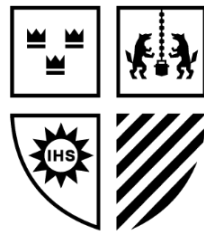


UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE SEXTO GRADO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EIB DEL DISTRITO DE HAQUIRA, COTABAMBAS, APURÍMAC

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciado en Educación Primaria Intercultural
Bilingüe

Presenta el Bachiller

PEDRO LUIS HANAMPA YLACHOQUE

Presidente: Oscar Heerbert Marín Garcia

Asesora: Katya Giovanie Hurtado Cordero

Lector: Wilfredo Quispe Huayhua

Lima – Perú

Mayo de 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por HANAMPA YLACHOQUE, Pedro Luis, quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “Estrategias docentes en el Área de Comunicación y el Desarrollo del Pensamiento Crítico en estudiantes de sexto grado de una Institución Educativa EIB del distrito de Haquira, Cotabambas, Apurímac”.

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas respectivamente, declaramos que el producto académico de HANAMPA YLACHOQUE, Pedro Luis ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 12% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 21 del mes de abril de 2025

Atentamente,



Katya Giovanie Hurtado Cordero
Asesora



Evelyn Flor Modesto Taipe
Secretaria técnica de la Comisión

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

RESUMEN

La tesis titulada Estrategias Docentes en el Área de Comunicación y el Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de sexto grado de una institución educativa EIB del Distrito de Haqira, Cotabambas, Apurímac analiza las prácticas educativas implementadas por docentes para promover habilidades críticas en estudiantes de sexto grado de Educación Primaria en Perú. La investigación está estructurada en tres capítulos. El primer capítulo plantea el problema y la importancia de desarrollar el pensamiento crítico desde la educación primaria, destacando que la práctica educativa en ocasiones limita este desarrollo a preguntas literales y actividades repetitivas. El segundo capítulo revisa antecedentes teóricos y empíricos sobre el pensamiento crítico y la comprensión lectora, estableciendo cómo estos elementos se interrelacionan en el proceso educativo. El tercer capítulo presenta el análisis de observaciones en el aula, evaluando el impacto de distintas estrategias docentes en el fomento del pensamiento crítico. Los hallazgos evidencian que las preguntas literales e inferenciales predominan, mientras que las preguntas de reflexión crítica son escasas. No obstante, cuando se implementan estrategias que promueven análisis y reflexión, los estudiantes muestran avances significativos en sus habilidades críticas. La investigación concluye que, con una adecuada formación docente y estrategias flexibles, es posible desarrollar el pensamiento crítico desde la educación primaria, ofreciendo así un recurso valioso para la práctica educativa en el área de comunicación.

Palabras clave: pensamiento crítico, comprensión lectora, análisis, argumentación, resolución de problemas.

PISYACHISQA

Kay tesis sutichasqa Estrategias Docentes en el Área de Comunicación y el Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de sexto grado de una institución educativa EIB del Distrito de Haqira, Cotabambas, Apurímac nisqapi, allinta yuyaymanayta wiñachinapaq, yachachiqkunapa ruwasqanku yachay ruwaykunata qawarin, Perú suyupi Educación Primaria nisqapi suqta ñiqipi yachakuqkunapi, yachaykunata allinta kallpanchanankupaq. Chay investigacionqa kimsa capitulopim ruwasqa kachkan. Ñawpaq kaq t'aqapin hatarichin chay sasachakuymanta, hinallataq primaria educación nisqamanta critica nisqa yuyayta wiñachina ancha allin kasqanmanta, chaypin resaltan educación nisqa ruwayqa wakín kutipiqqa kay wiñaytaqa literal tapukuykunaman, kuti-kutirispá ruwaykunaman ima limitan. Iskay kaq rakipiqqa qawarikunmi teórico y empírico nisqamanta, yuyaymanay critica nisqamanta, ñawinchay hamutaymanta, chaypim churakun imaynatam kay elementokuna educación proceso nisqapi huknin hukninwan tupachisqa kasqankuta. Kimsa kaq rakipiqqa, aulapi qawarisqanchikpa qawariyninmi qawarichikun, chaypim chaninchakun imaymana yachachiy estrategiakunaq imayna kasqanmanta, allinta yuyaymanayta kallpanchanapaq. Chay tarisqankum qawachin tapukuykuna literal hinaspa inferencial nisqakuna aswan achka kasqankuta, tapukuykuna reflexión crítica nisqañataqmi pisilla. Ichaqa, anlisis y reflexión nisqa kallpachaq estrategias nisqakuna ruwakuptinqa, yachakuqkunam qawarichinku ancha ñawpaqman purisqankuta, critica nisqa yachayninkupi. Kay investigacionmi tukun, allin yachachiq yachachiywan, estrategias flexibles nisqawan ima, atikunmanmi educación primaria nisqamanta critica nisqa yuyayta wiñachiy, chaywanmi huk valorniyoq recursota haywarin educación ruwaypaq área de comunicación nisqapi.

Palabras clave nisqakuna: allinta yuyaymanay, ñawinchay hamutay, t'aqwi, rimanakuy, sasachakuy allichay.

ABSTRACT

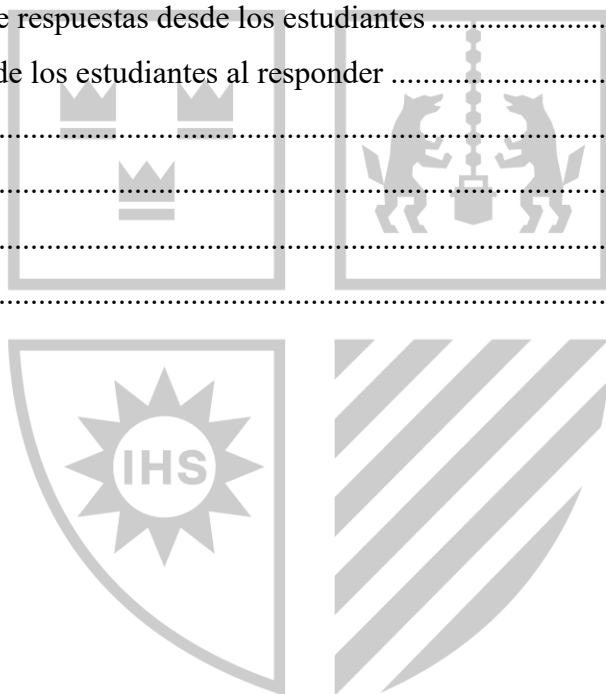
The thesis titled "Teaching Strategies in the Area of Communication and the Development of Critical Thinking in Sixth Grade Students of an EIB Educational Institution in the District of Haqira, Cotabambas, Apurímac" analyzes the educational practices implemented by teachers to promote critical skills in sixth grade students of Primary Education in Peru. The research is structured in three chapters. The first chapter raises the problem and the importance of developing critical thinking from primary education, highlighting that educational practice sometimes limits this development to literal questions and repetitive activities. The second chapter reviews the theoretical and empirical background on critical thinking and reading comprehension, establishing how these elements are interrelated in the educational process. The third chapter presents the analysis of classroom observations, evaluating the impact of different teaching strategies in promoting critical thinking. The findings show that literal and inferential questions predominate, while critical reflection questions are scarce. However, when strategies that promote analysis and reflection are implemented, students show significant progress in their critical skills. The research concludes that, with adequate teacher training and flexible strategies, it is possible to develop critical thinking from primary education, thus offering a valuable resource for educational practice in the area of communication.

Keywords: critical thinking, reading comprehension, analysis, argumentation, problem solving.

TABLA DE CONTENIDOS

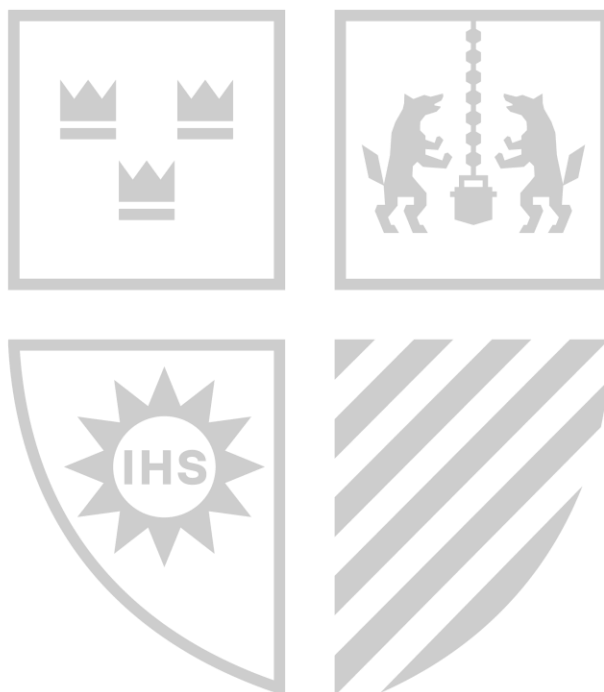
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1. Descripción del problema	14
1.2. Pregunta de investigación	16
1.3. Importancia del estudio	16
1.3. Objetivo General	18
1.4. Objetivos Específicos	19
CAPÍTULO II: MARCO TEORICO REFERENCIAL	20
2.1. Antecedentes	20
2.2. Pensamiento crítico	23
2.2.1. Habilidades cognitivas del pensamiento crítico	24
2.3. La comprensión lectora	28
2.3.1. La comprensión lectora en el área de Comunicación	31
2.3.2. Niveles de la comprensión lectora	34
2.4. Las habilidades cognitivas de la comprensión lectora y las habilidades del pensamiento crítico	39
2.5 Educación Intercultural Bilingüe y el desarrollo del pensamiento crítico	42
2.6 El pensamiento crítico y la lengua materna	43
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	45
3.1 Enfoque y nivel de investigación	45
3.2 Diseño o método de investigación	46
3.3 Población de estudio	46
3.3.1 Muestra representativa	48
3.5 Técnica e instrumento	40

3.6 Operacionalización de categorías.....	50
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	53
4.1. Preguntas planteadas en la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico	54
4.2. Momento en el que se plantea.....	59
4.3. Preguntas considerando el momento del proceso de comprensión lectora	61
4.3.1. Antes de la lectura	61
4.3.2. Después de la lectura	62
4.4. Acciones del docente a partir de afirmaciones formuladas por los estudiantes y la argumentación	64
4.5. Las formas de respuestas desde los estudiantes	69
4.6. Dificultades de los estudiantes al responder	71
Conclusiones.....	74
Recomendaciones	76
Bibliografía	78
Anexos	85



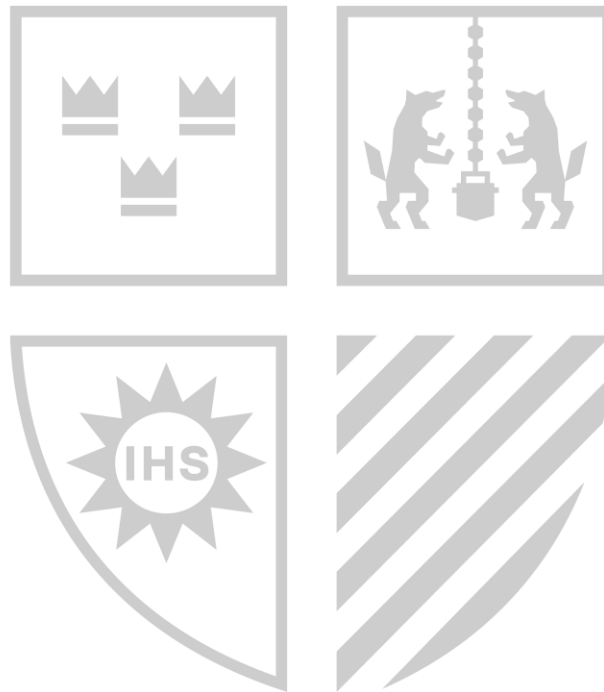
ÍNDICE DE TABLAS

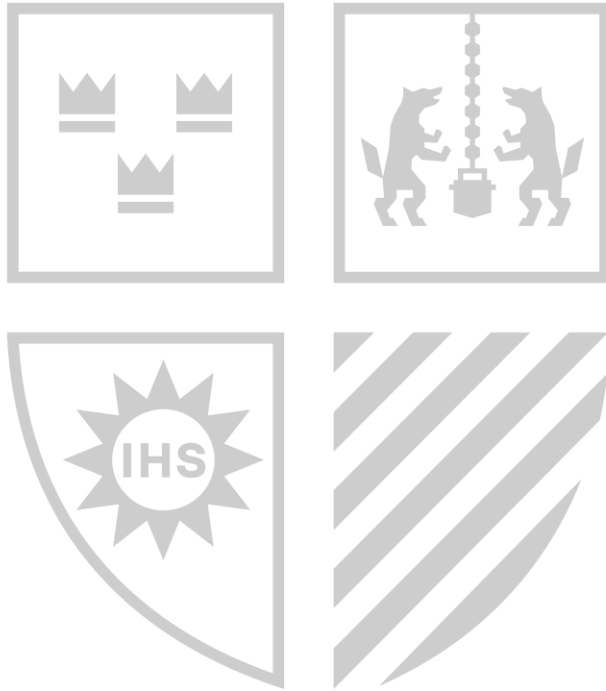
Tabla 1: Niveles de comprensión de lectora.....	35
Tabla 2: Habilidades cognitivas de la comprensión lectora y habilidades del pensamiento crítico.....	39



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de las habilidades de la comprensión lectora.....29





INTRODUCCIÓN

La presente investigación aborda la problemática relacionada con las estrategias docentes utilizadas en el área de Comunicación y que promueven a su vez el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa pública ubicada en el distrito de Haqira, provincia de Cotabambas, departamento de Apurímac.

En el contexto educativo actual, el desarrollo del pensamiento crítico es una habilidad esencial que permite a los estudiantes analizar información, formular juicios fundamentados y resolver problemas de manera autónoma. Sin embargo, en muchas instituciones educativas, las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en las aulas no siempre promueven de manera efectiva esta habilidad. A pesar de que el currículo educativo resalta la importancia de la argumentación, la reflexión y el análisis en el aprendizaje, se observa que en la práctica los docentes aún recurren a métodos tradicionales basados en la memorización y repetición de contenidos, lo que limita la capacidad de los estudiantes para desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Las causas de esta problemática pueden estar relacionadas con diversos factores. En primer lugar, muchos docentes tienen estilos de enseñanza, donde se da la transmisión de conocimientos a través de una actividad predominantemente expositiva y no se fomenta la participación activa de los estudiantes. Además, la falta de formación docente en estrategias didácticas específicas para el desarrollo del pensamiento crítico representa una barrera significativa para la implementación de metodologías innovadoras en el aula.

A esto se suma la complejidad del contexto rural, en el que los docentes deben enfrentar desafíos adicionales, como el desarrollo de la comprensión lectora y la argumentación en dos idiomas. La ausencia de estrategias efectivas para enfrentar estos retos puede generar efectos negativos en el proceso de aprendizaje, tales como dificultades en la comprensión lectora, limitaciones en la capacidad de análisis y

argumentación, así como una menor preparación de los estudiantes para enfrentar estudios superiores o desafíos profesionales futuros.

En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo general analizar las estrategias docentes utilizadas en el área de Comunicación que promueven el pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado de primaria en la institución educativa seleccionada. A partir de este propósito, se establecieron objetivos específicos que permitieron orientar la investigación de manera estructurada. Primero, se buscó identificar las estrategias pedagógicas que el docente emplea en la enseñanza de la comprensión lectora y la argumentación. Luego, se procedió a describir la relación entre las estrategias identificadas y la capacidad de análisis y pensamiento crítico de los estudiantes. A partir de ello, se finaliza explorando los principales desafíos que enfrenta el docente en la implementación de estrategias efectivas, para proponer recomendaciones que contribuyan al fortalecimiento de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en la institución educativa en estudio.

Para el desarrollo de esta investigación, se adoptó un enfoque cualitativo, debido a que permite comprender e interpretar fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores involucrados. En la investigación cualitativa, el énfasis se encuentra en la exploración de significados y en el análisis de los procesos sociales en su contexto natural, sin necesidad de manipular variables. Este estudio se basó en un diseño metodológico de estudio de caso descriptivo, lo que permitió analizar en profundidad las estrategias docentes utilizadas en un entorno educativo específico. De acuerdo con Yin (2009), el estudio de caso es una estrategia útil cuando se busca examinar fenómenos dentro de su contexto real, permitiendo la recolección de información detallada a través de diversas fuentes. En este caso, la información fue recopilada mediante observación no participativa, lo que facilitó el registro de las prácticas pedagógicas del docente sin interferir en la dinámica del aula.

La recolección de datos se llevó a cabo en una institución educativa pública ubicada en Apurímac, Cotabambas, Haquira. Dado que la investigación es de carácter cualitativo, se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia, considerando como participante al docente de sexto grado de primaria. Durante el período de un mes, se realizaron observaciones de sesiones de aprendizaje del área de Comunicación para registrar las estrategias utilizadas en la enseñanza de la comprensión lectora y la vinculación con el desarrollo del pensamiento crítico. La observación se estructuró

mediante una guía de observación que permitió categorizar las estrategias aplicadas, analizando elementos clave como el tipo de preguntas formuladas por el docente, la interacción con los estudiantes y las metodologías utilizadas para fomentar la argumentación y el análisis crítico.

Los datos recopilados fueron analizados a través de un proceso de categorización y análisis de contenido, con el propósito de identificar patrones recurrentes en las estrategias docentes observadas. El análisis de contenido, como señala Krippendorff (2019), es una técnica que permite examinar datos cualitativos de manera sistemática, organizando la información en categorías para su posterior interpretación. Para garantizar la validez de los hallazgos, se llevó a cabo un proceso de triangulación de datos, que consistió en la comparación de observaciones realizadas en diferentes sesiones de aprendizaje. De esta manera, se pudo corroborar la consistencia de las estrategias empleadas y evitar sesgos en la interpretación de los resultados.

En cuanto a la estructura de la investigación, esta se organiza en cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, donde se contextualiza la investigación, se formula el problema y se establecen los objetivos de estudio, la justificación y la delimitación de la investigación. El segundo capítulo corresponde al marco teórico, en el cual se revisan antecedentes nacionales e internacionales, así como las principales teorías relacionadas con el pensamiento crítico y las estrategias docentes en la enseñanza de la comprensión lectora, además de la relación existente entre la EIB y el pensamiento crítico. En el tercer capítulo se describe la metodología utilizada, incluyendo el enfoque metodológico, el diseño de la investigación, el nivel del estudio, la población y muestra, las técnicas de recolección de datos y la operacionalización de categorías. En el cuarto capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de la observación en el aula, describiendo las estrategias docentes observadas y su relación el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Finalmente, en el quinto capítulo se exponen las conclusiones derivadas del estudio y se plantean recomendaciones para promover el desarrollo del pensamiento crítico a través de estrategias del área de Comunicación, en la institución educativa en estudio.

Durante la realización de la investigación no se tuvo limitaciones. Se espera que, con los resultados de la investigación, se aporte al reconocimiento de las estrategias que se utilizan para desarrollar las competencias del área de Comunicación y cómo estas promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El primer capítulo se organiza en cinco secciones. En la primera sección se realiza la descripción del problema, se detallan las razones por las cuales surge el problema que orienta la presente investigación. En el siguiente punto se plantea la formulación del problema. En la tercera parte se aborda la importancia del estudio, mencionando las habilidades que deben desarrollarse desde la educación primaria, dadas las problemáticas actuales en el Perú; además, se resalta el valor teórico de esta investigación. En la cuarta y última sección se presenta el objetivo general, seguido de los objetivos específicos que orientaron esta investigación.

1.1. Descripción del problema

Existen diversas prácticas educativas que favorecen al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de Educación Primaria. Para lograrlo es fundamental las estrategias que los docentes utilizan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, muchos docentes utilizan ciertas estrategias que no contribuyen a esta causa. Una práctica común de los docentes es indicar a los estudiantes que copien información de los textos proporcionados por el Ministerio de Educación. La Plataforma Tecnológica Educativa PerúEduca de Ministerio de educación contiene diferentes materiales educativos para el nivel inicial, primaria, secundaria, ámbito rural y muchos más, dirigidos a docentes, estudiantes y a los diferentes actores educativos de las instituciones educativas (Ministerio de educación del Perú, s/f). Por lo tanto, el uso que se da a estos materiales depende exclusivamente de los docentes que los plantean para utilizar en sus sesiones de aprendizaje.

Los docentes no suelen analizar junto a los estudiantes el tema en cuestión, luego de identificar la problemática que plantea el texto. Además, es común que, en las lecturas de textos narrativos, los estudiantes realicen una actividad de manera conjunta con el

docente y continúen luego con una actividad de tipo individual. Posteriormente, el docente plantea preguntas para promover la comprensión del texto. Estas preguntas mayormente son de tipo literal y se aprecia una escasa presencia de preguntas de tipo inferencial. Es decir que, la formulación de preguntas de tipo crítico valorativo es casi inexistente en la práctica de los docentes.

Asimismo, el Ministerio de Educación del Perú (2024) arrojó datos respecto al aprendizaje de los estudiantes de 4° grado de primaria en la evaluación de Lectura. Según gradiente de ruralidad se tiene lo siguiente: en instituciones educativas ubicadas en Rural 3, solamente el 19% consiguió el nivel satisfactorio, el 28,3% está en proceso, el 36,7% en inicio, y el 16,0% en previo al inicio; en Rural 2 solo el 13,9% de los estudiantes se ubican en el nivel satisfactorio, el 23,7% en proceso, el 40,1% en inicio, y el 22,3% en previo al inicio; en Rural 1 únicamente el 8,9% se ubica en el nivel satisfactorio, el 18,9% en proceso, el 40,0% en inicio, y el 32,2% en previo al inicio. Estos números muestran las serias dificultades que atraviesan los estudiantes respecto a la comprensión de textos y, por ende, la posibilidad de responder preguntas de mayor exigencia cognitiva, como las de tipo inferencial o criterial.

Otra información complementaria, con relación a la lectura en la lengua materna de los estudiantes de la institución educativa, que en este caso es el quechua, hace notar la ineficacia de las estrategias empleadas por los docentes. Solamente el 28,2% de los estudiantes obtuvo un nivel satisfactorio, el 38,2% se encuentra en el nivel proceso, el 20,4% en el nivel inicio, el 8,2% en el nivel Previo al inicio A, y 4,9% en el nivel Previo al inicio B (Ministerio de Educación del Perú, 2024).

Empero, así como hay prácticas educativas que no ayudan a desarrollar el pensamiento crítico, hay prácticas que si lo hacen. Otros docentes, son conscientes de la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de sexto grado de primaria y utilizan diversas estrategias a fin de lograr este propósito. Según, Parra (2003) dichas estrategias deben estar centradas en los estudiantes, tales como el método de problemas, el método de juego de roles, el método de situaciones (o de casos), el método de investigación, la enseñanza por descubrimiento y el método de proyectos.

Asimismo, según Sánchez y Solórzano (2022) los docentes deben promover diversas estrategias de manera que los estudiantes logren aprender fácilmente. Por ejemplo, plantear a los estudiantes definiciones sobre un concepto y luego realizar preguntas como las siguientes: ¿Qué nos quiere decir el autor con esta definición? (aludiendo a la primera definición que presentó y luego a la segunda) ¿Qué semejanzas y

diferencias hay entre ambas definiciones? ¿Qué implican estos conceptos? Otro ejemplo claro sería la argumentación, que consiste en que el docente presente casos de la vida cotidiana y los estudiantes deben responder: ¿Qué harías si te encuentras en esta situación? ¿Por qué? En ese sentido, este tipo de preguntas permiten o favorecen en los estudiantes el desarrollo de la capacidad de análisis, lo que implica la promoción del pensamiento crítico.

Finalmente, con relación a las prácticas educativas en la enseñanza en el nivel de Educación Primaria, se precisa que, a menudo se limitan a la aplicación de estrategias tradicionales, como la copia de información y la realización únicamente de preguntas de tipo literal, siendo escasas las actividades que promueven el desarrollo del pensamiento crítico.

De la información presentada, se evidencia que es significativo el número de docentes que no fomentan las habilidades de análisis, interpretación o valoración crítica en sus estudiantes. Dicha situación puede limitar la capacidad de los estudiantes para pensar críticamente y enfrentar desafíos complejos.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que se utilizan para promover el pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado del nivel de Educación Primaria en el área de Comunicación en una institución educativa pública del distrito de Haquira, provincia de Cotabambas, departamento de Apurímac?

1.3. Importancia del estudio

Actualmente, los países latinoamericanos enfrentan una crisis en los ámbitos político, social y económico, lo que hace necesario contar con ciudadanos que posean un alto nivel de pensamiento crítico. En este contexto, resulta fundamental fomentar esta capacidad desde el nivel de Educación Primaria. Para lograrlo, es indispensable que el proceso de adquisición del pensamiento crítico comience en los primeros años escolares y se mantenga durante todo el tiempo de la escolaridad. A su vez, el nivel universitario ofrece una enseñanza más avanzada, ya que se enfoca desde una perspectiva diferente, en la que las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico están estrechamente vinculadas con el conocimiento y el perfil profesional que se espera de cada estudiante a lo largo de su formación académica.

El problema de lo señalado en el párrafo anterior, está en la falta de profundidad en los temas de investigación durante la educación regular, porque crea una carencia en los estudiantes que ingresan a los primeros ciclos universitarios (Cangalaya, 2020). Sin embargo, es importante tener en cuenta que la enseñanza a nivel universitario se basa en el desarrollo de las capacidades analíticas, críticas y reflexivas de los estudiantes, o al menos se busca potenciar estas habilidades a través del proceso de enseñanza y aprendizaje implementado por los docentes.

El problema en el ámbito educativo, es que se cree que el pensamiento crítico solamente se puede desarrollar o es requerido exclusivamente en el nivel universitario, porque “los empleadores consideran que el pensamiento crítico es uno de los principales requisitos de un empleado, a cualquier nivel que se considere (directivo, técnico, mando intermedio, empleado administrativo u operarios, etc.)” (Committee for economic development, 2015, citado por Bezanilla, Poblete, Fernández, Arranz y Campo, 2018); por lo que no se considera su desarrollo en la Educación Primaria; y en la Educación Secundaria se asume superficialmente.

Es en este sentido que se aprecia la importancia del planteamiento de la presente investigación, porque se debe cambiar un paradigma que se ha impregnado fuertemente en las percepciones de las personas. Sin embargo, el cambio principal que se debe esperar debe ser promovido por el docente de Educación Primaria, porque es a “quien le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar lo que debe ser aprendido y trazar el camino por el que transitarán sus alumnos [además] es modelo y guía al que se debe imitar y obedecer” (Galván y Siado, 2021, p. 966). Por lo tanto, dado que la intención de las instituciones educativas es inculcar conocimiento a los estudiantes, estos son considerados como recipientes epistemológicos y la única función que cumplen los docentes es brindar conocimiento e información.

En ese sentido, el pensamiento crítico debe desarrollarse desde el nivel de Educación Primaria para mejorar paulatinamente las capacidades analíticas, críticas y reflexivas de los estudiantes. De esta manera, los estudiantes no tendrán mayores dificultades al estudiar una carrera universitaria y, por supuesto, intentar mejorar a la sociedad peruana.

Investigadores como Elera, Barboza y Chumpitaz (2013), Parra y Lago de Vergara (2003) o Susana Núñez, Enrique y Olivares (2016) han tratado el pensamiento crítico en la Educación Secundaria y la Educación Universitaria, pero han sido pocos quienes han considerado esta variable en la Educación Primaria, especialmente en base a

la comprensión lectora considerando sus niveles. El valor teórico está aquí, porque se elaboró un cuerpo teórico sobre la importancia del pensamiento crítico en la Educación Primaria. Por lo tanto, servirá de base para futuras investigaciones.

Además, la investigación ha sido exhaustiva, ya que se describen las estrategias que los docentes utilizan para desarrollar la criticidad en los estudiantes. Si bien es cierto, el pensamiento crítico debe desarrollarse en todas las áreas curriculares, esta investigación se encuentra limitada al área de Comunicación. En ese sentido, las descripciones que se realizarán contribuirán al valor teórico, es decir, al aprendizaje de los docentes, porque serán útiles para su ejercicio profesional, y, por ende, ayudarán al desarrollo integral de los estudiantes. La investigación aporta un cuerpo teórico al proporcionar una base sólida para futuros estudios sobre el desarrollo del pensamiento crítico desde la Educación Primaria, un área que ha sido poco explorada en comparación con la Educación Secundaria y Universitaria. Esto representa un avance en el entendimiento de cómo esta habilidad debe ser fomentada desde los primeros años de escolaridad, proporcionando una base para futuras investigaciones y estudios sobre el tema.

La investigación resalta la necesidad de describir y analizar exhaustivamente las estrategias que los docentes emplean para fomentar el pensamiento crítico en el área de Comunicación. Este enfoque metodológico se centra en la observación y evaluación de prácticas pedagógicas específicas, lo cual puede servir de referencia para estudios que analicen el impacto de las estrategias docentes en distintos niveles educativos o áreas curriculares.

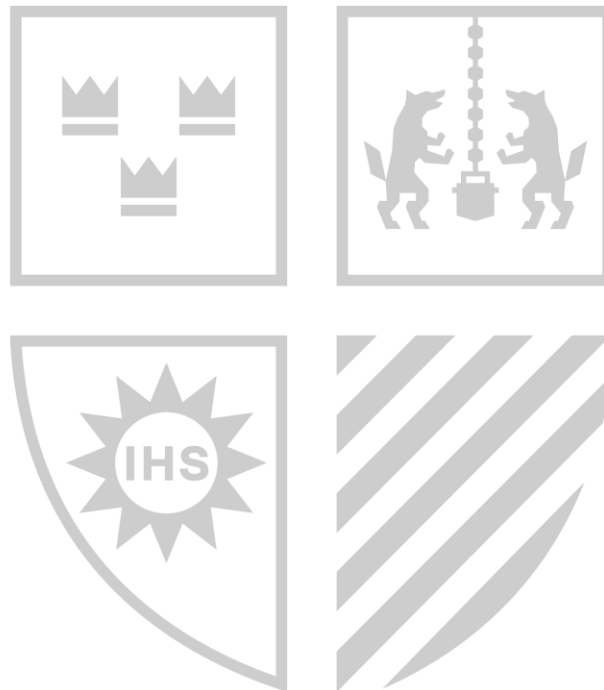
En cuanto al valor práctico, los hallazgos de esta investigación son útiles para los docentes en su práctica profesional, ya que las estrategias descritas podrán aplicarse directamente en las aulas para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Esto beneficiará a los estudiantes y también contribuirá a formar ciudadanos capaces de enfrentar los retos de la sociedad peruana.

1.3. Objetivo General

Analizar las estrategias docentes utilizadas en el área de Comunicación que promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa pública del distrito de Haquira, Cotabambas, Apurímac.

1.4. Objetivos Específicos

- Identificar y describir las estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de Educación Primaria.
- Describir las habilidades del pensamiento crítico que se fortalecen con la aplicación de las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en el área de Comunicación en estudiantes de sexto grado de Educación Primaria.



CAPÍTULO II: MARCO TEORICO REFERENCIAL

En este capítulo se detalla los conceptos principales que se abordan a lo largo de toda la investigación. Como primer punto se presentan los antecedentes, donde se aprecian investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con el tema de esta investigación. Luego, se desarrolla cada uno de los ejes de esta investigación, el pensamiento crítico y a continuación aspectos relacionados con la comprensión lectora.

Con respecto al pensamiento crítico, se busca una definición acorde al enfoque de la investigación, basándose en diferentes autores. A partir de esta definición, se analizan las habilidades cognitivas relacionadas, como el análisis, la argumentación y la resolución de problemas. En cuanto a la comprensión lectora, se profundizará en su relación con el área de Comunicación, considerando las capacidades de las tres competencias clave en el sexto grado de primaria. Asimismo, se especifican los niveles de comprensión lectora basados en diversas fuentes. Finalmente, se presenta un cuadro que relaciona las habilidades cognitivas de la comprensión lectora con las del pensamiento crítico.

2.1. Antecedentes

Gonzáles (2019), llevó a cabo una investigación en el ámbito educativo titulada *La enseñanza de habilidades de pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo rendimiento escolar*. El propósito de este estudio fue que los estudiantes de tercer grado desarrollaran habilidades de comprensión lectora y pensamiento crítico, con el fin de promover el aprendizaje permanente en respuesta a su bajo rendimiento escolar. La investigación se basó en teorías sobre habilidades de comprensión lectora, memoria funcional, atención, razonamiento, aprendizajes previos y habilidades de pensamiento. Siendo una investigación de acción educativa con un enfoque cualitativo, el análisis se centró en la observación natural de ocho participantes, evaluaciones diagnósticas, y una intervención educativa que consistió en el diseño de diez estrategias. Gonzáles concluyó

que hubo avances en la mayoría de las variables evaluadas, destacándose el vocabulario, la memoria funcional y las habilidades de pensamiento entre los estudiantes. Además, se demostró que la enseñanza de habilidades de comprensión lectora y pensamiento, mediante estrategias enfocadas en la lectura, razonamiento e interpretación de tareas, es posible para que incluso estudiantes con bajo rendimiento desarrollen habilidades para el aprendizaje permanente. Por lo tanto, cuantas más estrategias didácticas experimenten, mayor será su capacidad de transformar su pensamiento hacia el "aprender a pensar".

Doll y Parra (2021), en la *Nueva Revista del Pacífico*, se publicó una investigación titulada *Impacto del Desarrollo de Habilidades de Pensamiento Crítico en la Comprensión Lectora de Estudiantes de Enseñanza Básica*. El objetivo del estudio fue evaluar, con un grupo control, los efectos generales y específicos de un programa diseñado para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en el rendimiento de comprensión lectora de 57 estudiantes de octavo año básico. El programa de intervención fue diseñado siguiendo los enfoques teóricos y metodológicos de Mathew Lipman, Richard Paul y Linda Elder. La investigación, de tipo cuasiexperimental, contó con un grupo control compuesto por los mismos 57 estudiantes. Los autores concluyeron que solo el grupo experimental mostró un cambio positivo y estadísticamente significativo en el desempeño general de la comprensión lectora, así como en seis de las siete áreas evaluadas.

Paricahua (2019), publicó un 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*. El objetivo de esta investigación fue realizar una correlación de las siguientes variables: pensamiento crítico, habilidades cognitivas y la comprensión lectora. El enfoque del estudio fue cuantitativo, el tipo de investigación no experimental y el diseño de investigación correlacional. La muestra que requirió esta investigación estuvo representada por 63 estudiantes. Además, se aplicó la técnica de la encuesta y cuestionario, ambos debidamente validados. Para efectivizar la validación de la hipótesis, se aplicó el estadístico de correlación de Pearson al 95% de confianza. Las conclusiones a las cuales llegó dicha investigación fue que existe una relación entre la comprensión lectora, habilidades cognitivas y pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado de secundaria. Respecto a los objetivos específicos la autora concluye que existe una relación estadística entre la comprensión lectora y las habilidades cognitivas, así como entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora. Asimismo, existe relación significativa entre las habilidades cognitivas y la comprensión

lectora.

Garamendi (2022), llevó a cabo una investigación titulada *Estrategias Interactivas de Comprensión Lectora para el Desarrollo del Pensamiento Crítico*. El objetivo de este estudio fue identificar y analizar cómo las distintas estrategias interactivas de comprensión lectora influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. La investigación fue de tipo documental y utilizó el método de análisis-síntesis. Garamendi, a partir de los resultados, confirmó la importancia de implementar estrategias que permitan a los estudiantes comprender textos escritos, pero destacó que estas deben fomentar habilidades de interpretación, análisis, organización y sistematización para promover el pensamiento crítico. Concluyó que las estrategias de comprensión lectora, para ser efectivas en el desarrollo del pensamiento crítico, deben incluir un componente interactivo, siendo la retroalimentación formativa clave en este proceso, ya que permite que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje. Para lograr este objetivo, el docente debe poseer competencias pedagógicas, disciplinares y tecnológicas, destacando la relevancia de las TIC en todo este proceso.

Sánchez (2013), publicó un artículo titulado *La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico*, donde aborda la problemática que enfrentan los estudiantes universitarios recién ingresados, quienes muestran una baja manifestación del pensamiento crítico, especialmente en la lectura comprensiva y crítica, así como en la producción de textos y argumentos verbales que expresen una opinión o planteamiento. El autor destaca tanto las habilidades cognitivas simples como las complejas, ambas esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico. Sánchez concluye que la dificultad en la manifestación de un pensamiento crítico adecuado se debe a las deficiencias en el aprendizaje de la comprensión lectora. Según el autor, este problema puede resumirse en la frase: "si no hay una clara comprensión de un texto, no podrá haber un claro juicio crítico" (p. 31). Además, se explora la relación entre las habilidades del pensamiento crítico y la comprensión lectora, considerando los tres niveles: literal, inferencial y crítico.

Chávez (2019), en su tesis titulada *Habilidades de Pensamiento Crítico y Niveles de Comprensión Lectora de los Alumnos de la Especialidad de Lengua Española y Literatura de la UNE, La Cantuta, 2018*, el objetivo principal fue investigar el nivel de pensamiento crítico y los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, específicamente en el último ciclo académico de la especialidad de Lengua Española y Literatura, del Departamento Académico de Comunicación y Lenguas Nativas. Esta investigación adoptó un enfoque cuantitativo y

se enmarca dentro de la investigación sustantiva y básica, con un nivel descriptivo correlacional y un diseño transversal o transeccional. Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos: el primero fue un cuestionario tipo Likert con 28 ítems que evaluó las habilidades de pensamiento crítico en cinco dimensiones; el segundo consistió en cuatro textos con preguntas de opción múltiple para evaluar la comprensión lectora. Ambos instrumentos fueron validados por expertos y demostraron un alto grado de confiabilidad mediante una prueba piloto. Los resultados mostraron una relación positiva, aunque leve, entre las habilidades de pensamiento crítico y la comprensión lectora. El 51,70% de los estudiantes alcanzó un alto rendimiento en pensamiento crítico, un 43,10% un nivel medio, y solo un 5,20% un nivel sobresaliente. En cuanto a la comprensión lectora, el 76% de los estudiantes mostró un nivel bajo, mientras que el 24% obtuvo un nivel medio. Estos hallazgos confirman la relación existente entre las habilidades de pensamiento crítico y los niveles de comprensión lectora.

2.2. Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un ejercicio mental que implica cuestionar y valorar para emitir juicios o adoptar una posición sobre un tema (Palacios, Álvarez, Moreira, Morán, 2017). Este tipo de pensamiento opera en un nivel distinto, porque consiste en emitir juicios de valor y, por ende, tomar una postura: a favor o en contra de un determinado tema. Es necesario que el docente promueva la práctica constante de este tipo de pensamiento y, de esta manera, lograr que se convierta en algo natural para los estudiantes.

Según Medina, Medina y Moreno (2017), el pensamiento crítico se refiere a una forma de pensar diferente a la común, caracterizada por un alto nivel de reflexión. Aunque promueve la autonomía, no debe interpretarse como un proceso exclusivamente individual. Es evidente que el pensamiento habitual es un tipo de pensamiento cotidiano, donde los estudiantes no realizan un análisis profundo sobre un tema en cuestión. Sin embargo, se puede encontrar un nuevo aspecto inmerso en el pensamiento crítico: el carácter reflexivo. Por lo tanto, el análisis y la reflexión deben ir juntas cuando se busca realizar juicios de valoración.

Palacios et al. (2017) realizan una interpretación de las propuestas de diferentes autores y concluyen que el pensamiento crítico es una forma de reflexión sobre cualquier tema, contenido o problema en la que la persona que piensa mejora la calidad de su

razonamiento al comprender y aplicar las estructuras propias de dicho acto, evaluándolas según criterios intelectuales establecidos. En ese sentido, lo primero que hace el pensador crítico es asimilar información para tomar una postura y, por consiguiente, las adhiere a sus estructuras mentales. Sin embargo, no se puede dejar de lado la relación existente entre dicha información con sus experiencias personales. En otras palabras, este tipo de pensamiento permite conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar información obtenida mediante la observación, la experiencia y la reflexión. (Palacios, Álvarez, Moreira y Morán, 2017). Entonces, este tipo de pensamiento no se desvanece luego de reproducirla, sino que se mantiene, porque las razones que llevan a tomar una postura están fuertemente impregnadas en él. En ese sentido, practicar el pensamiento crítico de manera constante, permite hacerlo de manera natural.

Ahora bien, la importancia que tiene el pensamiento crítico en la educación es superlativa, sobre todo si lo que se quiere es lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Sin embargo, respecto al beneficio que trae consigo en la sociedad, es necesario recurrir a Castro (2019) que afirma, que los estudiantes aportarán con ideas y soluciones a la sociedad si se les brinda pautas para desarrollar el pensamiento crítico, porque desarrollará en ellos la capacidad reflexiva. Evidentemente, este beneficio está relacionado con las distintas situaciones que podría atravesar la sociedad. Por lo tanto, la capacidad crítica que los estudiantes van a desarrollar durante la Educación Primaria y Educación Secundaria contribuirá a buscar capacidades resolutorias, porque el análisis del panorama estará basado en una reflexión personal y objetiva.

2.2.1. Habilidades cognitivas del pensamiento crítico

Según, Diamonte et al. (2017), Facione, experto en el ámbito del pensamiento crítico, además de ser colaborador en la Asociación Filosófica Americana, en la cual participaron cuarenta y seis expertos en 1990, propuso las siguientes habilidades cognitivas relacionadas con el pensamiento crítico: la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la argumentación/explicación y la autorregulación. Asimismo, Cangalaya (2020), realizó una revisión exhaustiva sobre las bases teóricas que sustentan las habilidades cognitivas del pensamiento crítico, por tal razón, afirma que las habilidades son las siguientes: argumentación, análisis, solución de problemas y evaluación.

A pesar de que existen diversas perspectivas sobre las habilidades del pensamiento crítico, en este trabajo solamente se abarca tres de ellas, las cuales se considera como fundamentales en el aprendizaje de los estudiantes del sexto grado de Educación Primaria. Estas habilidades son: el análisis, la argumentación y la resolución de problemas.

Por otro lado, es fundamental conocer sobre las habilidades que intervienen en el pensamiento crítico, porque, de esta manera, se logra entender toda su complejidad (Cangalaya, 2020). Es decir, la importancia en conocer las habilidades cognitivas de este tipo de pensamiento radica en conocer a fondo los aspectos que implica cada habilidad y de qué manera se puede desarrollar en los distintos espacios. Sin embargo, es indispensable aclarar que “la compleja naturaleza del pensamiento crítico precisa que el mismo sea adquirido a través del desarrollo progresivo de ciertas habilidades cognitivas” (Diamonte et al., 2017, pp. 20-21).

2.2.1.1. Análisis

Analizar es una de las habilidades más importantes que se debe desarrollar en los estudiantes de Educación Primaria. El análisis se entiende como una habilidad inherente al pensamiento crítico, que permite descomponer un todo en sus partes para evaluar cómo cada una influye en un fenómeno determinado (Cangalaya, 2020). Por lo tanto, analizar implica desmenuzar partes de un tema para lograr comprenderlo detalladamente. En otras palabras, según Báez y Tudela (2009, citado por Diamonte, Cahuana, Cruz y Delgado (2017)) es un método empleado para conocer o razonar, que implica descomponer el objeto de estudio en sus partes, o aplicar a un caso específico un conocimiento o ley general que lo abarca.

Sin embargo, Facione (2007, citado por Diamonte, Cahuana, Cruz y Delgado, 2017) analiza en mayor profundidad esta habilidad cognitiva del pensamiento crítico y propone tres subhabilidades:

- Examen de ideas: refiere a la identificación de ideas principales y hechos específicos.
- Detección de argumentos: el argumento es la demostración fehaciente de la tesis y para lograr es indispensable encontrar las ideas principales.
- Análisis de argumentos: esto dependerá de la detección de argumentos.

Sin embargo, Alquichire y Arrieta (2018), realizaron una interpretación a Facione (2007) y concluyeron que el análisis:

Consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones; además como sub-habilidades de análisis incluyen examinar las ideas, detectar y analizar argumentos (p. 38).

Por lo tanto, se puede considerar que el análisis no solamente consiste en extraer las ideas principales o hechos específicos fácticos de una narrativa, sino que implica saber leer entre líneas. En ese sentido, inferir forma parte de esta habilidad cognitiva, porque la intencionalidad es extraer elementos o datos de la narrativa que no lo dicen explícitamente, es decir, hacer explícito lo implícito. Entonces, el análisis, permite explicar un fenómeno comprendiendo sus partes y características de ella, estableciendo así la relación causa-efecto; además de alcanzar un conocimiento más profundo y sentar bases para la comprensión en niveles más complejos (Cangalaya, 2020).

2.2.1.2. Argumentación

La argumentación está estrechamente relacionada con el análisis. Sin embargo, para comprenderla completamente es necesario definir qué es la argumentación. Este concepto facilita la manifestación del punto de vista de una persona, quien respaldará su posición mediante el uso de argumentos, empleando diversos razonamientos (Córdova et al, 2016). Por ello, para argumentar es necesario tomar una postura fija respecto a un tema en cuestión, para luego ejercitar la argumentación, se tiene que dar razones lógicas que puedan sumar fuerza a la postura del hablante. Es decir, los argumentos se emplean para persuadir a una audiencia sobre la viabilidad o inconveniencia de una determinada postura (Cardozo y Pinto, 2017).

Por otro lado, De Zubiría (2006, citado por Cardozo y Pinto, 2017), la argumentación tiene tres funciones particulares:

- Sustentar: “encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen una idea”.
- “Convencer auditorios de la conveniencia o justeza de una posición o tesis con el fin de ganar adeptos”
- Evaluar: “Permitir indagar y evaluar las distintas alternativas con el fin de elegir la mejor” (P. 30).

Entonces, dado que el objeto de la argumentación es convencer a la audiencia, es necesario lograrlo con argumentos válidos y fiables, cuya base sea el razonamiento

lógico. La posibilidad de que esta práctica sea dificultosa para estudiantes de primaria está ahí, pero desarrollar la capacidad argumentativa en ellos resulta beneficiosa para ellos y la sociedad. Sin embargo, se debe tener en cuenta que existen distintos tipos de argumentación, que los estudiantes deben considerar a la hora de desarrollar esta habilidad cognitiva. Los tipos de argumentación, según Cardozo y Pinto (2017), son:

- Argumentos causales: aquellos que ratifican la afirmación en la tesis.
- Argumentos empíricos: “aquellos que ejemplifican lo afirmado en la tesis”.
- Argumentos analógicos: “aquellos que discurren de un caso o ejemplo específico a otro”.
- Argumentos de autoridad: “aquellos que recurren a una fuente imparcial y bien informada para soportar lo dicho”.
- Argumentos deductivos: “Recurren a la ley general para apoyar un caso particular” (P. 31)

Sería ideal que los estudiantes de educación primaria dominen estos tipos de argumentos y sepan articularlos para convencer a la audiencia. Sin embargo, lograrlo dependerá enteramente de las estrategias que el docente vaya a utilizar. La articulación de estos argumentos parece complicada de lograrlo y más aún si se trata de estudiantes de primaria, porque “estos corresponden a los de la etapa de operaciones concretas; [...] el niño desarrolla principalmente el pensamiento lógico”, afirma Gildemeister (2020, P. 23) a partir de una interpretación a Piaget. Aun así, es posible lograrlo adaptando las estrategias utilizadas en clases a las características intelectuales de los estudiantes.

Por lo tanto, los estudiantes tienen las capacidades suficientes para lograr un nivel avanzado del pensamiento crítico, porque desarrollan principalmente el pensamiento lógico. Esto es fundamental para tener iniciación en este tipo de pensamiento, debido a que el aspecto lógico de las cosas es importante para explicar la postura de los estudiantes.

Sin embargo, se debe tener presente las características que la argumentación presenta. En este punto, también se recurre a Cardozo y Pinto (2017) para señalar que, las características de la argumentación son las siguientes:

- “Es siempre ramificada y multidimensional”.
- “Implica reconocer la presencia de la discrepancia y el conflicto”.
- “Es probabilística”.
- “Es el medio esencial de acceder a la verdad”.
- “Es compleja y multideterminada” (P. 31).

Entonces, se puede afirmar que la característica principal, viendo todas las anteriores, es que la argumentación no se limita a ciertas temáticas, sino que abarca todo tipo de información. Por lo tanto, está presente en la cotidianidad y en espacios

académicos. Esta habilidad cognitiva impulsa a tomar una postura definida y a exponerla ante la audiencia, explicando las razones que la sustentan.

2.2.1.3. Resolución de problemas

Uno de los principales beneficios que trae consigo el pensamiento crítico es la resolución de problemas, porque forma parte de las habilidades cognitivas. Esta habilidad implica necesariamente comprender el problema con el fin de encontrarle una solución adecuada (Cangalaya, 2020). Cuando se habla del conocimiento del problema, no solamente implica conocer el problema, sino que consiste en analizar dicha problemática para conocer las causas que la generan y, a partir de ello, buscar soluciones efectivas. Sin embargo, muchos autores consideran que en la resolución de problemas intervienen otras habilidades subyacentes. En ese sentido, Beltrán y Torres (2009), afirma que la resolución de problemas facilita el desarrollo de habilidades de razonamiento, al permitir identificar y definir un problema a partir de ciertos datos, seleccionar la información relevante y comparar distintas alternativas junto con sus posibles resultados. Por su parte, Cangalaya (2020) afirma que se requieren específicamente tres habilidades para concretar la resolución de problemas: la percepción, el análisis y la comprensión.

Está claro que muchos autores plantean diferentes subhabilidades para lograr desarrollar completamente la habilidad cognitiva en cuestión. Sin embargo, en la resolución de problemas, intervienen las habilidades cognitivas desarrolladas en acápites anteriores, porque dentro de esta es necesario argumentar una posible solución, luego de analizar profundamente el problema e identificar las fortalezas y debilidades del grupo. Por lo tanto, la forma en cómo opera el pensamiento crítico respecto a esta habilidad cognitiva, es que este tipo de pensamiento permite esencialmente resolver problemas.

2.3. La comprensión lectora

En el ámbito educativo, la lectura y la comprensión son consideradas actividades esenciales para la vida escolar. De hecho, los conocimientos adquiridos por los estudiantes, son el resultado de la asimilación de información que los estudiantes han obtenido, discutido y utilizado en las aulas. Esta es el valor de leer (Contreras, 2021). Por lo tanto, la lectura se hace indispensable para el desarrollo integral de los estudiantes, debido a la importancia que esta tiene en el ámbito educativo. Sin embargo, hablar de lectura no solo implica hablar del área de comunicación, sino que trasciende este curso e

incluso podemos hablar dentro de las matemáticas, al fin y al cabo, como dijo Contreras, hablamos de “asimilación de información”. En otras palabras, para obtener conocimiento respecto a un tema, es necesario asimilar ciertos datos que un texto informativo nos brinda.

Por lo tanto, es fundamental que los estudiantes logren comprender realmente lo que leen. En ese sentido, Cain, 2012, citado por la UNESCO (2022), afirma que la comprensión lectora es un proceso integrador y constructivo en el que el lector crea un modelo mental al extraer el significado del texto. La UNESCO (2022), a partir de lo anterior, afirma que es integrativo porque comprender un texto implica combinar información de distintas partes del mismo (conexión de frases, acciones o información); y es constructiva porque para comprenderlo no está toda la información necesaria en el texto, sino que se recurre necesariamente al conocimiento previo del lector.

En base a lo anterior, La comprensión lectora es el proceso mediante el cual el lector 'interactúa' con el contenido, independientemente de la extensión o brevedad del texto (Contreras, 2021). Entonces, se puede inferir, que comprender un texto implica que el lector pueda analizar distintas partes del texto. La idea principal que se puede extraer de las definiciones planteadas líneas arriba, es el análisis que el lector pueda presentar para lograr comprender un texto, debido a la interacción y relación que este pueda hacer entre la información ubicadas en diferentes partes del texto y la construcción que este hace entre la información del texto y sus conocimientos previos.

Por otro lado, el Ministerio de Educación de Chile (2021), afirma que en la interacción entre el lector y el texto intervienen diversas habilidades que permiten el desarrollo de la comprensión lectora. Tales habilidades son: identificar, que implica reconocer información, elementos, conceptos, procedimientos de orden textual presentes en el texto; inferir, derivar información implícita a partir de información explícita del texto; sintetizar, determinar las ideas principales del texto para elaborar una reformulación del contenido original; relacionar, establecer conexiones entre dos o más partes del texto; interpretar, determinar la función de un elemento textual para darle un sentido de lectura coherente con el contexto; y, finalmente, evaluar, formular un juicio valorativo sobre la información del texto, al propósito, la forma del texto, la posición del autor y su intención comunicativa.

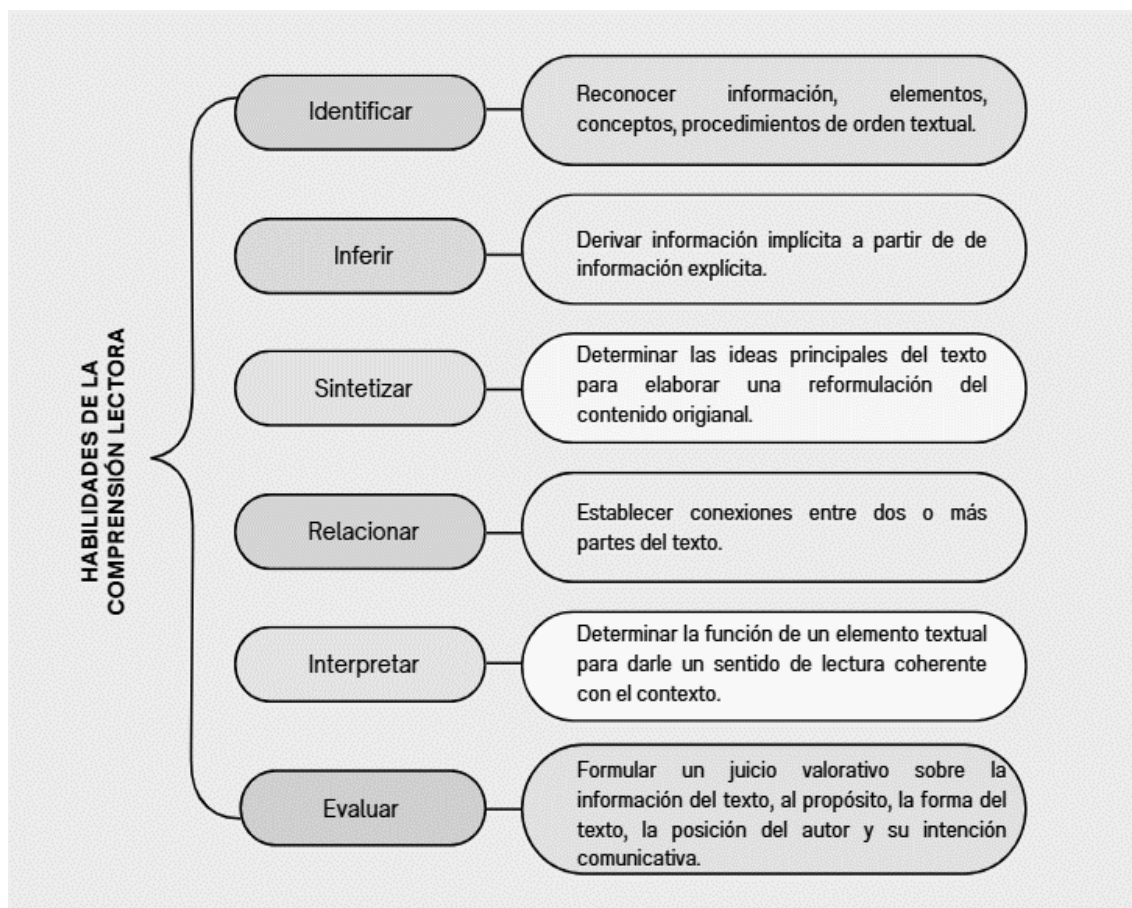


Figura 1. Esquema de las habilidades de la comprensión lectora. Elaboración propia.

A partir de lo anterior, todas las habilidades no se pueden obtener rápidamente, eso es evidente. Sin embargo, las estrategias que el docente vaya a utilizar serán de mucha ayuda para lograrlo. Hay algo que se debe recalcar respecto a las habilidades, que inmerso entre ellas está la capacidad analítica. Así, hablar de todas las habilidades de comprensión lectora implica desarrollar la capacidad de análisis en los estudiantes, ya que esto permite desarrollar las demás, salvo la de identificación, que se limita a recopilar información explícita del texto. Las demás capacidades suponen un alto grado de análisis porque básicamente implica extraer información no explícita; una reformulación concisa del texto; establecimiento de conexiones de informaciones explícitas, entre informaciones explícitas e implícitas y todas las conjugaciones posibles; y, por último, el planteamiento de un juicio valorativo sobre el texto en sí y el autor. Por lo tanto, es indispensable desarrollar la capacidad de análisis en los estudiantes. En otras palabras, el docente debe ser consciente de su presencia e importancia en sus estrategias, paralelamente ir desarrollando las habilidades de la comprensión lectora.

2.3.1. La comprensión lectora en el área de Comunicación

El área de Comunicación incluye tres competencias: Se comunica oralmente en su lengua materna; Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna; y Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna (Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016). El objetivo del desarrollo de esta área curricular es el desarrollo total de la comprensión lectora, porque, si se analiza detenidamente, cada competencia contribuye a esta causa.

Según el Currículo Nacional de la Educación Básica, la primera competencia, se define como “como una interacción dinámica entre uno o más interlocutores para expresa y comprender ideas y emociones” (2016, p. 69). Esta competencia cuenta con las siguientes capacidades:

- a. Obtiene información del texto oral: recuperar y extraer información explícita expresada por interlocutores.
- b. Infiere e interpreta información del texto oral: construir el sentido del texto relacionando la información explícita e implícita para deducir una nueva información y completar vacíos. Además, interpreta el sentido de texto, recursos verbales, no verbales y gestos, uso estético del lenguaje e intenciones de los interlocutores.
- c. Adecúa, organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada: expresión de ideas adaptadas al propósito, destinatario, género discursivo utilizando recursos cohesivos.
- d. Utiliza recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica: emplea distintos recursos no verbales o paraverbales según la situación comunicativa para enfatizar o matizar significados.
- e. Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores: intercambia los roles de hablante y oyente, alternada y dinámicamente.
- f. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral: los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque ambos suponen que el lector se aleje de los textos orales. Para lograrlo, compara y contrasta aspectos formales y de contenido con su experiencia. Por lo tanto, emite opiniones personales sobre el tema en cuestión.

Si se habla de una interacción entre diferentes individuos, esta competencia resulta importante en la Educación Primaria. De hecho, su desarrollo se hace una

necesidad, porque las personas son individuos sociales. A pesar de que parece evidente de que esta competencia contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, debido a las capacidades que esta cuenta: desde la obtención de información implícita, hasta la reflexión que esta genera en base a un análisis previo del estudiante. Sin embargo, en este punto lo que prevalece es la forma en la que el estudiante pueda expresar las ideas que ha podido extraer, sin dejar de lado el desarrollo de la capacidad crítica que esté presente, claro está. Por lo tanto, dicha capacidad y la expresión oral que el estudiante presente se trabajan de manera paralela, porque es esa el objetivo de esta competencia. Al referirse a la expresión oral, se debe señalar que intervienen muchos aspectos: cohesión, coherencia, recursos no verbales y paraverbales. Pero, es necesario precisar, todo ello, mediante un lenguaje académico.

Según el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016), la competencia Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna, se define como “una interacción dinámica entre el lector, el texto y los contextos socioculturales que enmarcan la lectura [...] no solo decodifica o comprende la información explícita [...] sino que es capaz de interpretarlos y establecer una posición sobre ellos” (p. 72). Además, esta competencia cuenta con las siguientes capacidades:

- a. Obtiene información del texto escrito: localiza y selecciona información explícita en textos escritos.
- b. Infiere e interpreta información del texto: construye el sentido del texto. Para lograrlo, establece relaciones entre la información explícita e implícita para deducir una nueva información y completar vacíos; interpreta la relación entre informaciones, recursos textuales, explicar el propósito, uso estético del lenguaje, intenciones del autor y la relación entre el contexto del sociocultural del lector y el texto.
- c. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto: los procesos de reflexión y evaluación están relacionados porque suponen que el lector se distancie de los textos escritos. Para lograrlo, compara y contrasta aspectos formales y de contenido del texto, así emitir una opinión personal sobre aspectos formales estéticos, contenidos de los textos, la relación con otros textos y el contexto sociocultural del texto y del lector.

La comprensión lectora, es parte fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, y precisamente, las capacidades de la competencia Lee diversos tipos de

textos escritos en su lengua materna ayudan a que los estudiantes puedan desarrollar dicha competencia completamente. Las tres capacidades que tiene se desarrollan de manera paulatina en los estudiantes, debido a que cada una de ellas tienen ciertas características. La primera, es la base de la comprensión lectora, evidentemente después de entender el texto, porque implica una serie de preguntas literales que el estudiante deberá responder en base a su comprensión del texto. La segunda, es un poco más complejo, porque implica deducir principalmente información implícita mediante un análisis complejo. Para esto es necesario que el estudiante logre relacionar y contrastar información del texto. La tercera, es el mayor nivel que el estudiante puede alcanzar respecto a la comprensión lectora, porque supone un alto grado de análisis para comprender completamente el texto en cuestión y, posteriormente, realizar una reflexión sobre la problemática presentada.

La competencia Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna es definida como “el 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” (Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016, p. 77). Esta competencia cuenta con las siguientes capacidades:

- a. Adecúa el texto a la situación comunicativa: considera el propósito, destinatario, tipo de texto, género discursivo y registro que utilizará al escribir los textos.
- b. Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada: ordena lógicamente las ideas en torno a un tema, ampliándolas y complementándolas.
- c. Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente: usa de forma apropiada recursos textuales para garantizar la claridad, el uso estético del lenguaje y el sentido del texto escrito.
- d. Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito: distanciamiento entre el lector y el texto que ha escrito para revisar de manera permanente el contenido, la coherencia, cohesión y adecuación a la situación comunicativa con la finalidad de mejorarlo. Además, implica analizar, comparar y contrastar las características de los usos del lenguaje escrito y sus posibilidades.

Esta competencia también está estrechamente relacionada con la comprensión lectora, ya que no se limita a escribir textos sin la influencia de otros, sino todo lo contrario. Es necesario, para la comprensión lectora, la realización sumilla o resúmenes, y esta competencia es la que ayuda a esta causa. Ahora bien, luego de identificar un

problema dentro de un texto, es necesario saber explicarlo (primera competencia). Sin embargo, para argumentar la posición del estudiante, es imprescindible saber organizarlo, de tal manera, que pueda servir de apoyo. Entonces, la adecuación al tipo de texto dependerá enteramente de la situación del estudiante y la intención que tiene este para sus distintas actividades académicas.

Es evidente que cada competencia del área de Comunicación involucra distintas capacidades, aunque relacionadas entre sí, ya que enfatizan aspectos como la oralidad, la lectura y la escritura. Sin embargo, lo principal en este tema, es que todas ellas contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico desde diferentes ángulos. En ese sentido, si el estudiante logra desarrollar los tres aspectos y las capacidades que implica, mayor será la posibilidad de que este pueda desarrollar el pensamiento crítico. No solamente, como se ha podido ver, desde la oralidad, es decir, saber expresarlo, sino también todo lo que involucra ello: capacidad de organización, síntesis, claridad, coherencia, cohesión, y demás.

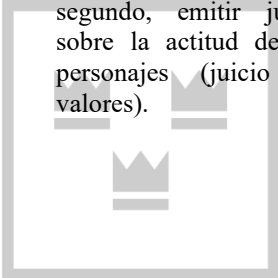


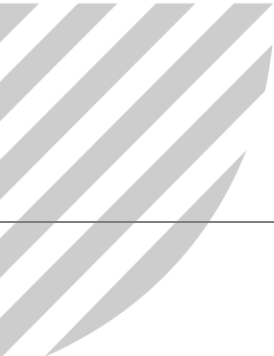
2.3.2. Niveles de la comprensión lectora

Existe distintos niveles de comprensión lectora, las más conocidas son: nivel literal, inferencial y crítico valorativo. Sin embargo, diferentes autores consideran que los niveles no se limitan a ellos solamente, sino que también existen otros niveles dentro de la comprensión lectora. En ese sentido, en el siguiente cuadro se presentarán los niveles y sus implicancias a partir de diferentes autores.

Tabla 1. Niveles de comprensión lectora

Nivel de comprensión lectora según Alfonso y Sánchez (2009) citado por Mora (2017)	Nivel de comprensión lectora Según Barret (citado por Davalós 1998, en Hernández, Meyer y Moreno, 2016)	Niveles de la comprensión lectora según el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016)	Niveles de la comprensión lectora según Desiderio Evangelista y Evelyn Evangelista (2014), citado por De Francisco (2016)
Nivel literal: reconocimiento de las ideas principales plasmadas de manera explícita en el texto. Además, se busca potenciar el vocabulario, identificar sinónimos y antónimos, así como distinguir entre las ideas principales y las secundarias.	Nivel de comprensión literal: La recuperación de información explícita presentada en el texto se divide en reconocimiento y recuerdo. El reconocimiento se refiere a la localización e identificación de elementos presentes en el texto, como detalles (personales, temporales, etc.), ideas principales,	Nivel literal: localización y selección de la información explícita del texto.	Comprensión literal: considerada el nivel de lectura elemental y básica, centrada únicamente en el reconocimiento e identificación de aspectos explícitos del texto. Mediante la comprensión literal se determina el tema y las ideas principales del texto.

Nivel de comprensión lectora según Alfonso y Sánchez (2009) citado por Mora (2017)	Nivel de comprensión lectora Según Barret (citado por Davalós 1998, en Hernández, Meyer y Moreno, 2016)	Niveles de la comprensión lectora según el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016)	Niveles de la comprensión lectora según Desiderio Evangelista y Evelyn Evangelista (2014), citado por De Francisco (2016)
	relaciones causa-efecto, características de los personajes, entre otros. El segundo, consiste en la narración de hechos, épocas, espacios, etc.		
Nivel inferencial: reconocimiento de información nueva a partir de aprendizajes previos, generando así nuevas ideas.	Nivel de la reorganización: Consiste en reorganizar las ideas, informaciones y otros elementos mediante procesos de clasificación y síntesis. La clasificación consiste en categorizar a los personajes, objetos, lugares, y diversos elementos mediante oraciones, representaciones o resúmenes. La síntesis, por otro lado, consiste en integrar diversas ideas, hechos u otros elementos para generar formulaciones más amplias y comprensivas, facilitando así una visión más global y estructurada de la información.	Nivel inferencial: el lector construye el sentido del texto. A través del establecimiento de relaciones, usa la información explícita e implícita para deducir una nueva información o completar varios del texto leído. El lector, además, interpreta las relaciones y recursos textuales para otorgar un significado global y profundo al texto, explicando su propósito, el uso estético del lenguaje, las intenciones del autor, y estableciendo conexiones con el contexto sociocultural tanto del lector como del texto.	Comprensión inferencial: activación de los conocimientos previos del lector sobre el contenido del texto. La relación existente entre ambos permite la realización de hipótesis y nuevas ideas sobre ella. Por lo que la elaboración de conclusiones será el fin de este nivel de comprensión lectora.
Nivel crítico: realización de críticas y juicios propios, además de analizar el mensaje que quiere transmitir el autor.	Nivel de la comprensión inferencial: con base a la intuición y experiencia, este nivel consiste en usar las ideas e informaciones no explícitas del texto para sacar conjeturas e hipótesis. Se pueden distinguir dos elementos que contribuyen a la comprensión inferencial: la lectura y las preguntas del docente.	Nivel crítico-valorativo: Es un proceso de reflexión y evaluación en el que se invita al lector a tomar distancia del texto. Durante este proceso, el lector compara y contrasta los aspectos formales y de contenido del texto con su propia experiencia, conocimiento formal y otras fuentes. Asimismo, emite una opinión personal sobre los aspectos formales, estéticos y de contenido, relacionando el texto con otros escritos y considerando tanto el contexto sociocultural del texto como el del lector.	Comprensión crítica: realización de juicios valorativos sobre el texto a partir de fundamentos propios. Esto último está relacionado con la comprensión inferencial, porque para valorar críticamente un texto, es necesario activar los conocimientos previos sobre el tema en cuestión.
	Nivel de la lectura crítica: consiste en que el lector		Comprensión apreciativa: consiste en

Nivel de comprensión lectora según Alfonso y Sánchez (2009) citado por Mora (2017)	Nivel de comprensión lectora Según Barret (citado por Davalós 1998, en Hernández, Meyer y Moreno, 2016)	Niveles de la comprensión lectora según el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016)	Niveles de la comprensión lectora según Desiderio Evangelista y Evelyn Evangelista (2014), citado por De Francisco (2016)
<p>pueda emitir un juicio valorativo. Dicho juicio se dará a partir del texto y las ideas del docente, criterio externo e interno, otros textos, experiencia, sus conocimientos o valores. Se puede distinguir dos momentos: primero, distinción entre lo real del texto y la fantasía del autor; y segundo, emitir juicio sobre la actitud de los personajes (juicio de valores).</p>			<p>la respuesta emocional que la lectura ocasiona en el lector. Está relacionada con los dos últimos niveles: la elaboración de conclusiones (nivel inferencial); y los juicios valorativos sobre el texto. Ambos ocasionarán una respuesta emocional en el lector. Además, según, Grupo Quimera (1995) citado por De Francisco (2016), la comprensión apreciativa se centra en analizar el tipo de lenguaje utilizado en el texto y la relación entre las palabras y el mensaje que el autor desea transmitir. Además, evalúa el estilo y la forma en que el autor presenta su contenido, apreciando cómo estos elementos contribuyen al significado global del texto.</p>
<p>Nivel de la apreciación: Implica evaluar el impacto psicológico, ético, cognitivo o estético que el texto ha generado en el lector. Este proceso abarca tanto el conocimiento como la respuesta emocional del lector ante las técnicas literarias, el estilo y las estructuras presentes en el texto.</p>			<p>Comprensión creadora: Es la capacidad del lector para realizar creaciones textuales a partir del mismo texto, lo que le permite agregar o modificar información. Esto puede incluir la introducción de un nuevo personaje, un conflicto distinto, la elaboración de la biografía de uno de los personajes o incluso cambiar el título del texto.</p>

Nota: elaboración propia.

A partir del cuadro anterior, se puede encontrar diferencias y similitudes, información relevante, porque permite analizarla cuidadosamente. Respecto al nivel literal, se puede notar que todos los autores coinciden que el punto principal es la

recuperación de información explícita del texto. Sin embargo, es importante notar dos de los autores, hacen cierto énfasis en la diferenciación de las ideas principales de las secundarias. Aun así, se debe tener en cuenta que esta última actividad puede ser aprovechada para mejorar el vocabulario y el uso de sinónimos y antónimos, como afirma Alfonso y Sánchez (2009) citado por Mora (2017). Todo lo anterior, está implícitamente relacionado con lo escrito. En ese sentido, la definición más llamativa es la división que, Barret (citado por Davalós, 1998, en Hernández, Meyer y Moreno, 2016) plantea, porque no solo consiste en la identificación de información explícita del texto, sino que involucra explícitamente la narración que el lector pueda hacer del texto.

El siguiente nivel, para muchos, es el nivel inferencial. Sin embargo, Barret (citado por Davalós, 1998, en Hernández, Meyer y Moreno, 2016), considera que el segundo nivel es la reorganización. Por un lado, los autores coinciden en que el fin del nivel inferencial es generar o deducir nuevas ideas a partir de informaciones no explícitas. Es decir, sacar conjeturas e hipótesis que ayuden a llegar a conclusiones teniendo como medio a la relación entre el contenido del texto y los conocimientos del lector. Por lo tanto, dicha información solamente será obtenida con la ayuda del docente (realización de preguntas). En ese sentido, se puede deducir, que adentrarse al nivel inferencial, supone un alto desarrollo de análisis en el lector, porque con dicha habilidad solamente lograrán los objetivos de este nivel.

La interpretación juega un papel importante, según el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016), porque por medio del uso del lenguaje, intenciones del autor, contexto sociocultural del lector y del texto, así como la relación entre la información y los conocimientos previos del lector, se logrará dar un sentido global de todo el texto. Por otro lado, Barret (citado por Davalós, 1998, en Hernández, Meyer y Moreno, 2016), considera que el nivel de la reorganización esta antes del nivel inferencial, porque luego de una lectura al texto, se realizan dos procesos muy importantes: la clasificación y síntesis. El primero, teniendo en cuenta el nivel literal, se abre a un proceso de selección de la información, es decir, categorizar los elementos que se puedan encontrar en el texto. Y, respecto a la síntesis, consiste en una reunión de hechos. Sin embargo, a diferencia del anterior, este se realiza en formulaciones más amplias, por lo que no está sujeta a representaciones relativas, sino en un sentido más académico.

Un hecho común sobre el nivel de comprensión crítica, es que busca que el lector pueda emitir juicios propios sobre el texto. Sin embargo, algunos autores hacen algunas

precisiones al respecto: analizar el mensaje que quiere transmitir el autor y aspectos formales del texto (contenido, relación con otros textos, aspectos socioculturales del texto y lector). Para el desarrollo de todo lo anterior, se debe recurrir necesariamente a la activación de los conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema, así como las ideas planteadas por el docente. Sin embargo, Barret, (citado por Davalós 1998, en Hernández, Meyer y Moreno, 2016), agrega dos puntos importantes dentro del nivel crítico: distinción entre lo real del texto y la fantasía del autor; y la emisión de juicios sobre la actitud de los diferentes personajes. Es decir, los juicios de valor forman parte del desarrollo de la comprensión lectora.

Además, es posible encontrar, aunque en un orden diferente, el nivel de la apreciación. No se dará mayor relevancia a dicho orden porque simplemente ambas están ubicadas después del nivel crítico-valorativo. Sin embargo, uno de ellos tiene como antecesor al nivel de la reorganización, ubicada entre el nivel de comprensión literal e inferencial. Lo trascendental en este punto, es que ambos coinciden en el impacto que el texto pueda tener sobre el lector. Esto evidentemente luego de “pasar” el nivel inferencial y crítico valorativo. Sin embargo, es necesario añadir el nivel literal, ya que sin este no se pueden realizar los niveles anteriormente mencionados. En otras palabras, para llegar a conclusiones, a partir de las cuales el lector experimentará una respuesta emocional, psicológica, ética, etc., es necesario pasar por las tres primeras fases mencionadas, sin omitir el nivel de reorganización por las implicancias que conlleva.

Ahora bien, para el último “orden” sobre los niveles de comprensión lectora, se debe tener en cuenta la siguiente secuencia: nivel literal, inferencial, crítico, de la apreciación y la creadora. Este último llama la atención debido a lo que involucra dentro del proceso de la comprensión lectora, que básicamente deja a libre albedrío la imaginación del estudiante, ya que puede hacer modificaciones al texto. Estos cambios no se limitan únicamente a los personajes, sino que va mucho más allá: conflictos, títulos, biografía, e incluso darle un sentido global diferente.

Entonces, en este texto no se pretende seguir un orden respecto a los niveles de comprensión lectora, porque cada una de ellas tiene su propia lógica. Lo importante es que, todos los autores mencionados en el cuadro, cumplen con los tres niveles fundamentalmente: nivel literal, inferencial y crítico valorativo. La razón principal de esto, es porque los tres niveles permiten el desarrollo del pensamiento crítico,

especialmente los tres que se consideraron en este trabajo de investigación: el análisis, argumentación y resolución de problemas.

De lo señalado en el párrafo anterior, el primero, claramente se desarrolló a lo largo de todo el proceso de la comprensión lectora, especialmente en el nivel inferencial y crítico valorativo, porque es imprescindible que el lector analice información explícita del texto para poder deducir la información oculta, pero que está ahí. Respecto a la argumentación, se necesita mayor organización por parte del lector, porque es necesario que el lector logre explicar su postura de manera ordenada y coherente. Para desarrollar esta habilidad, se puede recurrir a Barret (citado por Davalós, 1998, en Hernández, Meyer y Moreno, 2016), que, en una de sus divisiones del nivel literal, 'el recuerdo', permite que el lector narre el texto. Aunque no hay ninguna especificación sobre cómo debería hacerlo o seguir un orden, es necesaria la intervención del docente, porque él puede indicar al estudiante que narre las ideas del texto siguiendo la misma secuencia. Y, por último, la resolución de problema, es el clímax a la comprensión lectora, porque es la función de todas las habilidades del pensamiento crítico. En ese sentido, luego de analizar el texto e identificar un problema, permite que el lector pueda buscar una solución.

Así, el juicio valorativo del lector dependerá de los elementos que el texto ofrezca, como la postura del autor, la problemática y la relación con el contexto sociocultural del lector. Todo este proceso se da posterior al debido análisis que el lector pueda hacer del texto para encontrar el/los problemas (as); el análisis que usa para buscar una solución plausible realizando una mirada desde diversos ángulos; y saber argumentarla mediante una secuencia ordenada.

2.4. Las habilidades cognitivas de la comprensión lectora y las habilidades del pensamiento crítico

Las habilidades cognitivas de la comprensión lectora tienen tres subhabilidades: habilidades cognitivas de percepción, de procesamiento de información, y las críticas reflexivas. Cada una de estas tienen distintas capacidades que desarrollan dentro del proceso de aprendizaje. Dichas capacidades son las que se van estimulando en los estudiantes si el docente busca desarrollar las habilidades del pensamiento crítico (análisis, argumentación y resolución de problemas) de los estudiantes. Por lo tanto, el objetivo del siguiente cuadro es presentar la relación existente entre las habilidades de la comprensión lectora y las habilidades del pensamiento crítico.

Tabla 2. Habilidades cognitivas de la comprensión lectora y habilidades del pensamiento crítico

Habilidades cognitivas de la comprensión lectora según Gallego (2001) citado por Berrú (2016)	Habilidades del pensamiento crítico según Facione (2007)
Habilidades cognitivas de percepción	<p>Atención y Concentración: Capacidad de concentración mental sobre una actividad determinada.</p> <hr/> <p>Memorización: capacidad de retener datos a pesar de que el punto de atención haya cambiado.</p>
Habilidades cognitivas de procesamiento de información	<p>Codificación: capacidad de transformar un mensaje utilizando las reglas de un código, permitiendo expresarlo a través de sonidos, palabras o frases. Este proceso implica reorganizar y adaptar el mensaje para que sea comprensible dentro de un sistema lingüístico o simbólico determinado.</p> <hr/> <p>Decodificación: Capacidad de interpretación de símbolos, palabras, frases o mensajes.</p> <hr/> <p>Selección de ideas o contenido: capacidad de elegir y/o seleccionar ideas y contenidos importantes del texto.</p> <hr/> <p>Análisis y síntesis: capacidad de distinguir y separar los aspectos importantes de un todo. De esta forma, se logra ubicar los principales elementos del texto.</p> <hr/> <p>Ordenar y Organizar: capacidad de establecer ideas, conceptos o sucesos de acuerdo a un orden. A partir de ello, relacionar, organizar y preparar organizadores visuales y otros recursos similares.</p> <hr/> <p>Elaboración: capacidad de preparar las ideas de un texto mediante trabajos para valorarlos y enjuiciarlos.</p> <hr/> <p>Análisis: Es la capacidad de identificar las relaciones de inferencia, tanto reales como supuestas, entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación. Estas relaciones buscan expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones, permitiendo al lector conectar ideas y evaluar el significado subyacente en el texto.</p>
Habilidades cognitivas críticas reflexivas	<p>Argumentación: Es la capacidad de presentar los resultados de un razonamiento propio de forma reflexiva y coherente. Esto implica ofrecer una visión completa, que permita tanto enunciar como justificar el razonamiento basado en evidencias, consideraciones conceptuales, metodológicas, criterios y el contexto en el que se fundamentan los resultados obtenidos. Además, esta habilidad permite estructurar el razonamiento en forma de argumentos sólidos y bien fundamentados.</p> <hr/> <p>Resolución de problemas: capacidad de reconocimiento de problemas, identificada a partir de ciertos datos explícitos e implícitos. Por lo tanto, consiste en la definición del problema e identificar posibles objetivos, generar, seleccionar y juzgar alternativas de solución (Beltrán y Torres, 2009).</p>

Nota: elaboración propia.

En la tabla anterior, se ha relacionado las habilidades de la comprensión lectora con las habilidades del pensamiento crítico. Respecto a las habilidades cognitivas de percepción, se puede decir que, son habilidades básicas e imprescindibles para poder

sumergirse en el mundo de la lectura. Sin embargo, ambas habilidades deben estar presentes durante la lectura: la atención y concentración para lograr comprender adecuadamente el texto; y la memorización para lograr retener y diferenciar la información relevante de la no relevante.

Las habilidades cognitivas de procesamiento de información tienen gran relación con una de las habilidades del pensamiento crítico: el análisis. Si bien es cierto, que las habilidades cognitivas de codificación y decodificación son necesarias para la comprensión de la lectura, también es cierto que a partir de ellas se puede ir seleccionando las ideas más importantes del texto, porque a medida que se va leyendo, se pueden extraer ideas relevantes para el lector. Sin embargo, no podemos olvidar la presencia de las dos primeras habilidades mencionadas en el párrafo anterior. Ahora bien, una vez decodificado completamente el texto, viene como último paso en análisis y la síntesis de dicho texto. Pero, en este punto, se debe hacer algunas precisiones. Primero, se puede realizar un análisis del texto durante la decodificación de los símbolos, en caso el lector tenga mucha práctica en esta actividad; segundo, si el lector aun no cuenta con las habilidades necesarias, puede analizar una vez haya decodificado el texto sin mayor profundidad. Se debe tener en cuenta, sin embargo, a partir de los autores mencionados en la tabla, que el análisis y la síntesis no solo implica extraer las ideas principales y secundarias o los principales elementos del texto usando habilidades inferenciales, sino va mucho más allá que solamente eso; implica también, principalmente el análisis, la realización de juicios propios del lector sobre el texto, además de relacionar información del texto con experiencias propias para así hacer reflexiones sobre ellas.

Las habilidades de ordenar y organizar, junto con la elaboración, se desarrollan después del análisis, aunque también se trabajan durante el proceso. A partir del cuadro comparativo, se puede afirmar que, todas estas habilidades cognitivas están relacionadas con la argumentación, no solo porque ayuda ordenar ideas luego de establecerlas, sino, porque estas ayudan a concretizar justificaciones reflexivas y coherentes para convencer a la audiencia sobre un tema controversial. Por lo tanto, el texto es una fuente fundamental para la extracción de ideas, analizarlas, y, por ende, usarlas para formular argumentos sólidos que ayuden a la persuasión del público. Sin embargo, no podemos dejar de lado la elaboración del mismo para usarla durante la locución.

Por último, se presenta la resolución de problemas que está relacionada con las habilidades cognitivas de creatividad, y comparar y clasificar. La creatividad es un

elemento esencial para la resolución de problemas, porque contribuye a la búsqueda de solución luego de identificar un problema. Sin embargo, dentro de la habilidad cognitiva de comparar y clasificar, según el cuadro anterior, es necesario centrarse en muchos aspectos y ésta precisamente es el beneficio para la resolución de problemas, porque una visión completa de toda la problemática ayuda a que el lector pueda analizar dicho problema completamente para, usando su creatividad, buscar una solución plausible. Es decir que, para que la solución no tenga puntos ciegos, el lector debe considerar diferentes miradas, desde diferentes ángulos para buscar soluciones.

Por lo tanto, como se puede ver en los párrafos anteriores, las habilidades cognitivas de la comprensión lectora tienen relación estrecha con las habilidades del pensamiento crítico. Sin embargo, a pesar de limitar el análisis en la codificación, decodificación, selección de ideas o contenido, y análisis y síntesis, es posible rescatar el hecho de que el análisis está presente esencialmente en todas las habilidades cognitivas y del pensamiento, porque cada proceso implica el uso de este. En pocas palabras, está presente absolutamente en todo.

2.5 Educación Intercultural Bilingüe y el desarrollo del pensamiento crítico

La Educación Intercultural Bilingüe se presenta como una perspectiva que impulsa el reconocimiento y la valoración de la cultura de origen, promoviendo el conocimiento mutuo entre distintas culturas mediante un diálogo equitativo y respetuoso, basado en la horizontalidad y la democracia (Rodríguez, 2011). En ese sentido, la educación con enfoque EIB representa una política clave en la búsqueda de equidad, ya que está especialmente dirigida a atender a los estudiantes pertenecientes a pueblos originarios. Su propósito es asegurar una educación de calidad para estos pueblos, ofreciendo una formación adecuada a contextos diversos y fomentando aprendizajes significativos y pertinentes (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Razón por la cual, cada institución educativa con enfoque EIB debe reconocer las culturas de los estudiantes, debido al papel que funge en la educación peruana

La interculturalidad se concibe como un eje transversal en el currículo. En este marco, se impulsa la diversificación curricular, sustentada en un diagnóstico participativo que involucra tanto a la comunidad educativa como a las organizaciones representativas de los pueblos y comunidades involucradas. Asimismo, se promueve y busca fortalecer el uso funcional de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) en las distintas áreas

curriculares. Se fomenta el aprendizaje de segundas lenguas, abarcando tanto el castellano como las lenguas originarias, así como también el estudio de lenguas extranjeras. Finalmente, se priorizan metodologías activas y participativas, fundamentadas en el aprendizaje cooperativo, que además incorporen los saberes y prácticas culturales de los estudiantes (Rodríguez, 2011). Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico en la Educación Intercultural Bilingüe, se vuelve un objetivo esencial “al mostrar que no existe una sola manera de ver el mundo, estimula el desarrollo de un pensamiento crítico y complejo, opuesto a concepciones dogmáticas” (Rodríguez, 2011, p. 5). En otras palabras, al provenir de diferentes culturas, los estudiantes están en la posición de contrastar y analizar las diferentes realidades de las culturas. De esta manera, emitir juicios de manera autónoma, reflexiva y así desarrollar habilidades cognitivas involucradas en el pensamiento crítico.

2.6 El pensamiento crítico y la lengua materna

Al hablar de una cultura, no se puede dejar de lado, la lengua originaria, debido al alto valor cultural que esta conlleva. La lengua materna, en cualquier cultura, representa el principal medio de conexión tanto personal como social, permitiendo que las personas que pertenecen a dicha cultura se identifiquen como parte de una comunidad determinada. Esta lengua juega un papel crucial en su desarrollo mental y en sus primeras experiencias de socialización, ya que aspectos como lo emocional, lo social y lo cognitivo están profundamente vinculados a ella (Rodríguez, 2011).

En contextos donde se hablan varias lenguas, este idioma inicial puede corresponder a más de un sistema lingüístico (Rodríguez, 2011). Estudios respecto al bilingüismo, destacan que las personas bilingües tienden a concentrarse con mayor facilidad y a evitar distracciones porque emplean con mayor frecuencia la función ejecutiva del cerebro. De acuerdo con Anderson (2008, citado por Bausela, 2014), las funciones ejecutivas abarcan diversos aspectos clave del funcionamiento cognitivo, como la capacidad de anticiparse y mantener la atención, el control de los impulsos y la autorregulación, la flexibilidad mental para adaptarse a nuevas situaciones, la planificación y organización de actividades, la elección adecuada de estrategias para resolver problemas, así como la supervisión continua del propio desempeño. En este punto, se establece la importancia del desarrollo del bilingüismo en los estudiantes, no solo porque supone una ventaja académica, sino también de tipo comportamental. De esta

manera, ayuda a que los docentes puedan desarrollar las sesiones con una mayor participación de los docentes, debido a una alta concentración por parte de los estudiantes a clases.

Esto fortalece la capacidad cognitiva, ya que, al comunicarse se activan simultáneamente ambos idiomas, esto optimiza y mejora el uso del cerebro. Esta mayor eficiencia cognitiva permite realizar múltiples tareas a la vez, distinguir entre forma y significado, hacer inferencias lingüísticas y adaptarse a diferentes formas de expresión (Maruri, et al., 2021).

Lo descrito en el párrafo anterior permite afirmar la relevancia del bilingüismo en la Educación Intercultural Bilingüe y justifica su desarrollo con mayor eficiencia, ya que ayuda y permite que los estudiantes puedan realizar inferencias lingüísticas y un análisis más profundo de lo que implica un tema, dado que el bilingüismo fortalece la capacidad cognitiva. Sin embargo, es necesario mencionar otra ventaja importante, la mejora en la concentración y el manejo eficaz de las distracciones.

Además, otra ventaja clara del aprendizaje de un segundo idioma es la mejora en la competencia comunicativa. El bilingüismo no solo permite a los estudiantes aprender un nuevo sistema cultural, sino que también proporciona una nueva forma de pensar. La exposición temprana a una lengua diferente actúa como un excelente medio para que los estudiantes aprendan a comunicarse, lo que mejora sus habilidades cognitivas y les permite pensar de manera más flexible (Maruri, et al., 2021). Es decir, la mejora en la competencia comunicativa ayuda a los estudiantes a que puedan expresarse de manera más eficiencia en los temas a desarrollar, no solamente para lograr entender lo que el docente explica en clases, sino también para desenvolverse mejor al momento de dar opiniones, emitir juicios de valor, criticar o argumentar, luego de analizar un tema determinado.

Desde lo señalado en los dos acápites anteriores, es posible distinguir la relevancia y relación existente entre el manejo de una lengua originaria como lengua materna, el manejo de una segunda lengua en el contexto de una institución educativa EIB y la presente investigación, desde el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se detallan el enfoque, nivel de investigación, diseño, población de estudio, muestra representativa, informantes, técnica e instrumento utilizado, la operacionalización de las categorías que han guiado la investigación y el calendario de ejecución.

3.1 Enfoque y nivel de investigación

Según, Fernández y Baptista (2014), “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general” (P. 8). Por lo tanto, en la presente investigación se busca describir y analizar las diferentes estrategias usadas por los docentes que promueven el pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado de primaria de una Institución Educativa pública, Apurímac, Cotabambas, Haqira. Además, la investigación cualitativa “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Fernández y Baptista, 2014, P. 358). En ese sentido, se pretende realizar una descripción exhaustiva sobre las estrategias docentes empleadas en el aula en el área de comunicación.

Por lo tanto, el nivel de esta investigación es descriptiva. Según Guevara, Verdesoto y Castro (2020, p. 165) “la investigación descriptiva se efectúa cuando se desea describir, en todos sus componentes principales, una realidad”. En base a ello, se busca describir, no solo las estrategias en sí, sino también la respuesta de los estudiantes con relación a ellos y, además, las respuestas del docente respecto a las acciones de los estudiantes.

3.2 Diseño o método de investigación

Según Yin (1989) el estudio de casos “enfatan la contextualización del objeto de investigación, al entender que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real” (Citado por Álvarez y San Fabián, 2012). Por lo tanto, el propósito de esta investigación es observar las sesiones de clase del curso de comunicación en sexto grado de primaria de una Institución Educativa pública con enfoque EIB revitalización en Apurímac, Cotabambas, Haqira para describir las estrategias empleados por el docente. En otras palabras, no realizaremos ningún tipo de intervención durante las sesiones dictadas por el docente, por lo que la única función del investigador será observar.

3.3 Población de estudio

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa N.º 50634 José María Arguedas, ubicada en el distrito de Haqira, provincia de Cotabambas, región Apurímac. Haqira se encuentra en la sierra sur del Perú, a una altitud promedio de 3698 metros (Distrito.pe., s/f). Es una zona predominantemente rural andina, con una población distrital aproximada de 9380 habitantes dispersos en comunidades campesinas (Distrito.pe., s/f). La capital distrital, Haqira, es un poblado pequeño donde se concentran los servicios básicos (municipalidad, centros educativos, posta médica, entre otros). La población es mayoritariamente quechua-hablante, conservando en su vida cotidiana la cosmovisión andina y tradiciones ancestrales (Municipalidad Provincial de Cotabambas, s/f).

Las actividades económicas principales de la zona son la agricultura de subsistencia (cultivo de papa, maíz, quinua, otros) y la ganadería de ovinos y alpacas, además de la artesanía textil (Municipalidad Provincial de Cotabambas, s/f). Este contexto sociocultural imprime características particulares a la comunidad educativa: las familias valoran la transmisión intergeneracional del idioma quechua, la participación en faenas comunales, y celebraciones tradicionales como el *Yawar Fiesta* y otras festividades locales. Sin embargo, también enfrenta desafíos como la dispersión geográfica, recursos limitados y, en años recientes, la influencia de actividades extractivas en la provincia (minería) que han generado cambios socioeconómicos. Todo ello configura el escenario multicultural y bilingüe en el que se desenvuelve la institución en la que se llevó a cabo la presente investigación.

La IE N.º 50634 José María Arguedas es una escuela de Educación Básica Regular, del nivel de educación primaria (6 a 12 años) de carácter público y de modalidad EIB (con enfoque de Educación Intercultural Bilingüe). De acuerdo a la caracterización lingüística de esta IE, es una institución educativa de revitalización, lo que significa que, esta “dirigida a estudiantes de pueblos indígenas u originarios, de instituciones educativas EIB ubicadas en ámbitos rurales y urbanos” (Ministerio de Educación del Perú, 2024). Además, dichos estudiantes deben contar con características correspondientes al escenario 3, 4 y 5. Estos escenarios explicitan que los estudiantes hablan fluidamente el castellano, sin embargo, tienen ciertas limitaciones con relación a la lengua originaria de la zona, inclusive los padres de familia cuentan con estas características. En ese sentido, debido a la variedad de culturas existentes en el área, los estudiantes presentan niveles de bilingüismo variados (Ministerio de Educación del Perú, 2024).

Se trata de una institución educativa polidocente completa, lo que significa que cuenta con un docente por cada grado del nivel. La escuela cuenta con los seis grados de educación primaria, cada uno de ellos subdividido en secciones paralelas (identificadas como “A”, “B”, “C”). Este esquema responde a la cantidad de alumnado en la localidad, siendo Haqira un centro poblado importante que congrega a niños de diferentes localidades. Se estima un promedio de 20 a 30 estudiantes por aula, lo que sumaría más de 400 estudiantes en toda la primaria. La población escolar es mixta (niños y niñas) y proviene en su gran mayoría de hogares campesinos bilingües castellano-quechua.

En cuanto al personal, la institución cuenta con un equipo de docentes y directivos. La plana docente está conformada por profesores bilingües (castellano-quechua) capacitados para la enseñanza intercultural. Muchos de ellos son hablantes nativos de quechua. El total de docentes en el nivel de educación primaria es de 18 (tres por grado en promedio), además de contar con personal de dirección (director) y algunos docentes de apoyo (por ejemplo, profesores de Educación Física).

La infraestructura de la I.E. José María Arguedas es típica de una escuela rural polidocente: tres pabellones de aulas distribuidos alrededor de un patio principal, loza deportiva, servicios básicos de agua y luz, y materiales educativos bilingües provistos parcialmente por el MINEDU.

En síntesis, la población de estudio se caracteriza por un entorno sociolingüístico bilingüe (castellano como lengua materna (L1) de la mayoría de estudiantes, quechua como segunda lengua (L2)), y una cultura local rica en tradiciones andinas. Estas características hacen de la IE José María Arguedas un escenario propicio para analizar el

desarrollo de la competencia lectora y el pensamiento crítico en contexto EIB. Los estudiantes traen al aula un bagaje cultural propio que incluye conocimientos empíricos sobre la agricultura, historias y mitos locales, y un marcado sentido de comunidad. Al mismo tiempo, a través de la escuela están en contacto con la cultura y el idioma nacional.

3.3.1 Muestra representativa

La muestra de la investigación fue seleccionada de manera intencional (no probabilística), atendiendo a criterios de pertinencia al fenómeno estudiado y viabilidad logística. Dado que el objetivo era observar las estrategias docentes para desarrollar comprensión lectora y pensamiento crítico en un contexto EIB, se decidió focalizar en el sexto grado de primaria de la IE José María Arguedas. Este grado representa el tramo final de la educación primaria, donde se espera que los estudiantes hayan consolidado las habilidades básicas de lectura en castellano y puedan enfrentar tareas cognitivas de mayor complejidad antes de su transición a la secundaria. Por tanto, se consideró un grupo adecuado para examinar la presencia (o ausencia) de prácticas orientadas al pensamiento crítico, ya que los estudiantes de sexto grado cuentan con la madurez necesaria (11 a 13 años de edad en promedio) para expresar opiniones, inferir significados y hacer juicios valorativos sobre textos con cierta autonomía.

Concretamente, la muestra estuvo conformada por un docente del área de comunicación en la sección “A” del sexto grado, junto con su respectivo grupo de estudiantes. Es decir, se incluyó una sola sección de 27 estudiantes (el foco del análisis estuvo en la práctica docente y las interacciones desarrolladas, más que en cada estudiante de forma individual). Esta muestra de la sección de sexto grado puede considerarse representativa del fenómeno en estudio dentro de la escuela, pues abarca las experiencias de enseñanza-aprendizaje de la competencia lectora en el nivel más alto de la primaria EIB local.

Además, se escogió el área de comunicación y no matemática u otras áreas, puesto que en comunicación se desarrollan directamente la lectura, comprensión de textos y producción de ideas, competencias ligadas al pensamiento crítico que se investigó. Dentro de dicha área, el sexto grado ofrecía un contexto donde los estudiantes han pasado por todo el proceso de alfabetización bilingüe en la primaria, y, por ende, el docente puede enfocarse más en la comprensión profunda y la crítica de textos que en la enseñanza del proceso lector. Además, los horarios y la disponibilidad del docente de sexto grado

facilitaron las observaciones, ya que mostraron apertura e interés en participar, y sus clases pudieron ser calendarizadas en el periodo de trabajo de campo.

El docente tiene alrededor de 50 años de edad, con formación pedagógica y experiencia en educación rural. El docente muestra actitudes favorables hacia la interculturalidad. Respecto a los estudiantes, sus edades oscilan entre 11 y 12 años; en total son 27 estudiantes, de los cuales 12 son varones y 15 son mujeres. Por observación se corroboró que la lengua de uso dominante entre pares es el castellano, aunque no dejan de lado el quechua en su cotidianidad. Académicamente, presentan un nivel heterogéneo: se observa algunos estudiantes con buena fluidez lectora en castellano, mientras que otros aún muestran dificultades en comprensión de textos extensos y en el vocabulario.

Es importante destacar que, si bien la unidad de análisis recayó en las prácticas del docente (planeamiento de la sesión, tipos de preguntas realizadas, actividades propuestas, etc.), la participación de los estudiantes permitió apreciar la dinámica completa del aula. No se aplicaron pruebas individuales a los estudiantes como parte de la investigación, por lo que no se podría hablar de “muestra de estudiantes”, pero sí el contexto en el que se analizaron las estrategias didácticas. En síntesis, la muestra fue considerada adecuada y suficiente para los fines exploratorios y descriptivos de la investigación, dado que refleja el núcleo del proceso pedagógico EIB en la institución.

Esta muestra permitió recoger información sobre cómo se desarrolla un aula de educación intercultural bilingüe, el abordaje de la comprensión lectora y el pensamiento crítico.

3.5 Técnica e instrumento

Para la presente investigación se utilizó una sola técnica: la observación no participante. La observación cualitativa no es una mera contemplación, “implica adentrarnos en profundidad a las situaciones sociales y mantener un papel activo y una reflexión permanente” (Hernández, et., 2010, citado por Pizza, et al., 2019). En esta situación en particular, se observará todas las estrategias docentes utilizadas en sexto grado de primaria. “Los datos son recogidos por observaciones directas sobre el comportamiento de una persona, tratando de evitar que éstas se sientan observadas y así actúen de manera habitual, también pueden realizarse observaciones a un proceso” (Pizza, et al., 2019). Por lo tanto, la única labor que el investigador realizó fue observar sin influir en absoluto sobre el comportamiento del observado, en este caso el docente que estuvo

en el marco de la observación. Esto permitió que los observados (docente y estudiantes) actúen de manera natural. En ese sentido, el instrumento que se utilizó para esta técnica es la guía de observación.

3.6 Operacionalización de categorías

A continuación, se presenta las categorías con sus respectivas definiciones: definición conceptual y operacional, dimensiones e instrumentos que guiaron la presente investigación.

Categoría	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Instrumento
Estrategias docentes	Conjunto de métodos utilizados por los docentes para facilitar el aprendizaje y desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes (Sánchez y Solórzano, 2022).	Estrategias observadas en la enseñanza de la comprensión lectora y el pensamiento crítico.	Estrategias para la argumentación, análisis y resolución de problemas.	Guía de observación
Pensamiento crítico	Capacidad de analizar, evaluar y argumentar ideas de manera lógica (Palacios et al., 2017).	Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes a través de estrategias docentes observadas en el aula.	Argumentación, análisis, resolución de problemas.	Guía de observación

3.7 Calendario de ejecución de la investigación

La investigación se llevó a cabo siguiendo un calendario estructurado en fases. Cada fase correspondió a hitos clave que garantizaron la rigurosidad y el orden en su desarrollo. A continuación, se describen dichas fases:

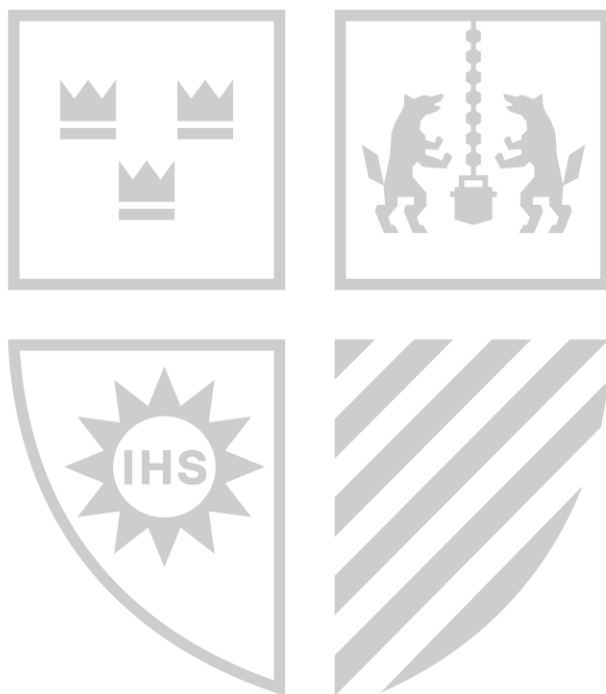
- Fase 1: Planificación y revisión bibliográfica (octubre de 2023). En esta etapa se sentaron las bases conceptuales y metodológicas del trabajo. Durante el mes de octubre de 2023 se realizó una revisión de la literatura existente sobre EIB, bilingüismo y pensamiento crítico, incluyendo documentos normativos del MINEDU y estudios previos nacionales e internacionales. Esto permitió afinar la formulación del problema de investigación y contextualizar la relevancia del estudio. Paralelamente, se definieron el objetivo general y los específicos. Hacia finales de noviembre, con el marco teórico delineado, se procedió al diseño del instrumento de recolección de datos: una guía de observación de clases. Esta guía incluyó categorías e indicadores para registrar las prácticas docentes (tipos de preguntas, actividades de lectura, uso de lengua materna, interacción docente-estudiante, etc.) y las manifestaciones de

pensamiento crítico en el aula (participación de alumnos con opiniones, nivel de preguntas formuladas, etc.). El instrumento fue validado mediante juicio de expertos, solicitando a dos docentes investigadores familiarizados con EIB que revisaran su contenido y formularan sugerencias. Con sus aportes, se ajustaron algunos ítems para mayor claridad.

- Fase 2: Trabajo de campo y recolección de datos (marzo-abril de 2024). La segunda fase abarcó aproximadamente dos meses, durante los cuales se llevó a cabo la observación en terreno en la IE José María Arguedas. Entre la primera semana de marzo de 2024 se realizó una visita de acercamiento a la institución: se coordinó con la dirección escolar el cronograma de observaciones y se obtuvo el consentimiento del docente participante, explicándoles los objetivos de la investigación. A partir de la tercera semana de marzo se iniciaron las observaciones no participantes en el aula de sexto grado. La sección “A” fue observada en sesiones del área de comunicación, en horas dedicadas a la comprensión lectora, siguiendo la guía elaborada. En total, se observaron una sesión por semana, durante un mes (sumando 4 sesiones observadas). Esto permitió cubrir una variedad de situaciones didácticas: lectura de textos narrativos, expositivos, debates dirigidos por el docente, trabajos grupales de comprensión, etc. Mientras tanto, se fueron tomando notas de campo detalladas. Esta fase de campo concluyó a mediados de abril, habiendo logrado reunir una cantidad suficiente de datos cualitativos sobre las prácticas en relación con la lectura y pensamiento crítico.
- Fase 3: Análisis de datos y elaboración de resultados (mayo-junio de 2024). Culminado el trabajo de campo, se inició la fase de procesamiento y análisis de la información recopilada. Durante los meses de mayo y junio de 2025 se llevó a cabo un análisis de contenido de las notas de observación. Siguiendo las categorías predefinidas en el instrumento (pero abiertas a emergentes), se procedió a categorizar las evidencias. Los hallazgos se organizaron en torno a las dimensiones de análisis establecidas. En el mes de julio de 2024 se integraron los resultados, relacionándolos con la literatura revisada en el marco teórico. A continuación, se redactaron el capítulo de análisis de resultados. Esto permitió extraer conclusiones sobre la situación del desarrollo de la comprensión lectora en el contexto estudiado, y a partir de allí formular recomendaciones.

Cabe mencionar que la ejecución de la investigación contó con los permisos y coordinaciones necesarios con las autoridades educativas locales. Asimismo, se

respetaron principios éticos, como la voluntad de participación del docente, el anonimato de los estudiantes en los registros y la devolución de resultados a la comunidad educativa una vez concluida la presente investigación.



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo, se presenta el análisis de la información obtenida desde la observación de las sesiones realizadas por un docente en el área de Comunicación.

La información a presentar se encuentra organizada en función de seis categorías de análisis. La primera denominada Preguntas en el proceso de comprensión lectora y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, a partir del análisis realizado se aprecia la supremacía de la realización de las preguntas literales e inferenciales. Además, la relación existente entre este tipo de preguntas y con una de las habilidades del pensamiento crítico, el análisis y todo lo que conlleva.

La segunda categoría, Momento de la sesión en la que se plantean las preguntas, donde priman la activación de conocimientos previos a partir de la estrategia de casos. El tercer aspecto relacionado con las preguntas considerando el momento en el que se plantean durante el proceso de comprensión lectora: antes, durante o después de la lectura, en el cual solamente se identificó dos momentos, el antes y después de la lectura. Antes de la lectura, se identificó la activación de conocimientos previos a través de preguntas de nivel inferencial y conceptual. En el después de la lectura, por otro lado, los estudiantes mostraron protagonismo, porque fueron ellos quienes formularon y respondieron las preguntas de nivel literal, inferencial y metacognitivas.

Además, se consideró como una categoría de análisis las acciones del docente a partir de preguntas, en la cual se desarrolló la explicación y ejemplificación del docente durante sus sesiones de clase, y, adicionalmente, la argumentación. A continuación, se presenta el análisis de las formas de respuestas desde los estudiantes, donde básicamente se menciona las diferentes formas de lectura que practicaban los estudiantes como por ejemplo la lectura en voz silenciosa, en voz alta y en cadena. Finalmente, las Dificultades de los estudiantes al responder, en la cual se identificó problemas como el tartamudeo, muletillas, la falta del uso de conectores y el habla muy rápida en la expresión oral.

4.1. Preguntas planteadas en la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico

Existen tres niveles de preguntas: el nivel literal, inferencial y crítico valorativo. Otros autores afirman que existen otros niveles más como el de reorganización y apreciación (Barret, citado por Dávalos, 1998, en Hernández, Meyer y Moreno, 2016). Desde las observaciones realizadas se pudo apreciar que el docente usa el nivel literal, inferencial y crítico valorativo. Por ejemplo, en las sesiones de aprendizaje, se observó que “Los estudiantes responden a una pregunta de nivel literal, como, por ejemplo: ¿De qué trata la invitación?” (D_OBS11). Las preguntas literales son una forma eficaz para recoger formas y contenidos explícitos de un texto específico (Sánchez, 1986, citado por Arias, 2012). En ese sentido, será fácil para el docente notar si los estudiantes realmente lograron un primer análisis superficial. En las observaciones realizadas, las respuestas afirmativas de los estudiantes permitieron al docente verificar la comprensión del texto y avanzar en el proceso de lectura.

La estrategia que el docente usó fue la formulación de algunas preguntas, pero la mayoría de las preguntas fueron formuladas por los estudiantes a propuesta del docente, es decir que luego de la lectura el docente les pidió que propusieran preguntas sobre lo leído, sin especificar el tipo de pregunta, pero los estudiantes formularon preguntas de nivel literal en su mayoría. Cabe precisar que tanto las preguntas como las respuestas propuestas por los estudiantes se realizaron de manera oral, lo cual permitió que el docente pudiera analizar con mayor rapidez la comprensión que tenían los estudiantes sobre el texto leído. A partir de varios autores, Izquierdo (2020) afirma que la comunicación oral permite desarrollar determinadas ventajas, entre ellas la facilidad para expresarse, el aprendizaje, la sencillez en el uso de palabras para la comprensión del mensaje, entonación, mímica y respuesta inmediata. Por lo tanto, el docente puede notar la fluidez, la seguridad y la misma respuesta con mayor celeridad y, en consecuencia, realizar un análisis y dar una retroalimentación inmediatamente después de recibir la respuesta a la pregunta planteada.

Así mismo el docente formuló otro tipo de preguntas, además de las preguntas de tipo literal, cuando el tema era la anécdota el docente pidió a los estudiantes recopilar una anécdota teniendo como fuente principal sus padres. En ese contexto, “Los estudiantes respondían a las preguntas de nivel inferencial del docente, así frente a la pregunta: ¿cuál sería mi primera pregunta? (refiriéndose a la entrevista que hicieron), algunas de las respuestas fueron: ¿tenemos una anécdota familiar? (la mayoría coincidió

con esto). Inmediatamente uno de los estudiantes continuó con la siguiente afirmación ‘de ahí va a surgir el resto’ y continuaron con las siguientes preguntas: ¿En qué lugar pasó ese suceso? ¿Qué es lo que pasó después? ¿En qué tiempo fue? ¿Qué hicieron para solucionar el problema? ¿Qué reacción tuvo cuando pasó eso? (D_OBS1)”. Las preguntas de nivel inferencial “consisten en descubrir aspectos implícitos en el texto” (Sánchez, 1986, citado por Arias, 2012, p. 14). Por lo tanto, el estudiante deberá hacer un análisis a la pregunta planteada para lograr responderla. Según Cangalaya (2020), el análisis es entendida como una habilidad intrínseca del pensamiento crítico que permite descomponer un todo en sus partes, con el fin de analizar cómo cada una influye o incide en un fenómeno determinado. Esta habilidad facilita la comprensión profunda de los elementos individuales y su papel dentro del conjunto. Por lo tanto, dado que las preguntas de nivel inferencial buscan descubrir más detalles del texto que están insertados de manera implícita, el análisis ayuda a que el estudiante pueda leer entre líneas los datos del texto para sacar a relucir aquello que todavía no está explicado explícitamente. En ese sentido, esta estrategia es efectiva para desarrollar el pensamiento crítico. Es decir, permite, sin duda alguna, desarrollar una de las habilidades principales del pensamiento crítico.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta la siguiente observación hecha en clase:

El docente plantea preguntas de nivel literal e inferencial, como, por ejemplo: ¿Por qué el pájaro levantó vuelo? ¿Por qué su mamá por primera vez vio un carpintero? ¿Por qué el pájaro tenía un mechón rojo en la cabeza? ¿Cómo debe ser una anécdota? (D_OBS19).

Entonces, tanto el nivel literal como inferencial se encuentran en diferentes niveles. Por lo tanto, cada una de ellas permite desarrollar en los estudiantes distintas habilidades relacionadas con el pensamiento crítico. En ese sentido, según, Sánchez (2013), existen habilidades simples y complejas que ayudan a identificar en qué nivel de pensamiento crítico se encuentran los estudiantes. Frente al planteamiento de preguntas de nivel literal, solamente se ponen en acción las habilidades simples, como las de percibir, observar, discriminar, nombrar o identificar, emparejar, secuenciar u ordenar, y retener. En el inferencial, en las habilidades simples, están comparar o contrastar y describir; y en las complejas, inferir, categorizar, explicar, analizar, identificar causa y efecto, interpretar, resumir, predecir estimar, generalizar y resolver problemas. Finalmente, en el nivel crítico, entre las habilidades complejas, están debatir o argumentar, evaluar y juzgar o criticar. Así, cada nivel desarrolla habilidades diferentes

que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico. El primero permite al estudiante a realizar una lectura y análisis superficial, dado que las preguntas son enteramente textuales, es decir, las respuestas brindadas por los estudiantes serán extractos literales del texto, por lo que simplemente se necesita identificar la respuesta en el texto. Sin embargo, el segundo, tiene cierto grado de dificultad, porque será necesario que el estudiante establezca relaciones entre diferentes datos, hechos, y demás y evidentemente llegar a una conclusión. En otras palabras, la capacidad analítica del estudiante deberá “estar atenta”.

Ahora bien, existe otra estrategia para plantear preguntas de nivel literal e inferencial, como se observó en clase:

El docente plantea una situación y realiza una pregunta de nivel inferencial. Es así que el docente dice que, al explicar el bien un determinado tema y sus compañeros no entienden (refiriéndose a los estudiantes), propuso la siguiente pregunta: ¿Qué pasa con mis compañeros? (aludiendo a los estudiantes) (est_OBS11).

La pregunta que el docente planteo fue a partir de una situación hipotética, donde luego de que el docente contó su anécdota, y asumiendo que a pesar que contó bien su anécdota, se hizo una pregunta que ellos no entendieron: ¿Qué pasa con mis compañeros? Las respuestas de los estudiantes fueron casi inmediatas: no hubiéramos aprendido nada; si dejan tarea, no lo haremos porque no hemos entendido. Por lo tanto, para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes no solamente se debe limitar a realizar preguntas de estos niveles a partir de ciertos textos, sino que se puede lograr planteando situaciones relacionado al tema que se está abordando en clase. De esta manera, y de acuerdo al tipo de pregunta o nivel de la comprensión lectora que el docente pueda plantear, los estudiantes podrán desarrollar las distintas habilidades simples o complejas que implica cada pregunta. Por lo tanto, para desarrollar todas las habilidades, se ha indispensable la presencia de los tres niveles de comprensión lectora.

Respecto a las preguntas de nivel crítico valorativo, se observó lo siguiente:

El docente formula una pregunta de nivel literal, inferencial y crítico valorativo, así, por ejemplo: en la parte final ¿Qué nos dice la anécdota? ¿Qué hubiera pasado si no le hubiera soltado la cabeza? ¿Por qué es triste? (refiriéndose a la anécdota) ¿Qué emociones encontraron? (D_OBS13).

Sin duda alguna, las preguntas de nivel crítico valorativo son fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que se apoyan en la formulación de juicios basados en la experiencia y los valores. Este tipo de preguntas permite evaluar y

reflexionar sobre situaciones o ideas desde una perspectiva más profunda, promoviendo un análisis más consciente y fundamentado (Sánchez 1986, citado por Arias 2012). Por lo tanto, su implicancia radica en la relación que el estudiante pueda hacer entre la información del texto, su experiencia y aquello que él rescata sobre el texto, ya que como se aprecia en (D_OBS13), el docente únicamente plantea preguntas que permiten al estudiante recurrir a su experiencia, a plantear una situación hipotética y a sus emociones. Sin embargo, cada uno de estos necesita un análisis profundo debido a que el estudiante necesita relacionar los datos del texto y con su experiencia, dependiendo del tipo de pregunta que se le plantea, por ejemplo, cuando el docente dice “qué hubiera pasado si”, hace que el estudiante pueda plantear una situación hipotética, donde es necesario pensar o analizar y visualizar distintos escenarios posibles para llegar a una conclusión. Además, en la pregunta en la pregunta “¿qué emociones encontraron?”, el docente hace que el estudiante pueda analizar todas las emociones que sintió al leer el texto, es decir, a toda su experiencia previa con la lectura

Por lo tanto, a partir de lo anterior, la capacidad analítica también está presente en las preguntas de nivel crítico valorativas. Además, se resalta lo siguiente: “El docente formula solo una pregunta de cada nivel: literal, inferencial y crítico valorativo” (D_OBS13). El docente, en las sesiones observadas, se ha podido evidenciar que en cada una de ellas tiene ciertas preferencias. Hay días en las que se ven cierta inclinación por las preguntas de nivel literal e inferencial, en los días siguientes preguntas de nivel literal y crítico valorativos, pero muy pocas veces recurre a los tres niveles de manera equitativa. Esto resulta peculiar, porque si se habla de comprensión de textos, es natural que los tres niveles estén presentes en todas las sesiones. En otras palabras, es indispensable la necesidad de plantear preguntas de nivel literal, inferencial y crítico valorativo, pero no limitarlo a solo algunas preguntas, sino la idea es que hacer que los estudiantes se acostumbren a responder un mayor número de preguntas de los tres niveles.

En el caso de otra de las sesiones observadas, el tema da un giro total, porque “Los estudiantes plantean preguntas de nivel literal, inferencial y crítico valorativo” (est_OBS9). Se considera importante plantearlo como una ventaja, porque esto supone desarrollar el aspecto analítico de los estudiantes desde otro enfoque. Esta estrategia claramente suma al objetivo principal, al desarrollo del pensamiento crítico. Es imprescindible mencionar que los estudiantes plantean preguntas de nivel literal e inferencial y pocas preguntas de nivel crítico valorativo. Respecto a ello, según Hawes (2003, citado por Mendoza, 2015) afirma que “a través de preguntas y respuestas el

educador obtiene del educando los conocimientos con lo que cuenta y lo cuestiona llevándolo hacia el descubrimiento del nuevo conocimiento” (p. 37). Pero para el descubrimiento de nuevos conocimientos se requiere, sin duda alguna, la capacidad analítica, porque supone establecer conclusiones a partir de distintas posturas, situaciones, hechos, etc. En ese sentido, a una de las conclusiones a las que llegó Granados (2017), aunque en el área de Geografía los niveles son distintos, es que los docentes deben reconocer el valor didáctico de las preguntas, y saber distinguir los niveles de comprensión lectora, porque cada una de ellas requiere una demanda cognitiva diferente.

Teniendo en cuenta el párrafo anterior, de acuerdo a lo observado y considerando lo que señala Granados, para lograr desarrollar el pensamiento crítico es importante la formulación de preguntas en los tres niveles de comprensión lectora. Sin embargo, las preguntas que más demanda cognitiva requiere son las preguntas de nivel inferencial y crítico valorativo. Por lo tanto, el docente debe centrarse en ambos niveles. Como se ha podido ver, la estrategia del docente ha cambiado y no solamente es él quien formula las preguntas, sino también son los estudiantes quienes la formulan. En ese sentido, la lógica es la misma, porque se necesita la capacidad analítica para formular preguntas de los tres niveles y la demanda cognitiva también está presente en este proceso. Sin embargo, la dificultad está en la cantidad de preguntas que se realizan durante las sesiones con relación al nivel inferencial y, especialmente, al nivel crítico valorativo. En otras palabras, el docente solamente se enfoca en preguntas de nivel literal, medianamente al nivel inferencial y pocas al nivel crítico valorativo.

Por otro lado, la deducción de información se superpone en el texto, y se lleva a cabo a partir de los conocimientos previos del lector o de la información adicional presentada en el texto. Este proceso permite al lector inferir significado y comprender aspectos implícitos que no están explícitamente mencionados, pero que se derivan de lo que se ha leído (Pérez, 2003, citado por Cubides, Rojas y Cárdenas, 2017, p. 187). Razón por la cual plantear preguntas de nivel inferencial debería hacerse de manera más frecuente, porque supone una interacción entre aquello que sabemos y la información del texto. Esto se puede notar en el siguiente análisis que realizó el docente, luego de que uno de los estudiantes contó una anécdota personal: "esto está relacionado con la Pachamama" (cuando en la anécdota dicen que alguien tocaba la espalda de un estudiante y cuando volteó atrás no había nadie)” (D_OBS13).

De acuerdo a lo propuesto en el párrafo anterior, esta manera se puede construir nuevas realidades, no solo con experiencias del estudiante que participa, sino con la del

docente y mediada por la información académica. A partir de ello, se pueden hacer análisis desde diferentes ángulos de la información. Las experiencias de los estudiantes son vastas, sin embargo, durante los diálogos, el docente solía apartarse de la conversación y se dedicaba a mediar únicamente, y eran los estudiantes quienes contaban sus experiencias. En ese sentido, el docente podría incluirse en la actividad, porque cuenta con una mayor experiencia y puede enriquecer aún más el análisis y juicio de valor que realizarán los estudiantes a partir de las preguntas de nivel inferencial.

4.2. Momento en el que se plantea

Según Campoverde (2019), la sesión se divide en tres momentos importantes: inicio, desarrollo y cierre. El primero, consiste en hacer un recuento de las actividades de la clase anterior, el reto y los saberes previos de la presente clase. El segundo, prevé las actividades, estrategias, materiales y recursos que el docente usará para el desarrollo de la sesión. Y, por último, el cierre, consiste en realizar un recuento de la sesión en general, formular conclusiones y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje (qué aprendieron y cómo aprendieron). Con relación al primer momento, “Se plantea preguntas para el recojo de conocimientos previos como parte del inicio de la sesión” (D2_OBS1). En ese sentido, la activación de conocimientos previos de los estudiantes “es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar” (Mendoza, 2019, p. 15). Además, la autora, afirma que es una guía eficaz y este es el punto de partida para generar en los estudiantes nuevos conocimientos.

En otra sesión, el docente utilizó una estrategia muy diferente a las habituales, “Al inicio de la sesión narra una anécdota como parte introductoria del tema, de modo que los estudiantes analizan y deducen el tema del día” (D_OBS4). Como se puede notar, la activación de saberes previos no se limita a una secuencia de preguntas, sino que se puede ampliar los horizontes y plantear situaciones o anécdotas como la que utilizó el docente. Se debe resaltar lo siguiente, que el análisis y deducción prevalecen en estas estrategias, porque, a partir de ellas, los estudiantes desarrollarán dichas capacidades dentro de los procesos pedagógicos. Respecto a ello, Chicaiza (2021) hizo una investigación que abarca temas relacionados con la activación de los conocimientos previos y afirma que existen diversas estrategias para activarlos y entre ellas están la lluvia de ideas, preguntas simples, evaluación diagnóstica y gamificación.

En ese sentido, a partir de lo anterior, para desarrollar el pensamiento crítico es necesario desarrollar distintas habilidades, el planteamiento de casos es un aliado

importante para lograrlo, porque permite a los estudiantes emplear su capacidad analítica. En ese sentido, en relación con el pensamiento crítico y la metodología de casos, se ha demostrado que estas estrategias facilitan y promueven el aprendizaje activo, ayudan en la resolución de problemas y fomentan el pensamiento crítico. Además, estimulan el análisis profundo al involucrar a los estudiantes en la evaluación y discusión de situaciones reales o simuladas, lo que refuerza su capacidad para razonar y tomar decisiones informadas (Broke, 2006, y Popil, 2011, citado por Morales y Barriga, 2021, p. 5). Por lo tanto, esta se convierte en una estrategia más para lograr ciertos objetivos relacionados con el pensamiento crítico.

Además, otro proceso pedagógico dentro del inicio de la sesión es el reto o propósito de la sesión. Respecto a esto, se observó lo siguiente: “Al iniciar la sesión el docente menciona el objetivo de clase: Reconocemos y aprendemos a utilizar los dos puntos” (D_OBS7). Según Salcedo (2011), los objetivos son formulaciones de carácter didáctico que expresan de manera clara y precisa los cambios en la conducta que se espera que ocurran en el alumno como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos objetivos guían el desarrollo educativo y permiten evaluar el impacto del aprendizaje en el comportamiento y las competencias del estudiante. Por lo tanto, las actividades que el docente ejecutará en clase tendrán una estrecha relación con dicho objetivo, porque el objetivo guiará las actividades a partir de ciertos parámetros. Cabe precisar que, independientemente de ello, el docente inserta otro objetivo, que se puede ver en la siguiente oración: “Al iniciar la sesión el docente menciona el objetivo de lectura a los estudiantes: Leamos para comprender bien el texto” (D_OBS6). Estos son aspiraciones o intenciones que, aunque pueden ser muy interesantes, reflejan la necesidad de que el alumno adquiera ciertos conocimientos, habilidades, actitudes y/o destrezas. Estos planteamientos guían el proceso educativo, señalando las metas que se desea que los estudiantes alcancen a lo largo de su formación (Salcedo, 2011). Entonces, una ventaja importante de plantear objetivos de la sesión y de la actividad de manera independiente, es que el objetivo de la actividad contribuirá a que el objetivo de la sesión sea logrado. Además, en el antes de la lectura se realizan una serie de preguntas que alimentan al buen desarrollo de la sesión. Sin embargo, este tema se desarrollará ampliamente en el siguiente apartado.

4.3. Preguntas considerando el momento del proceso de comprensión lectora

Los tres momentos didácticos de la lectura son: antes, durante y después. Según Gonzáles y Gaete (2017), en cada momento existe un objetivo o intención que guía el proceso, cuyo propósito es que el lector desarrolle una lectura autorregulada y metacognitiva. Esto implica que el lector sea consciente de su propio proceso de comprensión y ajuste sus estrategias de lectura para mejorar su comprensión y pensamiento crítico durante la interpretación del texto. Sin embargo, durante las observaciones la formulación de preguntas se observó en dos momentos: antes de la lectura y después de la lectura.

4.3.1. Antes de la lectura

Respecto al momento antes de la lectura, el docente utilizó una secuencia de preguntas para activar los conocimientos previos de los estudiantes. Dichas preguntas se realizaron de manera oral y fueron las siguientes: “el docente hace la siguiente pregunta ¿cómo invitarías? (esta pregunta se hizo de esta manera, es decir, sin contexto)” (D2_OBS1); “¿han preguntado sobre una anécdota familiar? ¿cómo preguntamos a nuestras mamás? ¿solo hacemos una pregunta? (refiriéndose a realizar solo una pregunta para saber toda la anécdota) ¿cómo sería mi título? ¿Cuál sería mi primera pregunta?” (D2_OBS2); “¿para qué sirve la invitación?” (D_OBS15). Es visible que estas preguntas son de nivel inferencial, lo cual permite que los estudiantes puedan analizar ampliamente y responder preguntas. La mayoría de estas preguntas, sin embargo, hace que los estudiantes recurran a experiencias vividas y poder analizarlas con aquello que el docente pide responder. En este caso particular, el docente pide recordar si preguntaron a algún familiar sobre una anécdota y específicamente mencionar qué preguntas realizaron en ello. No obstante, es importante aclarar que, para que la activación de conocimientos previos sea ordenada, la secuencia de preguntas esté bien pauteada. De esta manera, los estudiantes lograrán analizar el tema en cuestión de manera ordenada.

Por otro lado, se notó algo inusual en las preguntas a diferencia del resto, y es que el docente hizo una pregunta de “nivel inferencial conceptual”: “para qué sirve la invitación” (D_OBS15). Este tipo de preguntas hace que los estudiantes puedan llegar a una conclusión después de analizar situaciones previas que el docente pudo haber empleado. Sin embargo, esta estrategia no logrará su cometido, si el docente define, explica, y resuelve dudas de los estudiantes sobre el tema y luego hacer preguntas sobre

todo ello. En ese sentido, las preguntas de nivel inferencial conceptual permiten que los estudiantes logren analizar holísticamente sobre un determinado tema.

Otra pregunta que permite llegar a una conclusión, pero no con la misma “eficacia” es “¿cuál será el tema?” (D_OBS3). Esta pregunta logra llegar a una sola conclusión, el tema que se abordará en toda la clase. Aun así, permite que los estudiantes puedan realizar un proceso de análisis a partir de lo propuesto hasta ese momento en la sesión. Desde esta perspectiva, es importante que los docentes reflexionen sobre, como diría Tesouro, “el uso de las estrategias centradas en procesos básicos del pensamiento y metacognición” (2005, p. 139). Por lo tanto, el docente debe saber estimular a los estudiantes para que puedan adquirir conocimientos de manera organizada.

4.3.2. Después de la lectura

El otro momento que se pudo ver en las sesiones, fue después de la lectura, donde los estudiantes formularon preguntas para algunos de sus compañeros que estaban frente a ellos. Esta estrategia dejó entrever muchas situaciones carentes para el desarrollo del pensamiento crítico, porque la mayoría de las preguntas pertenecían al nivel literal, muy pocas al nivel inferencial y ninguna al nivel crítico valorativo. Por lo tanto, la retención de información es el aspecto más importante que se está desarrollando.

Respecto a lo señalado en el párrafo anterior, una de las habilidades cognitivas de percepción es la memorización, que hace referencia a la capacidad de retener datos, independientemente de que el punto de atención haya cambiado (Gallego, 2001, citado por Berrú, 2016). En ese sentido, las preguntas que salieron a relucir fueron:

“¿Por qué la familia de Carlos cedió? ¿Qué trabajo le encargó a Carlos su profesor? ¿por qué no salió la luna? ¿Por qué la luna el 1 de octubre salió y el 8 no salió? ¿por qué crees que la luna no salió el 8 de octubre? ¿Por qué Juan Carlos estaba preocupado? ¿cómo se llama el autor del texto?” (est_OBS9);

y “¿A quiénes invita? ¿Qué actividad se realiza? ¿Dónde y cuándo se llevará a cabo la cena? ¿Quién hace la invitación? ¿Cómo debería ser mi invitación? ¿A qué tipo de texto pertenece?” (D_OBS19).

Como ha de notarse, las únicas preguntas de nivel inferencial fueron: “¿por qué crees que la luna no salió el 8 de octubre? ¿Cómo debería ser mi invitación? ¿A qué tipo de texto pertenece?”; además, “¿Qué pasa si leo sin los signos? ¿Cuál es la diferencia entre ambas lecturas?” (D_OBS20) y el resto son de nivel literal.

Se considera importante resaltar la última pregunta de nivel inferencial, porque hizo que los estudiantes respondieran preguntas un poco más complejas. A pesar de que no fue un estudiante quien lo planteo, considero importante hacer hincapié en ello, porque el estudiante debe analizar ambos textos para responder a dicha pregunta y esto requiere una capacidad analítica mayor. Como son textos diferentes, los estudiantes necesitan analizar de una manera más completa. Es decir, necesitan relacionar, diferenciar, organizar, establecer y demás para concluir en la respuesta. Según Begoña y Neus (2009) “Para poder analizar, interpretar y criticar un texto científico se requiere haber integrado en la memoria conocimientos abstractos y complejos” (p. 234). Por lo tanto, este texto da pie a señalar que, si se proponen el tipo de preguntas descrito, se está propendiendo al desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico.

Posteriormente, se pudo identificar las siguientes preguntas de reflexión:

¿qué pasa con mis compañeros? ¿qué es lo que hace falta en la lectura? ¿está bien el uso o algunos más podemos aumentar? ¿qué debo hacer? (D_OBS14) ¿qué pasa con mis compañeros? (est_OBS11) En la parte final, ¿que nos dice la anécdota?; ¿por qué es triste? ¿Qué emociones encontraron?; ¿Qué hubiera pasado si no le hubiera soltado la cabeza? (D_OBS13) ¿Para qué vas a leer este texto? ¿Para qué se habrá escrito? ¿En qué ocasiones escuchamos o leemos anécdotas? (D_OBS25) ¿Qué reflexiones sacamos? ¿lo aprendido será útil para la vida? ¿cómo debe ser una anécdota? ¿Qué dificultades han tenido? ¿Qué no te ha gustado? (D_OBS26).

Estas preguntas se pueden organizar dos grupos: la D_OBS14 y est_OBS11 están orientadas a la reflexión sobre las dificultades de los estudiantes en la lectura; y la D_OBS13, D_OBS25 y D_OBS26 a la reflexión sobre el texto en sí. Respecto a esto, Tesouro (2005), afirma, a partir de muchas investigaciones, que el principal objetivo cognitivo del aprendizaje escolar consiste en la adquisición de cuatro categorías. El primero es la aplicación flexible de un conocimiento bien organizado (conceptos, reglas, formulas, etc.); el segundo, métodos heurísticos, que comprende estrategias de investigación para analizar y buscar soluciones; el tercero, relacionado con estrategias de aprendizaje; por último, la que guarda relación con esta investigación, y específicamente con la reflexión de los estudiantes es:

Habilidades cognitivas; que incluyen, por una parte, el conocimiento relativo al funcionamiento cognitivo propio y, por otra parte, actividades que se relacionan con el autocontrol y la regulación de los propios procesos cognitivos, como, por ejemplo, planificar un proceso de resolución y reflexionar sobre las actividades de aprendizaje y de pensamiento propias (p. 139).

Por otro lado, las preguntas metacognitivas son aquellas que permiten a los estudiantes reflexionar sobre el proceso cognitivo de sí mismo, teniendo en cuenta todo el proceso de aprendizaje. El docente debe lograr desarrollar en los estudiantes la capacidad de regulación de su propio proceso de aprendizaje en las diferentes actividades que el docente pueda plantear para inculcar conocimientos. En ese sentido, no solamente debe priorizar los conocimientos académicos, sino también debe considerar la metacognición durante todo el desarrollo de la sesión, de manera que los estudiantes puedan asimilar la información de manera más consciente, debido a que reflexionarán sobre su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, respecto a la reflexión sobre las dificultades de los estudiantes, se ha obtenido las siguientes preguntas: “¿qué pasa con mis compañeros? ¿qué es lo que hace falta en la lectura? ¿está bien el uso o algunos más podemos aumentar? ¿qué debo hacer?” (D_OBS14); “¿qué pasa con mis compañeros?” (est_OBS11). En este punto recién se pueden ver preguntas de nivel crítico valorativo, donde los estudiantes pueden reflexionar sobre sí mismos respecto a las dificultades que presentan los demás. Sin embargo, es importante resaltar la pregunta “¿qué debo hacer?”, porque hace que el estudiante pueda analizar para identificar los problemas que presentan él y sus compañeros y buscar soluciones para superarlas. Incluso la búsqueda de soluciones requiere un análisis exhaustivo, porque pone al estudiante en una posición donde las soluciones que logra encontrar pueden ser plausibles o no.

4.4. Acciones del docente a partir de afirmaciones formuladas por los estudiantes y la argumentación

La manera en cómo los estudiantes resolverán sus dudas, parte de una buena interacción con los docentes. Esto permitirá que los estudiantes pregunten continuamente a los docentes dudas sobre el tema que se está desarrollando en las sesiones de clase. Según, Covarrubias y Piña (2004), hay ciertas características (no especifica cuales) que los estudiantes esperan ver en los docentes en la práctica educativa y estas condicionan a una mejor interacción entre los docentes y estudiantes. Esto promueve el desarrollo de una conversación interactiva, creando un aula mucho más dinámica y participativa, donde el aprendizaje activo se ve estimulado y enriquecido. Por lo tanto, esto facilitaría el normal desarrollo de la sesión, de modo que los objetivos de la sesión se cumplan, porque la dinamicidad de clase permite el fácil desarrollo de las actividades que el docente plantea.

Dentro de las acciones del docente a partir de situaciones y preguntas de los estudiantes, se observó un dato importante que deja entrever el problema que tienen los estudiantes a la hora de formular preguntas. Esto se puede notar en las siguientes líneas:

“El docente propone a los estudiantes a hacer preguntas de nivel inferencial” (D_OBS22); “Al ver que los estudiantes planteaban preguntas de nivel literal, el docente propone a los estudiantes a hacer preguntas de nivel inferencial. Sin embargo, no brinda las pautas necesarias para que los estudiantes puedan plantear preguntas de este nivel” (D_OBS12).

Por lo tanto, es importante que los docentes expliquen y ejemplifiquen cuando este pida algo nuevo a los estudiantes como el hacer preguntas de nivel inferencial. Este problema fue muy notorio, porque los estudiantes solamente realizaban preguntas de nivel literal.

La explicación y ejemplificación es una estrategia fundamental en las aulas. “utilizan el término *Ejemplificación* para describir cualquier situación en la cual algo específico se muestra para representar una clase con la cual el alumno debe familiarizarse” (Watson y Mason, 2005, citado por Figueiredo y Contreras, 2016, p. 212). Además, Figueiredo y Contreras, afirman que “ejemplificar no transmite cualquier contenido sin que haya una contextualización de lo que se pretende ejemplificar” (p. 212).

Sin embargo, para saber el contexto de aquello que se quiere ejemplificar, es necesario la explicación de todo aquello que implica el tema en cuestión, por lo que la explicación se convierte en el primer proceso de esta estrategia. En ese sentido, la explicación es la declaración o exposición de cualquier materia, doctrina o texto utilizando palabras claras o ejemplos, con el objetivo de hacerlo más comprensible y perceptible para los demás (Real Academia Española, 2014). En ese sentido, si el docente busca que los estudiantes formulen preguntas de nivel inferencial, es importante que este explique los tres niveles de preguntas y que, a su vez, ejemplifique para que ellos puedan guiarse o entender de manera más clara aquello que se le pide. Es imprescindible que la explicación y ejemplificación vayan de la mano para lograr el objetivo que el docente buscaba alcanzar. Es importante precisar, que la ejemplificación vaya posterior a la explicación, porque primero es mejor entender y luego ponerla en práctica.

La explicación también se ha podido observar en las sesiones, donde el docente fue el único agente que participa en este proceso. Su importancia radica en que este proceso permite que los estudiantes puedan entender la temática de la sesión. Desde ese panorama, se pudo observar en clase lo siguiente: “El docente hace entender lo siguiente:

los dos puntos se utilizan cuando en una obra hay una conversación entre varios personajes. En un texto donde solo hay un personaje, no es posible identificar los dos puntos” (D_OBS3). Esta explicación sin duda alguna ayuda superlativamente a los estudiantes, porque permite ver que existen textos con diferentes características y que solamente en algunas se pueden identificar los dos puntos. Sin embargo, la explicación no es tan profunda como para entender completamente el tema que se está desarrollando.

Así mismo, el docente explicó el concepto en cuestión, refiriéndose a la anécdota dijo: "es como una historia nuestra de tristeza o felicidad” (D_OBS5). Al igual que el ejemplo anterior, esta explicación no cuenta con todas las características de una anécdota. Era necesario que el docente hubiera realizado una investigación exhaustiva sobre lo que era una anécdota para explicarla en las sesiones, solo de esta manera se logrará el primer paso para que los estudiantes entiendan el tema, “su rol vendrá enmarcado en un modelo sistemático e interdisciplinar, donde la docencia, la investigación, su saber, su saber hacer y querer hacer conformarán su acción educativa” (Díaz, 2019, p. 31). Entonces, la investigación forma parte de la acción educativa, solamente bajo esta premisa el docente estará en la capacidad de explicar todo lo que implica el tema de sesión. De esta forma, pudo haber absuelto cualquier tipo de dudas de los estudiantes.

Se debe tener en cuenta que el docente necesita analizar un tema para luego poder explicarlo a los estudiantes. Sin embargo, la forma en cómo lo explica debe ser adecuada a las características del estudiante. Por otro lado, son los estudiantes quienes también tienen que llegar a este nivel de análisis, es decir, recibir la información y analizarla para preguntar en caso tengan alguna inquietud. Por ejemplo,

“El docente hace un análisis sobre la anécdota de un estudiante y dice: esto está relacionado con la Pachamama (cuando en la anécdota dicen que alguien tocaba la espalda de un estudiante y cuando volteó atrás no había nadie)” (D_OBS13).

La posición del docente, en este caso, es ejemplificar un análisis a partir de la anécdota de unos de los estudiantes. Sin embargo, se necesita ser explícito con los estudiantes y decir que un análisis consiste, como se vio en párrafos anteriores, en establecer relaciones entre la información con los conocimientos previos, y de esta manera, hacer que surja una información nueva al respecto.

En el caso propuesto anteriormente, la información nueva que se inserta en la conversación es la Pachamama, y a partir de ello y de la anécdota del estudiante se llegó a una conclusión. Por ende, esta formaría parte de los nuevos conocimientos. Además, se

observó que: “El docente analiza sobre la presencia de los dos puntos en el texto y dice: en el texto aparecen personajes que comienzan a conversar, a dialogar, no solo hay un narrador” (D_OBS14). A pesar de que se nota la diferencia, es poco probable que los estudiantes puedan identificarlo, sin antes haber tenido una información al respecto, por lo que se convierte en una información abstracta. El pensamiento abstracto, según Torres “es el reflejo mediato y generalizado de la realidad, es una forma de conocer el mundo más allá de los sentidos” (2017, p. 58). Además, según el mismo autor, supone descomponer partes del todo y analizarla de manera independiente y simultánea.

Los estudiantes, por otro lado, también lograron mostrar su capacidad de análisis, aunque de manera superficial. Esto lo podemos ver en las siguientes líneas: La respuesta del docente, en vista de que quería imaginar una situación en base a la lectura, respondió: "la niña no tenía luz en su casa y usaba la luz de la luna para hacer tareas" (est_OBS9); y surgió un comentario de uno de los estudiantes, que no tiene relación con las preguntas anteriores: “la luna si sale, lo que pasa es que ese día hubo neblina y no se pudo ver la luna” (est_OBS9). Claramente ambas respuestas no estuvieron en el texto literalmente, por lo tanto, se puede ver el análisis y deducción que hicieron los estudiantes para llegar a esas conclusiones. Sin embargo, las experiencias vividas por ellos también tienen relación con ambas porque recurren a informaciones que han adquirido previamente en su cotidianidad. En base a ello, se puede afirmar que, cuando los estudiantes están realizando un análisis y deducción sobre cierta información, desarrollan habilidades del pensamiento crítico.

El segundo proceso dentro de esta estrategia es la ejemplificación de reflexiones del docente. La ejemplificación, corrobora lo anterior centrándose en la realización de reflexiones en diferentes ámbitos. Por ejemplo: El docente hace las siguientes reflexiones respecto a la importancia de la lectura y dice: “si encuentro un problema tengo que leer más hasta encontrar una solución”; “si practico la lectura en la casa y escuela voy a leer perfectamente” (D_OBS6). Esto, en definitiva, es una clara ejemplificación que puede guiar la acción del estudiante, así como el siguiente ejemplo: El docente explica la importancia de los signos: "los signos son importantes para que el texto sea más entendible. Sin estos, no va a haber coherencia y cohesión tampoco" (D_OBS7); El docente, con relación a la forma de leer, hace la siguiente reflexión: “la entonación es muy importante cuando se lee” (no dice la razón) (D_OBS20); Ultima reflexión del docente: “debemos aplicar lo aprendido en clases” (D_OBS26).

De lo presentado en el párrafo anterior es posible resaltar dos aspectos importantes, la reflexión del proceso de aprendizaje a partir de afirmaciones como estrategia para desarrollar el proceso socioemocional de los estudiantes y la argumentación dentro de ello. Con relación a la reflexión, Schön (1993, citado por Ríos, 2019) señala que se requiere:

una epistemología de la práctica que ponga de relieve la cuestión del conocimiento profesional; sobre todo la reflexión en la acción (el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo) que algunas veces los profesionales la utilizan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto (p. 226).

Lo trascendental dentro de la práctica reflexiva es la reflexión en la acción, porque supone pensar durante el proceso de la acción. Si se traslada este concepto al análisis de las sesiones de aprendizaje, sería equivalente a la reflexión en el desarrollo de la sesión y/o, específicamente, a la reflexión del docente sobre su propia práctica educativa. Sin embargo, también es válido hacerlo en el cierre, debido a que abarca muchos más aspectos y no solamente el tema propuesto por el docente. Además, se ha notado que el docente no ha promovido en ningún momento, a partir de sus propias reflexiones, las reflexiones de los estudiantes sobre el tema que se está desarrollando, porque, cabe precisar, que dichas reflexiones se dan durante el inicio y desarrollo de la sesión, pero en el cierre. Empero, en el cierre de otra sesión si se ha notado la promoción de la reflexión de los estudiantes cuando se hablaba del cuidado de los animales en base de una lectura previa. Por ejemplo, respecto a ello, reflexionaron: “no molestar a los pájaros, hay un tipo de municipio donde las personas salvan a los animales, reconoce a los animales que todavía no conoces, siempre cuidar a los animales y cuidar la fauna” (est_OBS21).

Por lo tanto, resulta fundamental abarcar el tema explicativo, la ejemplificación y la práctica reflexiva por las razones ya mencionadas en cada apartado. Sin embargo, se pudo identificar dos problemas serios en las sesiones: la escasa presencia de la reflexión de los estudiantes y la poca importancia que se le da a la argumentación dentro de ellas. Esto se pudo notar en la siguiente situación: “cuando el docente contó una anécdota (este término no fue mencionado previamente), fueron pocos estudiantes quienes afirmaron que era una anécdota, mientras el resto decían que era una historia (no dieron razones de su afirmación)” (D_OBS4). Sin embargo, cuando un estudiante contó posteriormente su anécdota, el docente hizo la siguiente pregunta:

“¿Qué emociones encontraron? Y las respuestas fueron variadas: “un poco de miedo y el docente repregunta con un ¿Por qué? Y el estudiante continuó diciendo ‘porque si no le soltaba el cabello atascado, iba a morir’ (se refería a una cabeza sin cuerpo, cuyo cabello se había atascado entre los arbustos); tristeza porque un niño lloró; felicidad porque todos se rieron (esto último refiriéndose a sus compañeros, pero las dos anteriores a la historia en sí)” (est_OBS10).

Una respuesta argumentada frente a la misma pregunta, pero en una anécdota diferente la presentó otro estudiante: “fue susto, porque da miedo que te golpeen la espalda y no haya nadie cuando miras atrás” (est_OBS14). Estas situaciones son las únicas donde se pudo notar las respuestas argumentadas de los estudiantes. Además, sus argumentos son sencillos, debido a que lo relacionan solamente con sus emociones. En ese sentido, lo complejo de esta situación sería analizar un texto y argumentar una posición frente a lo que pide el docente. Por otro lado, se puede ver que el docente no propicia este tipo de situaciones, donde los estudiantes pueda analizar y argumentar respuestas, salvo en una donde plantea una repregunta a uno de los estudiantes, pidiendo el porqué de su afirmación. En ese sentido, el docente debe ser consciente sobre la situación actual de los estudiantes respecto a la argumentación, por lo que debe buscar estrategias que se adecuen a las características actuales de los estudiantes y así lograr los objetivos que se plantea y, además, desarrollar esta habilidad del pensamiento crítico.

Respecto a ello, según, Facione (2007), la argumentación es la capacidad de representar conclusiones en base a un análisis y razonamiento reflexivo de manera coherente. Hacerlo supone justificar su razonamiento mediante evidencia, conceptuales, metodológicas y demás. Por lo tanto, si buscamos una “educación integral” para los estudiantes, se debe tener cuidado cómo y de qué manera se le está enseñando y formar parte del proceso aspectos como el análisis, razonamiento reflexivo y la argumentación. Muchos docentes se centran únicamente en atiborrar a los estudiantes de conocimientos, pero no saben cómo desarrollar las competencias que se encuentran en un marco educativo más amplio.

4.5. Las formas de respuestas desde los estudiantes

Con relación a las reacciones mostradas por los estudiantes durante las sesiones, se tiene las formas de lectura, el análisis y la argumentación que realizan. En el caso de las formas de lectura, se identificaron tres formas específicas: “Los estudiantes leen en voz silenciosa, en voz alta y una lectura en cadena” (D_OBS10). Se debe tener en cuenta que lo trascendental es que los estudiantes entiendan el texto, porque, sin duda alguna, es

lo primero que tiene que lograrse para continuar con el resto del proceso. En el caso del análisis que realizan, es necesario una guía de preguntas, aunque no siempre, y de acuerdo a estas los estudiantes analizarán lo comprendido. Lo peculiar del grupo observado, es que “Los estudiantes plantean y responden preguntas de nivel literal, inferencial y crítico valorativo” (est_OBS9) y no necesariamente el docente, aunque este aportaba con algunas preguntas.

En ese sentido, se pudo observar los siguientes procesos de análisis realizados por los estudiantes:

“Los estudiantes se limitaban a decir: “sirve para invitar a las personas”; “sirve para invitar a las personas que queremos para una fiesta, cumpleaños, bodas y así”; “sirve, por ejemplo, lo que hemos hecho al iniciar, inicio de la clase por el día de la madre” (est_OBS12).

Si bien es cierto, se analiza porque establecen conexiones con experiencias previas al afirmar que “lo han hecho al inicio de clase”, mencionan su utilidad, y para qué tipo de fiestas, no es un análisis profundo, porque faltan datos importantes que pueden ayudar a lograr entender todo aquello que implica el tema en cuestión, características, estructuras, etc. Sin embargo, el análisis no se puede dar solamente en estas circunstancias, sino también, por ejemplo, “Los estudiantes se adaptan rápidamente a lo que pide el docente (cambiar datos al texto bajo la misma estructura) y analizan el texto propuesto” (est_OBS13). Una forma distinta a esta sería, cuando:

“El docente comienza a contar una anécdota suya, que pasó hace mucho tiempo, especificó. Este recurso fue para que los estudiantes puedan analizar, relacionan la historia con el tema que van a avanzar en clases” (D_OBS1) o cuando

“Los estudiantes analizan y reflexionan su situación actual en la lectura de manera abierta, en un dialogo y no bajo una guía de preguntas” (est_OBS11).

Es decir, la capacidad analítica del estudiante se puede desarrollar en diferentes situaciones, solo depende del docente en qué momento y cómo hacerlo. En ese sentido, para aplicar una estrategia, el docente debe ser consciente de que “la realidad de todos los estudiantes no es la misma, por lo que se debe tener especial cuidado y desarrollar diferentes estrategias para poder llegar al objetivo” (Espinoza, Valentín, Ramos, Cotillo y Acero, 2021, p. 1382). Por lo tanto, debe tener cuidado en las capacidades y aptitudes con las que los estudiantes cuentan durante su aprendizaje y, evidentemente, saber con qué estrategias aprenden con mayor facilidad. Esto contribuirá el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Además, en el caso de la argumentación que realizan, se puede emplear en todas las circunstancias posibles. Sin embargo, solamente se observó durante una situación particular, en la secuencia de preguntas: “Los estudiantes elegidos no responden a la pregunta, mientras el resto aseguraban que era narrativo y el argumento que usan es “porque está narrando” (est_OBS9). Entonces, claramente se puede identificar que la argumentación esta relevada en la sesión.

Sin embargo, a diferencia de lo señalado en el párrafo anterior, la metacognición es prioridad en estas sesiones, porque los estudiantes siempre lo están haciendo, en especial en el cierre de la sesión. Según Gandini (2018) la metacognición es una:

estrategia posible de fomentar con las actividades de aprendizaje, centrándolas en el sujeto con un rol activo, que además de pensar por sí mismo, tiene conocimientos puede controlarlos para continuar conociendo, con participación reflexiva, consciente, y autónoma en los procesos de aprendizaje (p. 53).

Por lo tanto, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje es el meollo de la metacognición, de manera que los estudiantes pueden analizar su propio proceso y mejorarlas. Sin embargo, la reflexión se puede dar en diferentes temas, incluso de debate.

Tal es el caso de la observación que se realizó, donde se tiene dos ejemplos claros: Las respuestas fueron variadas: “no molestar a los pájaros”, “hay un tipo de municipio donde las personas salvan a los animales, reconoce a los animales que todavía no conoces, siempre cuidar a los animales y cuidar la fauna” (est_OBS21); y el estudiante mencionó la siguiente expresión: “estábamos haciendo hemos terminado y seguíamos haciendo porque no hemos terminado” y “el rio se lo estaba llevando y parecía como si el rio se lo estuviera llevando y se lo estaba llevando” (est_OBS6). A pesar de que la reflexión está presente en clases, se puede identificar el problema de expresión oral que tienen los estudiantes. Por lo tanto, se puede identificar deficiencias en cuanto al cómo se le está enseñando a los estudiantes. En ese sentido, sin considerar cualquiera de los casos, es importante que el docente priorice el desarrollo de la expresión oral tomando estrategias que contribuyan a ello.

4.6. Dificultades de los estudiantes al responder

Otra dificultad que presentaron fue la presencia de muletillas en las respuestas de los estudiantes luego de que el docente o sus compañeros formularan preguntas. Las muletillas son consideradas como “formas que apoyan al hablante en la producción del

discurso y le proporciona un soporte en lo que quiere decir” (Jiménez, 2015, citado por Vera, 2020, p. 16). Por lo que la muletilla proporciona básicamente tiempo al estudiante para pensar en lo que va a decir más adelante. Sin embargo, Vera (2020), clasifica a la muletilla en dos partes, teniendo como base a Christl, muletillas de función expletiva y muletillas de función comunicativa. El primero, busca la fluidez del discurso oral, de esta forma, evitar titubeos durante el habla. Tales muletillas son: digamos, qué sé yo y así. El segundo, permiten una mayor organización del discurso oral y, además, sirve para conectar con ideas nuevas en la narrativa. Este es un problema frecuente en los estudiantes, ya que, en cualquier discurso que realizaban, las muletillas siempre estaban presentes. Por ejemplo: Al final de sus oraciones, en la mayoría de veces, terminaba en “pe”; repite mucho “que”. (est_OBS6). Las muletillas “pe” y “que” forman parte de las muletillas de función comunicativa, dado que, los estudiantes usaban estas terminaciones para generar un espacio para pensar en la continuación del discurso, es decir, ordenar sus ideas y continuar con la transmisión del mensaje. Durante las observaciones se vio que estas muletillas son bastante comunes y evidentemente perjudican al buen desempeño del lenguaje académico en las aulas. El "sistema de lengua necesario para leer y escribir textos académicos se divide en dos componentes: el lenguaje específico, que se refiere a las características propias de la lengua dentro de una disciplina particular, y el lenguaje interdisciplinario, que incluye las características comunes y transversales a varias disciplinas (Uccelly, 2019, citado por Castro, 2024). Sin embargo, Uccelly et al., (2015, citado por Castro, 2024) añade, que no se limita a las habilidades lingüísticas, sino también a las prácticas discursivas. Es importante, en ese sentido, desarrollar cada aspecto mencionado por los expertos. Para ello, es necesario que el docente busque e identifique alternativas de solución para superar el problema que se vio en clases

En esa misma línea: Se pudo notar los siguientes detalles: hablan muy rápido, no usan conectores, pronuncian mucho “pe”; lectura muy rápida, no considero las pausas en los conectores. (est_OBS10). Sin duda alguna el uso de conectores ayuda a esta causa. Sin embargo, para que los estudiantes puedan usarlo, primero deben conocerlo. La posibilidad de que los estudiantes lo conozcan es muy poca, porque simplemente no la usaron. Meneses, Uccelli y Ruiz (2024) afirman que los desempeños en lenguaje académico son maleables y dependen de las oportunidades que los estudiantes han tenido para aprenderlo, tanto dentro como fuera de la escuela. Esto sugiere que el dominio del lenguaje académico no es fijo, sino que puede desarrollarse y mejorar con la adecuada exposición y práctica en diversos contextos educativos y sociales. Por lo tanto, depende

qué tanto, el docente, desarrolla el lenguaje académico en los estudiantes dentro de la institución. Lograrlo supondría el desarrollo de otros aspectos que se busca dentro de las aulas, y que están dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje académico, como lo señala Meneses, Uccelli y Ruiz (2024). Estos autores afirman que existen 5:

(1) el lenguaje académico es uno de los registros que se desarrolla a través de la escolaridad; (2) existe una variabilidad de desempeños relevante en el dominio del lenguaje académico no solo entre cursos, sino al interior de los grupos; (3) el lenguaje académico contribuye significativamente en la comprensión lectora, en la calidad de la escritura y en el aprendizaje de las disciplinas; (4) el lenguaje académico es modificable; por lo tanto, su enseñanza explícita es fundamental para promover la equidad educativa; y (5) la construcción de una voz académica empodera a los estudiantes para aprender en las distintas disciplinas (89).

Todos los beneficios son trascendentales para lograr una educación de calidad, sin duda alguna, sin embargo, para intereses de esta investigación la atención se propone sobre dos de ellas: el lenguaje académico como “ayuda extra” para mejorar la comprensión lectura significativa de los estudiantes; y la construcción de un lenguaje académico. Cada uno de estos, contribuye a que los estudiantes puedan desenvolverse en el aula y en la sociedad, sin dejar de lado la vida profesional. Por lo tanto, la necesidad de que el docente conozca estrategias para desarrollar estos aspectos resulta fundamental.

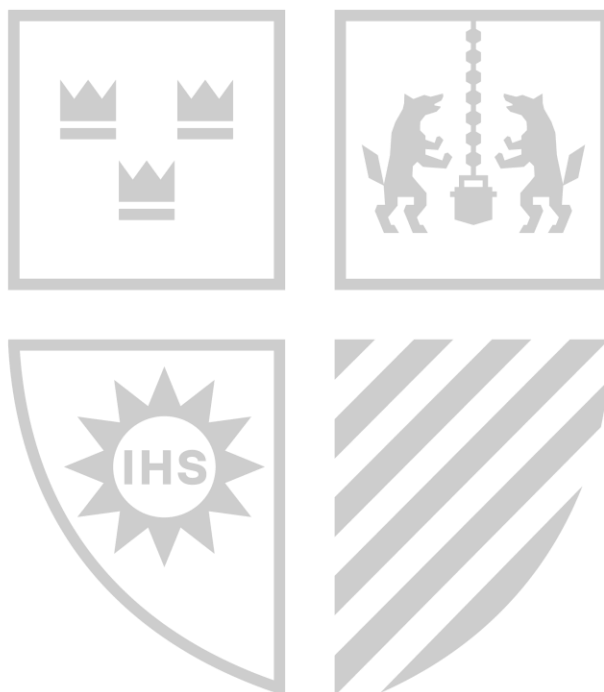
La importancia del desarrollo del lenguaje académico y, en consecuencia, la comprensión lectora, radica en que se identificó ciertos problemas relacionados a esto: “Presentaron ciertas dificultades: demoran pensando qué decir, tartamudeo” (est_OBS13). Sin duda alguna, esto se debe a la falta de dominio de información. Además: “Tienen problemas en distinguir lo femenino con lo masculino durante la lectura, las pausas no hacen adecuadamente; hace pausas innecesarias, lee lentamente, piensa mucho para leer una palabra difícil; no hace pausas donde debería, confunde algunas palabras con otras por leer rápido” (est_OBS5). Por lo tanto, leer constantemente textos académicos resulta fundamental, porque se pueden evitar las siguientes dificultades que también se identificaron: “Los estudiantes no supieron identificar esa diferencia (pronunciación correcta de la palabra mendigo), salvo la persona que la supo leer correctamente” (est_OBS16); y “Los estudiantes no lograron identificar una diferencia” (D_OBS10).

CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado en los capítulos anteriores se llegó a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes demuestran competencia en responder preguntas literales, sin embargo, las limitaciones observadas en su capacidad para abordar preguntas de análisis e interpretación crítica destacan la escasez de estrategias que promueven un pensamiento crítico. A partir de lo recogido, se aprecia que el enfoque de enseñanza se centra en niveles de comprensión básicos y no favorece el desarrollo del pensamiento crítico. Si bien se identifican avances en la formulación de preguntas inferenciales, la capacidad crítica-valorativa sigue siendo una habilidad escasamente trabajada en el aula. Esto refleja la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes ir más allá de la simple interpretación de información explícita e implícita, sino también estrategias orientadas al desarrollo de la capacidad de emitir juicios y tomar posturas críticas fundamentadas sobre el contenido.
- Las estrategias docentes predominantes en el área de comunicación se enfocan en la formulación de preguntas literales e inferenciales, lecturas conjuntas y la resolución de ejercicios basados en la memorización y repetición de contenido. Estas estrategias son útiles para el desarrollo de la comprensión lectora básica. Sin embargo, se observa una orientación limitada hacia el fomento del pensamiento crítico, lo que sugiere una oportunidad para incorporar prácticas que estimulan el análisis profundo y el juicio crítico en los estudiantes. La reflexión crítica fue promovida en pocas ocasiones, generalmente mediante preguntas abiertas o discusiones superficiales, lo que subraya la importancia de adoptar métodos pedagógicos intencionados y consistentes.
- Las estrategias relevantes en el desarrollo del pensamiento crítico fueron aquellas que integraron el análisis de situaciones cotidianas, preguntas inferenciales y

momentos de reflexión. Estas actividades promovieron el fortalecimiento del pensamiento crítico; Sin embargo, la argumentación se trabajó de manera superficial. Las actividades de análisis y reflexión permitieron que los estudiantes propusieran soluciones a problemas planteados en el aula, destacando su habilidad analítica. No obstante, es incipiente el desarrollo de la habilidad crítica, debido a la limitada aplicación de estrategias, las cuales no son aplicadas de forma regular y sistemática.



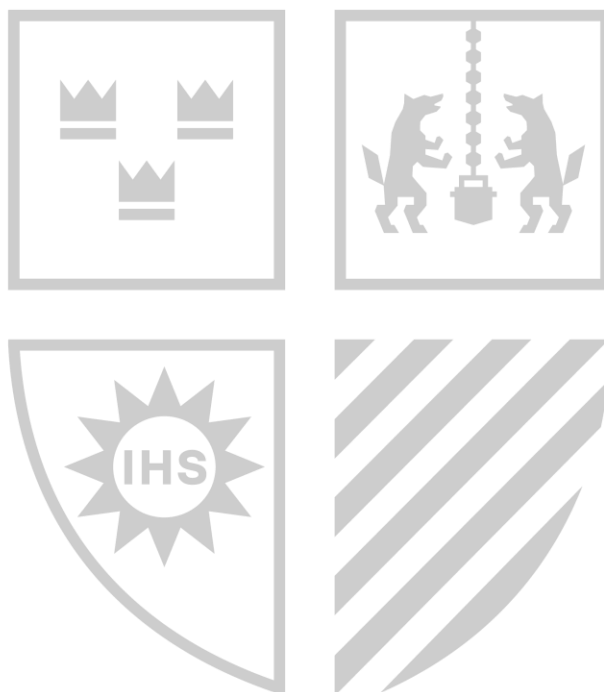
RECOMENDACIONES

Considerando el análisis realizado de los datos obtenidos a partir de la observación realizada en las aulas y, por ende, a las conclusiones a las que se llegó, se recomienda lo siguiente:

- La Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Cotabambas en coordinación con el Ministerio de Educación del Perú deben realizar actividades de acompañamiento y monitoreo a las actividades pedagógicas que se implementan en las instituciones educativas. Promover el fortalecimiento de las competencias profesionales del docente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.
- Brindar al docente capacitación en la implementación de actividades de interpretación, reflexión, debate y evaluación crítica de textos. Organizar las estrategias de forma secuencial (preguntas literales, inferenciales y críticas) permitirá desarrollar capacidades de pensamiento crítico en los estudiantes. Asimismo, proponer situaciones problemáticas con demanda cognitiva creciente fortalecerá sus habilidades analíticas y críticas, y les permitirá formular soluciones fundamentadas.
- Implementar espacios de trabajo colegiado, teniendo como foco la comprensión lectora. Analizar las distintas estrategias pedagógicas que se puedan implementar en el aula sobre la comprensión lectora, que incluyan preguntas de nivel literal, inferencial y crítico, permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades analíticas y valorativas de manera estructurada. Además, promover actividades de argumentación y discusión fomentará un aprendizaje crítico y profundo.
- El docente debe adoptar un enfoque que aborde los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) en el área de comunicación en su Proyecto Curricular Institucional (PCI). Además, en la misma línea, realizar monitoreos sobre el cómo el docente de la institución está desarrollando la comprensión lectora. Esto

permitirá una mejor capacidad de análisis y de juicio valorativo, fortaleciendo la comprensión profunda de los textos y el pensamiento crítico.

- La evidencia muestra la necesidad de métodos efectivos para incentivar el análisis y la argumentación. Es necesario que el docente incluya preguntas de nivel cognitivo y organicen actividades de discusión para que los estudiantes practiquen y fortalezcan sus habilidades argumentativas y de análisis.
- Incentivar a los estudiantes a una mayor participación en las aulas. Es decir, crear un entorno donde los estudiantes fundamenten sus ideas promoverá el pensamiento crítico como parte constante del aprendizaje.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alquichire, S. y Arrieta, J. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Educación*, 9 (1). <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7585/8035>
- Angrosino, M. (2012). *Observación cualitativa y etnografía*. Madrid: Morata.
- Arias, M. (2012). La interrogación de textos como estrategia para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del primer grado "A" de la IEAC. San Salvador - Pachacamac. [Trabajo de segunda especialidad, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. *Repositorio Institucional UPCH*. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/3599/Interrogacion_AriasMartinez_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Begonas, P. y Neus, P. (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación Química*, 20 (S1) <https://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v20s1/v20s1a5.pdf>
- Beltrán, M. y Torres, N. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Zona Próxima*, 11, 33-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85313003005>
- Berrú, R. (2016). Las habilidades cognitivas en la comprensión lectora de los alumnos de primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Manuel Scorza-Castilla, Piura (2015) [Tesis de licenciatura, Universidad de Piura]. *Repositorio Institucional de la Universidad de Piura*. https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/4847/HABILIDADES_COGNITIVAS_COMPRENSION_LECTORA_BERRU_PENA_ROSA_%20ANAI.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Bezanilla, M; Poblete, M; Fernández, D; Arranz, S. y Campo, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44 (1), 89-113. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100089
- Campoverde, C. (2019). Importancia de la asamblea en la sesión de aprendizaje de educación inicial [Trabajo de segunda especialidad, Universidad de Piura]. *Repositorio Institucional de la Universidad de Piura*. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/1074/CLORINDA%20CAMPOVERDE%20ABARCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12 (1), 141-153. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2415-09592020000100141&script=sci_arttext#:~:text=De%20esta%20manera%2C%20se%20reconoce,soluci%C3%B3n%20de%20problemas%20y%20evaluaci%C3%B3n Cardozo, J. y Pinto, D. (2017). Argumentación, pensamiento crítico y la comunidad de la indagación como escenario para su desarrollo. En *Argumentación y desarrollo del pensamiento crítico en entornos virtuales de aprendizaje* (28 - 39). Sello Editorial UNAD. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/11968/Argumentaci%C3%B3n_y_desarrollo_del_pensamiento_cr%C3%ADtico_en_entornos_virtuales_de_aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castro, E. (2019). Método solución de problemas y el pensamiento crítico en estudiantes de tercer año de historia y geografía [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Trujillo]. *Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Trujillo*. <https://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/11510/Castro%20Ponce%20Edilberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro, M. (2024). Lenguaje académico y potencial didáctico de la escritura: Revisión de un programa de estudio chileno. *Revista Andina de Educación*, 7 (2), 1 - 10. <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/4572/4381>
- Contreras, S. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. *Ciencias de la Educación*, 7 (3), 61 - 81. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/8229707.pdf>
- Córdova, A; Velásquez, M; Arenas, L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: Aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *Revista de Pedagogía*, (43). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012016000200004
- Covarrubias, P; y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1). <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Cubides, C; Rojas, M; Cárdenas, R. (2017). *Lectura crítica: Definiciones, experiencias y posibilidades*. Cartagena, Colombia. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6556873.pdf>
- Currículo Nacional de la Educación Básica. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica* (1ª ed.). Lima, Perú. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Chávez, P. (2019). *Habilidades de pensamiento crítico y niveles de comprensión lectora de los alumnos de la especialidad de Lengua Española y Literatura de la UNE, La Cantuta, 2018* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Lima, Perú.

<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/4a30cb12-a70c-44a6-9cc7-7e6adef2cdcd/content>

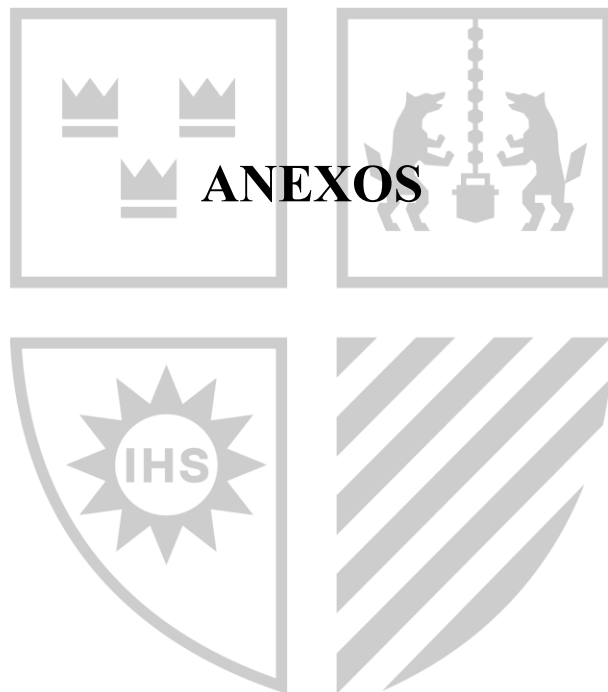
- Chicaiza, L. (2021). *El conocimiento previo y el rendimiento académico en la matemática* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Ambato, Ecuador. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/34172/1/TESIS%20OMAR%20ULTIMO-signed-signed-signed-signed.pdf>
- Denzin, NK y Lincoln, YS (2018). *Manual SAGE de investigación cualitativa*. SAGE.
- De Francisco, P. (2016). *La comprensión lectora en educación primaria: Proceso, dificultades e intervención* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Santiago de Compostela]. Santiago de Chile, Chile. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/15273/TFG1516_deFrancisco_Iglesias_Paula_P_S.pdf?sequence=1
- Díaz, E. (2019). *La labor de investigación docente en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y su contribución en la determinación de una docencia resiliente* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Lambayeque, Perú. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/7626/BC-TES-%203879%20DIAZ%20HUAYLLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Diamonte, E; Cahuana, Y; Cruz, H; Delgado, C. (2017). *Aplicación del módulo “Leemos detrás de las líneas”, basado en el modelo interactivo de lectura, desarrolla las habilidades del pensamiento crítico en el área de Comunicación de los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Parroquial “Virgen de la Candelaria”, ubicada en el distrito de Villa María del Triunfo, Ugel 01* [Tesis de licenciatura, Instituto Pedagógico Nacional Monterrico]. Lima, Perú. <https://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/68/1/EP-015-BIAMONTE.pdf>
- Distrito.pe. (s.f.). *Distrito de Haquira*. <https://www.distrito.pe/distrito-haquira.html>
- Doll, I; Parra, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva Revista del Pacífico*, (75), 158-175. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-51762021000200158
- Espinoza, H; Valentín, G; Ramos, J; Cotillo, L; y Acero, L. (2021). Estrategias pedagógicas para desarrollar aprendizajes significativos y mejorar las actitudes hacia la matemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 28-45. <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v5n21/2616-7964-hrce-5-21-28.pdf>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* The California Academic Press. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

- Figueiredo, C; y Contreras, L. (2016). *Ejemplos y ejemplificación en el aula de matemáticas*. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/295636648_Ejemplos_y_ejemplificacion_en_el_aula_de_matematicas
- Galván, N; y Siado, E. (2021). Educación tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 7(12), 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7915387.pdf>
- Gandini, F. (2018). *Metacognición y aprendizaje. Encuentro en la encrucijada: Psicología, cultura y educación*. EDULP.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4860/pm.4860.pdf>
- Garamendi, R. (2022). Estrategias interactivas de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 1-15. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/511/524>
- Gildemeister, M. (2020). *Formación del pensamiento crítico desde primaria [Tesis de licenciatura, Universidad de Piura]*. Piura, Perú.
https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4776/EDUC_075.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González, C; Gaete, R. (2017). Tres momentos de la lectura: Una estrategia para fomentar la comprensión lectora en contextos de evaluación de estudiantes universitarios. *Revista Extramuros*, (Interior).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7860837.pdf>
- González, M. (2019). La enseñanza de habilidades de pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo rendimiento escolar. *Dialnet*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7049137>
- Guevara, G; Verdesoto, A; y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(2), 1-16.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7591592.pdf>
- Granados, J. (2017). La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 545-568.
https://ddd.uab.cat/pub/dag/dag_a2017m9-12v63n3/dag_a2017v63n3p545.pdf
- Hernández, D; Meyer, E y Moreno, L. (2016). *Estrategias cognitivas para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de Educación Básica Primaria en una institución educativa de la ciudad de Barranquilla* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Barranquilla, Colombia.
<https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7545/dayni.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Izquierdo, J. (2020). *La comunicación oral en niños de educación inicial* [Trabajo académico para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Inicial, Universidad Nacional de Tumbes]. Piura, Perú. https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/64293/TRAB_AJO%20ACADEMICO%20-%20IZQUIERDO%20ABANTO.pdf?sequence=1
- Krippendorff, K. (2019). *Análisis de contenido: una introducción a su metodología*. SAGE.
- Maruri, A; Alvarado, P; Rodríguez, A; y Díaz, W. (2021). *Bilingüismo: Ventajas y desventajas en relación con el desarrollo cognitivo*. *Dominio de las Ciencias*, 7(4, Especial Agosto), 1788–1797. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8383903.pdf>
- Medina, R; Medina, R; y Moreno, M. (2017). Pensamiento crítico y aprendizaje grupal: Vía para mejorar la comunidad en alumnos universitarios. *Universidad y Sociedad*, 9(4), 68-75. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n4/rus23417.pdf>
- Meneses, A; Uccelli, P; y Ruiz, M. (2020). El lenguaje académico como catalizador de la equidad en la educación escolar. En N. Á. Reyes (Ed.), *Contribuciones multilingües a la investigación en escritura: hacia un intercambio académico igualitario* (pp. 45-68). The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/docs/books/multilingual/chapter3.pdf>
- Mendoza, J. (2019). *Los saberes previos en la enseñanza de las áreas curriculares en secundaria* [Trabajo académico para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Psicopedagogía, Universidad Nacional de Tumbes]. Tumbes, Perú. <https://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/1826/MENDOZA%20VILLANUEVA%20C%20JULIA%20TERESA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mendoza, P. (2015). *La investigación y el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Málaga, España. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11883/TD_MENDOZA_GUERRERO_Pedro_Luis.pdf?sequence=1
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Comprensión lectora: Conceptos básicos y ejercitación*. Santiago de Chile, Chile. <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/06/Cuadernillo-Comprension-Lectora-adm2021.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5105>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Presentación de logros de aprendizaje ENLA 2023*. Unidad de Medición de la Calidad Educativa. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_de_logros_de_aprendizaje_ENLA_2023.pdf

- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe* (MSEIB). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/7591400/6441807-modelo-de-servicio-educativo-intercultural-bilingue.pdf?v=1738876559>
- Ministerio de Educación del Perú. (s.f.). *Acceder a los materiales educativos digitales (MED) de la Plataforma Tecnológica Educativa PerúEduca*. Gobierno del Perú. <https://www.gob.pe/34222-acceder-a-los-materiales-educativos-digitales-med-de-la-plataforma-tecnologica-educativa-perueduca>
- Mora, C. (2017). *Programa de habilidades cognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños con dificultades de comprensión del cuarto grado de primaria en una institución educativa del distrito de San Martín de Porres, 2016* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Lima, Perú. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/7367/Mora_GCR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morales, M; y Barriga, F. (2021). Pensamiento crítico a través de un caso de enseñanza: Una investigación de diseño educativo. *Revista Educación y Ciencia*, 56. https://www.researchgate.net/publication/352403706_Pensamiento_critico_a_traves_de_un_caso_de_enseñanza_una_investigacion_de_diseño_educativo
- Municipalidad Provincial de Cotabambas. (s.f.). *Distrito de Cotabambas*. <https://muniprovincialcotabambas.gob.pe/distritos/cotabambas/>
- Palacios, W; Álvarez, M; Moreira, J; Morán, C. (2017). Una mirada al pensamiento crítico en el proceso docente educativo de la educación superior. *Educación Médica Superior*, 9(4), 194-206. Santa Clara, Cuba. <https://www.medigraphic.com/pdfs/edumecentro/ed-2017/ed174n.pdf>
- Paricahua, Z. (2019). *El pensamiento crítico, habilidades cognitivas y la comprensión lectora en los estudiantes del 4º grado de la Institución Educativa Gran Unidad Escolar "San Carlos" Puno* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Lima, Perú.
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje* (1ª ed.). Medellín, Colombia. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4855/Manual%20de%20estrategias%20de%20enseñanza%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión 23.7 en línea). <https://dle.rae.es/explicaci%C3%B3n?m=form>
- Ríos, A. (2019). La importancia de la reflexión en la práctica educativa; anhelos y realidades. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo & J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 223-233). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <https://ensech.edu.mx/wp-content/uploads/2024/01/TP04-4-01-Rios.pdf>

- Rodríguez, S. (2011). *La educación intercultural y el derecho a la educación de los pueblos indígenas*. Red Interquorum - PUCP. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/851.pdf>
- Salcedo, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, 32(91), 113-130. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549007.pdf>
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia*. Primera parte. Lima, Perú. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420514.pdf>
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5). Segunda parte. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420526.pdf>
- Sánchez, J; y Solórzano, F. (2022). *Manual de estrategias de aprendizaje innovadoras basadas en las TAC para mejorar el razonamiento lógico-matemático en los estudiantes de octavo año de Educación General Básica de la Escuela Medardo Neira Garzón, año lectivo 2020-2021* [Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación Básica]. Cuenca, Ecuador. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22282/1/UPS-CT009434.pdf>
- Tesouro, M. (2005). La metacognición en la escuela: La importancia de enseñar a pensar. *EDUCAR*, 35, 135-144. <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130824013.pdf>
- Torres, B. (2017). *El desarrollo del pensamiento abstracto como estrategia para favorecer el lenguaje oral de los alumnos de tercero de preescolar del Centro de Formación Educativa Comunitario A.C "Makarenko" de la delegación Magdalena Contreras de la ciudad de México*. Ciudad de México, México. <http://200.23.113.51/pdf/33314.pdf>
- UNESCO (2022). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura*. Santiago, Chile. https://es.unesco.org/sites/default/files/niveles_de_aprendizaje_-_lectura.pdf
- Vera, A. (2020). *Las muletillas en el discurso oral de los estudiantes de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de la UNMSM* [Trabajo de investigación para optar el grado de Bachiller en Lingüística]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/d55022de-2196-487e-8c92-6bebef8ffedb/content>



ANEXO N° 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: Estrategias de Comprensión Lectora que Favorecen las Habilidades del Pensamiento Crítico.

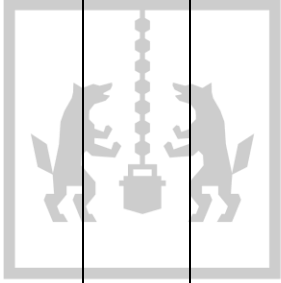
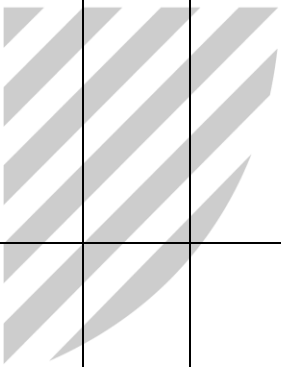
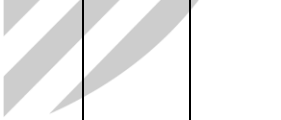
Pregunta de investigación: ¿Cómo se emplean las estrategias para la comprensión lectora que promueven las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de 6to grado de una institución pública?

Objetivo General: Analizar las estrategias docentes utilizadas en el área de Comunicación que promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa pública del distrito de Haqira, Cotabambas, Apurímac

Problema	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnica e instrumento	
¿Cómo se emplean las estrategias para la comprensión lectora que promueven las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de 6to grado de una institución pública?	Analizar las estrategias docentes utilizadas en el área de Comunicación que promueven el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de sexto grado de primaria en una institución educativa pública del distrito de Haqira, Cotabambas, Apurímac	Identificar y describir las estrategias de enseñanza aplicadas por los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de Educación Primaria.	Estrategias para la comprensión lectora	Estrategias para el antes de la lectura	Observación Guía de observación del docente	
				Estrategias para el durante la lectura		
				Estrategias para el después de la lectura		
		Describir las habilidades del pensamiento crítico que se fortalecen con la aplicación de las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en el área de Comunicación en estudiantes de sexto grado de Educación Primaria.	Habilidades del pensamiento crítico	Argumentación		Observación Guía de observación del estudiante
				Análisis		
				Resolución de problemas		

Objeto de estudio: Estrategias de comprensión lectora que favorecen las habilidades del pensamiento crítico.

ANEXO N° 2: FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DOCENTE

DIMENSIONES	ITEMS (EN FUNCIÓN DEL DOCENTE)	ESCALA DE CALIFICACIÓN			OBSERVACIONES
		SI	NO	A VECES	
ANTES DE LA LECTURA	1. Plantea preguntas abiertas sobre la temática del texto que se va a leer.				
	2. Plantea preguntas para formular hipótesis sobre de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, fotografías, notas del autor, biografía del autor o ilustrador, etc.				
	3. Realizar una lectura panorámica para que identifiquen pistas o marcas visuales en el texto que puedan brindar un acercamiento a la estructura (título, subtítulos, imágenes, diagramas, experimentos, entre otros).				
	4. Emplea estrategias de animación a la lectura: sopa de letras para identificar algunas palabras claves de la lectura a realizar.				
DURANTE LA LECTURA	5. Aplica diversas técnicas de lectura individual y grupal.				
	6. Aplica una estrategia para que los estudiantes identifiquen información explícita, relevante y complementaria que se encuentra en distintas partes del texto.				
	7. Aplica una estrategia para que los estudiantes señalen las ideas principales.				
	8. Plantea el uso del sumillado para tener un resumen de cada párrafo.				
	9. Aplica una estrategia para que los estudiantes establezcan relaciones lógicas entre las				

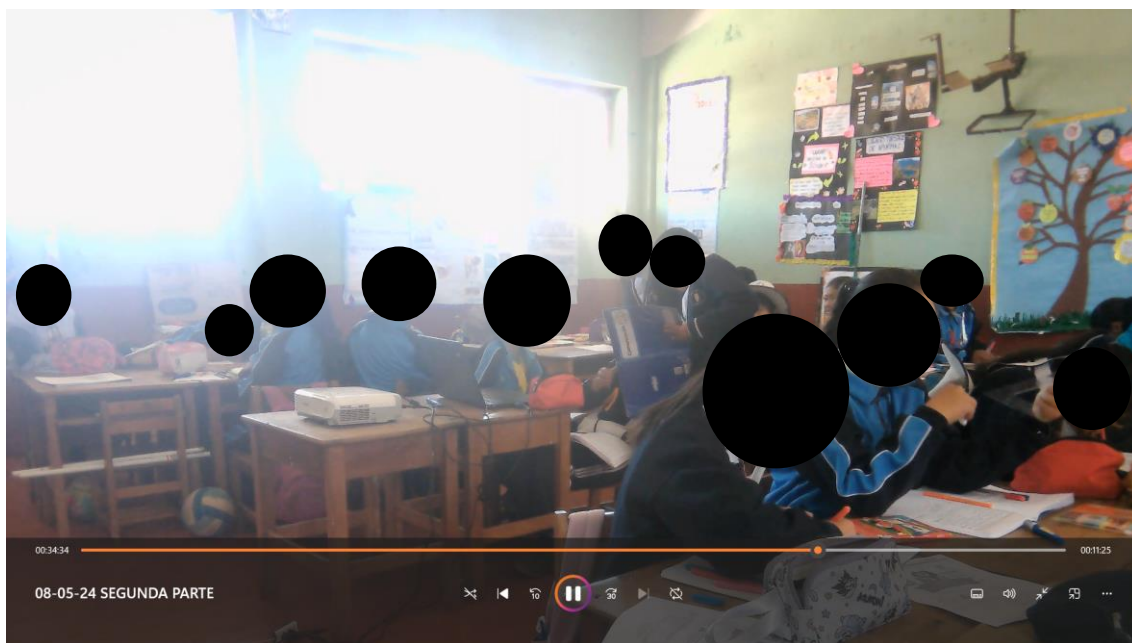
DIMENSIONES	ITEMS (EN FUNCIÓN DEL DOCENTE)	ESCALA DE CALIFICACIÓN			OBSERVACIONES
		SI	NO	A VECES	
	ideas del texto escrito, como intención-finalidad, tema y subtemas, causa-efecto, semejanza-diferencia y enseñanza y propósito, a partir de información relevante y complementaria, y al realizar una lectura intertextual.				
	10. Aplica una estrategia para que los estudiantes deduzcan características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares.				
	11. Aplica una estrategia para que los estudiantes determinen el significado de palabras, según el contexto, y de expresiones con sentido figurado.				
DESPUÉS DE LA LECTURA	12. Aplica fichas de desarrollo de comprensión.				
	13. Utiliza organizadores gráficos.				
	14. Aplica una estrategia para que los estudiantes expliquen el tema, el propósito, los puntos de vista y las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones e hipérbolos, el problema central, las enseñanzas, los valores y la intención del autor.				
	15. Aplica una estrategia para la elección o recomendación de textos de su preferencia, de acuerdo a sus necesidades, intereses y la relación con otros textos leídos.				
	16. Aplica una estrategia para la sustentación de su posición sobre los valores presentes en los textos, cuando los comparte con otros.				
	17. Aplica una estrategia para la comparación de textos entre sí para indicar algunas similitudes y diferencias entre tipos textuales y géneros discursivos (por ejemplo: diferencias y semejanzas entre cuento y fábula).				

ANEXO N° 3: FICHA DE OBSERVACIÓN DEL ESTUDIANTE

DIMENSIONES	ITEMS (EN FUNCIÓN DEL ESTUDIANTE)	ESCALA DE CALIFICACIÓN			OBSERVACIONES
		SI	NO	A VECES	
ANTES DE LA LECTURA	1. Responde a las preguntas abiertas planteadas por el docente.				
	2. Formula hipótesis sobre de qué tratará el texto, a partir de algunos indicios como subtítulos, colores y dimensiones de las imágenes, índice, tipografía, negritas, subrayado, fotografías, notas del autor, biografía del autor o ilustrador, etc.				
	3. Identifica pistas o marcas visuales en el texto que puedan brindar un acercamiento a la estructura (título, subtítulos, imágenes, diagramas, experimentos, entre otros).				
	4. Responde a las estrategias de animación a la lectura: sopa de letras para identificar algunas palabras claves de la lectura a realizar.				
DURANTE LA LECTURA	5. Lee óptimamente de manera grupal e individual				
	6. Identifica información explícita, relevante y complementaria que se encuentra en distintas partes del texto.				
	7. Señala las ideas principales				
	8. Usa el sumillado				
	9. Establece relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito, como intención-finalidad, tema y subtemas, causa-efecto, semejanza-diferencia y enseñanza y propósito, a partir de información relevante y				

DIMENSIONES	ITEMS (EN FUNCIÓN DEL ESTUDIANTE)	ESCALA DE CALIFICACIÓN			OBSERVACIONES
		SI	NO	A VECES	
	complementaria, y al realizar una lectura intertextual.				
	10.Deduce características implícitas de seres, objetos, hechos y lugares.				
	11.Determina el significado de palabras, según el contexto, y de expresiones con sentido figurado.				
DESPUES DE LA LECTURA	12.Responde adecuadamente a las fichas de comprensión lectora.				
	13.Utiliza los organizadores gráficos brindados por el docente como fuente de información.				
	14.Explica el tema, el propósito, los puntos de vista y las motivaciones de personas y personajes, las comparaciones e hipérboles, el problema central, las enseñanzas, los valores y la intención del autor.				
	15.Justifica la elección o recomendación de textos de su preferencia, de acuerdo a sus necesidades, intereses y la relación con otros textos leídos.				
	16.Sustenta su posición sobre los valores presentes en los textos, cuando los comparte con otros.				
	17.Compara textos entre sí para indicar algunas similitudes y diferencias entre tipos textuales y géneros discursivos (por ejemplo: diferencias y semejanzas entre cuento y fábula).				

ANEXO N° 4: SESIÓN GRABADA



ANEXO N° 5:



Anexo N.º 5 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado
Aprobado por Resolución Rectoral N° 150-2023-UARM-R

DECLARACIÓN JURADA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Señor Rector de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya:

Por la presente declaración Jurada, YO: HANAMPA YLACHOQUE, Pedro Luis domiciliado en distrito de Haqira, provincia Cotabambas, Apurímac, identificado con DNI N° 74621891, correo electrónico ylachoque2000@gmail.com y teléfono de referencia N° 932372312, egresado de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas.

DECLARO:

Que, el producto académico denominado "ESTRATEGIAS DOCENTES EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO" del cual soy autor, fue elaborado bajo el consentimiento de la Institución Educativa N° 50634 José María Arguedas que autorizó ser nombrado en el título y texto del producto académico presentado para la obtención de mi título profesional de licenciado en Educación Primaria Intercultural Bilingüe

Que, el representante de la Institución Educativa N° 50634 José María Arguedas firmante de esta declaración tiene el pleno conocimiento de que producto académico será publicado en el Repositorio Institucional, al que tiene acceso el público en general.

DATOS DEL REPRESENTANTE DE LA INSTITUCIÓN	
• Nombre completo	Santiago Uláderico Gonzales Galmes
• Cargo	Director Encargado
• Documento de identidad	31431921
• Firma y sello del representante	

Por lo expuesto:

Ruego a Ud. proceder de acuerdo con lo declarado.

Firmado en Apurímac, el 01 del mes de marzo del 2024

Firma

Nombres: Pedro Luis

Apellido Paterno: Hanampa

Apellido Materno: Ylachoque

INDICACIONES: 1. De modificar la presente declaración jurada o no seguir las indicaciones, ésta no se considerará válida.
2. Complete la información solicitada con letras en mayúsculas.