conocimiento metacognitivo y el control metacognitivo es consistente con la distinción entre el conocimiento declarativo relativo al “saber qué” y el conocimiento procedimental referido al “saber cómo”” (Osses, et ál., 2008, p. 191).

La preocupación será siempre por qué se debe dar referencia a la metacognición, no solamente en el proceso de lectura por qué, para qué y cómo comprendió un texto intencionado, por eso es de referirse a:

La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los alumnos “aprendan a aprender”, que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de otra nueva necesidad, la de “enseñar a aprender”. (Osses, et ál., 2008, p. 19)

Realmente, el proceso metacognitivo en los estudiantes, tanto en educación básica como superior universitario y no universitario, toma exigencia desarrollarlos y empoderarlos para un adecuado proceso de desarrollo de la autonomía, para que trascienda un aprendizaje desde la escuela para la vida con el sentido de “aprender a aprender”, para lo cual:

En pos del cumplimiento de esta meta, los docentes deben adecuar sus prácticas pedagógicas en el aula, siendo conscientes de sus potencialidades y limitaciones, planificando, controlando y evaluando, en primer lugar, sus propias actuaciones docentes. Esta reflexión sobre su propio quehacer educativo es, quizás, el camino más prometedor para que los profesores lleguen a regular de una manera eficaz sus estrategias de enseñanza, y puedan aproximarse al objetivo de “enseñar a aprender” a sus estudiantes, orientando el proceso educativo hacia una autonomía que les conduzca a “aprender a aprender” y favorezca la transferencia de sus aprendizajes a la cotidianeidad de su vida. (Osses, et ál., 2008, p. 196)

Que sean estudiantes con desarrollo potencial metacognitivo, conscientes y autónomos con manejo motivacional y socioemocionales en el proceso de aprendizaje; para lo cual será fundamental el ejercicio profesional del educador o facilitador que sea propiamente metacognitivo con estrategias pedagógicas y didácticos.

En el proceso de comprensión lectora se muestra precisamente la meta comprensión:

Estas estrategias se dividen en estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas. Las primeras corresponden a un conjunto de actividades y procesos mentales que los aprendices realizan de manera consciente o inconsciente. Por ejemplo, en el caso de la lectura, establecer un propósito de lectura; acceso al conocimiento previo y uso de los esquemas relevantes; y uso adecuado de las claves del texto. Las estrategias metacognitivas, en cambio, son aquellas que permiten al sujeto controlar, supervisar y evaluar el proceso de lectura. Estas estrategias se centran en tres aspectos básicos: 1.

Adquisición o refinamiento del conocimiento en el proceso de lectura y de comprensión de textos. 2. Toma de conciencia de la necesidad de controlar y de regular el propio proceso y, en consecuencia, de asumirlo como tal. 3. Mayor motivación, responsabilidad y desarrollo de una actitud positiva como lector activo, reflexivo, crítico y, por lo tanto, aprendiz autónomo y responsable. (López, et ál., 2015, p. 216).

Además, para lograr una mejor comprensión como también haber desarrollado la metacognición y evaluar lo comprendido, otro punto es:

Tanto Flavell como Brown, consideran dos componentes fundamentales en la metacognición: 1. El conocimiento (conciencia): sobre la actividad y el funcionamiento cognitivo. Corresponde al QUÉ y es lo que se conoce como conocimiento DECLARATIVO, ya que se puede “declarar”, verbalizar explícitamente. Es relativamente estable, se desarrolla evolutivamente e incluye el conocimiento que una persona tiene sobre los distintos dominios de la realidad. 2. El control de los procesos y actividades cognitivas: supervisión y autorregulación. Corresponde al CÓMO y es lo que se conoce como conocimiento PROCEDIMENTAL. Es difícilmente verbalizable, está determinado por la tarea, es regulable y no depende necesariamente de la edad, tanto niños como adultos pueden controlar unos procesos y no hacerlo con otros. (López, et ál., 2015, p. 22)

En consecuencia, las estrategias metacognitivas en la lectura admiten realizar una introspección e inspección de conciencia cómo se puede comprender mejor un texto al leer, lo que está sucediendo cognitivamente en la circunstancia misma que se está llevando a cabo la lectura o el proceso mismo, si está entendiendo o no, si está cumpliendo los propósitos de la lectura. El sujeto que lee tiene posibilidad de regular sus procesos, de forma eficiente o deficiente, si no le funciona o es deficiente tiene la potestad de reorientar otras estrategias u otros

procedimientos más efectivos, porque así lo amerita el tipo textual y su correspondiente propósito al que quiere lograrlo, y este mismo lo puede hacer para otros procedimientos o situaciones.

Estrategias de metacognición en pensamiento crítico.

Las experiencias metacognitivas refieren a los conocimientos previos del individuo en circunstancias en que es para resolver un problema como también cuando se olvida; entonces cuando se refiere al conocimiento metacognitivo existe una relación íntima con tres variables: las estrategias, la tarea y la persona (Medina, 2022). Las estrategias cognitivas y metacognitivas son aplicables para lograr un propósito de conocer y darse cuenta o verificar el proceso de asimilación del conocimiento evaluando ese proceso; de tal manera que la estrategia se refiere a un proceso para lograr un propósito que es conocer, la segunda, supervisa el proceso de adquisición de conocimiento y evalúa si existe progreso o no; y, la tercera, a la activación metacognitiva de conocimiento del individuo como estrategias y la tarea, esto indica que si no tiene tarea el individuo no habrá que resolver, por tanto no consigna propósito o sencillamente no hay esa concreción de proceso de metacognición.

Incluso, Medina, indica como para muchos, existe un mecanismo muy ligero de línea entre la metacognición y la cognición, lo cual: “La cognición está enfocada en el conocimiento, mientras que la metacognición se basa en la manera en que se llega la realización de la labor o a la adquisición del conocimiento (aprendizaje autorregulado)” (2022, p. 695).

También la metacognición es considerada como pensamientos propios, sobre la propia cognición, vea decir entonces: “El individuo conozca sus propios procesos cognitivos, con el fin de poder programar conscientemente estrategias para el aprendizaje y la memoria, la resolución de problemas y tomar decisiones: es decir, la persona debe ser capaz de autorregular sus procesos mentales” (López, 2015, p. 115).

De este modo, la metacognición es la teoría de la mente que ayuda autorregular los procesos mentales, que el sujeto piense en resolver problema y realizar acciones posteriores, con capacidad decisoria.

Estrategias cognitivas en la lectura.

Para Serrano como para muchos “La lectura como instrumento de estructuración del pensamiento se manifiesta a través de varios indicadores que caracterizan cómo el lector se relaciona e interactúa con el texto” (2014, p. 104); la primera, “Operaciones cognitivas que el lector pone en juego para tomar conciencia y control sobre las actividades que realiza para interpretar, construir significados y aprender” (Serrano, 2014, p. 104). Consiente al que lee sus puntos de vistas individuales: el de conocer, valorar, experimentar sentimientos y respuestas; para dar sentido, con la finalidad de enriquecer o cambiar pareceres como también conocimientos y pensamientos. En segundo término, la lectura se involucra con actividades estratégicas que hace el lector, sobre todo asumir posesión, inferir, construir significado, construir hipótesis, tomar rol activo; que por ello la lectura es una forma de comunicación que participan el lector/texto produce sentido (Solé, 2005).

Se considera aplicar estrategia en una lectura crítica, Serrano (2014) la capacidad de empoderamiento y sistematización de información que su herramienta es el análisis y realización de síntesis para inducir la crítica desde su posicionamiento, para lo cual según su planteamiento se hallan dos capacidades cognitivas, estas de forma transversal y básica que tratan en el momento de leer, principalmente para obtener el nivel satisfactorio de lectura; la primera es la habilidad de análisis, significa que es el dote de entender fenómeno desde las diferencias, ordenar correlativamente sus partes, determinando rangos y jerarquía, relaciones y secuencias entre sus partes; además de sintetizar entrelazando elementos diferentes en una sola información valiosa (Benavides et ál., 2006, p. 85).

Asimismo, según Álvarez et ál., (2021) mencionaron que son estrategias cognitivas están en la capacidad de emplear aquellas que son más necesarias para alcanzar el fin último de la lectura: la interpretación; de igual manera las tipologías textuales, las cuales favorezcan el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes pretendiendo mejorar la asimilación de sus realidades, a su vez, su aplicación en la cotidianidad.

En este sentido, se comprende que es un proceso dinámico y constructivo donde el lector encamina de manera consciente y premeditada para construir significados en forma escrita, además para superar su interés, recuerdo, emitir mensaje y su asimilación en la niñez. Estas incluyen acciones cognitivas, metacognitivas, motivacionales-afectivas, y contextuales. Habilidades cognitivas para la comprensión y estrategias metacognitivas para la metacompreensión, ambas imprescindibles en el lector habilidoso (Dole, et ál., 2009).

Sobre estrategias de lectura crítica, señalaremos también deben desarrollarse bajo un enfoque de las competencias que estos son procedimientos complejos, pasos que orientan para el logro del desempeño de idoneidad y suficiencia en un determinado contexto, en la que explora sus capacidades, actitudes y aptitudes que favorecen interactuar eficientemente, resaltando e incorporando los saberes: el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir, con el propósito de saber resolver el problema, que conduzca a un aprendizaje y toma de decisión al quien explora los saberes, como también fortalecer el aspecto personal y social (Tobón, 2007).

En el enfoque de competencias, la lectura crítica enmarca una ruta más concreta y viable, éstas son: a) en adquirir información, hojear información de manera completa, para estar informados completamente de manera íntegra un texto de diferente propósito y luego identificar la información más tópico, precisamente realizando la interacción entre el ser dinámico que es el lector y el contexto del texto que proporciona información requerida y al significar construye otros significados sosteniéndose en sus experiencias personales y saberes previos; b) procesar

la información, refiere en incorporar un nuevo saber, nuevas informaciones, como también permite integrar temas dispersos o diferentes y luego conectar secuencias para identificar y comprender el sentido global del texto; c) comprender la información, consiste en empoderarse la información contenida, de manera decodificada literalmente la información, organizar e incluir la información contenida; d) aplicar la información, es en esta parte donde se debe evidenciar el saber hacer para hacer un fin, propiamente su aplicación con creatividad y de manera libre, la información que busque utilidad, es en esta parte promueve el pensamiento complejo, esta es una estrategia más verás el de utilizar, procesar, organizar información jerarquizando ideas (Brito, 2020).

Por su parte, Cerillo (2005) por carencia de lectores críticos puede adoptar estrategias institucionales para generar un lectura libre y creativa que aplique: generar un clima propicio para facilitar la lectura, proporcionar diversos y variados materiales de lectura como poniendo a disposición textos de lectura, favorecer la práctica de lectura escolar de manera voluntaria, valorara esfuerzos del docente en la promoción de lectura, sensibilizar sobre valor de la lectura a la sociedad y convencer a los padres de familia sobre el valor de la lectura en su proceso de aprendizaje de sus hijos.

En suma, se debe propiciar un proyecto o programa de intervención socio educativos a los estudiantes sobre el valor y trascendencia de la lectura diaria que coadyuvará a la formación de lectores autónomos, libres y creativos para crear y utilizar estrategias de comprensión el sentido e intención del texto y descubrir saberes nuevos que les sean útiles en la vida cotidiana (Pernía, et ál., 2018).

Cómo realizar lectura crítica en el aula.

Se adopta y cabe considerar cinco (5), estrategias como formas de promover una lectura crítica con los estudiantes: 1) Preguntar qué opinan sobre lo que acaban de leer. Esta implica tomar

postura realizando preguntas abiertas como: ¿Qué piensan de lo que leyeron? ¿Cómo los hizo sentir el texto?, ¿Qué utilidad creen que tiene en su día a día?, ¿Se identificaron con un personaje? ¿Por qué?, ¿Consideras que la información que leíste es confiable?, ¿Cuál es la estructura del texto? ¿Cómo se vería si fuera un esquema? Y ¿Qué ideas surgieron en ti a partir de esta lectura?, entre otros. En esta parte corresponde discutir y debatir posturas del contenido, dando soporte a las ideas vertidas. 2) Aplicar todos los principios de gamificación. Técnica pedagógica por su motivación, juego para generar entusiasmo en su participación de los estudiantes; puesto que la lectura vaya más allá de nivel de comprensión básico, con una recompensa inmediata. 3) Aprovechar los intereses del estudiante. Tanto su situación e interés individual y talento es que inician manifestarse desde muy pequeños con el transcurrir del tiempo se va manifestando con mayor interés. 4) Aprendizaje basado en proyectos. Porque obliga a los estudiantes a indagar sobre una materia, aprendan relacionar toda información de manera multidisciplinaria, uno de los propósitos es que también se forman equipos de trabajo autodirigidos, que a partir de la investigación respondan preguntas complejas y expongan sus hallazgos. 5) Aprovecha los libros interactivos. Donde manipulan textos interactivos (en biblioteca virtual) y multimedia digital de la última generación que facilitan complejos de aprendizaje (Revista Pearson, 2022).

Procedimiento de una lectura crítica da cuenta al proceso mismo, evidenciar la capacidad de comprender cuál es su pretensión para articular una idea sobre la opinión personal que explica en el texto, si coinciden o no con otras opiniones; además, la lectura crítica es: “Un tipo complejo de lectura -el que exige los niveles más altos de comprensión-; requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencial e intenciones) del texto y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto” (Cassany, 1999, p. 117).

La lectura crítica requiere recuperar las connotaciones que concurren en diferentes palabras y expresiones del discurso, sobre la imaginación y conocimiento del mundo al que se recurre, así como cotejarlas con otras que puede existir en contraposición; otro de los procesos es identificar modo de manifestación (actitud, punto de vista) sobre lo que adoptó y dice el autor (ironía, doble sentido, sarcasmo, entre otros); es también distinguir muchas voces (citas textuales directas, indirectas, ecos, parodias, etc.) en el discurso, en particular la del autor; reconocer el género discursivo utilizado, nivel de adecuación a una determinada comunidad de habla; determinar en cada párrafo y el propósito pragmático global que pretende el autor (Cassany, et ál., 1999).

Esta lectura es una de las lecturas más complejas y exigentes que se considera, porque realiza una exhaustiva interpretación del texto, que así lo amerita. Utiliza términos comparativos.

Se debe proyectar retos que desafían a los estudiantes, en una situación competitiva, porque como nos informa los últimos acontecimientos sobre la lectura el Centro Regional para el Fomento de Libro en América Latina y el Caribe (CER – ALC), según registro de lectura en países componentes de habla hispana, están muy debajo de lo recomendado, fundamentalmente porque las generaciones actuales consideran a la lectura de poca importancia, no es interés común, sino caso aislado y de poco interés.

Para considerar momento propicio para generar una lectura crítica es la motivación, el gusto por la lectura de distintas disciplinas, en la que desarrollan sus capacidades de lenguaje, la plasticidad y desarrollo de la sinapsis cerebral admite precisamente la asimilación y comprensión como hito fundamental en la que los ayudará en su transcurrir de su vida:

Los niños que desarrollan la lectura crítica generalmente se convierten en adultos con el superpoder del pensamiento crítico. Esto puede generar un impacto en las sociedades de las regiones en desarrollo (como América Latina) al tener individuos con una visión

más amplia de su entorno y con capacidad de cuestionar más. (Revista Pearson, 2022, p. 2)

El lector es quien evalúa el contenido temático del texto, teniendo en cuenta su interés de tomar una decisión, ser consciente de lo que le gusta o disguste, adoptando actividades como:

Para leer críticamente es indispensable contar con la motivación necesaria en querer aprender y descubrir cosas nuevas; esto es muy importante que el docente lo tenga claro al asignar lecturas a sus estudiantes, porque debe dar diversas opciones de libros y considerar los diferentes intereses de sus aprendices; así, fomentar el desarrollo de las competencias subyacentes en las dimensiones de la lectura crítica. (Brito, 2020, p. 254)

Por su parte, Girón, et ál., (2017) mencionaron las dimensiones importantes de la lectura crítica; el de identificar (lo que dice el texto literalmente), comprender (interpretar a partir de los conocimientos) y reflexionar (evaluación crítica argumentada del texto). Así como Brito (2020) refiere estudiar en textos verbales y no verbales (icónicos, ícono-verbales y audiovisuales).

Tener en consideración en realizar el paso a paso de una lectura con propósitos de crítica y reflexión, es generar condiciones dentro de un enfoque de cuestionamiento, pero reflexivo, en un espacio de aprendizaje; es decir en la sala de estudios o sesión de aprendizaje, que al estudiante involucre e inspire en una lectura de manera más lúcida, meditada y con apreciación; ésta con el deseo de evidenciar la práctica de lo que lee, concatenando con sus experiencias.

Dado que se debe concretizar en el lector, sobre todo en el estudiante es generar condiciones, el gusto por la lectura, agradable y placentero, para responder el interés pedagógico en cada escolar, porque leer en todos los niveles educativos es fundamental, porque a la vez transmite lo cognitivo de un determinado conocimiento de unas personas a otras, apoya en su interacción habitual de vida adulta (Brito, 2020).

Debe señalarse también a la lectura crítica como literacidad crítica, “Literacidad se refiere a aprender a escribir y leer para poder tener un papel en la sociedad, la lectura y escritura como algo práctico” (Cajal, 2021, p. 2) , un enfoque socio cultural, donde el aprendizaje de la lectura y escritura va más allá de lo cognitivo e incluye de prácticas sociales que dan sentido dentro de un contexto social específico, es una disposición, una inclinación del lector en su amplio sentido de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita para considerar explicaciones (Serrano de Moreno, et ál., 2007).

De este modo, entonces, podemos reafirmar que el pensamiento crítico es la capacidad de asumir una opinión propia, de una situación diversa; sobre todo demostrar postura y actitud o soluciones frente a una posición y para la sociedad.

Importancia de fomento de la lectura crítica.

Para el estudiante, la lectura sea parte de su vida desde su niñez, de manera no impuesta, se trate con total naturalidad y como un derecho, que le permita tomar una libre decisión individual y colectivamente donde es parte de ello. Acceder a una información de calidad y cúmulo cultural como por la literatura y no literatura. Por su parte Moreira, et ál., (2023) mencionaron que fortalece las habilidades expresivas como para el discurso oral; el saber leer y comprender para juzgar el contenido del texto, para que el estudiante defienda sus derechos y sus intereses.

Por su parte, Oliveras, et ál., (2009) mencionaron es necesario desarrollar y propiciar lectura crítica es habilitar una puerta principal para acceder a una información, explorar amplia gama de conocimiento, siempre tomando y analizando críticamente sus temarios de distinta disciplina; el lector crítico evalúa los argumentos, razones de la tesis, cree, cuestiona y toma posición frente a una situación de manera constructiva desde la infancia hasta la vida profesional. Crea una imaginación de nuevos mundos de manera razonable, por ello es

importante desarrollar una lectura crítica en todo discurso o texto en sus distintos géneros discursivos.

La importancia recobra en la participación del lector con estrategias, en el ambiente adecuado, tipos de textos de distintas disciplinas, empleo de técnicas de lectura, para generar otras opiniones, conclusiones o contenidos en medios virtuales, redes sociales en la actualidad preponderantemente, el estudiante se expone para su realización, para lo cual el docente debe asentar estrategias en sus estudiantes que de manera autónoma les guste leer y expresarse de manera evaluativa luego de sus lecturas selectivas.

Por ello es conveniente según Latorre (2015) acotar y fomentar una lectura crítica, es enseñar a los estudiantes a desenvolverse críticamente ante un texto de lectura, debe ser un hábito lector en cada estudiante de distinto nivel educativo desde la educación básica, universitario y en la vida profesional, lo que carece la juventud hoy en día; porque para un estudiante universitario la lectura crítica como la escritura son acciones decisorias importantes en lo académico e investigación.

Se quiere con ello significar: “Además, la vinculación con el pensamiento crítico: Se explora la relación entre la lectura crítica y el desarrollo del pensamiento crítico, destacando cómo esta habilidad contribuye a la formación de individuos analíticos y reflexivos” (Moreira et ál. 2023, p. 9). Entonces para llevarlo a cabo: “Es construir esta interpretación crítica, el lector realiza inferencias pragmáticas, estratégicas o proyectivas. Estas inferencias requieren bastantes recursos cognitivos, son conscientes y no se aplican forzosamente durante la lectura propiamente dicha” (Oliveras, et ál., 2009, p.234).

La lectura crítica es importante porque nos favorece con los siguientes aportes en el caso de estudiantes universitarios: desarrolla la capacidad analítica, porque analiza la información con detalle y precisa desde distintos puntos de vista y enfoque; y mejora la comprensión y retención

de contenidos, porque facilita la comprensión profunda y compleja del texto, es importante en el ámbito académico. Las herramientas para lograrlo una lectura crítica son: desarrollar estrategias de anotaciones o apuntes y la técnica del subrayado, para puntualizar y resaltar aportes y cuestionamientos; del mismo: uso de organizadores gráficos o visuales como mapas conceptuales, mapas semánticos, cuadros comparativos, entre otros (Moreira et al., 2023).

En este mismo término, para fomentar una lectura crítica por su importancia es: desarrollar métodos y procedimientos, que en el ámbito académico se denomina con un proceso didáctico, que podría apoyar y tener resultados alentadores es: estudio de caso y análisis de textos específicos, por tratarse una lectura profunda realizar análisis detallado de casos y textos de interés; debates y discusiones guiadas, porque se exploran las habilidades de análisis, interpretación y argumentación importantes de la lectura crítica; y finalmente integración de la lectura crítica y su correspondiente evaluación, porque es una herramienta esencial para el éxito académico de manera competente y reflexiva (Moreira, et ál., 2023).

Técnica para una lectura crítica.

Leer críticamente es comprender íntegramente el texto materia de lectura, para lo cual se debe tener en cuenta como técnicas de lectura: 1) Se debe leer una lectura rápida, porque ayuda tener una idea general acerca del contenido o tema; porque no hay una forma correcta de leer, pero podría ser de este modo: Lee todo el texto de introducción, lee la primera oración de cada párrafo del cuerpo, y lee todo el párrafo de conclusión. 2) Vuelva a leer el texto con más concentración. Una vez conozcas la idea cercana al ensayo en esta parte lee cada oración de forma lenta y cuidadosa, sin duda: no te apures, se debe leer poco a poco, donde te conectará con el texto. 3) Tomar notas mientras se lee. Porque te ayuda retener más información, debe anotar datos, ideas clave, preguntas para luego responderlas: marca palabras e ideas que no se entiende para buscar información luego. 4) Busca palabras e ideas que no conozcas. Registrar palabras desconocidas, esta será una oportunidad para dilucidar vacíos, donde te ayudará

comprender de manera completa: Para lo cual se debe utilizar el diccionario común y especializado, como también artículos de ayuda. 5) Conversar sobre las ideas principales del texto con tus propias palabras, realizando las preguntas como ¿Cuál fue la idea de lo que acabo de leer? A esto debes responder con tus propias palabras, éstas te ayudarán captar las ideas.

Para una respuesta crítica sobre el tema desde la mirada del autor tener presente: a) Investiga un poco sobre el contexto del texto, corresponde investigar: ¿Cuándo? ¿Dónde? Y ¿Quién?, familiarizarse con la mentalidad, creencias, opiniones y sucesos del momento que ocurrían a medida que se componía el texto. b) Analiza con detenimiento las palabras que el autor escogió; porque cada autor utiliza palabras de manera ingeniosa en frases para transmitir significados diferentes. c) Ten en cuenta cómo te hace sentir el texto. Se debe pensar en la forma en que el tono, dicción y sintaxis influyen en tus emociones e interpretaciones del texto. En esta parte se debe adoptar un enfoque lógico para el análisis, reconocer tus emociones como también del lector, desde una perspectiva parcial. d) Se debe practicar la metacognición. Pensar en lo que has pensado: se debe desafiarse y cuestionarse. e) Tratar e disfrutar de lo que se lee, al menos encontrar algo que te guste como una tarea emocionante (Adams, s.f.).

Antes de partir, e ir indicando con claridad sobre método, procedimiento, estrategia y técnica para poder explicar cómo se desarrolla una lectura crítica o procesos de lectura crítica según puntos de vista de diferentes autores, se debe comprender el sentido de cada uno de los que nos hemos referido:

Método. Un modo de vía organizada y sistemática para realizar y alcanzar un propósito definido:

Método es el camino orientado para llegar a una meta; (meta = fin, término; modos = camino orientado en una dirección y sentido). El método de aprendizaje es el camino que sigue el estudiante para desarrollar habilidades más o menos complejas, aprendiendo contenidos. Un método es una forma de hacer. Cada estudiante, con sus

diferencias individuales, tiene un estilo peculiar de aprender, es decir, una manera concreta de recorrer el camino del aprendizaje. (Latorre, 2015, p. 1)

Podemos también precisar que, el método tiene diferentes acepciones y estudios como en el campo educativo, fundamentalmente conocen y aplican tipos de métodos según criterios que desarrolla el profesor para con sus estudiantes, en este sentido el método de aprendizaje es: “Todo método de aprendizaje consta de: “destreza sustantivada (el para qué) + el contenido (el qué) + el conector (por medio de, mediante, a través de, en...) + el cómo (el método propiamente tal)” (Latorre, et al., 2013, p. 13).

Es necesario resaltar los tipos de métodos, por un lado, métodos generales y métodos según criterios a emplear en el transcurso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, el método general de aprendizaje es la:

- Representación de datos e información mediante gráficos diversos. - Síntesis de una información por medio de la elaboración de un texto breve, un marco conceptual, de una red conceptual, de un esquema de llaves, de croquis y/o gráficos diversos. - Ubicación de lugares geográficos utilizando mapas de distinto tipo – geográficos, orográficos, económicos, históricos, etc. (Latorre, 2015, p. 1).

Métodos según criterios y técnicas empleadas podrían ser: Método analítico (es descomponer un problema en partes diferentes para indagar, cada una por separado, luego valorar la correspondencia entre ellos). Método inductivo (usa la lógica a partir de las premisas particulares, extraer una conclusión general). Método deductivo (se diferencia de inductivo porque consiste en ir de lo general a lo particular, se clasifican: directo, se parte de una sola premisa e indirecto, se usan dos o más que son contrastados, donde generalmente incluye una afirmación universal y otra que es un hecho). Método sintético (busca reconstruir un todo a partir de sus elementos, como también une sus partes como recapitulando en un todo).

Otros métodos como estadísticas utilizando se vale de herramientas matemáticas, comparativo que busca probar la validez de argumentos utilizando la ciencia estudiando las semejanzas y diferencias; Y con especial énfasis el método científico que se basa en la observación a partir del cual se formula hipótesis que será comprobada mediante la experimentación. (Westreicher, 2020).

Procedimiento. Es el paso a paso de manera ordenada y secuenciado que guía hacia un fin o un propósito.

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española el procedimiento en su primera acepción es “acción de proceder” y en segunda definición “método de ejecutar algunas cosas” Es un término que refiere a la acción que consiste en proceder, actuar de una forma determinada, que está relacionado al método para desarrollar algo. Un procedimiento es un conjunto de acciones a desarrollar de forma adecuada y ordenada bajo un propósito y para logro del mismo, se puede referir como ejemplo a un procedimiento de una actividad de aprendizaje de desarrollo de comprensión de lectura; el procedimiento se clasifican en: - Disciplinarios, se aplica específicamente en un determinado disciplina como tratamiento de problemas matemáticos, análisis de texto expositivo, argumentativo, literario, escribir un texto de diverso tipo, experimento en un laboratorio, etc.; - Inter disciplinarios, utilizan y aplican en distintas materias o conocimientos, que desarrolla análisis, inferencia, argumentación, explicación, representación, etc.; - Algorítmicos, donde están establecidos por un conjunto incontable de pasos definidos y ordenados, donde la sucesión está prefijada y secuenciado, y su apropiada realización asegura resolver el problema , pueden ser como multiplicar, dividir, hacer un traje, etc.; y – Heurístico, formado por un procedimiento no necesariamente secuenciadas, sino de manera libre, lo que su ejecución no garantiza la consecución; estos pueden ser realizar una entrevista, realizar un programa de TV en vivo, etcétera (Latorre, 2015).

Técnica. También se conoce como estrategia para realizar acciones:

Es un procedimiento algorítmico, es un conjunto finito de pasos fijos y ordenados, cuya sucesión está prefijada y secuenciada, y su correcta ejecución lleva a una solución segura del problema o de la tarea; por ejemplo, sumar, multiplicar, reparar o reemplazar una llanta de un carro, hacer un traje, hacer una cerámica, etcétera. (Latorre, 2015, p. 2)

Para seguir entendiendo, técnica es manera en que un conjunto de procedimientos, materiales intelectuales se aplica en una tarea específica con base en el conocimiento de una ciencia o arte para obtener un resultado determinado. Dicho esto, en ámbito educativo la técnica es variedad importante de procedimientos, estrategias y métodos de índole intelectual que son empleados para impartir, estas técnicas didácticas, como dinámicas de debate con fines de mejorar aprendizajes de los estudiantes, ejemplo técnicas de lectura, de investigación o estudio, diseño de mapas mentales o conceptuales, fichas técnicas de libros, animales, plantas, etc. En cuanto a tipos de técnicas: técnicas de estudio, técnicas de planificación, técnicas de organización, técnicas de arte, etc., y responde a las necesidades para optimizar el rendimiento de los resultados (Técnica, s/f).

Estrategia. Es una herramienta de dirección que permite encaminar de manera complacencia sus necesidades del público objetivo a quien está dirigida la actividad (Ronda, 2021). Existen sin número de definiciones por diferentes autores: “Arte, traza para dirigir un asunto” y “En un proceso regulable, conjunto de las reglas que buscan una decisión óptima en cada momento” (RAE). Por cuanto la estrategia entonces, es un medio, una vía, es el cómo para la obtención de los objetivos de la organización. Es el arte (maña) (Halten, 1987). En ese sentido, por otra parte, la estrategia es:

Un procedimiento heurístico que permite tomar decisiones en condiciones específicas. En educación una estrategia de aprendizaje es una forma inteligente y organizada de resolver un problema de aprendizaje. Una estrategia es un conjunto finito de acciones no estrictamente secuenciadas que conllevan un cierto grado de libertad y cuya

ejecución no garantiza la consecución de un resultado óptimo; por ejemplo, llevar a cabo una negociación, resolución de problemas, realización de una operación quirúrgica compleja, la exploración por un territorio desconocido, etc. (Latorre, 2015, p. 2)

Por otro lado: “Hay que observar que, en educación, las estrategias, son siempre conscientes e intencionadas, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. No se trata de pensar y decidir “hacer tal o cual cosa y a ver lo que sucede”” (Latorre, 2015, p. 2).

Las actividades que desarrollan los estudiantes dentro y fuera del aula, de acuerdo a las estrategias diseñadas por el profesor para fortalecer sus competencias de sus estudiantes, habilidad de conocer o saber, saber hacer y saber ser. Que a través de ellas se desarrollan sus destrezas y actitudes e indirectamente sus capacidades y los valores, utilizando los conocimientos y los métodos de aprendizaje como medios para lograr objetivos; se concluye indicar que toda actividad escolar consta de estos elementos: actividad = destreza + contenido + técnica metodológica + ¿actitud? (Latorre, 2015).

2.2.4 Aportes pedagógicos

2.2.4.1 Enfoque sociocultural de Vygotsky, sobre la relación de escritura y lectura.

Nuestro estudio también se fundamenta como base teórico de acuerdo al enfoque sociocultural de Vygotski (1985), de los cuales Serrano se refiere:

El lenguaje y el pensamiento se encuentran completamente entrelazados en la vida humana, forman, junto con la atención y la memoria lógica, un sistema de relaciones interfuncionales que caracterizan a la conciencia humana. Los instrumentos mediadores verbales, según Vygotsky, son decisivos por su eficacia en el desarrollo de las funciones mentales. De allí el valor que el autor le atribuye al aprendizaje colaborativo, al permitir el crecimiento cognitivo del sujeto y el desarrollo tanto de su pensamiento como de su lenguaje. Para Vygotsky (1978) el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje que permite, en parte, el complejo proceso de apropiación cultural. De hecho,

sostiene Wertsch (1993) que Vygotsky estimaba de incalculable valor la formulación verbal, el debate y la resolución de problemas; de ahí que la instrucción en lectura y escritura se ubicó en el centro de sus intereses teóricos y prácticos, dada la fuerte preferencia por la lengua escrita como instrumento mediador verbal para representar y resolver una amplia gama de problemas. (2014, p. 100)

Por cierto, Vygotsky sostiene en su teoría y procura explicar sobre el desarrollo cognitivo mediante interacción; al igual que Piaget, creía que los niños construyen activamente su conocimiento; esta teoría sociocultural enfatiza la importancia del análisis evolutivo y el papel que desempeñan el lenguaje y las relaciones sociales, en el aprendizaje de los niños. Para concretar evidentemente se basa en tres ideas fundamentales: Primera idea. Su función principal es que las habilidades cognitivas de los niños y adolescentes se entienden mejor cuando se analizan e interpretan evolutivamente. La segunda idea. Las habilidades cognitivas están mediadas por las palabras, el lenguaje y las formas del discurso, que actúan como herramientas psicológicas para facilitar y transformar la actividad mental. Tercera idea. Que las habilidades cognitivas tienen su origen en las relaciones sociales y están involucradas en un contexto sociocultural.

La relación entre Escritura y Lectura, se evidencia en la:

Interacción Social: Vygotsky sostenía que la escritura y la lectura son habilidades que se desarrollan a través de la interacción con otros. Los niños aprenden a leer y escribir en contextos donde pueden observar y participar en actividades literarias, lo que les permite interiorizar las estructuras del lenguaje y la comunicación.

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): Este concepto es central en la teoría de Vygotsky. La ZDP se refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, determinado por lo que puede hacer de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, que puede alcanzar con la ayuda de otros. En el contexto de la escritura y la lectura, esto implica que los niños

pueden aprender a leer y escribir más eficazmente cuando trabajan en colaboración con compañeros o adultos que les guían y apoyan.

Herramientas Culturales: Vygotsky enfatizaba que cada cultura proporciona herramientas intelectuales que facilitan el aprendizaje. En el caso de la lectura y la escritura, estas herramientas incluyen no solo el lenguaje escrito, sino también las prácticas culturales que rodean la lectura y la escritura, como contar historias, discutir textos y participar en actividades de escritura conjunta.

Lenguaje como Herramienta de Pensamiento: Según Vygotsky, el lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino también una herramienta esencial para el pensamiento. La escritura y la lectura permiten a los individuos organizar y estructurar sus pensamientos, facilitando así el aprendizaje y la comprensión del mundo que les rodea.

En concordancia a esto se concluye, el enfoque sociocultural de Vygotsky resalta que la escritura y la lectura son procesos profundamente enraizados en la interacción social y cultural, donde el contexto y la colaboración juegan un papel fundamental en el desarrollo de estas habilidades.

2.2.4.2 Aporte de Jean Piaget.

Desde su posición Jean Piaget, nos presenta una serie sucesivas etapas en el proceso de desarrollo del hombre: desde la infancia, a este lo llamó etapa sensoriomotora del desarrollo cognitivo, las etapas son continuadas, en vista de que toma como secuenciada desde lo anterior, además:

El concepto de esta etapa en la teoría de Piaget, significa el paso de un nivel del funcionamiento conceptual a otro en cada etapa, el niño conoce el mundo de distinto modo y usa mecanismos internos diferentes para organizarse, en cada nueva etapa, a capacidades adquiridas para integrarlas en una estructura más compleja. La teoría de

Piaget supone que tiene una serie sucesivas de etapas en el desarrollo, que llamó a la infancia como el periodo sensoriomotor del desarrollo cognoscitivo, las etapas son continuas, ya que cada una de ellas toma algo de las realizaciones de la anterior o anteriores. Piaget considera que el sujeto se desarrolla porque construye sus propias estructuras cognitivas en un proceso interno basado en la dinámica de asimilación y acomodación de las estructuras. Dichas estructuras cognitivas permiten asimilar la realidad en función a las estructuras que posee. El sujeto va a chocar con la realidad por lo tanto las va a acomodar. Para Piaget, el proceso de asimilación es el reflejo de la succión en una estructura cognitiva. El niño nace con ciertos reflejos y la succión es una estructura de asimilación. Lo que los conductistas llaman aprendizaje, Piaget llama acomodación. El proceso de aprendizaje es dependiente del desarrollo. Para Piaget la inteligencia es la capacidad de mantener una constante adaptación de los esquemas del sujeto al mundo que lo rodea. Dichos esquemas son las representaciones que posee o construye el sujeto del entorno. Significa una concordancia entre sus esquemas cognitivos y el medio en que se desenvuelve permitiendo al sujeto desarrollarse en él. (Barcia, 1920, p.132)

Piaget tiene por considerado al sujeto en su desarrollo que en su proceso de desarrollo tiene sus propias estructuras cognitivas, de manera interna con una dinamicidad de asimilación y acomodación de las estructuras, que permiten absorber la realidad en función de las estructuras; porque el ser humano nace con ciertos reflejos, y su absorción mediante estructura cognitiva; lo que los conductista lo llaman aprendizaje, consiguiente el aprendizaje según Piaget es acomodación; el proceso de aprendizaje es dependiente del desarrollo del cerebro humano. Que la adaptación es constancia de mantener los esquemas del quien aprende al mundo que le circunda, donde busca concordar lo cognitivo y el ambiente dende actúa el sujeto (Barcia, p.132)

En su teoría intelectual “Teoría del desarrollo cognitivo”, demostró que los niños se desarrollan cognitivamente a medida que van creciendo, cambian desde la infancia, pero antes de esta teoría se pensaba que los niños eran comúnmente como personas adultas en siendo pequeños, a esta dio razón a la forma cómo los niños piensan o razonan principalmente de forma diferente en lo que hacen los adultos (Piaget, 1919).

Donde sus aportes refieren:

La principal meta de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece (Piaget, 1929).

Lo que en efecto en este proceso en la educación comprendemos que hoy por hoy los estudiantes deben ser capaces desde su contexto analíticos, creativos y resuelvan problemas, lo repetitivo sea postergado; en su cotidianeidad enfrenten de forma crítica y creativa. Lo que en la actualidad en el caso del sistema educativo peruano se viene aplicando bajo el término del enfoque por competencias, donde el Currículo Nacional se viene desarrollando, formando a estudiantes capaces se desempeñen ser ciudadanos completos por decir, bajo los perfiles de aprendizaje para una sociedad crítica, reflexiva y creativa.

Su aporte de Piaget también consistió como refiere la Universidad Contemporánea de las Américas:

Para la pedagogía esto significó, por una parte, la latente necesidad de reconocer la existencia de una evolución, en el sentido que todo alimento intelectual no es bueno igualmente para cualquier edad, esto debe contextualizarse a partir de los intereses y necesidades de cada estadio. Significó también que el medio en el que se encuentra el

niño puede desempeñar un papel decisivo en el desarrollo del espíritu, que el desenvolvimiento de los diversos períodos no queda determinado en lo referente a las edades ni a los contenidos mentales; que métodos apropiados pueden aumentar el rendimiento de los alumnos y acelerar el crecimiento espiritual sin perjudicar su consolidación. (1999, p. 3)

A la vez, Guerrero (2022), Piaget, es uno de los autores del constructivismo junto a Vygotsky, pero cada quien sostiene su teoría central, respecto al constructivismo; donde Piaget centraba en un enfoque social, su idea dirigía en definir de cómo los seres humanos en sus maneras de contactarse o relacionarse con sus pares de su contextos “generaban sus propias mapas mentales” y como Piaget y Vygotsky, tenían en cuenta lo social, creían también en la interacción dinámica de las personas en preciso momento de generar su propio conocimiento.

Además, es conveniente acotar que, Piaget plantea con certeza los tres mecanismos en el proceso de aprendizaje: El primero. El funcionamiento de la inteligencia: Asimilación y acomodación, donde Piaget asegura que los organismos humanos comparten dos “funciones variantes”: organización y adaptación. La función de adaptación se genera en los sistemas psicológicos y fisiológicos, operan a través de dos complementarios: la asimilación y acomodación. Donde la asimilación refiere al modo que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno, en tanto la acomodación evidencia una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio, por consiguiente mediante estos mecanismos de asimilación y de la acomodación vamos estructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo, lo que otros denominan reestructuración cognitiva, porque éstas actúan de manera recíproca y equilibrada, como un proceso regulador a un nivel alto la relación de estos mecanismos. 2. El concepto de esquema. Donde los objetos externos son siempre asimilados a algo, principalmente al esquema mental, que es una estructura mental organizada. Esquema mental consiste en estructura mental determinada que puede ser transferido y generalizada,

donde en un esquema pueden producirse en muchos niveles, pero distintos de abstracción, que uno de ellos es objeto permanente, donde al niño le permite responder a los objetos que no están presentes sensorialmente; en lo sucesivo el niño consigue una clase de objetos, que le permite juntarlos en clases y ver la relación que tienen los miembros de una clase con los de otros. Y el último mecanismo. 3. El proceso de equilibrio, se refiere a que tanto la asimilación y acomodación se establecen en tres niveles más complejos: a) entre los esquemas del sujeto y los acontecimientos externos; b) Entre los propios esquemas del sujeto y c) Se traduce en una integración jerárquica de esquemas diferenciados (Universidad Contemporánea de las Américas, s/f).

Por lo visto, Meece, nos explica que:

Según Piaget, un método más eficaz sería asegurarse de que los estudiantes tengan numerosas oportunidades de agrupar y contar objetos antes de plantearles problemas en forma simbólica o abstracta. El profesor debe investigar el nivel actual de comprensión: de sus alumnos y establecer las experiencias que necesitan para avanzar al siguiente nivel. Esta interpretación de las ideas piagetianas significa que los profesores no deben limitarse simplemente a esperar que el niño esté -mentalmente listo- para aprender. (2000, p. 23)

Debido a esto, podemos decir, sobre la función de aprendizaje, como puntualiza Piaget, que: "El aprendizaje está subordinado al desarrollo y no a la inversa". (1964, p. 17). Se cree que su teoría define en que el aprendizaje es capaz de estimular el desarrollo; es el manifiesto como teoría pedagógica.

Jean Piaget, reconocido psicólogo del desarrollo, aportó una perspectiva constructivista a la comprensión lectora, enfatizando que este proceso es activo y dinámico. Según Piaget, la lectura no se limita a la decodificación de palabras, sino que implica una interacción entre el

lector y el texto, donde el lector busca construir significados basados en sus conocimientos previos. Este enfoque destaca la importancia de la asimilación y acomodación de nueva información en estructuras cognitivas existentes, lo que permite a los lectores interpretar y relacionar el contenido con sus experiencias.

Además, Piaget consideraba que la comprensión lectora se desarrolla en etapas, progresando desde textos simples hacia materiales más complejos a medida que los niños maduran cognitivamente. El juego también juega un papel fundamental en este proceso, ya que permite a los niños "jugar a leer", desarrollando habilidades de anticipación y comprensión incluso antes de dominar la decodificación. Por lo visto, su teoría subraya que el aprendizaje significativo en la lectura depende de la interacción activa del lector, el desarrollo cognitivo y la consideración del conocimiento previo del estudiante.

2.2.4.3 Aporte de Noam Chomsky

Nos sostenemos también desde las teorías propuestas Chomsky (1997) dando especial importancia, la teoría lingüística, que proporcione un procedimiento de evaluación para las gramáticas; la estructura lingüística distinguida claramente, sobre procedimientos útiles para descubrir las gramáticas, colaborará sustancialmente a la formación de teoría del lenguaje

Cuando nos referimos a su aporte de Chomsky se trata de: “La tarea primordial de la teoría lingüística, tal como es entendida aquí, es dar cuenta abstracta y precisa de estos niveles y del conjunto de gramáticas posibles para las lenguas humanas, y proporcionar los principios generales que determinan plenamente” (1997, p. 5).

Chomsky resalta al indicar:

No obstante, descubrimos muchas correlaciones importantes entre la estructura sintáctica y la significación, lo cual es muy natural; o, para decirlo de otra manera, descubrimos que los recursos gramaticales son usados muy sistemáticamente. Estas

correlaciones podrían formar parte de la materia de una teoría del lenguaje más general que trate de la sintaxis y la semántica y sus puntos de conexión. (1997, p. 128)

Además, es necesario describir la conducta lingüística en base al uso correcto de las palabras, donde la gramática generativa es una teoría de la competencia, donde las oraciones generadas por la gramática directamente son las oraciones gramaticales de la lengua.

Por lo cual, los niños nacen con una capacidad innata para hablar y la adquisición del lenguaje durante la infancia puede ocurrir gracias a la capacidad que tenemos los seres humanos de reconocer y asimilar la estructura básica del lenguaje; además Regader (2016) propuso un novísimo paradigma sobre el desarrollo del lenguaje, en la que todos los idiomas que utilizamos las personas tienen características comunes en su propia estructura.

En cuanto a la teoría de la Gramática Universal y su enfoque innatista sobre el desarrollo del lenguaje. Chomsky (1997) propuso que los seres humanos nacen con una capacidad innata para comprender la estructura del lenguaje, lo que implica que los niños no solo aprenden a hablar y leer a través de la imitación, sino que también utilizan reglas gramaticales que están preprogramadas en su cognición. Esta idea desafía las teorías conductistas que sostenían que el aprendizaje del lenguaje se basaba exclusivamente en el refuerzo y la repetición.

De igual manera, sugiere que los lectores utilizan su competencia lingüística innata para interpretar y comprender textos. Esta competencia se refiere a la capacidad de los hablantes para asociar sonidos y significados de manera automática, lo que les permite decodificar y entender oraciones complejas.

Asimismo, se distingue entre la competencia lingüística, que es el conocimiento abstracto de las reglas del lenguaje, y la actuación lingüística, que es cómo se aplica ese conocimiento en situaciones reales de comunicación. Esta distinción resalta que la comprensión lectora no solo depende de la habilidad de decodificar palabras, sino también de la capacidad de aplicar reglas gramaticales y contextuales en la interpretación de textos:

En donde es objeto de críticas por su enfoque excesivamente innatista y por no considerar suficientemente el papel del contexto y la experiencia en el aprendizaje del lenguaje. Investigadores posteriores han argumentado que la interacción social y el entorno lingüístico son cruciales para el desarrollo de la comprensión lectora. A pesar de estas críticas, el trabajo de Chomsky ha tenido un impacto duradero en la educación y la psicología del lenguaje, enfatizando la importancia de proporcionar un entorno rico en lenguaje durante los primeros años de vida para fomentar el desarrollo de habilidades de lectura y comprensión.

2.2.4.4 Aporte de Anne-Marie Chartier.

Por otra parte, dentro del aprendizaje de la lectura como instrumentos del proceso de comunicación: “La historia de la enseñanza y aprendizaje de la lectura nos remite de modo continuo a la historia de la escolarización y de la escuela, y viceversa” (Chartier, 2006, p. 380), se considera a la lectura como una actividad social y cultural, referidos en la etapa infantil y juvenil.

En relación con este tema, Chartier explica en sus discursos sobre la lectura que:

Se analiza su sustitución, en las décadas de 1960 y 1970, por la lectura silenciosa, rápida, visual, para el estudio, y su posterior revalorización en los años 90 del siglo XX. Un tema tras el que subyace el de las relaciones entre lo oral y lo escrito en el medio escolar y, en relación con él, el de la progresiva difusión de los exámenes y pruebas escritas en la enseñanza primaria y, allá al fondo, el de la secundarización de la misma. (2006, p. 378)

Sin embargo, se cree que es evidente en estos tiempos, existe una crisis de la lectura, la generación actual, la juventud estudiosa ya no los interesa leer textos de diverso tipo y forma en su mayoría, ni género discursivo al que podrían elegir y buscar el gusto por la lectura.

Evidentemente, Chartier demuestra planteando:

La cuestión, y los sucesivos cambios, de las finalidades y modos escolares del aprendizaje de la lectura y de llegar a adquirir la condición de lectores. Primero, el paso desde el leer para aprender a leer al leer para aprender, es decir, para instruirse en las diferentes disciplinas. (2006, p. 378)

En efecto lo que nos quiere decir es que se debe leer para instruirse, leer para progresar con el apoyo instrumental de la literatura infantil y juvenil, entre las lecturas libres y obligatorias, disfrutando: “Entre el análisis gramatical y sintáctico y la valoración escolar de las emociones y sentimientos generados por la ficción literaria” (Chartier, 2006); entonces, para Chartier remonta desde “La historia de la enseñanza y aprendizaje de la lectura nos remite de modo continuo a la historia de la escolarización y de la escuela, y viceversa” (2006, p. 380).

En consecuencia, la lectura de la literatura infantil y juvenil es el instrumento fundamental para el aprendizaje, a través de ella se aprende a la vez escribir, y esta se aprende en la escuela, porque es un espacio apropiado para aprender a leer desde la literatura infantil y juvenil, el asunto sería qué parte de ella debe estar presente en la escuela o de cuál, en definitiva, debe ser el canon literario de la misma para hacerse lectores (Chartier, 2006).

Comprensión de lectura según Van Dijk et ál. (1983) un texto de lectura se caracteriza desde su estructura semántica, las cuales son: la microestructura y macroestructura. 1) La microestructura, donde las preposiciones se interconectan dentro de una sucesión de oraciones, esto indica que presenta un nivel de coherencia interna o local, por lo que son aquellas que forman soporte o base de texto, que están construidas en una jerarquía más concreto, o de ideas de menor importancia llamado micro proposiciones. 2) La macroestructura, está constituida a partir de relaciones de secuencia de preposiciones, que converge cúmulo de proposiciones elementales; esta organización de noción o idea de mayor jerarquía en un texto se denominan macro proposiciones. De los cuales podemos clasificar, estos son: Macro estrategia de generalización. Consiste en emplear en el momento que algunas preposiciones sean

reemplazadas por una propuesta general que incorpore la noción de lo que cambie. 2) Macro estrategia de selección o integración: emplean cuando dentro del grupo de proposiciones se encuentra una de aspecto temático que integra a los demás; y la proposición tópica debe manifestar una macro posición debe observarse visiblemente en la microestructura. 3) Macro estrategias de construcción. Disminuye la información por medio de supresión y se integra comunicación novedosa desde la base del texto que puede ser desde conocimiento previo.

En donde Pilco (2016) indico que consiste en captar la naturaleza jerárquica de su estructura semántica, y poder llevarlo a cabo requiere de un proceso de lento aprendizaje que se caracteriza por su gran complejidad.

En suma, lo que nos advierte, en este sentido es que para comprender un texto se requiere el nivel de experiencia del lector y aprender más integrando los significados con los significados preexistentes en su inteligencia.

Para resaltar, en nuestro estudio podemos decir que: Anne-Marie Chartier ha realizado contribuciones significativas al estudio de la comprensión lectora, especialmente desde una perspectiva histórica y pedagógica. Su investigación se centra en cómo las prácticas de enseñanza de la lectura han evolucionado a lo largo del tiempo y cómo estas prácticas afectan la forma en que los estudiantes comprenden los textos. Chartier argumenta que la comprensión lectora no es solo una habilidad técnica, sino que está profundamente influenciada por el contexto cultural y social en el que se desarrolla. Esto implica que los métodos de enseñanza y los materiales utilizados a lo largo de la historia han moldeado las expectativas y competencias de los lectores.

Uno de los puntos clave en el trabajo de Chartier es la relación entre la lectura y la escritura, así como la importancia de la memorización en las primeras etapas del aprendizaje. Ella sostiene que, históricamente, la memorización de textos ha sido fundamental para la enseñanza de la lectura, especialmente en períodos como la Edad Media, donde la lectura se asociaba con

la repetición y la recitación de textos sagrados. Esta práctica no solo ayudaba a los estudiantes a familiarizarse con el lenguaje, sino que también fomentaba una conexión más profunda con el contenido. En la actualidad, Chartier sugiere que es esencial reexaminar estas prácticas tradicionales para entender mejor cómo se puede enseñar la comprensión lectora de manera efectiva.

Finalmente, Chartier también aborda cómo las tecnologías de la escritura y la lectura han influido en la alfabetización y la comprensión lectora. Ella destaca que la llegada de la imprenta y la producción masiva de libros cambiaron la forma en que se enseñaba y se aprendía a leer. A medida que los textos se volvieron más accesibles, las expectativas sobre la comprensión lectora también cambiaron, pasando de la memorización literal a la extracción de información y el análisis crítico. Chartier enfatiza que, para abordar los desafíos actuales en la comprensión lectora, es fundamental considerar tanto el legado histórico de la enseñanza de la lectura como las nuevas demandas que presentan los medios digitales y las diversas formas de texto en la actualidad.

2.2.4.5 Aporte de Teun A. van Dijk.

Dentro de la Teoría del Discurso planteada por Van Dijk, et ál., señalaron que:

Los textos narrativos son formas básicas globales de la comunicación textual. Con textos narrativos se hace referencia, en primer lugar, a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó recientemente o hace un tiempo. Esta narración sencilla y natural es, si tenemos en cuenta el contexto de la situación conversacional, primariamente oral y única en su tipo. En el contexto conversacional en el que transmitimos la misma narración a otros interlocutores, produciremos una variante de la primera narración, es decir un texto con la misma macroestructura. Después de estas narraciones naturales aparecen en un segundo lugar los textos narrativos que apuntan a otros tipos de contexto, como los chistes, mitos,

cuentos populares, las sagas, leyendas, etc. Y en tercer lugar las narraciones más complejas que circunscribimos con el concepto de literatura: cuentos, novelas, etc. (2005, p. 3).

Como resalta Van Dijk: “En la lectura de un texto literario puedo aprender algo sobre rasgos humanos, problemas sociales, etc. es decir, algo que puede formar y cambiar mis actitudes, mi sistema de valores” (1980, p. 354).

En un texto argumentativo: “Esto hará más fácil para el lector la lectura y comprensión de los artículos y más simple la comprensión de los detalles y la coherencia, porque éste ya sabe cuáles son el asunto y la coherencia en general” (Caruman et al., 2005, p.5).

Además, algunas de sus manifestaciones y referencias de Van Dijk son:

Como todos los investigadores, los analistas críticos del discurso deberían ante todo ser críticos de sí mismos y de los demás en su propia disciplina y profesión. La “crítica” a la que se refiere el adjetivo “crítico” en el ACD va sin embargo más allá de las conocidas vigilancia y autocrítica profesionales. (1999, p. 29)

Entonces, para poder ser críticos es imprescindible primero ser críticos de nosotros mismos, practicar una autocrítica luego analizar la situación del contexto expresadas en el texto, que están expresadas desde un punto de vista ideológico, nivel cultural, político, etc.

De ello podemos colegir, que Teun A. van Dijk ha realizado aportes fundamentales al estudio de la comprensión lectora, centrándose en la relación entre el texto, el lector y el contexto. Su modelo de comprensión lectora se basa en la idea de que la comprensión no es un proceso pasivo, sino activo, donde el lector construye significados a partir de la información presentada en el texto. Van Dijk y Walter Kintsch, en su obra "Strategies of Discourse Comprehension", proponen una estructura que distingue entre el "texto de superficie", que se refiere a las palabras y frases tal como están escritas, el "texto base", que implica la comprensión de la información explícita, y el "modelo de situación", que integra el conocimiento previo del lector con el

contenido del texto. Esta clasificación permite entender cómo los lectores procesan y resignifican la información.

Un aspecto clave en la teoría de Van Dijk es la importancia del conocimiento previo del lector en el proceso de comprensión. Él sostiene que la comprensión lectora implica no solo la decodificación de las palabras, sino también la capacidad de relacionar la nueva información con experiencias y conocimientos anteriores. Este enfoque sugiere que la enseñanza de la lectura debe considerar el contexto del lector, promoviendo la activación de esquemas mentales que faciliten la integración de nuevos conceptos. De esta manera, los educadores pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de lectura más profundas y significativas.

Además, Van Dijk ha explorado el papel del contexto social y cultural en la comprensión del discurso. Su trabajo destaca que la comprensión no ocurre en un vacío, sino que está influenciada por factores como la situación comunicativa, las intenciones del hablante y las normas sociales. Esto implica que la comprensión lectora es también un acto social, donde el lector debe interpretar el texto en función de su contexto cultural y social. Este enfoque integral ha llevado a una mayor comprensión de cómo se produce la lectura y cómo se pueden diseñar estrategias educativas que fomenten una comprensión más eficaz y crítica de los textos.

2.3 Bases conceptuales de términos usados

Pensar. Es un proceso mental mediante el cual los individuos generan ideas, reflexionan sobre información, toman decisiones y resuelven problemas. Este proceso involucra diversas funciones cognitivas, como la percepción, la memoria y la atención, y puede manifestarse de diferentes maneras, desde el pensamiento crítico y analítico hasta el pensamiento creativo e intuitivo. Pensar no solo implica la manipulación de conceptos y la formulación de juicios, sino también la capacidad de conectar ideas y considerar diferentes perspectivas. En un sentido más amplio, pensar es fundamental para el aprendizaje, la comunicación y la toma de decisiones en

la vida cotidiana, ya que nos permite interpretar el mundo que nos rodea y actuar de manera informada y consciente.

Pensamiento. Resultado elaborado por la mente, por medio de la actividad humana, de situaciones indeterminadas de la fantasía. Es acción y efecto de pensar, y habilidad de elaborar planteamientos y nociones. Conjunto de ideas innatas de una persona, grupo de personas, de una obra intelectual, entre otros.

Crítico. Se refiere a alguien que evalúa y juzga algo de manera cuidadosa y analítica. Una persona crítica no acepta las cosas tal como son, sino que se pregunta por qué son así y busca entender los detalles. Implica pensar de manera independiente y formar opiniones basadas en la observación y el análisis, en lugar de seguir simplemente lo que otros dicen.

Ser crítico. tener la habilidad de analizar y evaluar algo de manera cuidadosa y reflexiva. Una persona crítica no acepta las cosas sin cuestionarlas; en su lugar, se hace preguntas sobre lo que ve o escucha y busca entenderlo mejor. Por ejemplo, al leer un artículo o ver una película, alguien crítico piensa en lo que le gusta y lo que no, y por qué. Ser crítico es importante porque nos ayuda a formar nuestras propias opiniones y a tomar decisiones más informadas en la vida.

Pensamiento crítico. Son procesos mentales complejos y representación en mapas mentales que todos los individuos emplean como herramienta para resolver problemas o dificultades, adoptando tomar decisiones y como resultado aprender nuevos conocimientos o saberes y experiencias de aprendizaje. Es el buen uso de su pensamiento reflexivo, juicio o crítico es aquél que da su resultado conclusivo diferido de una situación, también podrá obtener respuestas constructivas en una situación real o verosímil del cual toma actitud de ser más analítico e interpretativo, el cual incluye razones y argumentos que se presentan al momento de analizar un texto. El individuo interioriza y se empodera para aflorar sus puntos de vista constructiva.

Solución. Es la parte final o conclusión frente a una situación en cuestión o proceso. Es resolver un problema y es llegar a una verdad final, en la que se sostiene las respuestas de las preguntas cuestionadoras y/o planteadas para su resolución de manera evidente.

Problema. Asunto o cuestión materia de análisis para su intervención y aclaración o de ideas contrapuestas; es una cuestión que plantea como un desafío o reto para asumir, donde se concluye siempre en una solución. Presenta en distintas disciplinas como en una tesis, literatura, filosofía, sociología, matemática, economía, política, entre otros. Estas contradicciones se presentan como: problemas sociales, problema ético, problema ambiental, problema de investigación, problema económico, etc.

Solución de problema. También denominado como resolución de problemas; consiste en que un individuo desarrolla de manera estratégica problemas planteadas o generadas en su vida cotidiana y desde luego decide tomar una decisión acertada y de acuerdo a su propósito resolutorio, en un contexto diverso y complejo. Esta conclusión con principio reflexivo - crítico.

Postura. Es posición o actitud que adopta una persona, ya sea física o mentalmente. En un sentido más abstracto, la postura también se relaciona con las creencias, opiniones o actitudes que una persona tiene sobre un tema específico. Por ejemplo, alguien puede tener una postura crítica frente a un problema social, lo que implica que tiene una opinión formada y está dispuesto a defenderla. Así, la postura puede reflejar tanto el estado físico como la perspectiva personal de un individuo en diversas situaciones.

Toma de decisión. Es una fase que toda persona que pasa o lo realiza, que a partir de distintas alternativas opta elegir con seguridad; ésta se activa en momentos cuando se presenta disputa en distintos escenarios de la vida para llegar a un final satisfactorio y seguro.

Postura y toma decisión. Son acciones donde el individuo asume responsablemente sincronizando con el tiempo, condición, ambiente oportuno entre otros realiza la acción, decide

frente a las propuestas aciertos o desaciertos la aceptación saludable, respetando su condición previa con una autoevaluación y regulación metacognitivo.

Aprendizaje. Proceso mediante el cual el ser humano consigue o cambia sus capacidades, aptitudes, conducta y conocimiento; razonando, observando y la experiencia de forma directa, además de adaptar para su posterior intervención. El ser humano está dotado de un conjunto de habilidades para asumir conductas y resolver problemas en forma espontánea, voluntaria o intencionado. La memoria es innata al hombre, es la base para el aprendizaje como herramienta mental para razonamiento lógico y abstracto.

Aprendizaje nuevo. El quien interioriza un aprendizaje nuevo como experiencia es que está transfiriendo, es salir de su mundo, de su confort a una nueva forma de actuar desde que aprendió nuevos saberes y conocimientos. Ésta de manera crítica con postura adecuada que es producto de la reflexión.

Comprensión. Capacidad de entender algo, ya sea una idea, un texto o una situación. Implica no solo captar las palabras o los hechos, sino también relacionarlos con lo que ya sabemos y darles sentido. Por ejemplo, cuando leemos un libro, comprendemos la historia si podemos seguir el hilo de los eventos y entender las emociones de los personajes. En resumen, la comprensión es fundamental para aprender y comunicarnos de manera efectiva.

Comprensión lectora. Es la habilidad de entender, interpretar y analizar un texto. Implica no solo decodificar palabras, sino también conectar la información con conocimientos previos y extraer significados. Esta competencia es fundamental para el aprendizaje y la comunicación efectiva.

Nivel. Modo de expresión para indicar hasta dónde ha llegado alguien o algo según alusión de manera gradual según su estructuración establecida y sucesiva. Es el grado que se alcanza en un determinado entorno social o individual.

Literal. Sentido original del texto expresado en un párrafo, estrofa referidos en palabras, frases, enunciados y/o sentido numérico en el contexto del texto o propósito con que se haya utilizado en lo que se ha dicho o escrito.

Nivel literal. Proceso en el que el lector recrea reconstruyendo o recuperando la información explícita de un determinado texto materia de lectura. Es reorganizar información sin perder de vista su intencionalidad del autor.

Inferencial. Proceso lógico de deducir, inducir, analizar e interpretar, probabilidad y razonamiento que conduce a una conclusión; clasifica y organiza según el objetivo a obtenerlas, éstas validadas en su razonamiento que enlaza con la hipótesis y llegar a las conclusiones que podría ser verdaderos o falsos mediante acciones de inferencia.

Nivel inferencial. Es un momento deductivo e interpretativo de un texto de lectura, situaciones de aprendizaje, retos y desafíos. Es presumir sobre un hecho, acción, situación planteada que preexiste en el texto lo implícito que expone el autor, los cuales se explora según propósito del autor.

Reflexión. Hecho y efecto de consideración con esmero. Proceso de meditación y de pensamiento que permite exteriorizar las conclusiones, para una mejora y toma de decisión segura; también es sugerencia, opinión y comentario que lo realiza sobre algo una vez empoderado el asunto de un tema en discusión o tratamiento. Nos permite aprender de nuestras vivencias y tomar decisiones más informadas.

Nivel crítico. Es el momento en que se empodera y se posiciona desde los puntos de vista del lector; son opiniones a flote luego de haber disgregado, analizado, tomando posición crítica y reflexiva para una aceptación fructífera y decidida.

CAPÍTULO III

III. METODOLOGÍA

3.1 Hipótesis

Hipótesis general

El pensamiento crítico tiene eficacia significativa en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020

Hipótesis específicas

1. El pensamiento crítico tiene eficacia significativa en el nivel literal de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020
2. El pensamiento crítico tiene eficacia significativa en el nivel inferencial de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020
3. El pensamiento crítico tiene eficacia significativa en el nivel crítico de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020

3.2 Variables

La variable es un símbolo manipulable o unidad de análisis, también “es un atributo, propiedad o cualidad manifiesta de un objeto o fenómeno que puede adoptar un número, valor o categoría. De la variable se desprenden los indicadores” (Sánchez, et ál., 2018, p. 125). En nuestra investigación las variables de estudio fueron variable independiente: pensamiento crítico, de valoración nominal y variable dependiente: comprensión lectora, para efectos de valoración ordinal.

Variable independiente: Pensamiento crítico

Variable dependiente: Comprensión lectora

Variable interviniente:

Estudiantes de Segundo Grado Sección “A” y “B”, del Ciclo VI de Educación Básica Regular de Jornada Escolar Regular.

3.3 Operacionalización de variables

Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
V.I. Pensamiento crítico	MINEDU (2019) al pensamiento crítico define como: “Utilizar las capacidades con las que cuento para resolver problemas, tomar decisiones y aprender algo nuevo; es el análisis que realizamos considerando el contexto, los hechos sobre por qué se	La operación experimental es administrada en 18 sesiones de aprendizaje.	Solución de problema	• Identifica el problema expuesto en el texto leído. • Analiza a partir de los hechos, argumentos presentados en el texto • Plantea soluciones o presume posibles soluciones ante los conflictos planteados en el texto.	Nominal SÍ / NO
			Postura y toma de decisión	• Adopta una posición, frente a conflictos, consecuencias o	

	producen ese hecho; supone mucha reflexión decir más allá”			argumentos que sostiene el autor en el texto. • Demuestra actitud y postura con libertad personal frente a un planteamiento de casos expuestos. • Elige entre las opciones, toma y decide justificando en el contexto que se encuentra.	
			Aprendizaje nuevo	• Actúa con lo aprendido, sale de su confort de acuerdo a lo aprendido. • Muestra y promueve el aprendizaje autónomo/metacognitivo, el saber conocer y saber hacer. • Adopta salir de la rutina hacia un aprendizaje productivo, entretenido, libre y creativo.	
V. D. Comprensión lectora	<u>Comprensión lectora (CL):</u> Define a la comprensión lectora como: “la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Es el hecho abstracto dependiente de la capacidad	Se aplicará prueba objetiva experimental con la finalidad de recoger información sobre los niveles de comprensión lectora (niveles de logro de aprendizaje)	Nivel literal	• Identifica información relevante de textos complejos con vocabulario variado. • Integra información explícita ubicada en distintas partes del texto.	Destacado Logro esperado En proceso En inicio
			Nivel inferencial	• Deduce información implícita en textos complejos y temas de diversas disciplinas del saber, en los que predomina el vocabulario variado. • Explica el tema y el propósito comunicativo	

	individual de cada persona y la competencia lectora” (Jiménez, 2014, p.71).			relacionando información del texto con sus saberes de su contexto sociocultural.	
			Nivel crítico	• Opina sobre ideas, hechos y personajes, y los relaciona y contrasta con su contexto sociocultural. • Juzga la intención del autor reflexionando, evaluando de manera conclusiva.	

3.4 Tipo y nivel de investigación

Tipo de investigación.

Aplicada, según Hernández, et al., (2004) es un tipo de investigación pragmática o utilitaria que aprovecha los conocimientos logrados por la investigación básica o teórica para el conocimiento y solución de problemas inmediatos; por su parte Sánchez, et al., (2018) mencionaron la investigación tecnológica es una forma de investigación aplicada, llamada también investigación científica aplicada.

Nivel de investigación.

Explicativo. Para Sánchez, et al., (2018) mencionaron es un nivel de investigación sustantiva en el cual el investigador formula preguntas acerca de las causas de los fenómenos en estudio, tratando de identificar relaciones de causalidad. También el nivel de investigación explicativa según Mejía (2020) tiene la finalidad hallar las razones o motivos por los cuales ocurren los hechos del fenómeno estudiado, observando las causas y los efectos que existen, e identificando las circunstancias.

La investigación se centró en la descripción, esto indica y trata de clarificar cómo es el problema del cual se tendrá la información. Utilizamos para intentar acercarse determinar causas y consecuencias el comportamiento de un fenómeno específicos. No solo para explicar

el qué sino el porqué de las cosas y cómo ha llegado al estado en cuestión con el empleo del método experimental.

3.5 Método

Método general:

Método científico.

Respecto al método científico, según Sánchez, et al., (2018) mencionaron integra la inducción y la deducción, con la finalidad de construir conocimiento teórico y aplicado. El método científico consta de cuatro etapas fundamentales: planteamiento del problema, formulación de posibles hipótesis, puestas a prueba de las hipótesis y resultados.

Se emplea el método comparativo tanto el grupo experimental, en la que se aplica la variable experimental con el grupo control, en el cual no existe la intervención de variables.

Método hipotético-deductivo.

Son procedimientos específicos que se desarrollaron para cumplir los objetivos donde Sánchez, et ál., (2018) indicaron es un método de conocimiento relativo al método científico por el cual se hace uso de procedimientos lógicos deductivos, partiendo de un supuesto o planteamiento a priori que hay que demostrar.

Por consiguiente, se utilizó métodos teóricos las cuales posibilitaron el análisis y explicación de los resultados obtenidos, para llegar a conclusiones confiables, y que nos permitieron resolver problemas. Hipotético-deductivo, porque fue participativa en la que se proyectó en el entorno escolar una actitud de cambio, centrada en procesos de socialización amigables.

Igualmente, Hernández (2008) nos refiere de “acuerdo con el método hipotético-deductivo, la lógica de la investigación científica se basa en la formulación de una ley universal y en el establecimiento de condiciones iniciales relevantes que constituyen la premisa básica para la construcción de teorías” (p. 186).

3.6 Diseño de investigación

Diseños experimentales de investigación: Cuasi experimental - Diseño de grupo de control equivalente pre y post test.

Los ha denominado los investigadores Campbell y Stanley (1973), para hacer mención que en este diseño: “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron fueron independientes o aparte del experimento)” (Hernández, et al. 2004, p. 204). Además, porque son: “diseño de series de tiempo, diseño de muestras equivalentes de tiempo, diseño de dos grupos no equivalentes o con grupo de control no equivalente y diseños de muestras separadas” (Sánchez, et al. 2018, p. 51). Son dos grupos no equivalentes (Campbell y Stanley, 1973).

Ésta representada por:

GE:	O ₁	X	O ₂
			
GC:	O ₃		O ₄

Que consiste:

G. E. Grupo Experimental

G. C. Grupo Control

O₁ y O₂ Medición basal del nivel de comprensión de lectura. Pre test

O₃ y O₄ Medición final del nivel de logro. Post test

X: Manipulación de la Variable Independiente

3.7 Población y muestra

Población.

Es un conjunto de individuos, objetos o acontecimientos, elementos que posee características comunes y consideradas también como variables de estudio, “se pueden identificar en un área de interés para ser estudiados, por lo cual quedarán involucrados en la hipótesis de investigación. Cuando se trata de individuos humanos es más adecuado denominar población;

y, cuando no son personas, es preferible denominarlo universo de estudio” (Sánchez, et ál. 2018, p.102).

La población está conformada por 138 estudiantes de Segundo Grado de educación secundaria de las 8 secciones, del Ciclo VI de la Institución Educativa “San Juan”, los mismos se detalla en la siguiente tabla.

Tabla 1

Nómina de matrícula de estudiantes del 2.º grado según SIAGIE 2021

Grado y sesión	Sexo		Nº de estudiantes
	H	M	
Segundo grado A	10	11	21
Segundo grado B	14	8	22
Segundo grado C	16	8	24
Segundo grado D	15	8	23
Segundo grado E	15	8	23
Segundo grado F	16	6	22
Segundo grado G	14	7	21
Segundo grado H	13	9	22
Total			138

Fuente: Nómina de matrícula según SIAGIE 2021

Muestra.

Sánchez, et ál., (2018) mencionaron es un sub conjunto de casos o individuos que son parte o fragmento representativo de la población, donde la muestra tiene entre sus características ser objetiva y reflejo fiel del universo (población), en ese sentido “los resultados obtenidos -en la muestra- puedan generalizarse a todos los elementos que conforman dicha población. En consecuencia, se han tomado dos (2) secciones: “A” de 19 estudiantes y “B” de 19 estudiantes asistentes, un total de 38 estudiantes desde el inicio de las clases, según referencia de control de asistencia de sesiones de aprendizaje.

La muestra en el presente estudio está constituida por 38 estudiantes de Segundo Grado de las secciones “A” y “B”, de Ciclo VI, de la Institución Educativa “San Juan”, en consecuencia, se visualiza en la siguiente tabla:

Tabla 2

Registro de control de asistencia de estudiantes del 2.º grado “A” y “B”

Grado y sesión	Sexo		Nº de estudiantes
	H	M	
Segundo grado A	10	9	19
Segundo grado B	13	6	19
Total			38

Fuente: Registro de control de asistencia 2021

Técnica de muestreo o muestral

La técnica empleada fue muestreo por conveniencia, según Sánchez, et ál., (2018) los muestreos por conveniencia se fundamentan en base a la experiencia o requerimientos del investigador; con respecto a las 8 secciones de estudiantes de 2º grado se eligieron las secciones “A” y “B”. Esta elección permitió al investigador recopilar datos de un grupo específico de estudiantes de manera eficiente; lo que fue útil para realizar el estudio comparativo entre diferentes secciones.

Tipo de muestreo

Muestreo no probabilístico, Sánchez, et ál., (2018) mencionaron se fundamenta en base a los requerimientos del investigador, donde selecciona la muestra de acuerdo a su criterio, desestimando la aleatoriedad, lo que concreta mediante un muestreo intencional, donde se elige a los individuos de la muestra basándose únicamente en el criterio del investigador.

De tal forma que se define al grupo control a la sección de 2º Grado “B” y grupo experimental a los estudiantes de 2º Grado “A”, de acuerdo a la nómina de matrícula del año escolar 2021.

3.8 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica de recolección de datos

También se denomina técnica de recogida de datos el cual son “medios e instrumentos a través de los cuales se efectúa el método. Procedimientos y recursos que se sirve la ciencia. Según Sánchez et al., (2018) es el conjunto de reglas y operaciones para manejo de los instrumentos que auxilian al individuo en la aplicación de los métodos. De este modo es empleado la técnica de observación de aula para la manipulación de la variable independiente.

Técnica de recolección de datos: Prueba de rendimiento

Instrumento de recojo de datos: Prueba Objetiva

En este instrumento, está constituido las tres dimensiones, en la que se utilizó pruebas sometidas como parte de la evaluación pre y post test en el experimento.

Instrumento para recolección de datos

Sánchez et al., (2018) mencionaron es una herramienta que forma parte de una técnica de recolección de datos. Puede darse como una guía, un manual, un aparato, una prueba, un cuestionario o un test. De tal modo se emplea para la variable independiente el instrumento de Lista de Cotejo, y para la variable dependiente el instrumento Prueba objetiva.

Prueba objetiva de comprensión lectora (POCL).

El instrumento para la recogida de datos del presente estudio fue la prueba objetiva: “Instrumento de evaluación que permitiría obtener el nivel de desempeño en el área de la comprensión de lectura de los estudiantes” (Doll, 2021, p. 106). Por consiguiente, consideramos los siguientes criterios:

Características.

Denominación	Prueba objetiva de comprensión lectora
Autor	Adaptado y adecuado de Pruebas tipo ECE-Minedu.
Modalidad	Colectiva o individual.

Tiempo	Con límite de tiempo (60 minutos)
Formato	En físico mejor control y asegurar resultados.
Áreas valoradas	Que permite valorar los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.
Cobertura	A estudiantes de 2° grado secundaria EBR.

Descripción y estructura del instrumento

Es un instrumento que consiste en el planteamiento, formulación de ítems o preguntas objetivas una vez haber leído un texto determinado. La prueba objetiva de comprensión lectora: “Se trata de preguntas breves cuya respuesta se ofrece cerrada (acompañada de distractores) o limitada a un par de frases, que se valoran en función de los anteriores criterios inferenciales” (Montanero, 2003, p. 417). De otro lado Costa (1982) en el Primer Encuentro Americano de Especialistas en Lectura, en Buenos Aires:

Concibe la prueba como una situación en la cual los materiales base, más la secuencia de ítems, son una especie de desencadenantes de la actividad de comprensión (parte de la facultad del lenguaje) la cual se ejerce mediante el cotejo del material y de las alternativas de los ítems con el conocimiento lingüístico que el estudiante posee. (p. 6)

Su grado de objetividad dependerá generalmente de los casos del conocimiento profesional y técnico del que las elabora. Permite valorar conocimientos, capacidades, destrezas, rendimiento, aptitudes, actitudes, inteligencia, forma de pensar críticamente, etc. Esta prueba es un recurso utilizado para la evaluación diagnóstica (inicio), proceso y salida, permite para la evaluación formativa y sumativa del nivel de logro de los estudiantes, asimismo sirve para obtener la línea de base del nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes. Su propósito es estandarizar las diferentes actividades que acompañan el ejercicio de aplicación, homogenizando y generando igualdad de condiciones a los estudiantes que desarrolla esta

prueba, además de crear un ambiente adecuado. Sus procesos de aplicación están establecidos antes, durante y después de la prueba, respetando el desarrollo de protocolo de aplicación. Está constituida por 26 preguntas ítems en total, constituido por 8 textos de estructura compleja, de diversos tipos y formatos; texto 1 consta de 5 preguntas, texto 2 de 4 preguntas, textos 3 y 4 presenta 5 preguntas, texto 5 consta de 5 preguntas, textos 6 y 7 consta de 4 preguntas y el texto 8 constituida por 3 preguntas. Cuenta con cuatro alternativas donde uno es la respuesta correcta. Las preguntas 3, 5, 19, 20, 21, 22, 25 y 26 son preguntas de respuesta abierta extensa (RAE). El peso de las preguntas: nivel literal 10 preguntas a 2 puntos, nivel inferencial 10 preguntas a 2 puntos, nivel crítico 4 preguntas a 3,5 puntos de peso y 2 preguntas a 3 puntos; por lo que la prueba de comprensión de lectura tiene en total 20 puntos de peso. Están definidas las escalas de evaluación o nivel de logro en la siguiente tabla:

Tabla 3

Escala de valoración de nivel de logro según MINEDU

En inicio	En proceso	Logro esperado	Destacado
0 - 10	11 - 14	15 - 17	18 - 20
1	2	3	4

Fuente: MINEDU

Los ítems en la prueba objetiva de comprensión lectora se diferencian por su tipo en función de sus objetivos y productos específicos en este caso obtener el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes, con las características de una prueba objetiva de opción simple, porque la pregunta es acompañada por un conjunto de respuestas (alternativas) Los ítems están ordenadas por niveles de comprensión, a efecto de que el estudiante examinado pueda responder todos aquellos que domina y no se vea afectado por el tiempo.

Normas de aplicación

Las instrucciones generales para la prueba objetiva de comprensión lectora para estudiantes de segundo grado son: evitar ruidos, el ambiente debe estar bien iluminado, los estudiantes deben sentirse cómodos en el asiento, entre otros; como es la aplicación colectiva los estudiantes deben ubicarse marcando distancia para evitar ver la prueba por su par. Se debe vigilar o tener cuidado a estudiantes, deben tener abierto el cuadernillo ubicándose en la página correspondiente. Se presentan las indicaciones de manera escrita, para su mayor claridad y comprensión se puede repetir, éste debe ser considerado en la precisión o instrucción.

Los estudiantes toman lectura en silencio las instrucciones y los textos. El aplicador tiene la obligación de evitar orientar a los estudiantes, más al contrario debe instar a que trabaje de forma autónoma, donde dependerá si toma una segunda lectura para su mayor entendimiento.

Al administrar en grupo, es importante orientar en cuanto ha iniciado la prueba objetiva, pueden levantar la mano si tuvieran alguna duda y esta debe ser respondida de manera individual, la disposición de mesas o carpetas para que los estudiantes desarrollen las hojas de la prueba en forma individual con comodidad y en un clima de confianza.

3.9 Validez y confiabilidad de instrumentos

Validez.

Sánchez, et ál. (2018) mencionaron es el grado en que un método o técnica sirve para medir con efectividad lo que supone que está midiendo. Se refiere a que el resultado obtenido mediante la aplicación del instrumento, demuestra medir lo que realmente se desea medir; la validación fue realizada mediante juicio de expertos.

Validez de contenido.

Sánchez, et ál. (2018) es el grado en que un método o técnica sirve para medir con efectividad lo que supone que está midiendo. Se refiere a que el resultado obtenido mediante la aplicación

del instrumento, demuestra medir lo que realmente se desea medir. En términos estadísticos es la manera de medir lo relevante atribuirle a la variable.

Asimismo, para la demostración de que los ítems de un test representan adecuadamente el contenido, se realizó la evaluación mediante cinco (5) expertos, con características y criterios de ser docente universitario con grado de doctor y docente universitario con línea de investigación que pertenece la investigación. Por consiguiente, todos los expertos concluyeron dicha evaluación del contenido y los ítems del instrumento válido para su aplicación. En consecuencia, a partir de las orientaciones teóricas se procedió someter a la prueba binomial de validez de contenido que es la herramienta estadística, que nos permitió concluir.

Tabla 4

Validación de juicio de expertos del instrumento: prueba objetiva

		Categoría	Nº	Prop. observada	Prop. de prueba	Significación exacta (bilateral)	Decisión
Experto1	Grupo 1	Sí	30	1,00	,50	,000	Significativo
	Total		30	1,00			
Experto2	Grupo 1	Sí	30	1,00	,50	,000	Significativo
	Total		30	1,00			
Experto3	Grupo 1	Sí	28	,93	,50	,000	Significativo
	Grupo 2	No	2	,07			
Experto4	Total		30	1,00			Significativo
	Grupo 1	Sí	28	,93	,50	,000	
Experto5	Grupo 2	No	2	,07			Significativo
	Total		30	1,00			

En efecto, se concluye obteniendo el resultado de la prueba del contenido del instrumento prueba objetiva de comprensión lectora de la siguiente forma: $P = 0,000$, donde P promedio $< 0,05$. Esto indica que los resultados de la prueba binomial permiten confirmar que el instrumento de medición es válido en su contenido.

Confiabilidad.

Sánchez, et ál. (2018) con el objetivo de garantizar una mayor certeza en la aplicación de un cuestionario, era necesario evaluar su confiabilidad. Para lograrlo, se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach en el estudio, lo que permitió determinar la consistencia interna de los ítems del cuestionario y asegurar que las respuestas fueran coherentes y fiables. Esta evaluación resultó fundamental para confirmar la validez de los resultados obtenidos.

Asimismo, la confiabilidad es la consistencia o estabilidad de una medida estadística, muchos autores se refieren a la ausencia relativa de errores de medición en un instrumento de medida, al respecto Sánchez, et ál. (2018) define como:

Cualidades de estabilidad, consistencia, exactitud, tanto de los instrumentos como de los datos y las técnicas de investigación. Al igual que la validez, la confiabilidad puede ser entendida en relación con el error, pues a mayor confiabilidad, menor error. Es la capacidad del instrumento para producir resultados congruentes cuando se aplica por segunda vez en condiciones lo más parecidas a la inicial. Se expresa en forma de correlaciones. Se presentan tres formas muy conocidas para estimar la confiabilidad de un instrumento: método por mitades, métodos test-retest y método de instrumentos paralelos. (p. 35)

Sin embargo, para Quero (2010) menciono en el caso específico del coeficiente de confiabilidad vinculado a la homogeneidad o consistencia interna, se dispone del coeficiente α (alfa), propuesto por Lee J. Cronbach. Por su parte Carnines y Zeller (1979) consideran que: “como regla general, las confiabilidades no deben ser inferiores a ,80”. Otros valores referenciales pueden encontrarse en Kerlinger y Lee (2002) donde afirman “que un nivel satisfactorio de confiabilidad depende de cómo se utilice la medida”. Para algunos autores datos por encima de ,70 serían recomendados, y lo contrario sería inaceptable (George y Mallery, 2003; Gliem y Gliem, 2003), en consecuencia el instrumento se somete la prueba de

confiabilidad de los cuales se tuvo como resultado preliminar, teniendo en cuenta que inicialmente se tuvo de 30 ítems con resultado de ,508 de Alfa de Cronbach lo cual no sería confiable; de tal forma se prosiguió a la siguiente rueda y final, obteniendo el resultado final contundente en reducir los ítems 10, 25, 26 y 27 (4 ítems) quedando definitivo con 26 ítems para el proceso de recojo de datos.

Alfa de Cronbach.

Dentro de este orden de ideas: “Es un indicador estadístico que se emplea para estimar el nivel de confiabilidad por consistencia interna de un instrumento que contiene una lista de reactivos. Se expresa en término de correlaciones que van desde -1 a $+1$ ” (Sánchez, et ál., 2018, p.16), de tal manera el resultado de la prueba arroja en el siguiente resultado

Tabla 5

Rotación convergida en cuatro iteraciones de confiabilidad

Alfa de Cronbach	Nro. de elementos
,702	26

De este modo, la consistencia interna (alfa= ,702), indica que el coeficiente Alpha de Cronbach que define a 26 ítems son válidos y confiables del instrumento de prueba objetiva, debido a que el nivel de significancia es menor a 0,05, en relación al resultado de ,702 de Alfa de Cronbach válida en el presente estudio.

Validez de constructo.

Constructo. Sánchez, et ál. (2018) define que el constructo “es un proceso de síntesis relacional del conocimiento que convencionalmente no alcanza todavía la complejidad o amplitud para que se le denomine teoría. De los constructos se derivan los conceptos y de estos últimos las variables e indicadores de estudio” (p. 37). Mientras para Solórzano y Montero, respecto a

validez de constructo indica que “se partió de una definición del constructo, la comprensión lectora y los subconstructos por medir, que explican de manera independiente al constructo de interés, a partir del referente teórico” (2011, p.13).

Tabla 6

Validez de constructo del instrumento prueba objetiva

	Componente		
	1	2	3
30. Por qué el texto se llama “Supervisión”?	,909		
25. Respecto a la televisión basura, ¿con cuál de los autores estás de acuerdo? Señala al menos dos argumentos planteados en el texto que respalden tu opinión.	-,849		
2. De acuerdo con el texto, ¿cuál de los siguientes alimentos contienen vitamina B?	,838		
29. ¿Cómo crees que se siente Jesús cuando va al mercado?	,788		
28. ¿En qué se diferencian las personas con visión normal de las que tienen tetracromatismo?	,778		
5. ¿Por qué el autor ha escrito entre comillas la palabra combustible?	,775		
24. ¿Cuál de los siguientes programas es un ejemplo de que la televisión “habla de sí misma”?	,763		
4. Según el texto, ¿por qué es necesario consumir la vitamina E?	-,736		
27. ¿Para qué se escribió principalmente este texto?	-,728		
10. Lee el siguiente fragmento: ... ¿Qué función cumple este párrafo?	-,703		
26. ¿De qué trata principalmente este texto?	-,646		
9. ¿Qué pasaría si se rompiera el mito de que utilizar material reciclado afecta la buena calidad del producto?	,540		
16. De acuerdo con el narrador, ¿qué relación hay entre Fonseca y el cadáver?	-,913		
22. Observa el gráfico del primer texto: ... ¿Por qué el gráfico se titula “Cifras que asustan”?	,907		
19. Lee esta frase que pertenece al cuento: ... ¿A qué se refiere “el infame miembro”?	,903		
11. ¿Por qué fue necesario tomar en cuenta también la cantidad de libros vendidos para hacer este gráfico?	,834		
1. ¿Cuál es la idea principal del texto leído?	,801		
20. ¿Por qué es importante la parte del cuento en que el secretario le lee a Fonseca el libro en árabe?	-,795		
15. ¿Por qué el autor del texto eligió este tipo de gráfico para presentar la información?	,697		
12. Según el texto, ¿cuál es el libro más leído en estos últimos 50 años?	,668		
6. Según el texto, ¿cuáles son los países con niveles más bajos de reciclaje?	-,531		
7. Según el texto, ¿cuál es el problema principal para el reciclaje?			,949

14.¿Qué cantidad de personas ha leído el libro El Código Da Vinci?	-,744
13.¿Quién es el autor del libro Lo que el viento se llevó?	,715
8.¿Qué cantidad de basura se produce cada día en el Perú?	,578
23.La información que aparece en la sección “Cifras que asustan” ha sido presentada mediante un gráfico de barras. ¿Por qué crees que el autor ha elegido esa forma de presentar la información?	,550
18.¿Cómo se llama la persona que narra este cuento?	,548
21.Carlos Bruce dice que si no te gusta un programa cambies de canal, ¿qué le respondería la autora del primer texto?	,539
17.Según el cuento, ¿cuál sería una característica de Fonseca?	,237
3.A partir del texto leído, completa el siguiente cuadro	,226
Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. a. La rotación ha convergido en 4 iteraciones.	

Consecuentemente el instrumento en referencia se procedió a la prueba de validez de constructo o pilotaje de 30 ítems a 30 estudiantes y, arrojando el siguiente resultado de acuerdo a la matriz de componente rotado en modo de extracción: análisis de principales; modo de rotación: Varimax con normalización Kaiser y la rotación ha convergido en 4 iteraciones, el primer componente arrojó ,909; el segundo componente - , 913 y el tercer componente de , 949 finalmente.

Metodología en la elaboración del instrumento

Respecto a la metodología en la elaboración del instrumento, nos referimos a la orientación de Prieto y Días (2003, p. 17) indican que “la generación de ítems parte de un diseño experimental en el que, por un lado, se seleccionan las características de los estímulos que inducen el uso de los procesos relevantes para medir el constructo”. Es así que desarrollamos partiendo de un diseño experimental para medir el constructo.

Para Solórzano y Montero (2011) en este caso el constructo mide “comprensión lectora”, explicado por los subconstructos de someter a la medida, que explican de manera indistinta, (nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico – reflexivo) a partir del referente teórico. Estos niveles de comprensión lectora como refiere Solórzano y Montero (2011) “comprender el tipo

de acercamiento que experimenta el que lee. En primer nivel se encuentra aquella habilidad relacionada con una lectura que reconoce detalles; en segundo nivel se encuentra la capacidad de producir nueva información que no está contenida en el texto”. De tal forma que se ha utilizado el estadístico IBM SPSS versión 24.0.

3.10 Técnicas de procesamiento de datos

Técnica. Es un conjunto procesos de un método, como refiere Sánchez, et ál. (2018) es un “conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve la ciencia. Se expresa como conjunto de reglas y operaciones para el manejo de los instrumentos que auxilian al individuo en la aplicación de los métodos” (p. 120).

Procesamiento de datos: “Es una etapa del proceso de la investigación que comprende tareas como la organización de los datos obtenidos para codificarlos, analizarlos estadísticamente, graficarlos y contrastarlos” (Sánchez, et ál., 2018, p. 105).

Por esta razón, una vez consolidados y sistematizados la base de datos en cuadro Excel de 38 estudiantes de pre test y post test de los grupos experimental y control, según evidencia en el anexo 9, se procedió a procesar con las bondades del Software IBM de SPSS versión 24.0, a los estadígrafos de Shapiro Wilk para la prueba de normalidad, U de Mann-Whitney para comparar grupo control y experimental, y prueba de Wilcoxon para evidenciar resultados de pre y post de grupo experimental.

Estadística no inferencial

Como los datos son de tipo ordinal, por la naturaleza de las variables de interés, no se podían medir con números exactos. Por eso, se usó estadística descriptiva con frecuencias y porcentajes para resumir y presentar los resultados de una manera clara y fácil de entender.

Estadística inferencial

Se analizaron los datos para ver cómo estaban distribuidos mediante la prueba Shapiro-Wilk para definir la distribución de los datos. Como no seguían la forma normal, se utilizaron pruebas estadísticas específicas mediante los test estadísticos de U de Mann-Whitney y Wilcoxon para comparar o contrastar grupos y verificar las hipótesis del estudio.

3.11 Aspectos éticos

Los aspectos éticos son considerados como los principios morales de honestidad, de justicia, de honor, valor e integridad del investigador, su evidencia “debe estar necesariamente presente en los investigadores y debe ser respetada a través de los estilos normativos de citación y referenciación” (Salazar, et ál., 2018, p. 309).

En este caso, fue un trabajo completo e íntegro, ya que se sometió a los criterios de valoración y confiabilidad de los resultados para recoger la información y los datos requeridos y necesarios a través de los instrumentos, en completo respeto de los resultados emitidos por cada uno de ellos de manera responsable y verás, para evidenciar y demostrar a través del presente documento su nivel de confiabilidad de la investigación.

Para su ejecución se ha procedido a solicitar de manera documentada a fin de que conceda la autorización correspondiente del trabajo de aplicación-recojo de datos a la Dirección de la Institución Educativa “San Juan” del distrito de San Juan Bautista, Ayacucho, según se visualiza en anexo 7 (carta de autorización), donde autoriza desarrollar la presente investigación, ejecución de prueba de pre test en los grupos experimental y control, asimismo se desarrollaron 18 sesiones de experiencia de aprendizaje bajo la actividad de aprendizaje denominado “El arte de la pregunta y respuesta del pensador crítico” la enseñanza aprendizaje del desarrollo del pensamiento crítico con diversos tipos de textos y de formatos textuales. Concluido el desarrollo de las sesiones de aprendizaje se somete a una prueba de post test a los grupos experimental y control. Asimismo, se ha solicitado a los padres de familia de los

estudiantes para consentimiento informado, que consiste en la autorización para recojo de datos en la que se muestra en anexo 8 a, b y c.

De otro lado el informe final correspondiente al presente estudio se elaboró en estricta observancia de Normas APA (American Psychological Association) de la 7ma. Edición del año 2019, bajo las “directrices diseñadas para facilitar una comunicación clara y precisa en las publicaciones académicas, especialmente en la citación y referenciación de fuentes de información” (APA, 2019, p. 3).

CAPÍTULO IV

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados a nivel descriptivo

A continuación, se muestran con detalles los resultados, siendo ésta procesadas en los estadígrafos referidos en tablas de frecuencias y porcentajes de la prueba objetiva de comprensión lectora de los grupos experimental y control en pre test y post test:

Tabla 7

Nivel de comprensión lectora entrada y salida de la aplicación de la prueba objetiva en el grupo experimental y control en los estudiantes de educación secundaria.

	PRE TEST				POST TEST			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	F	%	F	%	F	%	F	%
En inicio	6	31,6%	6	31,6%	1	5,3%	4	21,1%
En proceso	9	47,4%	11	57,9%	3	15,8%	8	42,1%
Logro esperado	4	21,0%	2	10,5%	8	42,1%	5	26,3%
Destacado	0	0,0%	0	0,0%	7	36,8%	2	10,5%
Total	19	100,0%	19	100,0%	19	100,0%	19	100,0%

En la tabla 7, se observa con respecto a la comprensión lectora; el grupo experimental, el 31,6% de los estudiantes se encontraba en el nivel de comprensión lectora "en inicio", y en el grupo control el 31,6%. En el post test, el grupo experimental mostró una mejora significativa, con solo el 5,3% en el nivel "en inicio", mientras que el grupo control fue del 21,1%.

En cuanto al nivel "en proceso", se observa que tanto en el pre test como en el post test, el grupo control presentó una mayoría en comparación con el grupo experimental.

En el nivel "logro esperado", el grupo experimental mostró un aumento significativo en el post test, con el 42,1% en comparación con el 21,0% en el pre test. Mientras que en el grupo control, solo el 26,3% alcanzó este nivel en el post test.

Así, en el nivel "destacado", se puede observar que, en el grupo experimental, ningún estudiante alcanzó este nivel en el pre test, pero en el post test, un 36,8% lo logró. Mientras que en el grupo control, el 10,5% alcanzó este nivel en el post test.

Por lo cual, se puede concluir que el grupo experimental mostró una mejora significativa en los niveles de comprensión lectora en comparación con el grupo control, lo que sugiere que la aplicación tuvo un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria.

Tabla 8

Nivel literal de comprensión lectora entrada y salida de la aplicación de la prueba objetiva en el grupo experimental y control en los estudiantes de educación secundaria.

	PRE TEST				POST TEST			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	F	%	F	%	F	%	F	%
En inicio	5	26,3%	6	31,6%	1	5,2%	5	26,3%
En proceso	9	47,4%	8	42,1%	3	15,8%	7	36,8%
Logro esperado	4	21,0%	4	21,0%	6	31,6%	4	21,1%
Destacado	1	5,3%	1	5,3%	9	47,4%	3	15,8%
Total	19	100,0%	19	100,0%	19	100,0%	19	100,0%

En la tabla 8, con respecto al nivel literal la comprensión lectora muestra que en pre test, la mayoría de los estudiantes en el grupo experimental y control se encontraban en el nivel "en proceso" con un 47,4% y 42,1% respectivamente. Mientras que en el post test, se observa un

cambio significativo en el grupo experimental, donde la mayoría de los estudiantes lograron el nivel "Destacado" con un 47,4%. En comparación, el grupo control mostró una mejora menos significativa, con la mayoría de los estudiantes en el nivel "en proceso" con un 36,8%.

Por lo cual, la aplicación tuvo un impacto positivo en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes en el grupo experimental, llevándolos a alcanzar niveles más altos de comprensión.

Mientras que en el grupo control, la mejora fue menos marcada.

Tabla 9

Nivel inferencial de comprensión lectora entrada y salida de la aplicación de la prueba objetiva en los grupos experimental y control de estudiantes de secundaria.

	PRE TEST				POST TEST			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	F	%	F	%	F	%	F	%
En inicio	7	36,8%	6	31,6%	1	5,3%	5	26,3%
En proceso	8	42,1%	10	52,6%	5	26,3%	8	42,1%
Logro esperado	4	21,1%	3	15,8%	8	42,1%	4	21,1%
Destacado	0	0,0%	0	0,0%	5	26,3%	2	10,5%
Total	19	100,0%	19	100,0%	19	100,0%	19	100,0%

En la tabla 9, con respecto al nivel inferencial de comprensión lectora, mostró diferencias entre los grupos experimental y control en el pre test, donde un porcentaje mayor de participantes en el grupo experimental se encontraba en el nivel proceso, en comparación con el grupo control. Sin embargo, en el post test, el grupo experimental mostró un mayor logro esperado (42.1%) y destacado (26,3%) en comparación con el grupo control. Lo que, se observa una mejora en el nivel inferencial de comprensión lectora en el grupo experimental después de la intervención, mientras que en el grupo control se mantuvo estable o mostró menor progreso.

Tabla 10

Nivel crítico de comprensión lectora entrada y salida de la aplicación de la prueba objetiva en el grupo experimental y control de estudiantes de secundaria.

	PRE TEST				POST TEST			
	Experimental		Control		Experimental		Control	
	F	%	F	%	F	%	F	%
En inicio	10	52,6%	9	47,4%	1	5,3%	6	31,6%
En proceso	7	36,9%	8	42,1%	5	26,3%	7	36,8%
Logro esperado	2	10,5%	2	10,5%	10	52,6%	4	21,1%
Destacado	0	0,0%	0	0,0%	3	15,8%	2	10,5%
Total	19	100,0%	19	100,0%	19	100,0%	19	100,0%

En la tabla 10, en el grupo experimental y control en el pre test mostró que la mayoría de los participantes se encontraban en el nivel "en inicio" tanto en el grupo experimental (52,6%) como en el grupo control (47,4%). En comparación, un menor porcentaje de participantes se encontraban en el nivel "en proceso" tanto en el grupo experimental (36,9%) como en el grupo control (42,1%). Solo un pequeño porcentaje de participantes en ambos grupos alcanzaron el nivel "logro esperado" en el pre test.

Por otro lado, en el post test se observa que la mayoría de los estudiantes en el grupo experimental lograron alcanzar el nivel "logro esperado" (52,6%), mientras que en el grupo control alcanzó el (21,1%). También se observa un aumento en el nivel "destacado" en el grupo experimental en comparación con el grupo control en el post test.

Por tanto, los resultados indican que la intervención en el grupo experimental tuvo un impacto positivo en el nivel crítico de comprensión lectora de los participantes en comparación con el grupo control.

4.2 Resultados a nivel inferencial

4.2.1 Prueba de normalidad

Prueba de hipótesis general.

Donde

H_0 ; la distribución de la variable no es distinta a la distribución normal.

H_a ; la distribución de la variable es distinta a la distribución normal.

Nivel de significancia.

Se considera un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$

Prueba estadística.

Tabla 11

Prueba de normalidad entrada y salida de la aplicación experimental en los estudiantes.

Shapiro-Wilk	Grupos	Estadístico	gl	Sig.
Pre test	experimental	,814	19	,002
Post test	experimental	,837	19	,004

De acuerdo con los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, tanto en el pre test (,814) como en el post test (,837) de la aplicación experimental en los estudiantes, se rechaza la hipótesis nula de que los datos provienen de una distribución normal, ya que los valores de significancia son menores a ,005 en ambos casos. Por lo tanto, se puede inferir que los datos no siguen una distribución normal en ambas mediciones.

Criterio de decisión.

Si, $p < 0,05$ se rechaza la H_0 y se acepta la H_a .

Ahora, Si $p \geq 0,05$ se acepta la H_0 y se rechaza la H_a .

Decisión.

El valor de $p = ,00 < ,05$; entonces se rechaza la H_0 y se acepta la H_a , en tal sentido los datos analizados no cuentan con una distribución normal, De tal forma se utiliza los test estadísticos de U de Mann-Whitney y Wilcoxon para la contratación de hipótesis.

4.2.2 Contratación de hipótesis

1. Sistema de hipótesis.

H_0 : El pensamiento crítico no tiene eficacia significativa en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020

H_i : El pensamiento crítico tiene eficacia significativa en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020

1. **Nivel de significancia:** $\alpha = 0.05$

2. **Estadístico de prueba:** U de Mann Whitney y Wilcoxon

Tabla 12

Evaluación de comprensión lectora. Muestras independientes del grupo experimental y control en una evaluación de entrada y salida de la aplicación experimental.

	U de Mann-Whitney	Sig.
Pre test (G. experimental vs. G. control)	167,500	,675
Post test (G. experimental vs. G. control)	93,000	,008*

*Valor de $p = 0,008 < 0,05$

En la tabla 12, se observa con respecto a la prueba de Mann-Whitney ha sido utilizada para evaluar la diferencia en la comprensión lectora entre un grupo experimental y un grupo de control en un pre test y un post test. Los resultados muestran que en el pre test no hubo una diferencia significativa entre los dos grupos, ya que el valor de p es mayor a $,05$. Sin embargo,

en el post test se encontró una diferencia significativa en la comprensión lectora entre los dos grupos, con un valor de p menor a .05. Es decir, el pensamiento crítico tiene un efecto significativo en comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista.

Esto sugiere que la aplicación experimental tuvo un efecto positivo en la comprensión lectora del grupo experimental en comparación con el grupo de control. Es importante tener en cuenta que este resultado no garantiza que la aplicación experimental sea la única causa de la mejora en la comprensión lectora, ya que puede haber otros factores que influyan en los resultados.

Tabla 13

Evaluación de comprensión lectora. Muestras relacionadas en grupo experimental de entrada y salida de la aplicación experimental.

	Rango de Wilcoxon	Sig.
Pre test – Post test	-3,624 ^b	0,000

En la tabla 13, se obtuvo un p -valor = ,000 < ,05; por tanto, se evidencia que hay mejoras significativas en el desarrollo de comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “San Juan”

Los resultados obtenidos en la evaluación de comprensión lectora indica que hubo una mejora significativa en el grupo experimental entre el pre test y post test de la aplicación experimental. Esto se refleja en el valor de la prueba de rango de Wilcoxon, que es de -3,624 y el valor de significancia de 0,000, lo que sugiere que la diferencia entre las muestras antes y después de la intervención es estadísticamente significativa. Esto significa que la aplicación experimental tuvo un impacto positivo en la comprensión lectora de los participantes del grupo experimental. Lo que aseguramos, que, hay mejoras significativas en el desarrollo de comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “San Juan”

Tabla 14

Evaluación del nivel literal de comprensión lectora. Evaluación de muestras independientes de los grupos control y experimental del entrada y salida de la aplicación experimental.

	U de Mann-Whitney	Sig.
Pre test	173,500	,827
Post test	91,500	,007

En la tabla 14, se observa la prueba U de Mann-Whitney se utilizó para comparar las puntuaciones pre y post test en comprensión lectora entre los grupos control y experimental. Los resultados mostraron que no hubo una diferencia significativa entre los dos grupos en el pre test ($p = ,827$), pero sí hubo una diferencia significativa en el post test ($p = ,007$), lo que sugiere que la aplicación experimental tuvo un impacto positivo en la comprensión lectora de los participantes.

Por consiguiente, los resultados de esta evaluación muestran que la aplicación experimental ayudó a mejorar el nivel literal de comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria del grupo experimental en comparación con el grupo control.

Tabla 15

Evaluación de nivel literal de comprensión lectora. Evaluación de las muestras relacionadas del grupo experimental de entrada y salida de la aplicación.

	Rango de Wilcoxon	Sig.
Pre test – Post test	-3,660 ^b	,000

En la tabla 15, se observa la evaluación del nivel literal de comprensión lectora muestra que hay una diferencia significativa entre el grupo experimental de entrada y salida de la aplicación. Esto se evidencia por el valor del estadístico de rango de Wilcoxon de -3.660 y un nivel de significancia de ,000. Esto sugiere que la aplicación ha tenido un impacto positivo en la mejora

de la comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista - Ayacucho, 2020 del grupo experimental.

Tabla 16

Evaluación del nivel inferencial de comprensión lectora. Evaluación de muestras independientes de los grupos control y experimental de entrada y salida de la aplicación experimental.

	U de Mann-Whitney	Sig.
Pre test	179,000	,962
Post test	103,500	,019

En la tabla 16, se observa la prueba de Mann-Whitney mostró que no hay diferencias significativas entre los grupos control y experimental en cuanto al nivel inferencial de comprensión lectora en el pre test ($p = ,962$). Sin embargo, en el post test, se observó una diferencia significativa entre los dos grupos en el nivel inferencial de comprensión lectora ($p = ,019$), lo que sugiere que la intervención tuvo un impacto positivo en el nivel inferencial de comprensión lectora de los participantes del grupo experimental.

Tabla 17

Evaluación del nivel inferencial de comprensión lectora. Evaluación de las muestras relacionadas del grupo experimental a la entrada y salida de la aplicación experimental.

	Rango de Wilcoxon	Sig.
Pre test – Post test	-3,115 ^b	,002

En la tabla 17, los resultados obtenidos a través del rango de Wilcoxon muestran una diferencia significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora de las muestras del grupo experimental a la entrada y salida de la aplicación. Con un valor de -3.115 y una significancia de 0.002, se puede concluir que la aplicación ha tenido un impacto positivo en el desarrollo del nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes de secundaria de educación básica

regular. Esto sugiere que la aplicación ha contribuido a mejorar las habilidades de comprensión lectora en términos de inferencia en el grupo experimental.

Tabla 18

Evaluación del nivel crítico de comprensión lectora. Evaluación de muestras independientes de los grupos control y experimental del entrada y salida de la aplicación experimental.

	U de Mann-Whitney	Sig.
Pre test	172,000	,783
Post test	106,500	,024

En la tabla 18, se observa la prueba U de Mann-Whitney se utiliza para determinar si existen diferencias significativas entre dos muestras independientes. En este caso, se aplicó esta prueba para evaluar el nivel crítico de comprensión lectora entrada y salida de la aplicación experimental en dos grupos (control y experimental).

Los resultados de la prueba indican que no hay una diferencia significativa en el nivel de comprensión lectora entre el grupo control y experimental en el pre test, ya que el valor de p es de 0,783, lo cual es mayor al nivel de significancia de 0,05. Sin embargo, en el post test, se observa una diferencia significativa entre los dos grupos, ya que el valor de p es de 0,024, lo cual es menor a 0,05. Esto sugiere que la aplicación experimental tuvo un efecto positivo en el nivel crítico de comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria básica.

Tabla 19

Evaluación del nivel crítico de comprensión lectora. Evaluación de las muestras relacionadas del grupo experimental de entrada y salida de la aplicación.

	Rango de Wilcoxon	Sig.
Pre test – Post test	-3,624 ^b	,000

En la tabla 19, se observa hubo una diferencia significativa entre los niveles de comprensión lectora de los participantes entrada y salida de utilizar la aplicación. El rango de Wilcoxon de

-3,624 y un valor de significancia de ,000 indican que la diferencia observada en la comprensión lectora no fue aleatoria y fue causada por el efecto de la aplicación. Esto indica que la aplicación tuvo un impacto positivo en el nivel crítico de comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria básica del grupo experimental.

4.3 Discusión de resultados

A continuación, se muestra los resultados de la investigación referidas al pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria básica de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista – Ayacucho, 2020, análisis estadístico de pre y post, de los grupos experimental y control, la discusión de resultados y la propuesta desarrollada.

Con respecto al objetivo general, determinar la eficacia del pensamiento crítico en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020; el resultado obtenido, nos confirma resultados satisfactorios aplicando las técnicas y herramientas estadísticas necesarias de procesamiento, reducción de datos y análisis estadísticos, mediante los análisis paramétricos y no paramétricos, no obstante, tendríamos algún margen de error metodológico y/o procedimental de forma, o de digitación.

En estos tiempos del contexto digital, la comprensión lectora es una habilidad fundamental en la formación académica y desempeño de aprendizaje de los estudiantes, ya que les permite comprender, analizar y reflexionar sobre los textos que leen. En el caso de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, es fundamental y oportuno fomentar y fortalecer esta habilidad para contribuir a su desarrollo integral y a su éxito en su vida escolar básico, superior y profesional.

En la tabla 7, en el pre test, ambos grupos presentan una distribución similar en los niveles de comprensión lectora. La mayoría de los estudiantes en ambos grupos se encuentran en nivel de logro "en proceso", lo que indica que ambos grupos tienen un nivel comparable de comprensión lectora antes de la intervención. En el post test, el grupo experimental muestra una mejora notable en la comprensión lectora. El número de estudiantes en el nivel de logro "destacado" aumenta a 7 (36,8%), y en "Logro esperado" a 8 (42.1%), lo que indica un avance considerable en comparación con el pre test. En contraste, el grupo control muestra que 4 estudiantes permanecen en "en inicio", y solo 2 alcanzan el nivel de logro "Destacado". Y en nuestro análisis inferencial los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que los datos no siguen una distribución normal, tanto en el pre test como en el post test, con valores de significancia menores a 0.05 ($p = 0.002$ y $p = 0.004$, respectivamente). Esto justifica el uso de pruebas no paramétricas para el análisis posterior.

Por consiguiente, la aplicación del pensamiento crítico tuvo un impacto positivo, han mejorado influyente y significativamente en el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental. El aumento significativo en el porcentaje de estudiantes, que alcanzaron el nivel de "logro esperado" y "destacado" en el post test en comparación con el pretest indica que la aplicación fue efectiva para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa "San Juan", distrito San Juan Bautista – Ayacucho, 2020.

Dentro de este orden de ideas, concuerda con el estudio de Campos (2021), en su trabajo: "Influencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, Trujillo, 2020", en tipo de investigación no experimental de enfoque cuantitativo diseño correlacional causal, en una muestra de 118 estudiantes, los niveles alcanzados en comprensión lectora fueron de 71% en nivel de logro esperado, el 20% en proceso y el 9% en inicio, de una Institución Educativa Trujillo en el 2020.

Por su parte, Castillo et al. (2020), en su artículo de investigación, “Pensamiento crítico y comprensión lectora en tiempos de pandemia en estudiantes de inglés, 2022”, siendo la correlación de 0,627 (positiva moderada) según Rho de Spearman. Esto conlleva a inferir que mientras mayor es el nivel de pensamiento crítico, mayor será también el nivel de comprensión lectora.

Asimismo, Ríos (2019), en su tesis de investigación, “Pensamiento crítico y comprensión de lectura en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro.” no se encontró una relación estadísticamente significativa entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora.

En la misma línea, Doll et ál. (2021), en sobre el: “*Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica*”. Universidad Playa Ancha y Universidad Andrés Bello de Chile, refieren que su investigación pretendió determinar en estudio cuasiexperimental con grupo control, los frutos integral y distintivo de una experiencia dispuesta de desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en los niveles de desempeño de comprensión lectora de 57 estudiantes de octavo año básico. Fue diseñado en función de los supuestos hipotéticos y metodológicos de autores como Mathew Lipman, Richard Paul y Linda Elder, de los cuales concluyen que únicamente el grupo experimental muestra cambio positivo y estadísticamente revelador en el nivel global de desempeño de comprensión lectora y en seis de las siete áreas evaluadas.

Por su parte, Zambrano-Navarrete, et ál. (2021), en el estudio sobre “*El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria*”. Universidad Técnica de Manabí. Ecuador, la comprensión lectora es esencial en el aprendizaje, ya que permite procesar y analizar información para formar opiniones sobre las ideas del autor. Fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes les ayuda a ser más reflexivos y analíticos, mejorando su confianza para expresar ideas en diversos contextos. La intervención docente es clave para motivar a los

estudiantes a desarrollar su comprensión lectora y pensamiento crítico, utilizando la observación y el razonamiento para identificar y corregir errores en su comprensión.

En cuanto, Montes et ál. (2021), a través del artículo científico titulado “*Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial y Sistemas, UNAC*”, su propósito fue evidenciar la relación que existe entre la comprensión lectora con el pensamiento crítico en estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Industrial UNAC, el objetivo fue determinar la relación entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes de Ingeniería Industrial de la UNAC. La investigación, de tipo básica, diseño no experimental, transversal y descriptivo-correlacional, se realizó en una muestra de 67 estudiantes. Se aplicaron dos instrumentos: una prueba de comprensión lectora sobre temas de la carrera y un cuestionario de pensamiento crítico. Los resultados muestran en comprensión lectora, el 39% se ubicó en el nivel satisfactorio y el 31.3% en el nivel insatisfactorio. Estos hallazgos comprueban una relación significativa entre las dos variables estudiadas.

Así pues, Becerra (2020), en “*Modelo de Estrategias Cognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico en la Comprensión Lectora de los Alumnos del sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Privada “El Nazareno” de Chiclayo*” de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque – Chiclayo - Perú. Plantea y da cuenta que se debe prever con tratamiento especial al problema del desarrollo del pensamiento crítico de los participantes, porque existe pobreza analítica de imágenes, desentendimiento de conceptos, dificultades en identificar ideas principales, así como para manifestar criterios, puntos de vista. Dentro de su objetivo fue plantear y explicar procedimientos estratégicos cognitivos para gestionar el pensamiento crítico y la comprensión lectora en los estudiantes, para lo cual aplicó test de comprensión lectura, establecer nivel de pensamiento crítico en la comprensión lectora, lo que permitió tener un logro significativo.

El resultado presenta también coincidencia con el resultado que se refirió en *El pensamiento crítico como herramienta para mejorar la comprensión lectora en adolescentes* (2021), este artículo explora cómo el pensamiento crítico puede ser utilizado como una herramienta pedagógica para mejorar la comprensión lectora, lo que se relaciona directamente con los hallazgos sobre el efecto positivo del pensamiento crítico en la comprensión lectora.

Este hallazgo, se relaciona con los resultados de lo que se refirió en *El impacto del pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes de secundaria* (2020), este estudio examina cómo el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico influye en la comprensión lectora, mostrando resultados positivos que respaldan la importancia de fomentar el pensamiento crítico en el aula, para mejora de comprensión lectora.

También coincide el hallazgo con los resultados de lo que señaló en el trabajo de investigación *Fomentar el pensamiento crítico para mejorar la comprensión lectora en el aula* (2021), donde los autores discuten estrategias pedagógicas que promueven el pensamiento crítico y cómo estas pueden llevar a una mejora en la comprensión lectora, que el pensamiento crítico tiene un efecto significativo en la comprensión lectora.

Con respecto al objetivo específico uno, determinar la eficacia del pensamiento crítico en el nivel literal de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020

Se obtuvo en la tabla 8, en el pre test, ambos grupos presentan una distribución similar en los niveles de comprensión lectora, con la mayoría de los estudiantes en el nivel de logro "en proceso". Esto precisa que los grupos partían de un nivel comparable de comprensión lectora antes de la intervención. En el post test, el grupo experimental muestra una mejora notable, especialmente en el nivel de logro "Destacado", que aumenta de 1 a 9 estudiantes. En contraste, el grupo control no muestra un aumento significativo en esta categoría, lo que indica que la

intervención tuvo un impacto positivo en el grupo experimental, en el nivel literal de comprensión lectora. Y en entorno al análisis inferencial podemos decir que los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que los datos no siguen una distribución normal, tanto en el pre test como en el post test, con valores de significancia menores a 0.05 ($p = 0.002$ y $p = 0.004$, respectivamente). Esto justifica el uso de pruebas no paramétricas para el análisis, y en consecuencia la intervención fue efectiva para mejorar en el nivel literal de la comprensión lectora en el grupo experimental, y el análisis estadístico respaldó la validez de estos hallazgos al utilizar métodos apropiados para los datos obtenidos.

En donde los estudios de Duke y Pearson (2002), en su trabajo sobre la enseñanza de la comprensión lectora, Duke y Pearson destacan que la comprensión literal es fundamental, ya que implica la capacidad de recordar y entender información explícita en un texto. Señalan que las estrategias de enseñanza que se centran en la identificación de ideas principales y detalles específicos son esenciales para mejorar la comprensión literal.

Es así como, Cohen y Gómez (2014), en su investigación sobre la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, encontraron que muchos estudiantes luchan con la comprensión literal debido a la falta de estrategias adecuadas para procesar la información. Sugieren que las intervenciones que enseñan a los estudiantes a identificar y resumir información clave pueden ser efectivas para mejorar su comprensión en este nivel.

Autores como Miller (2013), realizó un estudio sobre la comprensión lectora en diferentes contextos educativos y encontró que los estudiantes que recibieron instrucción específica en la identificación de hechos y detalles en los textos mostraron mejoras significativas en su rendimiento en comprensión literal. Esto resalta la importancia de enfoques pedagógicos que se centren en habilidades específicas de comprensión.

Por su parte, Cueto et al. (2016), en un análisis de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú, Cueto y sus colegas encontraron que muchos estudiantes no

alcanzaban niveles adecuados de comprensión literal. El estudio concluyó que las intervenciones educativas deben enfocarse en fortalecer las habilidades de comprensión literal para sentar las bases de niveles más altos de comprensión.

En la misma línea, García y Rodríguez (2018), en su estudio sobre estrategias de lectura en estudiantes de primaria, los autores encontraron que la enseñanza explícita de estrategias para la comprensión literal, como la inferencia de información y la identificación de detalles, resultó en mejoras significativas en el rendimiento de los estudiantes en pruebas de comprensión lectora.

Estos estudios subrayan la importancia de la comprensión literal como un componente esencial del proceso de lectura. Las intervenciones educativas que se centran en fortalecer las habilidades de comprensión literal son cruciales para ayudar a los estudiantes a construir una base sólida para el desarrollo de habilidades de comprensión más avanzadas. Los hallazgos respaldan la idea de que la mejora en la comprensión literal puede tener un impacto positivo en el rendimiento general de los estudiantes en la lectura.

Con respecto al objetivo específico dos, determinar la eficacia del pensamiento crítico en el nivel inferencial de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020

En la tabla 9, evidencia que en el pre test, ambos grupos presentan una distribución similar en los niveles de comprensión lectora. La mayoría de los estudiantes en ambos grupos se encuentran en nivel de logro "en proceso", lo que indica que ambos grupos tienen un nivel comparable de comprensión lectora antes de la intervención. En el post test, el grupo experimental muestra una mejora notable en la comprensión lectora de nivel inferencial. El número de estudiantes en nivel de logro "destacado" aumenta a 5, y en "logro esperado" a 8, lo que indica un avance considerable en comparación con el pre test. En contraste, el grupo control

muestra que 5 estudiantes permanecen en nivel de logro "en inicio", y solo 2 alcanzan el nivel "destacado". Y, en análisis inferencial los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que los datos no siguen una distribución normal, tanto en el pre test como en el post test, con valores de significancia menores a 0.05 ($p = 0.002$ y $p = 0.004$, respectivamente). Esto justifica el uso de pruebas no paramétricas para el análisis posterior.

En cuanto a Cueto et al. (2016), concluyeron también, que las intervenciones deben enfocarse en fortalecer estas habilidades. Dentro de su objetivo del estudio busca evaluar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria y determinar las características de la comprensión lectora en este grupo poblacional, en su metodología utilizó un enfoque cuantitativo, con una muestra representativa de estudiantes de diversas regiones de Perú. Se aplicaron instrumentos estandarizados para medir la comprensión lectora en diferentes niveles, incluyendo el literal y el inferencial, del cual resultaron que hallazgos indican que muchos estudiantes no alcanzan niveles adecuados de comprensión lectora, especialmente en la comprensión inferencial. La mayoría de los estudiantes se ubican en niveles bajos, lo que subraya la necesidad de intervenciones educativas enfocadas en mejorar estas habilidades. Lo que implica que el estudio resalta la importancia de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la comprensión lectora en niveles literales e inferenciales. Se sugiere que las intervenciones deben ser adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes para mejorar su rendimiento en comprensión lectora. De tal forma que este estudio es relevante en el contexto educativo peruano, ya que proporciona evidencia sobre las deficiencias en la comprensión lectora y la necesidad de mejorar las prácticas educativas para abordar estos desafíos. Además, se alinea con otros estudios que también abordan la importancia de la comprensión lectora en el desarrollo académico de los estudiantes.

Mientras los autores García et al. (2018), en su investigación sobre estrategias de lectura en primaria, observaron que la enseñanza explícita de estrategias inferenciales resultó en mejoras

significativas en el rendimiento de los estudiantes en pruebas de comprensión lectora. La enseñanza explícita de estrategias inferenciales resultó en mejoras significativas en el rendimiento de los estudiantes en pruebas de comprensión lectora. Esto sugiere que el enfoque en la enseñanza de estrategias específicamente dirigidas a mejorar la comprensión inferencial tuvo un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes en evaluaciones de comprensión lectora, de los cuales se detallan que: se realizó con estudiantes de primaria, lo que indica que este hallazgo es relevante para este grupo de edad. Al ser una enseñanza "explícita" de estrategias inferenciales, se enfatizó la enseñanza directa y el modelado de estas habilidades. Las mejoras fueron "significativas", lo que implica que los cambios observados en el rendimiento fueron estadísticamente relevantes. Se evaluó el impacto en pruebas de comprensión lectora, midiendo así el efecto en el desempeño general de los estudiantes en esta área. Expresando que el estudio destaca la efectividad de centrarse en la enseñanza de estrategias inferenciales como una forma de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria, según los resultados significativos observados en evaluaciones estandarizadas.

Por su parte los investigadores Duke y Pearson (2002), evidencia que la intervención resultó efectiva para mejorar la comprensión lectora inferencial en el grupo experimental, y el análisis estadístico respaldó la validez de estos hallazgos al utilizar métodos apropiados para los datos obtenidos. Estos resultados se alinean con estudios previos que resaltan la importancia de fortalecer la comprensión inferencial a través de intervenciones educativas específicas.

Los mismos autores destacaron además que la comprensión inferencial es fundamental, ya que implica la capacidad de deducir información no explícita en un texto. Señalaron que las estrategias de enseñanza que se centran en la inferencia son esenciales para mejorar este nivel de comprensión. La comprensión inferencial fomenta el pensamiento crítico, ya que los estudiantes deben analizar, sintetizar y evaluar la información para formar conclusiones. Esto es esencial no solo en la lectura, sino también en otras áreas del aprendizaje y en la vida

cotidiana. Dentro de las conexiones textuales, la capacidad de hacer inferencias permite a los lectores conectar diferentes partes de un texto, así como relacionar el contenido con sus propias experiencias y conocimientos previos. Esto enriquece la experiencia de lectura y mejora la retención de información. Lo que en comprensión global la comprensión inferencial contribuye a una comprensión más profunda y completa de un texto. Los lectores que pueden inferir significados son capaces de entender la trama, los personajes y los temas en un contexto más amplio, desarrollando estrategias de Enseñanza para Mejorar la Comprensión Inferencial. En cuanto al modelado de inferencias, los docentes pueden modelar cómo hacer inferencias mientras leen en voz alta, demostrando cómo pensar en voz alta sobre lo que se está leyendo y cómo llegar a conclusiones basadas en pistas contextuales. Respondiendo a preguntas inferencias orientadoras, formular preguntas que requieran inferencias durante la lectura puede ayudar a los estudiantes a practicar esta habilidad. Por ejemplo, preguntas como "¿Por qué crees que el personaje hizo eso?" o "¿Qué crees que sucederá a continuación?" fomentan el pensamiento inferencial. Y, por último, la comprensión inferencial es esencial para el desarrollo de habilidades de lectura efectivas y para el aprendizaje en general. Las estrategias de enseñanza que se centran en la inferencia no solo mejoran la comprensión lectora, sino que también equipan a los estudiantes con habilidades críticas que les serán útiles a lo largo de su educación y en su vida diaria. La investigación, como la de Duke y Pearson (2002), respalda la idea de que la instrucción explícita en inferencias es clave para el éxito en la comprensión lectora.

Con respecto al objetivo específico tres, determinar la eficacia del pensamiento crítico en el nivel crítico de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020

En la tabla 10, en el pre test, ambos grupos presentan una alta proporción de estudiantes en el nivel "en inicio", lo que indica que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel crítico de

comprensión lectora bajo antes de la intervención. El nivel de logro "en proceso" también tiene representación significativa, pero el nivel de logro "destacado" es inexistente en ambos grupos. En el post test, el grupo experimental muestra una mejora notable en la comprensión crítica. El número de estudiantes en el nivel de logro "logro esperado" aumenta a 10, y en "destacado" a 3. En contraste, el grupo control tiene 6 estudiantes que permanecen en "en inicio", lo que indica que no han mejorado significativamente en comparación con el grupo experimental. En el análisis inferencial los resultados de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk indican que los datos no siguen una distribución normal, tanto en el pre test como en el post test, con valores de significancia menores a 0.05 ($p = 0.002$ y $p = 0.004$, respectivamente). Esto justifica el uso de pruebas no paramétricas para el análisis posterior.

Los autores Ahumada-Rojas et al. (2020), en su trabajo sobre la comprensión lectora, los autores discutieron cómo la interacción con el texto y la enseñanza de estrategias adecuadas pueden influir en el rendimiento de los estudiantes. Resaltaron la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades críticas para mejorar su comprensión lectora, lo que se refleja en los resultados del presente estudio donde el grupo experimental mostró mejoras notables.

Al respecto, estos investigadores discuten cómo la forma en que los estudiantes interactúan con los textos y las estrategias de enseñanza utilizadas pueden influir en su rendimiento en comprensión lectora. Esto sugiere que un enfoque adecuado en la instrucción y la práctica de lectura puede mejorar los resultados de los estudiantes. En cuanto al desarrollo de habilidades críticas, resaltan la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades críticas para mejorar su comprensión lectora. Esto implica ir más allá de la comprensión literal y fomentar un análisis profundo del texto, la capacidad de hacer inferencias y juicios críticos. Estos hallazgos se reflejan en los resultados de nuestro estudio, donde el grupo experimental que recibió la intervención mostró mejoras notables en comprensión lectora. Esto sugiere que un

enfoque en la interacción significativa con el texto y el desarrollo de habilidades críticas a través de la enseñanza de estrategias adecuadas puede conducir a avances en el rendimiento de los estudiantes en comprensión lectora, tal como se observó en esta investigación. Y, respalda la importancia de la instrucción explícita y la práctica en estrategias de lectura que fomenten una interacción profunda con el texto y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Resultados que concuerdan con los estudios de Hernández y Rojas (2015), en su investigación sobre la comprensión lectora en estudiantes de secundaria, encontraron que los estudiantes que participaron en programas de intervención mostraron un aumento en sus niveles de comprensión crítica. Esto es coherente con los resultados de esta investigación, donde el grupo experimental mostró un aumento en los niveles de logro "logro esperado" y "destacado". Estos autores y sus investigaciones proporcionan un marco teórico que respalda los hallazgos de la presente investigación sobre la comprensión lectora y la efectividad de las intervenciones educativas en mejorar los niveles de logro en los estudiantes.

De igual manera, Gottheil et al. (2019), este estudio destaca que la comprensión lectora es un proceso complejo que incluye niveles literal, inferencial y crítico. Los autores enfatizan que muchos estudiantes, especialmente en niveles educativos tempranos, no logran alcanzar niveles adecuados de comprensión crítica, lo que coincide con nuestros hallazgos de que los estudiantes estaban en "en inicio" antes de la intervención.

En cuando a la investigación Pinzás (2007), señala que la comprensión crítica es el nivel más elevado de conceptualización, donde el lector emite juicios personales acerca del texto. Esto respalda la idea de que la mayoría de los estudiantes no alcanzan este nivel antes de recibir una intervención adecuada.

Por su parte, Hernández y Rojas (2015), este estudio encontró que los estudiantes que participaron en programas de intervención mostraron un aumento en sus niveles de comprensión crítica. Esto es coherente con los resultados de nuestro estudio, donde el grupo experimental mostró mejoras significativas en comparación con el grupo control.

Asimismo, Ahumada-Rojas et al. (2020), en su trabajo sobre la comprensión lectora, discuten cómo la interacción con el texto y la enseñanza de estrategias adecuadas pueden influir en el rendimiento de los estudiantes. Resaltan la importancia de desarrollar habilidades críticas para mejorar la comprensión lectora, lo que se alinea con los resultados del estudio.

En cuanto, Li y Clariana (2019), Estos autores afirman que la comprensión de textos se da en niveles literal, inferencial y crítico. En su análisis, destacan que los estudiantes a menudo luchan con la comprensión crítica, lo que se refleja en la baja representación de estudiantes en niveles "destacado" antes de la intervención.

En la misma línea, Ozdemir y Akyol (2019), en su investigación, mencionan que la comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje continuo y que los estudiantes deben interactuar con diferentes textos para desarrollar habilidades críticas. Esto respalda la idea de que las intervenciones que fomentan la interacción con el texto pueden mejorar la comprensión crítica.

En esto, Duke y Pearson (2002), sobre prácticas efectivas para desarrollar la comprensión lectora, enfatizaron la importancia de la enseñanza explícita de estrategias de lectura. Señalaron que las intervenciones que se centran en la comprensión crítica son esenciales para mejorar los niveles de logro de los estudiantes, lo que se alinea con la mejora observada en el grupo experimental de nuestro estudio.

El resultado en este estudio evidencia una relación con el estudio sobre Estrategias de pensamiento crítico y su efecto en la comprensión lectora en estudiantes de secundaria (2022),

en la cual analiza diversas estrategias de pensamiento crítico y su impacto en la comprensión lectora, proporcionando evidencia que respalda la efectividad de estas estrategias en el aprendizaje.

El hallazgo se relaciona con el resultado expuesto en la investigación sobre Pensamiento crítico y comprensión lectora: Un enfoque educativo (2019), donde este trabajo investiga la relación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora, encontrando que el desarrollo de habilidades críticas mejora el rendimiento en lectura, lo que puede correlacionarse con los resultados de tu estudio.

En cuanto a Hayashi (2022), en “Pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de formación inicial docente en una escuela pedagógica pública”, la correlación fue significativa y positiva (0,241%). Lo cual muestra que los estudiantes son capaces de analizar la información, inferir, razonar, solucionar problemas, tomar decisiones, argumentar sus posturas, además de leer críticamente. Por lo tanto, si se fortalecen las habilidades del pensamiento crítico, entonces se mejora también la comprensión lectora.

Respecto de la tabla 11, evidencia una evaluación comparativa del grupo experimental de entrada y salida de la aplicación del material experimental teniendo evidencia del valor p (0.002) es menor que el umbral comúnmente utilizado de 0.05 y el valor p (0.004) es también menor que 0.05; entonces, los resultados del test de normalidad Shapiro-Wilk para los datos pre y post test del grupo experimental muestran valores p significativamente menores a 0.05 (0.002 y 0.004 respectivamente). El hecho de que ambos p-values sean menores al umbral comúnmente utilizado de 0.05 indica que hay un avance significativo en la comprensión lectora de los estudiantes después de la aplicación del material experimental. Esto implica que la intervención tuvo un efecto notable y un éxito al igual a nuestro resultado de estudio.

Asimismo, Campos (2020), al aplicar la prueba de normalidad, reporta los resultados de toma de decisión sobre pensamiento crítico y comprensión lectora, el nivel de significancia de 0,05=

5% y el valor encontrado es de 0,000 para pensamiento crítico y de 0,000 para comprensión lectora, menores a la significancia de 0,05, por lo cual se determina que los puntajes obtenidos no tienen una distribución normal. Cumpliéndose así el supuesto que la distribución de los datos de las variables Pensamiento crítico y Comprensión lectora difieren de la distribución normal (No son normales), por lo tanto, se aplicará el estadígrafo Tau_b de Kendall.

En cuanto a la Tabla 12, En el pre-test, no se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control ($p > 0,05$). Esto sugiere que ambos grupos tenían niveles similares de comprensión lectora antes de la intervención. Este resultado es importante, ya que establece una línea de base para evaluar el impacto de la intervención. Luego en el post-test, se observó una diferencia significativa entre los dos grupos ($p < 0,05$). Esto indica que la intervención aplicada al grupo experimental tuvo un efecto positivo en la mejora de la comprensión lectora en comparación con el grupo control. Este hallazgo sugiere que las estrategias o métodos utilizados en la aplicación experimental fueron efectivos para aumentar las habilidades de comprensión lectora de los estudiantes. La diferencia significativa en el post-test puede interpretarse a través de varios factores como refiere Midence-Laynes et al (2016), son Estrategias de Enseñanza que consiste en la intervención de las estrategias que fomentaron la comprensión activa, como la monitorización del proceso de lectura, el uso de inferencias y la integración de conocimientos previos, lo cual es fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora. Motivación y Contexto, donde la motivación de los estudiantes y el contexto en el que se llevó a cabo la evaluación pueden haber influido en los resultados. Un entorno de aprendizaje positivo y el interés en la lectura pueden mejorar la capacidad de los estudiantes para comprender textos y una evaluación Continua del cual la evaluación de la comprensión lectora debe ser continua y adaptativa, permitiendo a los educadores ajustar sus métodos según las necesidades de los estudiantes, al respecto Condemarin (s/f), esto se alinea con la idea de que la comprensión lectora no es solo una habilidad estática, sino un proceso

que se desarrolla con la práctica y la instrucción adecuada. Y la evaluación de comprensión lectora sugieren que la intervención aplicada al grupo experimental fue efectiva, evidenciando una mejora significativa en comparación con el grupo control. Este tipo de análisis es fundamental para entender cómo las estrategias educativas pueden influir en el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes, y destaca la importancia de evaluar y ajustar continuamente las metodologías de enseñanza para maximizar el aprendizaje.

En la tabla 13, Los resultados de la evaluación de comprensión lectora, presentados a través de la prueba de Wilcoxon, ofrecen información valiosa sobre la efectividad de una intervención educativa en un grupo experimental donde el p-valor de 0,000 es altamente significativo ($p < 0,05$), lo que indica que hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula, que plantea que no hay diferencia en la comprensión lectora antes y después de la intervención. Esto respalda la conclusión de que la intervención tuvo un impacto positivo en la comprensión lectora de los estudiantes.

Por su parte, Zorrilla (2005), este autor destaca la importancia de la comprensión lectora como un proceso cognitivo que involucra la interacción entre el lector y el texto. Zorrilla argumenta que la comprensión lectora no es solo un resultado de la decodificación, sino que implica habilidades más complejas que deben ser desarrolladas a través de la instrucción.

En la misma línea, Bertaux (1989) y Bertaut, Lebart y Rajadell (1992), estos autores han investigado las estrategias cognitivas que intervienen en la comprensión lectora. Su trabajo respalda la idea de que la mejora en la comprensión lectora puede atribuirse a la aplicación de estrategias específicas durante la enseñanza, lo que se alinea con los resultados observados en el grupo experimental.

Asimismo, Tapia (2005), enfatiza la necesidad de diseñar materiales didácticos que fomenten la comprensión profunda y no solo la memorización. La intervención que se evaluó

probablemente incluyó estrategias de enseñanza que promovieron la comprensión activa, lo que se refleja en la mejora significativa observada en los resultados del post-test.

Asimismo, Yana et al (2019), concluyen la investigación realizada, explicando que el resultado, nos permite concluir que más del 50% de la evidencia científica que se ha revisado de forma analítica y sistemática sobre las variables estudiadas aseveran que la enseñanza, selección y aplicación adecuada de las estrategias cognitivas permiten lograr significativamente la comprensión de un texto. Además, el proceso de comprensión de lectura se logra de forma gradual; es decir, mientras realizamos lecturas se van realizando una serie de actividades cognitivas que conllevan a que el lector comprenda lo que lee.

En tal sentido, Gutiérrez - Braojos et al (2012), refiere como la competencia lectora, esta es una de las herramientas psicológicas más relevantes en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de áreas académicas. En las últimas décadas, se ha enfatizado el papel de las estrategias de aprendizaje, como herramientas psicológicas que facilitan a los estudiantes el proceso transaccional lector. En la que define las estrategias de aprendizaje que facilitan el proceso lector.

Respecto al resultado podemos colegir según refiere Elder, et ál., (2002) cómo el pensamiento crítico puede mejorar la comprensión lectora al ayudar a los lectores a analizar, evaluar y sintetizar la información que encuentran en textos escritos. Además, destaca la importancia de la reflexión crítica en la interpretación de textos y en la formación de opiniones fundamentadas.

Por cuanto, el pensamiento crítico, es una habilidad cognitiva que permite a los individuos analizar de manera objetiva y reflexiva la información que reciben, cuestionarla, y llegar a conclusiones fundamentadas en evidencia. En el caso de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria, el pensamiento crítico puede tener un

impacto positivo en varios aspectos: comprensión profunda del texto, donde al aplicar el pensamiento crítico, los estudiantes pueden ir más allá de la superficie del texto y comprender el significado profundo de lo que están leyendo. Pueden analizar los argumentos presentados, identificar posibles sesgos o falacias, y evaluar la validez de la información. En la interpretación y análisis, indica que el pensamiento crítico ayuda a los estudiantes a interpretar la información de manera más precisa y a analizarla de forma más rigurosa. Pueden identificar las ideas principales, relacionarlas con sus conocimientos previos, y extraer conclusiones lógicas y coherentes. Puede evaluar la credibilidad de la fuente, esto indica que, al aplicar el pensamiento crítico, los estudiantes pueden evaluar la credibilidad de la fuente de la información, cuestionar la veracidad de la misma, y discernir entre hechos, opiniones y suposiciones. Esto les permite desarrollar un sentido crítico y evitar caer en la trampa de la desinformación. También, generar preguntas y reflexiones, donde el pensamiento crítico estimula a los estudiantes a formular preguntas significativas sobre el texto, a reflexionar sobre su contenido y a plantear hipótesis y posibles soluciones a los problemas planteados. Esto fomenta la curiosidad intelectual y el pensamiento creativo.

En este resultado, el pensamiento crítico ayuda a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de educación secundaria al permitirles analizar la información de manera más profunda, interpretarla de forma más precisa, evaluar la credibilidad de la fuente, y generar preguntas y reflexiones significativas. Esta habilidad fundamental les ayuda a ser lectores más competentes y a desarrollar una mente crítica y analítica en todas las áreas de su vida (Marzano, 2005). Añade, también que los estudiantes son capaces de generar preguntas de calidad, interpretar, analizar evaluar la información de manera más efectiva, lo que les permite comprender de manera más profunda los textos que leen.

Por su parte, Martínez (2021), toma énfasis en los resultados obtenidos, de comprensión de lectura de acuerdo a la confiabilidad del Alfa de Cronbach y el coeficiente de omega de Mc

Donald, se evidencia que los estudiantes se encuentran en un nivel de inicio con un 57% en proceso un 40% y logrado un 3%.esto indica que los estudiantes no evidencia hábitos de lectura y como también no comprenden lo que leen porque se deba a que no conocen las estrategias necesarias para hacerlo. Estos resultados guardan relación con lo que sostiene la investigación realizada por Fonseca et al. (2018), citado por Martínez (2021) es emplear y aplicar estrategias propuesta de intervención en español, lee, para empoderar la lectura, recreando con procedimientos del proceso de lectura que realizaron los estudiantes. Se observa y valida que existe una relación estadísticamente significativa entre el rasgo interpretar y la comprensión lectora en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular en San Isidro” (Ríos, 2019, p. 74).

Bajo esta mirada, en la investigación realizada, afirma que los resultados post test constituyen prueba incuestionable de la vigencia y validez de las propuestas estratégicas y didácticas de Isabel Solé, siendo que las sesiones de clase del área de Comunicación fueron planificadas y ejecutadas, durante la intervención, logrando implementar a los estudiantes del grupo muestral con estrategias cognitivas y metacognitivas que les permitió desarrollar su competencia lectora en cada uno de sus tres niveles: literal, inferencial y crítica (Cruz et al., 2019). Consecuentemente Solé (2000), afirma que los procedimientos empleados antes, durante y después de la lectura demuestran formar lectores autónomos, sean capaces de ser protagonistas en empoderar los procedimientos de un lector eficiente.

En esta investigación nuestra similitud con su validez científica de los resultados sus diversas posibilidades a partir de distinguir claramente por el tipo y nivel de investigación en el caso por ejemplo en los que se ha hecho uso de esta valiosa estrategia metodológica como es el desarrollo del pensamiento crítico permitan innovar para mejorar el nivel de logro de aprendizaje, vale decir el nivel de logro de comprender el contenido del texto leído. Que los estudiantes de educación básica de nivel secundaria desarrollen el pensamiento crítico en

plenitud durante el proceso de aprendizaje. En la que sí se puede aplicar en otros contextos o campos, puesto que se tiene un resultado confiable y abierto para su continuación en esta tarea de la investigación.

A partir de estos referentes, la prueba la confiabilidad se ha sometido a la prueba estadística: inicialmente se tuvo con 30 ítems con resultado de ,508 de Alfa de Cronbach lo cual no sería confiable luego haber sometidas. Sin embargo, se ha procedido en reducir los ítems 10, 25. 26 y 27 (4 ítems) quedando en definitivo con 26 ítems, en la que resultó finalmente con estadística de confiabilidad de Alfa de Cronbach ,702 y con 26 ítems del instrumento de prueba objetiva, de los cuales el resultado ha sido un éxito y muy significativo.

De los cuales, comprendemos que se pueden aplicar los resultados en otras disciplinas, contextos educativos porque han sido confirmadas de forma técnica y científica la presente investigación con prueba estadística de confiabilidad de Alfa de Cronbach de ,702 válidamente aplicables.

La investigación se asemeja a la de otros por haberse desarrollado un enfoque cuantitativo experimental; y se diferencia en la aplicación del instrumento de prueba objetiva de comprensión lectora para el recojo de datos en referencia a la Evaluación Censal de Estudiantes de 2° grados de educación secundaria básica, una prueba estandarizada, en ella demostrar el proceso de comprensión lectora para responder a partir del desarrollo y empoderamiento del pensamiento crítico como estrategia y actividad de aprendizaje que necesitan nuestros estudiantes, así como en lo literal, inferencial y crítico-reflexivo de la comprensión de los textos; vale decir que el pensamiento crítico están permanentes en los tres niveles del desarrollo comprensivo de lectura de textos de diverso tipo y forma desde su contexto o situación e intención comunicativa del autor hacia el lector.

Las semejanzas al presente estudio si se ha encontrado en los estudios investigativos sobre todo de los estudios de enfoque cuantitativo, explicativa, con la diferencia de que se aplicaron con diferentes estadígrafos con diferentes propósitos.

En donde, los resultados apoyan a la hipótesis inicial como propósito de la presente investigación, éstas tienen sus implicancias en detenerse la progresión de nivel de logro en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. Pueden comparar los resultados con los de estudios previos, porque son congruentes desde el planteamiento de las hipótesis como también con los objetivos, sus respectivas formas de contrastación sobre todo las hipótesis como se evidencia. También realizar en las futuras investigaciones en muestras distintas a lo aplicado sobre efecto del pensamiento crítico en la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica de nivel secundaria incluso en estudiantes superiores.

Por otra parte, la principal limitación de la investigación fue la pandemia COVID -19, fue la causa principal para que las clases presenciales en educación básica y superior fueron suspendidas de manera indeterminada (2020 y 2021), lo que en esas circunstancias se desarrollaron clases virtuales, lo cual ha repercutido enormemente en la ejecución de los instrumentos de recojo de datos; como nos refiere Colás-Bravo (2021) en el estudio realizado sobre “Retos de la investigación educativa tras la pandemia COVID-19”, aporta una visión panorámica sobre los retos de la investigación educativa en un contexto marcado por la pandemia COVID 19 a nivel internacional. El análisis de los efectos sociales, económicos, sanitarios y educativos de la pandemia COVID 19, Asimismo como socializa el resultado de su investigación y que el contexto de la pandemia: “Sirve como punto de referencia para marcar posibles trayectorias científicas por las que debe transitar la investigación educativa. Se marcan como espacios de interés para nuevos estudios las TIC y la educación, el desarrollo sostenible y la formación investigadora” (Colás et al., 2021, p. 319).

CAPÍTULO V

5 PROPUESTA INNOVADORA

5.1 Introducción

La finalidad de nuestra propuesta pedagógica es proponer acciones pedagógicas para pretender alcanzar los niveles de logro previsto y destacado en comprensión lectora de los estudiantes de educación básica, así como coadyuvar al docente del área de comunicación en su desempeño pedagógico el proceso metodológico y didáctico con el uso y desarrollo estratégico del pensamiento crítico en los estudiantes, y revertir la brecha de bajo rendimiento académico en los resultados de las evaluaciones estandarizadas mediante la estrategia ECE y en la evaluación de las competencias lectoras en el aula.

A través del enfoque por competencias comunicativas del área de comunicación se desarrolla el pensamiento crítico que consiste enseñar, desarrollar las habilidades de razonamiento lógico, analítico y descubrimiento conclusivo mediante el desarrollo de la estrategia de la enseñanza del pensamiento crítico sostenible –que no se entienda desde la mirada filosófica, sino desde un sentido pedagógico, didáctico- bajo los estándares universales de solución de problemas, toma de decisión adecuada y aprender nuevo; para comprender e interactuar en el proceso de aprendizaje, ésta con la característica de ser flexible y abierta, éstos últimos explorando el pensamiento crítico, es decir desarrollando alta demanda cognitiva, sus

capacidades en durante la lectura que es materia de su comprensión. y concluya reflexionando y autorregulando, respecto al propósito que nos quiere comunicar el autor.

Por consiguiente, se han desarrollado en 18 sesiones la enseñanza del desarrollo del pensamiento crítico en el grupo experimental de estudiantes de 2° grado “A” turno mañana de nivel secundaria de la institución Educativa “San Juan” del distrito de San Juan Bautista, del mismo, cada sesión de aprendizaje con su respectivo aplicación de la técnica de observación de aula y aplicación del instrumento de recojo de datos mediante el uso de lista de cotejo, dando un resultado satisfactorio en cada una de las actividades programadas y desarrolladas.

5.2 Fundamentos

El trabajo de investigación que se ha realizado se sostiene bajo los fundamentos filosófico, pedagógico, psicológico, sociológico y de área de comunicación.

Fundamento filosófico

Se sustenta sobre la base del fundamento del pragmatismo; corriente filosófica idealista y subjetiva que considera la verdad desde el punto de vista de la utilidad social, cuyos propulsores más destacados fueron Charles Sanders Peirce, William James y John Dewey desde a finales del siglo XIX y comienzos del XX. Además, es una corriente filosófica con mayor presencia en EE.UU. Para Frías y Rivera (2008), el pragmatismo:

Fue la corriente filosófica surgida en los Estados Unidos durante la década de los años setenta del siglo XIX. Su génesis estuvo determinada por factores socioeconómicos, científico-técnicos, culturales e intelectuales del contexto norteamericano. Representó la visión del mundo y el modo de pensar de la burguesía en la fase del capitalismo monopolista (p. 44).

Donde, el pragmatismo clásico situó a la acción y la experiencia como fuentes de conocimiento. Fueron tratados en ciencias sociales. Pragmatismo para otros es tipo de actitud y pensamiento en la que se sostiene su valor solamente cuando cumple en función de su utilidad. Bajo la tesis de William James. Esto nos lleva a entender que el único conocimiento verdadero y válido es aquella que tenga utilidad y en la práctica; es decir la teoría siempre se obtiene mediante la práctica. Como también es bastante utilizado y ampliado no solo en la filosofía, también en otros contextos de la vida social, que sus postulados fueron aplicados de diversas formas.

Ahora bien, Rizo, “consiste en la actitud predominantemente pragmática (que busca la eficacia y utilidad), el tipo de actitud y pensamiento según el cual las cosas solamente tienen un valor práctico en función de su utilidad” (2008, p. 17). Pensar críticamente ha sido transcendental para la humanidad desde muchísimos años. En la historia de la filosofía representa Sócrates, durante su existencia, él ya razonaba y enseñaba a razonar a la vez sin parcializarse, demostrando así en su obra la mayéutica. Entonces para Sócrates aprender a la deriva no tenía sentido, si aprendíamos también era tomar posesión de cuestionarnos lo que habíamos aprendido, porque para él la verdad era construir desde nuestro saber innata, mas no sea con facilismo, rutina y vaga.

Fundamento Psicológico

Los propulsores psicólogos en el campo de la psicología de la educación están sostenidos desde la tesis, destacada William James, quien es propulsor de principios de psicología, John Dewey fundador de la psicología educativa y E. L. Thorndike demostró cuantificar, y la promoción de los fundamentos científicos del aprendizaje, plantea el enfoque conductista; Benjamín Bloom con su planteamiento de la revolución cognitiva; quienes propiciaron la psicología de la educación. (Psicologiaeducativa660, 2017, p. 10)

También desde la psicopedagogía sostenida por Jean William Fritz Piaget Jackson, quien, a través de su teoría de etapas del desarrollo humano, afirmando que los individuos se identifican

con patrones de cogniciones comunes y diferenciables según la etapa de crecimiento, su obra más conocida: la teoría cognitivo-evolutiva en la cual evidencia los diferentes estadios de desarrollo y la teoría constructivista.

Piaget y Vygotsky refieren que la cognición se basa en el funcionamiento intelectual de la mente humana referida a recordar, comprender, focalizar la atención y procesar la información (Rodríguez, 2019). También Zairadonaji (2012) indica que es la:

Ciencia aplicada donde se fusiona la psicología y la pedagogía, cuyo campo de aplicación es la educación, a la cual le proporciona métodos, técnicas y procedimientos para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a las necesidades del educando, buscando prevenir y corregir dificultades que se presenten en el individuo durante su proceso de aprendizaje (p. 30).

Mostrando que la psicología y la pedagogía en el campo de la educación es proveer procedimientos en la enseñanza-aprendizaje. Sobre todo, en la asimilación en relación a su propósito.

Fundamento pedagógico

Según Rodríguez, et ál. (2020), “para Lev Vygotsky el lenguaje es social, es un constructo histórico; es decir nadie aprende de forma aislada, sino que aprende con otras en un contexto” (p. 14), porque la pedagogía según (Pacheco, 2014), son muestras de saberes que está dirigidas a la educación, ésta entendida como un fenómeno propio del ser que aprende; es decir del hombre en sus interacciones formales e informales; se nutre de diversas ciencias y disciplinas como la antropología, la psicología, la filosofía, la medicina y puntos de vista de los autores educadores; la pedagogía en si responde como ciencia sino es arte o un tipo de conocimiento perennizada en la educación. Además, la pedagogía “no es una ciencia, sino que es un lenguaje sin significado, un discurso vacío” (Moreno, 2009, p. 67).

Se fundamenta desde la teoría de Vygotsky (1991), considera al sujeto que aprende a través de un proceso histórico y social donde el lenguaje es imprescindible para su socialización e interacción con su par. Que la zona del desarrollo próximo muestra y equivale entre la capacidad de un estudiante en transferencia por medio de la enseñanza de un sujeto mayor o de manera cooperativa entre sus compañeros, demostrando la capacidad de resolver y asumir retos de manera individual. Lev Vygotsky, en su teoría enfoca su atención al sujeto con su contexto sociocultural donde interactúa desde sus experiencias compartidas; el desarrollo intelectual o cognitivo del niño y su adaptación al entorno no tiene que ser motivo de atajo, por el proceso biológico, sino con una comprensión de su entorno real, a través de la cultura, en tal sentido el recién nacido en entorno de creencias y estilos de vida, concluyen apropiándose desarrollar cognitivamente en lo propio, gracias al lenguaje en este desarrollo porque disponen palabras, símbolos para ser capaz de construir conceptos e ideas.

Entonces, “la explicación de este proceso está en la teoría socio-cultural de Vygotsky. Esta teoría explica la adquisición de las funciones mentales de orden superior de un ser humano” (Nieto, 2012, p. 11). En su precisión Rodríguez et ál. (2020), Lev Vygotsky introduce una nueva forma de entender-aprehender los procesos, aprehender con el apoyo de los demás (cooperación), en una dinámica experiencial, en la cual la calidad es muy importante. Coincidentemente Nieto, indica que:

Cualquier función en el desarrollo cultural de un niño aparece en dos planos: el social, por una parte, y el psicológico, por otra. Las funciones se originan en el plano interpersonal (entre sujetos) y luego en el plano intrapersonal (el individuo) a través de la función mediada de un sistema de signos (principalmente el lenguaje). (2012, p. 11)

Es la base teórica y fundamento para sostener nuestro trabajo, el fundamento pedagógico es la base fundamental para nuestra confirmación y/o aproximaciones.

Fundamento del área curricular de comunicación

Sobre la base del enfoque por competencias y enfoque comunicativo del área curricular de comunicación, en el marco del Currículo Nacional de Educación Básica, normativamente aprobado en junio de 2016 mediante la Resolución Ministerial N.º 281-2016, es el documento oficial que viene rigiendo desde las recomendaciones técnicas del Consejo Nacional de Educación.

El enfoque comunicativo tiene su origen, surgió los años 70 como necesidad de enseñar lenguas. Donde el modelo estructuralista es postergado para dar mayor énfasis, una lengua se aprende hablando, su prioridad no solo es escribir bajo un código rígido o decir frases correctas; sino es saber comunicarse con su par, desde sus necesidades, textos auténticos, tanto escritos como orales, aspecto sociocultural de la lengua.

Es así que el Currículo Nacional de Educación Básica, está sostenida en el marco de la pedagogía constructivista y socio constructivista humanista en y enfoque comunicativo del área curricular de comunicación, que la forma y modo de comunicarse se aprende comunicándose en sus diversas formas, en forma escrito y oral. También centrado en el desarrollo integral de la persona; en el desarrollo de competencias, es decir centrado en el ser humano.

Por consiguiente, el enfoque comunicativo a que se apoya en esta propuesta, porque es un método de enseñanza de lenguas que prioriza la interacción y la comunicación efectiva en situaciones reales. Se centra en el uso práctico del idioma, fomentando la comprensión y producción de mensajes significativos en contextos auténticos. Este enfoque promueve el aprendizaje a través de actividades que simulan situaciones de la vida cotidiana, en lugar de enfocarse únicamente en la gramática y la memorización de vocabulario.

No obstante, el Centro Virtual Cervantes - CVC (2021) indica que:

Al estudiante se orienta para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la lengua; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula. El desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística (p. 55).

Bajo las consideraciones del lenguaje en pleno funcionamiento, saber comunicarse en lo oral y en escrito en los aprendizajes. A la vez Lomas (2006) nos clarifica, que el enfoque comunicativo se refiere al “lenguaje en funcionamiento, indica que comunicación lo aprendemos comunicándonos. Es el conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones del intercambio comunicativo entre las personas” (p. 43).

Es así como Solé (2014) refiere que dentro del proceso de lectura intervienen el texto (su forma y contenido) y como el lector, con sus expectativas, conocimientos y previos. Esto implica adentrarse en un proceso de predicción e inferencia continuo. El texto interactúa con el lector, porque el lector va con sus conocimientos previos.

Debe señalarse también, el Centro Virtual Cervantes (2021), porque nos refiere los que aprenden variedad de conocimientos, también deben aprender a utilizar esos conocimientos en sus vivencias no solo en simuladas situaciones sino también en un contexto real del cual deben activamente interactuar, participar en tareas reales, empleando un lenguaje adecuado, sencillo que pueden ser de manera individual o grupal.

5.3 Objetivos

- ✓ Proponer experiencia de aprendizaje basado en el uso del pensamiento crítico, en sesiones de aprendizaje para comprender en su integridad el texto y lograr los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.
- ✓ Desarrollar sesiones de aprendizaje basadas en la aplicación de estrategias y habilidades de solución de problemas, la toma de decisión y reflexión, como también aprender algo nuevo a efectos del pensamiento crítico, para mejorar niveles de logro de aprendizaje en comprensión de lectura en diversos tipos de textos y formatos de estructura compleja y de diversos contextos.

Tabla 20

Descripción de la sesión de aprendizaje:

“El arte de la pregunta y respuesta del pensador crítico”

Desarrollo de la estrategia pensamiento crítico en sesión de aprendizaje “El arte de la pregunta y respuesta del pensador crítico” I.E. “San Juan”				
Propósito de la sesión de aprendizaje	Descripción Desarrollo de la estrategia del pensamiento crítico, es una estrategia de planificación, ejecución y evaluación de la sesión de aprendizaje; se desarrolla en el marco del enfoque por competencias, con mayor detalle el enfoque comunicativo del área de comunicación y evaluación formativa con retroalimentación según propuesta de Daniel Wilson, en 45 minutos de hora pedagógica en estudiantes de 2° grado “A” de turno mañana de educación secundaria, bajo el propósito de lograr el nivel de logro de las habilidades: Solución de problemas, postura y toma de decisión adecuada y aprendizaje nuevo; desarrollo de comprensión de lectura en textos de estructura compleja de diversos tipos y diversos formatos, en la que los estudiantes con estrategias de comprensión lectora evidencian comprender el texto leído en los niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico; maximizando en responder a la calidad de la pregunta del docente en aula bajo el título de “El arte de pregunta y respuesta del pensador crítico”, dirección de la clase en tres momentos de la experiencia de aprendizaje: Momento 1; Apertura con estrategia del docente a partir de los procesos pedagógicos: motivación, saber previo, problematización, involucramiento, entre otros. Momento 2; desarrollo de comprensión de textos para reflexionar, donde se aplica la propuesta de Isabel Solé, la estrategia de: antes, durante y después de la lectura. Momento 3; espacio donde se recapitula actividades con la estrategia de la transferencia, como también con énfasis a la metacognición autorreguladora y autoevaluación estrictamente reflexivo y formativo, sin descuidar y fortaleciendo la competencia del área de comunicación: Lee diversos tipos de textos en su lengua materna.			
	Habilidades: Solución de problema	Criterios de evaluación • Identifica el problema expuesto en el texto leído. • Analiza a partir de los hechos, argumentos presentados en el texto. • Plantea soluciones o presume posibles soluciones ante los conflictos planteados en el texto.	Técnica e Instrumento de evaluación Técnica: Observación de aula durante 45 minutos (18 sesiones observados) Instrumento utilizado: Lista de Cotejo	Evidencia Se empodera resolver problema.

	Asumir postura y tomar decisión justificada	• Adopta una posición, frente a conflictos, consecuencias o argumentos que sostiene el autor en el texto. • Demuestra actitud y postura con libertad personal frente a un planteamiento de casos expuestos. • Elige entre las opciones, toma y decide justificando en el contexto que se encuentra.	Escala de medición: nominal, dicotómico de SI/NO	Asume una postura y toma decisión con seguridad.
	Aprender algo nuevo	• Actúa con lo aprendido, sale de su confort de acuerdo a lo aprendido. • Muestra y promueve el aprendizaje autónomo/metacognitivo, el saber conocer y saber hacer. • Adopta salir de rutina, de forma libre y creativa		Sale de su confort, con nuevas acciones

Tabla 21

Secuencia y fecha de sesiones de aprendizaje de “El arte de la pregunta y respuesta del pensador crítico”

Las sesiones de aprendizaje fueron planificadas y desarrolladas dos sesiones por semana partiendo desde la secuencia de propósitos de la experiencia de aprendizaje.			
N° de Sesiones (Fichas)	Actividades	Responsable	Fecha: Año Escolar 2021
Semana 1: S.A. 1 - 2	Leemos y reflexionamos sobre los ideales de la independencia (a partir de textos expositivo y argumentativo)	Docente: Higor Tumbalobos Acori	Miércoles 7 de julio (SA 1) viernes 9 de julio (SA 2)
Semana 2: S.A. 3 - 4	Leemos y reflexionamos sobre el impacto de la escasez del agua (a partir de textos narrativo y expositivo)	Docente: Higor Tumbalobos Acori	Miércoles 14 de julio (SA 3) Viernes 16 de julio (SA 4)
Semana 3: S.A. 5 - 6	Compartimos las ideas que tenemos sobre el sistema inmunológico y la alimentación (a partir de textos expositivo e instructivo)	Docente: Higor Tumbalobos Acori	Miércoles 21 de julio (SA 5) Viernes 23 de julio (SA 6)
Semana 4: S.A. 7 - 8	Leemos y planteamos ideas para mantener la salud familiar (a partir de textos descriptivo y expositivo)	Docente: Higor Tumbalobos Acori	Miércoles 11 de agosto (SA 7) viernes 13 de agosto (SA8)
Semana 5: S.A. 9 - 10	Leemos textos para conocer la problemática de alimentación (a partir de textos expositivo e instructivo)	Docente: Higor Tumbalobos Acori	Miércoles 18 de agosto (SA 9) Viernes 20 de agosto (SA 10)
Semana 6: S.A. 11 - 12	Leemos y comprendemos los desafíos de los ejes del bicentenario (a partir de textos expositivo y argumentativo)	Docente: Higor Tumbalobos Acori	Miércoles 25 de agosto (SA 11) Viernes 27 de agosto (SA 12)
Semana 7: S.A. 13 - 14	Analizamos textos sobre el desempleo y casos de emprendimiento (a partir de	Docente: Higor Tumbalobos Acori	Miércoles 1 de setiembre (SA 13) Viernes 3 de setiembre (SA 14)

	textos expositivo y argumentativo)		
Semana 8: S.A. 15 - 16	Leemos y reflexionamos sobre la igualdad, la interculturalidad e identidad cultural (a partir de textos argumentativo y expositivo)	Docente: Higor Tumbalobos Acori	Miércoles 8 de setiembre (SA 15) Viernes 10 de setiembre (SA 16)
Semana 9: S.A. 17 - 18	Reflexionamos sobre la contaminación del ambiente y conservación del patrimonio natural (a partir del texto expositivo y argumentativo)	Docente: Higor Tumbalobos Acori	Miércoles 15 de setiembre (SA17) Viernes 17 de setiembre (SA 18)

Conclusiones

1. Los resultados obtenidos que mostraron con un valor de $p=0,015<0,05$; respaldan la hipótesis planteada en esta investigación. Esto indica que la intervención diseñada para fomentar el pensamiento crítico tuvo eficacia significativa en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista – Ayacucho.
2. Los resultados obtenidos que mostraron con un valor de $p=0,000<0,05$; respaldan la hipótesis planteada en esta investigación. Esto indica que la intervención diseñada para fomentar el pensamiento crítico tuvo eficacia significativa en la mejora del nivel literal de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista – Ayacucho.
3. Los resultados obtenidos mostraron con un valor $p=0,002<0,05$; respaldan la hipótesis planteada en esta investigación. Esto indica que la intervención diseñada para fomentar el pensamiento crítico tuvo eficacia significativa en la mejora del nivel inferencial de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista – Ayacucho.
4. Los resultados obtenidos con un valor $p= 0,000<0,05$; respaldan la hipótesis planteada en esta investigación. Esto indica que la intervención diseñada para fomentar el pensamiento crítico tuvo eficacia significativa en la mejora del nivel crítico de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista – Ayacucho.

Recomendaciones

1. Las instituciones educativas integren de manera sistemática el desarrollo del pensamiento crítico en sus programas curriculares. Esto puede incluir la implementación de actividades que promuevan la reflexión, el análisis y la evaluación de textos, lo que permitirá a los estudiantes no solo comprender la información, sino también cuestionarla y aplicarla en diferentes contextos.
2. Desarrollar investigación sobre el pensamiento crítico y comprensión lectora en toda la población de la institución educativa referida para obtener efectos significativos en la mejora de comprensión lectora; porque la muestra utilizada solo fue constituida por dos secciones de un grado de género mixto de las ocho secciones.
3. Los docentes implementen y amplíen la intervención que fomenta el pensamiento crítico en su planificación curricular. Esto incluye la integración de actividades didácticas que promuevan la reflexión y el análisis de textos, así como la capacitación continua de los docentes en estrategias que desarrollen habilidades de pensamiento crítico. Y, realizar evaluaciones periódicas para medir el impacto de estas estrategias en la comprensión lectora de los estudiantes, asegurando así una mejora continua en su desempeño académico.
4. Desarrollar la retroalimentación a los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico-reflexivo para su mayor logro de propósito de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Adams, J. (s.f.). (2023, 8 de agosto). Cómo leer de forma crítica. Revista *WikiHow*.
<https://es.wikihow.com/leer-de-forma-cr%C3%ADtica#Referencias>
- Ahumada-Rojas, M., Arévalo, M., y Gutiérrez, A.** (2020). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 11(2), 55-72. Recuperado de [Redalyc]. Disponible en
<https://www.redalyc.org/journal/3222/322258748008/html/>
- Alaniz-Gómez, F., Durán-Pérez, F. B., Quijano-Ortiz, B. L., Salas-Vera, T., Cisneros-Herrera, J. y Guzmán-Díaz, G. (2022). *Memoria: Revisión conceptual*. Revista: Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula. *Publicación semestral*, Vol. 9, No. 17 (2022) 45-52.
- Alías, A. (2015). Formas de la razón herida. Genealogía y transición de la memoria como categoría del pensamiento crítico. Universidad Granada. Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura. Granada-España.
- Alquichire R., S. L., y Arrieta R., J. C. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 28–52. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.03>
- Álvarez, S. y Grajales T. (2021). *Implementación de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en el Fortalecimiento de la Lectura Crítica* [tesis de maestría, Universidad Los Libertadores de Bogotá – Colombia]. Repositorio Institucional UN.
<https://bit.ly/3ScAG9A>
- Aragón, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. Consultado el 9 de noviembre de 2021.
<https://bit.ly/3DdVSni>

- Arotoma, I. (2021). *Retroalimentación formativa y comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Mariscal Cáceres” Ayacucho, 2020*. Universidad César Vallejo. Consultado el 4 de noviembre de 2021. Recuperado en <https://hdl.handle.net/20.500.12692/59968>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa un punto de vista cognoscitivo*. México Trillas. Tipos de aprendizaje. <https://idoc.pub/documents/ausubel-d-novak-j-y-hanesian-h-1983-psicologia-educativa-un-punto-de-vista-cognoscitivo-mexico-trillas-tipos-de-aprendizajepdf-34wm56gk2ml7>
- Babarro, N. (2019, 26 de marzo). Qué es la psicopedagogía: definición y funciones. Consultado el 4 de noviembre de 2021. Recuperado en <https://bit.ly/3q8bzc4>
- Baquerizo, C. (2013). *Aplicación de lectura crítica en los procesos de enseñanza - aprendizaje para los estudiantes de segundo año especialización lengua y literatura facultad de filosofía de la Universidad de Guayaquil. Propuesta guía de métodos andragógicos* [tesis de maestría Universidad de Guayaquil]. Ecuador. Repositorio Institucional UN. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/1023>
- Beatriz, F. (2004). *Lectura crítica en internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Homo Sapiens Ediciones. <https://bit.ly/3gYOtSL>
- Becerra, C. (2020). *Modelo de Estrategias Cognitivas para el desarrollo del pensamiento crítico en la Comprensión Lectora de los Alumnos del sexto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Privada “El Nazareno” de Chiclayo*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque - Perú. Consultado el 3 de noviembre de 2021. Recuperado en <https://bit.ly/3k3ymlr>

- Benavides, C. (2022). *Programa de comprensión lectora para el pensamiento crítico y creativo en estudiantes de la institución Educativa N° 82663, Bambamarca-Cajamarca* [tesis de doctorado, Universidad de César Vallejo]. Repositorio Institucional URI. <https://bit.ly/3UueI2K>
- Benavides, R., y Sierra, M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109.
- Benggi, B. (2019). *Relación entre la comprensión lectora y la disposición hacia el pensamiento crítico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad norte del Perú* [tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia – Escuela de Posgrado]. Repositorio Institucional URI. <https://bit.ly/3epeSZ5>
- Brito, B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista Educare. Segunda Nueva Etapa 2.0. Versión electrónica. Volumen (24 N° 3)*, 243-264. <https://bit.ly/3XTrMzK>
- Bustillos, M. (2020). *Toma de decisiones, definición, tipos de decisión, proceso y ejemplos*. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/toma-de-decisiones-definicion-tipos-proceso-ejemplos/>
- Cabeza, L. y Muñoz, A. (2021). Análisis del proceso de toma de decisiones, visión desde la pyme y la gran empresa de barranquilla Cuadernos Latinoamericanos de Administración., vol. VI, núm. 10. Universidad El Bosque Bogotá, Colombia. Recuperado en <https://bit.ly/31M75ya>
- Campos, G. (2021). *Influencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, Trujillo, 2020* [tesis de doctorado, Universidad de César Vallejo]. Repositorio Institucional URI. <https://bit.ly/3Clh8Zj>

- Campos, G. G. (2023). Influencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, Trujillo, 2020 [tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Disponible en <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/62970>
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), pp. 141-153. Recuperado en <https://bit.ly/3CUA3sS>
- Caruman, S., y Quiroga, M. (2005). *Teoría del Discurso Teun Van Dijk: Superestructuras*. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Literatura. Recuperado en https://www.u-cursos.cl/filosofia/2011/1/387210522/1/material_docente/bajar?id_material=474660
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación* (32): 113–32. Recuperado en <https://bit.ly/3WmJLhJ>
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica, Leer, Escribir y Descubrir. Volumen 1, Edición 9, 1 – 19*. Repositorio Institucional URI. <https://bit.ly/3zDtN9l>
- Castañeda – Contreras, R. y Nagamine – Miyashiro, M. (2022). Comprensión lectora como elemento clave para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Maestro y Sociedad, volumen ISSN 1815-4867, 19(3)*.
- Castillo V., Liliana, I., Gatillón, P., Esteban, H., Quiñones, T., Hermis, Rojas, C. Y., López, T. Y., Magaly, Ascarza, H., y Mercedes, K. (2022). Pensamiento crítico y comprensión lectora en tiempos de pandemia en estudiantes de inglés, 2022. Delectus Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua, Perú ISSN-e: 2663-1148

- Periodicidad: Semestral vol. 6, núm. 1, 2023. Disponible en <https://revista.inicc-peru.edu.pe/index.php/delectus/article/view/204>
- Centro Virtual Cervantes. (2021). Enfoque comunicativo. *Instituto Cervantes*, 1997-2021. Consultado el día 5 de noviembre de 2021. cvc@cervantes.es
<https://bit.ly/3EMGVsY>
- Cervantes, C. R., Pérez, S. J. y Alanís, C M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del plantel N° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM: Vol. XXVII, N. 2 (2017) pp. 73-114
- Chartier, A. M. y Hébrard, J. (2006). *Discursos sobre la lectura (1880-1890)*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Chomsky, N. 1997 (1974). *Estructuras sintácticas*. Disponible en: <https://idoc.pub/queue/chomsky-noam-estructuras-sintacticas-1pdf-wl1p5z10v2lj>
- Chong-Alvarado, L.N. (2021). *Programa alternativo para la mejora de la comprensión lectora en escolares peruanos*. Perú, Universidad César Vallejo. <https://bit.ly/3yrko1f>
- Cisneros, M., Olave G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora de la teoría a la práctica en la educación superior*. Universidad Tecnológica de Pereira. Grupo de investigación: Estudios del habla y la comunicación, Categoría A1 de Colciencias. Recuperado en: <https://bit.ly/3I8YXrc>
- Cohen, A., y Gómez, J. (2014). Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de Psicología. **Acta Colombiana de Psicología**, 113-121. Recuperado de [Redalyc]. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/798/79832492012.pdf>

- Colás-Bravo, P. (2021). Retos de la Investigación Educativa tras la pandemia COVID-19. *Rie, Universidad de Sevilla*. <https://bit.ly/3sOp4Nm>
- Condemarín, M. (s/f). Evaluación de comprensión lectora. Programa de Educación Especial Universidad Católica de Chile. Disponible en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n2/02_02_Condeamarin.pdf
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036*. La Victoria. Lima – Perú. Consultado el 27 de octubre de 2021. <https://bit.ly/3jIGSpZ>
- Cruz, G., y Juarez, M. (2019). *Programa de estrategias didácticas de Isabel Solé para mejorar el nivel de comprensión lectora de los educandos del 3er grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 15135, caserío Las Lomas, distrito Pacaipampa, provincia Ayabaca - Piura*. Universidad Pedro Ruiz Gallo.
- Cuentas, H. y Herrera, M. (2021). Estrategias de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media. *Consensus Revista Científica Año 2021. Volumen 5 Número 2*. <https://bit.ly/3NbwbKh>
- Cueto, S., Escobal, J., León, J., y Penny, M. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9, 337-356. Recuperado de [Horizontes] Disponible en <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1139/2115>
- Cueto, S., Escobal, J., León, J., y Penny, M. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9, 337-356. Recuperado de [Horizontes]. Disponible en <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1139/2115>
- D´Zurilla y Goldfried. (2019). La técnica de solución de problemas. Consultado el 6 de noviembre 2021. <https://bit.ly/3mTKrM9>

- Demera-Zambrano, C., López-Vera, S., Zambrano-Romero, G., y Alcívar-Vera, M. (2020). Memorización y pensamiento crítico-reflexivo en el desarrollo del aprendizaje. *Dom. Cien.*, ISSN: 2477-8818. Vol. 6, núm. 3, julio-septiembre 2020, pp. 474-495. <https://bit.ly/3SPWjeI>
- Desarrollo cognitivo según Piaget.* (1999). Universidad Contemporánea de las Américas. <https://uniclanet.unicla.edu.mx/assets/contenidos/116820230509210309.pdf>
- Díaz, A., Soler, A. y Alexander, Z. (2020). *Estrategias didácticas para potenciar el pensamiento crítico desde la comprensión lectora.* [tesis de maestría, Universidad Santo Tomás Tunja, Facultad de Educación - Maestría en Pedagogía de Bogotá - Colombia]. Repositorio Institucional URI. <http://hdl.handle.net/11634/30458>
- Díaz, M. del P., Cardona, E. y Trujillo, N. (2022). *Las TIC, herramientas motivadoras para mejorar la lectura crítica.* [tesis de maestría, Universidad de Cartagena – Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Maestría en Recursos Digitales Aplicados a Educación]. Salamina Caldas, Colombia. Repositorio Institucional URI. <https://hdl.handle.net/11227/15226>
- Díaz, R. N., y Yangali, V. J. (2023). Desarrollo del programa “Leo, comprendo y resuelvo” en la mejora del pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.* Año: XI Número: 1. Artículo no.:42 Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2023. Disponible en <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- Dole, J. A., Nokes, J. D., & Driets, D. (2009). *Cognitive strategy instruction.* In G. G. Duffy y S. E. Israel (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension* (pp 347-372). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Doll, C. I. y Parra, V. C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. Escuela Internacional de Doctorado. Universidad de Almería. Consultado el 3 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3wcbLZ0>
- Doll, C. I. y Parra, V.C. (2021). *Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica*. Nueva Revista del Pacífico 2021, N° 75 (pp. 158-180). ISSN (e) 0719 -5176. <https://bit.ly/3z6usjg>
- Doll, C. I., y Parra, V. C. (2021). Impacto el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva Revista del Pacífico* 2021, N° 75 (pp 158-180). ISSN (e) 0719-5176
- Domínguez, D., Fernández, J., Bravo, S., y Ponce, C. (2021). *Estrategia metodológica sustentada en las TICs para fomentar la comprensión lectora*. Serie Científica De La Universidad De Las Ciencias Informáticas, 14(8), 35-44. Ecuador. Consultado el 3 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3bDbuVg>
- Dongo, A. (2008). *La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa*. Universidad Estadual Paulista Campus de Marilia (Brasil) (Recibido El 03/12/2007, Aceptado El 23/05/2008). Recuperado en: <https://bit.ly/3GxJEb8>
- Duke, N. K., y Pearson, P. D. (2002). Prácticas efectivas para desarrollar la lectura Comprensión. En A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), **What Research Has to Say About Reading Instruction** (3rd ed., pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/254282574_Effective_Practices_for_Developing_Reading_Comprehension DOI: 10.1598/0872071774.10

- Educación Chile. (2021, 6 de noviembre). *Habilidades del siglo XXI - Pensamiento Crítico* [video]. YouTube. <https://bit.ly/3o3Pbhl>
- Embleton, B. (2023). Análisis de metacognición. *Revista Multidisciplinar Ciencia Latina*. Universidad Autónoma de Sinaloa (Unidad Académica de Psicología Mazatlán). Mazatlán, Sinaloa- México. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4410
- Escandon, J. (2018). *Nivel de pensamiento crítico en la comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de la asignatura de filosofía de la Universidad Nacional Federico Villareal* [tesis de maestría Universidad Nacional Federico Villareal]. Lima. Repositorio. <https://bit.ly/3jh5R3R>
- Espinosa, A. (2020). *Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México*. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.689>
- Facione, A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction: Executive summary. The Delphi reports*. <http://www.insightassessment.com/9dex.html>
- Facione, A. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Research Gate, 150-829. Recuperado de: <https://bit.ly/2WwXNBs>
- Frías, M. y Rivera, Z. (2008). *El pragmatismo en la bibliotecología cubana de la República*. Consultado el día 16 de diciembre de 2021. <https://bit.ly/3DYbMSp>
- García, A. (2014). *La toma de decisiones*. Consultado el 6 de noviembre de 2019. <https://bit.ly/309DIVz>
- García, G. y Zayas, E. (2021, 6 de noviembre). *El proceso de solución de problemas*. <https://bit.ly/3CS8UXr>

- García, X., y Rodríguez, O. (2018). Estrategias metodológicas para el alcance de la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 123-140. Disponible en [Dialnet](<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7926908.pdf>)
- García, X., y Rodríguez, Y. (2018). Estrategias metodológicas para el alcance de la comprensión lectora en estudiantes de primaria. **Revista de Educación**, 6(3), 1745-1765. Recuperado de [Dialnet]. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7926908.pdf>
- García-Vera, N. (2022). *Paulo Freire: Escuela, alfabetización y lectura crítica del mundo*. Lección inaugural. *Pedagogía y Saberes*, (56). <https://bit.ly/3DoSiZ7>
- González, A. (1993). *Estrategias metacognitivas en la lectura* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UN. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3077/>
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., y Pueyrredón, D. (2019). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 11(1), 1-20. Recuperado de [Horizontes] <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/download/1268/2372/6906>
- Guerrero, J. (2022). *Constructivismo: Qué es, autores y ejemplos*. *Revista Docentes al Día*. Recuperado en: <https://docentesaldia.com/2022/04/24/constructivismo-que-es-autores-y-ejemplos/>
- Gutierrez-Braojos, C., y Salmerón, P. H. (2016). estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación*

- del Profesorado. VOL. 16, N° 1 (enero-abril 2012). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART11.pdf>
- Hayashi, Y. M. (2022). *Pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de formación inicial docente en una escuela pedagógica pública [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]*. Disponible en <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/965>
- Hernández, C., y Rojas, M. (2015). La comprensión lectora en estudiantes de secundaria: un estudio de intervención. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10(2), 45-60.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México. <https://bit.ly/3GIlfFE>
- Hernández-Flórez, N., Moncada-Navas, F., Lhoeste-Charris, A., Klimenco, O., y Ortiz, A. L. (2022). Habilidades de pensamiento crítico creativo e inteligencia emocional en estudiantes universitarios: Una revisión bibliométrica desde la literatura. *Ciencia latina. Revista Multidisciplinar*, 6(6), 2029-2054. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3659
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085470>
<https://www.youtube.com/watch?v=Rb7xr8xbMg&t=7s>
- Javier, F. (2021, 9 de noviembre). Comprensión lectora. Fundamento teórico. <https://bit.ly/3n1JLnQ>
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Revista Dialnet*. ISSN: 2340-8685 N.º DEPÓSITO LEGAL: MA 1949-2013 Pág. 65 a la 74.
- Latorre, M. (2015). *Método, procedimiento, técnicas y estrategias de aprendizaje*. Universidad Marcelino Champagnat. Lima.

- Leyva, A. L., Chura, Q. G. y Chávez, G. J. (2022). Nivel inferencial de la comprensión lectora y su relación con la producción de textos argumentativos. *Bol. Acad. peru. leng.* 71. 2022 (399-429). <https://doi.org/10.46744/bapl.202201.013> e-ISSN: 2708-2644
- Liabeuf Altamirano G, Curilem Gatica C, Guandalini Valdete R, Bahamondes Ávila C, Bruneau-Chávez J, Berral de la Rosa FJ. (2022). Efecto del ejercicio en la memoria de adultos mayores con sobrepeso u obesidad: Revisión sistemática. *Rev. Nac. (Itauguá). N° 4(1):058.074*
- López Padilla, R., Rodríguez Alegre, L., Ramos Pacheco, H., y Ramos Pacheco, R. L. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27 (98), 831-850. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.28>
- López, L. (2015). Estrategias metacognitivas de comprensión de lectura en el aula de español como segunda lengua o lengua extranjera. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad Costa Rica*, volumen (41) No. Extraordinario, 125-115. Páginas.
- López, S. y Arciniegas, E. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. ISBN: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.
- Mamani, A. (2017). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes del primer año de secundaria de la Institución Educativa 7074 “La Inmaculada” del distrito de San Juan de Miraflores*. <https://bit.ly/3bWWC4j>
- Marciales, G. (2004). *Pensamiento crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos* [tesis de doctorado Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación]. Repositorio Institucional UN: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4759/>
- Marie-France, D., De La Garza, T., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R. y Pierre, M. (2003) ¿Qué es el pensamiento dialógico crítico? *Vol.XXV, núm. 102, pp. 22-39.*

- Martínez, J. (2021). *Estrategia cognitiva virtual para mejorar los niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de secundaria Mallaritos 2020*. [tesis doctoral. Universidad César vallejo. Piura – Perú]. Consultado el 24 de agosto de 2021. <https://bit.ly/3GMFiNM>
- Medina, M. C. A. (2022). Estrategias metacognitivas en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios de Arquitectura, Lima-Perú. *Horizontes. Revista de investigación en Ciencias de la Educación*, volumen (6) No.23, 693-792.
- Medina, N., Berrocal, M. y Bonilla, K. y Niño, S. (2021). Influencia de las estrategias de lectura en el nivel de la comprensión lectora de los estudiantes de educación en la Universidad Nacional José María Arguedas - 2019. *Revista Inclusiones Vol: 8 número Especial (2021): 447-458*. Consultado el 02 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3EIu3DY>
- Meece, J. (2000) Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores, SEP, México, D.F. pág. 101-127. Disponible en: <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Teor%C3%ADa%20de%20desarrollo%20de%20Piaget.pdf>
- Mejia, J. (27 de agosto de 2020). *Investigación explicativa: características, técnicas, ejemplos*. Lifeder. <https://www.lifeder.com/investigacion-explicativa/>.
- Midence-Laynes, Mildred, E. (2016). Evaluación de la Comprensión Lectora. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León, Nicaragua ISSN-e: 2410-7980 Periodicidad: Semestral vol. 2, núm. 1, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5706>
- Miller, P. (2013). Understanding reading comprehension in different educational contexts*. Recuperado de [Centro VirtualCervantes]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_005.pdf

- Minedu. (2012). Marco de Buen Desempeño Docente. Consultado. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. Lima -Perú. Consultado el 2 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3mB13rM>
- Minedu. (2018). Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Consultado el 25 de octubre de 2021. <https://bit.ly/2Zowo7G>
- Minedu. (2019, 27 de agosto). *Curso desarrollo del pensamiento crítico y pensamiento complejo*. Perú Educa [video]. You Tube.
- Misari, A. (2023). Comprensión lectora y su relación con los niveles de competencia comunicativa. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Vol. 22, n.º 1, enero-junio 2023, pp. 535-555, ISSN-L 1729-9721; eISSN: 2413-2659. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664>
- Montanero, M. (2003). Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. 335 (2004), pp. 415-427. <https://bit.ly/31Dl2hC>
- Montes P. S., Santos, J. O. y Damián, N. E. (2021). Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de la Facultad de Ingeniería Industrial y Sistemas, UNAC. *Revista Conrado*, 17(S2), 249-260. <https://bit.ly/3Tw9WRA>
- Moreira M., E. M. y Astrid Alejandra Hidalgo V., A. A. (2023). La importancia de la lectura crítica en la educación universitaria: herramientas y métodos de comprensión. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, Asunción, Paraguay. ISSN en línea: 2789-3855, diciembre, 2023, Volumen IV, Número 6 p 394.
- Nieto, O. (2012). Establecimiento de bases – la teoría de Vygotsky. Consolidado el 4 de noviembre. <https://bit.ly/3EGNehA>
- Osses, B.S. y Jaramillo M. S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N.º 1: 187-197.

- Ozdemir, E. Ç., y Akyol, H. (2019). Análisis de la comprensión lectora en la educación. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 11(2), 55-72. Recuperado de [Horizontes] <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1268>
- Ozdemir, E. Ç., y Akyol, H. (2019). The Development of a Reading Comprehension Test. Universal Journal of Educational Research, 7(2), 563-570. Recuperado de [ResearchGate]. https://www.researchgate.net/publication/369607142_lectura_por_placer_en_la_comprension_lectora_de_los_estudiantes_de_efl
- Patiño, H. A. M. (2014). Desarrollo del pensamiento crítico. Coordinadora del Programa de Reflexión Universitaria. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. <https://bit.ly/3GVFAIn>
- Paúl, R. y Elder, L. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. Consultado el 6 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3mOrESj>
- Pernía, H. y Méndez, Ch. (2018). *Estrategias De Comprensión Lectora: Experiencia En Educación Primaria*. *Educere* [en línea], 22(71), 107-115[fecha de Consulta 5 de octubre de 2023]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656002009>
- Pilco, M. (2017). *Propuesta de estrategias metodológicas para superar las deficiencias de comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa Víctor Andrés Belaunde de la provincia del Santa* (tesis de maestría. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Unidad de Posgrado de la facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación. Chimbote.

- Pilicita, H. P. (2021). *Estrategias de comprensión lectora para el desarrollo de la lectura crítica* [tesis de maestría, Universidad Tecnológica Indoamericana - Dirección de Posgrado]. Repositorio Institucional URI. Quito, Ecuador. <https://bit.ly/3DOu1gi>
- Pinzás, J. (2007). La comprensión lectora: un enfoque crítico. *Revista de Educación y Desarrollo**, 5(1), 15-30.
- Psicologiaeducativa660. (2017, 25 de marzo). Fundamentos de la psicología educativa. Consultado el 5 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3mLofng>
- Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente alpha de Cronbach. (nd) > *The Free Library*. (2014). Recuperado el 8 de diciembre de 2021 de <https://www.thefreelibrary.com/Confiabilidad+y+coeficiente+alpha+de+Cronbach.-a0252449088>
- Quintana, H. (2004). La enseñanza de la comprensión lectora. Consultado el 9 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3ohEkAu>
- Ramírez, L. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es lectura? *Revista Redalcyc Sistema de Información Científica, volumen (23)*, 161-188.
- Ramírez, P., Ramírez, K., y Carter, G. (2015). Comprensión lectora y metacognición: Análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Estudios Pedagógicos XLI, N° 2*: 213-231.
- Revista Pearson. (2022, 29 de abril). Las mejores estrategias para fomentar lectura crítica en el aula. Disponible en: <https://blog.pearsonlatam.com/en-el-aula/estrategias-fomentar-la-lectura-critica>
- Revista Universia es. (2018, 7 de setiembre). ¿Mejora la lectura la inteligencia? Disponible en. <https://bit.ly/40sIGXZ>

- Ríos, M. (2019). *Pensamiento Crítico y Comprensión de Lectura en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro*. Lima, [tesis doctoral] Universidad de Ricardo Palma. <https://bit.ly/3ymCRfb>
- Ríos, M. Y. (2019). Pensamiento crítico y comprensión de Lectura en estudiantes de cuarto año de secundaria de un colegio particular del distrito de San Isidro [tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. Disponible en <https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/2358>
- Rivadeneira-Barreiro. (2020). Desarrollando habilidades de pensamiento crítico para mejorar la comprensión lectora. Universidad Técnica de Manabí, Ecuador. Consultado el día 3 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3BBCE3a>
- Rizo, M. (2008). Pragmatismo, sociología fenomenológica y comunicología. Acción y comunicación en William James y Alfred Schütz. Consultado el 4 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3wjzeYo>
- Rodríguez, L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). C/ Pedro Suárez Hdez, s/n. C.P. N.º 38009 Santa Cruz de Tenerife. Recuperado en: <https://bit.ly/3FvkqbX>
- Rodríguez, N., Gutiérrez, M., Caballero, C., Pérez, T. y Rizo, J. (2020). Pensar pedagógico de Vygotsky. La necesaria transición de la experiencia al comprender, desde una dimensión sociocultural e histórica del aprender. Universidad Internacional Antonio de Valdivieso. Nicaragua. Consultado el 5 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3BOUMwQ>
- Rodríguez-Jiménez, O. y García-Pinilla, J. (2021). Círculos de Enseñanza como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Educadores*, 24(2), 267-286. Universidad Nacional de Colombia. Colombia. Consultado el 3 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3CJMs2S>

- Rojas, B. (2010). Solución de problemas: una estrategia para la evaluación del pensamiento creativo Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 117-125 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. <https://bit.ly/31wV0fD>
- Ronda, P. (2021, marzo 11). Estrategia. Qué es, origen, definición según autores, tipos. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/un-concepto-de-estrategia/>
- Salazar, M., Icaza Guevara, M., & Alejo Machado, O. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 305-311. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Sánchez, H. Reyes, C. (2015). Prueba de comprensión lectora. *Recuperado en:* <https://bit.ly/35NgxR5>
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, N° 16, 58 – 68. <https://bit.ly/3h0OoOy>
- Serrano S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Universidad de los Andes. Venezuela* 42(1), 97-122. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Significados.com. (11 de febrero de 2023). Qué es la Técnica. <https://www.significados.com/>
- Silva, M., Serrano, A. y Medina, P. (2018). La lectura crítica medida por las TIC en el contexto educativo. *Revista Educación y ciencia*, N° (22), 263-277.
- Silva-Zavaleta, S. (2021). *La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular*. Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. Consultado el 23 de agosto de 2021. DOI: 10.23857/pc.v6i1.2193
- Solé, I. (2014). Estrategias de lectura. 8va, edición. Consultado el 10 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3c0o8ht>

- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. Consultado el 27 de octubre de 2021. <https://bit.ly/3vQHyhS>
- Universidad Andrés Bello. (2021, 6 de noviembre). Qué es el pensamiento crítico [video]. YouTube. <https://bit.ly/3qeNSz8>
- Universidad Popular Autónoma de Veracruz. (2016). Proceso de lectura y escritura. México. Consultado el 9 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3qocO76>
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Universidad de Alicante – España. Departamento de Psicología de la Salud. Consultado el 10 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/3F1ZjOt>
- Van Dijk, T. (1980). Estructuras y Funciones del Discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. México: Siglo XXI. *Editores1980*, 161.páginas
- Villarini, A. (2011). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. Universidad de Puerto Rico. Consultado 16 de diciembre 2021. <https://bit.ly/3q1ipP4>
- Westreicher, G. (2020, 22 de agosto). Método. *Economipedia.com.com*. Recuperado de <https://bit.ly/3IfBhUM>
- Yana, S. M., Adco, H., Alanoca, R., Arocutipa y Yana, M. (2019). Estrategias cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes de nivel básica y superior. *Article in Revista Innova Education*. Vol. 1. Núm. 2 (2019). DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.007>
- Yáñez, M. (2018, 27 de febrero). *Características del Pensamiento Crítico*. Consultado el 8 de noviembre. <https://bit.ly/3klLZNg>
- Zairadonaji, B. (2012,13 de diciembre). Teorías psicopedagógicas. Consultado el 4 de noviembre de 2021. <https://bit.ly/2ZRZM7j>

Zambrano-Navarrete, J. y Chancay-Cedeño, C. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Revista La Científica. Dominio de las Ciencias*, ISSN: 2477-8818. Vol. 8, núm. 2. Mayo Especial, 2022, pp. 635-647.

Anexo

Anexo 1: Matriz de consistencia

Título: Pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista – Ayacucho, 2020.

Responsable: Higor Tumbalobos Acori

Asesor: Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní

PROBLEMAS	OBJETIVOS	MARCO TEÓRICO	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	METODOLOGÍA
<u>Problema general:</u> ¿Cuál es la eficacia del pensamiento crítico en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020?	<u>Objetivo general:</u> Determinar la eficacia del pensamiento crítico en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020	<u>Pensamiento crítico (PC):</u> MINEDU (2019) el pensamiento crítico define como: “utilizar las capacidades con las que cuento para resolver problemas, tomar	<u>Hipótesis general:</u> El pensamiento crítico tiene eficacia significativa en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020	<u>Variable independiente:</u> <u>Pensamiento crítico:</u> • Solución de problema • Postura y toma decisión • Aprendizaje nuevo <u>Indicadores:</u> • Identifica el problema expuesto en el texto leído. • Analiza a partir de los hechos, argumentos presentados en el texto. • Plantea soluciones o presume posibles soluciones ante los conflictos planteados en el texto. • Adopta una posición, frente a conflictos, consecuencias o argumentos que sostiene el autor en el texto. • Demuestra actitud y postura con libertad personal frente a un planteamiento de casos expuestos. • Elige entre las opciones, toma y decide justificando en el contexto que se encuentra. • Actúa con lo aprendido, sale de su confort de acuerdo a lo aprendido.	<u>TIPO DE INVESTIGACIÓN:</u> Aplicada <u>NIVEL DE INVESTIGACIÓN:</u> Explicativa <u>MÉTODO:</u> Hipotético - deductivo <u>DISEÑO:</u> Cuasiexperimental: grupos equivalentes: pre test y post test <u>POBLACIÓN:</u> Compuesta de 8 secciones, un total de 138 estudiantes de Segundo grado de secundaria EBR. <u>MUESTRA:</u> GE: compuesta por 19 estudiantes de
<u>Problemas específicos:</u> 1. ¿Cuál es la eficacia del pensamiento crítico en el nivel literal de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San	<u>Objetivos específicos:</u> 1. Determinar la eficacia del pensamiento crítico en el nivel literal de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan	decisiones y aprender algo nuevo; es el análisis que realizamos considerando el contexto, los hechos sobre por qué se producen ese hecho; supone mucha	<u>Hipótesis específicas:</u> 1. El pensamiento crítico tiene eficacia significativa en el nivel literal de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San		

Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020? 2. ¿Cuál es la eficacia del pensamiento crítico en el nivel inferencial de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020? 3. ¿Cuál es la eficacia del pensamiento crítico en el nivel crítico de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020?	Bautista-Ayacucho, 2020 2. Determinar la eficacia del pensamiento crítico en el nivel inferencial de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020 3. Determinar la eficacia del pensamiento crítico de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020	reflexión decir más allá” <u>Comprensión lectora (CL):</u> Define a la comprensión lectora como: “la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Es el hecho abstracto dependiente de la capacidad individual de cada persona y la competencia lectora” (Jiménez, 2014, p.71).	Juan Bautista-Ayacucho, 2020 2. El pensamiento crítico tiene eficacia significativa en el nivel inferencial de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020 3. El pensamiento crítico tiene eficacia significativa en el nivel crítico de los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020	• Muestra y promueve el aprendizaje autónomo/metacognitivo, el saber conocer y saber hacer. • Adopta salir de la rutina hacia un aprendizaje productivo, entretenido, libre y creativo. <u>Variable dependiente:</u> <u>Comprensión lectora:</u> 1. Nivel literal 2. Nivel inferencial 3. Nivel Crítico <u>Indicadores:</u> • Identifica información relevante de textos complejos con vocabulario variado. • Integra información explícita ubicada en distintas partes del texto. • Deduce información implícita en textos complejos y temas de diversas disciplinas del saber, en los que predomina el vocabulario variado. • Explica el tema y el propósito comunicativo relacionando información del texto con sus saberes de su contexto sociocultural. • Opina sobre ideas, hechos y personajes, y los relaciona y contrasta con su contexto sociocultural. • Juzga la intención del autor reflexionando, evaluando de manera conclusiva.	Segundo Grado, sección “A” GC: compuesta por 19 estudiantes de Segundo Grado, sección “B” <u>TIPO DE MUESTREO:</u> • No probabilístico: - Intencional <u>TÉCNICA DE MUESTREO:</u> • Muestreo por conveniencia <u>TÉCNICAS:</u> • Observación de aula • Prueba de rendimiento <u>Instrumentos:</u> • Lista de cotejo • Prueba objetiva <u>ANÁLISIS DE DATOS:</u> • Estadística no inferencial • Estadística inferencial
--	--	---	---	--	---

Anexo 2: Matriz instrumental

Pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista – Ayacucho, 2020.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	N° ÍTEMS	ESCALA	VALORACIÓN
Independiente Pensamiento crítico	Solución de problema	• Identifica el problema expuesto en el texto leído. • Analiza a partir de los hechos, argumentos presentados en el texto. • Plantea soluciones o presume posibles soluciones ante los conflictos planteados en el texto.	Observación de aula	Lista de cotejo	3	Nominal	Sí/No
	Postura y toma de decisión	• Adopta una posición, frente a conflictos, consecuencias o argumentos que sostiene el autor en el texto. • Demuestra actitud y postura con libertad personal frente a un planteamiento de casos expuestos. • Elige entre las opciones, toma y decide justificando en el contexto que se encuentra.	Observación de aula	Lista de cotejo	3	Nominal	Sí/No
	Aprendizaje nuevo	• Actúa con lo aprendido, sale de su confort de acuerdo a lo aprendido. • Muestra y promueve el aprendizaje	Observación de aula	Lista de cotejo	3	Nominal	Sí/No

		autónomo/metacognitivo, el saber conocer y saber hacer. • Adopta salir de la rutina hacia un aprendizaje productivo, entretenido, libre y creativo.					
Dependiente Comprensión lectora	Nivel literal	• Identifica información relevante de textos complejos con vocabulario variado. • Integra información explícita ubicada en distintas partes del texto.	Prueba de rendimiento	Prueba objetiva	10	Ordinal	En inicio En proceso Logro esperado Destacado
	Nivel inferencial	• Deduce información implícita en textos complejos y temas de diversas disciplinas del saber, en los que predomina el vocabulario variado. • Explica el tema y el propósito comunicativo relacionando información del texto con sus saberes de su contexto sociocultural.	Prueba de rendimiento	Prueba objetiva	10	Ordinal	En inicio En proceso Logro esperado Destacado
	Nivel crítico	• Opina sobre ideas, hechos y personajes, y los relaciona y contrasta con su contexto sociocultural. • Explica la intención del autor reflexionando, evaluando de manera conclusiva.	Prueba de rendimiento	Prueba objetiva	10	Ordinal	En inicio En proceso Logro esperado Destacado

Anexo 3: Instrumento

Prueba objetiva: Hoja de respuesta



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
 UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 DOCTORADO EN EDUCACIÓN

PRUEBA OBJETIVA
COMPRENSIÓN LECTORA
HOJA DE RESPUESTAS

Institución Educativa	San Juan	Nivel Educativo	Secundaria
Lugar	León Pampa – San Juan Bautista	Fecha	
Área Curricular	Comunicación	Profesor	Higor Tumbalobos Acori
Nombres y Apellidos del Estudiante		Grado y Sección	2°
Forma de Atención	Jornada Escolar Regular	Turno	Mañana
		Educación Básica	Regular
INDICACIONES PARA SU DESARROLLO			
• Esta prueba contiene 26 preguntas: 18 de opción múltiple y 8 de respuesta abierta extensa (RAE) • Cada pregunta consta de cuatro alternativas (a, b, c, d.) • Las preguntas 3, 5, 19, 20, 21, 22 y 26 debes responder en la siguiente hoja porque son preguntas (RAE.) • Marca solo una alternativa que consideres la correcta. • No se debe deteriorar la ficha de respuesta. Evite borrones, enmendaduras o marcas que puedan confundir tu respuesta. • La prueba de comprensión de lectura tendrá una duración de 70 minutos. • El marcado en la hoja debe ser:			
CORRECTO ☐ INCORRECTO ☒ ☐ ☐ ☐			

MARCAR LA RESPUESTA CORRECTA

1	(a)	(b)	(c)	(d)
2	(a)	(b)	(c)	(d)
3				
4	(a)	(b)	(c)	(d)
5				
6	(a)	(b)	(c)	(d)
7	(a)	(b)	(c)	(d)
8	(a)	(b)	(c)	(d)
9	(a)	(b)	(c)	(d)
10	(a)	(b)	(c)	(d)

11	(a)	(b)	(c)	(d)
12	(a)	(b)	(c)	(d)
13	(a)	(b)	(c)	(d)
14	(a)	(b)	(c)	(d)
15	(a)	(b)	(c)	(d)
16	(a)	(b)	(c)	(d)
17	(a)	(b)	(c)	(d)
18	(a)	(b)	(c)	(d)
19				
20				

21				
22				
23	(a)	(b)	(c)	(d)
24	(a)	(b)	(c)	(d)
25	(a)	(b)	(c)	(d)
26				

RESPUESTA PREGUNTA 3:

Nutrientes	Función
Omega 3	
Antioxidante	
Vitamina B	

RESPUESTA PREGUNTA 5:

.....

.....

.....

RESPUESTA PREGUNTA 19:

.....

.....

.....

RESPUESTA PREGUNTA 20:

.....

.....

.....

RESPUESTA PREGUNTA 21:

.....

.....

.....

RESPUESTA PREGUNTA 22:

.....

.....

.....

RESPUESTA PREGUNTA 26:

.....

.....

.....

Prueba objetiva

Comprensión lectora



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

PRUEBA OBJETIVA**COMPRENSIÓN LECTORA**

Nombres y Apellidos: _____

Grado: _____ Sección: _____ Turno: _____

Ayacucho - Perú

2021

Lee el siguiente texto

Alimentos **que nutren el** cerebro

Una mala alimentación afecta a los órganos del cuerpo y el cerebro no está libre de esos efectos. Por ello, una mala dieta puede contribuir a la disminución de la memoria, de la capacidad de atención y de aprendizaje, así como cambios en el estado emocional.

Para afrontar este problema, existen alimentos que tienen efectos positivos en el cerebro y contribuyen con su desarrollo. Alimentos ricos en omega 3, antioxidantes, vitamina B y E permiten el óptimo funcionamiento del cerebro.

A continuación, se presenta una lista de alimentos recomendables para nutrir este órgano:

1. Consume dos porciones de verduras de hoja verde (acelga, lechuga, hierbas aromáticas y espinacas) todos los días. El consumo de estas verduras previene el deterioro mental asociado a la pérdida de memoria.
2. Procura comer alimentos ricos en omega 3. Este se encuentra en las sardinas, atún, caballa, algas marinas, chía y semillas de linaza. El omega 3 no es producido por el cuerpo y su consumo favorece la memoria, la concentración y el buen ánimo.
3. Come una gran cantidad de alimentos ricos en vitamina E, como las almendras, quinoa, semillas de girasol, papas, calabaza, papaya, aceitunas, palta, hojas de mostaza y durazno. De esta manera, tus neuronas tendrán los nutrientes necesarios para su desarrollo.
4. Aumenta tu consumo de vitamina B con legumbres, pan de trigo integral, nueces, pepinos, espárragos, plátanos y hongos comestibles. La vitamina B refuerza la memoria y asegura una mejor concentración. La vitamina B es el mejor "combustible" para el cerebro.
5. Ingiere frutas con un alto contenido de antioxidantes, como la sandía, la mora y la cocona. Diferentes estudios han revelado que estos alimentos mejoran la memoria en adultos mayores, debido a que evitan el deterioro del cerebro.

Fuente: Texto adaptado de *Siete alimentos...*. Recuperado de

<http://elcomercio.pe/socios/medicina/siete-alimentos-nutren-cerebro-noticia-1837007>

Ahora responde las preguntas de la 1 al 5.

1. ¿Cuál es la idea principal del texto leído?

- a) La pérdida de memoria es causada por la falta de omega 3.
- b) Una alimentación saludable favorece el desarrollo del cerebro.
- c) Una mala alimentación afecta a los órganos.
- d) El deterioro mental es consecuencia de una mala alimentación.

2. De acuerdo con el texto, ¿cuál de los siguientes alimentos contienen vitamina B?

- a) Plátano.
- b) Papaya.
- c) Sandía.
- d) Palta.

3. A partir del texto leído, completa el siguiente cuadro:

Nutrientes	Función
Omega 3	
Antioxidante	
Vitamina B	

4. Según el texto, ¿por qué es necesario consumir la vitamina E?

- a) Porque es el mejor "combustible" para el cerebro.
- b) Porque refuerza la memoria y mejora la concentración.
- c) Porque ayuda a tener un buen estado de ánimo.
- d) Porque nutre a las neuronas y permite su desarrollo.

5. ¿Por qué el autor ha escrito entre comillas la palabra combustible?

Lee el siguiente texto.

El reciclaje en Latinoamérica

Valeria Amezcua

De toda la basura del planeta, América Latina produce el 12%; esto equivale aproximadamente a 180 millones de toneladas anuales. Aunque quizá nos sorprenda, las empresas no son las principales responsables de generarla, pues más del 40% de la basura que se produce, proviene de nuestras casas.

Pero, ¿qué es la basura? Es la mezcla desorganizada de muchos residuos. Si estos se separaran adecuadamente antes de convertirse en esa gran masa llamada "basura", se podría reciclar el 91,7%. El problema es que una vez que dichos productos se mezclan, apenas se logra rescatar un 30%.

En la siguiente tabla, se puede observar un aproximado de la cantidad de basura producida por día en algunos países en América Latina entre los años 2011 y 2012. Para que se tenga una mejor idea, se presenta también el porcentaje de basura que se recicla y cuánto se produce en promedio por persona.

Cantidad de basura producida y reciclada en países de Latinoamérica

País	Basura producida (toneladas por día)	Porcentaje de basura que se recicla	Producción promedio de basura por persona
México	94 800	17,3%	0,84 kg
Colombia	28 800	14%	0,61 kg
Perú	22 000	2%	0,73 kg
Argentina	32 900	11%	0,82 kg
Ecuador	10 410	16,8%	0,67 kg
Venezuela	22 000	15%	0,76 kg
Chile	17 800	10%	1,07 kg
Bolivia	4 160	2,8%	0,43 kg

Como podemos ver en la tabla, Chile es el país que más basura produce por habitante. En el caso de Perú, el problema va más allá de no separar los residuos: en el año 2010 se estimó que únicamente el 40% de la basura generada en el país lograba llegar a los rellenos sanitarios legales (lugares autorizados para depositarla).

La basura puede ser reutilizada como materia prima. Residuos como el plástico, papel, cartón, vidrio y aluminio pueden ser reutilizados por las industrias para disminuir sus costos

de producción, ya que comprar material reciclado es hasta 50% más barato que comprar materia prima.

En México, el presidente de la Asociación Nacional de Industrias del Plástico estimó que en 2012, aproximadamente el 15% del plástico del país, se recicló. Esta cantidad no es suficiente para cubrir la demanda de plástico reciclado que requieren las industrias que buscan disminuir sus costos. A causa de este déficit, se importan anualmente 10 000 toneladas de plástico reciclado. Suena ilógico pero sucede: un país que produce 6 millones de toneladas de plástico al año, debe pagar a otro país por obtener un producto que tiene de sobra.

En Ecuador, ante la poca capacidad de procesar los residuos, se exporta el 30% del material reciclado a otros países. Lo cierto es que muchas empresas aún no quieren procesarlo. Entre ellas existe un mito muy arraigado: utilizar material reciclado afecta la buena calidad de sus productos. Es necesario cambiar esta mentalidad, a excepción –obviamente– de las industrias alimentarias y farmacéuticas.

No es necesario un gran capital ni tecnología moderna para entrar al negocio del reciclaje. Lo que se necesita es educar a la población para clasificar los residuos y atreverse a impulsar esta nueva industria en sus países.

Techos usados para separar la basura

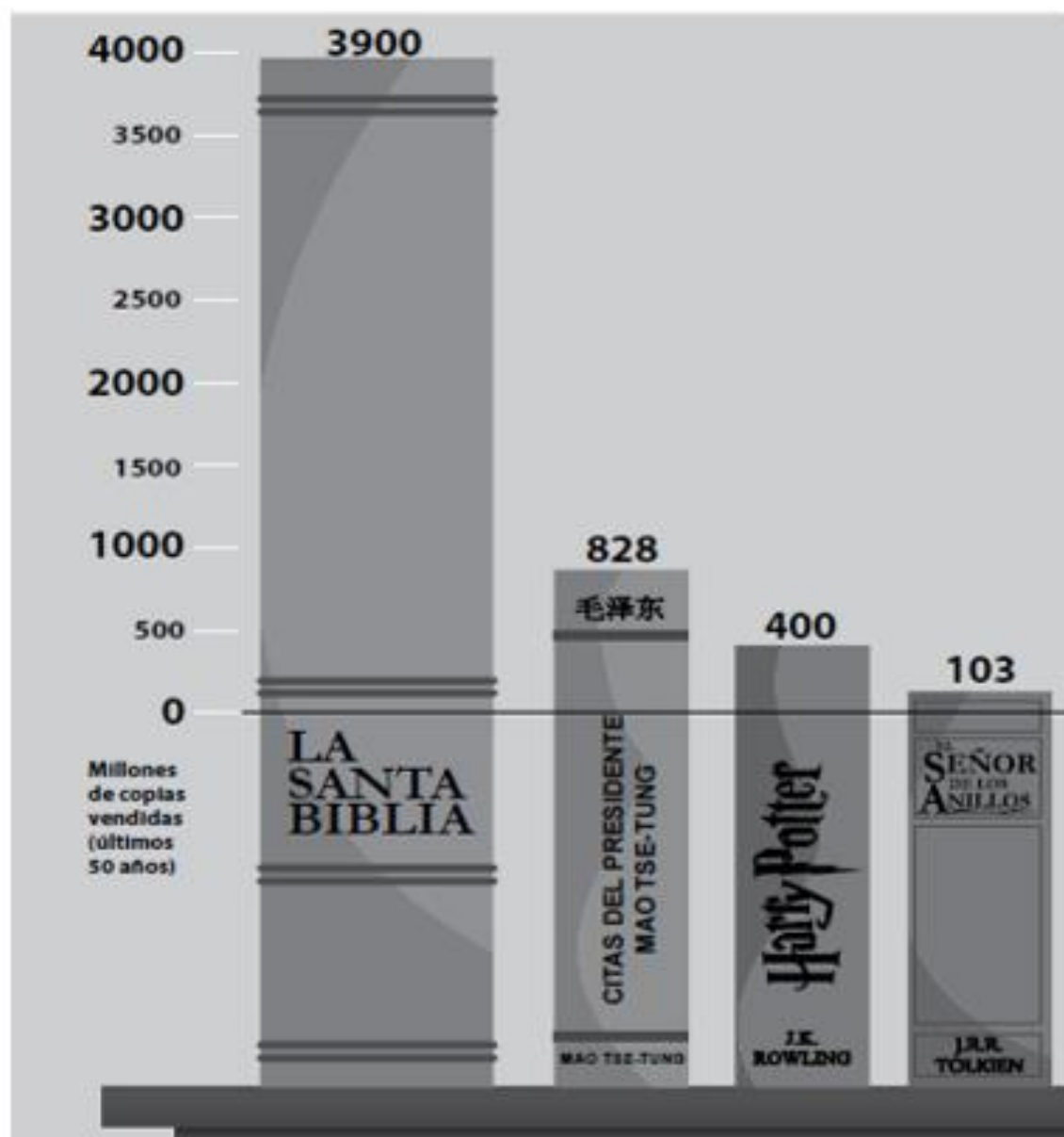


Fuente: texto adaptado de ¿Cuánto reciclan en...?
Recuperado de <http://www.sistema-medioambiental.com/cuanto-reciclan-en-las-americas/>

Ahora responde las preguntas de la 6 al 9

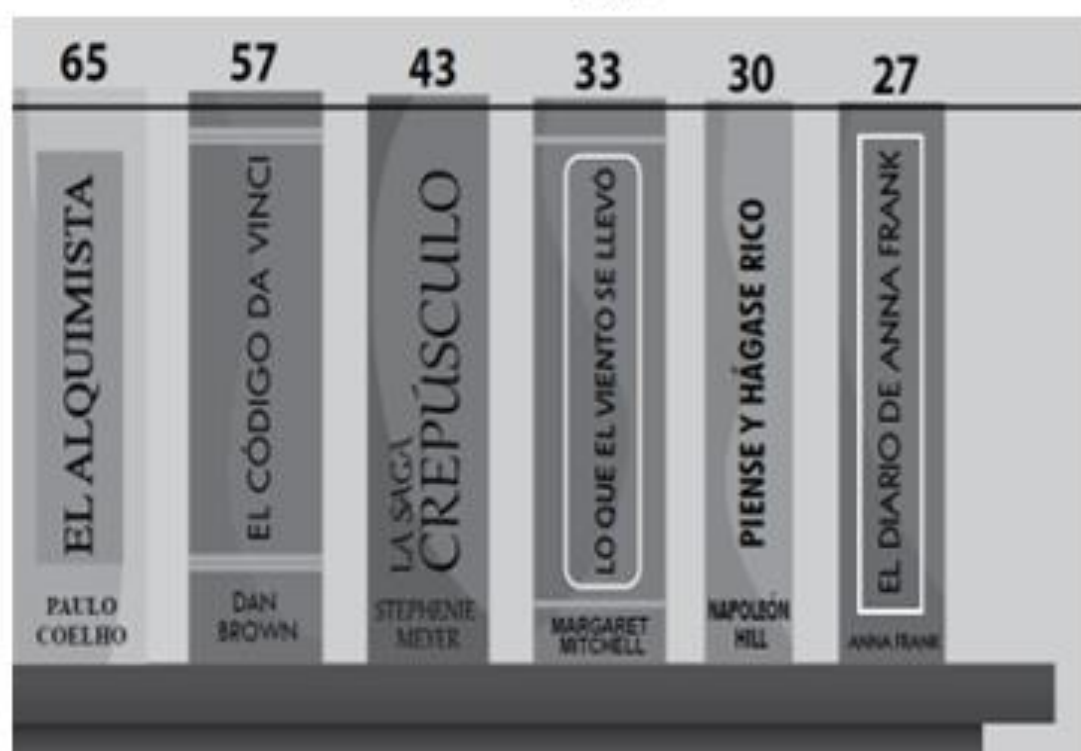
6. Según el texto, ¿cuáles son los países con niveles más bajos de reciclaje?
- a) Perú y Argentina
 - b) Chile y México
 - c) Perú y Bolivia
 - d) Ecuador y Bolivia
7. Según el texto, ¿cuál es el problema principal para el reciclaje?
- a) La basura tiene un alto costo cuando es clasificada.
 - b) La mayor parte de la basura no se produce en las empresas.
 - c) La mayor parte de la basura se arroja en cualquier lugar.
 - d) La basura producida no se clasifica adecuadamente.
8. ¿Qué cantidad de basura se produce cada día en el Perú?
- a) 22 mil toneladas.
 - b) 10 mil toneladas.
 - c) 6 millones de toneladas.
 - d) 160 millones de toneladas.
9. ¿Qué pasaría si se rompiera el mito de que utilizar material reciclado afecta la buena calidad del producto?
- a) Las empresas aprovecharían para procesar la basura de mayor calidad.
 - b) Las empresas disminuirían sus costos de producción.
 - c) Las empresas importarían anualmente 10 000 toneladas de plástico reciclado.
 - d) Las empresas mejorarían la calidad de sus productos.

Lee el siguiente texto.



Los 10 libros más leídos en todo el mundo

Los datos que se presentan en este gráfico están basados en una investigación sobre el número de libros impresos y vendidos en los últimos 50 años. Existen otros libros que se han impreso además de los diez que aparecen en este gráfico. Sin embargo, una gran cantidad de estos libros impresos no han sido vendidos. Por eso, podemos suponer que nadie los ha leído.



Texto adaptado de 10 most read books in the world, infografía de James V. Chapman. Recuperado de www.jametchapman.blogspot.com/2010/10/most-read-books.html

Ahora responde las preguntas de la 10 al 14.

10. ¿Por qué fue necesario tomar en cuenta también la cantidad de libros vendidos para hacer este gráfico?

- a) Porque todos los ejemplares impresos no siempre se venden.
- b) Porque hay muchas personas que leen los libros en internet.
- c) Porque a veces se compran libros impresos que nadie lee.
- d) Porque se han publicado muchos libros en estos últimos años.

11. Según el texto, ¿cuál es el libro más leído en estos últimos 50 años?

- a) Harry Potter.
- b) La Santa Biblia.
- c) La Saga Crepúsculo.
- d) El diario de Anna Frank.

12. ¿Quién es el autor del libro Lo que el viento se llevó?

- a) Dan Brown.
- b) J. R. R. Tolkien.
- c) Napoleon Hill.
- d) Margaret Mitchell.

13. ¿Qué cantidad de personas ha leído el libro El Código Da Vinci?

- a) 57 millones de personas.
- b) 57 personas.
- c) 57 mil personas.
- d) 570 personas.

14. ¿Por qué el autor del texto eligió este tipo de gráfico para presentar la información?

- a) Porque permite diferenciar los libros vendidos de los impresos.
- b) Porque sirve para presentar la relación entre el libro y su autor.
- c) Porque facilita la comparación de la cantidad de libros vendidos.
- d) Porque ayuda a representar el tamaño de todos los libros.

Lee el siguiente texto.

El regreso del brujo

Me encontraba sin trabajo desde hacía meses, y mis ahorros estaban próximos al agotamiento. Manuel Fonseca había puesto un anuncio pidiendo un secretario y yo le había escrito solicitando el puesto. Entre otras cosas, se necesitaba conocer el árabe y, por fortuna, yo conocía esa lengua.

—Creo que se quedará usted, señor Valencia —dijo, tras algunas preguntas—. Pero necesito que esté disponible en cualquier momento. Así que deberá vivir conmigo. Véngase esta misma tarde, Jaime.

Volví a mi alojamiento, recogí mis cosas, y una hora después estaba en casa de mi patrón.

—Estoy investigando acerca de la hechicería. Es un campo realmente fascinante. Sus conocimientos del árabe me serán de mucha ayuda —me dijo.

Me pasó un libro de Láinez escrito en árabe y, con tensa expectación, me pidió que lo leyera. Lo hice:

—“Es sabido por muy pocos que la voluntad de un hechicero muerto puede levantarlo de la tumba y hacerlo ejecutar cualquier acción. Hay casos en que el brujo ha, incluso, levantado los miembros de un cuerpo cortado en muchos trozos, haciendo que cumplieran su fin. Pero siempre, después de haberse cumplido la acción, el cuerpo vuelve a su estado anterior.” De pronto, oí un ruido en el pasillo, parecía que alguien se escabullía por las escaleras. El desconcierto de mi patrón fue evidente. Escuchó con temerosa atención hasta que el sonido se alejó. Luego, sin más palabras, se levantó del asiento y se dirigió a su habitación.

Esa noche casi no pude dormir. Tenía la fuerte intuición de que algo realmente macabro ocurría en ese lugar.

A la noche siguiente, Fonseca depositó ante mí un paquete de hojas manuscritas para pasarlas a máquina. Me encontraba en plena tarea cuando, de pronto, alguien tocó la puerta. Fonseca, aterrorizado, se hundió sin fuerzas en una silla. En su rostro se reflejaba un pavor casi demencial.

Cansado de no saber lo que ocurría, abrí la puerta de golpe. Ahí vi con horror una mano humana huesuda, azulada, que había sido cortada por la muñeca. ¡El infame miembro se movió para que no lo pisara! Y al seguirla con la mirada, vi que había otras cosas más allá: un pie humano y un antebrazo. No me atreví a mirar lo demás. Todo se alejaba horriblemente, en macabra procesión.

—¡En nombre de Dios!, ¿qué significa todo eso? —grité.

El rostro de Fonseca parecía consumido por el horror. Entonces, comenzó a contarme entre tartamudeos su increíble confesión:

—Es más fuerte que yo, incluso muerto... Yo creía que no podría regresar después de haberlo enterrado en trozos en una docena de sitios diferentes. Él había alcanzado un conocimiento y un poder superiores a los míos. Por eso lo odiaba. Odiaba a Gabriel. Hasta que llegó un momento en que no pude soportar más y lo maté. Maté a mi hermano gemelo.

Pero él ha regresado noche tras noche con la intención de matarme como yo lo maté.

Activar Windows

10

Ir a Configuración de PC para activar Wind

Corrí horrorizado a mi habitación y empecé a hacer la maleta. Ahora entendí por qué el hombre no quería vivir solo. De pronto, oí un ruido de pasos lentos que subían las escaleras. Se me heló la sangre. Siguió un sonido espantoso de madera destrozada, y, más fuerte aún, el grito de un hombre en el más extremo grado de terror. Segundos después, el grito se apagó en un repentino silencio.

No fue mi propia decisión, sino otra voluntad más fuerte, la que me impulsó a ir a la habitación de Fonseca. Ahí vi la silueta de una sombra monstruosa e inmóvil, con una sierra en la mano, como si examinase su trabajo terminado. Luego, súbitamente, vi cómo la sombra se fragmentó en múltiples sombras diferentes.

Yo sabía con certeza lo que encontraría dentro de la habitación: el doble montón de trozos humanos; unos, frescos y sanguinolentos, otros ya azules y manchados de tierra.

Abandoné rápidamente ese lugar, y eché a correr por la casa, hasta salir a la oscuridad de la noche.

Fuente: Texto adaptado de *El regreso del brujo*, Clark Ashton Smith.

Ahora responde las preguntas del 15 al 19.

15. De acuerdo con el narrador, ¿qué relación hay entre Fonseca y el cadáver?

- a) Son hermanos gemelos.
- b) Son hechiceros amigos.
- c) Son secretario y patrón.
- d) Son maestro y discípulo.

16. Según el cuento, ¿cuál sería una característica de Fonseca?

- a) Era trabajador.
- b) Era envidioso.
- c) Era malhumorado.
- d) Era abusivo.

17. ¿Cómo se llama la persona que narra este cuento?

- a) Gabriel.
- b) Láinez.
- c) Valencia.
- d) Fonseca.

18. Lee esta frase que pertenece al cuento:

“¡El infame miembro se movió para que no lo pisara!”

¿A qué se refiere “el infame miembro”?

- a) A la mano del brujo.
- b) Al pie del brujo.
- c) Al antebrazo del brujo.
- d) A la sombra del brujo.

19. ¿Por qué es importante la parte del cuento en que el secretario le lee a Fonseca el libro en árabe?

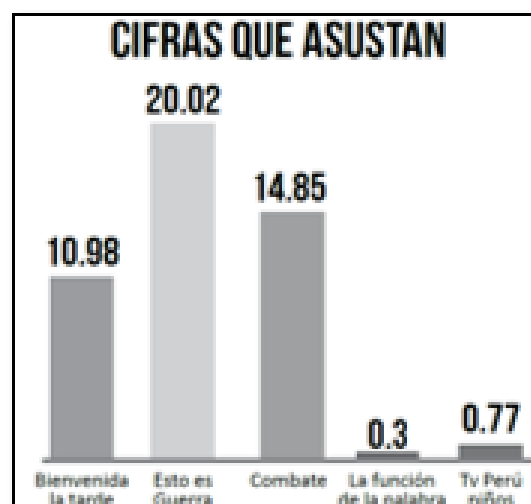
Lee los siguientes textos.

Televisión basura: sin alternativas

Liliana Michelena

La televisión peruana de hoy ha degenerado hacia la producción de contenidos sin importancia y nada edificantes: la competencia agresiva, la humillación del otro, el sensacionalismo, la curiosidad obscena, el machismo, la homofobia y el racismo, son como el pan de cada día en la "televisión basura".

El jueves 12 de febrero, el programa de televisión "Esto es guerra" alcanzó un promedio de 20 puntos de rating durante sus dos horas de emisión. Si a julio del 2014 un punto de rating equivalía a 91 662 personas, aproximadamente 1,8 millones de personas siguieron este programa. Si alguien cambió de canal, se encontró con un programa similar.



Rating de la televisión peruana, jueves 12 de febrero de 2014

No había elección. Así, la frase "Si no te gusta lo que ves, entonces cambia de canal", que supuestamente apela a la libertad de elección, en la práctica no tiene eficacia ante una oferta homogénea.

Reality como "Esto es guerra" y "Combate" no solo están durante su horario de emisión sino que están presentes en otros programas porque son exitosos en términos de rating y generan grandes ingresos económicos por publicidad.

Una de las consecuencias más graves es la invasión del periodismo televisivo, cuya misión es informar con veracidad y objetividad. "Están distorsionando la propia esencia del periodismo al darle mucho espacio en los noticieros a este tipo de programas cuando sabes que se trata de situaciones creadas e inventadas para atraer al público", reclama Hugo Coya, docente universitario y periodista.

Lo anterior demuestra que la televisión basura ha dado un paso adelante en su capacidad de reemplazar la realidad. Porque ahora resulta que ella misma es su propio contenido. En efecto, la televisión basura habla de sí misma. Son sus personajes y sus escenas las que se convierten en noticia. Es un espectáculo sobre el espectáculo.

Fuente: Texto adaptado de *Tv basura: Más me pagan...*. Recuperado de <http://www.caretas.com.pe/Mostrar.asp?T=3032&IdE=1194&IdS=386&VjsC=60596>

Mi derecho a ver “Esto es guerra”

Carlos Bruce

Desde hace unos días circula en internet una petición que busca eliminar la transmisión televisiva de “Esto es guerra” y de “Combate”. Los promotores de esa petición señalan que estos programas no respetan el horario de protección al menor. Además, dicen que no presentan contenido educativo y que contribuyen a una distorsión de la idea que tienen los adolescentes sobre la sexualidad. Piden censurar la difusión de estos programas por “el bien de nuestros hijos y por el futuro del país”.

Parece ridículo que algunas personas traten de regular lo que ven los hijos de otros. Si a alguien le parece que “Esto es guerra” o “Combate” dañan a sus hijos, debería tener la suficiente autoridad para que ellos entiendan que no deben verlos. Además, que algunos consideren que los programas son nocivos no necesariamente implica que deban dejar de existir o que sean realmente malos.

La variedad en la televisión peruana no es un problema de la oferta de programas. No es que no haya programas educativos porque “alguien” quiere evitar que los ciudadanos sean educados. Los programas existen porque hay gente que los quiere ver y no a la inversa. Si es absolutamente necesario que ciertos programas existan, aunque nadie quiera verlos, existirán.

Lo que debe quedar claro es que una prohibición no hará nada para arreglar el problema. Si es que cancelan los programas, esto no quiere decir que automáticamente más personas comenzarán a ver programas educativos. Si no me gusta un programa la solución es realmente simple: cambiar de canal.

Que un grupo de personas crea que puede regular un programa que otro grupo de personas ve porque no concuerda con los “valores correctos” refleja una forma de pensar conservadora y arcaica. Yo me preocuparía más si mis hijos ven programas regulados por este tipo de personas, que si ven “Esto es guerra” o “Combate”.

Yo me preguntaría: ¿qué clase de futuro tiene un país en el que uno no puede ver el programa que quiere? ¿Cuál será la siguiente prohibición que se hará en nombre de un mejor futuro para todos?

Texto adaptado de Mi derecho a ver... Recuperado de
<http://www.almovar.pe/2014/03/20/opinion/mi-derecho-a-ver-esto-es-guerra>

Ahora responde las preguntas de la 20 a la 23.

20. Carlos Bruce dice que si no te gusta un programa cambies de canal, ¿qué le respondería la autora del primer texto?

21. Observa el gráfico del primer texto:



Rating de la televisión peruana, Jueves 12 de febrero de 2014

¿Por qué el gráfico se titula "Cifras que asustan"?

22. La información que aparece en la sección “Cifras que asustan” ha sido presentada mediante un gráfico de barras. ¿Por qué crees que el autor ha elegido esa forma de presentar la información?

23. ¿Cuál de los siguientes programas es un ejemplo de que la televisión “habla de sí misma”?

- a) Un documental sobre el origen de la televisión basura.
- b) Un noticiero que resume lo que sucedió durante la semana en un reality.
- c) Un reportaje que critica la calidad de los contenidos de la televisión peruana.
- d) Un reportaje que comenta el rating de la televisión peruana.

Lee el siguiente texto.

Supervisión

Para Jesús Jiménez, el cielo nocturno está lleno de azules y violetas; una rosa se tiñe de dorados y celestes; un camino de piedra es un arco iris de anaranjados, amarillos, verdes, azules y rojos pálidos. Jesús tiene "supervisión", o tetracromatismo, una rara característica con la que nació que le permite ver casi 100 millones de colores.

Las personas con visión normal, en cambio, distinguen solo un millón.



Mientras que el tetracromatismo es relativamente común en animales (algunas especies de aves eligen pareja a partir de sutiles diferencias de color en las plumas, y algunos insectos ven los colores que las flores reflejan), se calcula que solo el 1 % de los seres humanos lo presentan.

"Veo muchos matices de sombras y más colores bajo luz tenue", afirma Jesús. "Si tú y yo vemos una hoja de árbol, yo percibo el color magenta en el borde de ella, o turquesa en algunas partes donde tú solo ves verde oscuro. Cuando la luz proyecta sombras en las paredes, veo los colores violeta, lavanda y turquesa. Tú solo ves grises".

"Ella ve el mundo de manera distinta a como lo vemos nosotros", dice la neuróloga Wendy Martin, quien ha estudiado el caso de Jesús.

Cuando era niña y vivía en Bolivia, sabía que tenía una visión excepcional. A los siete años pintó copias muy parecidas a los cuadros de los famosos pintores Van Gogh y

Monet. Ahora se gana la vida como pintora e instructora de arte en San Diego, California, adonde se mudó con su esposo. Los colores que ve en la flora y la fauna del sur de California, Jesús los pinta en sus cuadros.

Hace algunos años, Jesús se ofreció como voluntaria para estudios científicos, con el deseo de que estos contribuyan a una mejor comprensión del daltonismo (enfermedad de la vista que impide distinguir con claridad ciertos colores) que afecta a su hija de 12 años. El daltonismo tiene por causa el mismo cambio genético que el tetracromatismo. "Quiero que todos se den cuenta de lo hermoso que es el mundo", dice Jesús.

Aunque su experiencia visual es extraordinaria, ver tantos colores le genera una desventaja: la saturación de la vista. "Cuando despierto y miro por la ventana, lo hago solo unos momentos porque no puedo dejar de ver todos los colores del exterior", dijo en una entrevista por la televisión. "Veo todos los colores en el piso de madera cuando voy al baño, y distingo todos los tonos distintos de la pasta de dientes."

Ir al mercado es "una pesadilla", prosigue Jesús. Todos los puestos son "un bombardeo de colores". Tal vez a causa de esto, dice que su color favorito es el blanco. "Es apacible y muy relajante para mis ojos", expresa.

Fuente: Texto adaptado de *Qué se siente ver millones de colores*, recuperado de www.mx.ellejcia.es/contenido/e4982_que-se-siente-ver-millones-de-colores.

Ahora responde las preguntas de la 24 a la 26.

24. ¿En qué se diferencian las personas con visión normal de las que tienen tetracromatismo?

- a) En el tiempo que soportan mirar los colores.
- b) En la cantidad de colores que pueden ver.
- c) En la precisión con que pueden pintar cuadros.
- d) En su capacidad para ver en la oscuridad.

25. ¿Cómo crees que se siente Jesús cuando va al mercado?

- a) Indiferente.
- b) Emocionada.
- c) Aburrida.
- d) Estresada.

26. ¿Por qué el texto se llama "Supervisión"?

¡Felicitaciones por tu desempeño, ha concluido desarrollat!

Activar Windows

Ir a Configuración de PC para activar Wind

Anexo 4: Ficha de Juicio de Experto

Experto N° 1.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA
Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Educación

TABLA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Apellidos y nombres del experto: Quispe Amayo, Adolfo
Grado académico : Doctor en Ciencias de la Educación
Título profesional : Licenciado en Educación
Fecha : Ayacucho, 11 de enero de 2021
Instrumento de evaluación : Prueba objetiva

En la presente tabla de evaluación de expertos, usted tiene la facultad de evaluar cada uno de los ítems marcando con una equis (X) en las columnas de SÍ o NO. Asimismo, se le exhorta registrar las observaciones en el casillero correspondiente con la finalidad de mejorar la pertinencia del Instrumento en evaluación.

Ítems	Preguntas	Aprecia		Observación
		SÍ	NO	
1	¿Cuál es la idea principal del texto leído?	X		
2	De acuerdo con el texto, ¿cuál de los siguientes alimentos contienen vitamina B?	X		
3	A partir del texto leído, completa el siguiente cuadro:	X		
4	Según el texto, ¿por qué es necesario consumir la vitamina E?	X		
5	¿Por qué el autor ha escrito entre comillas la palabra combustible?	X		
6	Según el texto, ¿cuáles son los países con niveles más bajos de reciclaje?	X		
7	Según el texto, ¿cuál es el problema principal para el reciclaje?	X		
8	¿Qué cantidad de basura se produce cada día en el Perú?	X		
9	¿Qué pasaría si se rompiera el mito de que utilizar material reciclado afecta la buena calidad del producto?	X		
10	Lee el siguiente fragmento: ... ¿Qué función cumple este párrafo?	X		
11	¿Por qué fue necesario tomar en cuenta también la cantidad de libros vendidos para hacer este gráfico?	X		
12	Según el texto, ¿cuál es el libro más leído en estos últimos 50 años?	X		
13	¿Quién es el autor del libro Lo que el viento se llevó?	X		
14	¿Qué cantidad de personas ha leído el libro El Código Da Vinci?	X		
15	¿Por qué el autor del texto eligió este tipo de gráfico para presentar la información?	X		
16	De acuerdo con el narrador, ¿qué relación hay entre Fonseca y el cadáver?	X		
17	Según el cuento, ¿cuál sería una característica de Fonseca?	X		
18	¿Cómo se llama la persona que narra este cuento?	X		
19	Lee esta frase que pertenece al cuento: ... ¿A qué se refiere "el infame miembro"?	X		
20	¿Por qué es importante la parte del cuento en que el secretario le lee a Fonseca el libro en árabe?	X		
21	Carlos Bruce dice que si no le gusta un programa cambies de canal, ¿qué le respondería la autora del primer texto?	X		
22	Observa el gráfico del primer texto: ... ¿Por qué el gráfico se titula "Cifras que asustan"?	X		

23	La información que aparece en la sección "Cifras que asustan" ha sido presentada mediante un gráfico de barras. ¿Por qué crees que el autor ha elegido esa forma de presentar la información?	X		
24	¿Cuál de los siguientes programas es un ejemplo de que la televisión "habla de sí misma"?	X		
25	Respecto a la televisión basura, ¿con cuál de los autores estás de acuerdo? Señala al menos dos argumentos planteados en el texto que respalden tu opinión.	X		
26	¿De qué trata principalmente este texto?	X		
27	¿Para qué se escribió principalmente este texto?	X		
28	¿En qué se diferencian las personas con visión normal de las que tienen tetracromatismo?	X		
29	¿Cómo crees que se siente Jesús cuando va al mercado?	X		
30	¿Por qué el texto se llama "Supervisión"?	X		

Sugerencias: Puede aplicar el instrumento



Dr. Adolfo QUISPE ARROYO
Dipl. N° A960749

Firma del experto

Experto N° 2.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA
Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Educación

TABLA DE EVALUACIÓN DE EXPERTOS

Apellidos y nombres del experto: Morales Gutiérrez, Fredy

Grado académico : Doctor en Ciencias de la Educación

Título profesional : Licenciado en Educación Secundaria, especialidad de lengua y literatura

Fecha : Ayacucho, 12 de enero de 2021

Instrumento de evaluación : Prueba objetiva

En la presente tabla de evaluación de expertos, usted tiene la facultad de evaluar cada uno de los ítems marcando con una equis (X) en las columnas de SÍ o NO. Asimismo, se le exhorta registrar las observaciones en el casillero correspondiente con la finalidad de mejorar la pertinencia del instrumento en evaluación.

Ítems	Preguntas	Aprecia		Observación
		SI	No	
1	¿Cuál es la idea principal del texto leído?	X		
2	De acuerdo con el texto, ¿cuál de los siguientes alimentos contienen vitamina B?	X		
3	A partir del texto leído, completa el siguiente cuadro:	X		
4	Según el texto, ¿por qué es necesario consumir la vitamina E?	X		
5	¿Por qué el autor ha escrito entre comillas la palabra combustible?	X		
6	Según el texto, ¿cuáles son los países con niveles más bajos de reciclaje?	X		
7	Según el texto, ¿cuál es el problema principal para el reciclaje?	X		
8	¿Qué cantidad de basura se produce cada día en el Perú?	X		
9	¿Qué pasaría si se rompiera el mito de que utilizar material reciclado afecta la buena calidad del producto?	X		
10	Lee el siguiente fragmento: ... ¿Qué función cumple este párrafo?	X		
11	¿Por qué fue necesario tomar en cuenta también la cantidad de libros vendidos para hacer este gráfico?	X		
12	Según el texto, ¿cuál es el libro más leído en estos últimos 50 años?	X		
13	¿Quién es el autor del libro Lo que el viento se llevó?	X		
14	¿Qué cantidad de personas ha leído el libro El Código Da Vinci?	X		
15	¿Por qué el autor del texto eligió este tipo de gráfico para presentar la información?	X		
16	De acuerdo con el narrador, ¿qué relación hay entre Fonseca y el cadáver?	X		
17	Según el cuento, ¿cuál sería una característica de Fonseca?	X		
18	¿Cómo se llama la persona que narra este cuento?	X		
19	Lee esta frase que pertenece al cuento: ... ¿A qué se refiere "el infame miembro"?	X		
20	¿Por qué es importante la parte del cuento en que el secretario le lee a Fonseca el libro en árabe?	X		
21	Carlos Bruce dice que si no le gusta un programa cambles de canal, ¿qué le respondería la autora del primer texto?	X		
22	Observa el gráfico del primer texto: ... ¿Por qué el gráfico se titula "Cifras que asustan"?	X		

23	La información que aparece en la sección "Cifras que asustan" ha sido presentada mediante un gráfico de barras. ¿Por qué crees que el autor ha elegido esa forma de presentar la información?	X		
24	¿Cuál de los siguientes programas es un ejemplo de que la televisión "habla de sí misma"?	X		
25	Respecto a la televisión basura, ¿con cuál de los autores estás de acuerdo? Señala al menos dos argumentos planteados en el texto que respalden tu opinión.	X		
26	¿De qué trata principalmente este texto?	X		
27	¿Para qué se escribió principalmente este texto?	X		
28	¿En qué se diferencian las personas con visión normal de las que tienen tetracromatismo?	X		
29	¿Cómo crees que se siente Jesús cuando va al mercado?	X		
30	¿Por qué el texto se llama "Supervisión"?	X		

Sugerencias: Puede aplicar el instrumento

Dr. Fredy Morales Gutiérrez

DNI. N.º 28294425

Firma del experto

Experto 3.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA
Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Educación

Apellidos y nombres del experto: LUIS LUCIO ROJAS TELLO

Grado académico : Doctor en Ciencias de la Educación

Título profesional : Lic. En Lengua Española y Literatura

Fecha : Ayacucho, 17 de enero de 2021

Instrumento de evaluación : Prueba objetiva

En la presente tabla de evaluación de expertos, usted tiene la facultad de evaluar cada uno de los ítems marcando con una equis (X) en las columnas de SÍ o NO. Asimismo, se le exhorta registrar las observaciones en el casillero correspondiente con la finalidad de mejorar la pertinencia del instrumento en evaluación.

Ítems	Preguntas	Aprecia		Observación
		SÍ	NO	
1	¿Cuál es la idea principal del texto leído?	X		
2	De acuerdo con el texto, ¿cuál de los siguientes alimentos contienen vitamina B?	X		
3	A partir del texto leído, completa el siguiente cuadro:	X		
4	Según el texto, ¿por qué es necesario consumir la vitamina E?	X		
5	¿Por qué el autor ha escrito entre comillas la palabra combustible?	X		
6	Según el texto, ¿cuáles son los países con niveles más bajos de reciclaje?	X		
7	Según el texto, ¿cuál es el problema principal para el reciclaje?	X		
8	¿Qué cantidad de basura se produce cada día en el Perú?	X		
9	¿Qué pasaría si se rompiera el mito de que utilizar material reciclado afecta la buena calidad del producto?	X		
10	Lee el siguiente fragmento: ... ¿Qué función cumple este párrafo?	X		
11	¿Por qué fue necesario tomar en cuenta también la cantidad de libros vendidos para hacer este gráfico?	X		
12	Según el texto, ¿cuál es el libro más leído en estos últimos 50 años?	X		
13	¿Quién es el autor del libro Lo que el viento se llevó?	X		
14	¿Qué cantidad de personas ha leído el libro El Código Da Vinci?	X		
15	¿Por qué el autor del texto eligió este tipo de gráfico para presentar la información?	X		
16	De acuerdo con el narrador, ¿qué relación hay entre Fonseca y el cadáver?	X		
17	Según el cuento, ¿cuál sería una característica de Fonseca?	X		
18	¿Cómo se llama la persona que narra este cuento?	X		
19	Lee esta frase que pertenece al cuento: ... ¿A qué se refiere "el infame miembro"?	X		
20	¿Por qué es importante la parte del cuento en que el secretario le lee a Fonseca el libro en árabe?	X		
21	Carlos Bruce dice que si no te gusta un programa cambles de canal, ¿qué le respondería la autora del primer texto?	X		
22	Observa el gráfico del primer texto: ... ¿Por qué el gráfico se titula "Cifras que asustan"?	X		
23	La información que aparece en la sección "Cifras que asustan" ha sido presentada mediante un gráfico de barras. ¿Por qué	X		

	crees que el autor ha elegido esa forma de presentar la información?			
24	¿Cuál de los siguientes programas es un ejemplo de que la televisión "habla de sí misma"?	X		
25	Respecto a la televisión basura, ¿con cuál de los autores estás de acuerdo? Señala al menos dos argumentos planteados en el texto que respalden tu opinión.	X		
26	¿De qué trata principalmente este texto?	X		
27	¿Para qué se escribió principalmente este texto?	X		
28	¿En qué se diferencian las personas con visión normal de las que tienen tetracromatismo?	X		
29	¿Cómo crees que se siente Jesús cuando va al mercado?	X		
30	¿Por qué el texto se llama "Supervisión"?	X		

Sugerencias.....


 Dr. Luis Lucio Rojas Tello
 Experto

Anexo 5. Tabla de estadísticas del total de elemento de confiabilidad

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. ¿Cuál es la idea principal del texto leído?	60,43	38,899	,500	,672
2. De acuerdo con el texto, ¿cuál de los siguientes alimentos contienen vitamina B?	59,72	32,921	,722	,631
3. A partir del texto leído, completa el siguiente cuadro	60,48	44,973	-,108	,711
4. Según el texto, ¿por qué es necesario consumir la vitamina E?	59,86	47,537	-,399	,731
5. ¿Por qué el autor ha escrito entre comillas la palabra combustible?	59,52	40,544	,307	,688
6. Según el texto, ¿cuáles son los países con niveles más bajos de reciclaje?	59,69	44,863	-,091	,722
7. Según el texto, ¿cuál es el problema principal para el reciclaje?	60,21	40,456	,453	,680
8. ¿Qué cantidad de basura se produce cada día en el Perú?	59,90	40,739	,347	,686
9. ¿Qué pasaría si se rompiera el mito de que utilizar material reciclado afecta la buena calidad del producto?	59,86	42,623	,186	,698
10. ¿Por qué fue necesario tomar en cuenta también la cantidad de libros vendidos para hacer este gráfico?	60,52	40,830	,213	,698
11. Según el texto, ¿cuál es el libro más leído en estos últimos 30 años?	60,93	42,424	,133	,704
12. ¿Quién es el autor del libro Lo que el viento se llevó?	60,34	41,803	,262	,693
13. ¿Qué cantidad de personas ha leído el libro El Código Da Vinci?	59,33	46,899	-,330	,727
14. ¿Por qué el autor del texto eligió este tipo de gráfico para presentar la información?	59,83	41,219	,273	,691
14. De acuerdo con el narrador, ¿qué relación hay entre Fonseca y el cadáver?	59,79	46,527	-,336	,723
16. Según el cuento, ¿cuál sería una característica de Fonseca?	60,31	43,307	,113	,702
17. ¿Cómo se llama la persona que narra este cuento?	60,07	39,209	,377	,681
18. Lee esta frase que pertenece al cuento: ... ¿A qué se refiere "el infame miembro"?	60,14	44,123	,032	,708
19. ¿Por qué es importante la parte del cuento en que el secretario le lee a Fonseca el libro en drabe?	59,83	43,933	-,244	,719
20. Carlos Bruce dice que si no te gusta un programa cambias de canal, ¿qué le respondería la autora del primer texto?	60,38	44,101	,109	,702
21. Observa el gráfico del primer texto: ... ¿Por qué el gráfico se titula "Cifras que asustan"?	60,41	39,731	,504	,673
22. La información que aparece en la sección "Cifras que asustan" ha sido presentada mediante un gráfico de barras. ¿Por qué crees que el autor ha elegido esa forma de presentar la información?	60,43	36,183	,482	,667
23. ¿Cuál de los siguientes programas es un ejemplo de que la televisión "habla de sí misma"?	60,03	41,334	,367	,687
24. ¿En qué se diferencian las personas con visión normal de las que tienen tetracromatismo?	59,39	36,394	,573	,638
25. ¿Cómo crees que se siente Jesús cuando va al mercado?	60,00	42,143	,326	,691
26. Por qué el texto se llama "Supervisión"? 	59,34	37,320	,679	,637

Anexo 6. Sesión de Aprendizaje, estrategia: “El arte de la pregunta y respuesta del pensador crítico”



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA”

“EL ARTE DE LA PREGUNTA Y RESPUESTA DEL PENSADOR CRÍTICO”

SESIÓN DE APRENDISAJE

Título de la Unidad de Aprendizaje IV	“Reflexionamos y valoramos los avances y desafíos del Perú en el bicentenario para construir el país que anhelamos”	
Título de la sesión 1	Leemos y reflexionamos sobre los ideales de la independencia	
Área Curricular	Comunicación	
Docente	Higor Tumbalobos Acori	
I.E./Ciclo/Grado/Sección/Turno/Nivel	“San Juan” – San Juan Bautista, Ayacucho VI - 2° “A” - Turno mañana - Secundaria EBR	
Medio	Plataforma web, Google Meet, WhatsApp	
Fecha y Hora	5 de julio 2021	7:10 a.m. a 8:40 a.m.
Propósito de aprendizaje	Competencia: <i>Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna.</i> Capacidades: ➤ Obtiene información del texto escrito ➤ Infiere e interpreta información del texto ➤ Reflexiona y evalúa la forma el contenido y el contexto del texto escrito. Criterios de evaluación: ✓ Identifica información explícita y relevante seleccionando el tema, así como las ideas principales y secundarias en los textos expositivos-argumentativos que lee. ✓ Explica el tema, los subtemas, el propósito comunicativo y la intención del autor en los textos expositivos-argumentativos que lee. ✓ Infiere e interpreta los textos expositivos-argumentativos considerando información relevante y complementaria para construir su sentido global. ✓ Establece conclusiones sobre lo comprendido en los textos expositivos-argumentativos vinculándolos con su experiencia y los contextos socioculturales en los que se desenvuelve. ✓ Reflexiona sobre el contenido de los textos expositivos argumentativos y asume una postura sobre lo que lee. Evidencia/producto: Presentamos nuestras reflexiones a manera de conclusión	
COMPETENCIA TRANSVERSAL	Instrumento de evaluación: Observación de aula: Lista de cotejo	
	Capacidad: Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.	
	Criterios de evaluación	Actividad
	• Establece su meta de aprendizaje considerando sus potencialidades y limitaciones. • Organiza sus actividades para alcanzar su meta de aprendizaje en el tiempo previsto.	Trabajamos en todas las actividades de manera transversal.
	Capacidad: Se desenvuelve en entornos virtuales generados por las TIC.	
	Criterios de evaluación	Actividad
	• Personaliza entornos virtuales • Gestiona información del entorno virtual. • Interactúa en entornos virtuales. • Crea objetos virtuales en diversos formatos.	Se trabaja en todas las actividades de manera transversal.

ENFOQUE TRANSVERSAL	Enfoque intercultural	
	Valores	Diálogo intercultural Los estudiantes, con ayuda de sus docentes, dialogan sobre las medicinas tradicionales que emplean en su familia, contrastando sus conocimientos, tanto entre ellos como con los saberes científicos.
	Enfoque orientación al bien común	
	Valores	Responsabilidad Los estudiantes, orientados por sus docentes, reflexionan sobre la responsabilidad de promover los aportes de la medicina tradicional mediante el fomento de un uso responsable y científicamente informado que contribuya al bienestar de la colectividad.
VINCULACION CON OTRAS ÁREAS	Matemática, Ciencia y Tecnología, Ciencias Sociales y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica	

SITUACIÓN SIGNIFICATIVA	¿De qué situación partimos? Maria es una adolescente del barrio de Nueva Esperanza que, desde muy pequeña, recuerda que su familia tiene que comprar agua del camión cisterna y que las autoridades siempre prometen agua y desagüe, algo que nunca llega. En su colegio, este año es diferente. El bicentenario es un tema central que motiva mucha reflexión entre sus compañeros y profesores, lo que la entusiasma mucho. En una de sus clases, donde discuten sobre los derechos de todos, escuchó que una parte del país no cuenta con agua potable ni redes de desagüe en sus viviendas. Se sorprendió al reconocer que muchos peruanos como ella no acceden a agua limpia y de calidad, lo que la llevó a preguntarse lo siguiente: ¿Cómo podemos generar reflexión en los ciudadanos sobre las oportunidades de construir el país en el que anhelamos vivir? Maria quiere comprender el significado del bicentenario y por qué es importante para todos. Ella cree que es un buen momento para pensar sobre cómo estamos en cuanto al acceso al agua potable, y cómo este derecho es un desafío vigente y urgente para el país. Frente al anhelo de Maria por vivir en un país donde todos puedan tener igualdad de oportunidades y acceso a fuentes de agua potable de calidad, nos preguntamos: ¿Cómo ayudarías a Maria para acceder al agua potable en su comunidad? ¿Qué acciones desarrollarías para resolver el problema de acceso al agua potable?
PRINCIPALES ACTIVIDADES (Secuencia de actividades)	Reflexionamos sobre los ideales de la independencia DÍA 1 9 de julio 2021 PRIMER MOMENTO ACTIVIDAD 1 - Aperturamos la sesión con saludo cordial a los estudiantes. - Se establece acuerdos de convivencia previa participación activa como proceso pedagógico: NUESTROS ACUERDOS DE CONVIVENCIA EN "APRENDO EN CASA" 2021  Practicamos el protocolo de prevención ante el riesgo de contagio de COVID-19.  Preparamos ambiente adecuado libre de distracción para recibir la sesión.  Confirmamos nuestra participación antes de la sesión de clase.  Realizamos toma de apunte mientras escuchamos y/u observamos la sesión.  Participamos activamente interactuando en aula virtual demostrando el respeto, empatía, entre otros.  Contamos con apoyo y/o acompañamiento de nuestros padres o apoderados.  Utilizamos materiales educativos del MINEDU y preparados por el profesor.  Respondemos llamadas telefónicas, mensajes chat para recibir orientaciones del profesor.  Cumplimos con desarrollar actividades y enviar oportunamente evidencias o productos al profesor.  Organizar y archivar nuestras evidencias de aprendizaje en el portafolio. Área Comunicación

ACTIVIDAD 2

- *Planteamiento motivacional para aperturar reflexiones con lluvia de ideas:*

Queridos estudiantes de 2° “A” este año celebraremos doscientos años de nuestra independencia, lo cual nos lleva a preguntarnos **¿qué anhelaban las peruanas y peruanos de 1821?** Por ello, en esta actividad leeremos y reflexionaremos sobre los ideales de la independencia. A partir de ello, estableceremos lo que aún está pendiente de lograrse en nuestro país, para comprometernos en alcanzarlo y **¿Cómo podemos establecer compromisos como ciudadanas y ciudadanos?**

“El camino a la conmemoración de nuestro Bicentenario está lleno de ciudadanos de a pie que, inspirados en Túpac Amaru, Micaela Bastidas, Mariano Melgar o José Olaya, desean un Perú cada vez más libre y unido”

SEGUNDO MOMENTO

ACTIVIDAD 3

- *Saber conocer conocimientos fundamentales mediante la lectura*
- *Pensar y distinguir puntos de vista y ser capaces de sacar conclusiones de manera autónoma, utilizar información para sacar conocimiento nuevo.*
- *Aplicamos: Solución de problema, toma de decisión adecuada y aprender nuevo.*

Pensador crítico: genera conocimiento a partir de análisis de muchas fuentes de información, puntos de vista, argumentos y teorías sin comprometerse inicialmente con ninguno, para sacar sus propias conclusiones a través de las preguntas reflexivas:

LEEMOS EL SIGUIENTE TEXTO PARA REFLEXIONAR

¿Cuál es nuestro punto de partida?

Maria y sus amigos conversaban sobre el bicentenario de nuestra independencia nacional. — ¡Son 200 años! — decía Maria, y para esta celebración tentamos la posibilidad de elegir entre dos caminos. El primero, pensar en el Bicentenario como una gran fiesta a celebrarse el 28 de julio del 2021 por las razones que hace 200 años nos fueron dadas. El segundo, entender este hito histórico como la gran oportunidad para construir juntos y juntos el país que queremos ser, con la seguridad de que hay mucho que celebrar y mucho también que reforzar y construir. Como país, hemos optado por el segundo camino; esto nos permitirá reflexionar y valorar los avances y logros obtenidos a partir de los aportes culturales, sociales, científicos y tecnológicos, para fortalecer nuestros derechos y deberes referidos a la igualdad de oportunidades y al acceso a energía limpia.

Ahora, responde las siguientes preguntas:

- **¿De qué habla cada perspectiva planteada?**.....

- > ¿Por qué uno de los argumentos es MÁS valioso que el otro?.....
- > ¿Qué conclusiones sacarías a la luz de la información disponible?.....
- > ¿Por qué crees que se optó por el segundo camino para la celebración del Bicentenario?.....
- ...
- > ¿Será importante imaginar el país que queremos ser?, ¿por qué?.....

Recuerda que hemos asumido el desafío de encontrar respuestas a la siguiente pregunta: ¿Cómo podemos generar la valoración de nuestro pasado y la reflexión sobre la oportunidad de construir el país en el que anhelamos vivir?, un país donde las ciudadanas y ciudadanos ejercen sus derechos y cumplen sus deberes.

ACTIVIDAD 4

NOS CONCENTRAMOS EN EL SIGUIENTE TEXTO

Inspeccionamos el texto que vamos a leer

- ✓ Ubicamos el texto “¿Cuáles fueron los ideales de la independencia?” el cual se encuentra a continuación.
- ✓ Antes de empezar con la lectura, realicemos una inspección global a cada uno de los textos. Inicia con el texto que a simple vista llame más tu atención; luego, realizarás el mismo proceso con el texto anterior. Revisalo teniendo en cuenta lo siguiente:
 - Lee el título y observa las imágenes que acompañan al texto (si las tiene).
 - Identifica algunas palabras que llamen tu atención.
 - Fíjate en el número de párrafos que tiene el texto.
 - Anota lo que has observado.
- ✓ Para realizar esta inspección, tienes un minuto para hacer. A continuación, responde:
- ✓ ¿De qué tratará el texto? ¿Qué ideas, hechos o acontecimientos crees que presentará?
- ✓ Ahora, anota tus respuestas.

Tomemos en cuenta que...



Realizamos la inspección global de un texto para establecer nuestras predicciones o hipótesis sobre el tema que se tratará en el texto, pues aún no lo hemos leído en detalle. Esto nos permitirá aproximarnos al texto apoyándonos en algunos de sus elementos que, en una mirada rápida, podemos ubicar.

Leemos los textos... con la estrategia: antes, durante y después de la lectura:



- Ahora nos toca leer los textos. Para la lectura, tomemos en cuenta las siguientes recomendaciones:
 - Hoy leeremos el texto 1
 - Al leer, subraya o marca aquellas palabras o frases que llamen tu atención.
 - Toma apuntes y escribe aquellas ideas o preguntas que se te van ocurriendo a medida que vas leyendo.
- Al terminar de leer, completa la información que se requiere sobre el texto que has leído en el cuadro que te presentamos a continuación

Activar Windows

Ir a Configuración de PC para activar Windows.

TEXTO 1

Reflexiones sobre la independencia
¿Cuáles fueron los ideales de la independencia?

Jhojan Taura Vopler,
 Santo Tomás,
 Amazonas 15 años

Me gusta mucho tu pregunta, por su relevancia y actualidad, querido Jhojan. La independencia debe ser entendida en el contexto de una lucha por la libertad entre una nación todavía en fase de formación y un poder imperial total. Este hecho la obligaba a romper una dependencia económica y política de casi trescientos años. Repensar lo que significó independizarse, para miles de peruanos, implica explorar el imaginario de pueblos y regiones. Muchos de nuestros compatriotas avizoraron una libertad estrechamente unida a la justicia, la igualdad e incluso al reparto de tierras y la prosperidad. Lo anterior era imposible si se mantenían las viejas estructuras de opresión colonial, como el caso de la servidumbre indígena. En este marco, la forja de la ciudadanía fue un ideal fundamental de la independencia. Ella demandaba tomar distancia de un modelo jerárquico y señorial, como lo fue el traído al Perú por los españoles. El ideal ciudadano aludía a la justicia, pero también al mérito y a la "dignidad republicana": nuevo paradigma para el ascenso social de las frágiles clases medias ilustradas. Junto con estos ideales, hubo propuestas concretas para un Estado en construcción. Entre ellas, una Constitución política en la que se estipulaba la separación de poderes, los derechos y deberes ciudadanos, y la necesidad de que "todos los pueblos del Perú" recibieran los beneficios de la joven república que se inauguraba. Paralelamente a ello, era fundamental la instauración de un sistema de justicia, que posteriormente tendría la labor de aplicar las leyes. Dicho esto, cabe preguntarse qué ideales aún quedan por concretar a doscientos años de haberse declarado la independencia.

Carmen McEvoy
 University of the South-Sewanee
 (Estados Unidos)

1 extraído de: Biblioteca Bicentenario del Perú (2020) 200 años después. Los escolares preguntan, los historiadores responden. Lima, Perú p.18 Recuperado de shorturl.at/yDHNW

El contenido del presente documento tiene fines exclusivamente pedagógicos y forma parte de la estrategia de educación a distancia gratuita que imparte el Ministerio de Educación

Analicemos:

Texto	¿Cuáles fueron los ideales de la independencia?
Idea principal	
Ideas secundarias	

Van a responder las preguntas utilizando la información del leído y sus propias ideas. Puedes acompañar tus respuestas con dibujos o imágenes.

Nº	Preguntas	Respuestas
1	¿Identificas el problema planteado en el texto? ¿Cuáles son esos probables problemas, si es así cómo resolverías?	
2	¿Cuáles eran las características del país que las peruanas y peruanos del tiempo de la independencia anhelaban?	

3	¿Por qué hay motivos para mirar con optimismo el presente y el futuro? ¿Qué decisión tomas frente a ello?	
3	¿Por qué se dice que la educación tiene la capacidad de transformar la vida de las personas?	
4	¿El texto leído contribuirá a lograr el reto propuesto en esta sesión?, ¿por qué?	
5	¿Cuál es tu punto de vista de la justicia e igualdad de oportunidades en tu comunidad, región y país?	
6	¿Cuál es el compromiso de ciudadano para el futuro desarrollo de tu país? ¿Podrías mencionar algunos ejemplos?	

TERCER MOMENTO

Cuando escribimos, siempre tenemos un propósito. ¿Cuál es la intención de la autora del texto que has leído en esta actividad?

Del texto: ¿Cuáles fueron los ideales de la independencia?	Respuesta
¿Cuál fue la intención de la autora del texto?	
¿Por qué crees que lo que señalas es válido?	

PREGUNTAS METACOGNITIVAS AUTOREGULADORAS

Preguntas	Mi comentario
¿Qué hice o he aprendido?	
¿Qué dificultades he tenido y cómo las resolví?	
¿En qué otras situaciones puedo aplicar lo que he aprendido?	
¿Sé cómo aprender mejor?	
¿Cómo me organizo a la hora de aprender algo?	
¿Valoro cómo aprendo? y ¿Me agradó la clase?	

DÍA 2

9 de julio 2021

PRIMER MOMENTO

ACTIVIDAD 1

- Se continúa la sesión con saludo cordial a los estudiantes.

Activar Windows
Ir a Configuración de PC para activar Windows

- Se hace recordar los acuerdos de convivencia establecidos previa participación activa como proceso pedagógico:

Realizamos toma de apunte mientras escuchamos y/u observamos la sesión.

Practicamos el protocolo de prevención ante el riesgo de contagio de COVID-19.

Participamos e interactuamos activamente en aula virtual demostrando el respeto, empatía, entre otros.

ACTIVIDAD 2

- *Planteamiento motivacional para aperturar reflexiones con lluvia de ideas:*

"El camino a la conmemoración de nuestro Bicentenario está lleno de ciudadanos de a pie que, inspirados en Túpac Amaru, Micaela Bastidas, Mariano Melgar o José Olaya, desean un Perú cada vez más libre y unido"

Respecto al texto anterior qué comentarios tendrías a las preguntas planteadas:

¿Cuál es el supuesto deseo de un Perú cada vez más libre y unido?

¿Qué antecedentes hay sobre esto?

¿Qué razones tienes para decir esta idea?

Ubica el contexto, hechos y lo que sabes sobre camino a la conmemoración de nuestro Bicentenario

¿En qué personaje/s puedes inspirarte para resolver problemas del Perú y qué decisión tomarías para el futuro de tu comunidad, región y país?

SEGUNDO MOMENTO

ACTIVIDAD 3

- Saber conocer conocimientos fundamentales mediante la lectura

- *Pensar y distinguir puntos de vista y ser capaces de sacar conclusiones de manera autónoma, utilizar información para sacar conocimiento nuevo.*
- *Aplicamos: Solución de problema, toma de decisión adecuada y aprender nuevo.*

Recuerda que el:

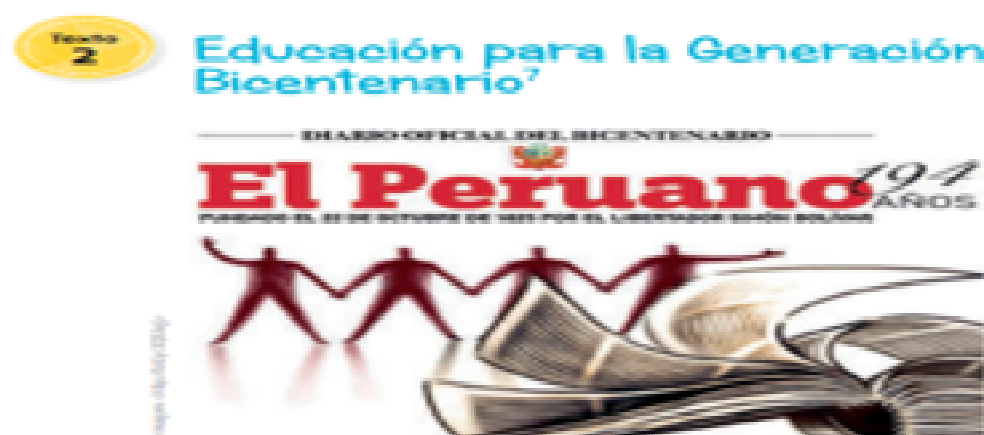
Pensador crítico es quien genera conocimiento a partir de análisis de muchas fuentes de información, puntos de vista, argumentos y teorías sin comprometerse inicialmente con ninguno, para sacar sus propias conclusiones a través de las preguntas reflexivas:

NOS COCENTRAMOS EN EL SIGUIENTE TEXTO

Inspeccionamos el texto que vamos a leer

- ✓ Ubicamos el texto "Educación para la Generación Bicentenario" el cual se encuentra a continuación.
- ✓ Antes de empezar con la lectura, realicemos una inspección global a cada uno de los textos. Inicia con el texto que a simple vista llame más tu atención; luego, realizarás el mismo proceso con el texto anterior. Revisalo teniendo en cuenta lo siguiente:
 - Lee el título y observa las imágenes que acompañan al texto (si las tiene).
 - Identifica algunas palabras que llamen tu atención.
 - Fíjate en el número de párrafos que tiene el texto.
 - Anota lo que has observado.
- ✓ Para realizar esta inspección, tienes un minuto para hacer. A continuación, responde:
- ✓ ¿De qué tratará el texto? ¿Qué ideas, hechos o acontecimientos crees que presentará?
- ✓ Ahora, anota tus respuestas.

TEXTO 2



Ana de Mendoza
Representante
de Unicef en Perú

«Bicentenario» debe ser una de las palabras más pronunciadas o escritas en los últimos meses en el Perú. Lo interesante de esta recurrente mención es que tiene –además de un carácter conmemorativo– un alto contenido esperanzador. Hay motivos para mirar con optimismo el presente y el futuro. Esta generación, si desarrolla sus capacidades de forma pertinente, puede impulsar y ensanchar oportunidades de desarrollo personal, ciudadano y económico. Para ello, la educación tiene un papel decisivo en su capacidad de transformar la vida de las personas, y es en este campo donde se encuentran grandes desafíos.

Tener mejores herramientas para que chicas y chicos ejerzan su ciudadanía y después se integren al mercado laboral es, sin duda, una aspiración. Si bien ahora en el Perú urbano y rural hay más adolescentes que ingresan a la secundaria, todo indica que la educación todavía no responde a las expectativas e intereses de sus estudiantes, a las exigencias de un mundo que avanza con rapidez, a entornos diversos y urgidos de mayores capacidades interculturales. Por ello, saludo la preocupación del Ministerio de Educación respecto de los cerca de 280 000 adolescentes que no están en el sistema educativo; los 132 000 adolescentes que abandonan su educación secundaria; y los 630 000 que no la concluyen en edad oportuna (16 a 18 años). El Estado peruano ha emprendido este enorme desafío que espera superar en los próximos 10 años. Un primer paso es reconocer las potencialidades que puede aportar la adolescencia en el desarrollo de la persona. Escuchar la voz adolescente es clave para que la escuela responda a formar personas más capaces de aportar al desarrollo. El Ministerio de Educación está en esa ruta y recientemente organizó el Primer Seminario Internacional Generación Bicentenario, Adolescentes y Educación. Ahí, más de 50 adolescentes discutieron sobre la escuela a la que aspiran. Entre otros aspectos, señalaron que los estudiantes deben ser parte del gobierno escolar. Además, indicaron que la escuela a la que aspiran es una escuela en la que se respeta la diversidad, se promuevan actividades saludables y en la que se identifiquen y desarrollen las habilidades de cada uno de los y las estudiantes. La adolescencia es una oportunidad de desarrollo cognitivo, pensamiento crítico y fortalecimiento de la identidad. Que el Perú no pierda la oportunidad y energía del «Bicentenario», con una generación capaz de desarrollar sus proyectos de vida y aportar al bien común.

Extraído de MINEDU (2019) Comprensión lectora 1 Cuaderno de trabajo para 1ª secundaria. 3ra. Edición. Lima, Perú: Amauta impresiones Comerciales S.A.C. pp. 42-43

Texto	"Educación para la Generación Bicentenario"
Idea principal	
Ideas secundarias	

Van a responder las preguntas utilizando la información del leído y sus propias ideas. Pueden acompañar sus respuestas con dibujos o imágenes.

Nº	Preguntas	Respuestas
1	¿Identificas el problema planteado en el texto? ¿Cuál/es son esos probables problemas, si es así cómo resolverías?	
2	¿Cuáles eran las características del país que las peruanas y peruanos del tiempo de la independencia anhelaban?	
3	¿Por qué hay motivos para mirar con optimismo el presente y el futuro? ¿Qué decisión tomas frente a ello?	
3	¿Por qué se dice que la educación tiene la capacidad de transformar la vida de las personas?	
4	¿El texto leído contribuirá a lograr el reto propuesto en esta sesión?, ¿por qué?	
5	¿Cuál es tu punto de vista de la justicia e igualdad de oportunidades en tu comunidad, región y país?	
6	¿Cuál es el compromiso de ciudadano para el futuro desarrollo de tu país? ¿Podrías mencionar algunos ejemplos?	

Expresamos nuestra opinión

En un párrafo del texto "Educación para la Generación Bicentenario", se señala: "Bicentenario" debe ser una de las palabras más pronunciadas o escritas en los últimos meses en el Perú. Lo interesante de esta recurrente mención es que tiene —además de un carácter conmemorativo— un alto contenido esperanzador.

Responde:
¿Qué opinas? ¿Crees que, además de un carácter conmemorativo, la celebración del Bicentenario tiene un carácter esperanzador?, ¿por qué?

TERCER MOMENTO

ACTIVIDAD 4

Cuando escribimos, siempre tenemos un propósito. ¿Cuál es la intención de la autora del texto que has leído en esta actividad?

Del texto: "Educación para la Generación Bicentenario"	Respuesta
¿Cuál fue la intención de la autora del texto?	
¿Por qué crees que lo que señalas es válido?	

Ahora Escribamos un texto

Tomando en cuenta las lecturas de los textos 1 y 2 y todas las actividades realizadas, escribe un texto corto, dando respuesta a lo siguiente: La independencia del Perú se logró teniendo como base los anhelos que las peruanas y peruanos de 1821 tenían para nuestro país. Han pasado doscientos años. **¿Cuáles son los ideales que quedan por lograr? ¿Qué podemos hacer para lograrlos?**

Presenta tus conclusiones y reflexiones:

Conclusiones:

- ✓
- ✓
- ✓

Reflexiones:

- ✓

PREGUNTAS METACOGNITIVAS AUTOREGULADORAS

Preguntas	Mi comentario
¿Qué hice o he aprendido?	
¿Qué dificultades he tenido y cómo las resolví?	
¿En qué otras situaciones puedo aplicar lo que he aprendido?	
¿Se cómo aprender mejor?	
¿Cómo me organizo a la hora de aprender algo?	
¿Valoro cómo aprendo? y ¿Te agradó la clase?	

Ahora nos evaluamos nuestros avances

Nos autoevaluamos para reconocer nuestros avances y lo que necesitamos mejorar. Coloca una "X" de acuerdo con lo que consideres. Luego, escribe las acciones que tomarás para mejorar tu aprendizaje.

Competencia: Lee diversos tipos de texto en su lengua materna

Criterios de evaluación	Lo logré	Estoy en proceso de lograrlo	¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes?
Identifiqué el tema y las ideas principales y secundarias de los textos leídos.			
Deduje el propósito comunicativo y la intención de las autoras de los textos.			
Relacioné el contenido de los textos y el problema a resolver que se presenta en la situación.			
Opiné sobre el significado de celebrar el Bicentenario de nuestra independencia.			
Establecí conclusiones a partir de los hechos y afirmaciones que se desprenden de los textos.			

Anexo 7: Autorización para aplicación del instrumento de investigación



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUAMANGA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA "SAN JUAN" – SAN JUAN BAUTISTA
"AÑO DEL BICENTENARIO DEL PERÚ: 200 AÑOS DE INDEPENDENCIA"



San Juan Bautista, 5 de julio de 2021

OFICIO N° 062 - -2021-UGEL-HG-DIE"SJ"-SJB.

SEÑOR:

Higor Tumbalobos Acori

Estudiante de Posgrado Doctorado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

PRESENTE.

ASUNTO: Autorización para realizar investigación académica y aplicación de instrumentos en 2° grado "A" y "B"

REF. : Expediente N° 255 folios (1) de fecha 01 de julio de 2021

Tengo el agrado dirigirme a Ud., con la finalidad de saludarle muy cordialmente y desde luego hacer de conocimiento que, al tener conocimiento la solicitud presentada por su representada de acuerdo al registro de trámite que se evidencia en rubro de la referencia, en mi condición de Director, a la fecha comunico lo siguiente: siendo la actividad que tiene propósitos investigativos y de carácter académico, se autoriza el desarrollo de las actividades de investigación y aplicación de instrumentos de recojo de datos en 2° grado "A" y "B" de turno mañana del nivel secundario; augurando su trabajo en beneficio de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Es propicia la ocasión para expresarle las muestras de mi especial consideración.

Atentamente,

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE HUAMANGA
Mg. Eusebio Ugóni Murillo
DIRECTOR

Anexo 8 (a): Consentimiento informado del estudiante



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este formulario de consentimiento informado se dirige al estudiante de 2° grado "A", a quienes se le invita a participar en la investigación denominada "Pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa "San Juan", distrito San Juan Bautista – Ayacucho, 2021".

Nombre del investigador responsable: Higor Tumbalobos Acori

Este documento de consentimiento informado está constituido en dos secciones: *La primera sección proporciona información sobre el estudio, la segunda sección es el Formulario de consentimiento (para firmar en caso de estar de acuerdo en participar).*

Primera sección

Presentación: Esta investigación es realizada con el siguiente objetivo:

- ✓ Comprobar la influencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora en los estudiantes de 2° grado de secundaria de la Institución Educativa "San Juan", distrito San Juan Bautista, Ayacucho – 2021.

Duración del proyecto: Del 01 de julio a 30 de octubre 2021

Procedimiento: La aplicación de los instrumentos se realizó en línea.

Beneficios: El participante en la investigación podrá solicitar una devolución de los resultados generales e individuales del estudio. Los resultados contribuirán a la mejora de las prácticas didácticas en el Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Incentivos: En esta investigación no se ofrece ningún tipo de incentivos económicos ni calificación extra, para la participación.

Confidencialidad: En todo momento se respetará la confidencialidad de los datos individuales de todos los participantes en este estudio, solo se presentarán como datos de la investigación.

Derecho a negarse o retirarse

En todo momento los participantes tienen el derecho de retirarse de la investigación, y sus acciones no serán penalizadas de ninguna manera.

Compartiendo los resultados

Los resultados se presentarán en forma privada en el caso de los estudiantes que participaron, pueden solicitar sus resultados de forma individual.

Segunda sección

Formulario

He leído la información proporcionada. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera.

Firma del Participante (padre, madre o apoderado del estudiante de 2° "A")

Apellidos y nombres del estudiante: BAUTISTA VEGA, Anali Lizeth



Nombres y apellidos: Patricia Vega Gutiérrez

Parentesco: Mamá de la estudiante

DNI N° 40060640

Ayacucho, 01 de julio de 2021

Anexo 8 (b): Consentimiento informado del estudiante y padre de familia



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este formulario de consentimiento informado se dirige al estudiante de 2º grado “A”, a quienes se le invita a participar en la investigación denominada “Pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista – Ayacucho, 2021”.

Nombre del investigador responsable: Higor Tumbalobos Acori

Este documento de consentimiento informado está constituido en dos secciones: *La primera sección proporciona información sobre el estudio, la segunda sección es el Formulario de consentimiento (para firmar en caso de estar de acuerdo en participar).*

Primera sección

Presentación: Esta investigación es realizada con el siguiente objetivo:

- ✓ Comprobar la influencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora en los estudiantes de 2º grado de secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista, Ayacucho – 2021.

Duración del proyecto: Del 01 de julio a 30 de octubre 2021

Procedimiento: La aplicación de los instrumentos se realizó en línea.

Beneficios: El participante en la investigación podrá solicitar una devolución de los resultados generales e individuales del estudio. Los resultados contribuirán a la mejora de las prácticas didácticas en el Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Incentivos: En esta investigación no se ofrece ningún tipo de incentivos económicos ni calificación extra, para la participación.

Confidencialidad: En todo momento se respetará la confidencialidad de los datos individuales de todos los participantes en este estudio, solo se presentarán como datos de la investigación.

Derecho a negarse o retirarse

En todo momento los participantes tienen el derecho de retirarse de la investigación, y sus acciones no serán penalizadas de ninguna manera.

Compartiendo los resultados

Los resultados se presentarán en forma privada en el caso de los estudiantes que participaron, pueden solicitar sus resultados de forma individual.

Segunda sección

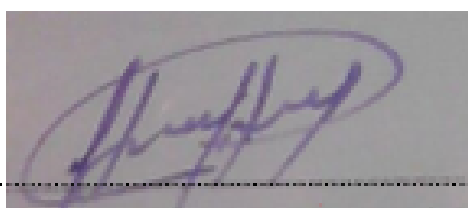
Formulario

He leído la información proporcionada. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera.

Firma del Participante (padre, madre o apoderado del estudiante de 2° "A")

Apellidos y nombres del estudiante: HUASHUAYO POMASOCCO, Pamela



Nombres y apellidos: Teodomiro Huashuayo Laurente

Parentesco: Padre de la estudiante

Ayacucho, 01 de julio de 2021



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Este formulario de consentimiento informado se dirige al estudiante de 2º grado “A”, a quienes se le invita a participar en la investigación denominada “Pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista – Ayacucho, 2021”.

Nombre del investigador responsable: Higor Tumhalobos Acori

Este documento de consentimiento informado está constituido en dos secciones: *La primera sección proporciona información sobre el estudio, la segunda sección es el Formulario de consentimiento (para firmar en caso de estar de acuerdo en participar).*

Primera sección

Presentación: Esta investigación es realizada con el siguiente objetivo:

- ✓ Comprobar la influencia del pensamiento crítico en la comprensión lectora en los estudiantes de 2º grado de secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista, Ayacucho – 2021.

Duración del proyecto: Del 01 de julio a 30 de octubre 2021

Procedimiento: La aplicación de los instrumentos se realizó en línea.

Beneficios: El participante en la investigación podrá solicitar una devolución de los resultados generales e individuales del estudio. Los resultados contribuirán a la mejora de las prácticas didácticas en el Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Incentivos: En esta investigación no se ofrece ningún tipo de incentivos económicos ni calificación extra, para la participación.

Confidencialidad: En todo momento se respetará la confidencialidad de los datos individuales de todos los participantes en este estudio, solo se presentarán como datos de la investigación.

Derecho a negarse o retirarse

En todo momento los participantes tienen el derecho de retirarse de la investigación, y sus acciones no serán penalizadas de ninguna manera.

Compartiendo los resultados.)

Los resultados se presentarán en forma privada en el caso de los estudiantes que participaron, pueden solicitar sus resultados de forma individual.

Segunda sección

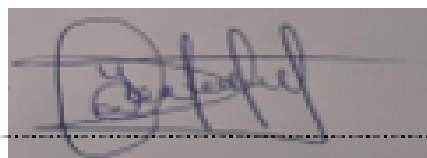
Formulario

He leído la información proporcionada. He tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Consiento voluntariamente participar en esta investigación como participante y entiendo que tengo el derecho de retirarme de la investigación en cualquier momento sin que me afecte en ninguna manera.

Firma del Participante (padre, madre o apoderado del estudiante de 2° "A")

Apellidos y nombres del estudiante: QUISPE CONDE, Sebastián Eduardo

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Yanet Diana Conde Cuadros', is written over a horizontal dashed line.

Nombres y apellidos: Yanet Diana Conde Cuadros

Parentesco: Madre del estudiante

Ayacucho, 01 de julio de 2021.

Anexo 9. Base de datos de pre y post test de grupo experimental y control

RESULTADOS DE PRE TEST

GRUPO CONTROL (2° B)									GRUPO EXPERIMENTAL (2° A)								
N°	Liter al	Nivel de logro	Inferenc ial	Nivel de logro	Críti co	Nivel de logro	Compr ensión	Nivel de logro	Liter al	Nive l de logr	Inferenc ial	Nivel de logro	Crític o	Nivel de logro	Compre nsión	Nivel de logro	
1	10	1	10	1	7	1	9	1	14	2	12	2	10	1	12	2	
2	10	1	10	1	8	1	9	1	18	4	16	3	15	3	16	3	
3	12	2	12	2	9	1	11	2	14	2	12	2	14	2	13	2	
4	14	2	14	2	13	2	14	2	16	3	14	2	14	2	15	3	
5	14	2	12	2	10	1	12	2	8	1	8	1	7	1	8	1	
6	10	1	8	1	7	1	8	1	16	3	8	1	9	1	11	2	
7	14	2	12	2	13	2	13	2	14	2	14	2	7	1	12	2	
8	16	3	16	3	10	1	14	2	14	2	12	2	7	1	11	2	
9	16	3	16	3	16	3	16	3	12	2	10	1	9	1	10	1	
10	10	1	8	1	7	1	8	1	14	2	14	2	17	3	15	3	
11	16	3	12	2	13	2	14	2	16	3	16	3	14	2	15	3	
12	14	2	12	2	12	2	13	2	14	2	12	2	14	2	13	2	
13	14	2	12	2	13	2	13	2	14	2	16	3	13	2	14	2	
14	16	3	12	2	13	2	14	2	10	1	8	1	7	1	8	1	
15	10	1	8	1	9	1	9	1	8	1	10	1	7	1	8	1	
16	8	1	10	1	9	1	9	1	16	3	10	1	9	1	12	2	
17	14	2	11	2	11	2	12	2	10	1	10	1	7	1	9	1	
18	14	2	14	2	13	2	14	2	14	2	16	3	13	2	14	2	
19	18	4	16	3	15	3	16	3	10	1	12	2	13	2	12	1	

RESULTADOS DE POST TEST

GRUPO CONTROL (2° B)									GRUPO EXPERIMENTAL (2° A)							
N°	Liter al	Nivel de logro	Inferenc ial	Nivel de logro	Críti co	Nivel de logro	Compr ensión	Nivel de logro	Liter al	nive l de logr	Inferenc ial	Nivel de logro	Crític o	Nivel de logro	Compre nsión	Nivel de logro
1	10	1	12	2	11	2	11	2	16	3	16	3	15	3	16	3
2	10	1	10	1	9	1	10	1	20	4	16	3	18	4	18	4
3	10	1	10	1	9	1	10	1	18	4	20	4	16	3	18	4
4	20	4	16	3	16	3	17	3	18	4	16	3	19	4	18	4
5	16	3	16	3	14	2	15	3	14	2	12	2	14	2	13	2
6	14	2	12	2	10	1	12	2	20	4	18	4	16	3	18	4
7	14	2	12	2	13	2	13	2	18	4	18	4	17	3	18	4
8	16	3	16	3	15	3	16	3	12	2	14	2	11	2	12	2
9	18	4	18	4	18	4	18	4	16	3	16	3	13	2	15	3
10	10	1	8	1	9	1	9	1	16	3	14	2	17	3	16	3
11	16	3	16	3	15	3	16	3	20	4	18	4	18	4	19	4
12	16	3	14	2	14	2	15	3	18	4	12	2	15	3	15	3
13	14	2	12	2	13	2	13	2	16	3	16	3	14	2	15	3
14	14	2	14	2	15	3	14	2	10	1	10	1	9	1	10	1
15	10	1	10	1	9	1	10	1	12	2	14	2	15	3	14	2
16	14	2	12	2	11	2	12	2	20	4	18	4	17	3	18	4
17	14	2	10	1	10	1	11	2	18	4	16	3	14	2	16	3
18	14	2	14	2	13	2	14	2	16	3	16	3	15	3	16	3
19	20	4	20	4	18	4	19	4	16	3	16	3	17	3	16	3



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR
AL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR(A) EN EDUCACIÓN
RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 000250-2024-UNSCH-EPG/D

Siendo las 5:00 P. m del 01 de abril de 2024 se reunieron en el auditorium de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, el Jurado Examinador y Calificador de tesis, presidido por el **Dr. Oscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ** director (e) de la Escuela de Posgrado, el **Dr. Teodosio Zenobio POMA SOLIER** director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, e integrado por los siguientes miembros: **Dr. Víctor Binecio GUTIERREZ GONZALES** y el **Dr. Luis Lucio ROJAS TELLO**; para la sustentación oral y pública de la tesis titulada: **PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "SAN JUAN", DISTRITO SAN JUNA BAUTISTA-AYACUCHO, 2020**". En la Ciudad de Ayacucho del 2024 presentado por el **Mtro. Higor TUMBALOBOS ACORI**. Teniendo como asesor al **Dr. Víctor Raúl TUMBALOBOS HUAMANI**.

Acto seguido se procedió a la exposición de la tesis, con el fin de optar al Grado Académico de **DOCTOR (A) EN EDUCACIÓN**, Formuladas las preguntas, éstas fueron absueltas por el graduando.

A continuación el Jurado Examinador y Calificador de tesis procedió a la votación, la que dio como resultado el siguiente calificativo: QUINCE (15)

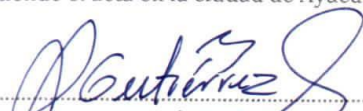
CALIFICACION (*)

Aprobado por unanimidad	X
Aprobado por Mayoría	—
Desaprobada por Unanimidad	—
Desaprobada por mayoría	—

(*) Marcar con aspa

Luego, el presidente del Jurado recomienda que la Facultad proponga que se le otorgue al **Mtro. Higor TUMBALOBOS ACORI** el Grado Académico de **DOCTOR (A) en EDUCACIÓN**. Siendo las 19:10 hrs. Se levanta la sesión.

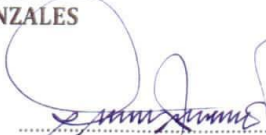
Se extiende el acta en la ciudad de Ayacucho, a las 19:10 hrs. Del 02 de abril 2024.


Dr. Oscar GUTIÉRREZ HUAMANÍ
 Director (e) de la Escuela de Posgrado


Dr. Teodosio Z. POMA SOLIER
 Director (e) de la Unidad de Posgrado – FCE


Dr. Víctor Binecio GUTIERREZ GONZALES
 Miembro


Dr. Luis Lucio ROJAS TELLO
 Miembro


Dr. Marco Rolando ARONES JARA
 Secretario Docente

Observaciones:



CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD 019-2024-UNSCH-EPG/OGH

El que suscribe; responsable verificador de originalidad de trabajo de tesis de Posgrado en segunda instancia para la **Escuela de Posgrado – UNSCH**; en cumplimiento a la Resolución De Consejo Directivo N°109-2024-UNSCH-EPG/CD, Reglamento de Originalidad de trabajos de Investigación de la UNSCH, otorga lo siguiente:

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

AUTOR	Mtro. Higor Tumbalobos Acori
DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS	DOCTORADO EN EDUCACIÓN
GRADO ACADÉMICO QUE OTORGA	DOCTOR
DENOMINACIÓN DEL GRADO ACADÉMICO	DOCTOR(A) EN EDUCACIÓN
TÍTULO DE TESIS	Pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan “, distrito San Juan Bautista – Ayacucho, 2020
EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD	6% de similitud
N° DE TRABAJO	2466966844
FECHA	26 de setiembre de 2024

Por tanto, según los artículos 12, 13 y 17 del Reglamento de Originalidad de Trabajos de Investigación, es procedente otorgar la constancia de originalidad con depósito.

Se expide la presente constancia, a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.

26 de setiembre de 2024.

 UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
Escuela de Posgrado

Dr. Oscar Gutiérrez Huamani

CC.
Archivo
OGH/

Pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa “San Juan”, distrito San Juan Bautista-Ayacacucho, 2020

por Higor Tumbalobos Acori

Fecha de entrega: 26-sep-2024 11:30p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2466966844

Nombre del archivo: Pensamiento_cr_tico_y_comprensi_n_lectora_-.docx (3.06M)

Total de palabras: 55316

Total de caracteres: 312660

Pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa "San Juan", distrito San Juan Bautista-Ayacucho, 2020

INFORME DE ORIGINALIDAD

6%	6%	3%	3%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
2	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	1%
3	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
4	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	repositorio.unap.edu.pe Fuente de Internet	<1%

8	Submitted to Universidad Peruana Cayetano Heredia Trabajo del estudiante	<1 %
9	Submitted to Universidad Nacional del Santa Trabajo del estudiante	<1 %
10	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	Submitted to Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología Trabajo del estudiante	<1 %
12	González Ruiz, Luz Dary Parra Moya, Rosa Elena. "La Lectura de Anuncios Publicitarios: Hacia la Búsqueda de Construcción de Sentido", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %
13	Submitted to Universidad Andina del Cusco Trabajo del estudiante	<1 %
14	repositorio.uwiener.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	Emma Fernanda Garcés-Suarez. "El fortalecimiento del pensamiento crítico y las estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios", EPISTEME KOINONIA, 2024 Publicación	<1 %

Excluir citas	Activo	Excluir coincidencias	< 30 words
Excluir bibliografía	Activo		