



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN  
EDUCACIÓN**

Comunidades de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de secundaria, IE César Vallejo de SJL, 2019.

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
Doctora en Educación**

**AUTORA**

**Garro De La Peña, Pilar Dolores (ORCID: 0000-0003-4176-937X)**

**ASESORA:**

**Dra. Torres Caceres, Fatima del Socorro (ORCID: 0000-0001-5505-7715)**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Innovaciones pedagógicas

**LIMA, PERÚ**

**2020**

### **Dedicatoria**

Con cariño y gratitud a mi madre, esposo y mis tres hijos, que en todo momento me animaron y acompañaron a realizar este trabajo.

### **Agradecimiento**

A la doctora Fátima del Socorro Torres Cáceres, por sus sabias enseñanzas para llevar a cabo la investigación y su apoyo constante en las asesorías, que sirvieron para profundizar, la calidad de la tesis.

## Índice de contenidos

Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	v
Índice de figuras.....	vi
Índice de anexos.....	vii
Índice de abreviaturas.....	viii
Resumen.....	ix
Abstract.....	x
Resumo.....	xi
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	7
III. METODOLOGÍA.....	22
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	23
3.2 Variables y operacionalización.....	24
3.3 Población, muestra y muestreo, unidad de análisis.....	25
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	26
3.5 Procedimientos.....	27
3.6 Método de análisis de datos.....	28
3.7 Aspectos éticos.....	30
IV. RESULTADOS.....	31
V. DISCUSIÓN.....	53
VI. CONCLUSIONES.....	58
VII. RECOMENDACIONES.....	60
VIII. PROPUESTA DOCTORADO.....	62
REFERENCIAS.....	69
ANEXOS.....	79

## Índice de tablas

Tabla 1. <i>Tabla que explica los logros en el pensamiento crítico reflexivo.....</i>	32
Tabla 2. <i>Tabla que explica los logros de la dimensión 1.....</i>	34
Tabla 3. <i>Tabla que explica los logros de la dimensión 2.....</i>	36
Tabla 4. <i>Tabla que explica los logros de la dimensión 3.....</i>	38
Tabla 5. <i>Tabla que explica los logros de la dimensión 4.....</i>	40
Tabla 6. <i>Tabla de prueba de normalidad.....</i>	42
Tabla 7. <i>Tabla de valor del estadístico de contraste en PCR.....</i>	43
Tabla 8. <i>Tabla de valor del estadístico contraste de la dimensión 1... ..</i>	45
Tabla 9. <i>Tabla de valor del estadístico constraste de la dimensión 2.....</i>	47
Tabla 10. <i>Tabla de valor del estadístico constraste de la dimensión 3.....</i>	49
Tabla 11. <i>Tabla de valor del estadístico constraste de la dimensión 4.....</i>	51

## Índice de figuras

<i>Figura 1. Niveles de logros en el Pensamiento crítico reflexivo.....</i>	<i>32</i>
<i>Figura 2. Niveles de logros en la dimensión Inferencia .....</i>	<i>34</i>
<i>Figura 3. Niveles de logros en la dimensión Reconocimiento de supuestos..</i>	<i>36</i>
<i>Figura 4. Niveles de logros en la dimensión Interpretación.....</i>	<i>38</i>
<i>Figura 5. Niveles de logros en la dimensión Evaluación de argumentos .....</i>	<i>40</i>
<i>Figura 6. Medianas de los niveles en el Pensamiento crítico reflexivo.....</i>	<i>44</i>
<i>Figura 7. Medianas de los niveles en la dimensión Inferencia.....</i>	<i>46</i>
<i>Figura 8. Medianas de los niveles en la dimensión Reconocimiento.....</i>	<i>48</i>
<i>Figura 9. Medianas de los niveles en la dimensión de Interpretación.....</i>	<i>50</i>
<i>Figura 10. Medianas de los niveles en la dimensión Evaluación.....</i>	<i>52</i>

## Índice de anexos

- Anexo 1: Matriz de consistencia
- Anexo 2: Matriz de operacionalización de variables
- Anexo 3: Instrumento de validación
- Anexo 4: Ficha técnica del instrumento
- Anexo 5: Programa
- Anexo 6: Tabla de contenido
- Anexo 7: Tabla de población y muestra
- Anexo 8: Tabla de validación del instrumento
- Anexo 9: Validación de expertos
- Anexo 10: Carta de presentación a la IE
- Anexo 11: Confiabilidad y base de datos de confiabilidad
- Anexo 12: Base de datos de la muestra aplicada
- Anexo 13: Print de la respuesta de la revista
- Anexo 14: Acta de aprobación de originalidad
- Anexo 15: Pantallazo turnitin
- Anexo 16: Autorización de publicación
- Anexo 17: Autorización de la versión final de la investigación

## Índice de abreviaturas

CdeA	Comunidad de aprendizaje
CNEB	Currículo Nacional de la Educación Básica
CREA	Centro de investigación en teorías y prácticas superadoras de la desigualdad
CV	César Vallejo
EB	Educación Básica
EBR	Educación Básica Regular
FCC	Formación Ciudadanía y Cívica
GC	Grupo de control
GE	Grupo experiemental
IIEE	Instituciones educativas
MBDD	Marco del Buen Desempeño Docente
PC	Pensamiento crítico
PCR	Pensamiento crítico reflexivo
PEN	Proyecto Educativo Nacional
VD	Variable dependiente
VI	Variable independiente



## Resumen

El problema de la investigación tuvo como finalidad determinar de qué manera la práctica de comunidades de aprendizaje influye en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo.

La metodología de investigación empleada fue con el método deductivo, con enfoque cuantitativo de tipo aplicada y diseño cuasi-experimental. Se utilizó como variable independiente: comunidades de aprendizaje, y como variable dependiente: pensamiento crítico reflexivo. La muestra estaba constituida por 30 estudiantes, 4 docentes y 15 padres de familia de tercer grado de secundaria de dos instituciones educativas César Vallejo y N° 110 San Marcos, distribuidos en grupo de control y experimental. Se utilizó la técnica de observación y el instrumento aplicado en el pretest y postest fue una ficha de observación para evaluar el pensamiento crítico reflexivo. Para la confiabilidad del instrumento fue el Test de Kuder Richardson el resultado obtenido es de 0,81 Para el análisis de datos se usó el estadístico descriptivo de la comparación de frecuencia y porcentajes, y para el estadístico inferencial fue por contrastación de comparación entre grupos no paramétrica: Prueba U de Mann Whitney por ser 2 grupos (control y experimental). El Estadístico de prueba: Test de Normalidad Shapiro Wilk por ser de 0,05 de significancia. Se concluye que la aplicación del programa comunidad de aprendizaje influye favorablemente en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo. Se sugiere aplicar a una prueba más grande como el método de Solomón.

**Palabras clave:** comunidad de aprendizaje, transformación educativa, actividades de éxito, pensamiento crítico reflexivo

## Abstract

The objective of the research was to determine how the practice of learning communities influences the development of reflective critical thinking.

The research methodology used was with the deductive method, with an applied type quantitative approach and quasi-experimental design. It was used as an independent variable: learning communities, and as a dependent variable: reflective critical thinking. The sample consisted of 30 students, 4 teachers, and 15 third-grade parents from two educational institutions César Vallejo and N ° 110 San Marcos, distributed in a control and experimental group. The observation technique was used and the instrument applied in the pretest and posttest was an observation sheet to evaluate reflective critical thinking. For the reliability of the instrument, it was the Kuder Richardson Test, the result obtained is 0.81. For the data analysis, the descriptive statistic of the comparison of frequency and percentages was used, and for the inferential statistic, it was by contrast comparison between non-groups. Parametric: Mann Whitney U test for being 2 groups (control and experimental). The test statistic: Shapiro Wilk Normality Test for being 0.05 of significance. It is concluded that the application of the learning community program favorably influences the development of reflective critical thinking. It is suggested to apply to a larger test such as the Solomon method.

**Keywords:** learning community, educational transformation, successful activities, reflective critical thinking

## Resumo

O objetivo da pesquisa foi determinar como a prática de comunidades de aprendizagem influencia o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo.

A metodologia de pesquisa utilizada foi o método dedutivo, com abordagem quantitativa do tipo aplicada e desenho quase-experimental. Foi utilizada como variável independente: comunidades de aprendizagem e como variável dependente: pensamento crítico reflexivo. A amostra foi composta por 30 alunos, 4 professores e 15 pais da terceira série de duas instituições de ensino César Vallejo e N ° 110 San Marcos, distribuídos em um grupo controle e experimental. Utilizou-se a técnica de observação e o instrumento aplicado no pré-teste e pós-teste foi uma folha de observação para avaliar o pensamento crítico reflexivo. Para a confiabilidade do instrumento, foi o teste de Kuder Richardson, obtido 0,81. Para a análise dos dados, utilizou-se a estatística descritiva da comparação de frequências e porcentagens e, para a estatística inferencial, a comparação por contraste entre os não grupos. Paramétrico: Teste U de Mann Whitney por ser 2 grupos (controle e experimental). A estatística do teste: Teste de Normalidade Shapiro Wilk por ter 0,05 de significância. Conclui-se que a aplicação do programa da comunidade de aprendizagem influencia favoravelmente o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo. Sugere-se aplicar a um teste maior, como o método Salomão.

**Palavras-chave:** comunidade de aprendizagem, transformação educacional, atividades bem-sucedidas, pensamento crítico reflexivo

## I: INTRODUCCIÓN



El presente capítulo comprendió el análisis de la realidad problemática de la investigación basados; a través, de la formulación del problema general y específicos donde se enfatizó la justificación de la investigación y, para ello, con el fin de profundizar, se elaboró el objetivo general y específicos, así como, las hipótesis general y específicas.

Uno de los problemas más álgidos por las que afronta América Latina es la Educación. Una educación que no involucra a los estudiantes a mejorar sus aprendizajes, a profesores que no desean transformarse, bajo el pretexto de un currículo no implementado ni contextualizado. Asimismo, no todos los padres asumen el compromiso para con el aprendizaje de sus niños. Por otro lado, asegurar una calidad de enseñanza para los escolares; a partir de compromisos universales sostenibles y cerrar las brechas para incrementar, de manera considerable, las competencias indispensables que desarrollan las personas para una vida de calidad, que le permita afrontar los desafíos al 2030 (ONU, 2015).

Para alcanzar retos en la vida, a través de un desarrollo sostenible que involucra competencias que cada individuo debe adquirir, de manera progresiva, en el periodo de sus estudios. Para este aspecto, se ha propuesto construir ciudadanos sostenibles, mediante objetivos transversales, que permitan establecer juicios reflexivos, adoptando posturas responsables, propias e imparciales con respeto y equidad hacia generaciones futuras en un entorno de aprendizaje autorregulado, esto es el desarrollo del pensamiento crítico (UNESCO, 2017, p. 10).

En ese sentido, las cifras en la educación peruana, en las últimas décadas, han registrado resultados preocupantes en la ECE entre los años 2016 (14,3%) y 2018 (16,2%) para el nivel satisfactorio de Lectura con 1.9 % de avance en segundo de secundaria que llaman a reflexionar y tomar medidas urgentes para realizar una transformación desde las IE, a medida que las políticas educativas sean pertinentes y contextualizadas, y como consecuencia de ello, priorizar las demandas educativas, mediante prácticas pedagógicas que contribuyan atender los intereses de los escolares de manera inmediata, a través

de un clima favorable donde nadie se sienta discriminado ni excluido (PEN, 2007, p.66).

Ante dicha situación, el impacto sobre el problema se relaciona con el desarrollo del PC en los estudiantes y la necesidad de contar con las CdeA que son innovadoras de calidad, puesto que sus procedimientos están centrados en las personas como agentes de cambio y sus aprendizajes, que forman parte de un proyecto participativo, igualitario y de renovación para una mejor convivencia. Por lo que, su desarrollo se vincula con la reflexión constante de acceder a una escuela colaborativa, sin dejar de lado a los aliados y que se logre el éxito anhelado, por lo que resulta una exhaustiva evaluación permanente para continuar con las herramientas necesarias para sustentar un proyecto participativo de CdeA como una opción que permite enfrentar o superar esta problemática, de tal manera que compromete tanto a los educandos, maestros y grupos de familia que son el núcleo del proceso. Una de sus grandes metas es impulsar, de manera continua, la transformación de una sociedad, que tiene su cimiento en la escuela, pero que se ve replicado en todo el contexto educativo y sus integrantes (Freire, 1970).

El instituto de la universidad de Barcelona, CREA, como investigación, promueve la crear y transformar los colegios en comunidades de aprendizaje. Por ello, impulsó en 17 regiones del Perú un modelo educativo diseñado por CREA y que se aplicó a más de 32,000 niños y 2,000 docentes ubicados en 17 regiones del Perú, e iniciaron el año escolar 2019 como una CdeA. Este modelo, que prioriza el aprendizaje dialógico, cuenta con evidencia científica que garantiza el aprendizaje de los estudiantes, ya que brinda formación en literatura junto al desarrollo del PCR, comprensión de textos, resolución de conflictos y convivencia pacífica. Asimismo, no solo beneficia a los estudiantes y a sus padres, quienes también aprenden, sino que permite además que los maestros sean capacitados, reciban cursos virtuales y tengan la posibilidad de realizar diplomados en el extranjero (CREA, 2018).

Desde el año 2009, Natura ha impulsado varios proyectos educativos en beneficio de casi 50,000 niños peruanos, gracias a su línea Creer para Ver. También, promueve e impulsa un modelo de CdeA que tiene como objetivo

fortalecer las escuelas en comunidades, comprometiendo, de esta manera, la participación de los padres, como actores positivos en la educación de sus hijos, para una formación más completa en la que se aprenda con el diálogo, el consenso y se erradique la violencia. Por ello, se ha previsto transformar las escuelas en CdeA, en Lima, Callao, Piura, Lambayeque, La Libertad, Arequipa, Cajamarca, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Apurímac, Junín, Pasco, San Martín, Loreto, Puno y Ucayali.

La DRELM (RDR N° 2713-2018-DRELM) reconoció y felicitó a colegios nacionales y particulares por lograr cambios significativos y de sostenibilidad en la gestión escolar en la mejora de los niveles de convivencia y aprendizaje, mediante experiencias exitosas como son las CdeA. En la UGEL.05, reconociendo las Buenas Prácticas de Gestión Escolar, solo el colegio N° 110 San Marcos de EBR, logró el cambio en una CdeA a partir del 2018. Así como, tres EBA Albert Einstein, Miguel Grau Seminario y Julio C. Tello. Estas II.EE. han pasado de ser una escuela tradicional a una escuela transformadora y han logrado su sostenibilidad.

Para asumir el compromiso de mejorar los aprendizajes en los escolares fue necesario implementar nuevos desafíos para las escuelas a partir del involucramiento de docentes comprometidos desde su rol formador a través de espacios de reflexión que se comprometa con los estudiantes para movilizar en ellos competencias que construyan su propio PCR (Plan Lima al 2021).

A través de la participación democrática, argumentativa, e indagadora de los escolares, se observan los resultados de países que están desarrollando el currículo de manera permanente el PC propicio también en un ambiente de participación colectiva de los interesados que permite ampliar su nivel científico y el impacto social de los conocimientos. Es importante los espacios de igualdad de diálogos, ya que generan un nuevo conocimiento del estudiante, mediante aportes científicos.

Los resultados de los países que están desarrollando en el currículo de manera permanente el PC en los escolares son a través de la participación democrática, argumentativa, e indagadora. En un ambiente de participación colectiva de todos los colectivos implicados en la investigación. Esto permite incrementar el impacto social de los conocimientos y su nivel científico. Una de las claves reside en la creación de espacios de diálogo igualitarios, en los cuales los investigadores aportan el conocimiento científico y experiencias, contribuyendo así a generar un nuevo conocimiento del estudiante.

En ese sentido, se observó que los estudiantes no desarrollan el PCR, a pesar de estar planteado desde el Currículo Nacional y el Marco de Buen Desempeño Docente (2012). Sin embargo, la estrategia de las CdeA se aplicó con el fin de desarrollar un conocimiento compartido de aprendizajes basados en la reflexión y la crítica sobre experiencias exitosas.

Se esperó que los estudiantes hayan desarrollado el pensamiento crítico en el contexto de la EBR, a través de una enseñanza activa y crítica donde les permitió reflexionar para un cambio en la sociedad.

El problema general fue planteado: ¿De qué manera la práctica de comunidades de aprendizaje influye en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019? Los específicos fueron: ¿De qué manera la práctica de comunidades de aprendizaje influye en el desarrollo de la inferencia, en el reconocimiento de supuestos, en la interpretación y en la evaluación de argumentos del pensamiento crítico reflexivo?

La justificación epistemológica está centrado en el paradigma positivista, enfoque cuantitativo y el método deductivo por ser un estudio sistemático con proposiciones hipotéticas sobre la indagación para establecer el desarrollo del PCR mediante de la transformación de la institución educativa en una Comunidad de Aprendizaje y cuyo fenómeno investigativo comenzó con la observación de una situación problemática conforme el proceso del método científico, obteniendo resultados estadísticos para la comprobación o no de las

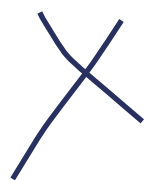


hipótesis planteadas a fin de obtener un nuevo conocimiento a través de las conclusiones. Asimismo, la justificación técnica se orientó con mayor relevancia hacia los escolares. A la vez, padres y profesores. Se sustentó de manera normativa con el (PEN) políticas que conducen el desarrollo de la educación en el país. Asimismo, (MBDD, 2014) en el numeral 1.3 La docencia y la escuela que queremos, exige que se movilicen estrategias a fin de encaminar a los escolares, hacia el proceso del desarrollo del PCR. Además, la Resolución Directoral N° 712-2018-MINEDU refirió en el numeral 7.12 que las instituciones educativas deberán destinar una día al mes para desarrollar Comunidades de Aprendizaje. En relación a la justificación práctica, el docente de Educación Básica Regular del nivel secundaria aseguró su práctica pedagógica a través del desarrollo del PCR en los escolares fortaleciendo las capacidades para argumentar y expresar sus criterios coherentemente. Su aplicación permitió que los estudiantes logren activar inferencias, reconocimiento de supuestos, interpretación y evaluación de argumentos, considerando los aspectos implicados en las actividades educativas de éxito. Su aplicación contribuyó al desarrollo de una sociedad justa, a partir de las interpretaciones y toma de decisiones de manera responsable en sus actos.

El objetivo general fue: determinar la influencia de las comunidades de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019. En ese sentido, los específicos son: 1. Determinar la influencia de las comunidades de aprendizaje en el desarrollo de la inferencia, 2. En el reconocimiento de supuestos, 3. En la interpretación y 4. En la evaluación de argumentos del pensamiento crítico reflexivo.

La hipótesis general fue: las comunidades de aprendizaje influyen significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de secundaria de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019. Asimismo, las específicas: 1. Las comunidades de aprendizaje influyen significativamente en el desarrollo de la inferencia, 2. En el reconocimiento de supuestos, 3. En la interpretación y 4. En la evaluación de argumentos del pensamiento crítico reflexivo.

## II. MARCO TEÓRICO



El presente capítulo II tuvo como finalidad, dar a conocer las investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional. También, como las teorías que sustentan de manera sucinta el estudio de la investigación. Asimismo, como el marco conceptual de las variables.

Entre los antecedentes nacionales se encontró las siguientes investigaciones. Por lo que, resultó importante detallarlos: Cielo (2019) ejecutó su trabajo cuyo objetivo fue demostrar que la aplicación de un programa fortalece el desarrollo del PC en el área de FCC. de tipo experimental con diseño cuasiexperimental. La muestra se trabajó con 74 sujetos. Para el instrumento, se aplicó una prueba escrita. Los resultados demostraron que, con el Programa mejoraron los índices de manera positiva en el grupo (GE) de estudio.

Surichaqui (2018) realizó una investigación cuyo objetivo fue aplicar el ABP en el PC en los universitarios. Donde se utilizó el enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental. La muestra correspondió a 40 individuos distribuidos en dos grupos; GE y GC. Se aplicaron dos instrumentos: el Test de Ensayo y las actas de notas. Como conclusión se observó que el GE obtuvo mejores índices de resultados en el post test de manera significativa. Por lo que, es conveniente aplicar los resultados de esta prueba para implementar estrategias que puedan favorecer el desarrollo del PC.

Medina (2017) llevó a cabo una investigación, planteando como objetivo determinar la aplicación de un programa para el área de CTA, a partir del modelo Suchman y su influencia en el desarrollo del PC. Dicho trabajo empleó un diseño cuasiexperimental, cuya muestra estuvo conformada por 40 sujetos de secundaria, donde se trabajó con dos grupos (GC y GE). Para el instrumento, se aplicó un cuestionario para valorar las capacidades del PC. El impacto de la investigación evidenció, que los resultados registraron una mayor significancia de logro en el nivel de desarrollo del PC en el GE, sobre el GC tanto y este último mantuvo sus niveles semejantes tanto en pre y pos tes, después de la aplicación del programa. En ese sentido, la aplicación del

programa incrementó satisfactoriamente las capacidades subyacentes del PC en los estudiantes.

Mendoza (2016) desarrolló un trabajo de enfoque cuantitativo para desarrollar el pensamiento crítico (PC) y autónomo como objetivo. Aplicó un cuestionario con fines de validar la metodología de formación universitaria del pensamiento crítico en los trabajos de investigación. Tal cuestionario permitió medir las diferencias en las variables de expresión oral, lectura y escritura de los universitarios para un mejor progreso del PC. Los resultados demostraron que los estudiantes optimizaran su capacidad investigativa partiendo del PC.

Asimismo, Gutiérrez (2015) en su investigación, planteó la aplicación de estrategias que contribuyan el desarrollo del PC en los escolares. Desarrolló el enfoque cuantitativo, con diseño cuasiexperimental y con dos grupos. La muestra estuvo conformada por 40 sujetos. Se aplicó una prueba para evaluar el nivel de desarrollo del PC anterior y posterior de aplicado el programa concluyendo que existe una marcada diferencia significativa en los grupos a partir de la aplicación del programa y que es necesario que se practique en todos los grados de secundaria.

Así también, Machaca (2015) desarrolló una investigación con el objetivo de comprobar la técnica de la cruz categorial para desarrollar el PC. El enfoque fue cuantitativo. La muestra de los sujetos fue de 30 divididos en dos grupos con pruebas en el pre y pos test en una institución superior. Se demostró que existió un valor significativo de eficacia de manera progresiva en los sujetos del grupo experimental.

También, Alderete (2015) mencionó como finalidad de establecer programas TV para incrementar el PC en los estudiantes de un colegio técnico. El diseño fue cuasiexperimental. Con una muestra de 120 alumnos. El instrumento se aplicó a los dos grupos. Finalmente, concluyó que aplicar programas de TV fortalecen de manera significativa el desarrollo del PC.

En relación a los antecedentes internacionales, se mencionan a Domínguez (2017) realizó el trabajo de investigación con el objetivo de demostrar las bases teóricas que se encontraron orientadas al aprendizaje dialógico, las bases científicas centradas en el Proyecto INCLU-ED y las actuaciones educativas de éxito para la transformación de la escuela para revertir las tasas de fracaso escolar, ausentismo, abandono, problemas de convivencia y disciplina y el escaso grado de implicancia de los estudiantes en su tarea escolar. Por otro lado, las comunidades de aprendizaje mejoraron la convivencia escolar a partir de, un modelo dialógico e interactivo para resolver problemas de manera conjunta a través de actividades de éxito.

Asimismo, Leiton (2016) en su estudio de investigación, planteó como objetivo, demostrar la estrategia pedagógica en la enseñanza del PC en las habilidades PC en alumnos. La muestra fue de 80 sujetos de un instituto superior, empleando un diseño cuasiexperimental. Asimismo, se aplicó un cuestionario estandar. Los datos fueron analizados de forma descriptiva e inferencial. En síntesis, los resultados mostraron que los años previos al superior son insignificantes o muy bajas a las exigencias del nivel de las capacidades del PC para ambos grupos de estudio.

Por otro lado, Curiche (2015) ejecutó su trabajo de investigación de tipo cuantitativa, con diseño cuasiexperimental cuya finalidad fue demostrar la estrategia ABP y aprendizaje colaborativo por medio de las TIC para fortalecer habilidades del PC. La muestra fue de 70 individuos. Se trabajó con dos grupos: GC y GE. Los resultados mostraron que, para uno de los grupos, a pesar de utilizar las TIC no garantiza el desarrollo del PC en los estudiantes si estos no se articulan con el ABP.

Álvarez y Silio (2015) desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue determinar las razones por las cuales, es la transformación de la escuela con el objetivo de luchar contra el fracaso escolar y conseguir que la sociedad de la información no excluya una ninguna persona, con especial énfasis en el alumnado más vulnerable. El impacto de esta investigación ha demostrado la

mejora de un nivel de convivencia y motivación ante las tensiones y conflictos que demostraron los estudiantes. Las comunidades de aprendizaje han demostrado su interés en diferentes investigaciones nacionales e internacionales, Siendo especialmente destacado el Proyecto Integrado del VI Programa Marco de la Unión Europea, evidenciando su poder transformador en contextos educativos difíciles, logrando mejoras notables en aspectos tan importantes como los resultados escolares, la convivencia y la motivación

Por otro lado, Albertos (2015) planteó como objetivo analizar la aplicación de un programa para fomentar el PC en estudiantes de bachillerato; con un enfoque cuantitativo, empleando un diseño cuasiexperimental, debido a que el recojo de datos se realizó en diferentes tiempos de un semestre académico, cuya muestra se conformó por 35 estudiantes, considerándose un cuestionario y una guía de observación como técnicas e instrumentos. Concluyó que la aplicación del C.S.I resultó significativo, ya que demostró que ante cualquier situación se pone en evidencias habilidades del PC. Los resultados fueron mayores posterior a la prueba aplicada.

Finalmente, Coello (2015) en su investigación cuyo objetivo fue comprobar si las estrategias por los profesores desarrollan el PC en los discentes. Esto permitió llevar a cabo con 111 alumnos y 66 docentes el taller que promueva la criticidad. Asimismo, empleó la metodología de investigación-acción. El instrumento fue una encuesta cerrada. La conclusión del estudio fue que los docentes cuentan con pocos resultados sobre criticidad y los estudiantes no muestran mayores resultados de significancia porque se encuentran desmotivados cuando se realizan preguntas de conocimiento.

Esta investigación se fundamenta en el campo científico del Socioculturalismo de Vygostky que plantea que los procesos psicológicos son cambiantes y dependen en gran medida del contexto. Por ello, el desarrollo del ser humano se da a través de interacciones sociales. En ese sentido, el PC se propuso evaluar la estructura y construcción de los razonamientos, argumentos

o aseveraciones que el docente acepta como verdaderas en el contexto de la vida sociocultural.

Por un lado, Ennis (2011) logró ejecutar investigaciones sobre la información que se recibe no es puramente objetiva y racional, sino que está depende de la intencionalidad del emisor. El PC sirve para demostrar la información recibida, las decisiones y puntos de vista. Por lo que, combina ciertas habilidades de racionalidad, autoconciencia, honestidad y disciplina. Todas estas con perspectivas más complejas del pensamiento.

Por otro lado, Watson – Glaser (1980, 2008), puntualizaron que el PC es la integración un conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que implican necesariamente la capacidad para identificar situaciones problemáticas y la importancia de sustentar una aseveración como verdadero a tal punto que, al realizar inferencias certeras, abstracciones y generalizaciones donde las evidencias y demostraciones se encaminan de manera coherente y exacta. La lógica lo que se quiere lograr mediante habilidades, conocimientos y actitudes representan el PC.

Por su parte, Ennis (citado por Dardón 2017) puntualiza el PC como una forma racional, reflexiva, juiciosa y valorativa. Se considera formado por habilidades propios de la persona. Así, para Facione (citado por León 2014) el pensamiento crítico es la construcción de un entendimiento autorregulado que está conformado por habilidades cognitivas que van desde la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

A continuación, Watson y Glaser (1980) establece que en las dimensiones de Inferencia, Reconocimiento de Supuestos, Interpretación y Evaluación se encuentran contempladas en el pensamiento crítico. La inferencia representa una determinación de lo que se quiere hallar a partir del resultado de una evaluación de supuestos hechos, de conjeturas o suposiciones. Por ello, llegar a una conclusión de hechos es inferir. En relación al Reconocimiento de supuestos, es una capacidad para poder discriminar los

supuestos que se aseveran de manera implícita o la afirmación es determinada por hechos que se suponen verdaderas. Por otro lado, la interpretación es también la habilidad para llegar a dar un valor y que las evidencias o demostraciones se diferencien de manera objetiva, de la misma manera que, si al enjuiciar las generalizaciones como el resultado de un producto de las evidencias. Asimismo, la evaluación de supuestos se menciona como la habilidad de discriminar las razones argumentativas, de acuerdo al grado de significancia que va desde los más sólidos hasta los menos sólidos. Ahora bien, dichas situaciones son representadas por creencias y experiencias de los sujetos, en relación a la coherencia lógica de las situaciones vividas en el contexto.

Asimismo, con la teoría de la Psicología educativa afirmó que la interacción es un elemento primordial en el aprendizaje de la creación de contextos. Bruner (2000) propuso convertir las aulas de clase en pequeñas comunidades, donde el docente no es el transmisor de conocimientos del proceso de aprendizaje de los escolares, por lo contrario, estos últimos puedan ayudarse mutuamente y aprender en comunidad. Eso implicó la transformación de los espacios educativos en espacios de interacción y de diálogo entre los estudiantes. Además, sugirió que se organicen foros en las escuelas, donde los estudiantes puedan expresar sus ideas y debatirlas, por medio del diálogo, con los demás.

Wells (2001) investigó la teoría Indagación dialógica argumentó que el entorno escolar tiene que ser de acción e interacción colaborativa. Para ello, el profesor necesita cambiar su rol tradicional de transmisor de conocimientos y pasar a un rol más de mediador con los estudiantes y demás personas que conforman la comunidad educativa. Así también, propuso la denominada 'indagación dialógica', donde los estudiantes plantean una pregunta respecto a una asunto sobre el que quieran profundizar. Para ayudarles a encontrar respuestas se reorganizaron los espacios escolares, haciendo uso de todos los recursos del entorno. Se trata de un enfoque educativo que reconoce la



relación dialéctica que ocurre a través de la interacción comunicativa del individuo con el entorno.

Teoría de la educación liberadora y el desarrollo del pensamiento por Freire (1970) desarrolló la Pedagogía del Oprimido, proceso basado en el aprendizaje y la transformación de la realidad. Este diálogo no cuenta con un formato metodológico específico; consiste en la construcción de una actitud dialogante que fomenta la curiosidad epistemológica y la recreación de la cultura (Freire, 1997). Para Freire, reafirma la necesidad de diálogo como necesidad de la naturaleza humana; es un factor central en la vida de las personas en la medida que vamos socializando un aprendizaje liberador, creador de cultura y crítica en relación al mundo, los profesores tienen que proporcionarles un ambiente de diálogo, en el cual se propuso preguntas y se buscaron respuestas desde la interacción entre las personas y con el mundo (Freire, 1997).

La teoría de la Acción Comunicativa Habermas (1987) explicó que la subjetividad proviene de la intersubjetividad. El autor defiende la idea de que el pensamiento y la consciencia de una persona son resultado de las interacciones sociales que establece con los otros. La subjetividad se constituye como producto de un proceso de interiorización de las relaciones sociales que suceden en el mundo externo. El pensamiento subjetivo está íntimamente relacionado con el pensamiento social, intersubjetivo, y se produce en las múltiples relaciones que tenemos con personas diferentes, en los innumerables contextos de los que participamos a lo largo de la vida (Apud Aubert et al., 2008).

El enfoque del aprendizaje dialógico se da por medio de interacciones diálogas igualitarias, en interacciones en las cuales se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas. Esas interacciones están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y de acuerdo a su entorno sociocultural, y por ende , a la búsqueda del éxito para todos los estudiantes. Freire (1997), el diálogo igualitario contribuye a la democratización de la

organización del centro educativo al permitir la participación de todos los miembros de la comunidad escolar en igualdad de condiciones. Esa naturaleza de diálogo involucra todos, los que aprenden y los que enseñan (padres, familiares, voluntariado, profesores, otros profesionales, alumnos), ya que todos influyen el aprendizaje de todos. El diálogo es un proceso interactivo mediado por el lenguaje y, para ser de hecho dialógico, necesita acontecer de manera horizontal. Para Freire, el diálogo es condición para la construcción de conocimiento, invita a mantener una postura crítica y conlleva una preocupación por conocer el pensamiento de cada actor que participa de la situación interactiva.

Freire (2008) el proceso educativo tiene que fundamentarse en la participación, la autoreflexión y el pensamiento crítico de quienes son sujetos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, esto es, las y los estudiantes y las y los docentes. Por lo que, en la implementación del Currículo Nacional de Educación Básica se requiere incorporar de manera constante el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en todas las áreas curriculares desde el ciclo I al ciclo VII.

Teoría de la acción comunicativa por Habermas (2001) influyó en todas las personas a través de la capacidad de lenguaje y acción para iniciar una relación interpersonal. Refiere además que las relaciones humanas se desarrolló en dos polos: relaciones dialógicas y relaciones de poder. En el primer caso, el entendimiento entre las personas es posible; en el segundo, no. Sin embargo, Habermas reconoce que no hay interacciones totalmente dialógicas, porque siempre se producen relaciones de poder debido a las desigualdades existentes en la estructura social más profunda. Por eso, es importante tener consciencia de esas desigualdades y buscar las condiciones más adecuadas para reducir al mínimo su influencia en las interacciones que se dan en la comunidad escolar, especialmente entre profesores y familiares.

Entre los fundamentos técnicos el Proyecto Educativo Nacional al 2021, el Perú cuenta desde el 2008, con el Proyecto Educativo Nacional, en el

cual en el objetivo 2: Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad. Todos logran competencias fundamentales para el desarrollo personal y el progreso de la integración nacional. Resultado 1, numeral 6.2 Ampliar, mejorar e institucionalizar las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje escolar. Poniendo énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes para garantizar una educación de calidad.

Además, La educación que queremos y nos merecemos en Lima Metropolitana al 2021 que se aprobó mediante Resolución Directoral Regional N° 2965-2016-DRELM, la Dirección Regional de Educación de Educación de Lima Metropolitana, aprobó las Orientaciones “La educación que queremos y nos merecemos en Lima Metropolitana al 2021”, así como la Matriz del Plan de Actividades para el año fiscal 2016 de la Dirección Regional y las 07 Unidades de Gestión Educativa Local de Lima Metropolitana. En dicho documento se encuentra las metas que la DRELM espera alcanzar hacia el 2021, de forma ordenada y organizada en cuatro pilares como son calidad de aprendizaje, revaloración de la carrera docente, gestión e infraestructura educativa.

Asimismo, en la Ruta metodológica de la Fase 2 (2017- 2019) se esperó que se considere las conclusiones y recomendaciones de los informes de monitoreo y evaluación de las actividades programadas sobre el primer pilar: calidad de los aprendizajes.

También, en el MBDD (2014) aprobado a través de la R.M.N° 547-2012-ED. Que señala en el Desempeño 22 para encaminar las estrategias que serán utilizadas de manera pedagógica por los profesores en las actividades de aprendizaje que impulsen y fomenten el PC y creativo en los escolares y que sean motivados para aprender. Por lo que, dichas actividades de aprendizaje están orientadas a movilizar la creatividad y el PC de manera conjunta. Las estrategias que se empelan utilizan, en diferentes tiempos, el uso de materiales y espacios que promueven el PC (análisis de textos, estudio y solución de problemas, diálogo participativo, etcétera).

Por otro lado, el CNEB (R.M. N° 281-2016-MINEDU) que es el documento normativo de la EB que constituyen, en los escolares, que se espera que logren en toda su etapa de vida escolar, sin obviar los fines, principios y objetivos que se encuentran articulados con la educación peruana, así como los objetivos del PEN. Se encuentra enmarcado que, para fortalecer de manera efectiva el razonamiento, la creatividad o el PC, estas tienen que evidenciarse mediante la observación de actividades donde se logren interacciones entre profesores-estudiantes y viceversa para que exista una construcción de ideas cada vez más complejas y mejor elaboradas. Para que los escolares puedan poner en práctica situaciones que los motive a pensar, discriminar, contrastar puntos de vista, defender ideas, apoyar sustentos, argumentar posturas, realizar predicciones, comprobar hipótesis y tomar decisiones ante cualquier suceso problemático moviliza un conjunto de habilidades y capacidades del pensamiento.

De la misma manera, la Norma técnica “Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 en instituciones educativas y programas educativos de Educación Básica” (R.M.N° 712-2019-MINEDU) que orientó a las instituciones educativas para que implementen mecanismos y condiciones para la conformación de Comunidades de Aprendizaje, con el fin de generar espacios de interaprendizaje entre docentes, directivo y padres de familia. Para ello, destinarán un día al mes para la realización de acciones formativas.

Así también, la Norma técnica “Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2020 en instituciones educativas y programas educativos de Educación Básica” (R.M.N° 220-2019-MINEDU) enfatizó que las instituciones educativas públicas continuarán implementando CdeA para involucrar a todos los integrantes de la comunidad educativa y a los aliados estratégicos, con la finalidad de mejorar los resultados en los aprendizajes.

Asimismo, la Guía de comisiones que se conforman en las instituciones educativas de EBR. Lima: Ministerio de Educación (RSG N° 014-2019-MINEDU) consideró para las instituciones educativas que conformen

diferentes comisiones para propiciar la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa. Dicha comisión de calidad, innovación y aprendizajes tiene como función propiciar la generación de comunidades de aprendizaje para enriquecer las prácticas pedagógicas y de gestión, y favorecer los aprendizajes de los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades y características, en el marco del Currículo Nacional de Educación Básica..

Para el marco conceptual, surge de un grupo multidisciplinario de investigación llamado CREA, de la universidad de Barcelona, España. Elboj, Puigdemívol y Soler sostuvieron que las CdeA es un proyecto de transformación social y cultural de una institución educativa y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios. En ese sentido, los factores clave del proyecto son las interacciones y la participación de la comunidad. Involucrar a todos aquellos que influyen en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Asimismo, existen fundamentalmente criterios que determinan una CdeA y favorecen cada vez con mejorar los resultados de las y los estudiantes en su aprendizaje y sobre todo para aprender a convivir.

1. Lograr la transformación de la estructura interna y externa y una cultura escolar.
2. Propiciar un diálogo sobre el aprendizaje.
3. Implementar progresivamente actuaciones educativas de éxito en las IIEE.

La institución educativa que anhela transformarse en CdeA tiene que comprometerse a apropiarse de los principios del aprendizaje dialógico, aplicados en las fases de transformación y las actuaciones de éxito educativas.

Freire (2015) refirió que los aspectos positivos del aprendizaje significativo se llegaron a plantear mediante una acción conjunta y consensuada de todos los agentes de aprendizaje que interactúan con el

estudiante. Plantea: “No somos seres de adaptación sino de transformación”. Esta perspectiva transformadora son las que siguen experiencias como las CdeA. Estas son un modelo de organización de los centros educativos que pretenden dar respuesta a dos prioridades, mejorar el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencia; se propone el modelo dialógico como el más apropiado para el aprendizaje y la resolución de los conflictos en el centro. Los grupos interactivos, el diálogo igualitario y la participación de la comunidad en el funcionamiento de los centros constituyen los ejes en torno a los cuales giran las actuaciones educativas de éxito que se aplican en las comunidades de aprendizaje. Dichas etapas empieza por la sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades y planificación.

El proyecto europeo de investigación INCLUD-ED identificó y analizó una serie de Actuaciones Educativas de Éxito – prácticas que comprobadamente aumentan el desempeño académico y mejoran la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas observadas.

INCLUD-ED es el único proyecto de ciencias económicas, sociales y humanas seleccionado por la Comisión Europea entre los diez estudios, de todas las áreas científicas, que tuvieron un mayor impacto en los últimos años. Esta investigación identificó un factor importantísimo sobre las Actuaciones Educativas de Éxito: estas funcionan en cualquier contexto educativo y social, son por tanto universales.

En Europa los resultados de este estudio, realizado en 14 países, han sido ya incluidos en las directrices y recomendaciones del Parlamento Europeo para superar el fracaso escolar y la desigualdad en la educación.

Las actuaciones de éxito desarrollaron cambios primordiales en la educación a través de Grupos interactivos, formación de familias, tertulias literarias dialógicas, biblioteca tutorizada, formación pedagógica dialógica, Participación educativa de la comunidad y modelo dialógico de resolución de conflictos.

Por otro lado, la Pedagogía crítica de Freire (2002) remarcó en la participación, la autorreflexión y el pensamiento crítico de quienes son sujetos del proceso de enseñanza y de aprendizaje entre docentes y estudiantes. Asimismo, busca que los estudiantes sean cuestionadores, que no sea un receptor pasivo de los contenidos y que tampoco acepte con sumisión las posiciones autoritarias y dogmáticas de las y los docentes.

Patiño (2015) que pensar críticamente supone la habilidad tanto para examinar ideas como para examinar los argumentos que las sostienen. Una idea puede ser comparada con otra similar o muy distinta, para identificar semejanzas y diferencias que nos ayuden a entenderla mejor. Esa comparación nos puede ayudar, asimismo, a reconocer las partes que la componen, identificar dónde están los aspectos polémicos y en qué puntos se relacionan con los argumentos de sustento. Examinar argumentos, en cambio, supone identificar cuál es su tesis central, las razones que la respaldan y también aquellas que puedan contradecirlas. Supone también analizarlas para distinguir las premisas de las que parte, sus puntos de apoyo, sus conclusiones, el contexto en que se proponen, así como evaluar el nivel de confianza o credibilidad que ameritan sus fundamentos o las fuentes que utiliza.

Cuando los estudiantes emiten una opinión en clase y argumentan son capaces de identificar la tesis principal de la idea que proponen. También, pueden identificar rápidamente las semejanzas y diferencias con otros puntos de vista presentados en clase. Además, pueden reconocer y valorar las razones que la sustentan. Así mismo, distinguir las premisas de las que parte y el contexto en que las plantean.

Paul y Elder (2011) sustentan un corte transversal al pensamiento crítico e identifican a su interior varios componentes: todo razonamiento tiene un propósito, utiliza ciertos datos, toma en cuenta determinadas conclusiones, las mismas que apoya en determinados supuestos. Además, maneja ciertos conceptos de manera preferente, prevé o intuye ciertas consecuencias de su

línea de pensamiento, se sitúa desde un cierto ángulo para observar las cosas y dar lugar a determinadas preguntas, sea que tenga o no sus posibles respuestas.

No obstante, es posible que cuando pensamos en algo no seamos muy conscientes de todos estos aspectos o que, simplemente, los pasemos por alto. Así, en vez de emplear información nos podemos basar en suposiciones o sacar conclusiones sin haber reflexionado suficientemente sobre la solidez de nuestras premisas. Podríamos también no distinguir la perspectiva desde la que hacemos el análisis y confundir el ángulo elegido como el único posible o el verdadero. Así, esta forma de razonar carecería de sentido crítico.

El Pensamiento multidimensional Lipman y Freire (2002) demostraron que el pensamiento crítico puede ser enseñado en comunidades porque si aprendemos de ese modo deberemos hacerlo de manera cuidadosa y creativa. Se puede rescatar que el pensamiento crítico dentro de la comunidad de indagación enmarca el punto de partida para la reflexión y la capacidad de establecer posturas propias que ayudan a la construcción del conocimiento rescatando así su efecto de alta visibilidad. Es el punto de partida de la capacidad de reflexión y de analizar para demostrar opiniones coherentes y pertinentes.



### III: METODOLOGÍA



En el presente capítulo III se abarcó el análisis del tipo y diseño de la investigación, el desarrollo de las variables y operacionalización enfatizando la población, muestra y muestreo con la unidad de análisis. Así también, la técnica e instrumento del recojo de información como los procedimientos y métodos de análisis de datos. Asimismo, los aspectos éticos que garantizan la investigación.

### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

#### **3.1.1. Tipo**

La finalidad de la investigación fue resolver un problema práctico por ello es aplicada como fue determinar la influencia de las CdeA en el desarrollo del PCR en los escolares de Secundaria, de la IE CV de S.J.L. 2019. Conforme a lo establecido en la Guía de Aprendizaje: Diseño y Desarrollo del Proyecto de Investigación (2016) de la UCV. Asimismo, los expertos del Concytec (2018, p. 43) consideran, para este tipo de investigación, la delimitación que esté orientada a determinar, mediante el conocimiento científico, los procedimientos (metodologías, protocolos y tecnologías) debido a lo cual, se puede cubrir una necesidad. De acuerdo con el carácter de la investigación, esta tiene como finalidad describir fenómenos.

De acuerdo al aspecto temporal, es una investigación longitudinal porque la información se recogió en dos momentos, en el pre y post. Conforme a su naturaleza, esta es cuantitativa porque su objeto de estudio está referido principalmente a recoger aspectos objetivos observables, confiables y demostrables de medición cuantitativa. Así también, aplica una metodología empírico analítico a través de comprobaciones con datos estadísticos. (UCV, pp. 20 - 23).

### 3.1.2. Diseño

Según Hernández, Fernández y Batista (2014) está dirigido a la aplicación de un programa con dos grupos, GE y el otro GC, a fin de comparar los resultados obtenidos, al término de la aplicación del instrumento (pre/post test). Implica la manipulación, de manera intencional una variable para comprobar sus posibles consecuencias. Esto es, un estudio de investigación donde se manipula una o más VI para observar los efectos de esa manipulación en las VD, dentro de una situación de control para el investigador, con dos grupos; uno GE y el otro de GC. (p. 123). A continuación, el esquema:

<b>GE</b>	<b>01</b>	<b>X</b>	<b>02</b>
<b>GC</b>	<b>01</b>	<b>-</b>	<b>02</b>

Dónde:

GE = GE (30 estudiantes, 4 docentes y 15 padres de familia)

GC = GC (32 estudiantes, 6 docentes y 20 padres de familia)

O1 = Aplicación del pre test

O2 = Aplicación del post test

X = Tratamiento a la variable independiente

## 3.2. Variable y Operacionalización

### 3.2.1. Variable: PCR

El MBDD (R.M.Nº 0547-2012-ED) refiere en el Dominio 2, competencia 4 que el proceso de enseñanza, el dominio disciplinar y las aplicación de las estrategias hacia los estudiantes deben ser las más pertinentes y coherentes para lograr desarrollar el PCR en los escolares, ante situaciones problemáticas del entorno.

### **3.2.2. Operacionalización de la variable**

La CdeA es el programa que se aplicó para demostrar y manipular la VD, es decir el PCR que comprende 4 dimensiones, 25 ítems, con una escala de medida logro, equivalente a 1 y no logro, equivalente a 0, con un nivel de rango de logro (20-25), proceso (15-19) e inicio (1-14) (Ver Anexo 2).

### **3.3. Población y muestra**

#### **3.3.1. Población**

Tamayo y Tamayo (2003, p. 16) conceptualizó como: “La totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades poseen una característica común, la que estudia y da origen a los datos de investigación”. Por ello, en este estudio, la población estuvo integrada por 300 escolares de secundaria, 12 profesores y 300 padres de la IE CV (Ver Anexo 7).

#### **3.3.2. Muestra**

Como refiere Hernández, et al., (2014) la muestra viene a ser componentes que se definen por ciertas características a fin de mostrar una necesidad representativa. La muestra fue elegida por conveniencia para la investigación y por haberse observado la situación problemática. La muestra fue no probabilística y el muestreo por conveniencia, intencional, para ello, se explica a continuación:

##### **Criterios de inclusión:**

- ✓ 30 Escolares de secundaria
- ✓ 04 profesores de la Institución Educativa que enseñen tercer grado.
- ✓ 15 Padres de familia que pertenecen a tercer grado.
- ✓ Escolares con asistencia regular.

##### **Criterios de exclusión:**

- ✓ Escolares que no asisten regularmente.
- ✓ Docentes que solicitan licencia continuamente.

La muestra de la investigación para el grupo de control fue la IE N° 110 San Marcos donde participaron 32 estudiantes, 06 docentes y 20 padres de 3ro de secundaria, haciendo un total de 58 sujetos. Asimismo, el grupo experimental fue la IE CV y estuvo integrado por 30 estudiantes, 04 profesores y 15 padres, haciendo un total de 49 sujetos (Anexo 7)

### **3.4. Técnicas e instrumentos de investigación**

#### **3.4.1. Técnicas**

Sánchez y Reyes (2015) el conjunto de reglas y procedimientos son técnicas que admiten establecer la relación con el objetivo o sujeto de la investigación. Estas son diferentes y se aplican de acuerdo al estudio y método seleccionado. Asimismo, se dividen en directas o indirectas (p.56). Para este estudio, se empleó la técnica de la observación.

#### **3.4.2. Instrumento**

Los instrumentos sirven para procesar los datos de la información en un determinado contexto, a fin de garantizar su aplicación en el estudio en tanto sea medible y cuantificable. Para Sánchez y Reyes (2015) mencionaron que “el instrumento ficha de observación constituye un documento o formato escrito de cuestiones o preguntas relacionadas con los objetivos del estudio” (p.56).

La ficha de observación fue aplicado en octubre de 2019 con la finalidad de Determinar la influencia de las CdeA en el desarrollo del PCR en los estudiantes de Secundaria, de la IE CV de S.J.L. 2019. (Anexo 3).

#### **3.4.3. Validez del instrumento**

Para Hernández et al. (2014, p. 210) validar un instrumento consiste en analizar si mide lo que el objetivo busca medir (p. 201). En el presente estudio se realizó la validación con docentes según detalle del Anexo 9.

#### 3.4.4. Confiabilidad del instrumento

“Si la aplicación repetida del instrumento al mismo individuo u objeto produce resultados iguales, es confiable” (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). La confiabilidad se aplicó con una muestra aleatoria de 20 estudiantes fuera de la muestra. Se usó el Test de Kuder Richardson-20 por ser respuestas de tipo dicotómicas: 0=No logro y 1=logro) . El resultado fue KR-20 = 0,81 señalando que es **muy buena** confiabilidad del instrumento.

#### 3.5. Procedimientos

Para ejecutar el siguiente estudio de investigación, se analizó en primer lugar el situación local de las II.EE. y la necesidad de transformar desde la gestión hasta las aulas. Por ello, se coordinó con un director de una IE para tomar, en una muestra aleatoria de 20 estudiantes, la prueba piloto. Por ello, se determinó que el coeficiente de confiabilidad fue el Test de KR-20 con un resultado obtenido de 0,81 el cual señaló que el instrumento previo tomado es aceptable de confiabilidad. Posteriormente, se realizaron las coordinaciones con dos II.EE. ubicadas en el distrito de SJL. donde se llevaría a cabo la investigación.

Se definió que, en la investigación, se trabajaría con una IE como GC y otra, IE como GE. Para ambos, se aplicaron el pretest y luego del programa, el postest. Estos datos fueron procesados a través de spss V25 quien nos dio el resultado de la investigación de estudio.

Para evidenciar los datos de los resultados, se elaboraron tablas y figuras y por ser una prueba no paramétrica se aplicó la U. Mann Whitney.

Al concluir el análisis de los datos, con la intervención de escolares, profesores y padres, se procedió a la elaboración final del trabajo.

### 3.6. Métodos de análisis de datos

Se consideró los siguientes aspectos:

Se hizo una revisión exhaustiva de los datos verificando su integridad de cada una de las respuestas; se codificó en sus respectivos niveles o rangos, de acuerdo a lo planteado en los objetivos del estudio en análisis; para ello se llevaron a cabo los programas de cálculo Excel 2016 y SPSS vr 25 en español.

Para representar, la información de los datos del análisis descriptivo se demostró; a través de tablas de frecuencias y sus figuras de frecuencias correspondientes.

Luego, se procedió a registrar el procesamiento de datos de la información y su respectivo análisis estadístico; por ello, se plantearon dichas etapas de ejecución:

Revisión de los datos.- se analizó de manera crítica cada uno de los instrumentos aplicados por los escolares, con la finalidad de confirmar la probidad de sus respuestas.

Interpretación del análisis Inferencial: como no siguen una distribución normal se utilizó la prueba U de Mann-Whitney, por ser una prueba no paramétrica (escala de valoración) llevada a cabo a dos muestras independientes.

De este modo, para realizar el cálculo estadístico U, se distribuye a cada una de las dos muestras, valores para construir su nivel de rango.

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Fuente: Henry B. Mann y D. R. Whitney - 1947.

Por lo que, resulta:

$n_1$  y  $n_2$  representan cada una de las muestras con sus respectivos tamaños.

$R_1$  y  $R_2$  representan, para las muestras 1 y 2, de manera correspondiente la suma de los rangos observados.

Se enuncia como el mínimo de  $U_1$  y  $U_2$ , el estadístico  $U$ .

#### Distribución del estadístico

Para llevar a cabo la distribución en muestras, con más de 20 observaciones, estas se realizan con la prueba que calcula el estadístico  $U$ , donde su aproximación es muy buena a la distribución normal.

La aproximación a la normal,  $z$ , cuando tenemos muestras lo suficientemente grandes viene dada por la expresión:

$$z = (U - m_U) / \sigma_U$$

Dónde resulta que:

$m_U$  y  $\sigma_U$  son la media y la desviación estándar de  $U$  si la hipótesis nula es cierta, y vienen dadas por las siguientes fórmulas:

$$m_U = n_1 n_2 / 2.$$

$$\sigma_U = \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}.$$

El Baremo usado se detalla en la tabla de operacionalización de la variable.



### **3.7. Aspectos éticos**

Alvarez (2017) sostiene que existen tres principios en la ética de la investigación: el respeto por las personas, el beneficiario y la justicia. Durante la investigación se respetó los principios éticos universales de reserva de la identidad de todos los sujetos que fueron estudiados. Asimismo, los resultados de la investigación se han realizado con mucho cuidado para garantizar el respeto a los participantes se evidenció por su consentimiento en la investigación. Por ello, el presente estudio de investigación fue realizado de manera rigurosa, de acuerdo a los parámetros establecidos en los principios por la UCV.

También, esta investigación utilizó las fuentes y citas bibliográficas basadas en las Normas APA (American Psychological Association) para cuidar la probidad de autoría. De la misma manera, para llevar a cabo la investigación se solicitó la autorización mediante una Carta de presentación firmado por el representante de la Escuela de Posgrado de la UCV y recepcionado por la IE.

## IV: RESULTADOS



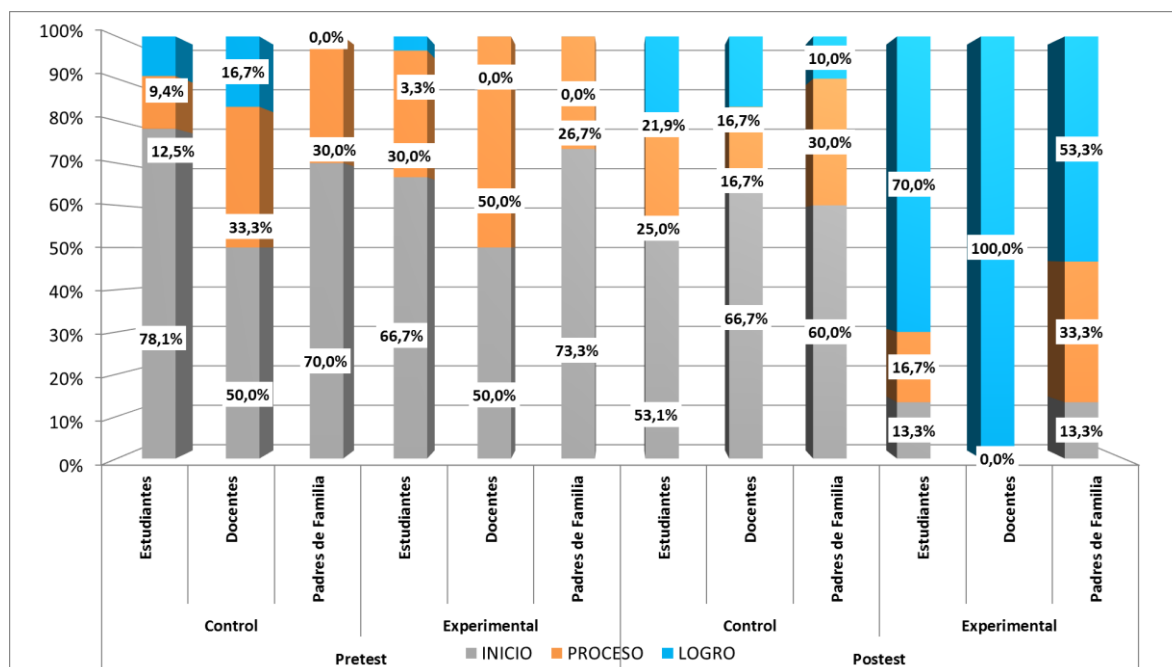
## 4.1. Estadística Descriptiva

Tabla 1

*Niveles alcanzados en el PCR de los escolares*

ITEM	GRUPO		Frecuencias				Porcentajes (%)			
			INICIO	PROCESO	LOGRO	Total	INICIO	PROCESO	LOGRO	Total %
Pre test	Control	Estudiantes	25	4	3	32	78,1%	12,5%	9,4%	100%
		Docentes	3	2	1	6	50,0%	33,3%	16,7%	100%
		PPFF	14	6	0	20	70,0%	30,0%	0,0%	100%
	Experimental	Estudiantes	20	9	1	30	66,7%	30,0%	3,3%	100%
		Docentes	2	2	0	4	50,0%	50,0%	0,0%	100%
		PPFF	11	4	0	15	73,3%	26,7%	0,0%	100%
Post test	Control	Estudiantes	17	8	7	32	53,1%	25,0%	21,9%	100%
		Docentes	4	1	1	6	66,7%	16,7%	16,7%	100%
		PPFF	12	6	2	20	60,0%	30,0%	10,0%	100%
	Experimental	Estudiantes	4	5	21	30	13,3%	16,7%	70,0%	100%
		Docentes	0	0	4	4	0,0%	0,0%	100,0%	100%
		PPFF	2	5	8	15	13,3%	33,3%	53,3%	100%

*Fuente: Instrumento aplicado*



*Figura 1. Niveles alcanzados en el PCR de los escolares*

*Fuente: Tabla 1*

En el **pre test**, para el GC se evidenció que un 78,1% de los estudiantes están en nivel inicio, un 12,5% en proceso y solo un 9,4% en nivel logro. Para los docentes, el 50% se encontró en nivel inicio, el 33,3% en proceso y solo un 16,7% en nivel logro. Para los PFFF, el 70% se ubicó en nivel inicio, el 30% en proceso y 0% en nivel logro.

Mientras que para el GE se evidenció que en los estudiantes un 66,7% se ubicó en nivel inicio, un 30% en proceso y un 3,3% en nivel logro. Para los docentes el 50% se ubicaron en nivel inicio, un 50% en proceso y 0% en nivel logro. Finalmente, para los PFFF, el 73,3% se ubicó en nivel inicio, un 26,7% en proceso y 0% en nivel logro.

Se concluye que ambos grupos (Control y experimental) tienen como factor común el nivel inicio; es decir, ambos tenían condiciones similares.

En el **post test** para el GC se evidenció que un 53,1% de los estudiantes están en nivel inicio, un 25% en proceso y un 21,9% en nivel logro. Para los docentes, el 66,7% se encontró en nivel inicio, el 16,7% en proceso y un 16,7% en nivel logro. Para los PFFF, el 60% se ubicó en nivel inicio, el 30% en proceso y 10% en nivel logro.

Mientras que para el GE se evidenció que en los estudiantes un 13,3% se ubicó en nivel inicio, un 16,7% en proceso y un 70% en nivel logro. Para los docentes el 100% se ubicaron en nivel logro. Finalmente, para los PFFF, el 13,3% se ubicó en nivel inicio, un 33,3% en proceso y 53,3% en nivel logro.

Se concluye que el GE presentó superiores niveles de logro en relación al GC.

Tabla 2

Niveles alcanzados en la dimensión Inferencia de los escolares

ITEM	GRUPO		Frecuencias			Total	Porcentajes (%)			
			INICIO	PROCESO	LOGRO		INICIO	PROCESO	LOGRO	Total %
Pretest	Control	Estudiantes	20	8	4	32	62,5%	25,0%	12,5%	100%
		Docentes	4	1	1	6	66,7%	16,7%	16,7%	100%
		PPFF	17	3	0	20	85,0%	15,0%	0,0%	100%
	Experimental	Estudiantes	19	7	4	30	63,3%	23,3%	13,3%	100%
		Docentes	2	1	1	4	50,0%	25,0%	25,0%	100%
		PPFF	11	4	0	15	73,3%	26,7%	0,0%	100%
Postest	Control	Estudiantes	21	5	6	32	65,6%	15,6%	18,8%	100%
		Docentes	4	1	1	6	66,7%	16,7%	16,7%	100%
		PPFF	14	5	1	20	70,0%	25,0%	5,0%	100%
	Experimental	Estudiantes	7	8	15	30	23,3%	26,7%	50,0%	100%
		Docentes	0	0	4	4	0,0%	0,0%	100,0%	100%
		PPFF	5	4	6	15	33,3%	26,7%	40,0%	100%

Fuente: Instrumento aplicado

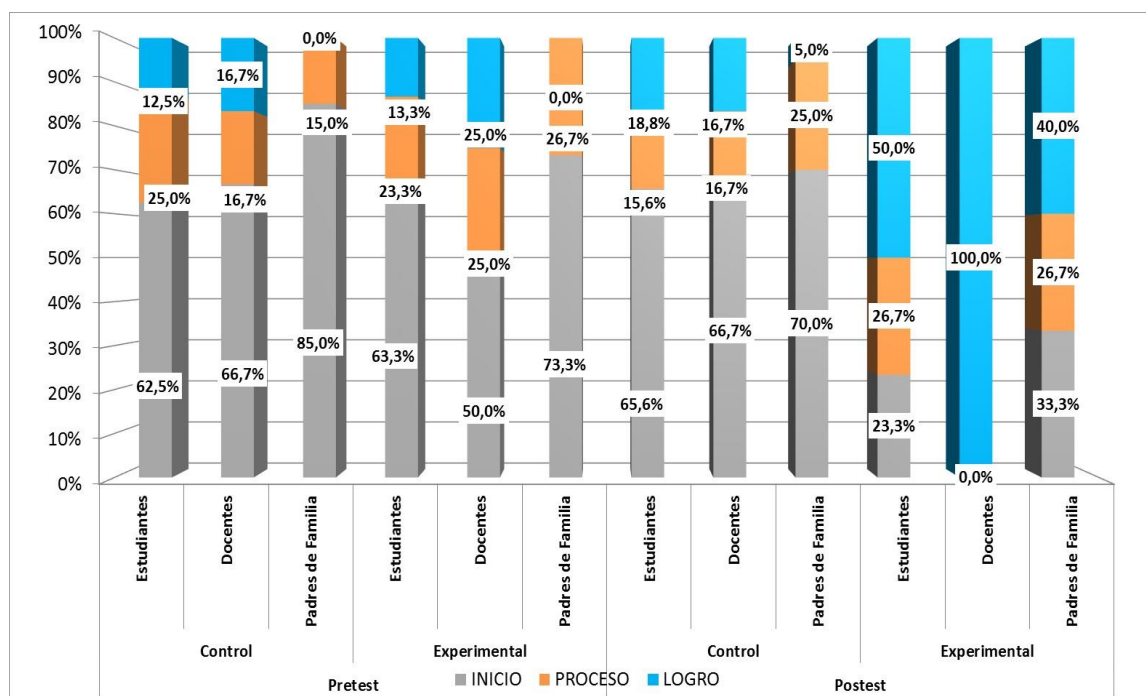


Figura 2. Niveles alcanzados en la dimensión Inferencia de los escolares

Fuente: Tabla 2

En el **pre test**, para el GC se evidenció que un 62,5% de los estudiantes están en nivel inicio, un 25% en proceso y solo un 12,5% en nivel logro. Para los docentes, el 66,7% se encontró en nivel inicio, el 16,7% en proceso y solo un 16,7% en nivel logro. Para los PFFF, el 85% se ubicó en nivel inicio, el 15% en proceso y 0% en nivel logro.

Mientras que para el GE se evidenció que en los estudiantes un 63,3% se ubicó en nivel inicio, un 23,3% en proceso y un 13,3% en nivel logro. Para los docentes el 50% se ubicaron en nivel inicio, un 25% en proceso y 25% en nivel logro. Finalmente, para los PFFF, el 73,3% se ubicó en nivel inicio, un 26,7% en proceso y 0% en nivel logro.

Se concluye que ambos grupos (Control y experimental) tienen como factor común el nivel inicio; es decir, ambos tenían condiciones similares.

En el **post test** para el GC se evidenció que un 65,6% de los estudiantes están en nivel inicio, un 15,6% en proceso y un 18,8% en nivel logro. Para los docentes, el 66,7% se encontró en nivel inicio, el 16,7% en proceso y un 16,7% en nivel logro. Para los PFFF, el 70% se ubicó en nivel inicio, el 16,7% en proceso y 16,7% en nivel logro.

Mientras que para el GE se evidenció que en los estudiantes un 23,3% se ubicó en nivel inicio, un 26,7% en proceso y un 50% en nivel logro. Para los docentes el 100% se ubicaron en nivel logro. Finalmente, para los PFFF, el 33,3% se ubicó en nivel inicio, un 25,7% en proceso y 40% en nivel logro.

Se concluye que el GE presentó superiores niveles de logro en relación al GC.

Tabla 3

Niveles alcanzados la dimensión Reconocimiento de supuestos

	GRUPO	Frecuencias			Total	Porcentajes (%)			
		INICIO	PROCESO	LOGRO		INICIO	PROCESO	LOGRO	Total %
Control	Estudiantes	17	11	4	32	53,1%	34,4%	12,5%	100%
	Docentes	2	2	2	6	33,3%	33,3%	33,3%	100%
	PPFF	7	10	3	20	35,0%	50,0%	15,0%	100%
Experimental	Estudiantes	13	13	4	30	43,3%	43,3%	13,3%	100%
	Docentes	2	2	0	4	50,0%	50,0%	0,0%	100%
	PPFF	6	6	3	15	40,0%	40,0%	20,0%	100%
Control	Estudiantes	14	12	6	32	43,8%	37,5%	18,8%	100%
	Docentes	3	2	1	6	50,0%	33,3%	16,7%	100%
	PPFF	7	9	4	20	35,0%	45,0%	20,0%	100%
Experimental	Estudiantes	3	5	22	30	10,0%	16,7%	73,3%	100%
	Docentes	0	0	4	4	0,0%	0,0%	100,0%	100%
	PPFF	1	6	8	15	6,7%	40,0%	53,3%	100%

Fuente: Instrumento aplicado

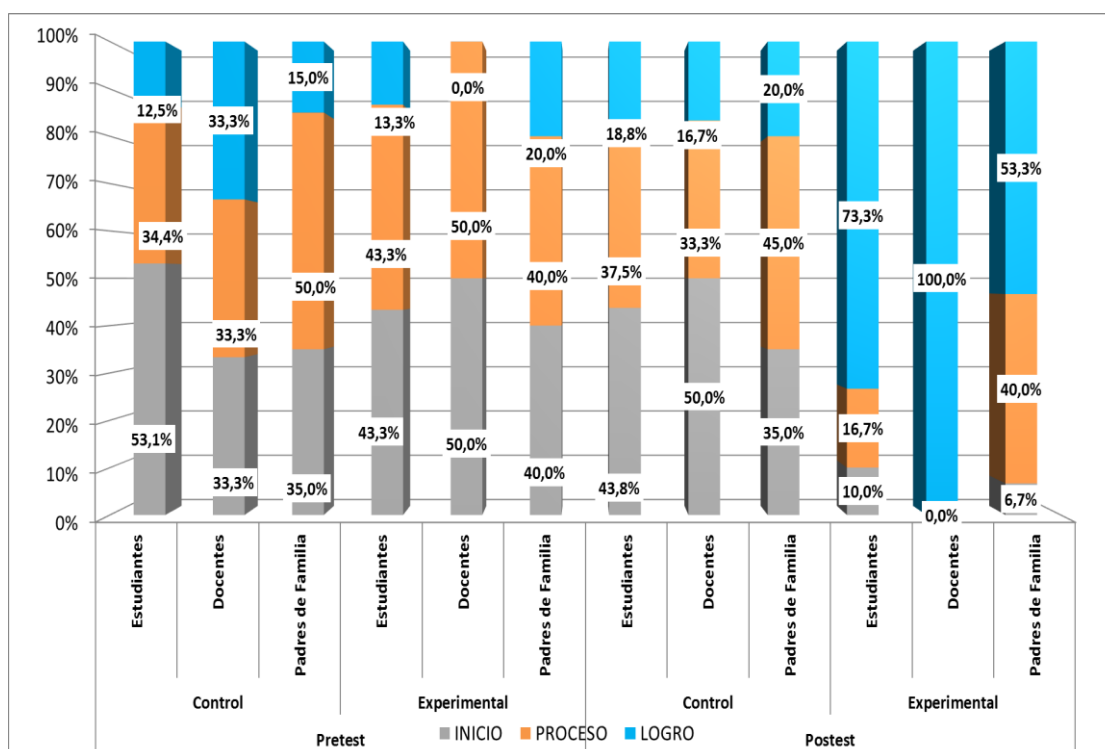


Figura 3. Niveles alcanzados la dimensión Reconocimiento de supuestos

Fuente: Tabla 3

En el **pre test**, para el GC se evidenció que un 53,1% de los estudiantes están en nivel inicio, un 34,4% en proceso y solo un 12,5% en nivel logro. Para los docentes, se ubicaron con un 33,3% en los tres niveles. Para los PFFF, el 35% se ubicó en nivel inicio, el 50% en proceso y 15% en nivel logro.

Mientras que para el GE se evidenció que en los estudiantes un 43,3% se ubicó en nivel inicio, un 43,3% en proceso y un 13,3% en nivel logro. Para los docentes el 50% se ubicaron en nivel inicio, un 50% en proceso y 0% en nivel logro. Finalmente, para los PFFF, el 40% se ubicó en nivel inicio, un 40% en proceso y 20% en nivel logro.

Se concluye que ambos grupos (Control y experimental) tienen como factor común el nivel inicio; es decir, ambos tenían condiciones similares.

En el **post test** para el GC se evidenció que un 43,8% de los estudiantes están en nivel inicio, un 37,5% en proceso y un 18,8% en nivel logro. Para los docentes, el 50% se encontró en nivel inicio, el 33,3% en proceso y un 16,7% en nivel logro. Para los PFFF, el 35% se ubicó en nivel inicio, el 45% en proceso y 20% en nivel logro.

Mientras que para el GE se evidenció que en los estudiantes un 10% se ubicó en nivel inicio, un 16,7% en proceso y un 73,3% en nivel logro. Para los docentes el 100% se ubicaron en nivel logro. Finalmente, para los PFFF, el 6,7% se ubicó en nivel inicio, un 40% en proceso y 53,3% en nivel logro.

Se concluye que el GE presentó superiores niveles de logro en relación al GC.



Tabla 4

*Niveles alcanzados en la dimensión Interpretación de los escolares*

ITEM	GRUPO	GRUPO	Frecuencias				Porcentajes (%)			
			INICIO	PROCESO	LOGRO	Total	INICIO	PROCESO	LOGRO	Total %
Pretest	Control	Estudiantes	26	3	3	32	81,3%	9,4%	9,4%	100%
		Docentes	4	1	1	6	66,7%	16,7%	16,7%	100%
		PPFF	13	7	0	20	65,0%	35,0%	0,0%	100%
	Experimental	Estudiantes	26	3	1	30	86,7%	10,0%	3,3%	100%
		Docentes	4	0	0	4	100,0%	0,0%	0,0%	100%
		PPFF	12	3	0	15	80,0%	20,0%	0,0%	100%
Postest	Control	Estudiantes	17	11	4	32	53,1%	34,4%	12,5%	100%
		Docentes	4	1	1	6	66,7%	16,7%	16,7%	100%
		PPFF	12	6	2	20	60,0%	30,0%	10,0%	100%
	Experimental	Estudiantes	6	8	16	30	20,0%	26,7%	53,3%	100%
		Docentes	0	0	4	4	0,0%	0,0%	100,0%	100%
		PPFF	5	2	8	15	33,3%	13,3%	53,3%	100%

Fuente: Instrumento aplicado

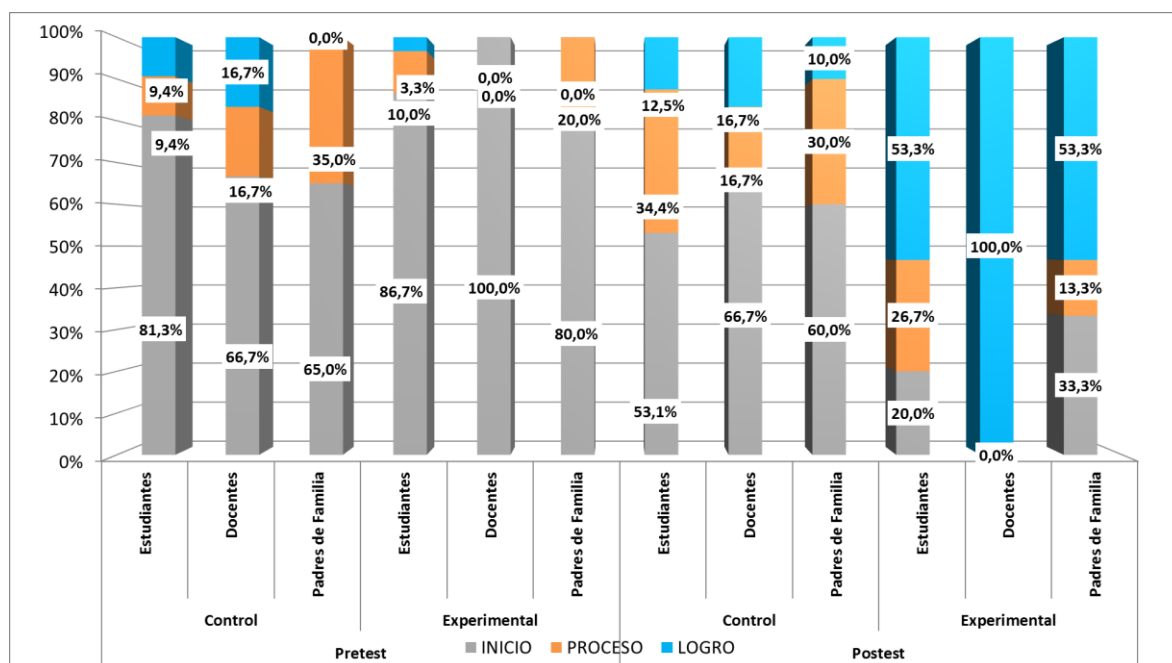


Figura 4. Niveles alcanzados en la dimensión Interpretación de los escolares

Fuente: Tabla 4

En el **pre test**, para el GC se evidenció que un 81,3% de los estudiantes están en nivel inicio, un 9,4% en proceso y solo un 9,4% en nivel logro. Para los docentes, se ubicaron con un 66,7% se ubicaron en nivel inicio, un 16,7% en proceso y 16,7% en nivel logro. Para los PFFF, el 65% se ubicó en nivel inicio, el 35% en proceso y 0% en nivel logro.

Mientras que para el GE se evidenció que en los estudiantes un 86,7% se ubicó en nivel inicio, un 10% en proceso y un 3,3% en nivel logro. Para los docentes el 100% se ubicaron en nivel inicio. Finalmente, para los PFFF, el 80% se ubicó en nivel inicio, un 20% en proceso y 0% en nivel logro. Se concluye que ambos grupos (Control y experimental) tienen como factor común el nivel inicio; es decir, ambos tenían condiciones similares.

En el **post test** para el GC se evidenció que un 53,1% de los estudiantes están en nivel inicio, un 34,4% en proceso y un 12,5% en nivel logro. Para los docentes, el 66,7% se encontró en nivel inicio, el 16,7% en proceso y un 16,7% en nivel logro. Para los PFFF, el 60% se ubicó en nivel inicio, el 30% en proceso y 10% en nivel logro.

Mientras que para el GE se evidenció que en los estudiantes un 20% se ubicó en nivel inicio, un 26,7% en proceso y un 53,3% en nivel logro. Para los docentes el 100% se ubicaron en nivel logro. Finalmente, para los PFFF, el 33,3% se ubicó en nivel inicio, un 13,3% en proceso y 53,3% en nivel logro.

Se concluye que el GE presentó superiores niveles de logro en relación al GC.

Tabla 5

Niveles alcanzados en la dimensión Evaluación de argumentos de los escolares

ITEM	GRUPO		Frecuencias			Total	Porcentajes (%)			Total %
			INICIO	PROCESO	LOGRO		INICIO	PROCESO	LOGRO	
Pretest	Control	Estudiantes	21	8	3	32	65,6%	25,0%	9,4%	100%
		Docentes	5	1	0	6	83,3%	16,7%	0,0%	100%
		PPFF	14	6	0	20	70,0%	30,0%	0,0%	100%
	Experimental	Estudiantes	24	5	1	30	80,0%	16,7%	3,3%	100%
		Docentes	3	1	0	4	75,0%	25,0%	0,0%	100%
		PPFF	9	5	1	15	60,0%	33,3%	6,7%	100%
Postest	Control	Estudiantes	17	9	6	32	53,1%	28,1%	18,8%	100%
		Docentes	5	1	0	6	83,3%	16,7%	0,0%	100%
		PPFF	16	2	2	20	80,0%	10,0%	10,0%	100%
	Experimental	Estudiantes	8	2	20	30	26,7%	6,7%	66,7%	100%
		Docentes	0	0	4	4	0,0%	0,0%	100,0%	100%
		PPFF	3	4	8	15	20,0%	26,7%	53,3%	100%

Fuente: Instrumento aplicado

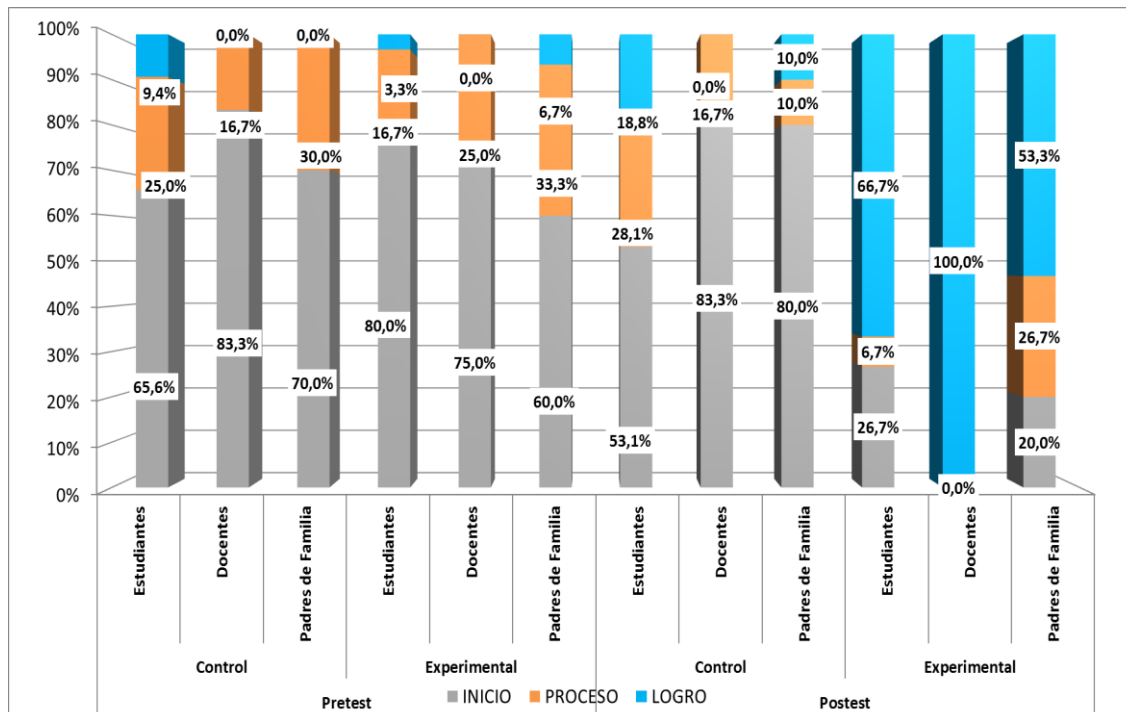


Figura 5. Niveles alcanzados en la dimensión Evaluación de argumentos de los escolares  
Fuente: Tabla 5

En el **pre test**, para el GC se evidenció que un 65,6% de los estudiantes están en nivel inicio, un 25% en proceso y solo un 9,4% en nivel logro. Para los docentes, se ubicaron con un 83,3% se ubicaron en nivel inicio, un 16,7% en proceso y 0% en nivel logro. Para los PPF, el 70% se ubicó en nivel inicio, el 30% en proceso y 0% en nivel logro.

Mientras que para el GE se evidenció que en los estudiantes un 80% se ubicó en nivel inicio, un 16,7% en proceso y un 3,3% en nivel logro. Para los docentes el 75% se ubicaron en nivel inicio, el 25% en proceso y 0% en logro. Finalmente, para los PPF, el 60% se ubicó en nivel inicio, un 33,3% en proceso y 6,7% en nivel logro.

Se concluye que ambos grupos (Control y experimental) tienen como factor común el nivel inicio; es decir, ambos tenían condiciones similares.

En el **post test** para el GC se evidenció que un 53,1% de los estudiantes están en nivel inicio, un 28,1% en proceso y un 18,8% en nivel logro. Para los docentes, el 83,3% se encontró en nivel inicio, el 16,7% en proceso y un 0% en nivel logro. Para los PPF, el 80% se ubicó en nivel inicio, el 10% en proceso y 10% en nivel logro.

Mientras que para el GE se evidenció que en los estudiantes un 26,7% se ubicó en nivel inicio, un 6,7% en proceso y un 66,7% en nivel logro. Para los docentes el 100% se ubicaron en nivel logro. Finalmente, para los PPF, el 20% se ubicó en nivel inicio, un 26,7% en proceso y 53,3% en nivel logro.

Se concluye que el GE presentó superiores niveles de logro en relación al GC.

## 4.2. Prueba de normalidad de los datos

$H_0$  Si  $p \geq 0,05$  datos se distribuyen de forma normal.

$H_1$  Si  $p < 0,05$  datos no se distribuyen de forma normal

Nivel de significancia. 5% (0,05)

Estadístico de prueba: Test de Normalidad Shapiro-Wilk para muestras pequeñas ( $n \leq 50$ ). Su fórmula es:

$$W = \frac{D^2}{nS^2}$$

Regla de decisión.

$p \geq 0,05$  Los datos se distribuyen de forma normal.

$p < 0,05$  Los datos no se distribuyen de forma normal.

Tabla 6.

### *Prueba de normalidad*

Grupo		Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.
Control	Pensamiento crítico reflexivo	,535	32	,000
	Inferencia	,688	32	,000
	Reconocimiento de supuestos	,745	32	,000
	Interpretación	,493	32	,000
	Evaluación de argumentos	,665	32	,000
	Pensamiento crítico reflexivo	,738	32	,000
	Inferencia	,653	32	,000
	Reconocimiento de supuestos	,784	32	,000
	Interpretación	,745	32	,000
	Evaluación de argumentos	,743	32	,000
Experimental	Pensamiento crítico reflexivo	,648	30	,000
	Inferencia	,681	30	,000
	Reconocimiento de supuestos	,781	30	,000
	Interpretación	,416	30	,000
	Evaluación de argumentos	,518	30	,000
	Pensamiento crítico reflexivo	,622	30	,000
	Inferencia	,753	30	,000
	Reconocimiento de supuestos	,592	30	,000
	Interpretación	,740	30	,000
	Evaluación de argumentos	,621	30	,000

Fuente: SPSS vr. 25

Conclusión:

Para la variable PCR y sus dimensiones tanto en el pre test como el post test los datos no se distribuyen de forma normal, los resultados de  $p < 0,05$ ; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de normalidad, aceptándose la no normalidad de datos. La prueba estadística a usarse para la comparación entre grupos fue no paramétrica: Prueba U de Mann Whitney por ser 2 grupos (control y experimental).

#### 4.3. Prueba de hipótesis. Contraste de Hipótesis General

**Ho (Me1 = Me2).** Las comunidades de aprendizaje no influyen significativamente en el desarrollo del PCR de los estudiantes de secundaria.

**Ha. (Me1 ≠ Me2).** Las comunidades de aprendizaje influyen significativamente en el desarrollo del PCR de los estudiantes de secundaria.

Nivel de Significancia 5% (0,05)

##### Regla de Decisión

Si  $p \leq 0.05$  se rechaza Ho

Tabla 7.

*Valor del Estadístico de Contraste.*

Grupo	Control (n=32)	Experimental (n=30)	Test U de Mann-Whitney	
Pretest Pensamiento crítico reflexivo				
	En Inicio	En Proceso	En Logro	U= 436,500
GC	78,1%	12,5%	9,4%	Z = -0,786
GE	66,7%	30,0%	3,3%	p = 0,432
Postest Pensamiento crítico reflexivo				
	En Inicio	En Proceso	En Logro	U= 222,500
GC	53,1%	25,0%	21,9%	Z = -3,911
GE	13,3%	16,7%	70,0%	P = 0,000

Fuente: SPSS v25

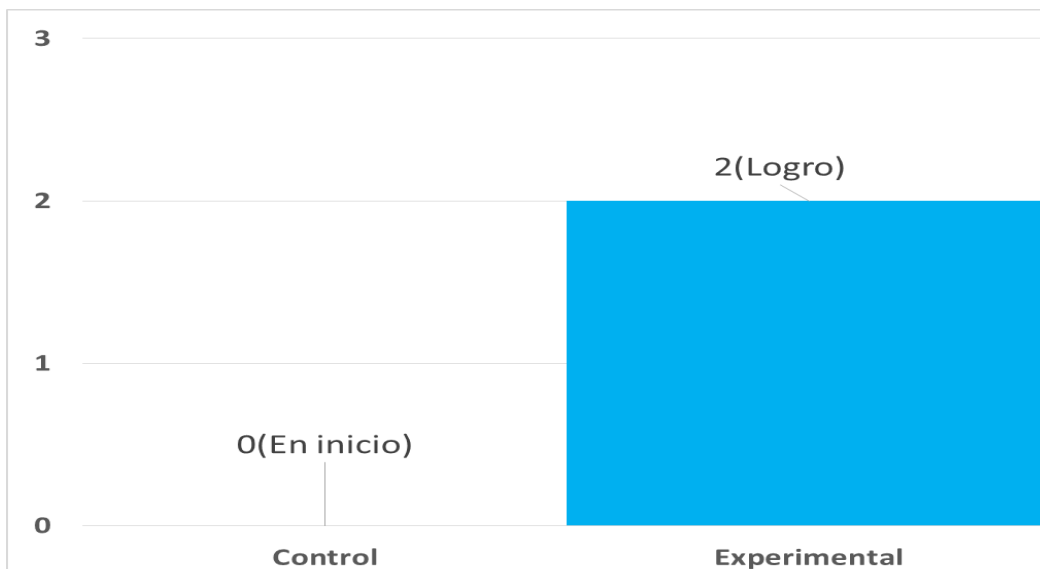


Figura 6. Mediana de los niveles de logros obtenidos en el posttest

Fuente: Tabla 7

### Conclusión:

De la tabla anterior se concluye que el nivel de logro en el desarrollo del PCR de los escolares de secundaria, tanto para el GC y GE, muestran situaciones coincidentes al inicio en la U-Mann-Whitney con  $p=0,432 > 0,05$  en sus niveles de logro durante el pretest (antes de aplicar el programa).

De la misma manera, el nivel de logro para el desarrollo del PCR, en el posttest nos muestran que ambos grupos presentan diferencias significativas en sus niveles de logro con U-Mann-Whitney:  $p=0,000 < 0,05$  siendo los del GE los que presentan en mayor nivel de logro.

Por lo tanto, podemos concluir que las CA influyen significativamente en el desarrollo del PCR de los escolares de secundaria.

Además, de la figura correspondiente se concluye que la mediana de los logros del GC es superior al del GE, evidenciando el aumento significativo en sus niveles de logro.

## Contraste de Hipótesis específica 1

**Ho (Me1 = Me2).** Las CdeA no influyen significativamente en el desarrollo de la inferencia del PCR de los estudiantes de secundaria.

**Ha. (Me1 ≠ Me2).** Las CdeA influyen significativamente en el desarrollo de la inferencia del PCR de los escolares de secundaria.

Nivel de Significancia 5% (0,05)

### Regla de Decisión

Si  $p \leq 0.05$  se rechaza Ho

Tabla 8.

*Valor del Estadístico de Contraste.*

Grupo	Control (n=32)		Experimental (n=30)	Test U de Mann-Whitney
Pretest desarrollo de la inferencia				
	En Inicio	En Proceso	En Logro	U= 478,000
GC	62,5%	25,0%	12,5%	Z = -0,033
GE	63,3%	23,3%	13,3%	p = 0,974
Posttest desarrollo de la inferencia				
	En Inicio	En Proceso	En Logro	U=263,500
GC	65,6%	15,6%	18,6%	Z = -3,288
GE	23,3%	26,7%	50,0%	P =0,001

Fuente: SPSS v25



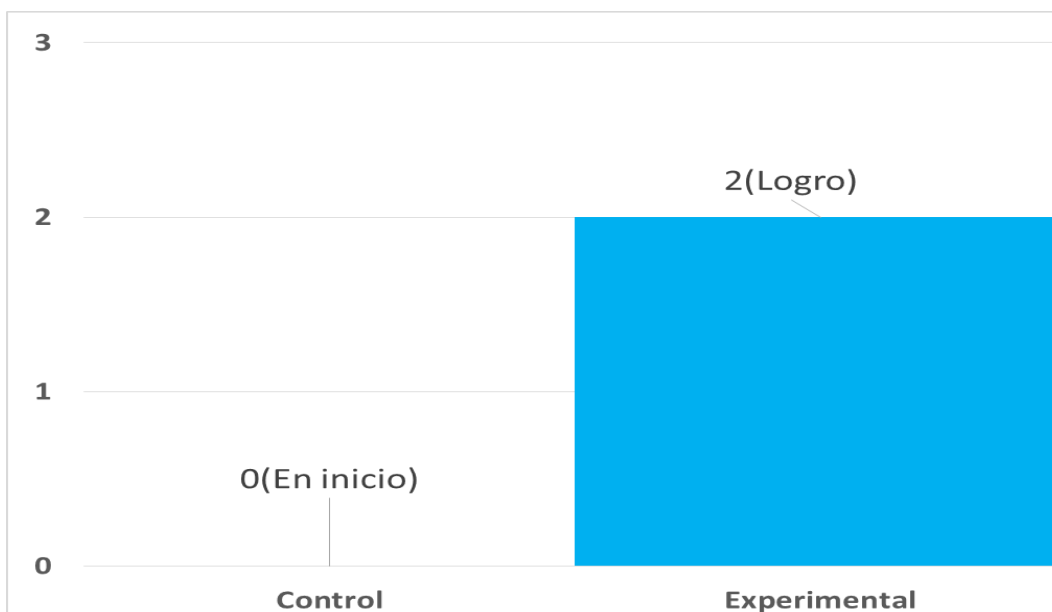


Figura 7. Mediana de los niveles de logros obtenidos en el posttest  
Fuente: Tabla 8

### Conclusión:

De la tabla anterior se concluye que el nivel de logro en el desarrollo de la inferencia de los estudiantes de secundaria, tanto del GC y GE, presentan condiciones iniciales similares U-Mann-Whitney con  $p=0,974 > 0,05$  en sus niveles de logro durante el pretest (antes de aplicar el programa).

Por otro lado, el nivel de logro en el desarrollo de la inferencia, en el posttest nos muestran que ambos grupos presentan diferencias significativas en su niveles de logro con U-Mann-Whitney:  $p=0,001 < 0,05$  siendo los del GE los que muestran mayores niveles de logro.

Por lo tanto, podemos concluir que las CA influyen significativamente en el en el desarrollo de la inferencia de los escolares de secundaria. Además de la figura correspondiente se concluye que la mediana de los logros del GC es superior al del GE, evidenciando el aumento significativo en sus niveles de logro.

## Contraste de específica 2

**Ho (Me1 = Me2).** Las CdeA no influyen significativamente en el reconocimiento de supuestos del PCR de los estudiantes de secundaria.

**Ha. (Me1 ≠ Me2).** Las CdeA influyen significativamente en el reconocimiento de supuestos del PCR de los estudiantes de secundaria.

Nivel de Significancia 5% (0,05)

**Regla de Decisión:** Si  $p \leq 0.05$  se rechaza Ho

Tabla 9.

*Valor del Estadístico de Contraste.*

Grupo	Control (n=32)		Experimental (n=30)	Test U de Mann-Whitney
Pretest reconocimiento de supuestos				
	En Inicio	En Proceso	En Logro	U= 437,000
GC	53,1%	34,4%	12,5%	Z = -0,666
GE	43,3%	43,3%	13,3%	p = 0,505
Postest reconocimiento de supuestos				
	En Inicio	En Proceso	En Logro	U=201,000
GC	43,8%	37,5%	18,8%	Z = -4,221
GE	10,0%	16,7%	73,3%	P =0,000

Fuente: SPSS v25

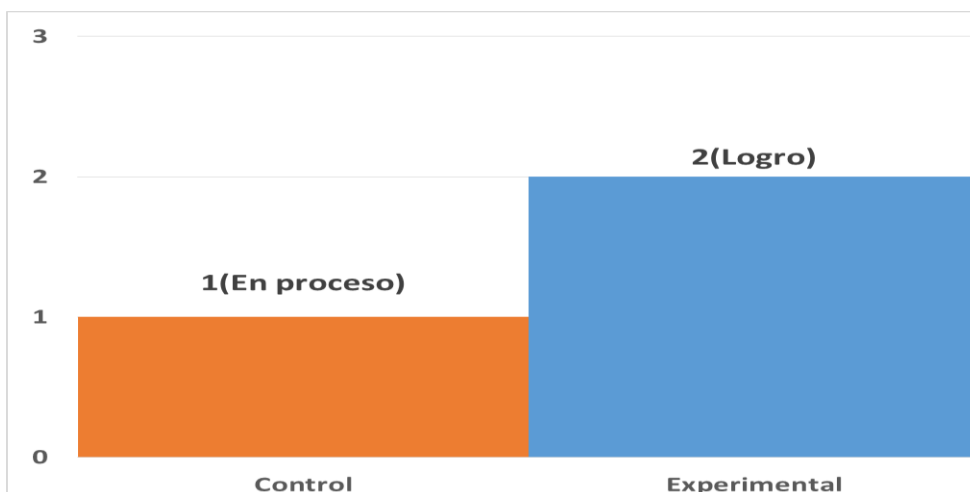


Figura 8. Mediana de los niveles de logros obtenidos en el posttest

Fuente: Tabla 9

### Conclusión:

De la tabla anterior se concluye que el nivel de logro en el reconocimiento de supuestos de los escolares de secundaria, tanto del GC y GE, muestran condiciones coincidentes al inicio en la U-Mann-Whitney con  $p=0,505 > 0,05$  en sus niveles de logro durante el pretest (antes de aplicar el programa).

Por otro lado, el nivel de logro en el reconocimiento de supuestos, en el posttest nos muestran que ambos grupos presentan diferencias significativas en sus niveles de logro con U-Mann-Whitney:  $p=0,000 < 0,05$  siendo los del GE los que muestran niveles mayores de logro.

Por lo tanto, podemos concluir que las CA influyen significativamente en el reconocimiento de supuestos de los escolares de secundaria. Además, de la figura correspondiente se concluye que la mediana de los logros del GC es superior al del GE, evidenciando el aumento significativo en sus niveles de logro.

### Contraste de específica 3

**Ho (Me1 = Me2).** Las CdeA no influyen significativamente en la interpretación del PCR de los escolares de secundaria.

**Ha. (Me1 ≠ Me2).** Las CdeA influyen significativamente en la interpretación del PCR de los escolares de secundaria.

Nivel de Significancia 5% (0,05)

#### Regla de Decisión

Si  $p \leq 0.05$  se rechaza Ho

Tabla 10.

*Valor del Estadístico de Contraste.*

Grupo	Control (n=32)		Experimental (n=30)	Test U de Mann-Whitney
Pretest interpretación del pensamiento				
	En Inicio	En Proceso	En Logro	U= 451,000
GC	81,3%	9,4%	9,4%	Z = -0,639
GE	86,7%	10,0%	3,3%	p = 0,523
Postest interpretación del pensamiento				
	En Inicio	En Proceso	En Logro	U=249,000
GC	53,1%	34,4%	12,5%	Z = -3,455
GE	20,0%	26,7%	53,3%	P =0,001

Fuente: SPSS v25

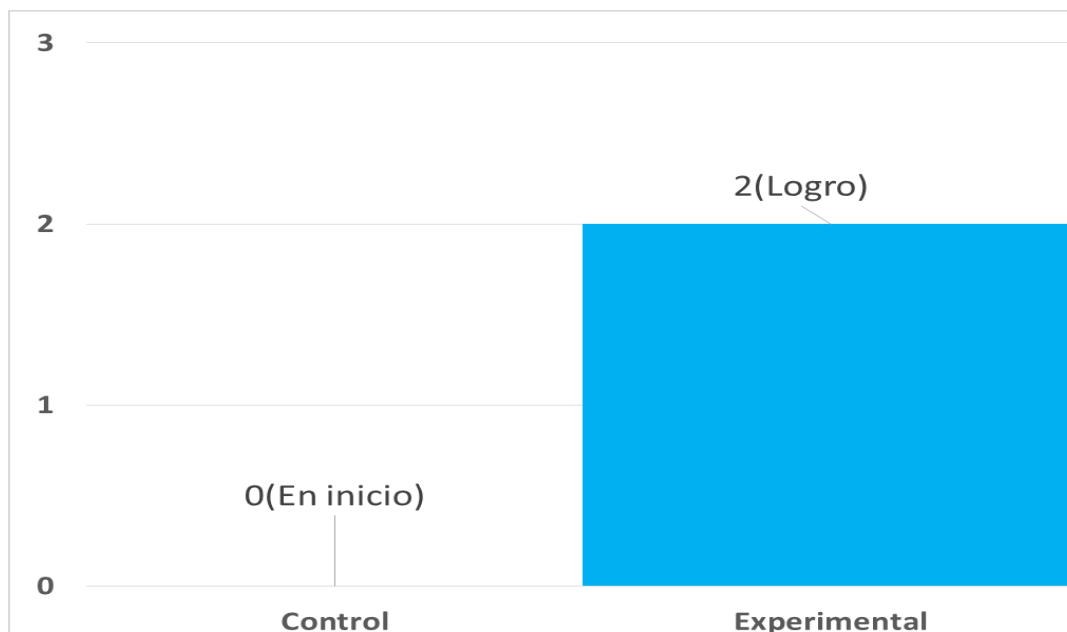


Figura 9. Mediana de los niveles de logros obtenidos en el posttest

Fuente: Tabla 10

### Conclusión:

De la tabla anterior se concluye que el nivel de logro en la interpretación del PCR de los estudiantes de secundaria, tanto del GC y GE, presentan condiciones iniciales similares U-Mann-Whitney con  $p=0,523 >0,05$  en sus niveles de logro durante el pretest (antes de aplicar el programa).

Por otro lado, el nivel de logro en la interpretación del pensamiento, en el posttest nos muestran que ambos grupos presentan diferencias significativas en su niveles de logro con U-Mann-Whitney:  $p=0,001 < 0,05$  siendo los del grupo experimental los que presentan mayores niveles de logro.

Por lo tanto, podemos concluir que las CdeA influyen significativamente en la interpretación del pensamiento de los estudiantes de secundaria. Además, de la figura correspondiente se concluye que la mediana de los logros del GC es superior al del GE, evidenciando el aumento significativo en sus niveles de logro.

#### Contraste de Hipótesis específica 4

**Ho (Me1 = Me2).** Las CdeA no influyen significativamente en la evaluación de argumentos del PCR de los escolares de secundaria.

**Ha. (Me1 ≠ Me2).** Las CdeA influyen significativamente en la evaluación de argumentos del PCR de los escolares de secundaria.

Nivel de Significancia 5% (0,05)

**Regla de Decisión:** Si  $p \leq 0.05$  se rechaza Ho

Tabla 11.

*Valor del Estadístico de Contraste.*

Grupo	Control (n=32)		Experimental (n=30)	Test U de Mann-Whitney
Pretest evaluación de argumentos del pensamiento crítico reflexivo				
	En Inicio	En Proceso	En Logro	U= 407,500
GC	65,6%	25,0%	9,4%	Z = -1,309
GE	80,0%	16,7%	3,3%	p = 0,190
Postest evaluación de argumentos del pensamiento crítico reflexivo				
	En Inicio	En Proceso	En Logro	U=269,000
GC	53,1%	28,1%	18,1%	Z = -3,214
GE	26,7%	6,7%	66,7%	P =0,001

Fuente: SPSS v25

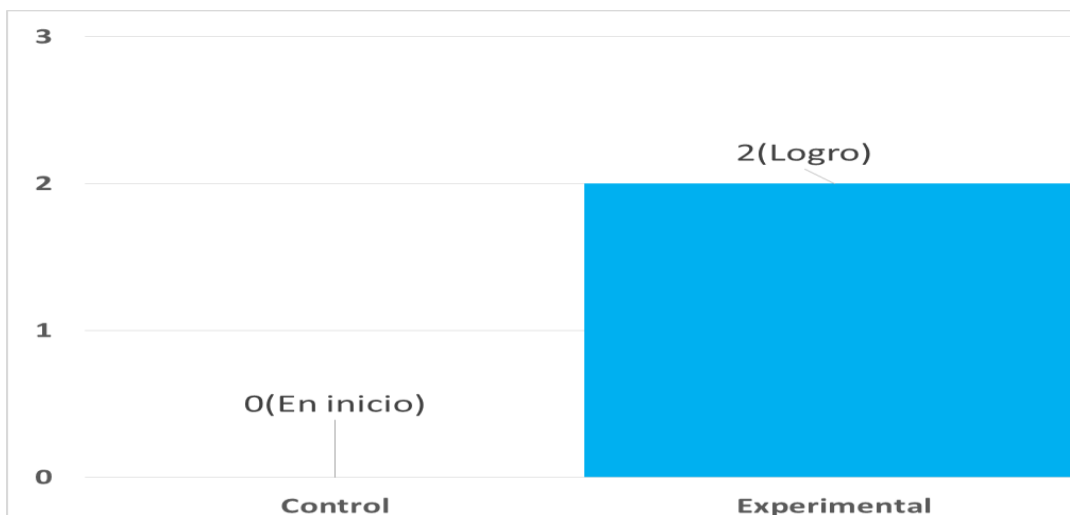


Figura 10. Mediana de los niveles de logros obtenidos en el postest

Fuente: Tabla 11

### Conclusión:

Se concluye que el nivel de logro en la evaluación de argumentos del PCR de los escolares de secundaria de la IE CV de S.J.L. 2019, tanto del GC y GE, representan coincidentes condiciones al inicio en la U-Mann-Whitney con  $p=0,190 > 0,05$  en sus niveles de logro durante el pretest (antes de aplicar el programa).

Por otro lado, el nivel de logro en la evaluación de argumentos del PCR, en el postest nos muestran que ambos grupos presentan diferencias significativas en sus niveles de logro con U-Mann-Whitney:  $p=0,001 < 0,05$  siendo los del GE los que presentan mayores niveles de logro.

Por lo tanto, podemos concluir que las CdeA influyen significativamente en la evaluación de argumentos del PCR de los escolares de secundaria de la IE CV de S.J.L. 2019. Además, de la figura correspondiente se concluye que la mediana de los logros del GC es superior al del GE, evidenciando el aumento significativo en sus niveles de logro.

## **V: DISCUSIÓN**



Para el siguiente capítulo se presentan los resultados de la conclusión de las hipótesis realizando una triangulación entre las precedentes investigaciones y el sustento teórico y/o técnico del estudio.

El resultado de la hipótesis general de la investigación, según la prueba de Mann Whitney, determinó que, para la variable PCR y sus dimensiones tanto en el pretest como el posttest los datos informativos no se distribuyen normalmente  $p < 0,05$ , por lo que, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) de normalidad, aceptándose la no normalidad de datos ( $H_A$ ), concluyendo que las CA influyen significativamente en el desarrollo del PCR de los escolares de secundaria. Asimismo, el resultado anterior también se vincula con el estudio de investigación que ejecutó Machaca (2015) quien concluyó que la técnica de la cruz categorial influyó significativamente en los procesos cognitivos estudiados para incrementar el desarrollo del PC, a través de análisis, inferencia, explicación, interpretación, y evaluación en los discentes de educación. Sin embargo, Medina (2017) demostró en los resultados que, al aplicar el programa, en el GC se aplicaron las evaluaciones de pretest y posttest donde concluyó que no se evidencian diferencias, de manera significativa, entre ambas evaluaciones, en el GC.

Ahora bien, en el CNEB (2016) refiere que, a lo largo de toda la vida escolar, los estudiantes deben lograr de manera progresiva y por ende, su desarrollo como ciudadanos responsables en convivencia social ante los cambios y retos de una sociedad actual para actuar con criticidad y que son expresados en el perfil de egreso (CNEB, 2016, p. 14)

De la misma manera, es necesario que la comunidad educativa realice acciones conjuntas en concordancia con los principios que se encuentran estipulados en la Ley General de Educación que beneficien a los estudiantes, a través de los enfoques transversales con oportunidades de participación reflexiva individual y colectiva (CNEB 2016, p.19-21).

Los resultados de contraste de la hipótesis específica 1 de estudio muestra que, tanto del GC y GE, refieren situaciones similares al inicio en el U-Mann-Whitney con  $p=0,974 >0,05$  en sus niveles de logro durante el pretest (antes de aplicar el experimento) y en el postest nos muestran que ambos grupos presentan diferencias significativas en su niveles de logro con U-Mann-Whitney:  $p=0,001 < 0,05$  siendo el GC el que presenta mayor nivel de logro. En ese sentido, se puede concluir que, las CA influyen significativamente en el desarrollo de la inferencia del PCR de los escolares de secundaria de la IE CV. De manera similar, estos resultados se relacionan con la investigación que aplicó Curiche (2015) donde ambos grupos presentaron resultados similares en el pretest; sin embargo al implementar la estrategia ABP con CSCL a uno de los grupos y al de GC, el uso de la tecnología, no tuvieron resultados positivos en el postest. Lo que sí, en el GE que mejoraron las habilidades del PC.

Por su parte, el MBDD (2014) sustenta mediante un conjunto de dominios, competencias profesionales y desempeños que, el docente debe cumplir en el quehacer educativo, en concordancia con la Escuela que queremos construir para garantizar aprendizajes fundamentales en los escolares generando estrategias de pensamiento creativo y crítico (MBDD, 2014, p.41).

Los resultados de contraste para la hipótesis 2 refiere que, el nivel de logro en el reconocimiento de supuestos, en el postest nos muestran que ambos grupos presentan diferencias significativas en su niveles de logro con U-Mann-Whitney:  $p=0,000 < 0,05$  siendo los del GE los que presentan mayores niveles de logro. Por lo tanto, podemos concluir que las CA influyen de manera significativa en el reconocimiento de supuestos de los escolares de secundaria. Estas conclusiones también se relacionaron con el estudio de investigación que ejecutó Albertos (2015) quien concluyó que al aplicar en dos grupos de Bachillerato, uno Humanidades (GE) y el otro, científico (GC) el resultado del postest, para ambos grupos, evidenció que existió diferencias significativas luego de haber aplicado un programa.

Por su parte, el filósofo Lipmann quien ha investigado y profundizado estudios relacionados con el pensamiento complejo indica que, para pensar se necesita desarrollar una serie de habilidades de creación y cuidado. Por ello, refiere dos pensamientos, el primero creativo que aborda lo desafiante y el segundo, cuidadoso con tendencia apreciativa. Estos se complementan para lograr el nivel más alto del PC. Asimismo, los métodos deben emplearse a los estudiantes en toda la etapa escolar para construir personas más reflexivas, racionales y con la capacidad de poder valorar y emitir juicios. Lipmann (1997).

Los resultados de contraste de la hipótesis 3 de estudio, evidencia el nivel de logro en la interpretación del pensamiento, en el postest, así muestran que ambos grupos presentan diferencias significativas en su niveles de logro con U-Mann-Whitney:  $p=0,001 < 0,05$  siendo los del GE los que presentan mayores niveles de logro. Por lo tanto, podemos concluir que las CA influyen significativamente en la interpretación del pensamiento de los escolares de secundaria. De manera semejante, Alderete (2015) llevó a cabo su investigación en dos grupos (GC y GE) se aplicaron a ambos, el pre y post test. Luego de aplicar los programas televisivos, seleccionados previamente, se concluyó que los sujetos en el GE demostraron tener mejores resultados en PC. Sin embargo, Coello (2015) concluye en su investigación que, pese a que exista fundamentos teóricos, filosóficos y pedagógicos relacionados a promover el PC de los escolares, la metodología de enseñanza no fortalece actividades reflexivas y críticas en los alumnos.

Según el PEN (2007, p.74) para garantizar un aprendizaje con éxito, se establecen políticas que son medidas necesarias y están vinculadas al rol protagónico de estudiantes más críticos, creativos e innovadores. En consonancia con lo anterior, la implementación del CNEB en el nivel de secundaria, contempla que los docentes deben fortalecer actividades para promover el diálogo, de manera reflexiva, y el PC en los escolares para lograr mejores resultados en los aprendizajes RVM N° 24 (2019, p.7-8)

Los resultados de contraste de la hipótesis 4 de estudio muestran el nivel de logro en la evaluación de argumentos del PCR, en el postest nos muestran que ambos grupos presentan diferencias significativas en su niveles de logro con U-Mann-Whitney:  $p=0,001 < 0,05$  siendo los del GE los que presentan mayores niveles de logro. Por lo tanto, podemos concluir que las CdeA influyen significativamente en la evaluación de argumentos del PCR de los escolares de secundaria de la IE CV de S.J.L.

Laiton (2016) Muestran los resultados aplicados que, en el pretest, no habían desarrollado algunas habilidades del PC, mientras que al implementar en el postest la prueba PENCRISAL, para el grupo interviniente, los resultados evidenciaron ligeras mejoras que en el GC inclusive para este último los resultados fueron menores en el pretest.

Para Freire, quien desde su concepción de un educación liberadora, menciona que existe una educación bancaria donde existe un transmisor de conocimientos y otro, que recibe esos conocimientos (profesor-estudiante igual a opresor-oprimido) que impide y propone transformar el proceso educativo como un diálogo más horizontal, crítico y reflexivo entre profesor y estudiante (Freire, 1997).

## **VI: CONCLUSIONES**

A handwritten mark or signature in dark blue ink, consisting of a diagonal line intersected by a shorter horizontal line, located in the bottom right corner of the page.

El presente capítulo sintetiza el estudio de la investigación y su influencia significativa en las hipótesis que se relacionan con las dimensiones del pensamiento crítico reflexivo.

PRIMERA: Se determinó que las Comunidades de Aprendizaje influyen significativamente en el desarrollo del PCR de los estudiantes de secundaria de la IE CV de S.J.L.; según el Test U de Mann-Whitney con un p valor de 0,000.

SEGUNDA: Se determinó que las Comunidades de Aprendizaje influyen significativamente en el desarrollo de la inferencia del PCR de los estudiantes de secundaria de la IE CV de S.J.L.; según el Test U de Mann-Whitney con un p valor de 0,001.

TERCERA: Se determinó que las Comunidades de Aprendizaje influyen significativamente en el reconocimiento de supuestos del PCR de los estudiantes de secundaria de la IE CV de S.J.L.; según el Test U de Mann-Whitney con un p valor de 0,000.

CUARTA: Se determinó que las Comunidades de Aprendizaje influyen significativamente en la interpretación del PCR de los escolares de secundaria de la IE CV de S.J.L.; de acuerdo al Test U de Mann-Whitney con un p valor de 0,001.

QUINTA: Se determinó que las Comunidades de Aprendizaje influyen significativamente en la evaluación de argumentos del PCR de los estudiantes de secundaria de la IE CV de S.J.L.; de acuerdo al Test U de Mann-Whitney con un p valor de 0,001.

## VII: RECOMENDACIONES

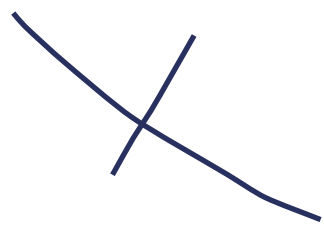


Al término de haber realizado el exhaustivo trabajo de investigación se puede realizar la siguiente recomendación para futuras investigaciones:

1. Que la investigación realizada se ejecute con la ampliación de una muestra más grande, mediante el cambio del diseño. Es decir, de un diseño cuasiexperimental a un diseño con el método de Solomón donde existan dos GE y dos GC, con un pretest aplicado a uno del GE y a otro de GC y a los cuatro se les aplica el posttest. El beneficio del investigador es comprobar los posibles efectos del pretest con el posttest.
2. Que, la investigación se desarrolle considerando otros contextos o situaciones similares como la Emergencia Sanitaria en la cual nos encontramos actualmente y la educación, en el Perú, no puede parar. Por ello, es vital que las CdeA se extienda en los colegios de manera virtual con la modalidad a distancia.
3. Que, el ministro de educación en coordinación con la viceministra de Gestión Pedagógica tengan a bien considerar el PCR como una competencia transversal porque se va desarrollando a lo largo de toda la etapa escolar y; por ende, lograr el éxito de su vida en sociedad.
4. Para fortalecer el PCR de los escolares, se propone desarrollar un programa educativo de intervención con CdeA.



## VIII: PROPUESTA



**FORTALECIENDO MIS CAPACIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO  
REFLEXIVO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

**AUTORA:  
PILAR DOLORES GARRO DE LA PEÑA**

**LIMA – PERÚ  
2020**

## **I. DATOS GENERALES:**

- 1.1. Institución educativa : César Vallejo  
1.2. Localidad : Lima  
1.3. Dirigido a : Estudiantes, docentes y padres de familia  
1.4. Investigadora : Mgtr. Pilar Dolores Garro De La Peña  
1.5. Duración : 12 sesiones de aprendizaje

## **II. FUNDAMENTACIÓN:**

Después de los resultados obtenidos en la investigación, Comunidades de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de Secundaria, IE César Vallejo de S.J.L. 2019, se ha demostrado que las comunidades de aprendizaje influyen significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes, motivo por el cual, es necesario replantear estrategias de participación colectiva involucrando a la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia y aliados) a pensar de manera crítica y reflexiva a través de un diálogo para facilitar la reflexión y la argumentación individual y colectiva.

## **III. OBJETIVOS:**

**Objetivo General:** Implementar la transformación de las instituciones educativas en comunidades de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes y mejorar el logro de aprendizajes.

### **Objetivos Específicos:**

- 3.1. Organizar la participación de los docentes, estudiantes y padres de familia (actores del proceso de aprendizaje) mediante las interacciones del diálogo igualitario.
- 3.2. Fomentar la participación de toda la comunidad educativa en la innovación de acción individual y grupal para la transformación en Comunidad de Aprendizaje.
- 3.3. Implementar actuaciones educativas de éxito para la mejorar los niveles de aprendizaje y reducir los índices de abandono y repitencia escolar.

3.4.Promover estrategias de pensamiento crítico reflexivo a la comunidad, durante la propuesta, para desarrollar interacciones ante situaciones y contextos diferentes.

#### **IV. CONTENIDO TEMÁTICO**

La institución educativa que desea transformarse en una Comunidad de Aprendizaje tiene que asumir tres procesos: principios del aprendizaje dialógico, fases de transformación y actuaciones educativas de éxito. Además, de aplicar estrategias para desarrollar el pensamiento crítico reflexivo de todos los involucrados en el proceso educativo.

##### **4.1. El aprendizaje dialógico y sus principios**

- 4.1.1. Diálogo igualitario
- 4.1.2. Creación de sentido
- 4.1.3. Inteligencia cultural
- 4.1.4. Solidaridad
- 4.1.5. Igualdad de diferencias
- 4.1.6. Transformación
- 4.1.7. Dimensión instrumental

##### **Sustento teórico**

- ❖ Lev Vygotsky, Pensamiento y lenguaje (1995)
- ❖ Jerome Bruner, La educación, puerta de la cultura (2015)
- ❖ Jerome Bruner, Actos de significado (1991)
- ❖ Jürgen Habermas. Teoría de la acción comunitaria (1994)
- ❖ Gordon Wells, Indagación dialógica (2001)
- ❖ Paulo Freire, A la sombra de este árbol (2006)
- ❖ Paulo Freire, Pedagogía de la Autonomía (2006)
- ❖ Paulo Freire, Pedagogía del oprimido (2005)

**4.2. Fases de transformación Comunidades de Aprendizaje:** Transformar la institución educativa en una comunidad de aprendizaje con la participación activa de estudiantes, docentes y padres de familia. Dicha transformación necesariamente debe seguir las siguientes fases:

**4.2.1. Sensibilización:** primer paso para conocer las teorías, modelos educativos y beneficios para transformarse en una Comunidad de Aprendizaje.

**4.2.2. Toma de decisión:** segundo paso donde la comunidad educativa decide si la IE aceptan o no en convertirse en una Comunidad de aprendizaje.

**4.2.3. Sueño:** tercer paso donde la comunidad educativa empieza con la escuela ideal para todos.

**4.2.4. Selección de prioridades:** se priorizan los sueños que serán planificados a corto, mediano y largo plazo.

**4.2.5. Prioridades:** se elabora el plan de trabajo organizando cada sueño.

#### **4.3. Actuaciones educativas de éxito:**

4.3.1. Grupos interactivos

4.3.2. Formación de familiares

4.3.3. Tertulia literarias dialógicas

4.3.4. Biblioteca tutorizada

4.3.5. Formación pedagógica dialógica

4.3.6. Participación educativa de la comunidad

4.3.7. Modelo dialógico de resolución de conflictos

#### **4.4. ESTRATEGIAS DE PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO EN EL AULA**

4.4.1. Habilidad para analizar la realidad en que se vive.

4.4.2. Habilidad para construir respuestas ante problemas.

4.4.3. Habilidad de construcción colectiva para dar respuesta a diversos sectores de la sociedad.

4.4.4. Habilidad para generar escucha activa y construcción del conocimiento.

## V. RECURSOS DIDÁCTICOS

Para el desarrollo de la propuesta se utilizarán los siguientes recursos educativos:

- Separatas
- Presentaciones en Power Point
- Aulas multimedia
- Plumones
- Papelotes
- Obras clásicas

## VI. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Se desarrollará la propuesta con 12 sesiones de aprendizaje teniendo en cuenta el siguiente cronograma de actividades

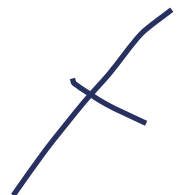
ACTIVIDADES	INTERVENCIONES/SESIONES											
	SEM. 1	SEM. 2	SEM. 3	SEM. 4	SEM. 5	SEM. 6	SEM. 7	SEM. 8	SEM. 9	SEM. 10	SEM. 11	SEM. 12
1. Aplicación de pre test (ficha de observación)	X											
2. Reflexión sobre la práctica pedagógica en el aula.		X										
3. Transformación sobre Comunidades de aprendizaje		X										
4. C de A: fase de la sensibilización			X									
5. C de A: fase de la toma de decisión				X								

6. C de A: fase del sueño					X							
7. C de A: fase prioridades					X	X						
8. C de A: fase planificación						X	X					
9. Aplicación de las Tertulas Literarias dialógicas								X				
10. Aplicación de los grupos interactivos									X			
11. Aplicación de formación de familias										X		
12. Sistematización de las actividades de éxito											X	
13. Desarrollamos actividades de éxito											X	
14. Reflexión sobre el pensamiento crítico reflexivo												X

## VII. EVALUACIÓN:

Antes de la ejecución de la presente propuesta se formarán dos grupos: control y experimental. Se aplicará a ambos un pretest y al final, un postest para analizar, comparar los resultados y determinar la efectividad de la presente propuesta.

## REFERENCIAS

A handwritten mark or signature in blue ink, consisting of a diagonal line with a horizontal crossbar, resembling a stylized 'f' or a similar symbol.



- Actuaciones de Éxito. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/>
- Albertos, D. (2015). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa educativo basado en la competencia científica para el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de educación secundaria*. [tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid. Repositorio UAM, [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668574/albertos\\_gomez\\_daniel.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/668574/albertos_gomez_daniel.pdf?sequence=1)
- Alderete, G. (2015). *Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, mediante el empleo de programas de televisión, de los estudiantes de primero de secundaria en la IE Salesiano técnica de Huancayo*. [tesis de maestría, Universidad Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE, <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/970>
- American Psychological Association (2019). Manual de publicaciones de la American Psychological Association (7a. ed.). Colombia: Universidad Central.
- Álvarez, P. (2014). *Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica: transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito*. [tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Repositorio UB, [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65706/1/PAC\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65706/1/PAC_TESIS.pdf)
- Aprendizaje Dialógico. (2015). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/aprendizaje-dialogico/>
- Aranda, S. W. (2014). Programa “Piensanálisis” para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del quinto año de secundaria en el área de Ciencias Sociales del colegio Engels Class El Porvenir. [tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio UPAO, <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/962>
- Arbelaez, D. (2015). Principios de aprendizaje dialógico. Colombia: Paidós: <file:///F:/SEMINARIO%20DE%20TESIS%203/fFFFFuents%20cientificas%20y%20técnicas%20variables/14289a0d39d832fc603a842f5355c517.pdf>
- Arnago, J. (enero – julio 2017). *Comunidades de aprendizaje y pedagogía crítica: una experiencia de investigación, reflexión y formación popular*

de maestro. V(9).

Nº1.file:///F:/SEMINARIO%20DE%20TESIS%203/FFFFuents%20cientificas%20y%20técnicas%20variables/DialnetComunidadesDeAprendizajeYPedagogiaCritica-6110076.pdf

Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O. (2015) Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (2), pp. 57-72  
DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>

Calero, G. (2015). Actuaciones educativas de éxito en comunidades de aprendizaje: metodología docente, rendimiento académico, creación de sentido y cultura profesional. [tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. Repositorio CORE, <https://core.ac.uk/download/pdf/84749789.pdf>

Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., & Willis, P. (1994). Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós. CdA en Brasil. (2015). Red Comunidades de Aprendizaje. <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/quien-participa>

Cielo, I. E. (2019). *Programa "Casoanálisis" para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del 3º de secundaria del área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica de la I.E "Ramón Castilla 88044" Coishco, 2018.* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Santa]. Repositorio UNS, <http://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/uns/3281/47135.pdf?sequence=1&isallowed=y>

Cifuentes, A., & Fernández, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio "Apóstol San Pablo" de Burgos (España). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67(24,1) 57-73. Clásicos Universales. (2015). Portal Oficial de las Tertulias Literarias, Artísticas y Musicales Dialógicas. CONFAPEA. <http://confapea.org/tertulias/clasicos/>

Coello, A.I. (2016). El Pensamiento Crítico en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Educación General Básica superior de la Unidad Educativa Fiscomisional San Daniel Comboni de la ciudad

- de Esmeraldas, 2013-2014. [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Ecuador]. Repositorio PUCESE, <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/392>
- Coll, Salvador, C. (s.f.) Las Comunidades de aprendizaje, <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>
- Curiche, D. A. (2015). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de Filosofía en el internado nacional Barros Arana. [tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio UCHILE, <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136541/Tesis%20-%20desarrollo%20de%20habilidades%20de%20pensamiento%20cr%C3%ADtico%20por%20medio%20de%20ABP%20y%20CSCL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- CREA (2017). Aprendizaje dialógico. Barcelona: Creative Commons. [https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2016/10/2\\_Aprendizaje-dialogico.pdf](https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2016/10/2_Aprendizaje-dialogico.pdf)
- Dan, C. y Barrientos, P. (2018) Comunidades de aprendizaje. file:///C:/Users/alumno702a/Downloads/66-Texto%20del%20art%C3%ADculo-181-1-10-20181029%20(1).pdf
- Dardón, M. R. (2017). *El pensamiento crítico: Interpretación del proceso de formación del pensamiento crítico* [tesis de doctorado, Universidad de San Carlos de Guatemala]. Repositorio institucional Biblioteca USAC, [http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07\\_2317.pdf](http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_2317.pdf)
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 67(24,1), 19-30.
- Changwong, K., Sukkamart, A., & Sisan, B. (2018). Critical thinking skill development: Analysis of a new learning management model for Thai high schools. *Journal of International Studies*, 11(2), 37-48. doi:10.14254/2071-8330.2018/11-2/3

- Díez-Palomar, J., García, P., Molina, S., & Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 75-88.
- Domínguez, F. (2017). *Génesis y evaluación de las comunidades de aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa en Andalucía*. [tesis de doctorado, Universidad de Castilla-La Mancha]. Repositorio UCLM, <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/16457/TESIS%20Dom%C3%ADnguez%20Rodr%C3%ADguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dreilm (2016). *La educación que queremos y nos merecemos en Lima Metropolitana al 2021*. Resolución Directoral Regional N° 2965-2016-DRELM
- Ennis, R. H. (1987). *A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities*. En J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills*, New York, USA: Freeman and Company.
- Ennis, R. H. (1994). *Assessing critical thinking dispositions: Theoretical considerations*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- Ennis, R. H. (1995). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, New Jersey, USA: Prentice-Hall.
- Ennis, R. (2011). *El concepto del pensamiento crítico*. Buenos Aires: Ediciones Paidós
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* *Insight Assessment*, 1, 1-22. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.php>
- Flecha, R., & Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Flecha, R., García, R., & Gómez, A. (2013). Transferencia de las tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 140-16. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224
- Freire, P. (1975). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores. Recuperado de: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/>

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- González, V. (2016). *De la formación permanente del profesorado a la formación dialógica de la comunidad: análisis de una tertulia pedagógica comunitaria*. [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio UCM, <https://eprints.ucm.es/40521/1/T38145.pdf>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.
- Hassan, R., Ahmad, J. and Boon, Y. (Received August 23, 2019; Revised November 24, 2019; Accepted December 3, 2019). *Universal Journal of Educational. Instructional Leadership Practice and Professional Learning Community in the Southern Zone of Malaysia*. DOI: 10.13189/ujer.2019.071906. Research 7(12A): 42-50, 2019.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. Editorial McGraw Hill: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/>
- INCLUD-ED Consortium (2012). Final INCLUD-Ed Report. Strategies for inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. Recuperado de: [http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2\\_Final-Report\\_final.pdf](http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf)
- Jiménez, A. y Rodríguez, M. (2016). *Comunidades de aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en las instituciones educativas*. [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/25/08\\_MI\\_25.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/25/08_MI_25.pdf)
- Laiton, I. Análisis del desarrollo de habilidades básicas del pensamiento crítico en el contexto de la enseñanza de la Física en la escuela tecnológica, Instituto Técnico Central. [tesis de doctorado, Universidad de Granada]. Repositorio UGR, <https://hera.ugr.es/tesisugr/26228658.pdf>
- Lau, M., Rundquist, A. and Henderson, Ch. (Received 25 March 2019; published 4 December 2019). Published by the American Physical Society. Faculty online learning communities: A model for sustained teaching transformation. 2469-9896=19=15(2)=020147(23)

- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos y Representaciones*, 2 (1), 161-214. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Loaiza y Osorio. (enero – junio 2018). Diálogos sobre educación. *El desarrollo del pensamiento crítico en Ciencias Naturales con estudiantes de básica secundaria en una institución de Pereyra*. Año (9) N° 16. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v9n16/2007-2171-dsetaie-9-16-00009.pdf>
- Machaca, N. J. (2015). La cruz categorial como técnica para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de la universidad nacional del Altiplano – Puno. [tesis de doctorado, Universidad de Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE, <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/une/266/td%201508%20m1.pdf?sequence=1>
- Medina, F. (2017). *Programa critical para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes de cuarto de secundaria de una institución educativa del Callao* [tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL, [http://200.37.102.150/bitstream/USIL/2997/1/2017\\_Medina\\_Programa-critical-para-pensamiento-critico.pdf](http://200.37.102.150/bitstream/USIL/2997/1/2017_Medina_Programa-critical-para-pensamiento-critico.pdf)
- Merma, A. (2015). Estrategia pedagógica basada en comunidades de aprendizaje para desarrollar indagación científica en estudiantes del VI ciclo Apurímac. [tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio USIL, [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2200/2/2015\\_Merma.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2200/2/2015_Merma.pdf)
- Minedu. (2019). *Guía de comisiones que se conforman en las instituciones educativas de Educación Básica Regular*. Lima: Ministerio de Educación.
- Minedu. (2017). *Orientaciones, protocolos e instrumentos*. Lima: Ministerio de Educación.

- Minedu. (2017). *Gestión curricular, comunidades de aprendizaje y liderazgo pedagógico*. Lima: Ministerio de Educación.
- Minedu. (2017). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Lima: Ministerio de Educación.
- Minedu. (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: Ministerio de Educación.
- Minedu. (2015). *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes?* Área de Comunicación VII. Lima: Ministerio de Educación.
- Minedu, (2019). *Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica*. Resolución Directoral N° 024
- Molina, S. (2017). Los grupos interactivos: una mirada de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad.
- Mora, A. y Parra (2015). *Estrategia de aprendizaje para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes principiantes de la corporación de ciencia y desarrollo Uniciencia* [tesis de doctorado, Universidad Libre de Colombia]. Repositorio UNILIBRE, <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8334/TRABAJO%20DE%20GRADO%20CD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mórla, T. (2015). *Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades*. Social and Education History, 4(2), 137-162. doi: 10.17583/hse.2015.1496
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Naciones Unidas, 2015, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Tomado el 27 de setiembre de 2019 de: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformourworld>.
- Natura, I. (s.f.). Cuadernillo Aprendizaje Dialógico. Sao Pabo, Brasil: Instituto Natura.[http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/nuestrabiblioteca?group\\_id=4&category\\_id=&language=&type=&sort=language\\_es&direction=desc&page=2](http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/nuestrabiblioteca?group_id=4&category_id=&language=&type=&sort=language_es&direction=desc&page=2).
- Páez- Martínez, R.M., Rondón-Herrera, G.M.y Trejo-Catalán, J.H.(2018) Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ISBN 978-987-722-379-8

- Prenger, R., Poortman, C. and Handelzalts, A. (2019). American Association of Colleges for Teacher Education. The Effects of Networked Professional Learning Communities. Vol. 70(5) 441–452. DOI: 10.1177/0022487117753574.
- Tamayo A., Oscar Eugenio; Zona, Rodolfo; Loaiza Z., Yasaldez Eder (Julio – diciembre 2015). El pensamiento crítico en la educación. algunas categorías centrales en su estudio. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 11, núm. 2, p. 111-133 <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134146842006.pdf>
- Tinnell, T., Ralston, P., Tretter, T. and Mills, M. (2019). International Journal of STEM Education. Sustaining pedagogical change via faculty learning community <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0180-5>.
- Torres Merchan, Nidia; Solbes, Jordi. (2016). *Contribuciones de una intervención didáctica usando cuestiones sociocientíficas para desarrollar el pensamiento crítico*. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, Vol. 34, N.º 2, pp. 43-65, <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/v34-n2-torres-solbes>
- Sánchez, N., Sandoval, M., Goyeneche, L, Gallego, D. (2018) Revista Espacios, *La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina*. Colombia. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2015). Metodología y Diseños en la Investigación Científica. Lima: Editorial Bussines Suport
- Sumiacher D'Angelo, D. (mayo – agosto 2011). Perspectivas críticas: La Filosofía para Niños de Lipman. Preámbulo a nuevos andares en filosofía. Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol. 12, núm. 2, p. 13-46. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170121976002.pdf>
- Surichaqui, W. I. (2017). Aprendizaje basado en problemas y habilidades de pensamiento crítico en la escuela Profesional de Secundaria de la Universidad Daniel Alcides Carrión de la Región Pasco: 2016. [tesis de doctorado, Universidad de Pasco] Repositorio USMP, <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/4527>



- Tovar-Bohórquez, J. O. (2015). *Pedagogía del oprimido: escrito dirigido al opresor* Pedagogía del oprimido: escrito dirigido al opresor. 18 (1)DOI: 10.5294/pecu.2015.18.1.6  
<https://pensamientoycultura.unisabana.edu.co/index.php/pyc/article/view/5550/4136>
- Vargas, J. (2018). *Las comunidades de aprendizaje y la evaluación formativa: Una experiencia significativa para transformar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes desde el programa Todos a Aprender*. Assensus, 3(5),44-59.  
<https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/1512>
- Vélez, C. (2013). Una reflexión interdisciplinar sobre el pensamiento crítico. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, IX (2), 11-39.  
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134135724002>
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós

## **ANEXOS**

## Anexo 1: Matriz de consistencia

TTULO: Comunidades de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de Secundaria, IE César Vallejo de S.J.L. 2019																																				
Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables e indicadores																																	
<p><b>Problema general:</b> ¿De qué manera la práctica de comunidades de aprendizaje influye en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019?</p> <p><b>Problema específicos</b> ¿De qué manera la práctica de comunidades de aprendizaje influye en el desarrollo de la inferencia del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019?</p> <p>¿De qué manera la práctica de comunidades de aprendizaje influye en el reconocimiento de supuestos del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019?</p> <p>¿De qué manera la práctica de comunidades de aprendizaje influye en la interpretación del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019?</p> <p>¿De qué manera la práctica de comunidades de aprendizaje influye en la evaluación de argumentos del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019?</p>	<p><b>Objetivo general:</b> Determinar la influencia de las comunidades de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>Determinar la influencia de las comunidades de aprendizaje en el desarrollo de la inferencia del pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019.</p> <p>Determinar la influencia de las comunidades de aprendizaje en el reconocimiento de supuestos del pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019.</p> <p>Determinar la influencia de las comunidades de aprendizaje en la interpretación de del pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019.</p> <p>Determinar la influencia de las comunidades de aprendizaje en la evaluación de argumentos del pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019.</p>	<p><b>Hipótesis general:</b> Las comunidades de aprendizaje influyen significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de secundaria de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019.</p> <p><b>Hipótesis específicos:</b></p> <p>Las comunidades de aprendizaje influyen significativamente en el desarrollo de la inferencia del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de secundaria de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019.</p> <p>Las comunidades de aprendizaje influyen significativamente en el reconocimiento de supuestos del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de secundaria de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019.</p> <p>Las comunidades de aprendizaje influyen significativamente en la interpretación de argumentos del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de secundaria de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019.</p> <p>Las comunidades de aprendizaje influyen significativamente en la evaluación de argumentos del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de secundaria de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019.</p>	<p>Variable independiente: <b>Comunidades de aprendizaje</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <th style="width: 15%;">Dimensiones</th> <th style="width: 85%;">Sesiones del programa</th> </tr> <tr> <td>Sensibilización</td> <td rowspan="5">12 sesiones de aprendizaje para la transformación de la IE en una Comunidad de Aprendizaje</td> </tr> <tr> <td>Toma de decisión</td> </tr> <tr> <td>Sueño</td> </tr> <tr> <td>Prioridades</td> </tr> <tr> <td>Planificación</td> </tr> </table> <p>Variable dependiente: <b>Pensamiento crítico reflexivo</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">Dimensiones</th> <th style="width: 15%;">indicadores</th> <th style="width: 15%;">Items</th> <th style="width: 15%;">Escala de medición</th> <th style="width: 40%;">Niveles o rango</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Inferencia</td> <td>Deduce Concluye</td> <td>1,2,3,4,5</td> <td rowspan="3">Escala nominal</td> <td>Logro (20-25)</td> </tr> <tr> <td>Reconocimiento de supuestos</td> <td>Distingue Discrimina</td> <td>6,7,8</td> <td>En proceso (15-19)</td> </tr> <tr> <td>Interpretación</td> <td>Comprende el discurso Interpreta el sentido del discurso</td> <td>9,10,11,12 13,14,15,16</td> <td>No logró (0)</td> <td>En inicio (1-14)</td> </tr> <tr> <td>Evaluación de argumentos</td> <td>Evalúa y valora los argumentos</td> <td>17,18,19,20,21,22,23,24,25</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Dimensiones	Sesiones del programa	Sensibilización	12 sesiones de aprendizaje para la transformación de la IE en una Comunidad de Aprendizaje	Toma de decisión	Sueño	Prioridades	Planificación	Dimensiones	indicadores	Items	Escala de medición	Niveles o rango	Inferencia	Deduce Concluye	1,2,3,4,5	Escala nominal	Logro (20-25)	Reconocimiento de supuestos	Distingue Discrimina	6,7,8	En proceso (15-19)	Interpretación	Comprende el discurso Interpreta el sentido del discurso	9,10,11,12 13,14,15,16	No logró (0)	En inicio (1-14)	Evaluación de argumentos	Evalúa y valora los argumentos	17,18,19,20,21,22,23,24,25		
	Dimensiones	Sesiones del programa																																		
	Sensibilización	12 sesiones de aprendizaje para la transformación de la IE en una Comunidad de Aprendizaje																																		
	Toma de decisión																																			
	Sueño																																			
	Prioridades																																			
	Planificación																																			
	Dimensiones	indicadores	Items	Escala de medición	Niveles o rango																															
	Inferencia	Deduce Concluye	1,2,3,4,5	Escala nominal	Logro (20-25)																															
	Reconocimiento de supuestos	Distingue Discrimina	6,7,8		En proceso (15-19)																															
Interpretación	Comprende el discurso Interpreta el sentido del discurso	9,10,11,12 13,14,15,16	No logró (0)		En inicio (1-14)																															
Evaluación de argumentos	Evalúa y valora los argumentos	17,18,19,20,21,22,23,24,25																																		
Diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar																																	
Enfoque: Cuantitativo	<p><b>Población:</b> La población está dada por 300 estudiantes, 300 padres y 12 docentes de secundaria de la I.E. César Vallejo.</p> <p><b>Muestra:</b> La muestra está constituida por 30 estudiantes, 15 padres y 4 docentes de secundaria de la I.E.</p>	<p><b>Técnicas:</b> <b>Instrumentos:</b> Se aplicará un instrumento de recolección de datos ficha de observación de pre y post-Test, la cual se aplicará a estudiantes, padres y docentes de la muestra de tercer grado de secundaria.</p>	<p><b>Descriptiva:</b></p> <p><b>Inferencial:</b> En el tratamiento estadístico se utilizará la estadística descriptiva e inferencial.</p> <p>Para la prueba de hipótesis se utilizó Shapiro Wilk.</p> <p>Los análisis estadísticos se realizarán utilizando el programa SPSS.</p>																																	

## Anexo 2: Matriz de la operacionalización de las variables

**Tabla 1.**  
**Matriz de Operacionalización de la variable: pensamiento crítico reflexivo**

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Número de Ítems	Escala de medida
PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO	La RM-281-2016-ED, con su modificatoria RM-159-2017-ED definió el pensamiento crítico como la habilidad que permite a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre el rol que cumple cada persona en la sociedad y aplica en su vida ante situaciones adversas. Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común.	Para ser medida, la variable Pensamiento crítico reflexivo se ha operacionalizado considerando como fundamento Las orientaciones para la implementación del CNEB (Minedu, 2019) RVM N°24-2019	Inferencia	•Deduce y concluye de forma correcta.	1-2-3-4-5	Escala nominal
			Reconocimiento de Supuestos	•Distingue y discrimina en forma correcta.	6-7-8	Logró (1) No logró (0)
			Interpretación	•Comprende e interpreta el sentido del discurso.	9-10-11-12-13-14-15-16	Niveles o Rangos:
			Evaluación de argumentos	•Evalúa y valora los argumentos.	17-18-19-20-21-22-23-24-25	Logro (20-25) Proceso (15-19) Inicio (0-14)

*Nota: Tomado de Watson y Glaser (2010) y adaptado por la investigadora*



## Anexo 4: Ficha técnica del instrumento

---

### Ficha técnica del instrumento

---

**Nombre del instrumento:** Ficha de observación

**Autor:** Watson y Glaser

**Adaptado por:** Pilar Dolores Garro De La Peña

**Lugar:** Lima, Perú

**Fecha de aplicación:** octubre de 2019

**Objetivo:** Determinar la influencia de las comunidades de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019.

**Margen de error:** 5%

Observación: Instrumento aplicado a los estudiantes

---

Nota: Modelo de ficha tomado de la Guía: Diseño y Desarrollo del Proyecto de Investigación (2016) UCV.

## Anexo 5: Programa

### **PROGRAMA: “FORTALECIENDO MIS CAPACIDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO”**

#### **I. DATOS INFORMATIVOS:**

1.1 I. E.	:	CÉSAR VALLEJO
1.2 DIRECTORA	:	Bertha Tarazona Díaz
1.3 UGEL	:	O5 SJL - EA
1.4 NIVEL	:	Secundaria
1.5 RESPONSABLE DE	:	Mgtr. Pilar Dolores Garro De La Peña

#### **II. OBJETIVO DEL PROGRAMA**

Determinar la influencia de las comunidades de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes de Secundaria, de la IE César Vallejo de S.J.L. 2019.

#### **III. METODOLOGÍA**

La metodología a ser aplicada en el programa será la siguiente:

1. En un primer momento, se aplicará un pre test a los estudiantes, padres de familia y profesores de la muestra consistente con la aplicación de la ficha de observación.
2. Seguidamente, se procederá a la aplicación de las intervenciones consideradas según el cronograma de sesiones.
3. Después de las intervenciones, se aplicará el post test a la muestra para luego analizar y contrastar los resultados.

#### **IV. MUESTRA**

La Muestra está constituida por 30 estudiantes, 15 padres de familia y 4 docentes del nivel de secundaria de la I.E. César Vallejo.

## V. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Para el desarrollo del programa se ha establecido un cronograma de visitas a los estudiantes, padres de familia y profesores del nivel de secundaria. Siendo lo siguiente:

ACTIVIDADES	INTERVENCIONES/SESIONES											
	SE M. 1	SE M. 2	SE M. 3	SE M. 4	SE M. 5	SE M. 6	SE M. 7	SE M. 8	SE M. 9	SE M. 10	SE M. 11	SE M. 12
15. Aplicación de pre test (ficha de observación)	X											
16. Reflexión sobre la práctica pedagógica en el aula.		X										
17. Transformación sobre Comunidades de aprendizaje		X										
18. C de A: fase de la sensibilización			X									
19. C de A: fase de la toma de decisión				X								
20. C de A: fase del sueño					X							
21. C de A: fase prioridades					X	X						
22. C de A: fase						X	X					



planificación												
23. Aplicación de las Tertulas Literarias dialógicas								X				
24. Aplicación de los grupos interactivos									X			
25. Aplicación de formación de familias										X		
26. Sistematización de las actividades de éxito											X	
27. Desarrollamos actividades de éxito											X	
28. Reflexión sobre el pensamiento crítico reflexivo												X

#### VI. Humanos:

- ✓ Directora
- ✓ Estudiantes
- ✓ Padres de familia
- ✓ Docentes

**Mgrt. Pilar Dolores Garro De La Peña**

## PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 09

### DATOS GENERALES

**ÁREA : Comunicación – Tertulia Literaria**

DOCENTE :

GRADO / SECCIÓN : tercero

DURACIÓN : 90 minutos

FECHA :

TÍTULO DE LA SESIÓN: Nos expresamos a través del texto: “Tales eran sus rostros” p. 136

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS
Se comunica oralmente en su lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en diversos intercambios orales alternando los roles de hablante y oyente. Recurre a saberes previos y aporta nueva información para argumentar, aclarar y contrastar ideas considerando normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opina como hablante y oyente sobre el contenido del texto oral, los estereotipos y valores que este plantea, las intenciones de los interlocutores, y el efecto de lo dicho en el hablante y el oyente. Justifica su posición sobre lo que dice el texto considerando su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve.</li> </ul>

SECUENCIA DIDÁCTICA
<p><b>ANTES DE LA LECTURA (20 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Damos la bienvenida a los estudiantes y solicitamos dar gracias a Dios por el don de la vida y tener un día más, rezando el Padre Nuestro.</li> <li>✓ Afirmamos los acuerdos de convivencia, para lograr el propósito de la sesión.</li> <li>✓ Se inicia el diálogo con los estudiantes sobre los aprendizajes logrados hasta el momento.</li> <li>✓ Preguntamos: ¿Cuál es el contenido del texto leído?; de no recordar, se les sugiere volver a leer el texto, se les da un tiempo para leer o releer.</li> <li>✓ Solicitamos estudiantes voluntarios para dar lectura al texto, asignando un párrafo por estudiante.</li> <li>✓ Explicamos el propósito de la sesión: "Relacionar el contenido del texto leído, con nuestras vivencias y/o experiencias; a través, de la interacción estratégica con distintos interlocutores"</li> </ul>
<p><b>DURANTE LA TERTULIA (45 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Solicitamos a los estudiantes que formen un círculo con sus sillas para poder realizar la tertulia literaria.</li> <li>✓ Pedimos a los estudiantes que, hojeen una vez más el texto leído, para recordar su palabra, frase, oración o párrafo que van a contextualizar.</li> <li>✓ Los estudiantes eligen un moderador de la tertulia literaria.</li> <li>✓ El o la estudiante moderador (a) solicita la participación de estudiantes voluntarios para compartir la palabra, frase o párrafo que quiera socializar con su contexto</li> <li>✓ La o el moderador (a) toma nota del orden de participación de los estudiantes</li> <li>✓ Luego, la o el moderador (a) indica el orden de participación.</li> </ul>

- ✓ El o la moderadora recomienda a sus compañeros que, en el momento de cada participación, mencionen la página en la cual se encuentra la palabra, frase o párrafo que va a contextualizar y socializar.
- ✓ Los estudiantes ubican la página mencionada por el participante y juntos leen en silencio la parte seleccionada por el participante.
- ✓ Luego, el participante expresa sus ideas relacionándolas con el contenido del texto leído.
- ✓ El o la moderadora indica que, después de la intervención de los participantes voluntarios, los demás estudiantes pueden acotar o aportar sus ideas con relación a la palabra, frase o párrafo compartido.
- ✓ Culminada la participación de los estudiantes voluntarios, el o la moderadora indica a todos los estudiantes que expresen – por turnos - una reflexión o mensaje obtenido de toda la tertulia literaria.
- ✓ Culminada la participación, los estudiantes evalúan la tertulia teniendo en cuenta un check list.

#### DESPUÉS DE LA LECTURA (25 minutos)

- ✓ La docente indica a los estudiantes, que realizarán un sociodrama contextualizado con el contenido del texto leído.
- ✓ Evaluamos las normas de convivencia.
- ✓ Preguntas de metacognición: ¿Logramos el propósito de hoy?, ¿Qué podemos hacer para mejorar la próxima tertulia?

#### TAREA PARA TRABAJAR EN CASA

Los estudiantes elijen un texto de la Antología Literaria 1; que leerán durante la semana, para la próxima semana.

#### MATERIALES O RECURSOS PARA UTILIZAR

- Texto: Antología Literaria 1
- Cuaderno de trabajo: Tertulia Literaria.





## PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04

### DATOS GENERALES

ÁREA : Comunicación

DOCENTE :

GRADO / SECCIÓN : tercero

DURACIÓN : 90 minutos

FECHA :

TÍTULO DE LA SESIÓN: **Sensibilizamos a la comunidad educativa**

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS
<b>Se comunica oralmente en su lengua materna</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Participa en diversos intercambios orales alternando los roles de hablante y oyente. Recurre a saberes previos y aporta nueva información para argumentar, aclarar y contrastar ideas considerando normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural.</li></ul>
		<ul style="list-style-type: none"><li>Opina como hablante y oyente sobre el contenido del texto oral, los estereotipos y valores que este plantea, las intenciones de los interlocutores, y el efecto de lo dicho en el hablante y el oyente. Justifica su posición sobre lo que dice el texto considerando su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve.</li></ul>

SECUENCIA DIDÁCTICA
<b>ANTES (20 minutos)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Damos la bienvenida a los estudiantes, personal directivo, administrativo, docentes y aliados.</li><li>✓ Afirmamos los acuerdos de convivencia, para lograr el propósito de la sesión.</li><li>✓ Se inicia con la ubicación de espacios para los estudiantes en el aula, docentes, personal de la IE, aliados y padres de familia en otro turno.</li><li>✓ Preguntamos: ¿Qué reto nos espera hoy? ¿Qué escuela tenemos y cómo queremos ver a partir de hoy? ¿La escuela se puede encaminar sola o necesita de aliados? ¿Cómo haríamos para involucrarlos?</li><li>✓ Solicitamos estudiantes voluntarios para dar lectura al texto, asignando un párrafo por estudiante.</li><li>✓ Explicamos el propósito de la sesión: "Dar el primer paso: la sensibilización para la transformación a una Comunidad de aprendizaje".</li></ul>
<b>DURANTE (45 minutos)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Se empieza con líneas básicas del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, así como las aportaciones científicas de investigaciones que muestran aquellas actuaciones de excelencia que han demostrado promover el éxito escolar y la mejora de la convivencia</li></ul>

para todos los niños y niñas en contextos plurales y diversos. Las evidencias se analizan de forma conjunta con la reflexión y análisis de los nuevos retos que se plantean en la sociedad, y los retos que afronta el centro educativo.

- ✓ Se procede a leer el libro “Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información” en el que se desarrollan las bases teóricas fundamentales de comunidades de aprendizaje. Lo ideal es poder hacer esta lectura y debatirla entre el claustro antes de la realización de las sesiones con el fin de poder trasladar este debate también durante la sensibilización).
- ✓ La profesora coordinadora durante la sensibilización recoge los intereses, percepciones y dudas que vayan surgiendo en el proceso de sensibilización. Esto permite dar más continuidad, en la medida en que establece un puente entre las diferentes personas que exponen en cada una de las sesiones y el claustro de profesorado y otras personas participantes de la sensibilización. Las tareas concretas serán:
  - Recoger notas con aquellas ideas, reflexiones que se expongan en los diferentes debates, así como sugerencias, dudas o temas no resultados en cada una de las sesiones.
  - Hacer de enlace entre las diferentes personas que exponen en cada una de las sesiones, situándoles en el momento en el que se encuentra el debate, informándoles sobre las aportaciones que se han dado en sesiones anteriores, etc.
  - Recoger en el penúltimo día de la sensibilización todas las dudas, sugerencias, reflexiones o temas pendientes de resolver para que se puedan abordar en la sesión de cierre.
- ✓ Una vez establecido el contacto con el centro interesado, pueden cambiar algunos de estos temas o bien ampliarse. A lo largo de las 30 horas en que dura una sensibilización se trabaja juntamente con el profesorado (y familiares u otros profesionales en el caso que también participaran en esta fase).
- ✓ Se trata de entablar debates y reflexiones profundas sobre los temas propuestos. El hecho de que sea intensiva se debe a que, al surgir dudas, dificultades, posibles desacuerdos, etc., se necesita un tiempo para poder reflexionar al máximo con profundidad lo que supondría para el centro hacer esta transformación. Esto significa que si hace falta cambiar el orden de los temas a tratar, o bien trabajar más unos que otros, debido a los intereses que a lo largo de los días el profesorado (u otras personas participantes) va manifestando, es conveniente ir respondiendo a estas demandas.

#### DESPUÉS (25 minutos)

- ✓ La docente indica a los estudiantes, que realizarán pequeñas conclusiones sobre la actividad realizada.
- ✓ Evaluamos las normas de convivencia.
- ✓ Preguntas de metacognición: ¿Logramos el propósito de hoy?, ¿Qué podemos hacer para mejorar la próxima tertulia?

#### TAREA PARA TRABAJAR EN CASA

La comunidad en pleno socializará lo trabajado por grupos en sus casas, conversando con sus hijos para tomar una decisión en la siguiente sesión.

#### MATERIALES O RECURSOS PARA UTILIZAR

- Papelote
- Plumones
- Cartulina de colores

## HORARIO DE LA SENSIBILIZACIÓN

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
10:00 am 12:00 am	Sociedad de la información	Proyecto de transformación de un centro en una comunidad de	Cómo trabajar el multiculturalismo	Organización de una comunidad de aprendizaje	Prevención de conflictos
RECESO					
2:00pm 4:00pm	Lectura dialógica	Formación y participación de las familias	Escuela inclusiva	El voluntariado y los grupos interactivos	Aprendizaje dialógico
REFLEXIÓN EN GRUPOS					

## LISTA DE COTEJO

N°	INDICADORES	SÍ	NO
1	Los participantes llegaron a dialogar sobre la propuesta.		
2	Participaron con opiniones por grupos.		
3	Lograron exponer sus ideas de manera individual		
4	Completaron los carteles con ideas claras.		
5	Reflexionaron sobre la visión y misión de la escuela.		



## PLANIFICACIÓN DE SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10

### DATOS GENERALES

ÁREA : Comunicación

DOCENTE :

GRADO / SECCIÓN : tercero

DURACIÓN : 90 minutos

FECHA :

TÍTULO DE LA SESIÓN: Participamos en grupos interactivos

APRENDIZAJES ESPERADOS		
COMPETENCIAS	CAPACIDADES	DESEMPEÑOS
<b>Se comunica oralmente en su lengua materna</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Participa en diversos intercambios orales alternando los roles de hablante y oyente. Recurre a saberes previos y aporta nueva información para argumentar, aclarar y contrastar ideas considerando normas y modos de cortesía según el contexto sociocultural.</li></ul>
		<ul style="list-style-type: none"><li>Opina como hablante y oyente sobre el contenido del texto oral, los estereotipos y valores que este plantea, las intenciones de los interlocutores, y el efecto de lo dicho en el hablante y el oyente. Justifica su posición sobre lo que dice el texto considerando su experiencia y los contextos socioculturales en que se desenvuelve.</li></ul>

SECUENCIA DIDÁCTICA
<b>ANTES (20 minutos)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Damos la bienvenida a los estudiantes, personal directivo, administrativo, docentes y aliados.</li><li>✓ Afirmamos los acuerdos de convivencia, para lograr el propósito de la sesión.</li><li>✓ Se inicia con la ubicación de espacios para los estudiantes en el aula, docentes, personal de la IE, aliados y padres de familia en otro turno.</li><li>✓ Preguntamos: ¿Qué reto nos espera hoy? ¿Qué escuela tenemos y cómo queremos ver a partir de hoy? ¿La escuela se puede encaminar sola o necesita de aliados? ¿Cómo haríamos para involucrarlos?</li><li>✓ Solicitamos estudiantes voluntarios para dar lectura al texto, asignando un párrafo por estudiante.</li><li>✓ Explicamos el propósito de la sesión: "Aprendemos a conocer los grupos interactivos".</li></ul>
<b>DURANTE ( 45 minutos)</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Se inicia con los grupos interactivos se logra desarrollar, en una misma dinámica, la aceleración del aprendizaje para todo el alumnado en todas las materias, los valores, las emociones y sentimientos como la amistad.</li></ul>

- ✓ Luego se forman grupos para que conozcan un poco más en qué consisten:
  1. **Aprendizaje dialógico:** Los principios de aprendizaje dialógico (diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias) se concretan en las Comunidades de Aprendizaje, por ejemplo, a través de los grupos interactivos. La concepción dialógica del aprendizaje supera las concepciones anteriores y ofrece una respuesta educativa de calidad para que ningún niño o niña quede excluido de la sociedad de la información.
  2. **Transformación del colegio:** Comunidades de Aprendizaje, como proyecto de transformación social y cultural del centro y de su entorno, persigue un doble objetivo: conseguir el éxito educativo para todos y todas y la mejor convivencia. No se adapta el centro al contexto sino que se parte de la transformación de la escuela para transformar el entorno. La participación de la comunidad tiene lugar en todos los espacios del centro, incluida el aula.
  3. **Transformación del aula:** El aula deja de ser un espacio de relación únicamente profesorado-alumnado. Ningún niño o niña sale del aula. Se incluyen los recursos necesarios para que todo el alumnado acceda a los conocimientos necesarios en la sociedad de la información. Se acelera el aprendizaje, aumentando el tiempo de trabajo efectivo. Mayor dinamismo en la organización del aula.
  4. **Aumento de las interacciones:** Inclusión de más personas adultas dinamizadoras de las actividades de aprendizaje. El alumnado interactúa con más personas adultas en el aula. Se establece una correlación entre las interacciones dentro y fuera del aula, puesto que son personas de la comunidad quienes dinamizan los grupos.
- ✓ Luego de ello, el profesorado planifica la sesión de grupos interactivos. Prepara una actividad diferente para cada pequeño grupo, que pueda realizarse en poco tiempo. Familiares, profesorado jubilado, estudiantes universitarios, profesionales del barrio, etc. pueden ser personas voluntarias en grupos interactivos. Tiene altas expectativas.
- ✓ Se coordina con el voluntariado para que cada persona dinamice la actividad que prefiera. Se decide conjuntamente. Conoce el funcionamiento de los grupos. Se distribuye en grupos, tal y como se haya acordado con el profesorado. Se entusiasma con la participación del voluntariado. El voluntariado conoce la actividad que va a dinamizar. Se coordina con la maestra o maestro para llevarla a cabo con éxito.
- ✓ Posteriormente, el profesor o profesora no es responsable de ningún grupo, sino que coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas de los grupos. Está distribuido en grupos heterogéneos en el aula. Todo el grupo resuelve la actividad mediante el diálogo. Aquél o aquella que acaba antes la actividad, ayuda a otro niño o niña. Cuando acaba el tiempo, el grupo cambia de actividad y de persona dinamizadora. Dinamiza y promueve las interacciones entre el alumnado. Asegura que todo el alumnado sea participe de la actividad y resuelva con éxito la tarea. Promueve la ayuda y la solidaridad entre iguales.
- ✓ La actividad puede ser corregida al final de cada grupo, antes de pasar al siguiente. El alumnado es protagonista de la corrección de la actividad. Puede realizarse en la clase siguiente

DESPUÉS (25 minutos)

- ✓ La docente indica a los estudiantes, que realizarán pequeñas conclusiones sobre la actividad realizada.

<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evaluamos las normas de convivencia.</li> <li>✓ Preguntas de metacognición: ¿Logramos el propósito de hoy?, ¿Qué podemos hacer para mejorar la próxima tertulia?</li> </ul>
<b>TAREA PARA TRABAJAR EN CASA</b>
La comunidad en pleno socializará lo trabajado por grupos en sus casas, conversando con sus hijos para tomar una decisión en la siguiente sesión.
<b>MATERIALES O RECURSOS PARA UTILIZAR</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papelote</li> <li>- Plumones</li> <li>- Cartulina de colores</li> </ul>

### LISTA DE COTEJO PARA LOS GRUPOS INTERACTIVOS

N°	INDICADORES	SÍ	NO
1	En cada grupo se realiza una actividad concreta corta de tiempo mientras una persona adulta (voluntaria, familiar, otro profesorado o profesional de otro ámbito) tutoriza el grupo asegurando que trabajen la actividad		
2	Los ser grupos heterogéneos, siempre hay estudiantes que acaban antes la actividad, con lo que la persona que tutoriza el grupo se encarga de que ayuden a sus compañeros y compañeras.		
3	Se va generando un diálogo y unas interacciones que aceleran el aprendizaje de todo el alumnado y no solamente del que va más retrasado.		
4	Cada grupo se levanta de la mesa y se sienta en otra, cambiando de actividad y de persona tutora con lo que, al final de la sesión,		
5	Han podido realizar 4 o 5 actividades distintas sobre un tema en concreto que se esté trabajando en esa sesión.		

## Anexo 6: Tabla de contenido

### Enfoque transversal del CNEB

#### ENFOQUE DE DERECHOS

<p>Parte por reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos y no como objetos de cuidado, es decir, como personas con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Asimismo, reconocer que son ciudadanos con deberes que participan del mundo social propiciando la vida en democracia. Este enfoque promueve la consolidación de la democracia que vive el país, contribuyendo a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos; a fortalecer la convivencia y transparencia en las instituciones educativas; a reducir las situaciones de inequidad y procurar la resolución pacífica de los conflictos</p>		
Tratamiento del enfoque de derechos		
Valores	Actitudes que suponen	Se demuestra, por ejemplo, cuando
Conciencia de derechos	Disposición a conocer, reconocer y valorar los derechos individuales y colectivos que tenemos las personas en el ámbito privado y público	Los docentes promueven el conocimiento de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño para empoderar a los estudiantes en su ejercicio democrático.
		Los docentes generan espacios de reflexión y crítica sobre el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, especialmente en grupos y poblaciones vulnerables.
Libertad y responsabilidad	Disposición a elegir de manera voluntaria y responsable la propia forma de actuar dentro de una sociedad	Los docentes promueven oportunidades para que los estudiantes ejerzan sus derechos en la relación con sus pares y adultos.
		Los docentes promueven formas de participación estudiantil que permitan el desarrollo de competencias ciudadanas, articulando acciones con la familia y comunidad en la búsqueda del bien común.
Diálogo y concertación	Disposición a conversar con otras personas, intercambiando ideas o afectos de modo alternativo para construir juntos una postura común	Los docentes propician y los estudiantes practican la deliberación para arribar a consensos en la reflexión sobre asuntos públicos, la elaboración de normas u otros

## Fases de transformación de Comunidad de aprendizaje

FASES	DESCRIPCIÓN
<b>Sensibilización</b>	<p>El objetivo de esta fase inicial es conocer las grandes líneas del proyecto de transformación y sobre todo analizar el contexto social, la evolución de las teorías actuales de las ciencias sociales y los modelos de educación. Su duración supone alrededor de unas 30 horas de formación con el claustro del centro y a ser posible con las familias y la comunidad, llegando a un mes en su conjunto.</p> <p>Hay una primera reunión de toma de contacto. Se comentan a grandes rasgos la situación de la escuela, los problemas y las oportunidades que plantea, el plan de transformación, las implicaciones de este proceso y se planifica de modo general la manera de seguir trabajando. A partir de este momento se establecen dos líneas de trabajo paralelas y coordinadas: las sesiones de trabajo, información y debate, generales y por grupos y la formación general del claustro.</p>
<b>Toma de decisión</b>	<p>Con los elementos de análisis de la fase de sensibilización, llega el momento en el que el centro toma el compromiso de iniciar, o no, un proceso de transformación hacia una comunidad de aprendizaje. La duración aproximada es de un mes. Es una fase de interiorización de toda la información recibida en la que se va removiendo la inercia acumulada y se van perfilando posibles líneas de trabajo aun sin formalizar.</p> <p>Esta fase emerge colectivamente la decisión de convertir el centro en una comunidad de aprendizaje. Al final se inicia la toma formal de decisiones por sectores y en conjunto. Esta decisión la debe tomar conjuntamente toda la comunidad educativa (las familias y el profesorado).</p> <p>Para la validez de este acuerdo se tienen que reunir las siguientes condiciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El 90% debe estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto.</li> <li>2. El equipo directivo también debe estar de acuerdo.</li> <li>3. El proyecto lo debe aprobar el Consejo Escolar.</li> <li>4. La asamblea de madres y padres organizada por la Asociación de Familiares debe aprobar mayoritariamente el proyecto.</li> <li>5. Implicación de la comunidad (entidades, agentes sociales...).</li> </ol> <p>Participar de este proceso será un elemento de formación que ni familias, ni profesorado, ni alumnado olvidarán fácilmente. Todos y toda podrán vivir la escuela como propia, porque estará construida entre todos y todas.</p>
<b>Sueño</b>	A partir de la sensibilización en que se han analizado las

	<p>necesidades formativas, es cuestión de idear la mejor escuela para sus hijos e hijas, el profesorado y la familias, para tener una formación para el futuro, y no limitarse a un modelo dentro de las circunstancias actuales; se trata de soñar el ideal de escuela, el que deseáramos para nuestra escuela olvidando contextos limitadores.</p> <p>En esta fase empieza realmente el proceso de transformación. Su duración aproximada es de tres meses. La fase del sueño tiene tres apartados: reuniones en grupos para idear el centro educativo que se desea, acuerdo sobre el modelo de centro que se quiere alcanzar y contextualización de los principios básicos de comunidades de aprendizaje en el centro.</p> <p>Por otra parte, las familias van ideando igualmente la escuela que sueñan para sus hijos e hijas. En pequeños grupos primero y después en grupos mayores, organizados independientemente del claustro, las familias van elaborando y coordinando su modelo. Más tarde ya se llegará a un acuerdo, pero en esta primera fase cada colectivo debe lanzar sus ideas y sus sueños.</p> <p>El sueño es también una ocasión para relanzar propuestas soñadas anteriormente y tal vez abandonadas sin empezar. Creer en las potencialidades de un centro es también creer en las potencialidades de su profesorado.</p> <p>La reflexión sobre la escuela ideal tiene una relación con el entorno. Por ejemplo, las madres y padres jóvenes que seguramente llevarán a sus hijos e hijas a la escuela tarde o temprano, los comerciantes que tal vez les podrán ofrecer empleo, los antiguos alumnos y alumnas que viven en el barrio, todas estas personas y grupos pueden exponer sus interesantes reflexiones sobre los puntos fuertes y los débiles de la institución, de cómo les habría gustado que fuera su escuela vista en la perspectiva del paso de los años.</p>
<p><b>Priorización</b></p>	<p>El objetivo de esta fase es conocer la realidad y los medios con los que se cuenta en el presente, analizarlos y establecer las prioridades del sueño. Esta fase puede durar entre uno y tres meses y consta de tres apartados: búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto, análisis de los datos obtenidos y selección de prioridades.</p> <p><b>BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO Y SU CONTEXTO</b></p> <p>La información que hay que buscar versará sobre los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El centro educativo. Información cuantitativa y cualitativa de su historia (normalmente es muy rica y puede enseñar mucho sobre la escuela y el entorno), visión desde el exterior, medios de los que dispone, el edificio, las instalaciones, recursos económicos y materiales, potencialidades, etc.</li> <li>• El profesorado. Formación y especialidades, tiempo que llevan en la escuela, relación con el entorno social.</li> <li>• Personal administrativo pueden tener un nuevo papel en el diseño de la escuela. Se debe conocer sus potencialidades.</li> </ul>

	<p>Tal vez hay una experta cocinera o alguna sabe más informática que el profesorado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes. Número, si ha bajado o aumentado en los últimos años, referencias a la asistencia regular o no, resultados de los procesos educativos, potencialidades, éxitos, fracaso escolar, tipos de problemas más frecuentes, ánimo general, etc.</li> <li>• Las familias. Culturas de las familias, lenguas, procedencias, participación anterior de padres y madres, relación con el centro en general, diferentes posibilidades de cooperaciones, etc.</li> <li>• El entorno. Comunidades, entidades, servicios públicos de todas clases que pueden colaborar en la escuela, problemas del entorno que inciden en el proceso educativo, personas concretas que se han ofrecido voluntarias, etc.</li> </ul>
<p><b>Planificación</b></p>	<p><b>ACTIVACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN</b>  Cada comisión ha de elaborar una serie de propuestas factibles en los plazos que cada tema demanda. Estas propuestas se presentan a los órganos del centro que los aprueba, matiza, etc. A partir de ahí, esa misma comisión es la encargada de activar los cambios o las propuestas que ha realizado. En resumen, en esta fase, la comunidad de aprendizaje es un proyecto que funciona, que está en plena transformación, aun-que muchos de sus elementos no hayan sido llevados a cabo todavía.</p> <p><b>CONSOLIDACIÓN DEL PROCESO</b>  Para la consolidación del proyecto es importante una continuidad en los equipos que enlacen los procesos de un curso para otro. Una vez iniciada la transformación, la planificación del nuevo curso será ya diferente, con las dinámicas que hayan surgido de todo el proceso anterior.</p> <p><b>FASE DE INVESTIGACIÓN</b>  En la medida en que se desarrollan nuevas actividades y se desarrollan métodos para la mejora de los aprendizajes, se reconvierten los grupos y los niveles, etc., el barrio experimenta y vive el cambio en los procesos educativos. Esto demanda investigación comunicativa con la que la experiencia del cambio se modifica a partir del análisis y la reflexión realizada. La investigación pretende estimular la generación conjunta de conocimiento, transmitirlo al conjunto de la comunidad y llevarlo a la práctica.</p>

## Anexo 7: Tabla de Población y Muestra

### Población de estudio

#### **Población de la investigación (DATOS GENERALES)**

Institución educativa		Estudiantes del nivel secundaria	Docentes del nivel secundaria	Padres del nivel secundaria
		300	12	300
César Vallejo	Sub total	30	04	15
	Total		49	

Nota: Datos tomados de la I.E.

### Muestra de estudio

#### **Muestra de investigación**

Instituciones educativas	Grupo de control IE 110 San Marcos	Grupo experimental IE César Vallejo	Cantidad
Estudiante tercer grado	32	30	62
Docente tercer grado	6	4	10
Padres de familia	20	15	40
Total muestra	58	49	107

Nota: datos obtenidos de la institución Educativa N° 110 San Marcos y César Vallejo



## **Anexo 8: Tabla de validación y formatos de validación firmados**

Certificado de validez del contenido de instrumento

### **Validación de contenido por juicio de expertos**

No.	Grado académico	Nombre y apellidos del experto	Dictamen
1	Dra. en educación	Fátima del Socorro Torres Cáceres	Aplicable
2	Dra. en educación	Laura Virginia Príncipe Melgarejo	Aplicable
3	Dr. en educación	Edgardo Almiro Chuquimango Vergaray	Aplicable
4	Dr. en educación	Johnny Farfán Pimentel	Aplicable
5	Dra. en educación	Augusto Ligorio Villanueva Fuentes Rivera	Aplicable

Nota: Obtenido de las matrices de validación UCV

## Anexo 9: Validación de expertos

### CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSIÓN 1: Inferencia</b>								
1	Anticipa consecuencias o prevé resultados al tomar una decisión.	/		/		/		
2	Demuestra si sus argumentos son fuertes o débiles y/o pertinentes al tema en el discurso.	/		/		/		
3	Deduca las ideas relacionadas al tema en el discurso.	/		/		/		
4	Infiere el significado de palabras o expresiones figurativas.	/		/		/		
5	Explica conclusiones a partir de hechos y datos particulares.	/		/		/		
<b>DIMENSIÓN 2: Reconocimiento de supuestos</b>								
6	Reconoce suposiciones que subyacen en el argumento.	/		/		/		
7	Distingue los supuestos como soluciones tentativas en su discurso.	/		/		/		
8	Discrimina los argumentos incoherentes en el discurso.	/		/		/		
<b>DIMENSIÓN 3: Interpretación</b>								
9	Comprende aspectos comunes referidos al tema del texto.	/		/		/		
10	Interpreta ideas abstractas de la lectura o en el discurso.	/		/		/		
11	Comenta una posición razonable, sobre un tema, pese a sus prejuicios.	/		/		/		
12	Argumenta determinados planteamientos asumiendo una postura.	/		/		/		
13	Analiza preguntas, cuestionamientos y problemas formulados con claridad y precisión.	/		/		/		
14	Expresa e interpreta las ideas de manera precisa y bien fundamentada.	/		/		/		
15	Intertextualiza la lectura con su vida cotidiana o del contexto.	/		/		/		
16	Sintetiza de manera organizada las aseveraciones que engloben ideas relevantes.	/		/		/		
<b>DIMENSIÓN 4: Evaluación de argumentos</b>								
17	Forma juicios sobre el valor de ideas y/o conclusiones.	/		/		/		

18	Refuta los puntos de vista adoptados en la diferencia de opiniones.	✓		✓		✓	
19	Evalúa los argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar la toma de decisiones.	✓		✓		✓	
20	Emite una opinión clara sobre la línea de razonamiento para llegar a conclusiones.	✓		✓		✓	
21	Justifica una conclusión mediante la presentación de datos y razones que da apoyo y validez a un argumento.	✓		✓		✓	
22	Asume críticamente una posición neutra para evaluar su postura y la de los otros.	✓		✓		✓	
23	Opina sobre soluciones o conclusiones bien fundamentadas y sustentadas.	✓		✓		✓	
24	Juzga las evidencias adquiridas a situaciones concretas para criticar.	✓		✓		✓	
25	Valora una determinada situación a un acontecimiento del entorno.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si tiene suficiencia  
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable  | Aplicable después de corregir  | No aplicable

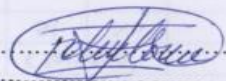
Apellidos y nombres del juez validador: Torres Cáceres, Fátima DNI: 10670820

Grado y Especialidad del validador: Do. en Educación / Esp. Metodología de Investigación

<sup>1</sup> Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup> Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo  
<sup>3</sup> Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

San Juan de Lurigancho, 30 de NOV del 2019

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

  
 FÁTIMA TORRES CÁCERES  
 Doctora en Educación

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
<b>DIMENSIÓN 1: Inferencia</b>								
1	Anticipa consecuencias o prevé resultados al tomar una decisión.	✓		✓		✓		
2	Demuestra si sus argumentos son fuertes o débiles y/o pertinentes al tema en el discurso.	✓		✓		✓		
3	Deduce las ideas relacionadas al tema en el discurso.	✓		✓		✓		
4	Infiere el significado de palabras o expresiones figurativas.	✓		✓		✓		
5	Explica conclusiones a partir de hechos y datos particulares.	✓		✓		✓		
<b>DIMENSIÓN 2: Reconocimiento de supuestos</b>								
6	Reconoce suposiciones que subyacen en el argumento.	✓		✓		✓		
7	Distingue los supuestos como soluciones tentativas en su discurso.	✓		✓		✓		
8	Discrimina los argumentos incoherentes en el discurso.	✓		✓		✓		
<b>DIMENSIÓN 3: Interpretación</b>								
9	Comprende aspectos comunes referidos al tema del texto.	✓		✓		✓		
10	Interpreta ideas abstractas de la lectura o en el discurso.	✓		✓		✓		
11	Comenta una posición razonable, sobre un tema, pese a sus prejuicios.	✓		✓		✓		
12	Argumenta determinados planteamientos asumiendo una postura.	✓		✓		✓		
13	Analiza preguntas, cuestionamientos y problemas formulados con claridad y precisión.	✓		✓		✓		
14	Expresa e interpreta las ideas de manera precisa y bien fundamentada.	✓		✓		✓		
15	Intertextualiza la lectura con su vida cotidiana o del contexto.	✓		✓		✓		
16	Sintetiza de manera organizada las aseveraciones que engloben ideas relevantes.	✓		✓		✓		
<b>DIMENSIÓN 4: Evaluación de argumentos</b>								
17	Forma juicios sobre el valor de ideas y/o conclusiones.	✓		✓		✓		

18	Refuta los puntos de vista adoptados en la diferencia de opiniones.	/		/		/	
19	Evalúa los argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar la toma de decisiones.	/		/		/	
20	Emite una opinión clara sobre la línea de razonamiento para llegar a conclusiones.	/		/		/	
21	Justifica una conclusión mediante la presentación de datos y razones que da apoyo y validez a un argumento.	/		/		/	
22	Asume críticamente una posición neutra para evaluar su postura y la de los otros.	/		/		/	
23	Opina sobre soluciones o conclusiones bien fundamentadas y sustentadas.	/		/		/	
24	Juzga las evidencias adquiridas a situaciones concretas para criticar.	/		/		/	
25	Valora una determinada situación a un acontecimiento del entorno.	/		/		/	

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable  | Aplicable después de corregir  | No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: PRINCE MELGAREZO LAORA VIRGINIA DNI: 32285509

Grado y Especialidad del validador: DOCTORA EN ADMINISTRACIÓN Y DOCENCIA

<sup>1</sup> Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup> Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo  
<sup>3</sup> Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

San Juan de Lurigancho, 30 de 11 del 2019

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

  
 DNI 32285509

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Inferencia</b>							
1	Anticipa consecuencias o prevé resultados al tomar una decisión.	/		/		/		
2	Demuestra si sus argumentos son fuertes o débiles y/o pertinentes al tema en el discurso.	/		/		/		
3	Deduce las ideas relacionadas al tema en el discurso.	/		/		/		
4	Infiere el significado de palabras o expresiones figurativas.	/		/		/		
5	Explica conclusiones a partir de hechos y datos particulares.	/		/		/		
	<b>DIMENSIÓN 2: Reconocimiento de supuestos</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Reconoce suposiciones que subyacen en el argumento.	/		/		/		
7	Distingue los supuestos como soluciones tentativas en su discurso.	/		/		/		
8	Discrimina los argumentos incoherentes en el discurso.	/		/		/		
	<b>DIMENSIÓN 3: Interpretación</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Comprende aspectos comunes referidos al tema del texto.	/		/		/		
10	Interpreta ideas abstractas de la lectura o en el discurso.	/		/		/		
11	Comenta una posición razonable, sobre un tema, pese a sus prejuicios.	/		/		/		
12	Argumenta determinados planteamientos asumiendo una postura.	/		/		/		
13	Analiza preguntas, cuestionamientos y problemas formulados con claridad y precisión.	/		/		/		
14	Expresa e interpreta las ideas de manera precisa y bien fundamentada.	/		/		/		
15	Intertextualiza la lectura con su vida cotidiana o del contexto.	/		/		/		
16	Sintetiza de manera organizada las aseveraciones que engloben ideas relevantes.	/		/		/		
	<b>DIMENSIÓN 4: Evaluación de argumentos</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
17	Forma juicios sobre el valor de ideas y/o conclusiones.	/		/		/		

18	Refuta los puntos de vista adoptados en la diferencia de opiniones.	/	/	/	
19	Evalúa los argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar la toma de decisiones.	/	/	/	
20	Emite una opinión clara sobre la línea de razonamiento para llegar a conclusiones.	/	/	/	
21	Justifica una conclusión mediante la presentación de datos y razones que da apoyo y validez a un argumento.	/	/	/	
22	Asume críticamente una posición neutra para evaluar su postura y la de los otros.	/	/	/	
23	Opina sobre soluciones o conclusiones bien fundamentadas y sustentadas.	/	/	/	
24	Juzga las evidencias adquiridas a situaciones concretas para criticar.	/	/	/	
25	Valora una determinada situación a un acontecimiento del entorno.	/	/	/	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): \_\_\_\_\_

Opinión de aplicabilidad: Aplicable     Aplicable después de corregir     No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: LHUQUIMANGO VERGARAY EDGARDO ALMIRÓ DNI: 09657912

Grado y Especialidad del validador: DOCTOR EN GESTIÓN PÚBLICA Y GOBERNABILIDAD

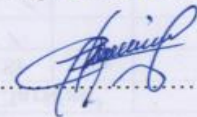
<sup>1</sup> Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup> Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

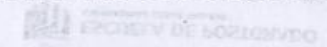
<sup>3</sup> Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

San Juan de Lurigancho, 30 de 11 del 2019.



**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO**



Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Inferencia</b>							
1	Anticipa consecuencias o prevé resultados al tomar una decisión.	✓		✓		✓		
2	Demuestra si sus argumentos son fuertes o débiles y/o pertinentes al tema en el discurso.	✓		✓		✓		
3	Deduce las ideas relacionadas al tema en el discurso.	✓		✓		✓		
4	Infiere el significado de palabras o expresiones figurativas.	✓		✓		✓		
5	Explica conclusiones a partir de hechos y datos particulares.	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN 2: Reconocimiento de supuestos</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Reconoce suposiciones que subyacen en el argumento.	✓		✓		✓		
7	Distingue los supuestos como soluciones tentativas en su discurso.	✓		✓		✓		
8	Discrimina los argumentos incoherentes en el discurso.	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN 3: Interpretación</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Comprende aspectos comunes referidos al tema del texto.	✓		✓		✓		
10	Interpreta ideas abstractas de la lectura o en el discurso.	✓		✓		✓		
11	Comenta una posición razonable, sobre un tema, pese a sus prejuicios.	✓		✓		✓		
12	Argumenta determinados planteamientos asumiendo una postura.	✓		✓		✓		
13	Analiza preguntas, cuestionamientos y problemas formulados con claridad y precisión.	✓		✓		✓		
14	Expresa e interpreta las ideas de manera precisa y bien fundamentada.	✓		✓		✓		
15	Intertextualiza la lectura con su vida cotidiana o del contexto.	✓		✓		✓		
16	Sintetiza de manera organizada las aseveraciones que engloben ideas relevantes.	✓		✓		✓		
	<b>DIMENSIÓN 4: Evaluación de argumentos</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
17	Forma juicios sobre el valor de ideas y/o conclusiones.	✓		✓		✓		



18	Refuta los puntos de vista adoptados en la diferencia de opiniones.	✓	✓	✓
19	Evalúa los argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar la toma de decisiones.	✓	✓	✓
20	Emite una opinión clara sobre la línea de razonamiento para llegar a conclusiones.	✓	✓	✓
21	Justifica una conclusión mediante la presentación de datos y razones que da apoyo y validez a un argumento.	✓	✓	✓
22	Asume críticamente una posición neutra para evaluar su postura y la de los otros.	✓	✓	✓
23	Opina sobre soluciones o conclusiones bien fundamentadas y sustentadas.	✓	✓	✓
24	Juzga las evidencias adquiridas a situaciones concretas para criticar.	✓	✓	✓
25	Valora una determinada situación a un acontecimiento del entorno.	✓	✓	✓

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay Suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable  Aplicable después de corregir  No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Farfán Pimentel, Johnny Félix DNI: 06269132

Grado y Especialidad del validador: Doctor en Educación

<sup>1</sup> Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup> Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

San Juan de Lurigancho, 30 de 11 del 2019

 ESCUELA DE POSTGRADO  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Lic. Johnny Félix Farfán Pimentel  
Docente - Investigador

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE: PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO**

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	<b>DIMENSIÓN 1: Inferencia</b>							
1	Anticipa consecuencias o prevé resultados al tomar una decisión.	/		/		/		
2	Demuestra si sus argumentos son fuertes o débiles y/o pertinentes al tema en el discurso.	/		/		/		
3	Deduce las ideas relacionadas al tema en el discurso.	/		/		/		
4	Infiere el significado de palabras o expresiones figurativas.	/		/		/		
5	Explica conclusiones a partir de hechos y datos particulares.	/		/		/		
	<b>DIMENSIÓN 2: Reconocimiento de supuestos</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Reconoce suposiciones que subyacen en el argumento.	/		/		/		
7	Distingue los supuestos como soluciones tentativas en su discurso.	/		/		/		
8	Discrimina los argumentos incoherentes en el discurso.	/		/		/		
	<b>DIMENSIÓN 3: Interpretación</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Comprende aspectos comunes referidos al tema del texto.	/		/		/		
10	Interpreta ideas abstractas de la lectura o en el discurso.	/		/		/		
11	Comenta una posición razonable, sobre un tema, pese a sus prejuicios.	/		/		/		
12	Argumenta determinados planteamientos asumiendo una postura.	/		/		/		
13	Analiza preguntas, cuestionamientos y problemas formulados con claridad y precisión.	/		/		/		
14	Expresa e interpreta las ideas de manera precisa y bien fundamentada.	/		/		/		
15	Intertextualiza la lectura con su vida cotidiana o del contexto.	/		/		/		
16	Sintetiza de manera organizada las aseveraciones que engloben ideas relevantes.	/		/		/		
	<b>DIMENSIÓN 4: Evaluación de argumentos</b>	Si	No	Si	No	Si	No	
17	Forma juicios sobre el valor de ideas y/o conclusiones.	/		/		/		

18	Refuta los puntos de vista adoptados en la diferencia de opiniones.	/		/		/	
19	Evalúa los argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar la toma de decisiones.	/		/		/	
20	Emite una opinión clara sobre la línea de razonamiento para llegar a conclusiones.	/		/		/	
21	Justifica una conclusión mediante la presentación de datos y razones que da apoyo y validez a un argumento.	/		/		/	
22	Asume críticamente una posición neutra para evaluar su postura y la de los otros.	/		/		/	
23	Opina sobre soluciones o conclusiones bien fundamentadas y sustentadas.	/		/		/	
24	Juzga las evidencias adquiridas a situaciones concretas para criticar.	/		/		/	
25	Valora una determinada situación a un acontecimiento del entorno.	/		/		/	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Villanueva Fuentar Rivera Augusto Ligorio / si tiene suficiencia  
 Opinión de aplicabilidad: Aplicable     Aplicable después de corregir     No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Villanueva Fuentar Rivera Augusto Ligorio DNI: 10293752

Grado y Especialidad del validador: Doctor en Administración de la Educación

<sup>1</sup> Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup> Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup> Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

San Juan de Lurigancho, 30 de 11 del 2019

*A prof*

Anexo: 10 Carta de presentación a la institución educativa



## Escuela de Posgrado

“Año de la universalización de la salud”

Lima, 27 de mayo de 2020

Carta P. 193 – 2020 EPG – UCV LE

**SEÑOR(A)**

Lic. BERTHA TARAZONA DÍAZ  
Directora de la Institución Educativa César Vallejo.  
AA.HH. César Vallejo – San Juan de Lurigancho

**Asunto:** Carta de Presentación de la estudiante **PILAR DOLORES GARRO DE LA PEÑA.**

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **PILAR DOLORES GARRO DE LA PEÑA.** identificado(a) con DNI N° 09202742 y código de matrícula N° 6000015700; estudiante del Programa de DOCTORADO EN EDUCACIÓN quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

**COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO REFLEXIVO DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA, IE CÉSAR VALLEJO DE S.J.L. 2019**

En ese sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso de nuestro(a) estudiante a su Institución a fin de que pueda aplicar entrevistas y/o encuestas y poder recabar información necesaria.

Con este motivo, le saluda atentamente,



**Dr. Raúl Delgado Arenas**  
JEFE DE UNIDAD DE POSGRADO  
FILIAL LIMA – CAMPUS LIMA ESTE



**Bertha Tarazona Díaz**  
DIRECTORA

**LIMA NORTE** Av. Alfredo Mendiola 6232, Los Olivos. Tel.:(+511) 202 4342 Fax.:(+511) 202 4343  
**LIMA ESTE** Av. del Parque 640, Urb. Canto Rey, San Juan de Lurigancho Tel.:(+511) 200 9030 Anx.:2510.  
**ATE** Carretera Central Km. 8.2 Tel.: (+511) 200 9030 Anx.: 8184

## Anexo 11: Base de datos de confiabilidad

### Valor Kurd Richarson

Para el caso de la valoración del Coeficiente de Confiabilidad (Kuder Richardson) se tiene la siguiente tabla:

Valor KR-20	Consistencia
0 – 0,20	Muy baja
0.21 - 0,40	Baja
0,41 – 0,60	Moderada
0,61 – 0,80	Buena
0,81 – 1,00	Muy Buena

Fuente: Tomado de Hernández 2014

### Prueba piloto

### Instrumento Pensamiento crítico reflexivo

### Tabulación prueba Piloto 20 estudiantes

Estudiantes	ITEMS																									suma
	item1	item2	item3	item4	item5	item6	item7	item8	item9	item10	item11	item12	item13	item14	item15	item16	item17	item18	item19	item20	item21	item22	item23	item24	item25	
1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	12
2	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	10
3	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	15
4	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	13
5	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	20
6	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	11
7	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	12
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	23
9	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	14
10	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	15
11	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	10
12	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	13
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25
14	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	19
15	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	10
16	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	8
17	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	12
18	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	10
19	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25
20	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	16
TRC	11	12	12	14	14	12	10	11	10	10	11	12	10	11	11	16	15	9	12	10	14	12	11	11	12	
p	0.550	0.600	0.600	0.700	0.700	0.600	0.500	0.550	0.500	0.500	0.550	0.600	0.500	0.550	0.550	0.800	0.750	0.450	0.600	0.500	0.700	0.600	0.550	0.550	0.600	
q	0.450	0.400	0.400	0.300	0.300	0.400	0.500	0.450	0.500	0.500	0.450	0.400	0.500	0.450	0.450	0.200	0.250	0.550	0.400	0.500	0.300	0.400	0.450	0.450	0.400	
p <sub>mq</sub>	0.248	0.240	0.240	0.210	0.210	0.240	0.250	0.248	0.250	0.250	0.248	0.240	0.250	0.248	0.248	0.160	0.188	0.248	0.240	0.250	0.210	0.240	0.248	0.248	0.240	
Σ (p <sub>mq</sub> )	5,888																									
VT	26,56																									
KR-20	0,81																									

Aplicando la fórmula Coeficiente de Confiabilidad (Kuder Richardson).

Anexo 12: Base de datos de la muestra aplicada Pretest

Nº	tip o	gru po	ite m1	ite m2	ite m3	ite m4	ite m5	ite m6	ite m7	ite m8	ite m9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	item 21	item 22	item 23	item 24	item2 5
1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1
5	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1
6	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1
7	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0
8	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1
9	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0
10	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
11	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1
12	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1
13	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
14	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0
15	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
16	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1
17	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1
18	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0
19	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1









7																											
18	1	2	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1		
19	1	2	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0		
20	1	2	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0		
21	1	2	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
22	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0
23	1	2	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
24	1	2	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1
25	1	2	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
26	1	2	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0
27	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1
28	1	2	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0
29	1	2	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1
30	1	2	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1
31	2	2	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1
32	2	2	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0
33	2	2	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0
34	2	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1



Base de datos de la muestra aplicada de Postes

Nº	tipo	grupo	ite m1	ite m2	ite m3	ite m4	ite m5	ite m6	ite m7	ite m8	ite m9	item 10	item 11	item 12	item 13	item 14	item 15	item 16	item 17	item 18	item 19	item 20	item 21	item 22	item 23	item 24	item 25
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
3	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
4	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
6	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
7	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0
8	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1
9	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0
10	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
11	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1
12	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
13	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0
14	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0
15	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
16	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0
17	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
18	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0
19	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1













## Anexo 13: Respuesta de la revista

The screenshot shows a Gmail interface with the following elements:

- Header:** Gmail logo, search bar with "Buscar correo", and utility icons (help, settings, app drawer).
- Left Sidebar:** "Redactar" button, "Recibidos" (39), "Destacados", "Pospuestos", "Importantes", "Enviados", "Meet" (Iniciar una reunión, Unirse a una reunión), and "Hangouts" (Pilar - 14 invitaciones).
- Toolbar:** Navigation icons (back, forward, refresh, etc.) and "1 de 40" page indicator.
- Email Content:**
  - From:** Jorge Rodríguez Sosa (propositosyrepresentaciones@usil.edu.pe) a través de amanti.websitewelcome.com para mí.
  - Text:**

El siguiente mensaje es enviado de parte de Propósitos y Representaciones.  
Buenos días PILAR DOLORES GARRO DE LA PEÑA:

Apreciado/a investigador/a,

Gracias por someter su manuscrito intitulado "Comunidades de aprendizaje: alternativa para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo en secundaria" a Propósitos y Representaciones, revista de psicología educativa.

A través de nuestro sistema de gestión editorial en línea, Ud. podrá iniciar sesión en el sitio web de la revista en cualquier momento y realizar un seguimiento del estado y progreso de su manuscrito durante el proceso editorial.

URL del manuscrito:  
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/author/submission/604>  
Nombre de usuario/a: pilar\_garro7915

Le recordamos incluir en ID de sumisión de tres dígitos que aparece al
  - Metadata:** 0:54 (hace 1 minuto), star icon, reply icon, and more options icon.

## Declaratoria de autenticidad

Yo, Pilar Dolores Garro De La Peña estudiante de la Escuela de Posgrado del Programa de Doctorado en Educación, de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, Sede Lima Este; presento mi trabajo académico titulado: **“Comunidades de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de Secundaria, IE César Vallejo de S.J.L. 2019”**; para la obtención del grado académico de Doctora en Educación, que es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo establecido por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno, sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinen el procedimiento disciplinario.

San Juan de Lurigancho, agosto de 2020.



Mgr. Pilar Dolores Garro De La Peña

DNI 09202742