



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN  
EDUCACIÓN**

**Programa de estrategias de lectura para el desarrollo del  
pensamiento crítico - creativo en estudiantes de institución  
educativa Diego Ferré Sosa - Monsefú**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Doctor en Educación

**AUTOR:**

Muñoz Vidarte, César (ORCID: 0000-0002-1183-1307)

**ASESOR:**

Dr. Ruiz Pérez, Aurelio (ORCID: 0000-0001-7684-3475)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Innovaciones Pedagógicas

CHICLAYO - PERÚ

2022

## **Dedicatoria**

A Dios por guiarme permanentemente. A mis padres César y María Asunciona hasta el cielo. A mis hermanos Obdulia, Pepe (hasta el cielo), Delia, Fernando, Héctor (hasta el cielo), Corina, Carlos, Agapito y Franklin, por estar conmigo siempre. A mi esposa Consuelo por apoyarme siempre. A mis hijos Syndel y Daryl, la luz de mis ojos.

## Agradecimiento

A todos los docentes del programa de doctorado en educación de la Universidad César Vallejo filial Chiclayo por sus enseñanzas y permanente motivación.

Al asesor Dr. Aurelio Ruiz Pérez y todas las personas que fueron parte de la estructuración de la presente investigación, por su valioso apoyo y buenos deseos para culminarlo.

## Índice de Contenidos

Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	v
Índice de figuras.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	4
III. METODOLOGÍA.....	14
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	14
3.2. Variables y operacionalización.....	15
3.3. Población y muestreo.....	15
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	16
3.5. Procedimientos.....	17
3.6. Métodos de análisis de datos.....	17
3.7. Aspectos éticos.....	18
IV. RESULTADOS.....	19
V. DISCUSIÓN.....	27
VI. CONCLUSIONES.....	36
VII. RECOMENDACIONES.....	37
VIII. PROPUESTA.....	39
REFERENCIAS.....	40
ANEXOS	

## Índice de tablas

Tabla 1 Distribución de estudiantes de la IE. Diego Ferré Sosa-Monsefú. ....	15
Tabla 2 Niveles de pensamiento crítico de los estudiantes. ....	19
Tabla 3 Niveles de la subdimensión: analizar .....	19
Tabla 4 Niveles de la subdimensión: razonar .....	20
Tabla 5 Niveles de la subdimensión: cuestionar.....	20
Tabla 6 Niveles de la subdimensión: evaluar .....	21
Tabla 7 Niveles de la subdimensión: posicionarse .....	21
Tabla 8 Niveles de la subdimensión: actuar .....	22
Tabla 9 Niveles de pensamiento creativo de los estudiantes .....	22
Tabla 10 Niveles de la subdimensión: identificación y solución de problemas .....	22
Tabla 11 Niveles de la subdimensión: invención y arte .....	23
Tabla 12 Niveles de la subdimensión: apertura.....	23
Tabla 13 Niveles de la subdimensión: fantasía e imaginación.....	24
Tabla 14 Niveles de la subdimensión: juegos intelectuales.....	24
Tabla 15 Niveles de pensamiento crítico y creativo de los estudiantes .....	25
Tabla 16 Niveles de estrategias de lectura en docentes .....	25

## Índice de figuras

Figura 1. Diagrama del diseño de investigación .....	14
Figura 2. Representación de la propuesta de investigación.....	39

## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo diseñar un programa de estrategias de lectura para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo (PCC) en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú. La investigación fue de tipo básica propositiva, en la que participaron 137 estudiantes a quienes se les administró un cuestionario sobre el desarrollo del pensamiento crítico y creativo elaborado de manera separada para cada tipo de pensamiento y abarcaron las dimensiones de cada una de ellos. Los instrumentos fueron debidamente validados y con coeficiente de confiabilidad de 0,80. Los resultados en cuanto al nivel de desarrollo del pensamiento crítico y creativo señalan que, 45,99% del total de la muestra se encuentran en nivel medio para pensamiento crítico y 51.09% también en nivel medio respecto al pensamiento creativo. Estos resultados nos permiten determinar que casi la mitad de los estudiantes encuestados necesitan reorientar el desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior que les permita fortalecer sus habilidades cognitivas.

**Palabras clave:** Lectura, programa, estrategias, pensamiento crítico y creativo.

## **Abstract**

The objective of this study was to design a program of reading strategies for the development of critical and creative thinking (CCT) in the VI semester students of the educational institution Diego Ferré Sosa from Monsefú. In this research, it was used a basic propositional type, with the participation of 137 students who were administered a questionnaire on the development of critical and creative thinking prepared separately for each type of thinking and covering the dimensions in each of them. The instruments were duly validated and have a reliability coefficient of 0.80. The results regarding the level of development of critical and creative thinking indicate that 45.99% of the total sample are at an average level for critical thinking and 51.09% are also at an average level for creative thinking. It is determined by these results that almost half of the surveyed students require to reorient the development of higher-order thinking skills that will allow them to strengthen their cognitive abilities.

**Keywords:** Reading, program, strategies, critical and creative thinking.

## I. INTRODUCCIÓN

La educación actualmente afronta una serie de desafíos relacionados con el desarrollo de habilidades básicas en estudiantes de diversos niveles educativos, exigiendo la búsqueda y creación de estrategias a fin de superar las múltiples situaciones problemáticas de la educación. Es relevante conocer y aplicar estrategias, orientadas a desarrollar en los alumnos habilidades como observar, analizar, hacer enjuiciamientos, ser creativos para lograr de esta manera una educación integral.

En el plano internacional las autoridades de España están interesadas por la promoción del pensamiento crítico de los estudiantes de educación secundaria obligatoria (ESO) y Bachillerato, considerándolo como un aspecto clave por la generación de grandes beneficios en la mejora de sus habilidades de aprendizaje y calificaciones. Esta intencionalidad está plasmada en los objetivos establecidos en la legislación que regula estos niveles educativos españoles. (Agudo-Saiz et al., 2020).

La Universidad Veracruzana con la participación de expertos de Costa Rica, Chile, Perú, Colombia, Portugal, España y México, realizaron un seminario internacional con el fin de promover el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la educación pública hacia la búsqueda de la excelencia educativa, logrando de esta manera desafiar a una nueva enseñanza con modelos educativos mexicanos (Campirán et al., 2019). Este cambio debe partir desde la educación preescolar fomentando el interés por explorar y encontrar soluciones a sus problemas siendo lo más importante para el desarrollo de un pensamiento crítico-creativo.

La Dirección de Formación Inicial Docente realizó capacitaciones con cursos de estrategias en beneficio de los docentes para desarrollar el pensamiento crítico y creativo (PCC), promoviendo de esta manera el fortalecimiento de competencias a docentes formadores de instituciones educativas de formación pedagógica (Ministerio de Educación del Perú, 2019). El Estado, trabajando este nivel de formación académica, beneficiará a los alumnos de educación básica.

En la ciudad de Piura los maestros están trabajando estrategias docentes relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, con facilitadores internacionales, con la finalidad de aplicarlas en la enseñanza-aprendizaje en las

instituciones educativas de la región (El regional de Piura, 2019). Brindar un servicio educativo de calidad a la población estudiantil, implica también la capacitación de la comunidad docente de todos los niveles educativos en las habilidades del PCC. La institución educativa (IE) Juan Pablo Vizcardo y Guzmán Zea, Chiclayo, mostró los alcances del desarrollo de la capacidad creativa en sus estudiantes, con su proyecto bastón electrónico para invidentes, ganando a nivel nacional la sexta edición del concurso “Soluciones para el Futuro” (Samsung Newsroom Perú, 2019). En efecto, el fortalecimiento de habilidades creativas e innovadoras que beneficia a los estudiantes convirtiéndolos en líderes pioneros, propositivos, y con capacidad para ofrecer soluciones innovadoras reales a los problemas de su entorno.

La IE. Diego Ferré Sosa, del distrito de Monsefú-Chiclayo, tiene una población de 755 estudiantes de educación secundaria; la observación realizada a los estudiantes del primer y segundo grado ha permitido señalar que evidencian problemas en el desarrollo del PCC; teniendo como manifestaciones que son poco analíticos, dificultades para reflexionar con fundamento, para emitir una crítica, limitada participación en debates con argumentación sólida para defender posturas, trabajos académicos poco originales, estas manifestaciones evidencian una educación memorística y no crítica reflexiva.

Las causas de esta problemática se centran en prácticas docentes direccionadas al aprendizaje dogmático; transferencia de conocimientos; prácticas de lectura mecánica sin comprender, analizar o reflexionar sobre lo leído e influencia de creencias individuales y colectivas.

Si la problemática planteada no se resuelve o no tiene propuestas para la solución entonces los estudiantes tendrán siempre dificultades para resolver problemas complejos, para tomar decisiones, limitada capacidad de análisis, emitir juicios críticos a textos, a opiniones de sus compañeros de estudios y otras personas, ausencia de capacidad para enfrentar problemas con creatividad, escasa generación y elaboración de ideas y transferencia creativa.

El propósito de la investigación es diseñar una alternativa centrada en un programa de estrategias de lectura de manera innovadora para afrontar las dificultades encontradas en el desarrollo del PCC de los estudiantes de educación secundaria. Con esa base el problema quedó redactado en los siguientes términos: ¿Cómo debe ser el programa de estrategias de lectura en el desarrollo del pensamiento

crítico y creativo en estudiantes del VI ciclo de la IE Diego Ferré Sosa de Monsefú 2021?

La presente investigación se justifica por haber identificado deficiencias en el desarrollo del PCC en los estudiantes del VI ciclo de la IE. Diego Ferré Sosa de Monsefú y proponer como alternativa de solución un programa de estrategias de lectura. Los resultados del presente trabajo se constituyen en un valioso aporte teórico juntamente con la sistematización de la información teórica relacionada con las variables de estudio.

Así mismo se resalta la importancia del aporte metodológico al haber diseñado la propuesta de un programa de estrategias de lectura para el desarrollo del PCC considerando teorías, estrategias, técnicas específicas, así como la utilización de instrumentos de recolección de datos válidos y confiables que aseguran su científicidad y exactitud.

El objetivo general es diseñar un programa de estrategias de lectura orientado al desarrollo del PCC en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú, siendo los objetivos específicos, diagnosticar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes que participan en la investigación; elaborar un programa de estrategias de lectura, conducente al desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes de la IE. que conforman la muestra de estudio; validar el programa de estrategias de lectura orientado al desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante expertos.

La hipótesis quedó formulada en los términos siguientes: El programa de estrategias de lectura, mejora el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en cuanto sea aplicado a los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú.

## II. MARCO TEÓRICO

Esta parte se desarrolla considerando los referentes de la investigación, y las teorías básicas relacionadas con las variables de estudio.

El autor Al-Hashim (2019) en su investigación sobre pensamiento crítico expresa que la sociedad y el mundo globalizado vive una época de automatización y el predominio por el conocimiento científico, siendo fundamental y de carácter obligatorio que docentes y estudiantes desarrollen destrezas relacionadas con el pensamiento crítico en el desarrollo de las actividades académicas. Un maestro debe capacitarse tanto disciplinadamente como en el desarrollo del pensamiento crítico debido lo trascendental de su participación en la formación de los estudiantes (Alkaya, 2006; Aybek, 2007).

En una investigación sobre PCC, se determinó, que las instituciones educativas deben considerar en sus actividades pedagógicas estrategias que contribuyan a desarrollar en los estudiantes aptitudes y destrezas que les permita afrontar los desafíos actuales, corroborando que es el perfeccionamiento del pensamiento crítico y creativo, lo que facilita el crecimiento personal y profesional (Carvalho & Almeida 2020). Se colige entonces que el desarrollo de estos tipos de pensamientos es esencial en la formación de los estudiantes, fortaleciendo a los innatos emprendedores para retar a una sociedad aceleradamente cambiante y complicada.

Maturana y Lombo (2020) con respecto al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (PC) y las necesidades de cognición, concluyen que es fundamental acondicionar para los estudiantes colombianos un ambiente propicio que provoque en ellos un estado anímico que permita afrontar el reto o desafío escolar que se le plantea. El ambiente y la motivación facilita el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico (Arias, 2018).

Correa et al. (2019) en su investigación sobre adquisición del pensamiento crítico en estudiantes de primer año medio de Chillán, Chile, llegaron a concluir que los niveles encontrados sobre el desarrollo del PCC son los esperados y que se debe poner énfasis en el trabajo pedagógico, el desarrollo del pensamiento crítico considerando los componentes cognitivo-emocionales debido a la relación existente entre ellos.

Pérez-Morán et al.(2021) realizaron un análisis descriptivo de la variable pensamiento crítico evaluado a 250 estudiantes de IV ciclo de educación primaria aplicando un cuestionario con escalas valorativas obteniéndose como resultado un bajo nivel de frecuencia tanto absolutas como relativas, concluyendo los autores que hay un déficit en sus dimensiones sustantiva y dialógica, por lo que existe necesidad de implementar programas educativos que impulsen proyectos educativos innovadores para el desarrollo del PC, la creatividad y la resolución de problemas.

En un estudio realizado por Salazar & Cabrera (2020) cuyo objetivo consistió en la elaboración de estrategias didácticas de habilidades intelectuales para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes de la I.E 11016 “Juan Mejía Baca” P.J. José Olaya-Chiclayo, resaltando que para atenuar las deficiencias encontradas es fundamental considerar como eje relevante la capacitación en estrategias específicas a nivel de los docentes y lograr un perfil profesional idóneo, de acuerdo a las necesidades que el mundo actual exige.

Existe una evidente y complementaria relación entre PC y aprendizaje significativo (Chroback, 2017). Debido a lo cual en la propuesta del programa de estrategias de lectura se cita la teoría del Aprendizaje Significativo representada por Ausubel, la misma que considera la interacción de las estructuras preexistentes del individuo con el nuevo material o conocimiento y donde el estudiante tiene la capacidad de participar activa y analíticamente, de adquirir competencias metacognitivas y de aprender a pensar permitirá el desarrollo del pensamiento crítico. Así mismo, el pensar de manera crítica mejora los desempeños y al mismo tiempo fortalece la creatividad. De esta manera se fomenta en los estudiantes a nivel de aula un clima acogedor, de gestión y organización donde se planifica objetivos, actividades, contenidos recursos y evaluación coherente, así mismo se propone captar la atención a través del uso de recursos, aplicación de lo aprendido y retroalimentación en el aula.

La teoría de Ausubel orienta a la aplicación de estrategias de aprendizaje y autorregulación, así como incorporar actividades de interacción, diálogo y colaboración, con todos los recursos posibles, analógicos o digitales; aplicar las técnicas de evaluación formativa de manera constante; además considerar la propuesta de nuevos objetivos así como también mejorar los que se están

trabajando; facilitando así el desarrollo de expectativas de logro de aprendizajes y habilidades críticas y creativas.

En la medida que la lengua escrita se desarrolla resulta significativa la teoría propuesta por Ausubel, siendo importante y fundamental lo sustentado por el autor permitiendo no solo el potenciar la lectura en sí, sino su utilización como mediador del logro del desarrollo del PCC, a través de estrategias de lectura que se proponen con tal fin (Freire, 1997).

La teoría sociocultural desarrollada por Vigotsky, según Guerra (2020) reconocida dentro del constructivismo es de estilo social dentro del siglo XX y es incorporada dentro del conocimiento humano y del conocimiento educativo gracias al aporte en beneficio de la educación.

Esta teoría plantea un aprendizaje determinado por el medio o contexto, considerando además la existencia de cambios evolutivos que influyen al ser humano y de tipo sociocultural (cultura y contexto social donde se desenvuelve); hace énfasis en que el individuo es un ser sociable el cual se vincula a un escenario en donde deja de ser receptor pasivo y se convierte en constructor activo. Por otro lado, existe una evidente relación entre pensamiento y lengua lo que permite el desarrollo intelectual y la formación del carácter del individuo (Vygotsky, 2008). En ese sentido es esencial que los docentes consideren esta relación fundamental, el nivel de conocimiento, así como el estilo y ritmo de aprendizaje de cada estudiante. La teoría sociocultural enfatiza las interrelaciones sociales por lo tanto la consideración de la relación entre estudiantes y docentes en el aula, es un aspecto de suma importancia, ya que son los docentes los que diseñan estrategias interactivas contextualizadas que promuevan zonas de desarrollo próximo. En ese sentido, se debe tomar en cuenta el nivel cultural y de conocimiento de las y los estudiantes para luego partir de los significados que ellos poseen en relación con lo que van aprender. El conocimiento construido es una actividad que se da de forma individual, grupal y con grupo de pares, la persona está en plena disposición para realizar vínculo de entorno social y cultural (Delabra y Romero, 2021).

Morín (1995) en su teoría del pensamiento complejo se refiere a una forma nueva de pensamiento que busca comprender la naturaleza humana, la sociedad y organización en la que vive, para encontrar soluciones a las crisis de la era contemporánea. Busca que las personas relacionen las variadas dimensiones de

la realidad compleja y crítica dejando de lado la idea de un pensamiento simplista, para que, a través del desarrollo de capacidades de organización, articulación, comunicación enfrentar la incertidumbre. Considera a la persona como un ser total, biológico y cultural que vive en un contexto, lenguaje, conciencia e ideas.

Los principios de esta teoría son el dialógico, recursivo y hologramático que buscan básicamente convertir la incertidumbre, el caos, la diversidad, el azar, en orden, precisión y claridad en el conocimiento. Están basados en la actual teoría de la evolución y la autoorganización de sistemas complejos, comúnmente conocida como sinérgica. Su importancia radica en la transdisciplinariedad y holística centrados en el ser humano. Conceptos clave, que permiten sustentar su importante contribución al desarrollo del PCC a través del análisis de sistemas y al ineludible cambio educativo y cognitivo tan necesarios en el actual sistema educativo.

El marco teórico y metodológico orientado al desarrollo de aprendizajes del área de comunicación pertenece al enfoque comunicativo. Este desarrolla las competencias comunicativas de los estudiantes de manera vivencial, en el uso real del lenguaje en su contexto y en contextos socioculturales distintos.

El enfoque es comunicativo, porque usa el lenguaje para consolidar la comunicación entre los estudiantes a través de la comprensión y producción de textos orales y escritos. Éstos pueden ser de diversa tipología textual, formato y género discursivo, así como de diferente intencionalidad comunicativa y variados soportes.

Considera las prácticas sociales del lenguaje, porque la comunicación se produce a través de la interacción de las personas en su participación social y cultural de su entorno. En esta interacción social, se usa el lenguaje de modos diversos para construir textos con sentido. Resalta lo sociocultural, porque su uso se da en contextos específicos. Cada contexto adquiere un lenguaje con características propias generando identidades individuales y colectivas (Ministerio de Educación del Perú, 2017).

La labor del docente al desarrollar la lectura con los estudiantes considera tres momentos del proceso lector, antes, durante y después de la lectura, estrategia sostenida por Solé (1998) quien manifiesta que este proceso lector asegura que el individuo comprenda el texto y que a medida que lee pueda construir ideas sobre

su contenido considerando lo que le interesa, en base a sus actitudes críticas y creativas. Asimismo, puede avanzar, retroceder, detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee; así como también implica un alto grado de complejidad a una acción intelectual cuando emite juicios al comprender el texto.

En la lectura se utiliza toda la capacidad psíquica concentrados exclusivamente en lo que transmite el texto. Se piensa, predice, corrige, modifica pensamientos, evalúa opiniones del autor y emite las propias. El autor parte del supuesto de que las respuestas del lector son consecuencia de su interacción intencional con el texto a través de un proceso sistemático que le permite analizar, entender y emitir un juicio crítico de él (Goodman, 1982).

Así mismo manifiesta el autor que todo proceso lector para adquirir, analizar, evaluar y utilizar información, precisa de la utilización de estrategias que le permitan leer y comprender de manera exitosa un texto. La lectura, es conducta inteligente y las personas responden a ellas utilizando sus conocimientos previos, para predecirlas y comprenderlas. En ese sentido es importante la utilización de estrategias para leer un texto, captar lo que el autor expresa, construir un significado a partir de ello y emitir un juicio crítico de su contenido. Así mismo, esto implica, además del conocimiento de las estrategias, su modificación en favor de los objetivos de lectura propuestos de manera anticipada. (Goodman, 1982).

Para Freire (2004) la lectura permite al lector explorar el mundo de manera crítica para conocerlo y entenderlo. Es a partir de esa de esa mirada que podrá comprender el contexto social en el que se desenvuelve y la manera en que está interactuando con él. Mientras más lea, más probabilidades tendrá de comprender textos más complejos que le brinden más experiencia lectora.

Del mismo modo Hinojosa (2021) señala que la lectura beneficia al ser humano en el desarrollo de habilidades cognitivas, mejora y agiliza la memoria, así como su intervención positiva en la toma de decisiones llevando la calidad de vida a un nivel superior. Así mismo la lectura crítica logra un grado de valoración más profunda del conocimiento, donde el lector utiliza estrategias de lectura con ideas rigurosas y relevantes logrando un proceso de aprendizaje significativo favoreciendo a la resolución del problema.

Para adiestrar un lector crítico, activo y creativo en el desarrollo de la competencia lectora se debe desarrollar procesos de modo flexible desde los primeros años de vida, empezando con la formación y fortalecimiento del hábito lector. Además, se debe considerar las estrategias de lectura antes, durante y después. Algunas reflexiones antes de la lectura facilitan su comprensión, mejor si ésta es voluntaria, placentera y significativa. Otra estrategia es la motivación a la lectura, esto permite al lector encontrarle sentido a lo que leerá y dejará de ser una práctica pesada para convertirse en un reto estimulante. (Vásquez et al,2018)

Se define estrategias cognitivas como la estructuración o planificación de ideas con la finalidad de alcanzar un objetivo propuesto. La planificación se realiza a través de una o varias propuestas que se consolidan luego de una búsqueda y selección de ideas y conceptos que coadyuven al objetivo planteado. Los resultados obtenidos a través de la puesta en práctica de las propuestas determinan el grado de validez de éstas.

De acuerdo al propósito que guía al lector existen tres momentos importantes y secuenciales que se deben recorrer para leer comprensivamente un texto y se clasifican en estrategias antes, durante y después de la lectura (Solé, 1998). En estrategias antes de la lectura, se promueve la observación para activar conocimientos previos a través de preguntas ¿Qué conozco del contenido del texto?, ¿Qué sé sobre contenidos relacionados que me sean útiles?, ¿Qué conocimientos tengo acerca del autor, del género, del tipo de texto que me ayuden? Otra estrategia es la que permite relacionar imágenes con título y subtítulos de la lectura para facilitar identificación del tema. También se establecen predicciones sobre el texto a partir de las marcas textuales y paratextuales del mismo. Así mismo se realizan reflexiones que facilitan su comprensión, a través de preguntas acerca del texto. Se generan situaciones interesantes para que los estudiantes se planteen propósitos de lectura o respondan a las interrogantes ¿Qué debo leer? ¿Por qué/para qué debo hacerlo? Igualmente se promueve la motivación a la lectura, esto permite al lector encontrarle sentido a lo que leerá y dejará de ser una práctica pesada para convertirse en un reto estimulante.

Las estrategias durante la lectura, son aquellas que facilitan la elaboración y comprobación de inferencias. Así mismo permite evaluar la consistencia interna del texto, las discrepancias entre lo que el texto ofrece y lo que se conoce. Entre las

principales estrategias se mencionan la lectura compartida, que le permite al estudiante conocer la utilidad de las estrategias y al docente, proceder a la evaluación formativa de estudiantes, de la lectura y del mismo proceso lector.

La lectura independiente, le permite al estudiante leer a su propio ritmo, fines y evaluar la utilidad de las estrategias aprendidas (Solé, 2007). Esta independencia hace que los estudiantes seleccionen y lean libremente los textos según sus propósitos personales. También ayuda a la identificación de errores y vacíos de comprensión. Igualmente permite detectar si se está comprendiendo o no y diferenciar al lector experto, del que no lo es, señalando lo importante de saber qué podemos hacer una vez que identificamos algún obstáculo.

Las estrategias después de la lectura están dirigidas a que los estudiantes resuman, sintetizen u organicen la información. Es importante que los alumnos entiendan por qué necesitan resumir, observar las demostraciones que realiza el docente durante el desarrollo de las sesiones que resuman conjuntamente, y que puedan usar esta estrategia de forma autónoma, y discutir su realización.

Solé (2008) manifiesta que el tema es de lo que trata un texto y se expresa mediante una palabra o un sintagma. Se accede a él respondiendo a la pregunta: ¿De qué trata este texto? Mientras que, lo que expresa el enunciado más importante del texto en una frase simple o dos o más frases coordinadas y proporciona mayor información incluyendo al tema, es la idea principal. Responde a la pregunta ¿Qué es lo más importante que el autor quiere comunicar con relación al tema? Es la distinción más clara entre tema idea principal.

La formulación y respuesta de preguntas es una estrategia muy utilizada en clase, sea de forma oral o escrita, luego de la lectura de un texto. Esta estrategia se encuentra regularmente en el material didáctico utilizado por los alumnos. Con esta estrategia se adquieren conocimientos, se desarrollan actitudes reflexivas ligadas a la resolución de problemas frente a nuevos desafíos educativos y al fortalecimiento de las habilidades cognitivo-lingüísticas que culminan con aprendizajes significativos (Benoit, 2020). Es elemental la generación de espacios y oportunidades para que los estudiantes formulen interrogantes.

Para el estudio de la variable pensamiento crítico se citaron diversos autores quienes afirman que este pensamiento está orientado a tratar y comprender situaciones problemáticas que se presentan con la finalidad de evaluar, tomar

decisiones y proponer alternativas de solución (Bezanilla et al., 2018; Bećirović et al., 2019). Además, sostienen que es importante aplicar la autocrítica a las acciones que se llevan a cabo al poner en funcionamiento la decisión tomada.

De la misma forma Seibert (2021) planteó que pensar de manera crítica involucra la identificación de los temas, descubrimiento de conjeturas, aclaración de conceptos y consideración de puntos de vista. Por otro lado, Vaca et al. (2016) indicaron que el pensamiento crítico implica la utilización de diversas estructuras de pensamiento considerando el propósito, el problema y la pregunta en una situación. Las dimensiones de pensamiento crítico propuesta por Bezanilla et al., (2018) son seis, para efectos del presente estudio se considera en primer lugar a la dimensión analizar, que consiste en examinar detalladamente una situación determinada. Se considera la primera habilidad que el individuo desarrolla para lograr una destreza integradora, a través de la identificación de los detalles de un todo y que le permite ver al mundo de manera diferente.

Razonar, es la dimensión que consiste relacionar y comparar argumentos, para lograr un juicio adecuado. Es la habilidad de las personas para sustentar y justificar ideas de manera ordenada y estructurada. Se debe seguir los siguientes pasos: precisar lo que se va a fundamentar, establecer opinión, indicar el sustento de la argumentación y finalmente, las limitaciones identificadas.

La dimensión cuestionar, consiste en que el individuo indague sobre lo que le sucede en la vida diaria, pensar de manera reflexiva e informada para tomar la decisión de hacer algo. En la dimensión evaluar se considera la valoración de las decisiones que se realizan sobre un hecho determinado, se emiten juicios de situaciones reales y se realiza la evaluación considerando componentes externos e internos de esa situación.

Dimensión posicionarse, es la realización de la propuesta de solución, previo análisis, evaluación e interpretación de un hecho determinado. La Dimensión actuar, consiste en ser parte del cambio, de la toma de decisiones con criterio y sentido común frente a un caso determinado.

Con respecto a la variable pensamiento creativo, López (2017) sostiene que las personas son creativas cuando tienen la capacidad de resolver problemas, de crear nuevos productos considerados novedosos los mismos que con el tiempo son utilizados por la sociedad. Por otro lado, refiriéndose al aspecto educativo, Dos

Santos & Souza, (2015) manifiestan que la presencia del docente es fundamental para mantener ambientes educativos adecuados que permitan promover de manera permanente la creatividad. Al mismo tiempo, la creatividad facilita un clima favorable en el enfoque cognitivo, un clima social en el que los estudiantes cuentan con diversas oportunidades para escoger libremente, desarrollen la creatividad a través de la curiosidad, la innovación y la comprensión (Yang et al., 2016).

Lasky & Yoon, (2020) sostienen que es responsabilidad del profesor incentivar la creatividad en el aula, ya que de esta manera se logra controlar el estrés de estudiantes y estimula sus aprendizajes a través de los procesos creativos. La creatividad en el aula implica la interacción de variables como las cognitivas, ambientales, culturales y las relacionadas a los estudiantes (Suárez & Wechsler, 2019). En ese sentido, no debe de ser estudiada como si fuera una habilidad sino como un todo que sistematiza conocimientos y actitudes (Tubb et al., 2020).

La creatividad se evidencia a través de la propuesta de ideas originales, innovadoras, que originen el cambio, que se dirijan al problema y propongan soluciones novedosas, que sorprendan por su particularidad, usando el pensamiento divergente o alguna otra propuesta desarrolladora (Suárez & Wechsler, 2019). Consiste además, en que los estudiantes generen ideas novedosas con la perspectiva de ser distintos (Boysen, 2017).

Raslan y Barros, (2018) manifiestan que la educación es necesariamente un acto creativo, y que esto es lo que realizan los seres humanos comprendiendo y transformando lo que se propongan hacerlo. Krumm & Lemos (2011), en base al modelo de Garaigordobil y Pérez, plantearon las dimensiones de pensamiento creativo que se presentan a continuación: La dimensión identificación y solución de problemas, es la sensibilidad y curiosidad de las personas para responder con propuestas de solución frente a cualquier situación problemática. Es decir, la actitud positiva de la persona por solucionar un problema, impulsando su curiosidad para concebir soluciones creativas, rápidas e intuitivas. (Krumm & Lemos, 2011).

La dimensión invención y arte, se relacionan estrechamente con el pensamiento creativo y las personas creativas muestran alta sensibilidad a estímulos externos, lo que permite identificar problemas del entorno y cambiar esa realidad con alternativas de solución novedosas, creativas. La sensibilidad brinda a las personas las herramientas necesarias para resolver problemática diversa (Romo, 2014).

La dimensión Apertura, se refiere al grupo de atributos relacionados a nuevas experiencias, corriendo riesgos, evitando el individualismo sin afectar la independencia. Sin embargo, la aproximación hacia la exterioridad no es sencilla y requiere de una apertura desligada del temor hacia la nueva experiencia siendo necesario cierta madurez emotiva y aceptar la duda e incertidumbre como bienespreciados (Vázquez, 2015).

La dimensión fantasía e imaginación, se refiere al interés y disfrute de la lectura de textos literarios narrativos como cuentos y leyendas. Es el desarrollo de la imaginación lo que permite disfrutar la lectura y precisamente donde se estructura el pensamiento creativo (Krumm et al., 2015). La imaginación puede concebirse como una capacidad que permite que las personas generen nuevas imágenes o acciones, lo que describe la personalidad creadora (Vigotsky, 1968). De este modo, es posible decir que la imaginación es una habilidad que permite al individuo liberarse del mundo físico y fantasear, soñar y crear (Pérez-Fabello, 2020).

La dimensión juegos intelectuales, se refiere al espíritu de juego, rasgo característico de las personas creativas. El juego intelectual, activo o no, es una importante actividad en el desarrollo del pensamiento creativo, ya que dota al individuo de ciertas habilidades intelectuales que le facilitan la creación de ideas novedosas con fluidez y flexibilidad (Krumm et al., 2015). La creatividad se desarrolla en el juego, por lo tanto, es la mejor herramienta que tienen los niños para estimularla, entender el mundo, para desarrollar sus capacidades cognitivas y para guiarlos hacia una enseñanza y aprendizaje creativos (Carriòn , 2020).

### III. METODOLOGÍA

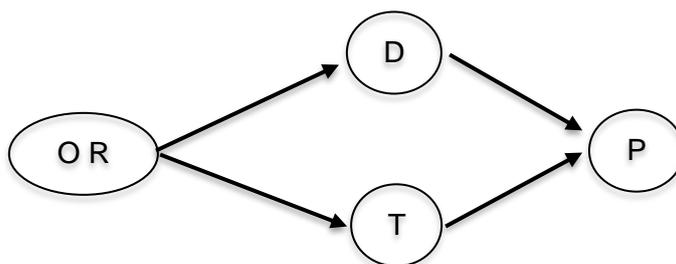
#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

El estudio realizado es de tipo básica, toda vez que no ha producido cambios en los sujetos participantes, pero sí aporta el incremento del conocimiento sirviendo de base para otras investigaciones Ñaupas et al., (2018); corresponde a nivel propositivo, por estar orientado al diseño de un programa el mismo que se constituyó en una propuesta comprendiendo acciones que plantean soluciones a determinados problemas Estela, (2020). La investigación al mismo tiempo responde al enfoque metodológico cuantitativo, habiendo considerado datos estadísticos (Ñaupas et al., 2018).

El diseño que se empleó en la investigación, de creación propia tiene como diagrama el siguiente:

Figura 1

*Diagrama del diseño de investigación*



Dónde:

OR: Observación de la realidad.

D : Diagnóstico.

T : Teorías que fundamentan propuesta.

P : Propuesta de programa estrategias de lectura.

### 3.2. Variables y operacionalización

Variable independiente: Estrategias de lectura.

Variable dependiente: Pensamiento crítico y creativo.

La operacionalización de las variables de estudio se presenta en el anexo 01, destacando las dimensiones e indicadores correspondientes.

### 3.3. Población, muestra muestreo

La población estuvo conformada por 308 estudiantes del primer y segundo grado de educación secundaria de la IE. Diego Ferré Sosa de Monsefú, según se evidencia en la tabla 1. Población es la totalidad de elementos sujetos a investigación que comparten características comunes (Hernández & Mendoza, 2018).

Tabla 1

*Distribución del número de estudiantes de la institución educativa Diego Ferré Sosa-Monsefú.*

Comunidad educativa	Grado de estudios	Sección	Varones	Mujeres	Total
Estudiantes	Primero	A	17	13	30
		B	16	15	31
		C	14	15	29
		D	17	11	28
		E	16	13	29
	Segundo	A	17	15	32
		B	16	16	32
		C	17	15	32
		D	16	16	32
		E	18	15	33
Total		10	164	144	308

*Nota:* Nómina de matrícula de los estudiantes de la I.E. Diego Ferré Sosa de Monsefú-2021.

La muestra estuvo conformada por 137 estudiantes del primer y segundo grado de educación secundaria y se determinó aplicando la fórmula de tamaño de muestra (Anexo 02) con un margen de error de 5% y un nivel de confianza de 95%; la muestra es un subgrupo del universo de la población conformado por 308

estudiantes que comparten características comunes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Los estudiantes participantes en la investigación fueron determinados utilizando la técnica del azar simple (Otzen & Manterola, 2017). Para ello se dispuso de las nóminas de cada una de las secciones del primer grado de estudios y de segundo. Previamente se había determinado contar con 14 estudiantes de cada sección, usando Excel y la nómina respectiva.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

En la investigación se aplicó la técnica de la encuesta a través de un cuestionario sobre desarrollo del pensamiento crítico y creativo, elaborado separadamente para cada pensamiento y administrado a los estudiantes (Anexo 03), la estructura del cuestionario consideró ítems relacionado con las dimensiones de cada uno de los pensamientos, orientado al logro de los objetivos de la investigación establecidos previamente. Tal como recomienda Muñoz, (2015) quien afirma que el cuestionario recoge la cantidad de datos necesarios permitiendo cumplir con los objetivos planteados.

También se aplicó un cuestionario sobre estrategias de lectura los docentes que conformaron la población de estudio, con la finalidad de recoger información complementaria que contribuyó al diseño del programa de estrategias de lectura. La técnica usada en el recojo de información a través de preguntas claras y coherentes garantizan y facilitan el análisis de la información recopilada (Cabezas et al., 2018).

La validez de contenido de los instrumentos de la presente investigación, se realizó a través del juicio de cinco expertos cuyos datos se procesaron con la V de Aiken, teniendo en cuenta los criterios de claridad, coherencia, suficiencia, pertenencia y relevancia (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Galicia et al., 2017). En el cuestionario sobre pensamiento crítico, se obtuvo un coeficiente igual a 0,95 y en cuanto al cuestionario sobre pensamiento creativo se obtuvo 0.96 precisando una concordancia excelente en los dos instrumentos, por lo tanto, los instrumentos son aplicables. (anexo 04)

Así mismo el programa de estrategias de lectura, fue validado por cinco expertos utilizando la ficha de observación antes mencionada, señalando su conformidad

unánime tanto en el diseño como en la aplicabilidad del mismo. Así mismo, luego de la aplicación del coeficiente de validez de contenido (CVC) se obtuvo tanto en la valoración individual de cada experto como en el total de ellos una puntuación de 0.96 (anexo 05) que lo califica como excelente, lo que precisa la aceptación, concordancia y especificidad de la propuesta.

La confiabilidad de los instrumentos de investigación se determinó ejecutando una prueba piloto con quince estudiantes que compartieron las mismas características, pero que no fueron parte de la muestra de estudio. Los datos obtenidos se procesaron con la aplicación del método Alfa de Cronbach, cuyo resultado para los dos instrumentos aplicados fue de 0,80 (anexo 06) lo que indica un excelente coeficiente de confiabilidad, por lo tanto, su aplicabilidad a la muestra de estudio (Ñaupas et al., 2018).

### **3.5. Procedimientos**

Uno de los procedimientos de recojo de la información consistió en establecer contacto con los integrantes de la muestra de estudio a quienes se les solicitó a través del consentimiento informado su participación en el desarrollo de los instrumentos de investigación (anexo 07). Se utilizó para ello el sistema online, realizando la invitación a través de Zoom y WhatsApp en fechas y horas específicas, recibiendo el apoyo correspondiente con el que se obtuvieron los datos requeridos.

Así mismo, se realizaron coordinaciones con la dirección de la institución educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú, obteniéndose la autorización y apoyo correspondiente para realizar la investigación con participación de estudiantes y docentes (anexo 08). Para recoger la información se revisó las bases de datos con bibliografía digitales fundamentalmente obtenidas de artículos científicos de Scopus, Ebsco, ProQuest, Eric, así como del buscador Google scholar.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Los datos que se recogieron a través de la administración de los instrumentos de investigación fueron previamente procesados utilizando el programa SPSS v26 teniendo en cuenta la estadística descriptiva a través de medidas de tendencia central y de dispersión derivándose a tablas estadísticas, llegando así a examinar

un conjunto de datos facilitando la posterior elaboración de las conclusiones de la investigación.

### **3.7. Aspectos éticos**

En la investigación realizada se aplicó la ética de la investigación en sus diferentes aspectos, en concordancia con el código de ética de la universidad César Vallejo, es así que se respetó la propiedad intelectual a través de las citas bibliográficas y referencias señaladas por las normas APA, 7ma edición. Los datos que se recogieron tuvieron como características el anonimato y la reserva correspondiente, utilizándose exclusivamente para la investigación desarrollada con la muestra de estudios respectiva.

Así mismo, se tuvo en cuenta los principios de beneficencia lo que implicó respetar y beneficiar a los sujetos participantes en la investigación con la información relacionada con las variables de estudio. Además en ningún momento de la investigación se produjo acciones malintencionadas y siempre se trabajó en el marco de la verdad y la justicia.

#### IV. RESULTADOS

Los resultados que a continuación se presentan son producto del análisis que permiten evidenciar la variable problema, a través de la aplicación de instrumentos que midieron el nivel de desarrollo del pensamiento crítico y creativo, cuyos hallazgos se presentan a continuación:

Tabla 2

*Niveles de pensamiento crítico de los estudiantes.*

Niveles	f	%
Bajo	3	2,2
Medio	63	46,0
Alto	71	51,8
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

Según los resultados del análisis que se muestran en la tabla 2 se obtuvo que, el 51,82% de los estudiantes precisa nivel alto en cuanto al pensamiento crítico, el 45,99% del total especifica un nivel medio; mientras que, el 2,19% presentan nivel bajo respecto al pensamiento crítico.

Tabla 3

*Niveles de la subdimensión: Analizar*

Niveles	f	%
Bajo	5	3,6
Medio	69	50,4
Alto	63	46,0
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

Según se muestra en la tabla 3 el 50,4% del total de estudiantes tiene nivel medio, el 46% precisa nivel alto y el 3,65% tiene nivel bajo en cuanto a la subdimensión analizar.

Tabla 4

*Niveles de la subdimensión: Razonar*

Niveles	f	%
Bajo	8	5,8
Medio	71	51,8
Alto	58	42,3
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

En la tabla 4 se observa que el 51,6% de los estudiantes precisan nivel medio, el 42,3% tiene nivel alto; mientras que, el 5,8% precisan un nivel bajo en cuanto a la subdimensión razonar.

Tabla 5

*Niveles de la subdimensión: Cuestionar*

Niveles	f	%
Bajo	8	5,8
Medio	68	49,6
Alto	61	44,5
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

Según la tabla 5 se observa que el 49,6% de los estudiantes presentan nivel medio, el 44,5% tiene nivel alto; mientras que, el 5,8% presentan un nivel bajo en cuanto a la subdimensión cuestionar.

Tabla 6

*Niveles de la subdimensión: Evaluar*

Niveles	f	%
Bajo	10	7,3
Medio	81	59,1
Alto	46	33,6
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

Se puede observar en la tabla 6 que el 59,1% de los estudiantes presentan nivel medio, el 33,6% tiene nivel alto; mientras que, el 7,3% presentan un nivel bajo en cuanto a la subdimensión evaluar.

Tabla 7

*Niveles de la subdimensión: Posicionarse*

Niveles	f	%
Bajo	5	3,6
Medio	70	51,1
Alto	62	45,3
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

En la tabla 7 se observa que el 51,1% de los estudiantes especifican nivel medio, el 45,3% tiene nivel alto; mientras que, el 3,6% especifican un nivel bajo en cuanto a la subdimensión posicionarse.

Tabla 8

*Niveles de la subdimensión: Actuar*

Niveles	f	%
Bajo	9	6,6
Medio	61	44,5
Alto	67	48,9
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

Se obtuvo que el 48,9% de los estudiantes especifican nivel alto, el 44,5% tiene nivel medio; mientras que, el 6,6% especifican un nivel bajo en cuanto a la subdimensión actuar, según se observa en la tabla 8.

Tabla 9

*Niveles de pensamiento creativo de los estudiantes*

Niveles	f	%
Bajo	24	17,5
Medio	70	51,1
Alto	43	31,4
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

Con respecto a lo analizado y según se muestra en la tabla 9 el 51,09% precisa nivel medio en el pensamiento creativo, el 31,39% tiene nivel alto y el 17,52% especifica un nivel bajo respecto a este nivel de pensamiento.

Tabla 10

*Niveles de la subdimensión: Identificación y solución de problemas*

Niveles	f	%
Bajo	12	8,8
Medio	56	40,9
Alto	69	50,4
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

De acuerdo a los resultados y según se observa en la tabla 10 el 50,4% de los estudiantes precisan nivel alto, el 40,9% nivel medio y el 8,8% precisan nivel bajo respecto al subdimensión: Identificación y solución de problemas.

Tabla 11

*Niveles de la subdimensión: Invención y arte*

Niveles	f	%
Bajo	24	17,5
Medio	72	52,6
Alto	41	29,9
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

Los resultados que se observan en la tabla 11 indican que el 52,6% de los estudiantes precisan nivel medio, el 26,9% nivel alto y el 17,5% precisan nivel bajo respecto a la subdimensión: Invención y arte.

Tabla 12

*Niveles de la subdimensión: Apertura*

Niveles	f	%
Bajo	32	23,4
Medio	73	53,3
Alto	32	23,4
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

De acuerdo a los resultados, el 53,3% de los estudiantes precisan nivel medio, el 23,4% nivel alto y el 23,4% precisan nivel bajo respecto a la subdimensión: Apertura.

Tabla 13

*Niveles de la subdimensión: Fantasía e imaginación*

Niveles	f	%
Bajo	17	12,4
Medio	54	39,4
Alto	66	48,2
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

En la tabla 13 y de acuerdo a los resultados, se observa que el 48,2% de los estudiantes precisan nivel alto, el 39,4% nivel medio y el 12,4% precisan nivel bajo respecto a la subdimensión: Fantasía e imaginación.

Tabla 14

*Niveles de la subdimensión: Juegos intelectuales*

Niveles	f	%
Bajo	7	5,1
Medio	58	42,3
Alto	72	52,6
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

De acuerdo a los resultados, según se observa en la tabla 14 el 52,6% de los estudiantes precisan nivel alto, el 42,3% nivel medio y el 5,1% precisan nivel bajo respecto a la subdimensión: Juegos intelectuales.

## Resumen de la variable pensamiento crítico y creativo

Tabla 15

### *Niveles de pensamiento crítico y creativo de los estudiantes*

Niveles	f	%
Bajo	10	7,3
Medio	70	51,1
Alto	57	41,6
Total	137	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

Según lo analizado, en la tabla 15 el 51,09% de los estudiantes precisan nivel medio en cuanto al pensamiento crítico y creativo, el 41,61% precisa nivel alto y solo el 7,3% nivel bajo.

Tabla 16

### *Niveles de estrategias de lectura en docentes*

Niveles	f	%
Bajo	4	66,7
Medio	1	16,7
Alto	1	16,7
Total	6	100,0

*Nota:* Elaboración según instrumento

Analizando los resultados con respecto a los docentes, según la tabla 16 el 66,67% presenta nivel bajo respecto a su despliegue con las estrategias de lectura, el 16,67% precisa nivel medio y en el mismo porcentaje 16,67%, precisa nivel alto.

## PRUEBA DE LA HIPOTESIS

El problema de la presente investigación es ¿En qué medida el programa de estrategias de lectura influye en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes del VI ciclo la institución educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú, 2021?, en base a ello hipótesis quedó formulada de la siguiente manera: El programa de estrategias lectura, en caso se aplique, influirá óptimamente en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes del VI ciclo de la

institución educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú, 2021, cuyas variables de estudio son estrategias de lectura y pensamiento crítico y creativo.

La validez de la propuesta de la presente investigación, se realizó a través de juicio de cinco expertos, con la participación de cinco de ellos, a quienes se les cursó una carta de presentación y la propuesta con su respectiva ficha de evaluación. Los resultados se procesaron con la V de Aiken, obteniéndose un coeficiente igual a 0,8, siendo este un valor significativo que brindó la seguridad para su aplicación. Sumando a todo ello: Los trabajos de investigación anteriores relacionados con el presente estudio, las teorías que fundamentan la investigación, las bases teóricas en relación a las variables de estudio considerando los planteamientos de Hume, Descartes y Hill.

Con la finalidad de verificar el nivel de confianza de la hipótesis Se consideraron las siguientes deducciones lógicas derivadas de la misma: El programa de estrategias de lectura influirá óptimamente en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la medida en que se aplique estrictamente según lo explicitado en sus bases teóricas. Así mismo este programa influirá óptimamente en el desarrollo el pensamiento crítico y creativo en la medida que cumpla con los requisitos de validez y confiabilidad.

Con los razonamientos presentados anteriormente se acepta la hipótesis formulada: El programa de estrategias lectura, mejora el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en cuanto sea aplicado a los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú.

## V. DISCUSIÓN

Como objetivo principal el investigador se planteó: Diseñar un programa de estrategias de lectura orientado al desarrollo del PCC en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú. Tiene como sustentos teóricos a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), el análisis de este aprendizaje se produce en el marco del conocimiento acumulado por los alumnos con un alto nivel de importancia, la organización conceptual de los instructores para conectar información innovadora con los conocimientos acumulados en su proceso educativo y la elección activa de los alumnos para incorporar los nuevos conocimientos a sus marcos conceptuales existentes.

El ámbito cognitivo abarca el conocimiento conceptual y las capacidades de razonamiento, el ámbito afectivo abarca las actitudes y la motivación hacia el aprendizaje, y el ámbito psicomotor abarca las habilidades motoras, cada una de estas áreas es necesaria para el aprendizaje significativo, una experiencia de aprendizaje significativa debe abordar los tres dominios.

Además, la propuesta se basa en la teoría sociocultural de Vigotsky (1979), considerada como un eslabón primordial para los modelos existentes de aprendizaje y desarrollo debido a su enfoque multidimensional que presta especial atención a los aspectos cognitivos, afectivos, sociales y contextuales del cambio, con este aprendizaje el programa se centra en examinar el concepto de mediación social en el desarrollo profesional docente. Precisa una amplia gama de herramientas a disposición de los docentes, incluye el uso de elementos y el proceso discute las implicaciones de los conceptos planteados para el diseño e implementación del desarrollo profesional docente en los lugares de trabajo.

Por otro lado, el programa también tiene su base en la teoría del pensamiento complejo de Morín (1995), los principios de esta teoría se basan en la actual teoría de la evolución y la autoorganización de sistemas complejos, comúnmente conocida como sinérgica; son importantes los principios transdisciplinarios, holísticos y centrados en el ser humano; también tiene protagonismo la definición espacio-temporal de los constructores de la estructura de la evolución, las influencias resonantes y el manejo no lineal y suave, son conceptos clave, se trata de una importante contribución al análisis de sistemas y al necesario cambio educativo y cognitivo.

Realizando un paralelismo crítico, el soporte teórico del programa va acorde a lo expresado por Freire (1997) quien precisó que los programas de intervención incluyen actividades de interacción, diálogo y cooperación, con todos los recursos posibles, analógicos o digitales; aplicando constantemente técnicas de evaluación formativa; considerando la propuesta de nuevos objetivos así como la potenciación de los que se están trabajando; facilitando el desarrollo de las expectativas de aprendizaje, el pensamiento crítico y la creatividad; según Ausubel es significativa porque permite no sólo una mejor lectura sino también un mejor desarrollo del pensamiento a nivel crítico-creativo a través de experimentos de lectura que se recomiendan.

Este programa propone un aprendizaje determinado por el entorno o contexto, incluyendo también la existencia de cambios evolutivos que influyen en el ser humano y de tipo sociocultural. Desde lo precisado por Guerra (2020) la interacción entre adultos y alumnos potencia la zona de desarrollo próximo, y es fundamental que los profesores consideren el nivel de conocimiento, el estilo y el ritmo de aprendizaje.

Desde otra perspectiva, según citó Delabra y Romero (2021), la teoría sociocultural hace hincapié en las relaciones sociales para diseñar estrategias interactivas que promuevan las zonas de desarrollo; todos los puntos específicos antes mencionados van acorde con la estructura del programa, por su valor a la relación alumno-docente, también es crucial, por potenciar habilidades respecto a la innovación, lo que potencia, internamente y genera motivación específica por su aprendizaje.

El proceso que rigió la investigación tiene como punto de partida diagnosticar la realidad problemática observada (Ráfales, 2014). De acuerdo a lo encontrado se muestran problemas en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los alumnos, coincidiendo con Mahanal et al. (2019) quienes recomiendan la aplicación de estrategias de aprendizaje para superar estas dificultades. En consecuencia, las técnicas de lectura de la propuesta se organizaron en un plan de estudios con apoyo teórico, metodológico, filosófico y axiológico. También se apoya en iniciativas que ayuden a los alumnos a desarrollar su capacidad de pensamiento crítico y creativo con la finalidad de fortalecer la interpretación, análisis e inferencia de los contenidos científicos que recibe (Savran & Doğan, 2020). Esta idea organiza e

integra la información relevante en un esquema gráfico de fácil comprensión y aplicación a los alumnos en medio de sus actividades pedagógicas.

El programa de estrategias de lectura es un enfoque pedagógico diseñado para abordar los retos del pensamiento crítico y creativo; su uso permitirá a los docentes educar a los niños de forma integral, convirtiéndolos en pensadores críticos capaces de defender sus opiniones sobre asuntos difíciles; permitirá en un futuro la creación de trabajos académicos originales para potenciar así la competencia de la producción académica; según Freire (1997), no solo se debe comprender lo leído, también debe relacionarse su contenido con el contexto y lo que esto implica. Principio considerado en el programa porque permite fortalecer la lectura y su utilización como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

La formación lectora busca confirmar que los elementos del proceso construyan en el estudiante ideas innovadoras y que sumen en su propio proceso de aprendizaje; según el punto de vista de Gallego et al., (2019) se puede avanzar, construir, asociar, crear registros con el conocimiento acumulado y emitir un juicio crítico tras comprender el texto. Sin embargo, según Öztürk (2018) uno de los beneficios de la lectura es la construcción de habilidades cognitivas en función a la solución de problemas, la formulación de hipótesis, la comprobación y la formación de conclusiones; esta postura va más allá de la comprensión lectora, generando nuevas alteraciones que permiten transformar el entorno para su propio beneficio, del estudiante como actor principal del programa.

El presente estudio para su realización contó con objetivos específicos en correspondencia con el objetivo general, presentando una secuencia lógica en su solución, en primer lugar, se buscó diagnosticar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico y creativo en los educandos que participan en la investigación; según lo analizado, más de la mitad de los estudiantes precisan nivel medio en cuanto al pensamiento crítico-creativo, el cuarenta y uno por ciento precisa nivel alto y solo el siete por ciento nivel bajo.

Como soporte al resultado, contrastaron que las instituciones educativas deberían explorar formas que ayuden a los estudiantes a desarrollar aptitudes y habilidades de orden superior para hacer frente a las dificultades del mundo moderno (Moura de Carvalho & Almeida, 2020; Al-Husban, 2020, Polat, 2020). Lo que confirma que la mejora del pensamiento crítico y creativo ayuda al progreso personal y

profesional. En consecuencia, los estudiantes necesitan ese cambio transformador, de la comprensión profunda del pensamiento, del desarrollo de habilidades multidisciplinares y pensamiento autónomo, con el fin de tener un soporte bien construido para su evolución educativa, por lo que debe considerarse como parte integral y permanente en la formación intelectual del estudiante. (Şahin & Doğantay, 2018; Giselsson, 2020; Arisoy & Aybek, 2021).

Analizando de manera específica, más de la mitad de los estudiantes precisa nivel alto en cuanto al pensamiento crítico, el cuarenta y cinco por ciento del total especifica un nivel medio; mientras que, el dos por ciento presentan nivel bajo respecto al pensamiento crítico; de acuerdo con la postura científica de Al-Hashim (2019) quien sostiene que el mundo actual, es una realidad en la que predomina la automatización y el conocimiento científico, por lo tanto, tiene un carácter esencial y necesario tanto para los instructores, formadores y estudiantes, enfocarse en desarrollar la capacidad de pensamiento crítico a través de las actividades académicas.

Por otro lado, Maturana y Lombo (2020) predisponen que se debe proveer a los estudiantes de un ambiente favorable que provoque en ellos un estado de ánimo que les permita enfrentar los retos escolares que se les presentan, lo cual facilitará el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, para que logren el éxito escolar. En correspondencia con lo precisado por Correa et al. (2019) quienes expresaron que los niveles de desarrollo de este tipo de pensamiento contextualizados son consistentes con las expectativas propuestas. En ese sentido la asociación entre la metacognición y la motivación para pensar críticamente demuestra la importancia de incluir estos componentes cognitivo-emocionales en la promoción del pensamiento crítico.

Con respecto a lo analizado en cuanto a los estudiantes el cincuenta y uno por ciento precisa nivel medio en el pensamiento creativo, el treinta y uno por ciento tiene nivel alto y el diecisiete por ciento especifica un nivel bajo respecto a este nivel de pensamiento; como soporte para contrariar la cantidad en el nivel bajo, Salazar & Cabrera (2020) predisponen que para atenuar las deficiencias encontradas es fundamental considerar como eje relevante la capacitación en estrategias específicas a nivel de los docentes y lograr un perfil profesional idóneo, de acuerdo a las necesidades que el mundo actual exige.

Cabe resaltar la estructura del pensamiento creativo, de acuerdo con lo precisado con López (2017) una persona es creativa cuando puede resolver dificultades, generar nuevos conocimientos o vías de aprendizaje, que en un principio se consideran inusuales y posteriormente se utilizan en la educación; por su parte, Dos Santos & Souza (2015) afirman que la presencia del profesor es un factor incidente para que cualquier estrategia de formación logre lo esperado.

Sin embargo, es aún más potente cuando el docente cuenta con las habilidades necesarias para ejecutar la estrategia tanto para realizarlas como para transmitir las. Además, Yang et al., (2016) concuerdan en que el enfoque cognitivo de la creatividad promueve un clima social con numerosas opciones para que los alumnos elijan. Este ambiente, de la mano con elementos innovadores, el aumento de la curiosidad, la inventiva y la comprensión, en más sencillo interiorizar la estrategia de aprendizaje.

Lo más resaltante del análisis descriptivo es que los profesores no animan y motivan a sus alumnos para que sigan las etapas del proceso de lectura y nunca les dan el tiempo suficiente para pasar por todas las etapas del proceso. No se fomenta su creatividad y su capacidad de pensamiento crítico, ni desarrollan un argumento para definir la estructura de su lectura. En consecuencia, se debe implementar estrategias didácticas basadas en la metacognición para mejorar específicamente el nivel inferencial de la lectura y fortalecer habilidades de pensamiento de orden superior (Castrillón et al., 2020; Mohseni et al., 2020; Saks & Leijen, 2018). En base a ello los lineamientos del programa propuesto busca mejorar las prácticas de enseñanza de las habilidades de lectura utilizando el enfoque práctico alternativo más importante y considerar el enfoque orientado al proceso.

Por su parte, Mego y Saldaña (2021) afirman que la lectura ayuda a las personas a desarrollar habilidades cognitivas que le van a permitir reconocer, deducir y generalizar la información recibida. Esto contribuye en los estudiantes a potenciar su capacidad para la resolución de problemas, toma de decisiones y puesta en práctica del pensamiento crítico reflexivo. Sin embargo, para alcanzar estos beneficios Zanotto (2016) expresa que es necesario relacionar las estrategias lectoras con las asignaturas que el estudiante trabaja para contextualizarlas. De esta manera las aplicará a las diversas áreas del conocimiento que precise abordar.

Como segundo objetivo específico se propuso elaborar un programa de estrategias de lectura, conducente al desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes de la institución educativa que conforman la muestra de estudio; analizando los resultados con respecto a los docentes, el sesenta y seis por ciento presenta nivel bajo respecto a su despliegue con las estrategias de lectura, el dieciséis por ciento precisa nivel medio y en el mismo porcentaje, precisa nivel alto. Fue importante reconocer en primer lugar, el protagonismo y el sentido de la lectura según Freire (2004), con el programa planteado se busca esquematizar un proceso que permite mejorar un contexto social. Para ello es pertinente clarificar un diagnóstico de manera que sea realmente comprensible las habilidades de los estudiantes mientras lee. Cuanto más lea más probable será que pueda comprender escritos más complicados que aporten una mayor experiencia. El punto es que sus instructores y formadores carecen de facilidad, experiencia y elementos para organizar y ejecutar a detalle estrategias enfocadas en este aspecto.

En función al nivel de razonamiento y análisis en la lectura, aunque los conocimientos científicos de los lectores con dificultades pueden coincidir con los de los buenos lectores, la asociación entre el desempeño y la comprensión lectora está significativamente influenciada por características específicas del texto. Entre ellas se mencionan a la sintaxis o el número de palabras de un escrito, lo que revela una variación en la dificultad de los ítems cuando se cambian las características lingüísticas. Igualmente se consideran importantes los conocimientos previos y el contexto sociocultural del lector (Amiama-Espaillet & Mayor-Ruiz 2018). En concordancia con los autores anteriores Zárata (2019) agrega que la literacidad crítica permite a los estudiantes afrontar tareas desafiantes y desarrollar de manera profunda el pensamiento y reflexión. Identificarán ideologías y la forma de ver el mundo de los autores a través de los textos.

Analizando el nivel de cuestionamiento, según los resultados, los obstáculos a la fluidez lectora están causados principalmente por la escasa automatización en la lectura de palabras reconocibles a primera vista, lo que conduce a un escaso dominio de las habilidades de descodificación. Los déficits en el reconocimiento de palabras, a su vez, suponen un reto importante para la comprensión lectora; en general, los alumnos con barreras de aprendizaje recurren a la vía no léxica porque tienen dificultades para almacenar correctamente la información y, en

consecuencia, experimentan torpeza; pero también, estas dificultades tienen su punto de intersección en la motivación por la lectura, lo que no es promovido por los docente y que el plan propuesto contiene de forma directa con tal finalidad.

Acompañado al análisis anterior por la postura de Vásquez et al, (2018), se puede decir que, para desarrollar un buen lector crítico y activo en la comprensión lectora, los procesos deben ser habituales y flexibles desde los primeros años de vida. Igualmente, las estrategias lectoras deben ser consideradas teniendo en cuenta estos tres momentos didácticos: antes, durante y después de la lectura. Sin embargo, Yana et al. (2019) precisan que para lograr de manera significativa la comprensión de un texto, es importante considerar las estrategias a utilizar y cómo aplicarlas. El desarrollo de estas actividades cognitivas y la gradualidad de su aplicación permiten lograr que el lector comprenda lo que lee.

Analizando el nivel de evaluación de la lectura, se infiere que una rama de la comprensión se centra en la compleja interacción de los procesos cognitivos implicados. Estos procesos son capaces de esquematizar la formación del alumno. La mayoría de los modelos de resolución de problemas con palabras asumen que los pasos más críticos en la resolución con palabras son la construcción de una representación mental de la situación del problema y su ejecución en un modelo contextual basado en el currículo estudiado; así, la todo el proceso de construcción se centra en una situación, cuyo objetivo es potenciar la autoevaluación desde el estudiante, para que conozca oportunamente su evolución.

Al realizar una comparación panorámica con la postura de Solé (2007), la lectura independiente permite a los estudiantes leer a su propio ritmo, articular sus propósitos de forma coherente y evaluar la eficacia de las estrategias adquiridas y aprendidas a lo largo del proceso de aprendizaje; esta independencia permite a los estudiantes elegir y leer los textos de acuerdo con sus objetivos personales; una parte fundamental del proceso es identificar los errores y las lagunas de comprensión que deben evitarse a toda costa; esta posición nos permite detectar a tiempo la evolución del estudiante, con su propia valoración en contraposición de la postura del formador, es ahí donde se garantiza la eficacia del proceso y el manejo adecuado de los recursos o elementos didácticos.

Las dificultades en cuanto al nivel de posicionamiento encontrados pasan por no tener un protocolo de auxilio en caso de falencias o poco entendimiento de las

directrices de la estrategia, muy pocas veces la información se precisa como objetiva, lo que causa que las fases de los procesos no sean pertinentes, por consiguiente, el estudiante no está realmente motivado ni contextualizado para realizar inferencia sobre lo que está leyendo, repercutiendo negativamente en su competencia de comprensión, por lo tanto, le es difícil llevar a la práctica los procesos y estrategias aprendidas, no se tiene claro el papel que debe asumir en la lectura, un rol de solo recepción de información o de también de inventiva para recrear un nuevo contexto.

En vista de lo anterior, el programa de estrategias de lectura también tiene como fundamento a la mayéutica, en base a lo precisado por De la fuente (2017) quien afirma que estas tácticas emplean el método socrático guiando a los estudiantes a través del descubrimiento de conceptos explícitos o implícitos, aumentando así la eficacia de la enseñanza y facilitando la creación de actividades prácticas como el aprendizaje y la práctica del pensamiento crítico.

Otro de los fundamentos en los que se sustenta el programa de estrategias de lectura, es la dialéctica. Según su concepto Arcila (2020) afirma que, dada la naturaleza del lenguaje y el vínculo dialógico entre el lector y el texto, se propone que a través de la lectura se confrontan las ideas mediante diálogos en los que se construyen y fortalecen los razonamientos para sostener una determinada postura. En vista de ello el programa cuenta con dos fundamentos de base que brinda opciones de análisis y retroalimentación para fortalecer la defensa de una postura con argumentos sólidos.

El nivel de actuación de los estudiantes según los resultados, carece de interés por la búsqueda de nuevos argumentos, por lo que cuesta reunir información, sobre el fenómeno a analizar, no es posible contextualizar con éxito el problema a resolver, en vista de ello, no es posible determinar con aciertos las respuestas a las interrogantes de filtro del proceso. En función a la identificación de problemas, se encontró a las facilidades para sintetizar argumentos, el nivel de preocupación es muy alto y ello generalmente se debe a la sensibilidad del estudiante al tratar determinado tema; con ello se precisa la dificultad de detectar los detalles, la posibilidad de monotonía del proceso y el desgaste emocional por hacer lo mismo sin buscar nuevos caminos de interacción y conocimiento.

Del análisis anterior, se tiene el aporte constructivo de Lasky & Yoon, (2020) quienes defienden que es responsabilidad del profesor y fomentando la creatividad es la mejor manera de gestionar el estrés de los alumnos y estimular su aprendizaje a través de procesos creativos. Estos procesos deben implicar la interacción de numerosas variables como las cognitivas, ambientales, culturales y personales. En este sentido, la creatividad debe estudiarse como un proceso sistematizador. La creatividad según Suárez & Wechsler (2019) es la puesta en marcha de ideas originales innovadoras, el estudiante produce ideas frescas y diferentes; a eso se aspira con el modelo innovador propuesto, el cual ha sido construido por lo puntos críticos establecidos por el diagnóstico situacional del estudiante.

Con respecto al objetivo de validar el programa de estrategias de lectura orientado al desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante expertos, se valoró la propuesta según la perspectiva de expertos, en base a lo investigado del diagnóstico situacional del colegio en estudio. Según su valoración el programa cumple con las expectativas de ser un programa efectivo en la práctica, Del análisis estadístico desarrollado, el CVC precisa una puntuación de 0.956, en ambos casos el calificativo según la escala del CVC es excelente, lo que precisa la aceptación, concordancia y especificidad de la propuesta en base al contexto actual de la institución educativa

En base al modelo de validación se califica la propuesta como muy buena, lo que garantiza su aplicabilidad y puesta en marcha de manera estructural y funcional para la institución educativa, donde el principal objetivo es estructurar un rol formativo para el estudiante en su estadía en el colegio, aportar en él herramientas, capacidades y competencias para fortalecer su pensamiento crítico-creativo; por parte del docente, se especifica su rol formador, dotarlo con elementos, estrategias y herramientas que busquen mejorarlo profesionalmente en las funciones educativas asignadas.

## VI. CONCLUSIONES

1. Se diagnosticó el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes que participaron en la presente investigación. Siendo lo más resaltante del diagnóstico que casi la mitad de estudiantes encuestados se encuentran en nivel medio con 45,99% del total de la muestra, porque permite identificar la realidad en la que se encuentran los estudiantes con respecto al desarrollo del pensamiento crítico.
2. Se examinó el nivel de desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes participantes en este estudio y se halló que lo más importante de este examen fue que más de la mitad de estudiantes se encuentran en el nivel medio con 51.09%, mientras que solo el 31.9 tiene un nivel alto y el 17.52 muestra un nivel bajo. Lo que permite identificar la realidad en la que se encuentran los estudiantes con respecto al desarrollo del pensamiento creativo.
3. Se diseñó un programa de estrategias de lectura, orientado al desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes de la institución educativa que formaron parte de la investigación. Lo más significativo de la elaboración del programa de estrategias es que está fundamentado en un marco filosófico, con fundamentos axiológicos y epistemológicos y un marco pedagógico con principios y enfoques educativos porque permitirá el fortalecimiento de las habilidades de orden superior a través del desarrollo del pensamiento crítico y creativo.
4. Se validó el programa de estrategias de lectura orientado al desarrollo del pensamiento crítico y creativo mediante juicio de expertos. Lo más relevante de la validación del programa de estrategias fue que los profesionales validadores emitieron un veredicto declarando que el programa puede ser aplicado tal como está con una valoración de excelente, debido a la concordancia y especificidad de la propuesta.

## VII. RECOMENDACIONES

1. Al equipo docente diegoferrino del área de comunicación se les hace llegar la propuesta de incluir como estrategia didáctica el desarrollo de cuatro lecturas por sesión considerando las tres estrategias cognitivas del proceso lector que permiten potenciar la competencia lectora y su utilización como mediador del logro del desarrollo del pensamiento crítico y creativo.
2. La implementación del programa se propone para que sea aplicada por los docentes de todas las áreas de la institución diego Ferré Sosa, ya que las estrategias utilizadas permiten a los estudiantes desarrollar habilidades para la adquisición de conocimientos multidisciplinares, habilidades analíticas, reflexivas, argumentativas que junto con el desarrollo del pensamiento crítico y creativo hará de ellos individuos preparados para enfrentar los desafíos del mundo actual.
3. La sociedad actual precisa de individuos que le den una mirada crítica al mundo, que observen, identifiquen dificultades existentes y razonen para brindar las soluciones de manera original y creativa, por lo que se recomienda continuar con investigaciones relacionadas a la presente propuesta debido a la importancia de su alcance en beneficio de la población estudiantil.
4. Institucionalizar un programa de estrategias de lectura en la IE. Diego Ferré Sosa con la finalidad de aplicarlas para fortalecer la competencia lectora y a través de ella el desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior, del pensamiento crítico-creativo y finalmente en beneficio del fortalecimiento de las habilidades cognitivas de la población estudiantil diegoferrina.

## **VIII. PROPUESTA**

### **Programa de estrategias de lectura para el desarrollo del pensamiento crítico-creativo en estudiantes de institución educativa Diego Ferré Sosa-Monsefú**

Se diseñó la propuesta titulada programa de estrategias de lectura para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en estudiantes de del VI ciclo de educación básica (anexo 10). Tiene como sustentos teóricos a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), la teoría sociocultural de Vigotsky (1979), la teoría del pensamiento complejo de Morín (1995), así como el enfoque por competencias y el enfoque comunicativo.

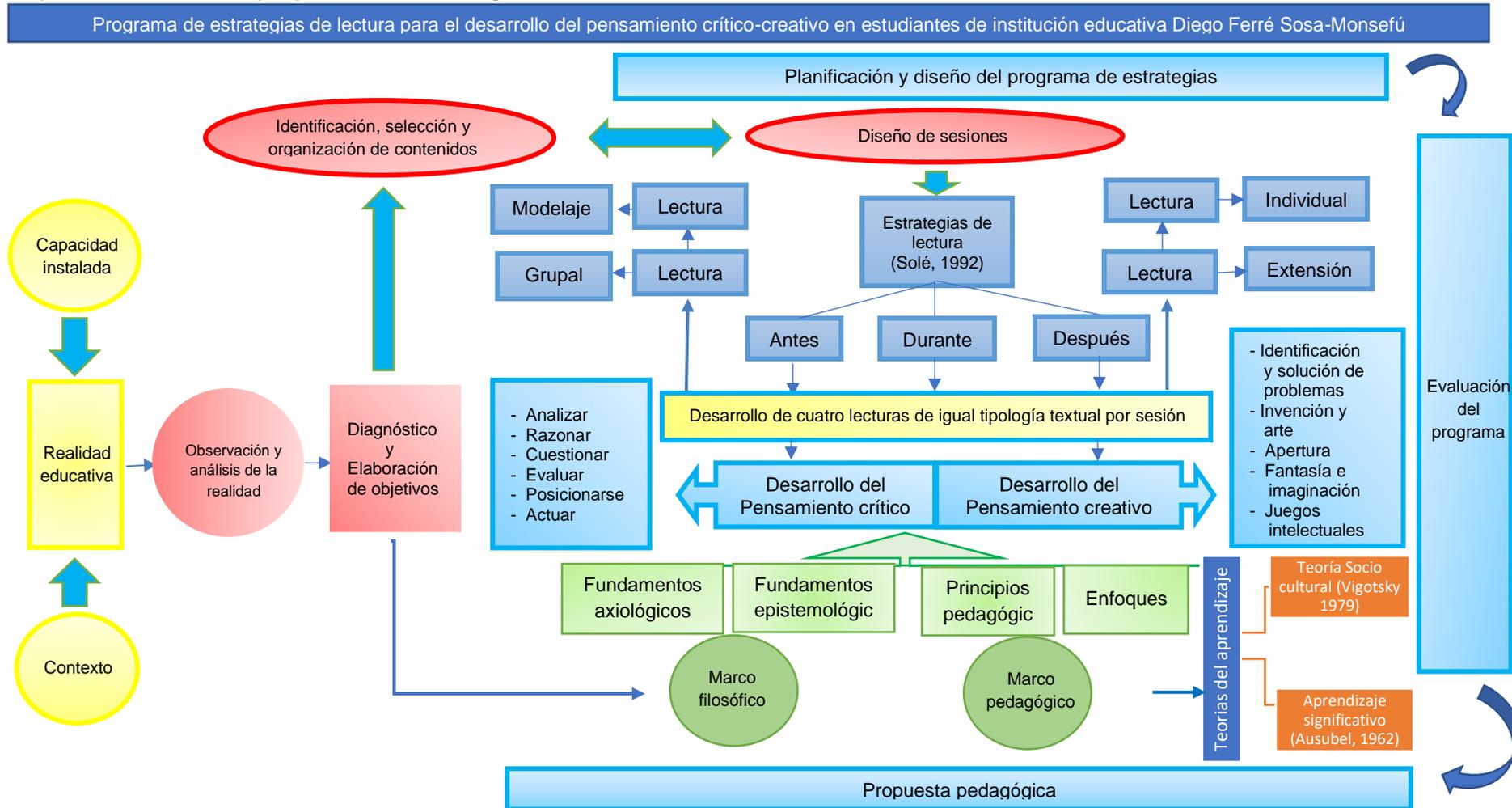
La teoría sociocultural enfatiza las interrelaciones sociales ya que considera esencial en el ámbito escolar la relación entre estudiantes y adultos, en este caso docentes. De igual manera Morín (1995) con su teoría del pensamiento complejo contribuye con la estructuración de una forma nueva de pensamiento que busca comprender la naturaleza y reorganización de la humanidad con la finalidad de buscar soluciones a las crisis contemporáneas existentes. Así mismo, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, le permitirá al estudiante a través de esta interrelación entre conocimientos previos y el nuevo conocimiento contrastar sus propias ideas con las de los otros, a través de la reflexión y construcción de ideas. También se sustenta en el conocimiento del contexto de la institución educativa, las características de los estudiantes, la experiencia docente y los resultados obtenidos luego de la aplicación de los instrumentos de investigación. Consideraciones que permitieron obtener un diagnóstico de la realidad en la presente investigación.

La propuesta se ha diseñado teniendo como base los lineamientos que proporcionan las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé. La relevancia del uso de estas estrategias se evidencia en el logro del fortalecimiento de la competencia lectora, la autonomía y capacidad para leer eficientemente diversa tipología textual de parte de los estudiantes. Siendo esta competencia fundamental para el desarrollo de habilidades de alta demanda cognitiva, el uso de estas estrategias permitirá el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes que son parte de este estudio.

La síntesis de la propuesta se detalla en la representación gráfica del programa de estrategias de lectura a través de la figura 2.

Figura 2.

Representación de la propuesta de investigación.



## REFERENCIAS

- Agudo-Saiz, D., Salcines-Talledo, I., & González-Fernández, N. (2020). Pensamiento crítico en ESO y Bachillerato: estudio piloto de una propuesta didáctica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 359-377.
- Al-Hashim, A. (2019). Critical thinking and reflective practice in the science education practicum in Kuwait. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (6), 85-96.
- Al-Husban, N. A. (2020). Critical Thinking Skills in Asynchronous Discussion Forums: A Case Study. *International Journal of Technology in Education*, 3(2), 82. <https://doi.org/10.46328/ijte.v3i2.22>
- Alkaya, F. (2006). Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Universidad Mustafa Kemal, Hatay*.
- Arisoy, B., & Aybek, B. (2021). The effects of subject-based critical thinking education in mathematics on students' critical thinking skills and virtues\*. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2021(92), 99–120. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.92.6>
- Amiama-Espaillet, C., & Mayor-Ruiz, C. (2018). Analysing the relationship between reading fluency and reading competence in Secondary Education. *Ocnos*, 17(1), 21-31. [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.1.1278](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1278)
- Arcila, C. (2020). La escritura y la lectura: un proceso dialéctico para el conocimiento. *Escritos*, 28(60), 79–92. <https://doi.org/10.18566/escr.v28n60.a08>
- Arias, G. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. *Educación y Pensamiento*, 34(86), 959–986.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Bećirović, S., Hodžić, F., & Brdarević-Čeljo, A. (2019). The problems of contemporary education: Critical thinking development in the Milieu of high school education. *European Journal of Contemporary Education*, 8(3), 469–

482. <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.3.469>
- Benoit, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95–115. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 89–113.
- Boysen, M. (2017). Embracing the network: A study of distributed creativity in a school setting. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 102–112. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2017.10.002>
- Cabezas, E., Andrade, D., & Torres, J. (2018). Introducción a la metodología de la investigación científica (1ª). Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.
- Campirán, A., Saiz, C., & Alonso, A. (2019). El Pensamiento crítico más allá de las disciplinas. IV Seminario Internacional de Pensamiento Crítico. Universidad Veracruzana. México.
- Carrion A. (2020). El juego y su Importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research*, 5(2), 134. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>
- Castrillón, E., Morillo, S., & Restrepo, L. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria.
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. En *Memoria Académica*, 11, 4. <https://doi.org/https://doi.org/10.24215/23468866e031>
- Correa, J, Ossa, C., & Sanhueza, P. (2019). Sesgo en razonamiento, metacognición y motivación al pensamiento crítico en estudiantes de primer año medio de un establecimiento de Chillán. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(37), 61–77. <https://doi.org/10.21703/REXE.20191837CORREA8>
- Delabra, B. A., & Romero, E. P. (2021). Una aproximación histórica a las aportaciones de paradigma sociocultural a la psicología educativa. *Revista Electronica de Psicología Iztacala*, 24(1), 122–143. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/79096>
- De la Fuente, E. (2017). Enseñanza de la matemática por la mayeutica (p. 8).

file:///C:/Users/rsilv/Downloads/Dialnet-

- Dos Santos, F., & Souza, D. (2015). Efeitos de um programa de criatividade para professoras em alunos do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(4), 755–766. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000400018>
- El Regional Piura (23 de octubre de 2019) Piura: capacitarán sobre el fomento del pensamiento crítico y creativo en el aula. *El Regional Piura*. <https://www.elregionalpiura.com.pe/index.php/regionales/150-piura/37723-piura-capacitaran-sobre-el-fomento-del-pensamiento-critico-y-creativo-en-el-aula>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(January 2008), 27–36.
- Estela, R. (2020). *Investigación propositiva (9º)*. Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Indoamérica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (Siglo XXI (ed.); Undecima ed.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da indignação Cartas pedagógicas e outros escritos* (UNESP (ed.); Primera ed.
- Galicia, L., Balderrama, J., & Edel, R. (2017). Content validity by experts judgment: Proposal for a virtual tool. *Apertura*, 9(2), 42–53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- Gallego, J., Figueroa, S., & Rodriguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, 40, 187–208. <https://doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- Giselsson, K. (2020). Critical Thinking and Critical Literacy: Mutually Exclusive? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1), 1–9. <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2020.140105>
- Goodman, K (1882) *Lenguaje, literacy and learning*. London: Routledge Kagan Paul
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, January. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>

- Hernández, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (S. A. D. C. V. McGraw-Hill / Interamericana Editores (ed.); 6ta ed.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta*. In Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hernández>
- Hinojosa, M. (2021). El que no ha leído, no ha vivido.: Beneficios de la lectura. *Normalista Hoy*, (3), 4-4.
- Krumm, G., & Lemos, V. (2011). Estudio exploratorio de las propiedades psicométricas de la Escala de Personalidad Creadora (EPC) en su versión Heteroevaluación. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology-2011*, 44(3), 21–28.
- Krumm, G., Vargas, J., Lemos, V., & Oros, L. (2015). Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 21–32.
- Lasky, D., & Yoon, S. (2020). A creative classroom for everyone: an introduction to a small 'c' creativity framework. *Thinking Skills and Creativity*, 100660. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100660>
- López, R. (2017). Estrategias de enseñanza creativa : investigaciones sobre la creatividad en el aula. A Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO.
- Maturana, G., & Lombo, M. (2020). Inteligencia naturalista: efectos sobre el pensamiento crítico y las necesidades de cognición. *Praxis & Saber*, 11(25), 177–204. <https://doi.org/10.19053/22160159.V11.N25.2020.9094>
- Mahanal, S., Tendrita, M., Ramadhan, F., Ismirawati, N., & Zubaidah, S. (2019). The Analysis of Students' Critical Thinking Skills on Biology Subject. *Anatolian Journal of Education*, 2(2). <https://doi.org/10.29333/aje.2017.223a>
- Mego, H., & Saldaña, J. (2021). *Revista Conrado*, 17(78) , 189-193. <http://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v38n2/1668-7027-Interd-38-02-00198.pdf%0Ahttp://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-189.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Programa Curricular de Educación Secundaria. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú, (2019) “Metodologías para la enseñanza de habilidades del pensamiento crítico a través de la Lectura de Comprensión y la

- Escritura". *DIFOID*. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/category/noticias/>
- Mohseni, F., Seifoori, Z., & Ahangari, S. (2020). The impact of metacognitive strategy training and critical thinking awareness-raising on reading comprehension. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1720946>
- Morin, E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Moura de Carvalho, T., & Almeida, L. (2020). Pensamiento crítico e criatividade na educacao: complementaridade e necessidade frente a COVID-19. *Revista do programa de Pós-Graduação em educação*, 14 (26), 289–307. <https://doi.org/doi:http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v14e262020289-307>
- Muñoz, C. (2015). *Metodología de la investigación* (E. Progreso (ed.); Primera Ed). Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Öztürk, S. Y. (2018). Use of metacognitive online reading strategies by student teachers of English. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(3), 17–32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1297197>
- Pérez-Fabello, M. J. (2020). Características de la imaginación en distintos campos creativos. *International Multidisciplinary Journal CREA*, 1(1), 64–79. <https://doi.org/10.35869/ijmc.v1i1.2847>
- Pérez-Morán, G., Bazalar-Palacios, J., Arhuis-Inca, W., Pérez-Morán, G., Bazalar-Palacios, J., & Arhuis-Inca, W. (2021). Diagnóstico del pensamiento crítico de estudiantes de educación primaria de Chimbote, Perú. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 289–299. <https://doi.org/10.15359/REE.25-1.15>
- Polat, S. (2020). Multidimensional Analysis of the Teaching Process of the Critical Thinking Skills. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 134–157. <https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.8>
- Ráfales, E. (2014). *Metodología de la Investigación técnico-científica*

- Raslan, G., & Barros, J. (2018). Creativity in School: ¿emancipation or instrumentalization? *Educação & Realidade*, 43(4), 1499–1514. <https://doi.org/10.1590/2175-623675477>
- Romo, M. (2014). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford. *Studies in Psychology*, 7(27–28), 175–192. <https://doi.org/10.1080/02109395.1986.10821474>
- Şahin, M., & Doğantay, H. (2018). Critical Thinking and Transformative Learning. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 22(1), 103–114.
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2018). Cognitive and Metacognitive Strategies as Predictors of Language Learning Outcomes. *Psihologija*, 51(4), 489–505. <https://doi.org/10.2298/PSI180121025S>
- Salazar, D., & Cabrera, X. (2020). Estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de tercer grado de primaria en institución educativa de Chiclayo. *Rev. Tzhoecoen.*, 12(1), 1–9.
- Samsung Newsroom Perú. (2019) Bastón Electrónico: La iniciativa de un grupo de escolares que busca apoyar a personas con discapacidad visual. *Soluciones para el futuro*. <https://news.samsung.com/pe/baston-electronico-la-iniciativa-de-un-grupo-de-escolares-que-busca-apoyar-a-personas-con-discapacidad-isual>
- Savran, A., & Doğan, H. (2020). Assessing Science Critical Thinking Skills of Fifth Graders through Design Based STEM Education. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(4), 690–714. <https://doi.org/10.21449/ijate.744640>
- Seibert, S. A. (2021). Problem-based learning: A strategy to foster generation Z's critical thinking and perseverance. *Teaching and Learning in Nursing*, 16(1), 85–88. <https://doi.org/10.1016/J.TELN.2020.09.002>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (Graó (ed.); Primera Ed).
- Solé, L. (2000). *Estrategias de lectura*. (11ª edición). Barcelona. España: Editorial GRAÓ.  
[http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v\\_codigo=20&v\\_plantilla=B](http://www2.minedu.gob.pe/umc/index2.php?v_codigo=20&v_plantilla=B).
- Suárez, J., & Wechsler, S. (2019). Identification of Creative and Intellectual Talent in the Classroom. *Psicología Escolar e Educacional*, 23(23), 1–8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019012483>
- Tubb, A., Cropley, D., Marrone, R., Patston, T., & Kaufman, J. (2020). The

- development of mathematical creativity across high school: Increasing, decreasing, or both? *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100634. <https://doi.org/10.1016/J.TSC.2020.100634>
- Vaca, C., Vaca, L., & Barba, R. (2016). El pensamiento crítico en la educación de posgrado: propuesta de un modelo para su integración al proceso educativo. *Revista ciencias pedagógicas e innovación*, 4(2), 47–53. <https://doi.org/10.26423/RCPI.V4I2.135>
- Vásquez, F., Fandiño, Y., Paéz R., Goyes, A., & Velásquez, D. (2018). Las 100 lecturas selectas en perspectiva de la lectura crítica. Universidad de La Salle, (78), 113-134.
- Vázquez, S. (2015). Abrirse al pensamiento, abrirse al Otro: una reflexión sobre el respeto y la alteridad en Wilfred Bion y Emmanuel Lévinas. *Desafíos*, 27(2), 187–217. <https://doi.org/10.12804/DESAFIOS27.2.2015.06>
- Vygotsky, L. (1968). La imaginación y el arte en la infancia. *Educación Social*, 1(1–2).
- Vygotsky, L. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>
- Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo. <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Yana, M., Arocutipá, A., Alanoca, R., Adco, H., & Yana, N. (2019). *Revista Innova Educación*, 1. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.007>
- Yang, K.-K., Lee, L., Hong, Z.-R., & Lin, H. (2016). Investigation of effective strategies for developing creative science thinking. *International Journal of Science Education*, 38(13), 2133-2151 <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1230685>
- Zanotto, M. (2016). Comprensión lectora y aprendizaje de textos académicos: hacia una lectura estratégica en el campo de las ciencias sociales. Universidad Autónoma de Tamaulipas. <http://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Ense%C3%B1ar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf>
- Zárate, A. (2019). Critical reading skills in high school textbooks. *Revista Signos*, 52(99), 181–206. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>

## ANEXOS

### ANEXO 01

#### Operacionalización de las variables de estudio

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos	Escala de Medición
Estrategias de lectura	Procedimientos de carácter elevado, que exige la elaboración anticipada de actividades que permitan el logro de los objetivos propuestos, relacionados con la autonomía lectora del estudiante y su capacidad para leer de manera eficiente diversa tipología textual. (Solé, 1992).	Las estrategias de lectura permiten al estudiante conocer desde las ideas generales, a través de la predicción, pasando por la lectura individual y compartida, hasta el conocimiento pleno de texto a través de las respuestas a sus interrogantes con el fin de comprender, valorar, cuestionar y emitir una opinión crítica del texto que lee.	Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se siente motivado para la lectura.</li> <li>- Examina y plantea ideas generales.</li> <li>- Plantea objetivos de lectura.</li> <li>- Revisa y actualiza conocimiento previo.</li> <li>- Establece predicciones acerca del texto.</li> <li>- Genera preguntas sobre el texto.</li> </ul>	Cuestionario	Ordinal
			Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verifica predicciones.</li> <li>- Elabora inferencias.</li> <li>- Realiza tareas de lectura compartida.</li> <li>- Detecta errores y lagunas de comprensión.</li> <li>- Desarrolla la lectura independiente.</li> <li>- Seleccionan sus lecturas.</li> <li>- Aplica estrategias aprendidas.</li> </ul>		
			Después de la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de la idea principal.</li> <li>- Elabora resumen final.</li> <li>- Formula preguntas y respuestas.</li> <li>- Diferencia tema de idea principal.</li> </ul>		

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Instrumentos	Escala de Medición
Pensamiento Crítico y Creativo	<p>Está orientado a comprender y resolver situaciones problemáticas tanto como para tomar decisiones y evaluar algunas alternativas de solución; implica a su vez que se debe realizar la autoevaluación para realizar la criticidad de las acciones que uno lleva a cabo (Bezanilla et al., 2018).</p> <p>Rasgo particular de las personas que se evidencia en sus respuestas creativas y originales frente a la presentación de un problema en un contexto determinado, a través de diferentes manifestaciones (Krumm &amp; Lemos, 2015).</p>	<p>Son pasos mentales específicos que operan los individuos en contacto con su entorno dentro de los que se consideran, el análisis, razonamiento, cuestionamiento, evaluación, el posicionamiento y la actuación desarrollados a través de un programa de estrategias de lectura con la finalidad de desarrollar habilidades analíticas y de reflexión que le permitan pensar con autonomía.</p>	Pensamiento crítico	Analizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examina situaciones detalladamente.</li> <li>- Identifica detalles en los textos que lee.</li> <li>- Identifica diversidad de formatos y estructura de los textos que lee.</li> </ul>	Test	ordinal
				Razonar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relaciona y compara argumentos para tener juicio adecuado.</li> <li>- Sustenta y justifica ideas de forma ordenada y estructurada.</li> <li>- Fundamenta ideas con precisión.</li> <li>- Emite opiniones argumentadas.</li> </ul>		
				Cuestionar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestiona sobre lo que sucede en la vida diaria.</li> <li>- Toma decisiones pensando en forma reflexiva.</li> </ul>		
				Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valora decisiones sobre un hecho determinado.</li> <li>- Emite juicios de una situación ideal.</li> </ul>		
				Posicionarse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brinda solución adecuada sobre un hecho.</li> <li>- Analiza e interpreta datos para tomar una acción crítica.</li> <li>- Realiza conjeturas y cuestionamientos con pertinencia.</li> </ul>		
				Actuar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa como factor de cambio en la sociedad.</li> <li>- Muestra capacidad de discernimiento frente a varias opciones.</li> </ul>		
			Pensamiento creativo	Identificación y solución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra alta sensibilidad a los problemas</li> <li>- Muestra curiosidad frente a los problemas.</li> </ul>		
				Inventiva y arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inventa soluciones para un problema.</li> <li>- Siente apego por el dibujo, la pintura y el modelado.</li> </ul>		

					<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muestra alta sensibilidad a los problemas.</li> <li>- Creativo en las diferentes situaciones que experimenta.</li> </ul>	Test	
			Apertura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atiende experiencias externas.</li> <li>- Muestra predisposición al riesgo y la aventura</li> <li>- Muestra independencia.</li> </ul>			
			Fantasia e Imaginación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disfruta oyendo historias de ficción.</li> <li>- Muestra originalidad en sus creaciones literarias.</li> <li>- Crea juegos de fantasía.</li> <li>- Muestra flexibilidad y se adapta a los cambios</li> </ul>			
			Juegos intelectuales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afición por juegos intelectuales.</li> <li>- Participa hábilmente de los juegos.</li> </ul>			

ANEXO 02

PARA ESTIMAR PROPORCIONES			
POBLACION FINITA (N conocida)			
N =	308		
Confianza =	95%	==>	Z = 1.960
p =	0.2	==>	q = 0.8
error max =	5%		
$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$			
n =	136.96731		
Redondeando			
n =	137		

En dónde:

n = tamaño de muestra a obtener.

N = es el tamaño de la población o universo.

$\sigma$  = desviación estándar de la población.

Z = es el valor obtenido mediante niveles de confianza.

e = límite aceptable de error muestral.

## ANEXO 03



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

### ESCUELA DE POSGRADO PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN Cuestionario sobre pensamiento crítico para estudiantes

Estimado estudiante, el presente instrumento tiene como propósito recoger información sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primero y segundo de secundaria, de la institución educativa "Diego Ferré Sosa" de Monsefú, con la finalidad de fundamentar una investigación doctoral y aportar con nuevos conocimientos en el desarrollo de este tipo de pensamiento. La información obtenida es de carácter confidencial y anónima, y se utilizará exclusivamente para fines académicos, por lo que te invitamos a contestar con sinceridad. Se agradece tu valiosa colaboración y aporte.

#### DATOS GENERALES

Institución Educativa: "Diego Ferré Sosa" - Monsefú

Edad : .....

Grado: .....

Sexo:

 M F

Fecha : .....Octubre del 2021

#### Instrucciones:

Lee los siguientes ítems y marca según creas conveniente considerando:

1) Nunca    2) Casi nunca    3) A veces    4) Casi siempre    5) siempre.

N.º	Analizar	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Examino al detalle cualquier situación que se me presenta.					
2	Analizo e interpreto los datos para tomar una acción crítica.					
3	Identifico los detalles mínimos que integran un texto.					
4	Identifico argumentos a favor o en contra cuando recibo información polémica.					
5	Identifico fácilmente la estructura de los diversos tipos de textos que leo.					
6	Identifico similitudes y diferencias cuando realizo comparaciones.					
Razonar		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
7	Comparo y relaciono argumentos para lograr un juicio adecuado.					
8	Sustento y justifico mis ideas de forma ordenada.					
9	Utilizo evidencias para demostrar o comprobar mis razonamientos.					
10	Expreso mis opiniones en cualquier ámbito en el que me encuentre.					
11	Expreso razones o argumentos para sustentar mis afirmaciones.					
Cuestionar		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
12	Me pregunto acerca de las diversas situaciones que ocurren en la vida diaria.					
13	Cuestiono la información que recibo verificando su veracidad.					
14	Cuando exploro información, la comparo con diversas fuentes para asegurarme si es confiable.					
15	Cuando tomo decisiones, lo hago pensando de manera reflexiva.					

<b>Evaluar</b>		<b>Nunca</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
<b>16</b>	Valoro las decisiones que se realizan sobre un hecho determinado.					
<b>17</b>	Evalúo las decisiones que se realizan considerando la influencia del entorno.					
<b>18</b>	Evalúo la pertinencia de la información antes de utilizarla en la toma de decisiones.					
<b>19</b>	Emito juicios frente a una situación ideal.					
<b>Posicionarse</b>		<b>Nunca</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
<b>20.</b>	Propongo soluciones adecuadas frente a las dificultades.					
<b>21.</b>	Analizo información de manera objetiva para elaborar cuestionamientos con pertinencia.					
<b>22</b>	Analizo y utilizo la información necesaria para realizar inferencias.					
<b>23</b>	Evalúo e interpreto datos e información necesaria primero y luego actúo.					
<b>24</b>	Realizo conjeturas o suposiciones analizando y discriminando de manera pertinente la información.					
<b>Actuar</b>		<b>Nunca</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
<b>25.</b>	Muestro interés por los cambios que la sociedad necesita.					
<b>26</b>	Me involucro participando de los cambios que mi entorno necesita.					
<b>27</b>	Considero primero informarme sobre el tema antes de tomar una decisión.					
<b>28</b>	Brindo soluciones adecuadas a la problemática de mi entorno.					
<b>29</b>	Decido con acierto frente a una variedad de opciones.					

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
Cuestionario sobre pensamiento creativo para estudiantes**

Estimado estudiante, el presente instrumento tiene como propósito recoger información sobre el desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes de primero y segundo de secundaria, de la institución educativa "Diego Ferré Sosa" de Monsefú, con la finalidad de fundamentar una investigación doctoral y aportar con nuevos conocimientos en el desarrollo de este tipo de pensamiento. La información obtenida es de carácter confidencial y anónima, y se utilizará exclusivamente para fines académicos, por lo que te invitamos a contestar con sinceridad. Se agradece tu valiosa colaboración y aporte.

**DATOS GENERALES**

Institución Educativa: "Diego Ferré Sosa" - Monsefú

Edad : .....

Grado: .....

Sexo:

 M

 F

Fecha : .....Octubre del 2021

**Instrucciones:**

Lee los siguientes ítems y marca según creas conveniente considerando:

1) Nunca    2) Casi nunca    3) A veces    4) Casi siempre    5) siempre.

Nº	Identificación y solución de problemas	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Identifico fácilmente cuando hay la necesidad de cambiar algo.					
2	Identifico debilidades en los argumentos y los evalúo para usarlos en mi favor.					
3	Muestro curiosidad y preocupación frente a las dificultades.					
4	Muestro sensibilidad frente a la existencia de un problema.					
<b>Invencción y arte</b>		<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>siempre</b>
5	Imagino soluciones creativas frente a un problema.					
6	Creo soluciones rápidas para afrontar una situación problemática.					
7	Disfruto dibujando, pintando y modelando.					
8	Identifico detalles poco usuales o extraños en determinadas situaciones.					
9	Me percató de las deficiencias o defectos que tienen las cosas.					
10	Creo propuestas novedosas frente a situaciones complicadas.					
11	Propongo alternativas de solución originales a las dificultades que afronto diariamente.					
<b>Apertura</b>		<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
12	Atiendo las experiencias de mi entorno.					
13	Participo de actividades académicas grupales mostrando flexibilidad y aceptando la posición de los demás.					
14	Acepto la duda y la incertidumbre como bienes apreciados que me permiten encontrar mejores respuestas.					
15	No siento temor afrontar nuevas experiencias.					
16	Participo libre y espontáneamente en actividades de trabajo colaborativo.					
<b>Fantasía e imaginación</b>		<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>siempre</b>

17	Tomo interés y disfruto leyendo cuentos y leyendas.					
18	Disfruto creando textos de ficción.					
19	Soy creativo en las diferentes situaciones que se me presentan.					
20	Me divierto elaborando juegos de fantasía.					
21	Me adapto fácilmente a los cambios.					
<b>Juegos intelectuales</b>		<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
22	Observo con interés los juegos de desarrollo mental como el ajedrez.					
23	Me divierto participando en juegos que desarrollan la inteligencia.					
24	Participo de diversos juegos mostrando flexibilidad, fluidez, aptitud.					
25	Despierta mi interés la creación de juegos que desarrollen la inteligencia.					
26	Muestro habilidad en juegos de desarrollo mental.					

**¡Gracias por tu colaboración!**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
CUESTIONARIO A DOCENTES**

**I. DATOS GENERALES**

Institución Educativa: "Diego Ferré Sosa"- Monsefú

Edad : .....

Sexo:

 M

 F

Fecha : .....Octubre del 2021

Estimado docente, el presente cuestionario tiene como propósito recoger información sobre el uso de estrategias de lectura en el área de comunicación para el desarrollo del pensamiento crítico-creativo en estudiantes de primero y segundo de secundaria de la institución educativa "Diego Ferré Sosa" de Monsefú, con la finalidad de fundamentar una investigación doctoral y aportar con nuevos conocimientos en el desarrollo de este tipo de pensamiento. La información obtenida es de carácter confidencial y anónima y se utilizará exclusivamente para fines académicos, por lo que le invitamos a contestar con sinceridad. Se agradece su valiosa colaboración y aporte.

**Instrucciones:**

Lee los siguientes ítems y marca según creas conveniente considerando las siguientes alternativas:

1) Nunca    2) Casi nunca    3) A veces    4) Casi siempre    5) siempre.

N°	Ítem	Escala				
		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
<b>Estrategias de lectura</b>						
<b>Antes de la lectura</b>						
01	Promuevo un ambiente en el que los estudiantes se sienten motivados al iniciar la lectura.					
02	Utilizo estrategias que permite a los estudiantes relacionar las imágenes con la lectura para facilitar identificación de tema.					
03	Utilizo técnicas que permite a los estudiantes se pregunten sobre lo que saben acerca del contenido de la lectura.					
04	Utilizo estrategias que permite a los estudiantes relacionar el título con los subtítulos de la lectura para identificar el tema.					
05	Genero situaciones de interés para que los estudiantes se planteen un propósito de lectura.					
06	Promuevo en los estudiantes la práctica de la observación, orientada a la activación de sus conocimientos previos.					
07	Genero situaciones que permite a los estudiantes realizar predicciones de los textos que lee.					
08	Promuevo situaciones de interés para que los estudiantes se pregunten sobre la utilidad de la lectura.					
<b>Durante la lectura</b>						
09	Genero oportunidades para que los estudiantes comprueben sus predicciones hechas antes de la lectura.					

10	Planteo actividades para que los estudiantes realicen inferencias de la lectura.					
11	Genero oportunidades para que los estudiantes realicen actividades de lectura compartida.					
12	Planteo actividades para que los estudiantes detecten errores en su proceso lector y puedan verificar si están comprendiendo la lectura.					
13	Genero actividades de lectura para que los estudiantes realicen actividades de extensión de manera independiente.					
14	Facilito y estímulo a los estudiantes para que seleccionen de manera autónoma sus lecturas.					
15	Genero actividades de lectura que permite a los estudiantes aplicar las estrategias de lectura aprendidas.					
<b>Después de la lectura</b>		<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>
16	Genero actividades de lectura que permite a los estudiantes el reconocimiento de la idea principal.					
17	Promuevo en los estudiantes la elaboración del resumen de los textos que leen.					
18	Genero oportunidades para que los estudiantes se formulen preguntas relacionando las ideas del texto para facilitar su comprensión.					
19	Promuevo espacios para que los estudiantes se formulen preguntas que les permita emitir juicio u opinión de la lectura.					
20	Planteo actividades de lectura para que los estudiantes diferencien el tema de la idea principal.					

### Resumen de confiabilidad

#### Estadísticas de confiabilidad de las dimensiones de la variable independiente

Dimensión	mean	sd	Cronbach $\alpha$	McDonald's $\omega$
Estrategias antes de la lectura	4.69	0.329	0.763	0.801
Estrategias durante la lectura	4.55	0.381	0.725	0.777
Estrategias después de la lectura	4.75	0.342	0.794	0.810





















## ANEXO 04

### Validación por juicio de expertos de los instrumentos aplicados

#### *Validación de juicio de expertos del cuestionario sobre pensamiento crítico*

V de Aiken	Características	Calificación
0,952	Claridad	Excelente
0,981	Coherencia	Excelente
0,981	Relevancia	Excelente
0,993	Suficiencia	Excelente
0,963	Pertinencia	Excelente

#### *Validación de juicio de expertos del cuestionario sobre pensamiento creativo*

V de Aiken	Características	Calificación
0,962	Claridad	Excelente
0,975	Coherencia	Excelente
0,982	Relevancia	Excelente
0,990	Suficiencia	Excelente
0,966	Pertinencia	Excelente

#### **Tabla 17.**

#### *Validación de juicio de expertos del cuestionario sobre las estrategias de lectura*

V de Aiken	Características	Calificación
0,962	Claridad	Excelente
0,978	Coherencia	Excelente
0,979	Relevancia	Excelente
0,990	Suficiencia	Excelente
0,962	Pertinencia	Excelente

**ANEXO 05****Validación de la propuesta por juicio de expertos***Validación de la propuesta por parte de los expertos*

Validador	Puntuación	Calificativo
Vásquez Vásquez Álvaro Wladimir	16	Bueno
Vilcherrez Chozo Rogelio	20	Muy bueno
Gastulo Jiménez Yessenia Natalí	16	Bueno
Paredes Aguinaga Mercy Carmen	20	Muy bueno
Flores Vílchez Lucy Esther	16	Bueno
Promedio	17,6	Muy bueno

*Coeficiente de validez de contenido (CVC) para validar la propuesta por ítem desde el juicio de expertos*

Estadístico	Puntuación	Calificativo
CVC total	0,959	Excelente
CVC individual	0,96	Excelente

## ANEXO 06

### Confiabilidad de los instrumentos (PCC)

Resumen

Estadísticas de confiabilidad de la Dimensión pensamiento crítico				
Subdimensión	mean	sd	Cronbach $\alpha$	McDonald's $\omega$
Analizar	3.69	0.893	0.870	0.881
Razonar	3.76	0.942	0.841	0.869
Cuestionar	3.90	0.823	0.827	0.841
Evaluar	3.95	0.836	0.899	0.914
Posicionarse	3.73	0.864	0.857	0.861
Actuar	4.01	0.780	0.820	0.834

Resumen

Estadísticas de confiabilidad de la dimensión pensamiento creativo

Subdimensión	mean	sd	Cronbach $\alpha$	McDonald's $\omega$
Identificación y solución de problemas	3.88	1.03	0.881	0.887
Invención y arte	3.91	0.833	0.929	0.934
Apertura	3.75	0.921	0.848	0.859
Fantasía e imaginación	3.96	0.836	0.893	0.900
Juegos intelectuales	3.73	1.05	0.886	0.901

## CONSENTIMIENTO INFORMADO - PADRES

**POSGRADO**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Yo, Carmen Rosa Lozano Diaz con DNI 40306874 madre/padre/apoderado de mi menor hijo(a) Carlos David Fernandez Lozano estudiante de la I.E. "Diego Ferré Sosa" del grado y sección 1<sup>o</sup> A "El PARTICIPANTE" mediante la suscripción de la presente, AUTORIZO en forma voluntaria "AL EVALUADOR": Mg. César Muñoz Vidarte, para que mi mejor hijo (a) participe respondiendo a una Test sobre pensamiento crítico y creativo, con la finalidad de obtener información sobre el nivel de desarrollo de estos tipos de pensamiento en el área de Comunicación, como parte de la tesis titulada "Programa de estrategias de lectura para el desarrollo del pensamiento crítico-creativo en estudiantes de institución educativa Diego Ferré Sosa"-Monsefú, que tiene como objetivo general diseñar un programa de estrategias de lectura para desarrollar el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú, 2021.

La presente autorización se emite bajo el amparo de la Ley 29733, Ley de protección de datos personales, su reglamento, así como normativa conexa y sus modificatorias. Asimismo, en virtud de la referida normativa, declaro que he sido informado(a), que puedo ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición.

Finalmente, declaro que los datos consignados en el presente documento son correctos y completos, y que esta declaración ha sido elaborada sin omitir o falsear dato alguno que daba contener, siendo fiel expresión de la verdad. Para tal fin, firmo la presente en señal de conformidad.

Atentamente

Monsefú, noviembre 02 de 2021



Nombres y apellidos del padre/ madre/ tutor

DNI 40306874

ANEXO 08

AUTORIZACIÓN DE LA I.E. “DIEGO FERRÉ SOSA” - MONSEFÚ



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

**“DIEGO FERRÉ SOSA” – MONSEFÚ**

*Creada el 24 de noviembre de 1961*

EL DIRECTOR DE LA IE “DIEGO FERRÉ SOSA” DEL DISTRITO DE MONSEFÚ – LAMBAYEQUE - PERÚ, EXPIDE LA SIGUIENTE:

## **AUTORIZACIÓN**

Al Mg. CÉSAR MUÑOZ VIDARTE, se le autoriza, realizar en esta institución educativa, su trabajo de investigación titulado: “Programa de estrategias de lectura para el desarrollo del pensamiento crítico - creativo en estudiantes de la Institución Educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú” para optar el grado de Doctor en Educación, en la Universidad César Vallejo de Chiclayo.

Se expide la presente autorización a solicitud del interesado.

Chiclayo, 12 de mayo del 2021

  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LAMBAYEQUE  
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCACIONAL DE CHICLAYO  
I.E. “DIEGO FERRÉ SOSA - MONSEFÚ”  
TEODUMIRO TEMOCHE CAVERO  
DIRECTOR



PERÚ

Ministerio  
de Educación

GOBIERNO REGIONAL DE LAMBAYEQUE - UGEL CHICLAYO - IE "DIEGO FERRE SOSA" -MONSEFU

**PROVEÍDO N° 063-2021-GR. LAMB/GRED-UGEL-CHIC/IEDFS-M-D**

**ASUNTO** : ATENCIÓN A SOLICITUD PARA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN  
**AL** : Mg. CÉSAR MUÑOZ VIDARTE  
**FECHA** : 06 DE NOVIEMBRE DEL 2021  
**REFERENCIA** : SOLICITUD DE FECHA 05NOV2021

Visto el documento de la referencia, por el que Ud. solicita autorización para la aplicación de instrumentos de investigación, en trabajo de tesis denominado: "Programa de estrategias de lectura para el desarrollo del pensamiento crítico-creativo en estudiantes de la Institución Educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú", para obtener el grado académico de Doctor en Educación; y considerando que con fecha 12MAY2021 se le autorizó realizar su investigación en esta institución educativa; **SE LE AUTORIZA** la aplicación de los instrumentos correspondientes a estudiantes y docentes de primer y segundo de secundaria, conforme a la muestra seleccionada en su estudio.

Sin otro particular quedo de Ud. deseándole éxitos en su investigación.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
GERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN DE LAMBAYEQUE  
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL CHICLAYO  
I.E. "DIEGO FERRE SOSA - MONSEFU"  
TEODOMIRO TEMOCHE CAVERO  
DIRECTOR

## ANEXO 09

*Baremos de las variables analizadas pensamiento crítico, creativo y estrategias de lectura*

V. Dependiente: Pensamiento crítico y creativo		
Niveles	Desde	Hasta
Bajo	58	112
Medio	113	166
Alto	167	220

D1: Pensamiento crítico		
Niveles	Desde	Hasta
Bajo	20	52
Medio	53	84
Alto	85	116

D2: Pensamiento creativo		
Niveles	Desde	Hasta
Bajo	36	58
Medio	59	81
Alto	82	104

V independiente: Estrategias de lectura		
Niveles	Desde	Hasta
Bajo	56	62
Medio	63	68
Alto	69	74

## **ANEXO 10**

### **I. TÍTULO DE LA PROPUESTA**

Programa de estrategias de lectura para el desarrollo del pensamiento crítico creativo.

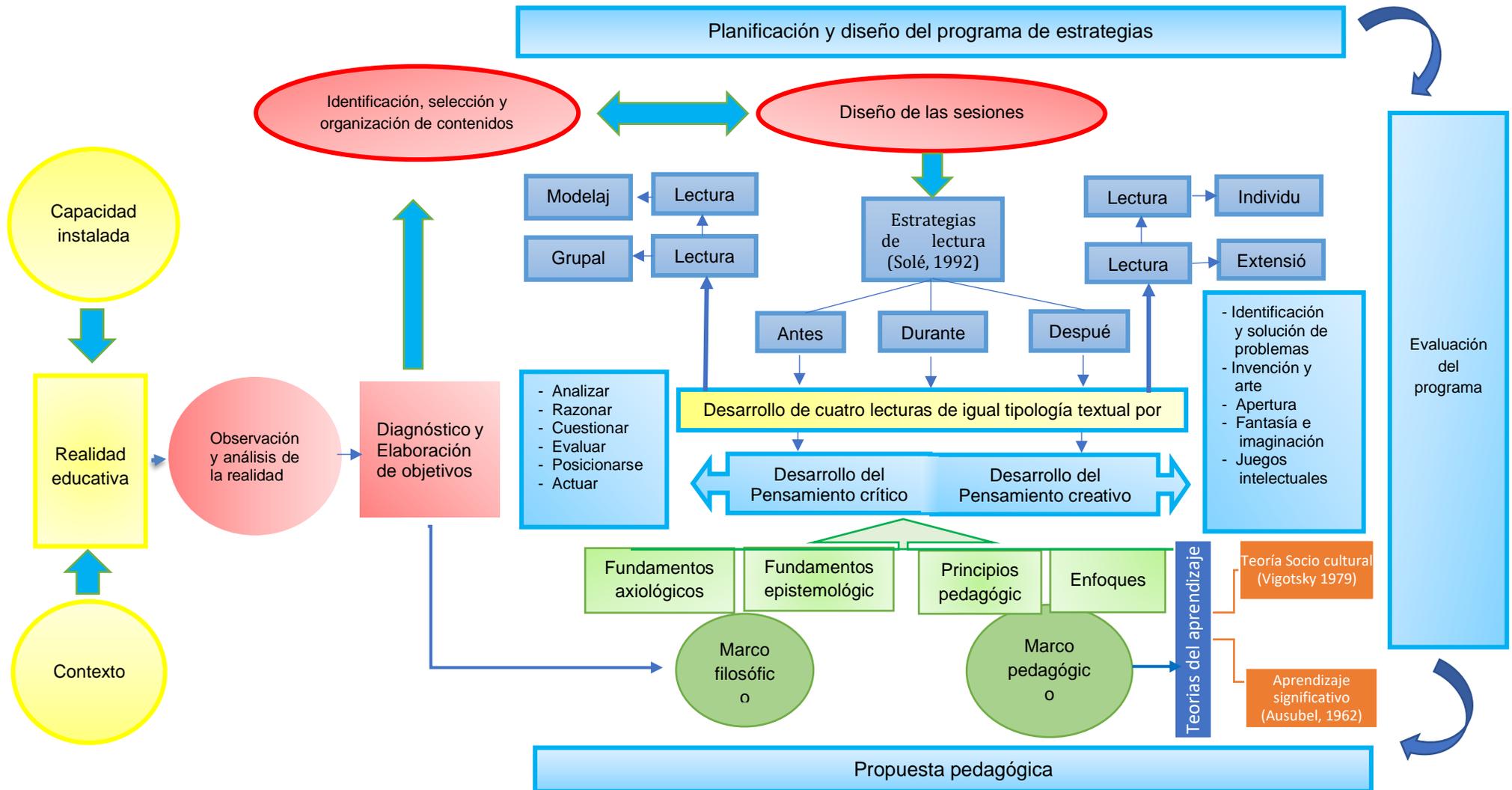
### **II. FUNDAMENTACIÓN**

En la presente investigación se diseñó la propuesta titulada Programa de estrategias de lectura para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en estudiantes del VI ciclo de educación básica. Tiene como sustentos teóricos a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), la teoría sociocultural de Vigotsky (1979), la teoría del pensamiento complejo de Morín (1995), así como el enfoque por competencias y el enfoque comunicativo.

En el diseño del programa se tomó en consideración la observación previa y los resultados obtenidos luego de la aplicación de los instrumentos de investigación que pasaron por procesos de validez y confiabilidad. Se aplicó un test para medir el nivel de pensamiento crítico y creativo de los estudiantes del primer y segundo grado de la I.E. Diego Ferré Sosa, así como una encuesta aplicada a los docentes. Estos resultados permitieron la elaboración del diagnóstico de la realidad problemática observada de la investigación, en el que se evidencian dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes. Por tal motivo, es necesaria la aplicación de estrategias de lectura consolidadas en un programa respaldado por sustentos teóricos, metodológicos, filosóficos y axiológicos. Así mismo, se ampara en los enfoques que contribuyen al logro de la competencia comunicativa que permiten desarrollar el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes que forman parte de este estudio.

La presente propuesta sintetiza en un esquema gráfico los elementos pertinentes organizados e integrados adecuadamente para que se pueda conocer y ejecutar según esta estructura el modelo propuesto, convirtiéndose en un excelente medio para desarrollar en los estudiantes de primer y segundo grado de secundaria el pensamiento crítico y creativo.

Programa de estrategias de lectura para el desarrollo del pensamiento crítico-creativo en estudiantes de institución educativa  
Diego Ferré Sosa-Monsefú



### **III. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA**

El programa de estrategias de lectura es una propuesta pedagógica que se presenta como alternativa innovadora para afrontar las dificultades encontradas en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Su aplicación permitirá brindar a los estudiantes una educación integral y de calidad convirtiéndolos en individuos observadores, analíticos, reflexivos, críticos y con capacidad argumentativa para defender sus posturas frente a temas polémicos. En cuanto a la producción académica, la elaboración de trabajos académicos originales.

El programa de lectura se basa en la puesta en práctica de estrategias de lectura formulada por Sole quien propone tres estrategias cognitivas del proceso lector para el fortalecimiento de la competencia lectora: Antes, durante y después de la lectura. Cada momento consta de estrategias que permiten potenciar la lectura y su utilización como mediador del logro del desarrollo del pensamiento crítico y creativo (Freire, 1997).

La labor del docente al desarrollar la lectura aplica los tres momentos del proceso lector, antes, durante y después de la lectura, estrategia sostenida por Solé (1998) quien manifiesta que el proceso de la lectura asegurar que el lector comprenda el texto y que pueda ir construyendo ideas sobre su contenido extrayendo lo que le interesa. Asimismo, puede avanzar, retroceder, detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee; así como implica un alto grado de complejidad en una acción intelectual cuando emite su juicio crítico al comprender el texto.

Gracias a la lectura y el pensamiento crítico los estudiantes podrán enfrentar los desafíos de un mundo globalizado (Flores, 2016). Uno de los beneficios que la lectura brinda al ser humano es el desarrollo de habilidades cognitivas desde problematizar hasta formular hipótesis, comprobar y hacer conclusiones. Incluso, trasciende a los niveles de comprensión lectora generando nuevos cambios que le permite la transformación del entorno en su propio beneficio (López, 2013).

### **IV. BENEFICIARIOS DE LA PROPUESTA**

Los beneficiarios directos de la presente propuesta son 308 estudiantes y 7 docentes del área de comunicación de la institución educativa Diego Ferré Sosa. Así mismo, se beneficiarán de manera indirecta las poblaciones estudiantiles de las instituciones educativas del entorno cercano y del ámbito regional, nacional y

mundial que acoja la propuesta con la finalidad de fortalecer su trabajo pedagógico en beneficio de los estudiantes.

## **V. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA**

El objetivo general

Diseñar un programa de estrategias de lectura orientado al desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes del VI ciclo de la institución educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú.

Objetivos específicos

- ✓ Identificar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes de la institución educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú.
- ✓ Analizar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes de la institución educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú.
- ✓ Elaborar un programa de estrategias de lectura, para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes de la institución educativa que conforman la muestra de estudio.
- ✓ Planificar las sesiones de aprendizaje considerando el uso de las estrategias de lectura para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.
- ✓ Validar mediante el juicio de expertos el programa de estrategias de lectura orientado al desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes de la institución educativa Diego Ferré Sosa de Monsefú.

## **VI. JUSTIFICACIÓN**

Los desafíos a los que se enfrenta la educación en la era de la modernidad son las deficiencias mostradas por los estudiantes de todos los niveles educativos en el desarrollo de las habilidades fundamentales y en consecuencia en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Esta situación exige la búsqueda y creación de estrategias con la finalidad de superar las diversas situaciones problemáticas presentadas. Su aplicación permitirá lograr en los estudiantes una educación de calidad a través del desarrollo de capacidades de observación, análisis, enjuiciamiento, criticidad y creatividad.

La propuesta se ha diseñado teniendo como base los lineamientos que proporcionan las estrategias de lectura propuestas por Solé (1992) quien señala que son procedimientos cognitivos de alto nivel, pero que exige la elaboración anticipada de actividades para el logro de los objetivos de la competencia lectora.

La relevancia del uso de las estrategias se evidencia en el logro del fortalecimiento de la competencia lectora, su autonomía y capacidad para leer de manera eficiente diversa tipología textual de parte de los estudiantes.

En consecuencia, siendo esta competencia fundamental para el desarrollo de habilidades de alta demanda cognitiva, el uso de estas estrategias como instrumento fundamental en la elaboración de la presente propuesta permitirá el desarrollo del pensamiento crítico y creativo junto a cada una de sus dimensiones, en los estudiantes que son parte de este estudio

## **VII. FUNDAMENTOS**

Para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través del programa de estrategias de lectura se ha considerado los siguientes fundamentos:

### **7.1. Marco filosófico**

La filosofía brinda sus beneficios al desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas y aborda cuestiones que son fundamentales para el desarrollo humano y la formación de los ciudadanos. En ese sentido el programa de estrategias de lectura para el desarrollo del pensamiento crítico y creativo promueve el conocimiento de la realidad, la búsqueda de la verdad y el conocimiento a través de la epistemología y la práctica del bien y la justicia a través de la axiología. De acuerdo con lo expresado, la filosofía asume un rol elemental en la fundamentación de la presente propuesta.

El razonamiento crítico es una de las habilidades fundamentales para el siglo XXI y una de las maneras de desarrollarlo es a través de las habilidades y conocimientos que nos permite lograr la comprensión lectora. Esta competencia permite además el desarrollo del razonamiento lógico y las habilidades argumentativas. Todo ello permite tener una actitud crítica frente al conocimiento, distinguiendo aquellos conocimientos que tienen sustento de aquellos que no (Morales, 2020).

La filosofía como forma radical de pensamiento y como parte fundamental de la presente propuesta, exige un desarrollo profundo de la habilidad de comprensión lectora (Valencia, 2019). Esta abarca capacidad analítica y hermenéutica, además del razonamiento lógico y las habilidades argumentativas que forman parte del pensamiento creativo.

### 7.1.1. Principios axiológicos

La educación fortalece el conocimiento y puesta en práctica de valores elementales que permiten una convivencia armoniosa en el aula. En el desarrollo de la propuesta del programa de estrategias de lectura se promueve esta práctica puesto que los valores son parte primordial del individuo y porque se considera parte elemental de esta propuesta, que tiene como objetivo desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes de secundaria.

Se promueve un ambiente que acoja a los estudiantes dentro de las prácticas del respeto mutuo, responsabilidad, honestidad y solidaridad, contribuyendo con el logro de la misión y visión de la institución. Estos valores son la base para fomentar la convivencia armónica y una cultura de paz en toda la institución educativa.

La educación, implica el fortalecimiento y puesta en práctica de valores educativos fundamentales, que deben surgir de la bondad y sabiduría de los educadores en reciprocidad con los educandos, en un proceso de desarrollo interactivo, continuo, crítico y creativo dentro de una perspectiva holística. En ese sentido se considera a la Ética, como principio axiológico elemental para regular actividad educativa en la presente propuesta.

### 7.1.1. Fundamentos epistemológicos

El programa de estrategias de lectura se fundamenta epistemológicamente debido a la relación que existe entre comprensión lectora y la búsqueda del conocimiento. Ésta se fortalece en prácticas lectoras académicas/científicas de intertextualidad y multiplicidad textual de lecturas de alto nivel de complejidad que facilita la llegada al conocimiento científico (Zanotto & Gaeta, 2017).

Otro de los fundamentos epistemológicos en los que se fundamenta el programa de estrategias de lectura es la hermenéutica ya que permite la comprensión de textos de diversa tipología textual, dirigiendo la interpretación en la búsqueda del verdadero significado de textos de carácter sagrado, filosófico o literario. Esto permite obtener de los textos su beneficio intelectual, espiritual y humano (José Correa, 2018).

El programa de estrategias de lectura también tiene como fundamento a la mayéutica, ya que según estas estrategias se hace uso de la metodología socrática a través de preguntas al estudiante o discípulo hasta el descubrimiento de conceptos explícitos o implícitos, guiándolos hacia la obtención del nuevo

conocimiento. Esta técnica socrática aumenta la eficiencia docente y facilita el diseño de actividades prácticas como la adquisición y ejercicio del pensamiento crítico (Fernández, 2020).

Otro de los fundamentos en los que se sustenta el programa de estrategias de lectura, es la dialéctica, dado el carácter mismo del lenguaje y la relación dialógica que existe entre lector y texto, pues la propuesta plantea a través de la lectura propiciar la confrontación de ideas a través de debates en los que se desarrolle y fortalezca la argumentación para defender una determinada postura (Arcila, 2020).

## 7.2. Marco pedagógico

### 7.2.1. Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos que orientan la educación peruana, sustentan el Currículo Nacional y que sirven como fundamento al programa de estrategias de lectura se encuentran en la Ley General de educación 28044 y son: La calidad, que asegura las condiciones para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente. La equidad que garantiza igualdad oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad. La ética que promueve la práctica de valores y pleno respeto a las normas de convivencia. La democracia que promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos y el reconocimiento de la voluntad popular.

La conciencia ambiental que motiva el respeto, cuidado y conservación del entorno natural. La interculturalidad que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país. La inclusión que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables. La creatividad e innovación, que promueven la producción de nuevos conocimientos en todos los campos del saber, el arte y la cultura. Además, se ha considerado otros principios relacionados a las demandas del mundo contemporáneo, como la igualdad de género y desarrollo sostenible.

### 7.2.2. Teorías del aprendizaje

Para el fundamento teórico del programa de estrategias de lectura se consideran las siguientes teorías:

Ausubel (1968) en su teoría del aprendizaje significativo afirma: para que el aprendizaje sea significativo debe existir una estrecha relación entre un nuevo saber y los esquemas cognitivos preexistentes del estudiante. Se fundamenta en

los siguientes principios: el aprendizaje significativo necesita de un estudiante motivado, que construya sus aprendizajes individualmente, que cuente con mediación en el aula, que desarrolle sus aprendizajes a través de la organización del material educativo sin arbitrariedades, que desarrolle estructuras cognitivas, que relacione estructuras preexistentes con ideas nuevas.

Esta teoría contribuye con la propuesta ya que la participación activa del estudiante a través del análisis, razonamiento, cuestionamiento, evaluación, posicionamiento y actuación; en la construcción de sus aprendizajes, facilita las expectativas de logro de los aprendizajes y fortalece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes.

La teoría socio cultural desarrolla por Vygotsky (1979) plantea que el aprendizaje y la adquisición de conocimientos son el resultado de la interacción con el entorno, es decir que el desarrollo cognoscitivo del estudiante se relaciona directamente con la interacción social en contexto social en el que se desenvuelve. Tiene como principios que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo son una actividad social y colaborativa, que la zona de desarrollo próximo debe ser provisto del apoyo adecuado para el aprendizaje óptimo, que el docente debe considerar el contexto para que el conocimiento adquirido sea aplicado en la realidad (Hernández, 2008). En el ámbito escolar es fundamental la relación entre estudiantes y adultos. El docente en su calidad de mediador diseña estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, considerando nivel de conocimiento, la cultura y los significados que poseen los estudiantes en relación con lo van a aprender. El aporte del autor permite la utilización de las lecturas para la exploración y descubrimiento del mundo que los utilizando la imaginación y creatividad con los textos literarios y fortaleciendo su criticidad con los no literarios.

### 7.3. Enfoques

El marco teórico y metodológico que orienta la enseñanza y aprendizaje del área de comunicación corresponde al enfoque comunicativo. El enfoque desarrolla competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje situados en contextos socioculturales distintos:

Es comunicativo, porque su punto de partida es el uso de lenguaje para comunicarse con otros. Al comunicarse, los estudiantes comprenden y producen textos orales y escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con

diferentes propósitos, en variados soportes, como los impresos, audiovisuales y digitales, entre otros.

Considera las prácticas sociales del lenguaje, porque la comunicación no es una actividad aislada, sino que se produce cuando las personas interactúan entre sí al participar en la vida social y cultural. En estas interacciones, el lenguaje se usa de diferentes modos para construir sentidos en los textos.

Enfatiza lo sociocultural, porque estos usos y prácticas del lenguaje se sitúan en contextos sociales y culturales específicos. Los lenguajes orales y escritos adoptan características propias en cada uno de esos contextos y generan identidades individuales y colectivas (Minedu, 2017).

El programa se encuentra enmarcado dentro de este enfoque comunicativo debido a la correspondencia con el área de comunicación. En esta área y en la competencia lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna, que se desarrollarán las actividades relacionadas con el presente programa y a través del cual se buscará desarrollar el pensamiento crítico creativo de los estudiantes.

#### CARACTERÍSTICAS DE LA PROPUESTA

Es estratégico, ya que propicia que el estudiante centre su atención a lo más importante a través de la revisión permanentemente de su proceso de comprensión, interpretando lo leído. Genera situaciones para que los estudiantes se planteen propósitos de lectura, ya que de éstos dependerá las estrategias de lectura que utilizará.

Interactivo, ya que las actividades del programa dirigidas a los estudiantes son recíprocas, desde la utilización de las estrategias hasta el desarrollo de las actividades de lectura. Es una comunicación de doble vía de la que forma parte importante la retroalimentación como medio de autorregulación y reflexión en lo referente a la adquisición de los aprendizajes.

Busca formar lectores críticos, promoviendo en el estudiante la lectura activa y crítica. Esto implica más que solamente comprender lo que un escritor está comunicando. El lector debe formar sus propias opiniones sobre lo que el escritor expresa. Es parte de la propuesta del programa en la búsqueda de lograr lectores críticos con capacidad de análisis, razonamiento, que cuestionen hasta sus propias ideas. Que actúen de manera decidida y reflexiva frente a cualquier circunstancia que deba afrontar.

La propuesta tiene como eje principal el uso de las estrategias de lectura propuestas por Solé, a través del desarrollo de cuatro lecturas de la misma tipología textual por sesión. La finalidad es que los estudiantes se familiaricen con las características internas y externas del texto, como estructura, distribución del contenido, objetividad, subjetividad, intencionalidad comunicativa, marcas textuales, modos discursivos.

La primera lectura se desarrolla utilizando el modelaje, técnica de Bandura (1982) propuesta en su teoría del aprendizaje social y que permite desarrollar junto a los estudiantes las estrategias de Solé. La segunda lectura, la realizan los estudiantes en equipos realizando trabajo colaborativo y siguiendo las estrategias desarrolladas en la primera actividad. La tercera lectura la desarrollan los estudiantes de manera individual poniendo en práctica las estrategias desarrolladas anteriormente. La cuarta y última lectura es una actividad de extensión que desarrollan en su casa aplicando las estrategias desarrolladas en clase.

Durante el desarrollo de las actividades de aplicación de la estrategia se acompaña al estudiante permanentemente, considerando la interactividad entre docente estudiante y entre pares. En el desarrollo de la estrategia y en la presentación de la ficha de las cuatro lecturas desarrolladas, el estudiante sustenta cada respuesta sea está abierta o cerrada. La lectura de extensión la sustenta en la clase siguiente.

## **8. PROGRAMACIÓN DE LA PROPUESTA**

**I. TÍTULO DE UNIDAD** “Fortalecemos la comprensión de textos escritos”

### **II. DATOS INFORMATIVOS**

Institución educativa : Diego Ferré Sosa  
Ugel : Chiclayo  
Grado de estudios : Primero y segundo  
Año escolar : 2022  
Duración : Un Bimestre  
Docente investigador : César Muñoz Vidarte  
Asesor : Aurelio Ruiz Pérez

### **III. PRODUCTO MÁS IMPORTANTE:**

Portafolio con actividades de comprensión realizadas en las sesiones de aprendizaje.

### **IV. COMPETENCIA:**

Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna

### **V. CONTENIDO TEMÁTICO:**

- ✓ Estrategias y técnicas de comprensión escrita:
  - El tema
  - Los subtemas
  - Ideas principales y secundarias
  - El sumillado
  - El resumen
  - Parafraseo
- ✓ Tipo de texto escrito: narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos.
- ✓ Propiedades del texto: adecuación, coherencia y cohesión.
- ✓ Géneros textuales escritos.
- ✓ Organizadores gráficos.
- ✓ Nociones funcionales de ortografía

## VI. ENFOQUES Y TRANSVERSALES:

ENFOQUE	VALOR	DESCRIPCIÓN
Enfoque de derechos	Libertad y responsabilidad	El docente promueve oportunidades para que los estudiantes ejerzan sus derechos en la relación con sus pares y adultos.
Enfoque intercultural	Solidaridad planetaria y equidad intergeneracional	Docente y estudiantes desarrollarán acciones de ciudadanía concientizando sobre los eventos climáticos, también se plantearán soluciones en relación a la realidad ambiental de su comunidad.
Enfoque búsqueda de la excelencia	Flexibilidad y apertura	Docente y estudiantes comparan, adquieren y emplean estrategias útiles para aumentar la eficacia de sus esfuerzos en el logro de los objetivos que se proponen, demuestran flexibilidad para el cambio y la adaptación a circunstancias diversas, orientados a objetivos de mejora personal o grupal.
Enfoque orientación al bien común	Responsabilidad	El docente promueve oportunidades para que las y los estudiantes asuman responsabilidades diversas y las aprovechan, tomando en cuenta su propio bienestar y el de la colectividad.

## VII. ACTIVIDADES SUGERIDAS:

N°	ACTIVIDADES
	Pensamiento crítico
01	"Identificamos argumentos y contrastamos posturas en diversos textos"
	Pensamiento creativo
02	"Reflexionamos sobre la forma del texto narrativo"
	Pensamiento crítico
03	"Identificamos ideas clave y establecemos conclusiones sobre lo leído"
	Pensamiento creativo
04	"Identificamos información explícita e implícita en textos narrativos"
	Pensamiento crítico
05	"Contrastamos textos con la misma temática"
	Pensamiento creativo
06	"Reflexionamos sobre el contenido y la forma de diversos tipos de texto de estructura compleja"
	Pensamiento crítico
07	"Deducimos la intención del autor en diversos tipos de textos"
	Pensamiento creativo
08	"Organizamos información en gráficos y reflexionamos sobre su contenido"
	Pensamiento crítico
09	"Leemos y opinamos"
	Pensamiento creativo
10	"Identificamos elementos y características de la leyenda"

## **VIII. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS**

Estrategia principal: Estrategias antes, durante y después de la lectura.

## **IX. MATERIALES**

Texto escrito, palabra oral, hojas impresas, proyector multimedia, USB, papel de color, pinturas, portafolio, cuaderno de trabajo.

## **X. EVALUACIÓN**

Se evaluará a través de la técnica de observación con su instrumento lista de cotejo

## **XI. REFERENCIAS**

**Chiclayo, diciembre de 2021**

*Vº Bº Dirección*

*César Muñoz Vidarte  
Doctorando*

## SESIÓN DE APRENDIZAJE 01

### “Identificamos argumentos y contrastamos posturas en diversos textos”

Área	Grado	Sección	Docente de área	Duración	Fecha
Comunicación	1° y 2°	Todas	César Muñoz Vidarte	3 h	2022/ 03 /14
I.E.	Diego Ferré Sosa - Monsefú				

PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE <i>¿qué lograré en esta sesión?</i>					
Competencia	Capacidades	Desempeños			
Lee diversos tipos de textos en lengua materna	Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y relevante, seleccionando datos específicos en textos con información contrapuesta. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes de textos.			
	Infiere e interpreta información del texto.	Explica el propósito comunicativo del texto cuando este presenta información especializada. Distingue lo relevante de lo complementario, sintetizando información. Establece conclusiones sobre lo comprendido, sintetizando textos argumentativos con información contrapuesta.			
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto.	Opina sobre el contenido del texto, vinculando el texto con su experiencia y los contextos socioculturales en los que se desenvuelve.  Sustenta con argumentos apropiados su posición sobre el tema presente en los textos, a partir de su experiencia y los contextos socioculturales en los que se desenvuelve.			
EVALUACIÓN <i>¿Cómo verificaré que están aprendiendo?</i>					
Tipo	Heteroevaluación	Técnica <i>¿Cómo voy a evaluar?</i>	Desarrollo de preguntas	Instrumento <i>¿Con qué voy a evaluar?</i>	Ficha de lectura y de actividades

RECURSOS <i>¿Qué recursos utilizaré como apoyo para lograr los aprendizajes esperados?</i>					
Materiales <i>¿Qué utilizaré?</i>	Texto escrito, palabra oral, hojas impresas, proyector multimedia, USB, papel color	Escenarios <i>¿Dónde desarrollaré?</i>	Aula	Actores <i>¿Quiénes participarán?</i>	Estudiantes Docente

#### SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES		
Inicio	Recuperación de saberes previos, planteamiento del conflicto cognitivo, presentación del propósito de la sesión.	15 minutos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciamos la sesión dando la bienvenida a los estudiantes y luego, de manera conjunta, planteamos los acuerdos de convivencia.</li> <li>- Formamos <b>equipos de trabajo</b> de cuatro estudiantes considerando el clima del aula, estilos de aprendizaje u otros criterios para el trabajo colaborativo.</li> </ul> <p style="background-color: yellow; display: inline-block; padding: 2px 5px;"><b>Antes de la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planteamos las siguientes preguntas, a fin de interactuar con los estudiantes antes de leer el texto:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuándo se usan fuegos artificiales en nuestra localidad?</li> <li>¿Por qué a las personas les gustan los fuegos artificiales?</li> <li>¿Qué peligros pueden traer los fuegos artificiales?</li> </ul> </li> </ul> <div style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <span style="background-color: yellow; padding: 5px 15px; border: 1px solid black; font-weight: bold;">Evaluar</span> </div>		

Según tu experiencia,

¿Deberían prohibirse los fuegos artificiales? ¿Por qué?

Razonar

- Luego distribuimos a cada equipo una hoja que contiene una opinión sobre los fuegos artificiales:

Prohibir los fuegos artificiales no resolvería los problemas de la contaminación del aire y otros similares. Además, esa medida no tendría en cuenta el placer y las expectativas que los chinos tienen con respecto a los fuegos artificiales durante los festivales. Lo que importa es que se controle su uso para asegurar que disminuyan las posibilidades de una severa contaminación del aire, incendios, entre otros problemas.

Teresa (Malasia)

- Después de leer la opinión de Teresa, dialogamos con los estudiantes a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué situación problemática de la realidad se presenta en lo que acabamos de leer?

¿Qué opina Teresa sobre el tema?

¿Estás de acuerdo con sus razones? ¿Por qué?

¿Consideras que se deberían prohibir los fuegos artificiales? Sustenta tu opinión.

- Al término de la actividad, indicamos a los estudiantes que deben escribir sus respuestas en tarjetas y pegarlas en la pizarra. Iniciamos la socialización de las respuestas y preguntamos:

¿De qué tipo de texto estamos hablando? ¿Cuál será el propósito comunicativo?

- A continuación, enunciamos el propósito de la sesión:

Identificar argumentos y contrastar posturas en diversos tipos de textos.

Desarrollo

Aplicación de estrategias para la comprensión.

100 minutos

## Lectura del texto 1

### Durante la lectura

- Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión.

- Indicamos a los estudiantes leer en silencio el texto “¿Se deberían prohibir los fuegos artificiales?” y contrastar su posición con las que se comparten en esta lectura.
- Realizamos una lectura oral en cadena, cuidando el volumen, la entonación y las pausas según las características del texto.
- Luego realizamos una lectura de análisis, leyendo párrafo por párrafo para reconocer la tesis y los argumentos que se plantean en el texto.

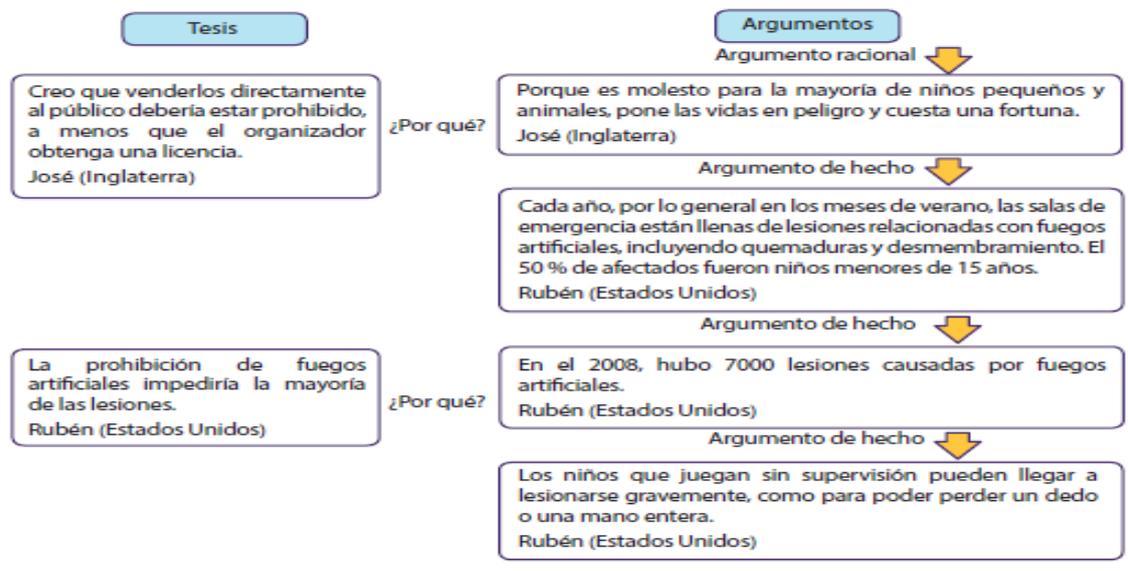
Analizar

Tesis	Ejemplo
Es una oración que afirma o niega algo sobre un tema polémico.	“Me encantan los fuegos artificiales, pero manténganlos en exhibiciones organizadas”.

- Revisamos antes la estructura de un texto argumentativo: tesis y argumentos.

- Identificamos la idea que cumple esta condición en las opiniones que se plantean en el texto.
- Relacionamos la tesis con los argumentos mediante la siguiente pregunta: ¿Por qué?

Razonar



Razonar

- Revisamos la información que brinda el texto para verificar que el argumento (respuesta) tenga relación directa con la tesis.
- Presentamos la siguiente información para identificar el tipo de argumento que se empleó en la opinión planteada:

<b>Tipos de argumentos</b>	
	<b>Cuestiona</b>
<b>Argumentos de autoridad o por citación:</b> Se apoyan en citas de expertos sobre el tema en mención. Se indica o nombra a las personas o instituciones especialistas.	
<b>Argumentos de hecho:</b> Se basan en pruebas comprobables; por ejemplo, se utilizan datos estadísticos.	
<b>Argumentos racionales o por razonamiento:</b> Se basan en las ideas o verdades admitidas por la sociedad. Por lo general, se utilizan relaciones de causa-consecuencia.	

**Después de la lectura**

- Luego de leer esta información, les pedimos que identifiquen los tipos de argumentos presentes en el texto. Les ayudamos a identificarlos.
  - **Comentamos y reflexionamos sobre el contenido del texto.**
- Los estudiantes identifican el tipo de argumento en los ejemplos planteados y a continuación desarrollan dos ejemplos más, a nivel de grupos, siguiendo los procedimientos trabajados.
- Monitoreamos la actividad y promovemos la formulación de preguntas en voz alta cuando sea necesario, presentando nuevos ejemplos cuando observamos que presentan dificultad para identificar argumentos.

Posicionarse

- Los estudiantes explican la intención de la estrategia que aplicaron para analizar los tipos de argumentos. Es importante mencionar que para cada actividad se asignará un tiempo que se debe regular considerando las características de los estudiantes.

- **Retroalimentamos y acompañamos la resolución de las preguntas de la ficha de comprensión.**

- Pedimos a los estudiantes leer las preguntas del texto

Actuar

“¿Se deberían prohibir los fuegos artificiales?”.

- Indicamos leer nuevamente el texto (relectura) de acuerdo con sus necesidades. Además, deberán indagar sobre los significados de las palabras por el contexto o con ayuda del diccionario.

- Sugerimos a los estudiantes que para este momento trabajen en grupos que no tengan más de tres integrantes. (Recordemos que es importante la mediación de otros pares para ayudar y enriquecer la comprensión).

- Realizamos un acompañamiento sostenido, observando las interacciones de los estudiantes. Si nos hacen preguntas sobre el contenido del texto, debemos evitar decir las respuestas; pero sí podemos ayudarlos formulando preguntas y repreguntas para que realicen la reflexión de lo que leen. También podemos pedir a los estudiantes que releen el texto para resolver las dudas o darles ejemplos para que contrasten sus respuestas en caso de que observemos errores.

- Observamos y tomamos en cuenta las ideas o actitudes de los estudiantes para que durante la socialización podamos hacer alusión a estas situaciones y comentarlas, a fin de reflexionar juntos y proponer respuestas o alternativas.

- Invitamos a compartir las respuestas de los grupos en un plenario. Realizamos un proceso reflexivo de lo trabajado, preguntando y repreguntando sobre las respuestas dadas.

- Cerramos la actividad, indicando a los estudiantes que hagan un recuento de aquellos pasos que se realizaron para la comprensión del texto, con la finalidad de precisar la estrategia que usarán en la lectura de los demás textos, pero con los mismos propósitos.

## Lectura del texto 2

- Indicamos a los estudiantes que lean individualmente o en equipo el texto “Los niños y los teléfonos celulares / Los teléfonos celulares no son para niños” y apliquen las estrategias desarrolladas para la comprensión global del texto.

### Antes de la lectura

- Leer el título, asociarlo con la imagen y hacer predicciones.

- Resaltar las palabras claves del título o encerrarlas en una elipse.

- Luego responder las siguientes preguntas:

Analizar

¿Qué me dice el título?      ¿Cuál será su propósito comunicativo?

### Durante la lectura

- Realizar la lectura dos veces para garantizar la comprensión. La primera se hace con el propósito de explorar el texto e identificar las ideas clave. La segunda lectura será más detenida, a fin de identificar la tesis y los argumentos del texto.

- Revisar el concepto de tesis e identificar la idea que cumple esta condición en las opiniones que se plantean en el texto.

- Relacionar la tesis con los argumentos mediante la siguiente pregunta: ¿Por qué?

- Verificar que el argumento (respuesta) tenga relación directa con la tesis.

- Identificar el tipo de argumento que se empleó en la opinión planteada.

### Después de la lectura

- Emitir una opinión sobre el contenido según su experiencia.

- Formular las siguientes preguntas:

— ¿Qué expectativas teníamos del texto? ¿Por qué?

— ¿Consideras que el texto presentado logró su propósito comunicativo? ¿Por qué?

— ¿Qué opinas sobre los argumentos que se dan para sustentar las ideas en los textos?

Razonar

- Responder las preguntas del cuaderno de trabajo (ficha de trabajo) y socializarlas.

- Realizamos el acompañamiento de la misma manera que lo hicimos en la lectura anterior.

- Seguimos las recomendaciones dadas para realizar la retroalimentación.
- Resaltamos los logros y, en relación con las dificultades, damos sugerencias para mejorar la siguiente sesión.

**Cierre**

*Metacognición del aprendizaje e indicaciones para abordar el texto 3.*

**20 minutos**

- Indicamos a los estudiantes que reflexionen sobre sus aprendizajes mediante las siguientes preguntas:  
 ¿Por qué es importante identificar la tesis y los tipos de argumentos en las opiniones?  
 ¿Por qué resulta conveniente realizar esquemas cuando leemos textos argumentativos?  
 ¿De qué manera podemos formar un juicio de opinión a partir de la lectura de textos argumentativos?

**Lectura del texto 3 y 4**

- Con el fin de reforzar el propósito trabajado, invitamos a los estudiantes a que lean el texto 3a **“Energía solar para el Perú”** y realicen las actividades propuestas empleando las estrategias aplicadas en la sesión.
- Finalmente, les indicamos que lean también el texto 3b **“Energía solar en Arequipa”**, sigan las estrategias trabajadas en las lecturas anteriores y desarrollen las actividades de comprensión.
- Les recordamos que dichas actividades ayudarán a mejorar su competencia lectora.

¿Cumplí con los propósitos?	Si	No	¿Se aclararon las dudas?	Si	No
¿Mis alumnos mostraron interés?	Si	No	¿Participo la mayoría?	Si	No
¿Es necesario replanificar la sesión?	Si	No	Otros		

*V° B° Dirección*

*César Muñoz Vidarte  
Doctorando*

Lee el siguiente texto considerando las orientaciones de tu docente.

## ¿Se deberían prohibir los fuegos artificiales?



Estoy de acuerdo en prohibir los fuegos artificiales; sin embargo, estos son una forma tradicional china de celebración, así que es difícil dar una opinión al respecto. ¿Por qué no usarlos un solo día? Escuchar los fuegos artificiales tronando desde las 5 de la tarde hasta las 6 de la mañana causa sordera. El año pasado, uno de mis vecinos estaba lanzándolos desde la ventana de su departamento y las chispas rebotaban en las casas, lo cual es ridículamente estúpido y peligroso.

Carlos (China)

Como tradición, suma a la felicidad del festival. No deberían prohibirse totalmente. Sin embargo, su tiempo de uso debería ser reducido; por ejemplo, que sean permitidos solo durante la noche de Año Nuevo, el primer día del Año Nuevo Lunar y del Festival de las Linternas.

Mirian (China)

Prohibir los fuegos artificiales no resolvería los problemas de la contaminación del aire y otros similares. Además, esa medida no tendría en cuenta el placer y las expectativas que los chinos tienen con respecto a los fuegos artificiales durante los festivales. Lo que importa es que se controle su uso para asegurar que disminuyan las posibilidades de una severa contaminación del aire, incendios, entre otros problemas.

Teresa (Malasia)

Creo que apoyaría una medida que limite el periodo de uso de los fuegos artificiales. La cantidad de desorden que crean es intolerable. Yo estoy cansado de huir del país para poder alejarme del constante estruendo de los fuegos artificiales. Corro el riesgo de quedarme sordo.

Manuel (China)

Yo vivo en Australia y no se nos permite ningún tipo de fuegos artificiales. Eso no es divertido porque todo lo que se considera "inseguro" está prohibido. Pero hay miles de millones de cosas que no son seguras. Así que, ¿por qué arruinar la diversión? Dejen que los fuegos artificiales sean legales. Es divertido y, como he dicho antes, hay montones de cosas que no son seguras, como los cuchillos, carros, cerillos, etc., y no por eso prohibimos que se usen.

Tania (Australia)

Me encantan los fuegos artificiales, pero manténganlos en exhibiciones organizadas. Creo que venderlos directamente al público debería estar prohibido. No tengo ningún problema con las demostraciones de todo tipo de celebraciones, pero lanzar fuegos artificiales sin parar durante semanas en la calle y en las primeras horas de la mañana debe terminar. Es molesto para la mayoría de los animales y niños pequeños, pone las vidas en peligro y cuesta una fortuna. Por favor, es suficiente. Prohíban la venta de fuegos artificiales a menos que un organizador obtenga una licencia.

José (Inglaterra)

La mayoría de las ciudades en China tienen edificios muy cerca unos de otros. En algunos lugares, los fuegos artificiales fueron la principal causa de incendios que terminaron causando víctimas mortales. Si de verdad le importa al Gobierno chino, entonces debería permitir que solo se lancen fuegos artificiales en zonas establecidas. Recuerden: las felices temporadas de vacaciones no deberían convertirse en desastres fatales con pérdidas humanas.

Miguel (Reino Unido)

Cada año, por lo general durante los meses de verano, las salas de emergencia están llenas de lesiones relacionadas con fuegos artificiales, incluyendo quemaduras y desmembramiento. Los niños que juegan sin supervisión pueden llegar a lesionarse tan gravemente como para perder un dedo o incluso una mano entera. En el 2008, hubo 7000 lesiones causadas por fuegos artificiales. Casi la mitad de las lesiones relacionadas con fuegos artificiales se dieron en niños menores de 15 años, y la gran mayoría de estas se produjeron en los meses de junio y julio. La prohibición de fuegos artificiales impediría la mayoría de las lesiones.

Rubén (Estados Unidos)

Una desventaja específica de la prohibición de fuegos artificiales es que origina la compra y venta ilegal de pirotécnicos. Al igual que con la compra y venta de drogas ilegales, la gente encontrará maneras de comprar fuegos artificiales sin importar lo que cuesten. Los fuegos artificiales se han convertido en una tradición y han sido una forma de entretenimiento durante muchos años, y la opinión general es que el Año Nuevo no sería lo mismo sin ellos. Cuando se prohíbe su compra y venta, la gente simplemente se va a comprarlos al mercado negro (lugares donde los venden de manera ilegal).

Julia (Perú)

---

**Responde las preguntas tomando en cuenta las orientaciones de tu docente.**

**1. Completa el siguiente cuadro con los problemas expuestos y las soluciones planteadas por José, Miguel y Rubén.**

	Problemas	Solución
José		
Miguel		
Rubén		

**2. ¿Quiénes están de acuerdo con la idea de que solo debería permitirse el uso de fuegos artificiales durante unos días?**

- a. Carlos, Teresa y José.
- b. Tania, Julia y Miguel.
- c. Carlos, Mirian y Julia.
- d. Carlos, Mirian y Manuel.

**3. En el texto, podemos leer diferentes opiniones sobre el uso de los fuegos artificiales. Escribe dos conclusiones considerando todas las opiniones leídas.**

.....

.....

.....

.....

.....

**4. Considerando tus conocimientos y experiencias, ¿estás de acuerdo con la opinión de Julia? ¿Por qué?**

*“Una desventaja específica de la prohibición de fuegos artificiales es que origina la compra y venta ilegal de pirotécnicos. [...] Cuando se prohíbe su compra y venta, la gente simplemente se va a comprarlos al mercado negro (lugares donde los venden de manera ilegal)”.*

.....

.....

.....

.....

**5. ¿Cuál es tu posición frente al uso de los fuegos artificiales? Sustenta con argumentos.**

.....

.....

.....

.....

.....

## SESIÓN DE APRENDIZAJE 02

### “Reflexionamos sobre la forma del texto narrativo”

Área	Grado	Sección	Docente de área	Duración	Fecha
Comunicación	1° y 2°	Única	César Muñoz Vidarte	3 h	2022/ 03 /28
I.E.	Diego Ferré Sosa - Monsefú				

PROPÓSITOS Y EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE <i>¿Qué lograré en esta sesión?</i>					
Competencia	Capacidades	Desempeños			
Lee diversos tipos de textos en lengua materna	Obtiene información del texto escrito.	Identifica información explícita y complementaria, seleccionando datos específicos en textos narrativos con vocabulario variado. Integra información explícita cuando se encuentra en distintas partes del texto.			
	Infiere e interpreta información del texto.	Explica la intencionalidad del autor, considerando diversas estrategias discursivas utilizadas y las características del tipo textual y del género discursivo.			
	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto.	Opina sobre la organización textual, el uso de diversos recursos textuales y la intención del autor. Evalúa la eficacia de la información, considerando los efectos de textos narrativos en los lectores a partir de su experiencia y los contextos socioculturales en los que se desenvuelve.			
EVALUACIÓN <i>¿Cómo verificaré que están aprendiendo?</i>					
Tipo	Heteroevaluación	Técnica <i>¿Cómo voy a evaluar?</i>	Desarrollo de preguntas	Instrumento <i>¿Con qué voy a evaluar?</i>	Ficha de lectura y de actividades

RECURSOS <i>¿Qué recursos utilizaré como apoyo para lograr los aprendizajes esperados?</i>					
Materiales <i>¿Qué utilizaré?</i>	Texto escrito, palabra oral, hojas impresas, proyector multimedia, USB, papel color	Escenarios <i>¿Dónde desarrollaré?</i>	Aula	Actores <i>¿Quiénes participarán?</i>	Estudiantes Docente

#### SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

ESTRATEGIAS /ACTIVIDADES		
<b>Inicio</b>	Recuperación de saberes previos, planteamiento del conflicto cognitivo, presentación del propósito de la sesión.	<b>15 minutos</b>
<p>- Damos la bienvenida a los estudiantes y establecemos, de manera conjunta, los acuerdos de convivencia que se deben practicar durante la sesión.</p> <p><b>Antes de la lectura</b></p> <p>- Presentamos en la pizarra el título “El evangelio según Marcos”.</p> <p>- Solicitamos que un estudiante lea el título y luego preguntamos a toda la clase:</p> <p style="text-align: center; color: red;"><i>¿Qué palabras clave identifican en el texto?</i></p> <p>- Indicamos que subrayen o encierren en una elipse las palabras evangelio y Marcos, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes. Después formulamos las siguientes preguntas:</p> <p style="text-align: center; color: red;"><i>¿Qué significa la palabra evangelio? ¿Quién será Marcos? ¿Por qué el título no lleva la palabra “san”?</i></p> <p>- Presentamos a los estudiantes la imagen que acompaña al texto y pedimos que la observen detenidamente. Asimismo, a modo de lluvia de ideas, preguntamos lo siguiente:</p> <p style="text-align: center; color: red;"><i>¿Qué relación tiene el título con la imagen?</i></p>		

¿De qué tratará el texto?

- Anotamos las respuestas de los estudiantes en la pizarra.
- Presentamos el propósito de la sesión:

Reflexionar sobre la forma del texto narrativo.

**Desarrollo**

Aplicación de estrategias para la comprensión.

**100 minutos**

**Lectura del texto 1**

- Los estudiantes ubican el texto “**El evangelio según Marcos**” y orientamos la aplicación de las estrategias que desarrollamos a continuación.

**Durante la lectura**

Inventión y arte

**Orientamos y acompañamos los procesos de comprensión.**

Fantasia e imaginación

- Indicamos a los estudiantes realizar una primera lectura global del texto en forma individual y silenciosa.
- Les pedimos que durante la lectura imaginen las escenas del texto.
- Luego solicitamos a los estudiantes que compartan lo que imaginaron, las sensaciones que el texto produjo en ellos, las partes que les impresionaron, les gustaron, les causaron disgusto o miedo.
- Además, les pedimos que reparen en el lenguaje del texto, en cómo se comportan los personajes.
- Contrastamos sus predicciones con las anteriores respuestas planteadas en la actividad de inicio y registradas en la pizarra.
- Realizamos una segunda lectura en voz alta con la participación, en cadena, de los estudiantes. Les recomendamos cuidar el volumen, la entonación y las pausas según las características del texto. Reparamos en aspectos que antes no pudimos hacerlo. Lo comentamos con la participación de los estudiantes.

**Identificamos los elementos narrativos presentes en el texto.**

- Al término de la lectura de cada párrafo, los estudiantes van reconociendo los personajes, los lugares y el tiempo en que se desarrollan las acciones. Los orientamos a aplicar técnicas de lectura y realizar sus marcas personales (recordamos el uso de resaltadores, lápices o lapiceros de color para subrayar o circular entre otros).

El evangelio según Marcos		
Personajes	¿quién es el protagonista?	
	¿Qué otros personajes participan?	
Lugar o espacio	¿Dónde ocurren los hechos?	
Tiempo	¿Cuándo ocurren los hechos?	
El narrador	¿Quién relata los hechos?	
Acciones relevantes	¿Qué hechos se han desarrollado en la historia?	

**Analizamos la secuencia narrativa del texto (trama).**

- De manera simultánea, en el análisis por párrafos, nos detenemos para observar el tejido de la trama y les preguntamos los estudiantes qué es la trama. Con el aporte del aula se comparte la siguiente propuesta

La trama es la sucesión de acciones o acontecimientos que se dan desde el principio hasta el final de la narración.

Párrafo 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Daniel y su primo Baltasar Espinosa se dirigieron a la hacienda Los Álamos a veranear.</li> <li>• Allí los recibieron los Guthrie: el padre (capataz de la hacienda), el hijo y una muchacha.</li> </ul>
Párrafo 2	
Párrafo 3	
Párrafo 4	
Párrafo 5	
Párrafo 6	
Párrafo 7	

#### Identificamos el uso de verbos y conectores de tiempo.

- Compartimos a los estudiantes que en los textos narrativos se privilegia el uso del verbo para indicar acción. Por ello, en el análisis por párrafos, les indicamos que deberán reconocer y subrayar los verbos. Luego, los orientamos a reconocer el tiempo y el modo de algunos de ellos asociándolos con la forma en que se relata la historia, pues el narrador está fuera de ella, pero conoce la interioridad de los personajes.

#### Ejemplos:

Informamos a los estudiantes que los verbos del pasado son los que representan acciones ya realizadas y finalizadas. Estos verbos suelen estar conjugados en pretérito perfecto simple (tuvo) o pretérito pluscuamperfecto (había leído).

También les recordamos que la **cohesión** es una propiedad textual que permite establecer una adecuada relación lógica entre las partes del texto. En este caso, al tratarse de textos narrativos, procedemos a reconocer **conectores de tiempo**.

#### Ejemplos:

Localizaciones temporales: una tarde, a los pocos días, esa tarde, al tercer día, el jueves en la noche, el día siguiente, después, hacia el atardecer, etc.

#### Reconocemos el uso de recursos textuales: paréntesis y la raya.

- Después de que los estudiantes realicen sus marcas personales (encierran con elipses, subrayan o utilizan colores), les informamos lo siguiente:

**Paréntesis:** signo ortográfico doble con la forma ( ), que se usa para insertar en un enunciado, una información complementaria o aclaratoria.

**Raya:** signo ortográfico que se utiliza para incorporar el diálogo entre los personajes.

#### Ejemplo de uso de paréntesis:

(capataz de la hacienda).

#### Ejemplo de uso de raya:

—Sí. Para salvar a todos del infierno.

— ¿Y también se salvaron los que le clavaron los clavos?

—Sí —replicó Espinosa.

—Las aguas están bajas. Ya falta poco.

## Después de la lectura

### Comentamos y reflexionamos sobre el contenido del texto.

- A fin de que los estudiantes identifiquen el tema, planteamos la pregunta: ¿De qué trata el texto?
- Les indicamos que deberán utilizar llaves para señalar la secuencia de acciones consideradas en el inicio, el nudo y el desenlace de la historia.
- Luego les informamos que elaborarán un cuadro resumen o un mapa semántico de la secuencia narrativa, y lo registrarán en su cuaderno. Por ejemplo:

El evangelio según Marcos	
Estructura del texto	Acciones relevantes
INICIO: ¿cómo comienza la historia?	
NUDO: ¿cuál es el problema o conflicto que desarrolla?	
DESENLACE ¿cómo termina la historia?	

- Formulamos las siguientes preguntas a los estudiantes:

Identificación y solución de problemas

Apertura

- ¿Por qué el autor establece una semejanza entre el hecho bíblico de la crucifixión de Cristo y su historia?  
¿Qué sentiste cuando uno de los personajes estaba a punto de ser crucificado?  
¿Qué dificultades de comprensión identificas?  
Si fueras tú el personaje ¿Cómo saldrías de esta difícil situación?  
¿Consideras que el autor ha utilizado una metáfora para ir tejiendo la trama de la historia? ¿Por qué?

- Invitamos a los estudiantes a confirmar el propósito comunicativo y a opinar sobre el contenido según su experiencia.

- ¿Qué expectativas tenías sobre el texto?  
¿Qué relación hay entre tu propósito de lectura y el propósito comunicativo del autor del texto?  
¿Estás satisfecho cómo concluye la historia o piensas que puede tener otro final?

- Agrega un **final distinto** a la historia. El final que a ti te hubiera gustado.

### Lectura del texto 2

Apertura

- A continuación, organizamos a los estudiantes en *equipos de 5* y les indicamos leer el cuento “**Helenita, me muero por ti**”, en el que deberán aplicar las estrategias desarrolladas para la comprensión global del texto.



### Antes de la lectura

- Leer el título y asociarlo con marcas significativas
- Resaltar las palabras claves del título.
- Asociar el título con la imagen.
- Formular predicciones sobre el texto a partir de las siguientes preguntas:

¿De qué tratará la historia?

¿Qué te hace deducir eso?

¿Qué significa la palabra "muero" en el contexto presentado?

### Durante la lectura

- Realizar una lectura sostenida y silenciosa.
- Identificar el uso de los verbos.
- Contrastar predicciones con el contenido del texto.
- Identificar los elementos del texto narrativo: personajes, acciones, tiempo, lugar y narrador. para ello se puede utilizar el siguiente cuadro:

Elenita, me muero por ti	
Personajes	¿quién es el protagonista?
	¿Qué otros personajes participan?
Lugar o espacio	¿Dónde ocurren los hechos?
Tiempo	¿Cuándo ocurren los hechos?
El narrador	¿Quién relata los hechos?
Acciones	¿Qué hechos se han desarrollado en la historia?

### Después de la lectura

- Identificar el tema mediante la siguiente pregunta:  
¿De qué trata el texto?
- Señalar la estructura del texto narrativo completando el siguiente cuadro:

Helenita, me muero por ti	
Estructura del texto	Acciones relevantes
Inicio: ¿Cómo comienza la historia?	
Nudo: ¿Cuál es el problema o conflicto que desarrolla?	
Desenlace: ¿Cómo termina la historia?	

- Reflexionar sobre los recursos textuales empleados con las siguientes preguntas:

¿Por qué el autor utiliza las comillas?

¿Para qué se introduce el uso de la raya en el texto?

En el texto, ¿Por qué el autor utiliza el diálogo como recurso principal?

- Identificar el propósito comunicativo y dar opinión sobre el contenido del texto a través de las siguientes preguntas:

¿Qué expectativas tenías sobre el texto? ¿Por qué?

¿Consideras que el texto presentado logró su propósito comunicativo? ¿Por qué?

¿Qué opinas del tratamiento que hace el autor, mediante los personajes, sobre la forma de declararse a una chica?

¿Qué impresiones te causó? ¿Por qué?

¿Estás satisfecho cómo concluye la historia o piensas que puede tener otro final?

- Agrega un *final distinto* a la historia. El final que a ti te hubiera gustado.
- Responde las preguntas del cuaderno de trabajo y socializa las respuestas con tus pares.

- Realizamos el acompañamiento de la misma manera en que lo hicimos en la lectura anterior.
- Seguimos las recomendaciones dadas para realizar la retroalimentación.

**Cierre**

*Metacognición del aprendizaje e indicaciones para abordar el texto 3.*

**20 minutos**

**Invención y arte**

- Los estudiantes reflexionan sobre los aprendizajes logrados en la sesión mediante las siguientes preguntas:
  - ¿Qué procedimientos debo realizar para reconocer la forma en que un texto presenta el propósito comunicativo?
  - ¿En qué momento de la aplicación de la estrategia se me presentaron dificultades y qué hice para resolverlas?
  - ¿Qué habilidades aún debo fortalecer para mejorar la comprensión de textos narrativos?

**Lectura del texto 3**

- Escribimos el título “**Espantos de agosto**” en la pizarra y preguntamos a los estudiantes:
  - ¿Alguna vez te ha sucedido algo que te dio miedo? Comenta brevemente tu experiencia.
  - ¿Crees que la imagen de referencia incita al lector a conocer el contenido del texto?
  - ¿Cuál crees que será ese hecho tenebroso?
- Indicamos a nuestros estudiantes que lean el texto “**Espantos de agosto**”, que de manera individual apliquen las estrategias trabajadas en la sesión y desarrollen las actividades de comprensión.
- Les recordamos que dichas actividades les permitirá fortalecer su competencia lectora.

**Fantasía e imaginación**

- Para complementar y fortalecer los aprendizajes de comprensión realizadas realizamos actividades de creatividad literaria escribiendo una anécdota sobre un hecho sorprendente.
  - Piensa en algún suceso vivido que se destaque por ser gracioso, tragicómico, divertido, fantástico u otro y que estés dispuesto a contar en público. Considera la estructura y elementos de la narración identificadas.

¿Cumplí con los propósitos?	Si	No	¿Se aclararon las dudas?	Si	No
¿Mis alumnos mostraron interés?	Si	No	¿Participo la mayoría?	Si	No
¿Es necesario replanificar la sesión?	Si	No	Otros		

*Vº Bº Dirección*

*Mg. César Muñoz Vidarte*  
*Docente Área*

## El evangelio según Marcos

Una tarde de marzo, Daniel y su primo Baltasar Espinosa se dirigieron a la hacienda Los Álamos a veranear. Allí los recibieron los Guthrie: el padre (capataz de la hacienda), el hijo y una muchacha. Ellos vivían en una pequeña casa cerca de la hacienda.

A los pocos días, Daniel tuvo que ausentarse a la capital para cerrar un negocio de animales. A lo sumo, el negocio le tomaría una semana. Espinosa prefirió quedarse en la hacienda. El calor apretaba y ni



siquiera la noche traía un alivio. En el alba, los truenos lo despertaron. Espinosa oyó las primeras gotas y dio gracias a Dios. El aire frío vino de golpe. Esa tarde, el río Salado se desbordó. Los caminos para llegar a la hacienda eran cuatro: a todos los cubrieron las aguas. La lluvia no cesaba. Al tercer día, una gotera amenazó la casa del capataz; Espinosa le dio una habitación que quedaba en el fondo, al lado del galpón de las herramientas. La mudanza los fue acercando; comían juntos en el gran comedor.

Explorando la casa, Espinosa encontró una Biblia. La hojeó y sus dedos la abrieron en el comienzo del Evangelio según Marcos. Decidió leerla después de la comida para ver si los Guthrie entendían algo. Le sorprendió que lo escucharan con atención y luego con interés. Concluido el Evangelio según Marcos, quiso leer otro de los tres que faltaban; el padre le pidió que repitiera el que ya había leído, para entenderlo bien. Espinosa sintió que eran como niños, a quienes la repetición les agrada más que la variación o la novedad. Una noche soñó con el diluvio; los martillazos de la fabricación del arca lo despertaron y pensó que acaso eran truenos. En efecto, la lluvia, que había amainado, volvió a caer, pero más fuerte. El frío era intenso. Los Guthrie le dijeron que el temporal había roto el techo del galpón y que iban a mostrárselo cuando estuvieran arregladas las vigas.

La fuerte lluvia ocurrió un martes. El jueves en la noche lo recordó un golpecito suave en la puerta que él siempre cerraba con llave. Se levantó y abrió: era la muchacha. En la oscuridad no la vio, pero por los pasos notó que estaba descalza y después, en el lecho, que estaba desnuda. Cuando ella se fue de la habitación, no le dio un beso.

El día siguiente comenzó como los anteriores, salvo que el padre habló con Espinosa y le preguntó si Cristo se dejó matar para salvar a todos los hombres. Espinosa le contestó:

— Sí. Para salvar a todos del infierno.

— ¿Y también se salvaron los que le clavaron los clavos?

— Sí —replicó Espinosa.

Después del almuerzo, le pidieron que relejera los últimos capítulos. Espinosa durmió una siesta larga, un leve sueño interrumpido por persistentes martilleos y por vagas premoniciones. Hacia el atardecer se levantó y salió al corredor. Dijo, como si pensara en voz alta:

— Las aguas están bajas. Ya falta poco.

— Ya falta poco —repitió Guthrie como un eco.

Los tres lo habían seguido. Lo insultaron, lo escupieron y lo empujaron hasta el galpón. Espinosa entendió lo que le esperaba del otro lado de la puerta cuando la abrieron y vio el firmamento. El galpón estaba sin techo; habían arrancado las vigas para construir la Cruz.

**Responde las preguntas tomando en cuenta las orientaciones de tu docente.**

**1. ¿Por qué los Guthrie se mudan a vivir con Espinosa?**

- a. Porque ellos estaban planificando la muerte de Espinosa.
- b. Porque una gotera amenazó su casa.
- c. Porque así, podrían atender mejor a Espinosa.
- d. Porque al irse Daniel, Baltazar se quedó solo.

**2. ¿Qué motivó a los Guthrie a matar a Espinosa?**

- a. Haber escuchado el evangelio según Marcos.
- b. Su ambición por adueñarse de la hacienda los Álamos.
- c. Su necesidad de vivienda debido a las inundaciones.
- d. Vengar la pérdida de la honra de la muchacha.

**3. Considerando los comentarios y descripciones que hace el narrador en el tercer párrafo sobre los Guthrie, ¿qué se puede inferir de ellos?**

- a. Eran personas sin educación formal.
- b. Les gustaban las historias fantásticas.
- c. Trabajaban para la familia de Daniel y Baltazar.
- d. Eran gente ambiciosa y despiadada.

**4. ¿Te parece apropiado que el autor deje inconcluso el final del cuento? ¿Por qué?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**5. ¿Qué efectos produjo en ti la historia relatada? ¿Por qué?**

.....

.....

.....

.....

.....