



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**EL AUTOCUESTIONAMIENTO EN LA LECTURA COMO ESTRATEGIA
METACOGNITIVA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE 5°
GRADO DE SECUNDARIA DE LA I.E “NUESTRA SEÑORA DE LA MERCED”,
CAJAMARCA, 2023.**

**Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación -
Especialidad “Lenguaje y Literatura”**

Presentada por:

Bachiller: Dalina Johani Zelada Quispe

Asesor:

Dr. Virgilio Gómez Vargas

Cajamarca – Perú

2024




Universidad
Nacional de
Cajamarca
"Norte de la Universidad Peruana"

CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

- Investigador:
..... Dalina Johani Zelada Quispe
DNI: 71.71.71.38
Escuela Profesional/Unidad UNC:
..... Educación - Escuela Académico Profesional de Educación
- Asesor:
..... Dr. Virgilio Gómez Vargas
Facultad/Unidad/ UNC
..... Educación
- Grado académico:
 Bachiller Título Profesional Segunda especialidad
 Maestro Doctor
- Tipo de investigación:
 Tesis Trabajo de investigación Trabajo de suficiencia profesional
 Trabajo académico
- Título del trabajo de investigación:
..... "El autoquestionamiento en la lectura como estrategia
..... metacognitiva y el pensamiento crítico en estudiantes
..... de 5º grado de secundaria de la IE "Nuestra Señora de
..... la Merced", Cajamarca, 2023"
- Fecha de evaluación: 28 / 08 / 2024
- Software antiplagio: TURNITIN URXUND (ORIGINAL) (*)
- Porcentaje de Informe de Similitud: 10 %
- Código Documento: 317.37.6493.984
- Resultado de la Evaluación de Similitud:
 APROBADO PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha de emisión: 28 / 08 / 2024

<small>Firma y/o Sello Emisor Constancia</small>

..... Virgilio Gómez Vargas
<small>Nombres y Apellidos</small>
DNI: 26 68 2819

*En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

COPYRIGHT ©2024 by
DALINA JOHANI ZELADA QUISPE
Todos los derechos reservados



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
"NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA"



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela Académico Profesional de Educación

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

En la ciudad de Cajamarca, siendo las 11:00am horas del día 01 de Julio del 2024.....; se reunieron presencialmente en el ambiente Auditorio Facultad de Educación los miembros del Jurado Evaluador del proceso de titulación en la modalidad de Sustentación de la Tesis, integrado por:

1. Presidente: Dra. María Rosa Reaño Tirado
2. Secretario: Dra. Yolanda Teresita Corcuera Sánchez
3. Vocal: Dr. Eduardo Martín Agón Cáceres
4. Asesor (a): Dr. Virgilio Gómez Vargas

Con el objeto de evaluar la Sustentación de la Tesis, titulada:

" El auto cuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico en estudiantes de 5º grado de secundaria de la I.E. "Nuestra Señora de la Merced" Cajamarca, 2023 "

presentado por: Dalina Soham Zelada Quipe
 con la finalidad de obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación en la Especialidad de Lenguaje y Literatura

El Presidente del Jurado Evaluador, de conformidad al Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, procedió a autorizar el inicio de la sustentación.

Recibida la sustentación y las respuestas a las preguntas formuladas por los miembros del Jurado Evaluador, referentes a la exposición y al contenido final de la Tesis, luego de la deliberación respectiva, se considera: APROBADO (X) DESAPROBADO (), con el calificativo de: Distinto (18)
 (Letras) (Números)

Acto seguido, el Presidente del Jurado Evaluador, informó públicamente el resultado obtenido por el sustentante.

Siendo las 12:30 pm horas del mismo día, el señor Presidente del Jurado Evaluador, dio por concluido este acto académico y dando su conformidad firman la presente los miembros de dicho Jurado.

Cajamarca, 01 de Julio del 2024...

Presidente

Secretario

Vocal

Asesor

DEDICATORIA

A mis padres, por el sacrificio que hicieron para brindarme las oportunidades que me han permitido alcanzar este logro.

AGRADECIMIENTO

A Dios, a mis padres por su infinito amor, quienes han sido la fuente de inspiración que me ha impulsado a alcanzar este logro. Al Dr. Virgilio Gómez por su invaluable tiempo, por su sabia guía y por su paciencia infinita.

ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria.....	v
Agradecimiento.....	vi
Índice general.....	vii
Índice de tablas.....	ix
Índice de figuras.....	x
INTRODUCCIÓN.....	1
1. CAPÍTULO I.....	3
1.1. Planteamiento del problema.....	3
1.2. Formulación del problema.....	6
1.2.1. Problema general.....	6
1.2.2. Problema específico.....	6
1.3. Justificación de la investigación.....	7
1.3.1. Teórica.....	7
1.3.2. Práctica.....	7
1.3.3. Metodológica.....	7
1.4. Delimitación de la investigación.....	8
1.4.1. Epistemológica.....	8
1.4.2. Espacial.....	8
1.4.3. Temporal.....	8
1.5. Objetivos de la investigación.....	9
1.5.1. Objetivo general.....	9
1.5.2. Objetivos específicos.....	9
2. CAPÍTULO II.....	10
2.1. Antecedentes de la investigación.....	10
2.1.1. Antecedentes internacionales.....	10
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	12
2.1.3. Antecedentes locales.....	14
2.2. Marco teórico – conceptual.....	15
2.3. Definición de términos básicos.....	39
3. CAPÍTULO III.....	41
3.1. Caracterización y contextualización de la investigación.....	41

3.1.1.	Reseña histórica de la Institución Educativa.....	41
3.1.2.	Características demográficas y socioeconómicas.....	43
3.1.3.	Características culturales y ambientales.....	43
3.2.	Hipótesis de la investigación.....	43
3.2.1.	Hipótesis general.....	43
3.2.2.	Hipótesis específicas.....	44
3.3.	Variables de la investigación.....	44
3.3.1.	Identificación de variables.....	44
3.4.	Operacionalización de variables.....	44
3.4.1.	Matriz de Operacionalización de variables.....	45
3.5.	Población y Muestra.....	47
3.5.1.	Población.....	47
3.5.2.	Muestra.....	47
3.6.	Unidad de análisis.....	47
3.7.	Métodos de investigación.....	47
3.8.	Tipos de investigación.....	47
3.9.	Diseño de investigación.....	48
3.10.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	48
3.10.1.	La observación.....	49
3.11.	Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos.....	49
3.12.	Validez y Confiabilidad.....	49
4.	CAPÍTULO IV.....	50
4.1.	Análisis descriptivo.....	50
4.1.1.	Variable 1: Autocuestionamiento en la lectura.....	50
4.1.2.	Variable 2: Pensamiento crítico.....	59
4.2.	Análisis inferencial.....	68
4.3.	Contrastación de la hipótesis.....	69
4.3.1.	Contrastación de la hipótesis general.....	70
4.3.2.	Contrastación de las hipótesis específicas.....	71
4.4.	Discusión.....	74
	CONCLUSIONES.....	78
	SUGERENCIAS.....	79

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
APENDICES.....	85
ANEXOS	91

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: El estudiante identifica el género discursivo del texto.....	50
Tabla 2: El estudiante determina la finalidad del texto.....	51
Tabla 3: El estudiante activa sus saberes previos.....	52
Tabla 4: El estudiante vincula sus conocimientos previos con la nueva información que lee	53
Tabla 5: El estudiante identifica palabras desconocidas	54
Tabla 6: El estudiante relee el texto para lograr una mayor comprensión	55
Tabla 7: El estudiante revisa el proceso lector para identificar los errores y aciertos.....	56
Tabla 8: El estudiante intervine en clase realizando y respondiendo preguntas fundamentadas y coherentes en base a la información recibida.....	57
Tabla 9: El estudiante construye de manera global el nuevo conocimiento.....	58
Tabla 10: El estudiante selecciona la información más relevante en el texto.....	59
Tabla 11: El estudiante identifica las ideas principales.....	60
Tabla 12: El estudiante asume una postura frente a la información que recibe	61
Tabla 13: El estudiante hace predicciones apoyándose de sus conocimientos previos.....	62
Tabla 14: El estudiante deduce el significado de palabras desconocidas a partir del contexto del texto	63
Tabla 15: El estudiante predice la finalidad que persigue el autor del texto.....	64
Tabla 16: El estudiante manifiesta sus puntos de vista bajo argumentos precisos que apoyan sus ideas	65
Tabla 17: El estudiante mantiene una postura firme frente al texto, valiéndose de sus conocimientos previos y de sus experiencias	66
Tabla 18: El estudiante respeta la diversidad de opiniones.....	67
Tabla 19: Análisis de la prueba de normalidad (verificación de la validez de la distribución de las variables).....	68
Tabla 20: Escala del coeficiente de Rho Spearman	69

Tabla 21: Grado de correlación y nivel de significancia entre el autocuestionamiento en la lectura con el pensamiento crítico	70
Tabla 22: Nivel de autocuestionamiento en la lectura	72
Tabla 23: Nivel de pensamiento crítico	73

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 1	50
Figura 2: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 2	51
Figura 3: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 3	52
Figura 4: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 4	53
Figura 5: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 5	54
Figura 6: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 6	55
Figura 7: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 7	56
Figura 8: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 8	57
Figura 9: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 9	58
Figura 10: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 10	59
Figura 11: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 11	60
Figura 12: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 12	61
Figura 13: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 13	62
Figura 14: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 14	63
Figura 15: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 15	64
Figura 16: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 16	65
Figura 17: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 17	66
Figura 18: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 18	67

RESUMEN

Esta investigación buscó identificar la relación existente entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico de las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced” Cajamarca, 2023. Para tal propósito se utilizó el método hipotético deductivo, de tipo descriptiva correlacional. Se utilizó un cuestionario como instrumento de evaluación, el cual fue aplicado a una muestra de 39 estudiantes del 5° grado de educación secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced” en Cajamarca. Según las respuestas proporcionadas por los estudiantes, se observa que el 48% de ellos se encuentra en el nivel alto en lo que respecta al autocuestionamiento en la lectura. Asimismo, en relación con la variable de pensamiento crítico, también el 48% de los estudiantes se ubica en el nivel alto. Esto indica que una proporción significativa de los estudiantes muestra un alto nivel de habilidades tanto en autocuestionamiento como en pensamiento crítico. Además, el análisis estadístico evidenció una correlación positiva moderada ($r = 0.537$) entre ambas variables, indicando que un mayor nivel de autocuestionamiento en la lectura se asocia con un pensamiento crítico más desarrollado.

Palabras claves: Autocuestionamiento en la lectura, estrategia metacognitiva, pensamiento crítico

ABSTRACT

This research aimed to identify the relationship between selfquestioning in reading as a metacognitive strategy and the critical thinking of 5°grade high school students at "Nuestra Señora de la Merced" School in Cajamarca, 2023. For this purpose, the hypothetico - deductive method was used, of a descriptive correlational type. A questionnaire was used as an evaluation instrument, which was administered to a sample of 39 students in the 5° grade of high school at "Nuestra Señora de la Merced" School in Cajamarca. According to the student's responses, it is observed that 48% of them are at a high level regarding self-questioning in reading. Similarly, concerning the critical thinking variable, also 48% of the students are at a high level. This indicates that a significant proportion of students demonstrate a high level of skills in both self-questioning and critical thinking. Furthermore, the statistical analysis revealed a moderate positive correlation ($r = 0.537$) between both variables, indicating that a higher level of selfquestioning in reading is associated with more developed critical thinking.

Keywords: Self-questioning in reading, metacognitive strategy, critical thinkin

INTRODUCCIÓN

El análisis de los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) 2018 señala que una cuarta parte de los estudiantes a nivel mundial enfrenta dificultades en la comprensión de textos, lo que dificulta su capacidad para asumir una postura crítica frente a la información que reciben. En este contexto, el pensamiento crítico se ha vuelto un tema de gran relevancia en la educación, sin embargo, muchas instituciones aún están arraigadas en modelos tradicionales que no promueven su desarrollo. En este sentido, es esencial que tanto docentes como estudiantes comprendan y practiquen el autocuestionamiento en la lectura, una estrategia que activa los conocimientos previos, fomenta la construcción de conexiones y empodera al estudiante para cuestionar, argumentar y contribuir con sus propias opiniones, lo que resulta fundamental para fortalecer el pensamiento crítico y mejorar la calidad educativa en instituciones como la I.E. Nuestra Señora de la Merced en Cajamarca.

Después de analizar el problema, se ha formulado la siguiente pregunta: ¿Qué relación existe entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023?, con el objetivo de abordar esta interrogante, se plantea identificar la relación existente entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico de las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced” Cajamarca, 2023.

El primer capítulo aborda la introducción del problema de investigación, incluyendo una revisión de estudios previos relacionados con el tema. Se presenta la formulación del

problema, la justificación del estudio, su alcance y los objetivos que se pretenden alcanzar. En el segundo capítulo se explora el marco teórico de la investigación, que abarca los antecedentes a nivel internacional, nacional y local, así como las bases conceptuales relevantes sobre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico. El tercer capítulo detalla la metodología empleada en la investigación, incluyendo la formulación de hipótesis, la operacionalización de variables, la descripción de la población y la muestra, el método y diseño del estudio y los instrumentos de recolección de datos. En el cuarto capítulo se presentan los resultados obtenidos mediante el análisis e interpretación de las encuestas aplicadas, que constituyeron el principal instrumento del estudio para examinar la relación entre las variables investigadas y el nivel de las mismas. Además, se lleva a cabo la discusión de los resultados y se ofrecen conclusiones basadas en los hallazgos, junto con recomendaciones para futuras investigaciones, bibliografía utilizada, apéndices y anexos.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

A nivel macro, según los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) (2018), uno de cada dos estudiantes no alcanza ni el nivel de competencia básico en lectura requerido, pues señala que la pobreza de aprendizajes se incrementó en un tercio en los países de ingreso bajo y mediano, donde se estima que el 70 % de estudiantes no pueden comprender un texto simple. Ibagón y Minte (2017) refieren que una cuarta parte de estudiantes a nivel mundial presentan dificultades en la comprensión e interpretación de textos puesto que los estudiantes no han logrado desarrollar estos procesos básicos en la comprensión lectora, por ello es casi imposible que asuman una postura crítica respecto a la información que reciben. En el contexto latinoamericano la situación es mucho más catastrófica, ya que América Latina, ocupó el último puesto en el área de comprensión lectora. Los niveles de acierto más bajos se registraron en adolescentes de secundaria quienes tienen retraso en lectura, matemáticas y ciencias. Según López (2012) los resultados de PISA 2018 destacan la crisis de aprendizajes que vive América Latina y sugieren que mejorar los aprendizajes con un ángulo de equidad siguen siendo los desafíos más grandes que enfrentan los sistemas educativos de la región, para ello es necesario replantear la perspectiva que se brinda a los escolares sobre el significado de leer un libro. En México los resultados del Programa para la Evaluación Internacionales refieren que sólo el 1 % de estudiantes mexicanos obtuvo un desempeño sobresaliente en lectura, matemáticas y ciencia, mientras que el 35 % no obtuvo el nivel mínimo de competencias en las tres áreas calificadas. Además, Ibagón y Minte (2017) señalan que un estudio realizado en Colombia

con estudiantes de secundaria muestra que tanto estudiantes como profesores, no tienen claridad acerca de lo que es pensar críticamente, pues los profesores no saben cómo intervenir pedagógicamente para desarrollarlo. Esto es un claro ejemplo de la preocupante situación que alberga cada institución educativa, los estudiantes no pueden desarrollar el pensamiento crítico sin la guía y sin el acompañamiento de los docentes, esto empeora drásticamente la situación, ya que desarrollar el pensamiento crítico empieza en los primeros años de estudio y se va fortaleciendo con el paso de los años. Wong (1985) considera al pensamiento crítico como uno de los atributos importantes a desarrollar en los estudiantes para que estos puedan lidiar con cambios sociales y personales, sin embargo, a pesar de los años y de los cambios inminentes e inesperados muchas instituciones aún están engarzadas a ese tipo de educación que en cierta medida ha olvidado que tanto estudiantes y docentes tienen que enfrentarse a cambios globales impredecibles.

En el Perú, El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) hace referencia que este es el país que cuenta con un 54% promedio bajo de desempeño, lo cual lo ubica en el antepenúltimo puesto en comprensión lectora a nivel mundial (Ministerio de Educación, 2015). Ante esta situación el Ministerio de Educación basándose en el enfoque por competencias ha buscado fomentar la comunicación, interacción, valoración y autonomía en todo el sistema educativo, sin embargo los resultados son poco alentadores, ya que cambiar el rumbo de la educación no es una tarea sencilla, es por ello que se plantea poner al pensamiento crítico como proceso y competencia para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, el desempeño docente y por ende la calidad educativa. Tal como sostiene Tamayo (2015) el proceso de enseñanza aprendizaje debe buscar la constitución de pensamiento crítico como una forma de entender las relaciones entre los estudiantes, los profesores y los saberes que circulan en las aulas de clase, así como también debe ser

considerado estrategia clave para inferir, argumentar, debatir, analizar y reflexionar críticamente en la búsqueda de soluciones.

Cajamarca no es ajena a la grave situación, pues las instituciones educativas han olvidado cuán importante es formar estudiantes críticos que estén listos para enfrentarse a cambios impredecibles, a pesar de que el Ministerio de Educación creó las Rutas de Aprendizaje donde precisa que “el desarrollo del pensamiento crítico es la capacidad de reflexionar, emitir juicios divergentes, extraer conclusiones, analizar críticamente y distinguir ideas de manera autónoma” (López, 2012, p.43); es preocupante que miles de estudiantes salgan de las instituciones sin saber emitir juicios de valor, ni interpretar cierta información desde un punto de vista personal. En este sentido, Zapalska (2018) señala que desarrollar el pensamiento crítico no es un trabajo sencillo, pues requiere de tiempo y paciencia, los estudiantes se convertirán en pensadores críticos si se les permite desarrollar y practicar el pensamiento crítico y sobre todo si son guiados por los docentes.

Cabe mencionar también que en la Institución Educativa Nuestra Señora de la Merced, espacio donde se llevará a cabo la investigación, las estudiantes tienen muchas dificultades para expresar sus puntos de vista no son capaces aun de cuestionar o refutar la información que reciben y mucho menos de buscar soluciones a situaciones diversas, esto muestra claramente que el pensamiento crítico ha sido relegado por la poca o casi nula importancia que tiene dentro de las aulas de clase. Entonces, para desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico los docentes deben saber enseñar críticamente, buscando nuevas estrategias que les permita formar estudiantes críticos capaces de asumir posturas críticas y reflexivas. A esto se suma lo dicho por Valenzuela y Nieto (2008), una persona no solo requiere de habilidades para desarrollar el pensamiento crítico, sino también tiene que estar dispuesto y motivado a desplegar un pensamiento reflexivo e independiente, que mejor prueba de que son los

docentes los llamados a motivar en sus estudiantes el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico.

En este contexto es imprescindible conocer y poner en práctica estrategias que permitan el fortalecimiento del pensamiento crítico, como el autocuestionamiento en la lectura que dará paso a una nueva forma de enseñanza y aprendizaje que favorecerá grandemente a la tan ansiada calidad educativa; cumpliéndose lo dicho por Palincsar y Brown (1984), el autocuestionamiento ayuda a la activación de conocimientos previos y a la construcción de conexiones externas que facilitan la integración de la información; pues al tomar el control de su aprendizaje el estudiante es capaz de cuestionar, aportar y argumentar sus opiniones para aclarar dudas e inquietudes.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023?

1.2.2. Problema específico

PE1: ¿Cuál es el nivel del autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023?

PE2: ¿Cuál es el nivel del pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023?

PE3. ¿Qué relación existe entre el autocuestionamiento y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023?

1.3. Justificación de la investigación

1.3.1. Teórica

Esta investigación se justifica a nivel teórico porque establecer las relaciones existentes entre el autocuestionamiento como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico permitirá a docentes y estudiantes potenciar la comprensión lectora desde una perspectiva que tenga como base fundamental a la crítica que ejerzan los entes implicados ante la presencia de cualquier texto; asimismo practicar el autocuestionamiento será un puerta abierta hacia la capacidad de criticar y asumir perspectivas múltiples respecto a la sociedad y sus cambios.

1.3.2. Práctica

La investigación se justifica a nivel práctico, pues se espera que los resultados obtenidos sean una muestra fehaciente de que mediante la práctica del autocuestionamiento en la lectura se puede formar estudiantes activos, autónomos y sobretodo críticos, esto puede ser una herramienta fundamental para los docentes en los diferentes niveles de educación

1.3.3. Metodológica

La metodología aplicada en esta investigación será el resultado de una vasta revisión de estudios similares, ya que está orientada al desarrollo de una investigación descriptiva correlacional; asimismo, los instrumentos de recolección de información

serán elaborados teniendo en cuenta las variables implicadas en el proyecto de investigación. Por lo anteriormente mencionado, el autocuestionamiento en la lectura visto como un potenciador del pensamiento crítico será una estrategia metacognitiva plausible para docentes y estudiantes comprometidos con la calidad educativa.

1.4. Delimitación de la investigación

1.4.1. Epistemológica

Epistemológicamente esta es una investigación de carácter autoreflexivo, pues busca profundizar el conocimiento de los estudiantes partiendo de una realidad educativa en la cual es necesario desarrollar ciertas estrategias de lectura que ayuden a fortalecer el pensamiento crítico, convirtiéndolo en una forma de aprendizaje y libre expresión, habilidades propias de un individuo racional.

1.4.2. Espacial

La investigación se llevó a cabo en Cajamarca con las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”.

1.4.3. Temporal

La investigación se desarrolló desde mayo hasta diciembre del 2023, tiempo en el que se desarrollarán todas las actividades de investigación correspondientes a las variables planteadas.

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo general

Identificar la relación existente entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico de las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced” Cajamarca, 2023.

1.5.2. Objetivos específicos

OE1. Identificar el nivel del autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.

OE2. Identificar el nivel del pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.

OE3. Identificar la relación existente entre el autocuestionamiento y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

De La Hoz y Martínez (2022), en su tesis de posgrado *La pregunta en el proceso lector como estrategia metacognitiva para fortalecer el pensamiento crítico*, presentada ante la Universidad de la Costa en Colombia, plantea como objetivo diseñar una propuesta didáctica desde la pregunta en el proceso lector como estrategia metacognitiva para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes. Los resultados muestran que, aunque se observa la inclusión de preguntas en las prácticas pedagógicas, estas carecen de una intencionalidad dirigida al fortalecimiento del pensamiento crítico, se sugiere diversificar las actividades para potenciar este tipo de pensamiento, considerando el contexto para que los estudiantes comprendan su importancia, además, se destaca la necesidad de formación tanto para docentes como para estudiantes en el diseño y análisis de preguntas, reconociendo el valor de los educadores en la formación de estudiantes críticos, analíticos y autónomos.

A partir del estudio realizado por el autor, se concibe una valiosa contribución al campo educativo al abordar el papel de la pregunta en el proceso lector como estrategia metacognitiva para fortalecer el pensamiento crítico, sin embargo, algunas áreas podrían ser objeto de una apreciación crítica más detallada; sería relevante explorar más a fondo las posibles barreras que los docentes enfrentan al implementar estas estrategias en el aula y proponer soluciones prácticas para superarlas; asimismo, la tesis podría haberse enriquecido con un análisis más exhaustivo de la literatura

existente sobre el tema, lo que habría proporcionado un marco teórico más sólido para sustentar las conclusiones alcanzadas.

Paredes (2021), en su tesis de pregrado *La estrategia metacognitiva del autocuestionamiento y la comprensión lectora, en los estudiantes del cuarto grado de educación general básica, paralelo "A", de la Escuela de Educación Básica Marqués de Selva Alegre, de la ciudad de Ambato, en el primer quimestre del año lectivo 2020 – 2021*, presentada ante la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador; concluye que: implementar el autocuestionamiento en la comprensión de textos como estrategia metacognitiva tendrá resultados efectivos si los docentes se convierten en guías permanentes de sus estudiantes durante todo el proceso educativo, y si se realizan sesiones de capacitación en la creación de auto preguntas con las herramientas necesarias esta estrategia de comprensión tendrá resultados satisfactorios en cualquier contexto educativo.

De acuerdo con lo referido en la tesis de la autora, se deduce que, implementar la estrategia metacognitiva del autocuestionamiento en las instituciones permitirá a los estudiantes comprender con mayor facilidad los diversos textos leído dentro y fuera de las aulas de clase.

López (2013), en su artículo científico *Pensamiento crítico en el aula* publicado por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos señala que la misión de la escuela no se reduce a enseñar al alumno gran cantidad de conocimientos, sino lograr que este aprenda a aprender, procurando que llegue a adquirir una autonomía intelectual, para conseguir este propósito se debe atender al desarrollo de las destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico, puesto que su progreso no solo es cognitivo sino

también requiere de las disposiciones que cada persona como la apertura mental, el intento de estar bien y la sensibilidad hacia las creencias, los sentimientos y el conocimiento ajeno y la manera en que se enfrenta a los retos de la vida. La autora refiere que, a pesar de los propósitos de la educación formal, orientados al desarrollo de competencias, la enseñanza actual se sigue apoyando en un enfoque pedagógico orientado hacia la adquisición de conocimientos, por medio de la enseñanza de asignaturas escolares básica, esta situación es alarmante porque a pesar de que el desarrollo del pensamiento crítico es una meta educativa de incuestionable validez, en la práctica educativa no se lleva a cabo la integración de estrategias de pensamiento crítico ni se promueve el uso de la capacidad crítica en los alumnos.

Ante esta esta situación, implementar estrategias de enseñanza metacognit ivas que apunten a la enseñanza del pensamiento crítico es un desafío que compromete a docentes, estudiantes y a todo el sistema educativo.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Chimoy, et al. (2022) en su artículo científico *El pensamiento crítico en el sistema educativo del siglo XXI* publicado por la Universidad César Vallejo realzan la importancia de desarrollar del pensamiento crítico en las instituciones educativas, puesto que ayudará significativamente a los estudiantes en las diversas etapas de su vida, y sobre todo los convertirá en ciudadanos autónomos, democráticos y líderes. Para estos autores un estudiante crítico debe caracterizarse por mostrarse curioso ante diversas situacio nes, preocupado por permanecer informado, confiado en su capacidad de indagación y razonamiento y por tener una mente para comprender y respetar diversas opiniones, es por ello la importancia de desarrollar este pensamiento puesto que la educación debe

preocuparse por formar alumnos con habilidades de razonamiento, que les permita analizar y evaluar situaciones complejas, no como una exigencia, sino como una necesidad.

Flores (2022), en su tesis de posgrado *Comprensión lectora y el pensamiento crítico*, presentada ante Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión – Huacho. Se planteó como objetivo determinar la influencia que ejerce la comprensión lectora en el pensamiento crítico de los alumnos. Los resultados muestran la importancia de las etapas literal y crítica de comprensión lectora, que guían a los estudiantes a decodificar y comprender el texto respectivamente, y se señala que dominar la gramática no es suficiente para comprender completamente el significado, además, se resalta la relación entre la comprensión a nivel de razonamiento y el pensamiento crítico, demostrando que el razonamiento profundo activa el conocimiento interno y externo, y se identifica una serie de actividades que promueven la comprensión crítica, como el análisis de causalidad, enunciados hipotéticos y apreciaciones personales; el nivel crítico de comprensión lectora influye en el pensamiento crítico al permitir a los estudiantes considerar diferentes perspectivas y llegar a conclusiones fundamentadas a través de la interpretación y análisis del texto.

A partir del estudio realizado por el autor, se indica que sería útil abordar las posibles limitaciones del estudio, como la generalización de los resultados a diferentes contextos educativos o la influencia de variables no consideradas en la investigación, además, aunque se mencionan actividades específicas para promover la comprensión crítica, sería beneficioso ofrecer sugerencias concretas para su implementación en el aula, en general, la investigación proporciona una base sólida para futuros estudios en el

campo de la educación, pero podría beneficiarse de una mayor atención a los aspectos metodológicos y prácticos.

Perales (2021), en su tesis de posgrado denominada *Modelo metacognitivo para el pensamiento crítico en estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Sagrado Corazón de Jesús- Chiclayo*, presentada ante la Universidad Cesar Vallejo, concluye que la gran mayoría de los estudiantes presenta dificultades en el análisis e interpretación de textos, esto los ubica en el nivel medio del desarrollo del pensamiento crítico, un problema educativo y social preocupante que debe solucionarse con prontitud; por ello la estrategia metacognitiva planificación, monitoreo y evaluación se considera como una estrategia educativa fundamental para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes.

Con lo referido por el autor de la tesis, se establece que, el diseño metacognitivo de planificación, monitoreo y evaluación permite a los estudiantes analizar e interpretar diversas situaciones de aprendizaje.

2.1.3. Antecedentes locales

Terán (2020), es su tesis de pregrado denominada *Estrategias de pensamiento crítico y el rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes de la institución educativa n° 821015 del centro poblado Santa Rosa de Unanca, distrito y provincia de San Pablo-año 2019*, presentada ante la Universidad Nacional de Cajamarca, concluye que durante el proceso de enseñanza aprendizaje los estudiantes evidencian cierta capacidad en el desarrollo de sus habilidades cognitivas esto contribuye a mejorar el desempeño académico fortaleciendo el pensamiento crítico, además, los estudiantes se encuentran dentro de los niveles medio y bajo lo que corrobora la

necesidad de aplicar procesos pedagógicos y procedimientos dinámicos centrados en el estudiantes que optimicen su aprendizaje. Por ello, la aplicación de las estrategias de pensamiento crítico ha fortalecido significativamente en la adquisición de habilidades y desempeños académicos en el área de comunicación.

A partir del estudio realizado por el autor, se entiende que, desarrollar las estrategias de pensamiento crítico como la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación de manera estratégica y creativa permite obtener mejores resultados académicos en el área de comunicación.

Cabe precisar que en el ámbito regional no se han encontrado estudios referentes a la variable *el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva*, he ahí la importancia de realizar una investigación novedosa que promete aportar significativamente al proceso de enseñanza aprendizaje en nuestras instituciones educativas.

2.2. Marco teórico – conceptual

2.2.1 La teoría metacognitiva de Flavell

Según Flavell (1993), la metacognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad, con la finalidad de referirse al conocimiento que tenemos acerca de los procesos y productos cognitivos. Es decir, conocer la propia cognición quiere decir tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender como, por ejemplo: saber que extraer las ideas principales de un texto favorece la comprensión y controlar las actividades cognitivas involucra planificarlas, controlar el proceso intelectual y evaluar los resultados. Para Flavell el

control que una persona puede ejercer sobre su actividad cognitiva depende de las interacciones de cuatro componentes:

- **Conocimientos metacognitivos:** son aquellos que se dan se base a tres aspectos de la actividad cognitiva: las personas (saber que uno recuerda más palabras que números), la tarea (saber que la organización de un texto facilita o dificulta el aprendizaje del contenido) y las estrategias (saber que la realización de un esquema conceptual es un procedimiento que favorece la comprensión)
- **Experiencias metacognitivas:** son los pensamientos, las sensaciones y los sentimientos que acompañan la actividad cognitiva. Por ejemplo: cuando ya tenemos ciertas nociones del texto que se lee, o cuando descubrimos que no sabemos el significado de una palabra, etcétera.
- **Metas cognitivas:** son los fines que nos proponemos en diferentes situaciones.
- **Estrategias:** existen las estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las primeras, se emplean para hacer progresar una actividad, y las segundas, para supervisar el proceso, es decir lo que las determina es su finalidad. Por ejemplo, lectura y relectura son estrategias cognitivas y hacerse preguntas acerca de un texto leído para verificar la comprensión son estrategias metacognitivas porque van dirigidas a comprobar si se ha alcanzado la meta. Cabe recalcar que autopreguntarse acerca de la información extraída de un texto puede ser una estrategia cognitiva, siempre y cuando apunte a incrementar el conocimiento, o bien puede ser una estrategia metacognitiva cuando se utilice para verificar cuánto se sabe sobre la información.

Teràn (2020) afirma que, tener este paradigma en el ámbito educativo, es centrarse en los procesos de pensamiento y en la conducta que refleja estos procesos, es importante

proponer actividades de aprendizaje dirigidas a analizar, comprender, procesar y estructurar la información que recibimos para convertirla en conocimiento, es decir, cómo aprendemos. El enfoque de Flavell ha modificado la concepción del aprendizaje tradicional ya que, en vez de concebirlo como un proceso pasivo y externo a nosotros, se lo concibe como un proceso activo, que se da en nosotros y en el cual podemos influir, puesto que los resultados del aprendizaje dependen de la información que recibimos y de las actividades que realizamos para lograr que esa información sea almacenada en nuestra memoria y se convierta en un nuevo conocimiento.

2.2.2 El pensamiento crítico según Vygotsky

Vygotsky (1978), sostiene que el pensamiento crítico es considerado como una habilidad cognitiva que permite al ser humano analizar, evaluar y sintetizar la información que se le presenta de manera sistemática y reflexiva. Esto implica desarrollar un proceso activo y consciente en el que debe considerar diversas y diferentes perspectivas y puntos de vista, identificar y evaluar argumentos y evidencias, y llegar a conclusiones bien fundamentadas. Desarrollar esta habilidad es fundamental en la toma de decisiones efectivas y en la resolución de problemas complejos.

Benavides (2022), sustenta que el pensamiento crítico no es una habilidad innata, sino que se puede desarrollar y fortalecer a lo largo del tiempo a través de la educación y la experiencia. Para ello, es necesario fomentar una serie de habilidades y competencias, como la capacidad de observar, analizar y sintetizar información, y habilidades como planificar, organizar ideas, y establecer conclusiones bien fundamentadas. Estas habilidades son esenciales para el éxito académico y profesional, pero también son

fundamentales para el desarrollo personal y la toma de decisiones responsables en la vida cotidiana.

2.2.3 Teoría sociocultural de Vygotsky

Según Vygotsky (1978), la comprensión lectora se centra en la idea de que el aprendizaje se produce a través de la interacción social, donde el lenguaje es una herramienta fundamental para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. La comprensión lectora se considera un proceso activo que implica la interacción entre el lector y el texto, ya que esta no es una habilidad innata, sino que se desarrolla a través de la práctica y la interacción social, es aquí donde se destaca la importancia del contexto cultural y social en el proceso de aprendizaje de la lectura. Considerar al proceso de la comprensión como resultado de la interacción social requiere enfatizar el papel que desempeñan el maestro y los compañeros de clase en la comprensión lectora del estudiante, se debe atender que la comprensión lectora no se basa únicamente en la decodificación del lenguaje escrito, sino en la interpretación y reflexión sobre lo que se ha leído, que no es otra cosa que proceso dinámico en el que el lector y el texto interactúan constantemente. De esta manera, la comprensión lectora implica una construcción activa del significado, en la que el lector utiliza sus conocimientos previos y sus experiencias para interpretar el texto.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no debe centrarse únicamente en la decodificación de palabras, sino también prestar atención al contexto y a las experiencias previas del estudiante para ayudarles a construir significados y conexiones a partir de lo que leen. Además, es importante fomentar el diálogo y el intercambio de ideas entre los estudiantes, ya que esto les permite construir conocimiento de manera colaborativa.

Para Paredes (2021), la teoría de Vigotsky es una herramienta valiosa en el quehacer educativo ya que busca enfocarse en el papel activo del lector y en la importancia del contexto social y cultural en el proceso de lectura la comprensión lectora, ya no verla como un proceso individual y aislado, sino como el resultado de un conjunto de factores sociales y culturales. Se debe destruir al lector como receptor pasivo de información, y convertirlo en un ente activo que utiliza su conocimiento previo y su experiencia para construir significados a partir del texto lo cual implica necesariamente una serie de interacciones entre el lector, el texto y el contexto social y cultural. Por lo tanto, es importante fomentar la participación activa del estudiante en el proceso de lectura, proporcionarle herramientas para que pueda construir significados a partir del texto y sobre todo desarrollar estrategias pedagógicas que lo conviertan el guía de su propio aprendizaje.

2.2.4 Definición del autocuestionamiento

Según André y Anderson (1979), el autocuestionamiento es el proceso mediante el cual los estudiantes realizan interrogaciones en base al texto que se está leyendo; estas preguntas deben centrarse en las ideas principales lo cual permitirá obtener la información pertinente para comprender el texto en su totalidad.

El autocuestionamiento hace que el estudiante tome el conocimiento y sea capaz de plantear las preguntas adecuadas que le permitan crear representaciones mentales para llegar al entendimiento de la lectura (Wong, 1985). A esto se suma lo afirmado por King (1984), el autocuestionamiento como estrategia metacognitiva es un proceso que debe estar dirigido hacia la atención esencial de los textos, la concentración y valoración de

la información, se busca incentivar a los estudiantes a utilizar sus conocimientos previos para responder las interrogantes, si los estudiantes no logran dar una respuesta ya sea correcta o incorrecta se entiende que el texto no ha sido comprendido. Por otro lado, Singer y Halldorson (1996) comunican que, el uso de interrogantes y respuestas en el proceso de comprensión de textos y su resultado positivo se debe al uso de la estrategia de autocuestionamiento donde se aplican actividades en el tiempo adecuado de la lectura.

Ante lo señalado por los autores, se afirma que el autocuestionamiento es un recurso que convierte al texto en un interlocutor que facilita al lector encontrar las respuestas a sus interrogantes, es decir el autocuestionamiento consiste en hacerle preguntas a la información que se lee para lograr un aprendizaje significativo, es visto como una estrategia de aprendizaje porque las preguntas que se hacen al texto deben ser contestadas con palabras propias del lector, esto permite verificar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora, Por esta razón, desarrollar la estrategia del autocuestionamiento permite al estudiante sentirse consciente del conocimiento obtenido de un texto antes, durante y después de la lectura.

2.2.5 Objetivos del autocuestionamiento

Esta estrategia metacognitiva tiene como objetivo despertar la curiosidad de los estudiantes al cuestionar la información que reciben, es así que las preguntas deben centrarse en las ideas del texto que puedan ser respondidas en base a conocimientos previos.

Syamsiah et al. (2018) sugieren que realizar interrogantes durante el proceso de lectura es una técnica de resolución de problemas, ya que si el estudiante no ha logrado

entender el texto estas preguntas le ayudarán a fortalecer el vínculo lector-texto para lograr un proceso activo y participativo. “El autocuestionamiento es una destreza que puede ser desarrollada dentro del aula de clases y que tiene buenos resultados” (Román 2005, p.57). Es decir, el autocuestionamiento como estrategia metacognitiva fortalece el procesamiento de la información, la reflexión del contenido y la criticidad; dicho de otra manera esta estrategia permitirá a los estudiantes plantear, sostener argumentos y tomar decisiones favorables; solo así se les ayuda a ser más críticos, tomar sus debilidades y convertirlas en fortalezas para obtener el aprendizaje significativo, puesto que el autocuestionamiento busca reforzar el conocimiento y el dominio de procesos los cognitivos y metacognitivos.

Además, según André y Anderson (1979) el autocuestionamiento estimula al estudiante a establecer el objetivo de la lectura mediante la obtención del conocimiento para poder responderlas, propician la formulación de autopreguntas cuyas respuestas requieren la comprensión del texto donde el estudiante debe realizar los procesos de almacenamiento, elaboración y traducción de la información para dar una respuesta a cada una de ellas.

2.2.6 Funciones del autocuestionamiento en la lectura según Palincsar y Brown

Desarrollar una habilidad razonable para la descodificación y la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones

2.2.6.1 De la claridad y coherencia del contenido de los textos, debe tenerse en cuenta que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable, donde el estudiante pueda llegar a comprenderlo.

2.2.6.2 Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. Es decir, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos previos que le van a permitir atribuirle significados al contenido del texto.

2.2.6.3 De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Cabe destacar la importancia de estas estrategias ya que son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Tras conocer la importancia de comprender un texto y la necesidad de desarrollar ciertas estrategias, se destaca la función del autocuestionamiento como un ente potenciador en la comprensión lectora, puesto que este realiza funciones tales como:

- Activa el conocimiento previo y favorece las relaciones con el nuevo conocimiento, tiene como resultado la concretización de un nuevo conocimiento que puede ser compartido y evaluado.
- El estudiante podrá utilizar sus destrezas y habilidades que haya adquirido durante todo su proceso de aprendizaje y relacionarlas con el nuevo conocimiento que está siendo expuesto.
- Construye conexiones externas que facilitan la integración significativa de la información.
- Provoca en el estudiante la supervisión de su propio aprendizaje y de su comprensión de la información.

- El ente fundamental del desarrollo de la estrategia del autocuestionamiento es el estudiante, el cual es el controlador de los nuevos conocimientos y consciente de los procesos que se utilizaron para resolver las interrogantes que le ayudaron a llegar a aprendizaje.
- Funciona como estrategias metacognitivas que planifican, controlan, auto programan y dirigen al aprendiz en su propio proceso de aprendizaje.

2.2.7 Las estrategias en la lectura según Solé

De acuerdo con Solé (1992), la estrategia tiene un carácter metacognitivo pues implican la existencia y la conciencia de un objetivo; es decir, la supervisión y evaluación del comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de modificarlo cuando sea necesario (p.59).

Ante lo referido, se designa al autocuestionamiento como una estrategia metacognitiva pedagógica que permite al estudiante relacionar y activar los conocimientos previos para realizar conclusiones en base a la información nueva que ha obtenido del texto, esto le permite describir, interpretar y valorar lo leído. Además, el uso de la deducción al momento de realizar las interrogantes también es una forma de razonamiento que permite al estudiante asociar el contenido de la lectura, establecer relaciones lógicas e interpretar el texto dando paso a nuevos conocimientos en su aprendizaje.

Para Solé no es necesario establecer un listado de estrategias, sino que los estudiantes sepan utilizar las estrategias adecuadas para la comprensión del texto, para ello propone que la comprensión lectora debe trabajarse a partir de cada proceso lector, es decir la comprensión antes, durante y después de la lectura.

2.2.7.1 Para comprender antes de la lectura

La lectura ha de ser una actividad placentera, no una actividad competitiva, sino significativa y formalmente variada, donde el docente se implique en la misma actividad de lectura que propone. Para ella, la motivación depende de que el alumno sienta la tarea interesante y que es capaz de abordarla con éxito, que pueda leer textos por placer, para así acercar la lectura escolar a la lectura real, aquella en la que el lector, en silencio, va construyendo a su manera el significado del texto.

Las preguntas motivan a descubrir los conocimientos previos, que involucren la observación y el desempeño del estudiante. En esta etapa se desarrollan las siguientes estrategias metacognitivas:

2.2.7.1.1 Activar el conocimiento previo

Es el docente el encargado de ayudar a los alumnos a que se hagan conscientes de lo que saben sobre el tema y la forma del texto para construir, esto implica a los alumnos sobre el tema del texto para que puedan relacionarla con las propias experiencias y generen expectativas estructurales y temáticas. Por este motivo es importante entender que el conocimiento previo se activa mejor si el docente dirige la atención de los chicos y chicas hacia indicadores de contenido básico como ilustraciones, títulos, subtítulos, subrayados, cambios de letra, otros.

2.2.7.1.2 Establecer predicciones

Son las deducciones que se realizan antes de la lectura y que se refieren a los aspectos de contenido y estructura. En esta etapa se corren riesgos

y que queda claro que uno puede equivocarse, pero esta equivocación debe considerarse como parte del mismo aprendizaje.

2.2.7.1.3 Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto

Se debe crear situaciones en las que sean los propios alumnos los que formulen sus propias preguntas acerca de los textos que leen, ya que esto potencia la conciencia del lector sobre lo que sabe y lo que querría saber; para que suceda este tipo de situaciones es necesario que el docente cree el andamiaje necesario para que los alumnos puedan ir formulando por sí mismos preguntas pertinentes sobre los textos, con el firme objetivo de ayudarlos a convertirse en lectores activos, que saben por qué leen y asumen su responsabilidad ante la lectura aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes.

2.2.7.2 Construyendo la comprensión durante la lectura:

2.2.7.2.2 El proceso de la lectura

La lectura se convierte en un proceso de emisión y verificación de predicciones, es en este espacio primordial el trabajo estratégico del docente, ya que los alumnos ven leer al maestro, lo que hace para elaborar una interpretación del texto, sus expectativas ante la lectura, las preguntas que se formula, las dudas que se le plantean y las estrategias que emplea, debe realizarse una situación significativa y funcional que guíe el proceso lector de los estudiantes.

2.2.7.2.3 Estrategias a lo largo de la lectura

Para lograr un aprendizaje significativo, es necesario que sean los propios alumnos quienes seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen finalmente y construyan interpretaciones, es decir se debe convertir al alumno en un lector activo que va construyendo una interpretación del texto a medida que lo lee.

2.2.7.2.4 Los errores y lagunas de comprensión

Son las interpretaciones equivocadas que se hacen respecto al contenido del texto, para ello es esencial identificar que no se comprende, como premisa necesaria para la solución de la incomprensión.

2.2.7.3 Después de lectura seguir comprendiendo y aprendiendo

2.2.7.3.2 La idea principal

es importante que la investigación tenga en cuenta el paradigma de un lector activo, aun cuando la demanda que deba responder tenga que ver con la idea principal que quería transmitir el autor

2.2.7.3.3 Enseñanza de la idea principal en el aula

Se debe pretender desarrollar una lectura crítica y autónoma con una orientación pedagógica general, puesto que los alumnos necesitan saber qué es la idea principal, para qué les va a servir y deben poder encontrar las relaciones entre lo que buscan, sus objetivos de lectura y sus conocimientos previos.

2.2.7.3.4 El resumen

Resumir supone escribir un texto que reproduce información esencial sobre el texto que se resume, la autora lo considera un aspecto cognitivo muy importante dada la variedad de las respuestas, la coherencia y justificación de las respuestas.

2.2.7.3.5 La enseñanza del resumen en el aula

De acuerdo con Chaname (2023), el aprendizaje se produce tras la comparación entre lo que uno sabe y lo que el texto aporta; requiere que uno pueda plantearse en qué sentido el texto que resumimos transforma nuestros conocimientos sobre su temática, para eso es importante que los alumnos entiendan por qué y para qué necesitan resumir, y más allá de ello se busca que puedan discutir su realización y usarla estratégicamente de forma autónoma.

2.2.7.3.6 Formular y responder preguntas

Solé busca que sea el docente e encargado de dar la oportunidad a los alumnos de formular sus propias preguntas, para ello, estas deben ser pertinentes para conducir a la identificación del tema e ideas principales de un texto y que respondan al objetivo que se persigue mediante la lectura.

2.2.8 Tipos de autopreguntas según Santiago Moll

2.2.8.1 Las autopreguntas convergentes: son aquellas de las que se espera una sola respuesta. Son preguntas que dan soluciones inmediatas,

que dan resultados precisos, pero que no invitan a la reflexión, a la crítica o al análisis.

2.2.8.2 Las autopreguntas divergentes: son las más cercanas a la libre opinión ya que tiene como objetivo hacer que el estudiante las relaciones con sus experiencias, despierte su creatividad y emita las respuestas que crea convenientes.

La autopreguntas con adverbios interrogativos, según Paredes (2021), son las más pertinentes para extraer información de calidad, ya que permiten afianzar los conocimientos previos y nuevos. Además, incitan al estudiante a explotar su imaginación y creatividad en el conocimiento para lograr la comprensión del texto. Es por ello que esta estrategia metacognitiva requiere tiempo y entrega del docente para ser trabajada secuencialmente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.1.2. Pensamiento crítico

El interés por estudiar el pensamiento crítico viene desde épocas remotas con la mayéutica de Sócrates en la edad antigua; Santo Tomás de Aquino en la edad media; Thomas Moro, Francis Bacon y Descartes en la edad moderna; Bloom, Dewey, entre otros en la edad contemporánea. (Campos, 2007). Con esta lista de grandes personajes interesados en el estudio del pensamiento crítico se recalca la importancia que se le debe dar en la sociedad. En el año 1993 Dewey remarcaba cuán importante es que los estudiantes piensen reflexivamente, es aquí donde el pensamiento crítico empieza a tomar una perspectiva netamente pedagógica. Capossela, citado por Campos (2007)

afirma que fue Dewey quien introdujo el término pensamiento crítico como sinónimo de solución de problemas, indagación y reflexión.

2.2.1.2.1 Definición del pensamiento crítico

Para Dewey, citado por Gutiérrez (2021), “el pensamiento crítico es una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sustentan y a las conclusiones a las que se dirige” (p. 19).

Prietsley (2002), refiere que el pensamiento crítico es un facilitador del procesamiento de la información que permite al estudiante aprenderla, comprenderla, practicarla y aplicarla. Es decir, este pensamiento prepara y capacita al sujeto para comprender y crear información.

Cabe referir que para Elder y Paul (2003), el pensamiento crítico es el modo de pensar respecto a cualquier tema. Pero ser un pensador crítico y ejercitado demanda formular preguntas con claridad y precisión, seleccionar y evaluar la información relevante, llegar a conclusiones con argumentos sólidos y buscar soluciones y tomar decisiones siendo conscientes de las posibles consecuencias. “Pensar críticamente se opone a la emoción, por tanto, el pensamiento crítico se distingue por actuar tomando como guía la razón, reconociendo nuestras limitaciones intelectuales y aceptando puntos de vista contrarios a los nuestros” (Eduteka, 2009, p.101)

El pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada

acción. (Campos, 2007). Se entiende entonces que el pensamiento crítico es un proceso mental disciplinado que hace uso de estrategias y formas de razonamiento para evaluar argumentos, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos.

A raíz de las definiciones mencionadas se asume que el pensamiento crítico es una capacidad compleja que busca desarrollar habilidades como, analizar, inferir, argumentar y proponer soluciones. Es por ello que son los docentes los llamados a desarrollar estas habilidades en sus estudiantes mediante estrategias plausibles que den lugar a una nueva forma de enseñanza que se consolida en el logro de aprendizajes significativos.

2.2.1.2.2 Influencia del pensamiento crítico

El pensamiento crítico se relaciona estrechamente con el lado afectivo del estudiante porque se relaciona directamente con la motivación y disposición que tienen los estudiantes para desarrollar una disposición crítica y también con el lado cognitivo, porque tiene como objetivo el desarrollar las habilidades cognitivas de pensamiento crítico, como análisis, evaluación, inferencia, y autorregulación. López (2021), afirma que el desarrollo del pensamiento crítico necesita destrezas o virtudes cognitivas a las que denomina como tratados de la mente y se tiene a: la humildad intelectual la cual implica reconocer los límites del conocimiento, es decir uno no debe pretender que sabe más de lo que realmente sabe, el oraje o entereza intelectual para ser capaces de aceptar la necesidad de enfrentar y atender puntos de vista que no se comparte prestándoles más atención, la empatía intelectual para estar dispuestos o situarse en el lugar de otros para lograr comprender sus puntos de vista, la autonomía intelectual para implica aprender a pensar por sí mismo, analizando y evaluando las creencias basándose en razón y la

evidencia y finalmente esta la integridad intelectual para ser honesto con su propio pensamiento, es decir, si los argumentos y acciones han errado para convertirse en un ejemplo para quienes lo escuchan.

Tras referir los diversos aportes de los investigadores es necesario acentuar que existe coincidencia entre las dimensiones o componentes del pensamiento crítico, esto implica aseverar que para desarrollar el pensamiento crítico es preciso que los docentes desarrollen estrategias enfocadas en el desarrollo y fortalecimiento de estos aspectos que les permita formar estudiantes críticos listos para enfrentar los cambios de un mundo globalizado.

El pensamiento crítico considerado como una estrategia metacognitiva pedagógica debe ser puesta en práctica en cualquier nivel educativo, para poder desarrollarla algunos autores plantean las siguientes pautas.

2.2.1.2.3. Dimensiones del pensamiento crítico

En esta investigación se cree necesario plasmar una serie de pasos que pueden ser una guía para el trabajo docente, estos pasos han sido estudiados por diversos autores quienes los han catalogado de la siguiente manera. Paredes (2021) los organiza así:

2.2.1.2.3.1 Analizar

Con los grandes avances tecnológicos la información es tan abundante que es necesario que los estudiantes pongan en práctica técnicas que los ayuden a separar solo la información relevante. Algunos autores como Wasserman (1994), manifiesta que analizar es comprender y valorar lo importante de lo

menos importante. Es por ello que se debe enseñar a los estudiantes a distinguir lo significativo de lo no significativo.

Por otro lado, Elder y Paul (2003), sostienen que analizar involucra desarrollar destrezas intelectuales que hacen más eficiente la toma de decisiones frente a las situaciones problemáticas de la vida. Esto sugiere que se necesita formar estudiantes con un nivel óptimo de análisis para enfrentarse a circunstancias sociales y personales, esto se puede lograr con el desarrollo de actividades que conduzcan a desarrollar un análisis de calidad que empieza por seleccionar la información, identificar las ideas principales del texto y empezar a asumir una postura frente a la información que se lee.

2.2.1.2.3.2 Inferir

Esto implica hacer predicciones razonables a partir de datos explícitos, hacer conclusiones utilizando los saberes previos. Para Gutiérrez (2021), todo razonamiento contiene inferencias o interpretaciones por las cuales se llega a conclusiones que dan significado a los datos. Según Zubiría (2010), las competencias para interpretar e inferir son una condición que permite el desarrollo del pensamiento crítico; por ello es necesario incorporar inferencias inductivas y deductivas al trabajo educativo que se enfoque desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico. Además, este autor sostiene que los estudiantes deben aprender a razonar en los diversos contextos cotidianos, pues el estudiante debe hacer predicciones apoyándose de sus conocimientos previos, deducir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto del texto y predecir la finalidad que persigue el autor del texto.

2.2.1.2.3.3 Argumentar

Son las opiniones de aceptación o rechazo que hacen los sujetos frente a un conocimiento, situación o punto de vista, por eso es necesario plantear argumentos objetivos, “la argumentación es la mejor herramienta que permite a las personas demostrar las evidencias que apoyan sus planteamientos ” (Beas, 1995, p.49). A esto se suma lo afirmado por Zubiría (2010), quien sostiene que la argumentación constituye una condición para lograr el pensamiento crítico y ayuda a desarrollar una autonomía intelectual para plantear ideas fundamentadas para acercarse a la verdad de las cosas. Tras lo referido por los autores cabe recalcar que los estudiantes tienen que ser entes activos dentro de su propio aprendizaje, convertirse en críticos cognitivos y afectivos que defienden sus opiniones con argumentos claros que se adecúen a los diversos contextos, por lo cual el estudiante debe manifestar sus puntos de vista bajo argumentos precisos que apoyen sus ideas, mantener una postura firme frente al texto valiéndose de sus conocimientos previos y de sus experiencias y sobretodo respetar la diversidad de opiniones.

2.2.2.3.4 Habilidades básicas del pensamiento crítico según López Aymes

2.2.2.3.4.1 Conocimiento: es un elemento esencial para el pensamiento, ya que se utiliza para pensar y se genera a partir de lo que se piensa, este nos ayuda porque facilita la organización de la información que nos llega para así lograr resolver problemas

2.2.2.3.4.2 Inferencia: consiste en establecer una conexión entre dos o más unidades de conocimiento, lo cual ayuda a comprender una situación de manera

más profunda y significativa, por ello se debe estimular la formulación de éstos para que los alumnos los comparen entre sí y descubran cuáles son los criterios que permiten diferenciar los mejores de los peores juicios y den buenas razones de las presuposiciones, la inferencia puede ser deductiva cuando se llega a conclusiones específicas a partir de la información dada, o inductiva cuando se llega a conclusiones generales a partir de una información dada o tal vez inferida.

2.2.2.3.4.3 Evaluación: son las subhabilidades de analizar, juzgar, sopesar y emitir juicios de valor, las cuales están influenciadas por la experiencia, comprensión, perspectiva cognitiva y valores. Es aquí donde el nuevo conocimiento será añadido, reinterpretado y evaluado desde diferentes perspectivas.

2.2.2.3.4.4 Metacognición: es el pensamiento sobre el pensamiento, incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos del pensamiento humano. La metacognición ejerce el papel regulador del resto del sistema cognitivo, incrementando la conciencia y el control del individuo sobre su propio pensamiento, ya que planifica y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos para llevar a cabo las habilidades de predicción, verificación y la comprobación de la realidad.

2.2.2.3.5 Técnica de enseñanza para desarrollar el pensamiento crítico

Se asume que el protagonista del aprendizaje es el alumno el cual debe ser guiado por el maestro considerado como el orientador del aprendizaje. Como dice López et. al (2021), el rol del educador es ayudar a aprender, no enseñar.

El docente dentro de la educación juega un rol importantísimo, puesto que es el mediador entre el conocimiento y los estudiantes, por ello es el encargado de proponer y desarrollar estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje, anteriormente se estipulaba que el pensamiento crítico puede desarrollarse si el docente guía y acompaña al estudiante durante todo el proceso, esta idea se reafirma con Beyer, Brand y Costa en Boisvert (2004), quienes sostienen que enseñar a pensar implica que los profesores creen las condiciones propicias para la reflexión, estos autores vuelven a enfatizar que los docentes deben emplear estrategias y técnicas de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico que aborden sus distintas subhabilidades tanto cognitivas como afectivas, aquí se reafirma la importancia de trabajar al autocuestionamiento en la lectura como nueva estrategia metacognitiva.

Considerar al autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva que favorece el pensamiento crítico, implica también considerar a la lectura crítica como parte fundamental de esta estrategia, ya que leer y leer críticamente distan mucho, la primera es el tipo de lectura superficial que domina todo estudiante, la segunda es la que propicia el pensamiento crítico porque se basa en la comprensión e interpretación de lo leído. Al respecto Kurland citado por Eduteka (2009), afirma que la lectura crítica podría anteceder al pensamiento crítico, y es que solamente cuando se ha entendido completamente un texto se puede evaluar aquello que afirma, es ahí donde se evidencia el pensamiento crítico.

Según lo afirmado por este autor se entiende que no se puede hablar de pensamiento crítico si dejamos de lado el suplemento que lo fortalece, la lectura crítica. Pues cuando el lector lee críticamente le es fácil expresar sus puntos de vista

crítico y valorativo sobre las ideas expuestas del autor, es decir relacionará las ideas expuestas con sus conocimientos previos y sus experiencias, a partir de lo cual establecerá juicios que determinen si la información recibida le es útil o no.

2.2.2.3.6 Condiciones para desarrollar el pensamiento crítico

En los antecedentes de la investigación se manifiesta la casi nula importancia hacia el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas de clase, una realidad que a pesar del tiempo no ha mostrado cambios ya que según lo sostenido por Broks (1993), las escuelas dedican muy poco tiempo a enseñar a los alumnos a pensar de forma crítica, por el contrario dedican mucho tiempo a hacer que los alumnos den respuestas de manera imitativa haciendo de estos unos pensadores superficiales que no expanden sus ideas ni su mente.

Frente a esa realidad Boisvert (2004), señala que es necesario crear una cultura del pensamiento en las aulas de clase, teniendo en cuenta las interacciones que se producen entre el profesor y el alumno, buscando de cierta manera la continua reflexión acerca de los temas tratados, es decir los maestros pueden propiciar el desarrollo del pensamiento crítico cuestionando constantemente a los estudiantes mediante estrategias didácticas que los motive a expresar sus propios puntos de vista sin temor a equivocarse, esto permitirá que los estudiantes respalden sus opiniones, los argumenten y acepten la diversidad de opiniones que yace en un aula de clase. Según Santrock (2002), esta práctica contribuirá a que el maestro se transforme en un orientador del pensamiento.

Por ello es trascendental que las sesiones de clase se desarrollen en un clima armónico y democrático, donde los estudiantes sean entes activos en el proceso de

enseñanza aprendizaje lo cual les permitirá expresar sus ideas abiertamente y en este proceso es infaltable la labor del docente como guía y contribuidor al logro del aprendizaje significativo.

2.2.2.3.7 Fases del pensamiento crítico en el proceso formativo según Pinzón

2.2.2.3.7.1 Fase perceptiva: en esta fase el alumno está dispuesto a recibir los primeros estímulos que provienen del mundo exterior y a interactuar con ellos. Las funciones específicas son: atención, interés, motivación, observación y escucha

2.2.2.3.7.2 Fase reflexiva: es el proceso de formación de conceptos a través del análisis de datos recibidos por los estímulos, la relación entre ellos y sus conocimientos previos. Las funciones específicas son: análisis, integración de datos, formación de conceptos.

2.2.2.3.7.3 Fase creativa: La creatividad es una propiedad que todos los hombres, se caracteriza porque los conocimientos adquiridos se transforman en elementos activos para nuevos aprendizajes y se manifiestan en cuatro actividades fundamentales: la extrapolación es el puente entre la fase reflexiva y la creativa, en la que el alumno extrae las consecuencias, los efectos, las implicancias, la analogación donde el estudiante emplea el pensamiento analógico para llegar a las conclusiones como finalización de la actividad de aprendizaje, la imaginación fantástica donde se facilita la producción y registro de imágenes mentales y la creatividad que permite encontrar relaciones y soluciones novedosas, aquí se usa el pensamiento divergente con el que el alumno es capaz de construir configuraciones nuevas y originales

2.2.2.3.7.4 Fase expresiva verbal: puede ser oral o escrita, el desarrollo de las capacidades expresivo-verbales requiere de la adquisición de las competencias gramaticales, sintácticas y semánticas. Para la expresión oral, el alumno debe aprender a usar adecuadamente la respiración diafragmática, luego debe formar habilidades más complejas, como la fluidez verbal (el vocabulario y la expresión adecuada), y el uso de paralingüismos (el tono de la voz y el ritmo del mensaje oral); y para la expresión escrita requiere dominar la gramática, la sintaxis y la semántica para darle paso a la redacción y composición

2.2.2.3.7.5 Fase expresiva práctica: aquí los conocimientos y las habilidades mentales adquiridas en la vida del alumno, se constituyen en elementos no sólo del conocer sino también del hacer. Las funciones y habilidades intelectuales son: expresión corporal, la motricidad y la expresión artística.

2.2.2.3.7.6 Fase expresión corporal. El estudiante debe desarrollar la capacidad de una adecuada auto presentación de la propia personalidad a través del cuerpo, como el dominio de la mirada, de la mímica facial, de los gestos, de la postura y de la prosémica, ya que todas ellas enriquecen y concretan el significado de la comunicación oral. Se busca que el estudiante sea dueño de estas habilidades y que el docente estimularle a su práctica frecuente en sus clases.

2.2.2.3.8 Evaluación del pensamiento crítico

Como todo proceso educativo el pensamiento crítico está sujeto a la evaluación la cual indicará si las estrategias empleadas por el docente acercan o no al estudiante hacia el objetivo trazado, caso contrario el docente debe tomar las decisiones pertinentes que se enfoquen a cumplir los objetivos propuestos. Evaluar el

pensamiento crítico según Boisvert (2004), requiere de tres cuestiones importantes : definir la concepción de pensamiento crítico, precisar los objetivos de la evaluación y elegir las técnicas e instrumentos adecuados para recopilar los datos, además plantea que los instrumentos que se apliquen deben abarcar tanto la dimensión cognitiva y afectiva del pensamiento crítico, los instrumentos que se pueden aplicar según este autor son la observación, la entrevista y los textos redactados por los estudiantes pues permiten llevar un registro sistemático de las mejoras del pensamiento, dan oportunidad para reformular preguntas o requerir aclaraciones y ayudan a los alumnos a elaborar argumentos y conclusiones.

Tras lo referido por los investigadores es necesario reafirmar que se puede evaluar el pensamiento crítico siempre y cuando se utilicen las técnicas e instrumentos pertinentes, por ello es necesario que los docentes conozcan y pongan en práctica estrategias metacognitivas que les permitan desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico en ellos mismos como guías del aprendizaje y en sus estudiantes como hacedores del conocimiento.

2.3. Definición de términos básicos

2.3.1 Autocuestionamiento: es el proceso en donde los estudiantes realizan interrogaciones en base al texto que se está leyendo; para llegar a la comprensión es necesario que se creen preguntas que se centren en las ideas principales realizando las pausas necesarias donde se pueda obtener la información indicada (Paredes, 2021).

2.3.2 Estrategia metacognitiva: son las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después de los procesos de aprendizaje para optimizar su aprendizaje (Moshman, 1995).

2.3.3 Pensamiento crítico: es la capacidad del pensamiento humana para examinar se y evaluarse a sí mismo y a las diversas circunstancias, además permite identificar el significado de una afirmación con el fin de determinar su aceptación o su rechazo al momento de valorar algún fenómeno de la realidad. (Villarini, 2003).

2.3.4 Lectura: es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, en esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector sus expectativas y conocimientos previos. Saber leer no es solo poder descodificar un conjunto de grafías y pronunciarlas de manera correcta, si no que fundamentalmente se trata de comprender aquello que se lee, es decir, ser capaz de interpretar lo que aporta el texto y además, de reconstruir el significado global del mismo (Solé, 1999).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Caracterización y contextualización de la investigación

La Institución Educativa Pública “Nuestra Señora de la Merced” ubicada en el Jr. Junín 570, Cajamarca consta con los niveles de primaria y secundaria, tiene una infraestructura amplia y moderna que se adecúa a las necesidades de docentes y estudiantes, alberga a 659 estudiantes en Educación Secundaria y 565 en Educación Primaria. Entre sus fortalezas se destaca los talleres de aplicación técnica (cocina, cosmetología, bordados a máquina, entre otros), aulas de computación, servicios higiénicos en óptimas condiciones, áreas verdes y plana directiva comprometida. Una de sus mayores debilidades es la deserción escolar por embarazo precoz.

3.1.1. Reseña histórica de la Institución Educativa

La Institución Educativa Pública “Nuestra Señora de la Merced” de Cajamarca fue creada por R.S. N° 2662 del 23 de octubre de 1925, siendo Presidente Constitucional de la República Don Augusto Bernardino Leguía, con el nombre de Escuela Vocacional, siendo la Primera Directora Doña Enriqueta Villacorta. El 15 de marzo de 1926 empieza a funcionar con dos modalidades Educación Primaria y Educación Secundaria Industrial con el funcionamiento de 18 talleres: (Práctica de costura blanca y llana, corte y confección de sombreros y vestidos para mujer, ajueres y vestidos para niños, bordados de toda clase, tejidos de bolillos, tejidos de Filet, tejidos de malla corriente, tejidos de alfombras, tejidos de crochet y palillos, tejidos incaicos y manteles, encuadernación y cartonería, apicultura, cocina, sombreros de paja, música vocal e instrumental, etc.).

Estuvo desde un primer momento orientada a la formación de la mujer para su desempeño eficiente en la sociedad y el hogar.

Por Resolución Suprema N° 045 del 19 de enero de 1949, se transforma en Instituto Nacional Industrial Femenino del Norte orientado a la Producción Industria I. Desde 1983 se imparte Educación Técnica en Secundaria de Adultos y en 1991 por Resolución N° 530 se integra el Centro Educativo Primario N° 82003. El primer local donde empieza funcionar fue en la casa de Eudocia Bartra, quien fuera parte de la plana docente inicial, como jefa de talleres y profesora de obras, posteriormente al crecer el número de alumnas pasa a la “casa de la gota leche” ubicada en el Jr. José Gálvez donde hoy funciona la I.E. Zulema Arce. Después se traslada al local del Sindicato de choferes ubicado en el Jr. Junín cuadra 4, hasta que por fin el año 1957, al reorganizarse la Educación Secundaria Técnica, los alumnos del local de la Escuela de artes y oficios (Instituto Industrial N° 5) pasan al local de la Gran Unidad Escolar San Ramón conocido como politécnico dejando el local para que fuera ocupado por el Instituto Industria I Femenino N° 12 ubicado en el Jr. Junín 570 donde funcionamos actualmente.

A pedido de la Comunidad Educativa y por Resolución Sub Regional Sectorial N° 506-94 se modifica el nombre de nuestro Centro Educativo por el de Colegio Nacional Técnico “Nuestra Señora de la Merced” y a partir del año 2005 todos los Centros educativos pasan a denominarse Instituciones Educativas, por lo que ahora somos la Institución Educativa Pública “Nuestra Señora de la Merced” contando con 02 niveles educativos, primaria y secundaria. Brindando cuatro opciones laborales de formación Técnica: Industria Alimentaria, Industria del Vestido, Bordados a máquina y Cosmetología, con la posibilidad de otorgar a las alumnas al finalizar sus estudios y

completar sus prácticas profesionales de 600 horas su diploma de Auxiliar Técnico con la mención de cada especialidad.

3.1.2. Características demográficas y socioeconómicas

La situación socioeconómica de las estudiantes de la Institución Educativa Pública “Nuestra Señora de la Merced” es de pobreza, ya que la mayoría de estudiantes proviene de los alrededores de Cajamarca, es decir de la zona rural, donde los ingresos económicos son bajos pues los padres de familia en su gran mayoría se dedican a la agricultura, a las labores domésticas, al negocio de ciertos alimentos entre otros trabajos que les permiten subsistir.

3.1.3. Características culturales y ambientales

En la institución las manifestaciones culturales que destacan son la danza y el deporte, las estudiantes inmersas en este mundo cultural han llevado diversos premios a su alma mater, en danza, por ejemplo, el famoso “Llanque de Oro” trofeo disputado por muchas instituciones educativas de la ciudad. En cuanto a lo ambiental la Institución Educativa cuenta con espacios de áreas verdes donde se cultiva variedad de plantas que son cuidadas por toda la comunidad educativa. Además, en todas las aulas de clase se promueve el reciclaje como un modo de cuidar y preservar el medio.

3.2. Hipótesis de la investigación

3.2.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced” Cajamarca, 2023.

3.2.2. Hipótesis específicas

HE1: Existe un alto nivel de autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.

HE2: Existe un alto nivel de pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.

HE3: Existe una relación significativa entre el autocuestionamiento y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.

3.3. Variables de la investigación

3.3.1. Identificación de variables

Variable 1: Autocuestionamiento en la lectura

Variable 2: Pensamiento crítico

3.4. Operacionalización de variables

3.4.1. Matriz de Operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
V1 Autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva	La lectura metacognitiva es realizada por lectores hábiles que dirigen su lectura y las operaciones que ella implica, además, mientras van leyendo utilizan con flexibilidad variedad de técnicas, métodos, tácticas y procesos para mantener una comprensión fluida. Es decir, los lectores que realizan una lectura metacognitiva no solo usan destrezas cognitivas, sino también utilizan estrategias metacognitivas que controlan y regulan su comprensión. (Pinzàs, 2003)	El autocuestionamiento en la lectura como estrategia didáctica comprende tres dimensiones que son: antes, durante y después de la lectura, las cuales se concretan con el desarrollo de los indicadores.	Antes de la lectura	. Identifica el género discursivo del texto . Determina la finalidad del texto . Activa sus saberes previos	Encuesta- Cuestionario
			Durante la lectura	. Vincula sus conocimientos previos con la nueva información que lee . Identifica palabras desconocidas . Relee el texto para lograr una mayor comprensión	
			Después de la lectura	. Revisa el proceso lector para identificar los errores y aciertos . Interviene en clase realizando y respondiendo preguntas fundamentadas y coherentes en base a la información recibida . Construye de manera global el nuevo conocimiento.	
	El pensamiento crítico constituye una forma de facilitar el procesamiento de la información, permitiendo al estudiante manejar la información, lo que implica aprenderla, comprenderla, practicarla y aplicarla. (Priestsley, 2007)	El pensamiento crítico comprende las siguientes dimensiones: analizar, inferir, proponer y argumentar; estas dimensiones se materializan en el desarrollo de sus	Analizar	. Selecciona la información más relevante . Identifica las ideas principales . Asume una postura frente a la información que recibe	
			Inferir	. Hace predicciones apoyándose de sus conocimientos previos . Deduce el significado de palabras desconocidas a partir del contexto del texto	

V2 Pensamiento crítico		respectivos indicadores.		. Predice la finalidad que persigue el autor del texto	
			Argumentar	. Manifiesta sus puntos de vista bajo argumentos precisos que apoyan sus ideas . Mantiene una postura firme frente al texto, valiéndose de sus conocimientos previos y de sus experiencias . Respeta la diversidad de opiniones	

3.5. Población y Muestra

3.5.1. Población

En la investigación hay una población de 659 estudiantes de primero a quinto de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.

3.5.2. Muestra

A juicio del investigador se seleccionó una muestra de 39 estudiantes del 5^a grado de educación secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.

3.6. Unidad de análisis

Está conformada por cada una de las estudiantes del 5^a grado de educación secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.

3.7. Métodos de investigación

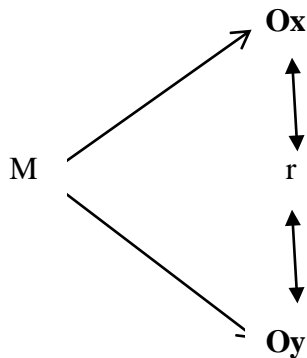
El método que se utilizará en la investigación es el hipotético deductivo, pues se busca comprobar la hipótesis formulada en el estudio de investigación relacionada con la variable del autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva.

3.8. Tipos de investigación

La presente tesis plantea una investigación de tipo básica, pues se ha enfocado en fortalecer ciertos conocimientos sin llevarlos al campo práctico, al respecto Hernández et al. (2006), menciona que una investigación básica se considera como una investigación pura, ya que esta no resuelve ningún problema inmediato, más bien, sirve de base teórica para otros tipos de investigación.

3.9. Diseño de investigación

El diseño de la investigación es descriptiva correlacional propuesta por Hernández et al. (2006), ya que busca establecer las relaciones existentes entre las dos variables de estudio sin manipularlas deliberadamente, es decir, se observa los fenómenos tal como se dan en su contexto natural para después ser analizados.



Dónde: M = Muestra

Ox = Autocuestionamiento en la lectura
como estrategia metacognitiva

Oy = Pensamiento crítico

r = Correlaciones

3.10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Arias (2006) indica que las técnicas e instrumentos de recolección de datos son las distintas formas de obtener información respecto a un tema, esto permite obtener tener una visualización más concreta que nos permitirá evaluar los resultados claves para tomar decisiones.

3.10.1. La observación: Según Hernández (2006), la observación consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas que se manifiestan, es decir consiste en observar atentamente el fenómeno, tomar información y registrarla para su posterior análisis.

3.10.2 El cuestionario: consiste en una serie de preguntas abiertas y/o cerradas respecto de una o más variables a medir y son probablemente el instrumento más utilizado para recolectar datos.

3.11. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

El procesamiento y análisis de datos se hará mediante el programa estadístico SPSS 25 el cual permitirá procesar los datos obtenidos en la recolección, que se evidencian en gráficos o tablas estadísticas que pueden ser analizados e interpretados.

3.12. Validez y Confiabilidad

La validez de la investigación estará admitida por un experto en elaboración y evaluación de instrumentos y la confiabilidad será establecida por el Alfa de Cronbach.

CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis descriptivo

4.1.1. Variable 1: Autocuestionamiento en la lectura

Dimensión: Antes de la lectura

Tabla 1

El estudiante identifica el género discursivo del texto

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	0	0.0
	A veces	9	23.1
	Siempre	30	76.9
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca.

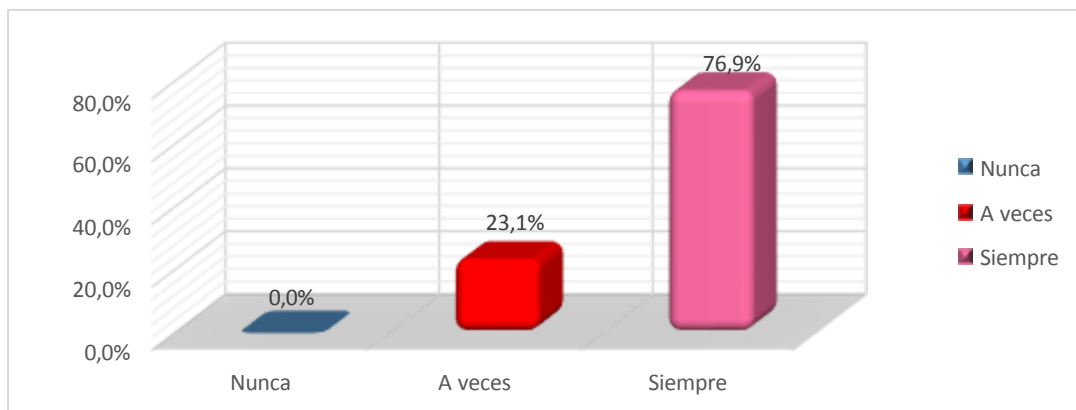


Figura 1: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 1.

Nota.

De acuerdo con la tabla y la Figura 1, se evidencia que el 79.9% de los estudiantes encuestados afirmaron identificar “siempre” el género discursivo del texto, lo que indica un alto nivel de competencia en esta habilidad. mientras que el 23.1%

indicaron hacerlo “a veces”. Lo que podría indicar áreas de oportunidad para mejorar la comprensión del género discursivo entre este grupo de estudiantes

Tabla 2

El estudiante determina la finalidad del texto

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	0	0.0
	A veces	9	23.1
	Siempre	30	76.9
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca.

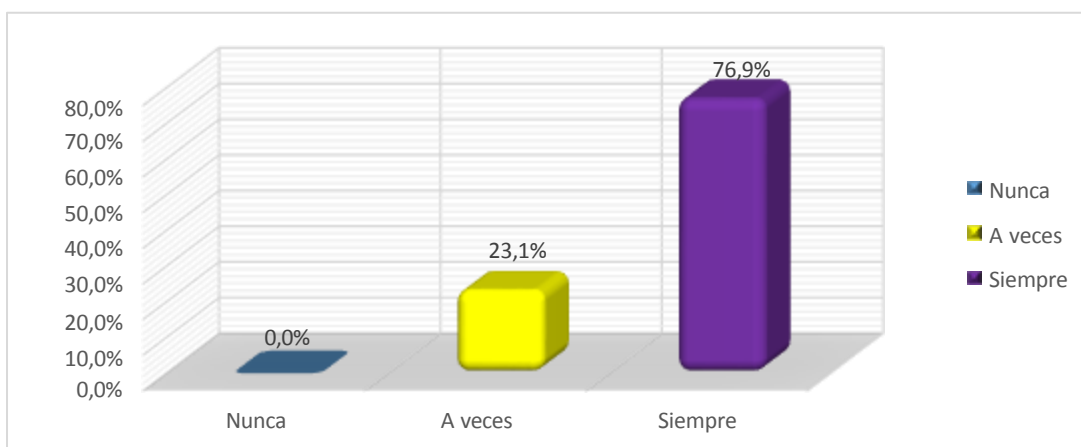


Figura 2: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 2

Nota.

El análisis de la tabla y la figura 2 muestran que el 76.9% de los estudiantes “siempre” muestran una capacidad para determinar la finalidad del texto, reflejando un nivel significativo de competencia en esta habilidad. Sin embargo, es importante subrayar que el 23.1% de los encuestados admiten hacerlo “a veces”, lo que indica áreas de mejora en cuanto a la comprensión de la finalidad del texto.

Tabla 3

El estudiante activa sus saberes previos

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	1	2.6
	A veces	12	30.8
	Siempre	26	66.7
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

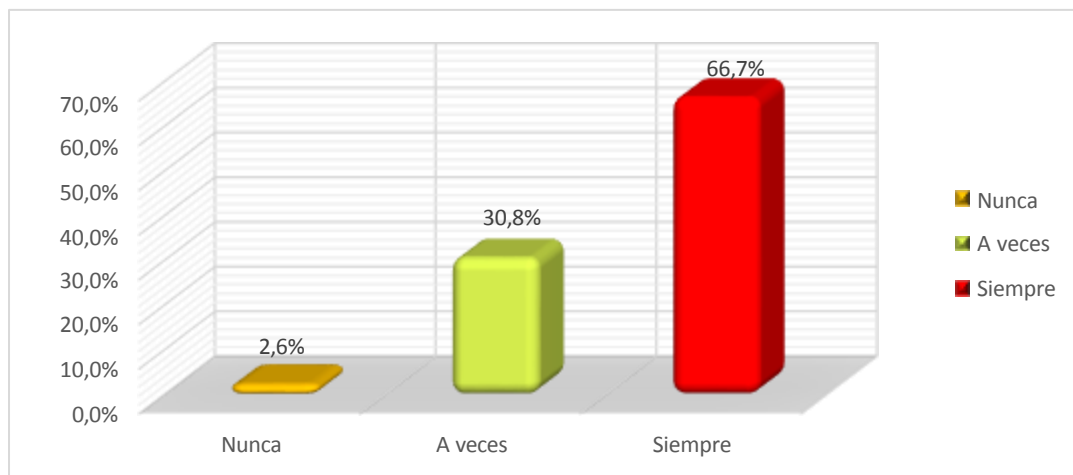


Figura 3: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 3

Nota.

En base a la información de la tabla y figura 3, permite concluir que el 66.7% de los encuestados manifiestan que “siempre” activan sus saberes previos antes de abordar un nuevo texto. Esta capacidad es fundamental, ya que facilita la comprensión y la retención de la información. Un considerable 30.8% indicaron hacerlo solo “a veces”. Además, el 2.6% restante admitió “nunca” activar sus saberes previos, lo que plantea un área de intervención donde podría ser beneficioso implementar técnicas específicas para mejorar esta habilidad cognitiva clave en el proceso de comprensión lectora.

Dimensión: Durante la lectura

Tabla 4

El estudiante vincula sus conocimientos previos con la nueva información que lee

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	0	0.0
	A veces	13	33.3
	Siempre	26	66.7
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

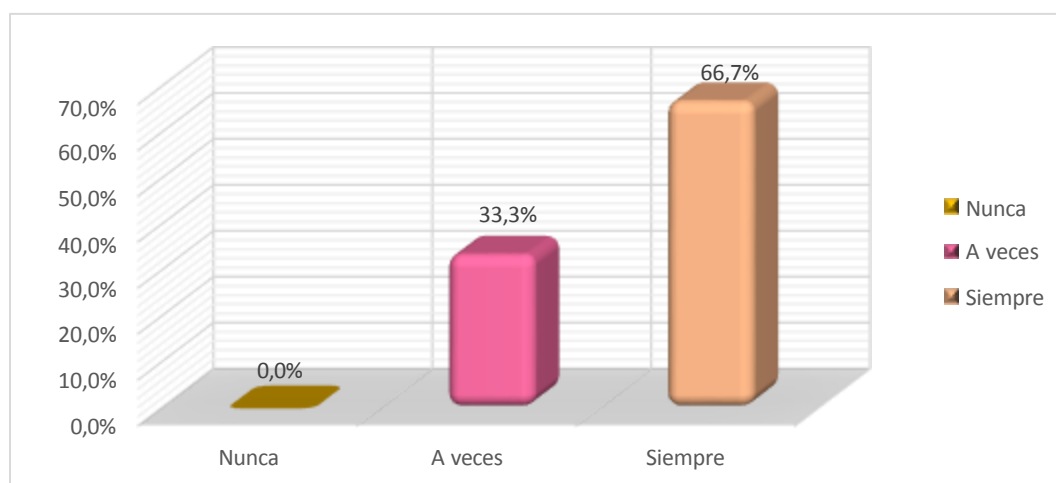


Figura 4: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 4

Nota.

Tras analizar detalladamente los datos expuestos en la tabla y la figura 4, se observa que el 66.7% de los estudiantes “siempre” demuestran una práctica constante al vincular sus conocimientos previos con la nueva información que encuentran en sus lecturas. Además, es relevante señalar que solo el 33.3% de los encuestados admiten realizar esta actividad “a veces”, lo que indica la existencia de una oportunidad para mejorar la aplicación sistemática de esta estrategia.

Tabla 5

El estudiante identifica palabras desconocidas

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	2	5.1
	A veces	14	35.9
	Siempre	23	59.0
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

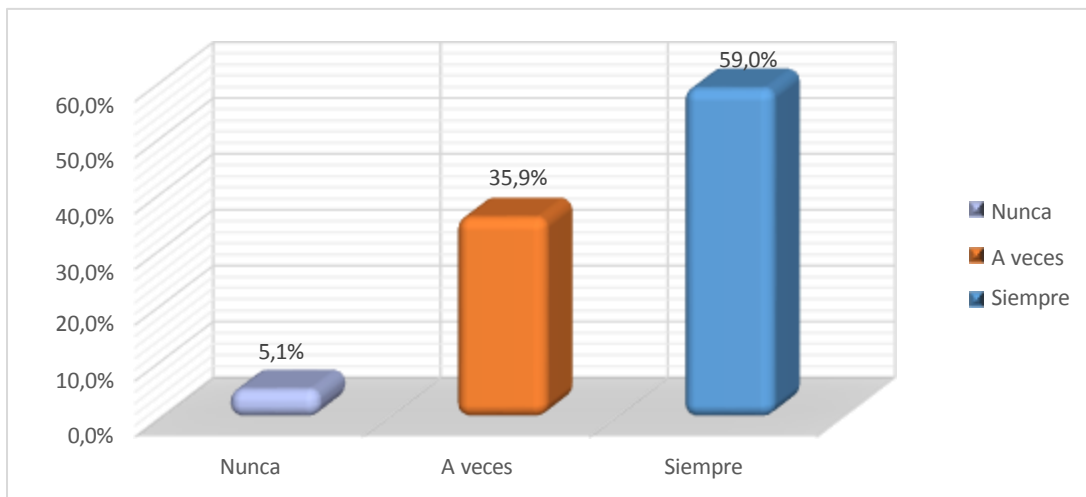


Figura 5: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 5

Nota.

A la luz de la información presentada en la tabla y figura 5, se analiza que un 59.0% de los estudiantes demuestran “siempre” identificar palabras desconocidas durante sus lecturas. Esta destreza es fundamental, ya que permite a los lectores abordar textos de manera más efectiva al comprender el significado de términos. Por otro lado, un significativo 35.9% de los encuestados reconocen hacerlo solo “a veces”. Finalmente, un 5.1% admitió “nunca” identificar palabras desconocidas, lo que propone la necesidad de promover la conciencia sobre la importancia de esta práctica para mejorar la comprensión lectora.

Tabla 6

El estudiante relee el texto para lograr una mayor comprensión

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	4	10.3
	A veces	9	23.1
	Siempre	26	66.7
	Total	39	100.0 %

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

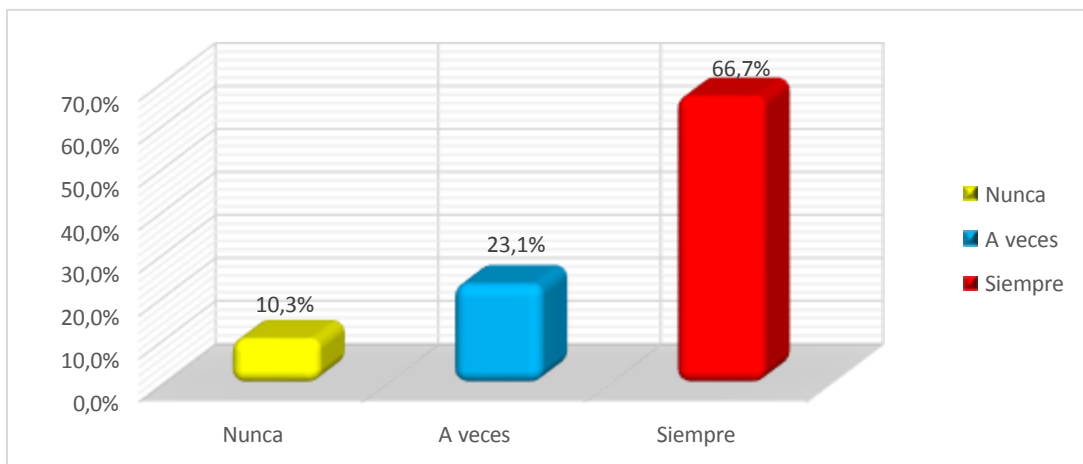


Figura 6: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 6

Nota.

Según los datos de la tabla y la figura 6, el 66.7% de los encuestados “siempre” releen el texto para lograr una mayor comprensión, mientras que el 23.1% lo hace “a veces”. Si bien este dato es alentador, ya que indica que la mayoría de los estudiantes reconocen la importancia de la relectura, también es preocupante que un 10.3% “nunca” lo haga. Sin embargo, cabe mencionar que un 10,3% de los estudiantes nunca relee el texto, es importante recalcar que no releer puede tener consecuencias negativas en el aprendizaje, como una menor comprensión del material, mayor dificultad para aprender y peores resultados académicos.

Dimensión: Después de la lectura

Tabla 7

El estudiante revisa el proceso lector para identificar los errores y aciertos

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	1	2.6
	A veces	14	35.9
	Siempre	24	61.5
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

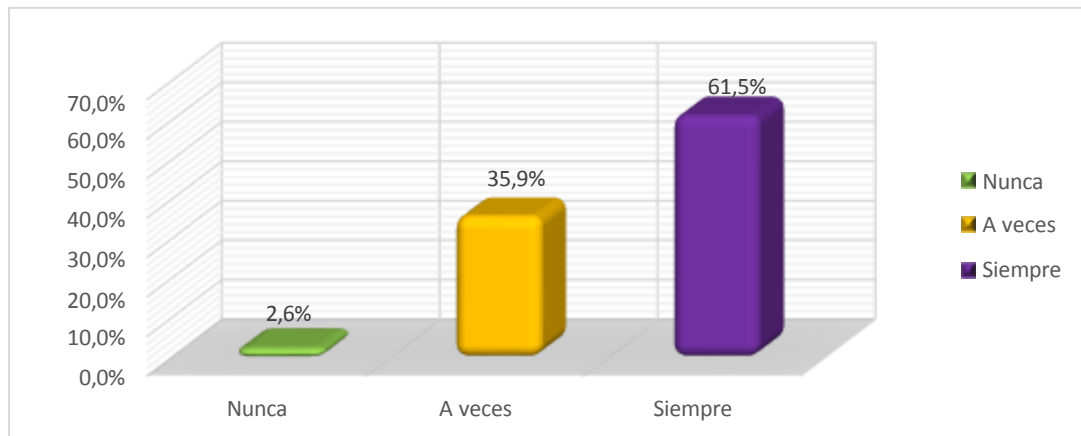


Figura 7: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 7

Nota.

De acuerdo con la tabla y figura 7, un 61.5% de los estudiantes revisan “siempre” su proceso lector para identificar tanto los errores como los aciertos. Además, un considerable 35.9% de los participantes admiten hacerlo solo “a veces”, lo que propone una oportunidad para promover una revisión más sistemática del proceso lector. Por último, un pequeño porcentaje de 2.6% confesó “nunca” llevar a cabo esta práctica, lo que indica la necesidad de intervenir para fomentar una mayor conciencia sobre la importancia del autorreflexión en el proceso de comprensión lectora.

Tabla 8

El estudiante intervine en clase realizando y respondiendo preguntas fundamentadas y coherentes en base a la información recibida

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	0	0.0
	A veces	10	25.6
	Siempre	29	74.4
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

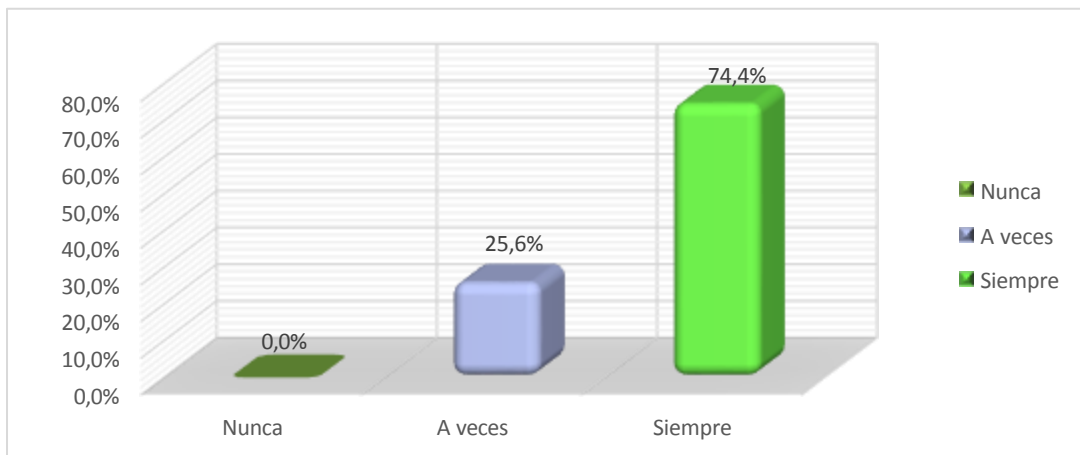


Figura 8: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 8

Nota.

En base a los datos de la tabla y figura 8, se evidencia que un considerable 74.4% de los estudiantes “siempre” participan activamente en clase, formulando y respondiendo preguntas fundamentadas y coherentes basadas en la información recibida. Es alentador observar este alto nivel de participación, ya que indica un compromiso con el proceso educativo por parte de la mayoría de los estudiantes. No obstante, es importante señalar que el 25.6% restante también participa en estas actividades, aunque lo haga solo “a veces”.

Tabla 9

El estudiante construye de manera global el nuevo conocimiento

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	7	17.9
	A veces	14	35.9
	Siempre	18	46.2
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

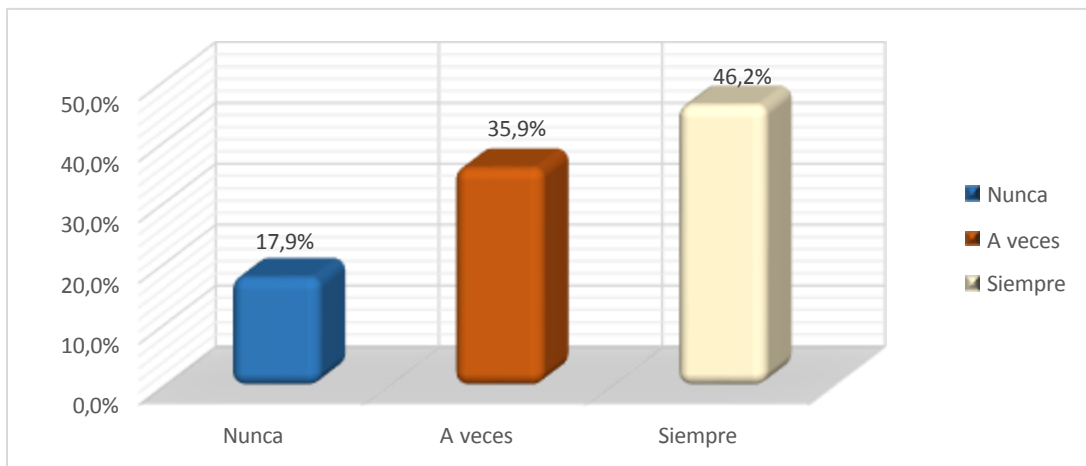


Figura 9: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 9

Nota.

Conforme a la representación de la tabla y figura 9. Se afirma que el 46.2% de los estudiantes “siempre” demuestran una habilidad notable al construir de manera global el nuevo conocimiento a partir de la lectura. Por otro lado, un 35.9% admiten realizar esta práctica solo “a veces”. Aunque este dato indica una participación ocasional en la construcción global del conocimiento, es un buen indicativo de que se puede mejorar. Finalmente, el 17.9% restante “nunca” llevar a cabo esta actividad, lo que plantea un área de intervención importante.

4.1.2. Variable 2: Pensamiento crítico

Dimensión: Analizar

Tabla 10

El estudiante selecciona la información más relevante en el texto

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	1	2.6
	A veces	14	35.9
	Siempre	24	61.5
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

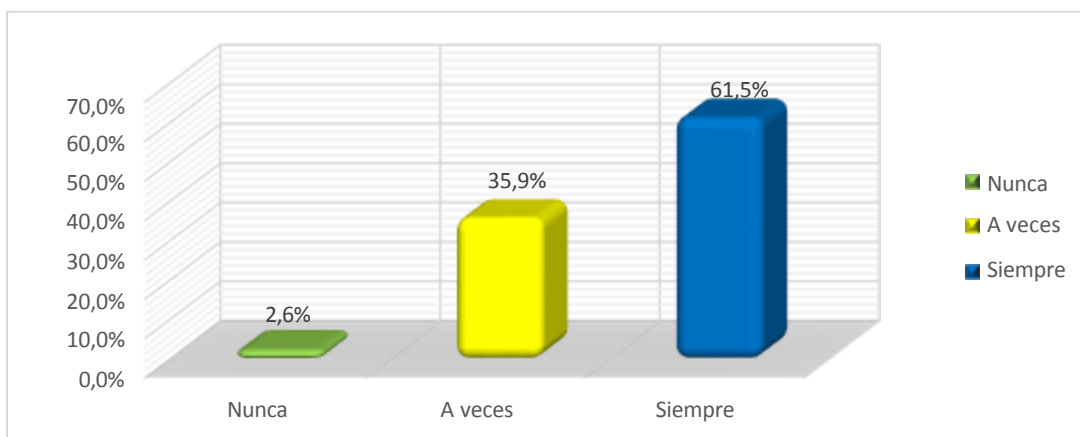


Figura 10: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 10

Nota.

Tal y como indica la tabla y figura 10, un 61.5% de los estudiantes demuestran una habilidad al seleccionar la información más relevante en los textos que leen. Esta capacidad permite a los lectores identificar y priorizar la información clave para una comprensión profunda. Por otro lado, un 35.9% admiten realizar esta práctica “a veces”. Además, un pequeño pero notable 2.6% “nunca” selecciona la información más relevante.

Tabla 11

El estudiante identifica las ideas principales

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	0	0.0
	A veces	17	43.6
	Siempre	22	56.4
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

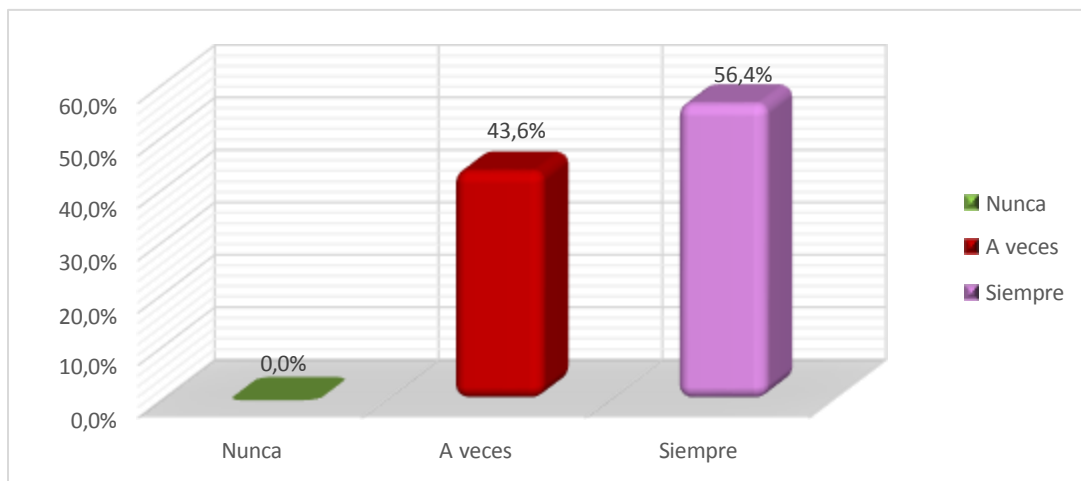


Figura 11: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 11

Nota.

Tomando como referencia los datos de la tabla y figura 11, podemos observar que un 56.4% de los estudiantes demuestran “siempre” identificar las ideas principales en los textos que leen. Esta capacidad es fundamental para una comprensión profunda de los contenidos, ya que permite a los lectores captar la esencia y la estructura fundamental de un texto. También es importante señalar que un 43.6% de los participantes admiten realizar esta práctica solo “a veces”.

Tabla 12

El estudiante asume una postura frente a la información que recibe

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	2	5.1
	A veces	9	23.1
	Siempre	28	71.8
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

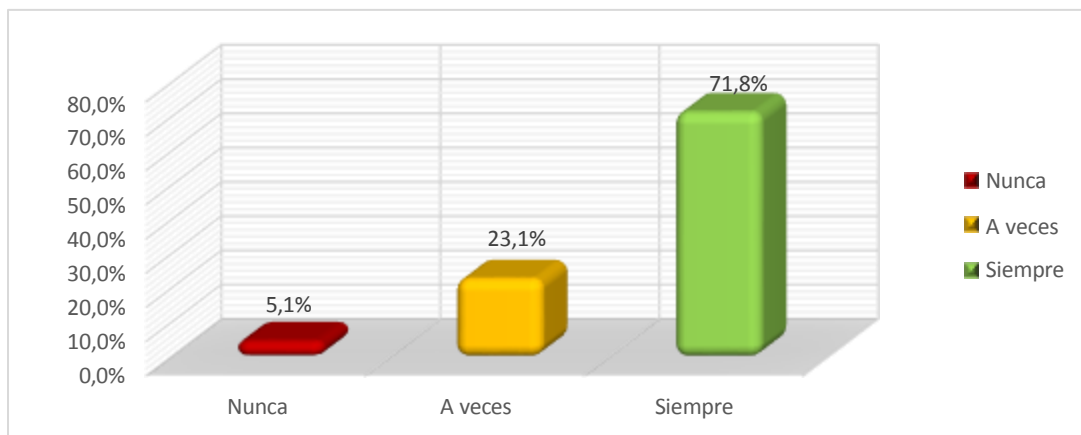


Figura 12: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 12

Nota.

En consonancia con los datos presentados en la tabla y la figura 12, podemos analizar que 71.8% de los estudiantes demuestran una práctica consistente al asumir una postura frente a la información que reciben. Esta habilidad de reflexión crítica es esencial en el proceso de aprendizaje, ya que permite a los estudiantes cuestionar, evaluar y formar opiniones fundamentadas sobre los contenidos que encuentran. Por otro lado, un 23.1% “a veces” realiza esta acción. Además, un pequeño 5.1% “nunca” asume una postura frente a la información, lo que subraya la importancia de intervenir para fomentar esta habilidad esencial.

Dimensión: Inferir

Tabla 13

El estudiante hace predicciones apoyándose de sus conocimientos previos

		Frecuencia	Porcentaje
			%
Válido	Nunca	3	7.7
	A veces	11	28.2
	Siempre	25	64.1
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

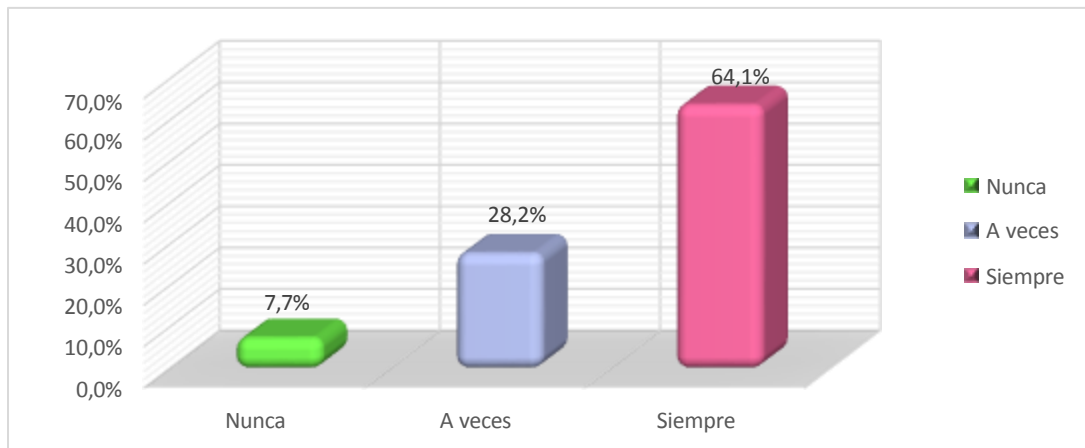


Figura 13: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 13

Nota.

Como se ilustra en la tabla y la figura 13, un 64.1% de los estudiantes “siempre” demuestran una práctica constante al hacer predicciones basadas en sus conocimientos previos. Sin embargo, un considerable 28.2% de los estudiantes admiten hacer predicciones solo “a veces”. Además, un pequeño pero significativo 7.7% confiesa “nunca” hacer predicciones basadas en sus conocimientos previos, lo que recalca la importancia de intervenir para fomentar esta habilidad.

Tabla 14

El estudiante deduce el significado de palabras desconocidas a partir del contexto del texto

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	1	2.6
	A veces	10	25.6
	Siempre	28	71.8
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

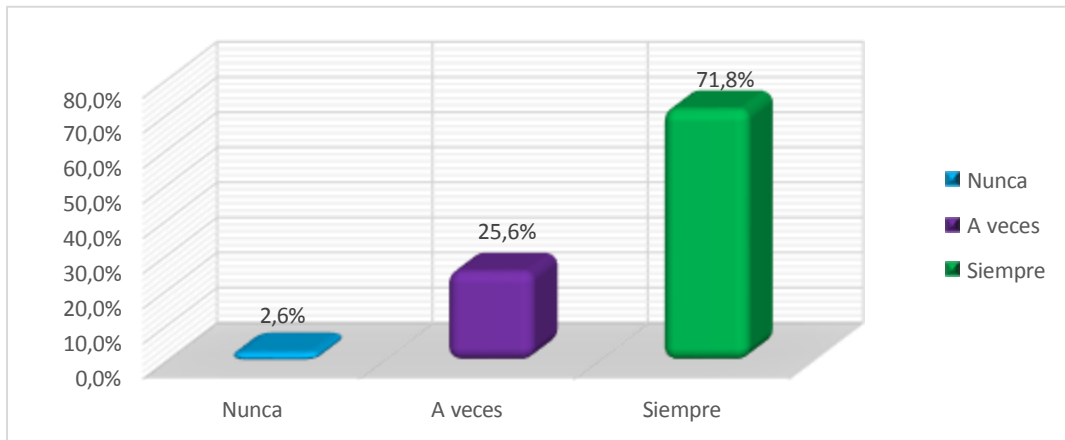


Figura 14: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 14

Nota.

Tomando como referencia los datos de la tabla y la figura 14, se destaca que un 71.8% de los estudiantes “siempre” demuestran una habilidad constante al deducir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto del texto. Esta estrategia de pensamiento crítico es fundamental, ya que permite a los lectores inferir el significado de términos desconocidos utilizando pistas contextuales, lo que enriquece su comprensión global del texto. Por otro lado, un 25.8% utilizan esta estrategia “a veces”. Además, un 2.6% confiesa “nunca” deducir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto del texto.

Tabla 15

El estudiante predice la finalidad que persigue el autor del texto

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	1	2.6
	A veces	13	33.3
	Siempre	25	64.1
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

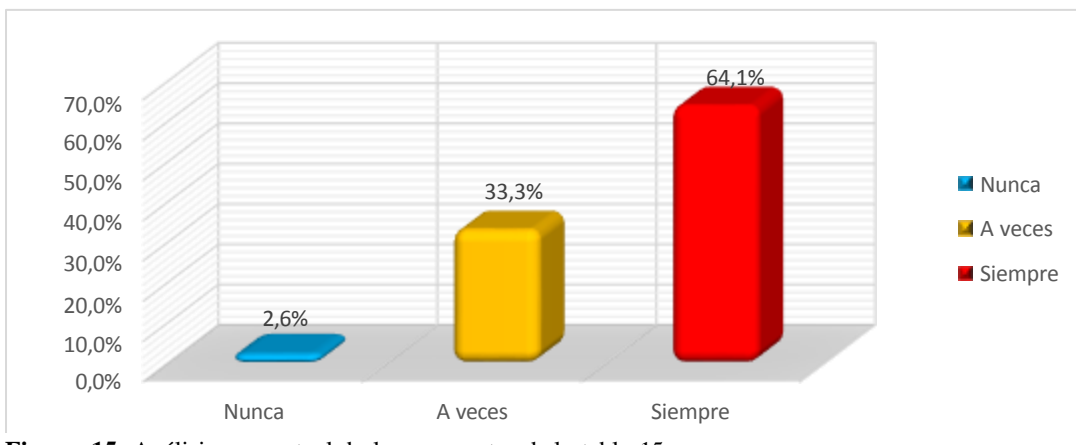


Figura 15: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 15

Nota.

Seguendo los datos presentados de la tabla y la figura 15, señalamos que un considerable 64.1% de los estudiantes encuestados demuestran una habilidad constante al predecir la finalidad que persigue el autor al escribir un texto. Por otro lado, un significativo 33.3% que “a veces” realizan esta actividad. Esto sugiere una oportunidad para promover una aplicación más sistemática de esta habilidad. Finalmente, un 2.6% “nunca” predecir la finalidad que persigue el autor al escribir el texto, lo que señala la importancia de reforzar la capacidad de los estudiantes para predecir la finalidad del autor puede mejorar significativamente capacidad de análisis pensamiento crítico.

Dimensión: Argumentar

Tabla 16

El estudiante manifiesta sus puntos de vista bajo argumentos precisos que apoyan sus ideas

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	0	0.0
	A veces	9	23.1
	Siempre	30	76.9
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

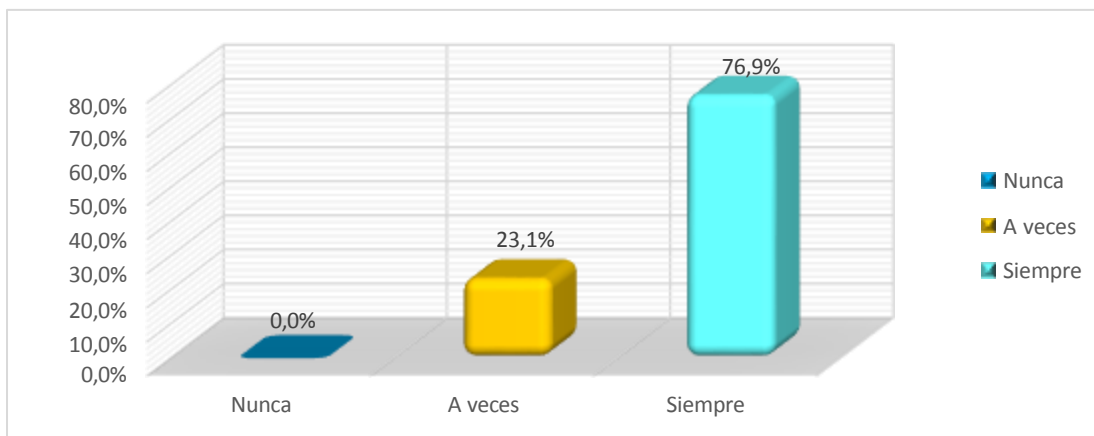


Figura 16: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 16

Nota.

En base a los datos de la tabla y la figura 16, observamos que del total de los encuestados un 76.9% de los encuestados manifiestan constantemente sus puntos de vista respaldados por argumentos precisos que sustentan sus ideas. Esta capacidad de expresión argumentativa es esencial en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y análisis. Asimismo, un 23.1% de los encuestados manifiestan sus puntos de vista bajo argumentos precisos solo “a veces”.

Tabla 17

El estudiante mantiene una postura firme frente al texto, valiéndose de sus conocimientos previos y de sus experiencias

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	0	0.0
	A veces	10	25.6
	Siempre	29	74.4
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

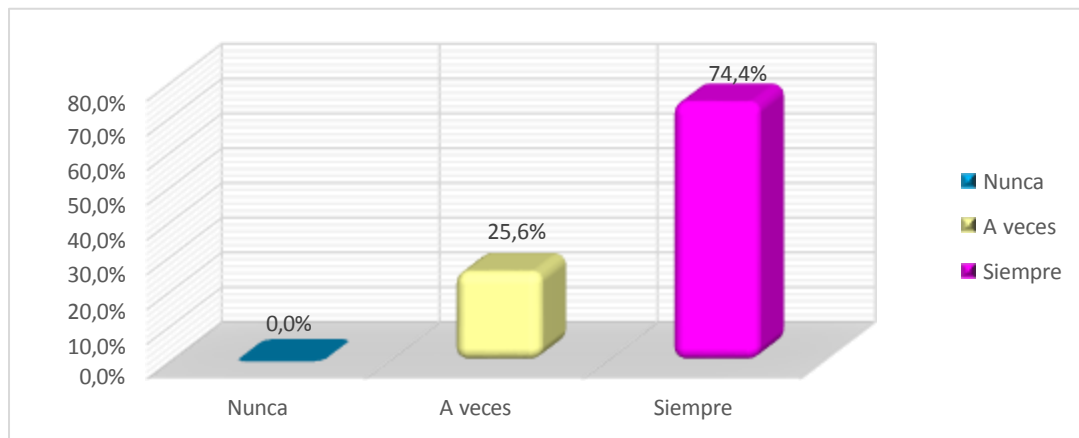


Figura 17: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 17

Nota.

De acuerdo con la evidencia tabular y visual 17, es evidente que un 74.4% de los estudiantes manifiestan “siempre” una postura firme frente al texto, empleando tanto sus conocimientos previos como sus experiencias como fundamentos. No obstante, es relevante señalar que un significativo 25.6% de los encuestados indican mantener esta postura firme solo “a veces”. Aunque este dato indica una participación intermitente, también propone una oportunidad para fomentar una aplicación más consistente y reflexiva de la misma.

Tabla 18

El estudiante respeta la diversidad de opiniones

		Frecuencia	Porcentaje %
Válido	Nunca	0	0.0
	A veces	9	23.1
	Siempre	30	76.9
	Total	39	100.0

Fuente: Cuestionario aplicado a 39 estudiantes del 5to de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca

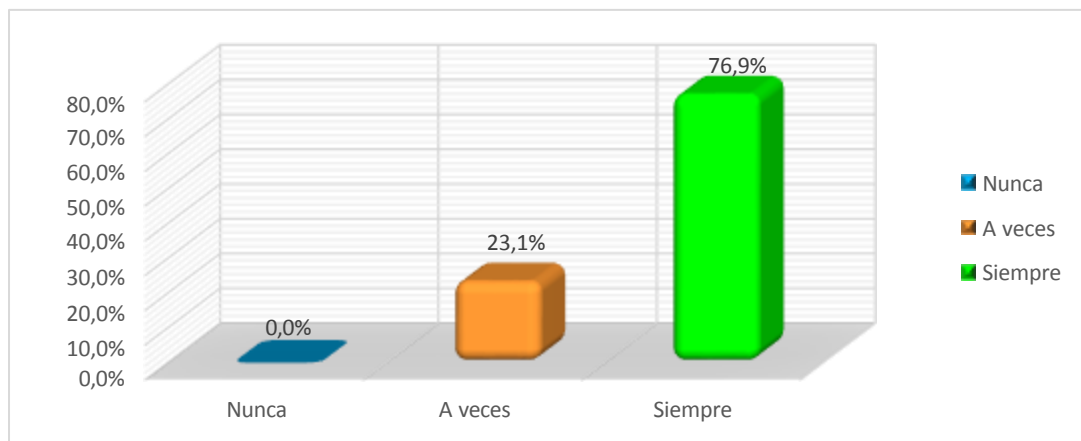


Figura 18: Análisis porcentual de las respuestas de la tabla 18

Nota.

Según la tabla y figura 18, se puede constatar que un 76.9% de los estudiantes manifiestan consistentemente “siempre” respetar la diversidad de opiniones. Esta actitud es fundamental en el fomento de un ambiente inclusivo y de respeto mutuo en el ámbito académico y social. Es importante señalar que un 23.1% de los estudiantes admiten respetar la diversidad de opiniones solo “a veces”. Aunque este dato indica una tolerancia ocasional hacia la diversidad, también propone una oportunidad para fomentar una actitud más constante y receptiva hacia la misma. Reforzar el valor del respeto a la diversidad de opiniones puede contribuir significativamente a la construcción de una comunidad educativa más inclusiva y respetuosa.

4.2. Análisis inferencial

En el ámbito del análisis inferencial, uno de los principales desafíos radica en la selección de la prueba estadística adecuada para cada tipo de estudio. Líbano et al. (2019) abordan este problema proponiendo un método sistemático que guía la elección de la prueba estadística apropiada, considerando tanto el tamaño de la muestra como la distribución de los datos. El método propuesto por Líbano et al. (2019) se basa en la aplicación de la prueba de Shapiro-Wilk para evaluar la normalidad de la distribución de los datos, estableciendo diferentes criterios para muestras pequeñas ($n \leq 50$) y muestras grandes ($n > 50$).

Tabla 19

Análisis de la prueba de normalidad (verificación de la validez de la distribución de las variables)

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Autocuestionamiento en la lectura	.467	39	.000
Pensamiento crítico	.522	39	.000

Fuente Elaboración Propia utilizando el SPSS (V27)

Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk ponen de manifiesto que las variables “Autocuestionamiento en la lectura” y “Pensamiento crítico” no siguen una distribución normal, lo cual obliga a utilizar pruebas no paramétricas para su análisis. Esta elección garantiza que las inferencias estadísticas realizadas sean válidas y confiables, a pesar de la no normalidad de los datos. Los resultados de la prueba de Shapiro-Wilk revelaron que ambas variables presentan valores estadísticamente significativos e inferiores a 0.05 ($p = 0.000$ en ambos casos), lo que indica que no siguen una distribución normal.

4.3. Contrastación de la hipótesis

La naturaleza de los datos del estudio, que no se ajustaban a una distribución normal, requería la utilización de un método estadístico no paramétrico para la contratación de hipótesis. En este contexto, se seleccionó el coeficiente de Rho Spearman por sus características y ventajas

Tabla 20

Escala del coeficiente de Rho Spearman

Valor de Rho de Spearman	Significado
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0.9 a -0.99	Correlación negativa muy alta
-0.7 a -0.89	Correlación negativa alta
-0.4 a -0.69	Correlación negativa moderada
-0.2 a -0.39	Correlación negativa baja
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja
0	Correlación nula
0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja
0.2 a 0.39	Correlación positiva baja
0.4 a 0.69	Correlación positiva moderada
0.7 a 0.89	Correlación positiva alta
0.9 a 0.99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecto

Fuente: Coeficiente de Rho Spearman

4.3.1. Contrastación de la hipótesis general

HG1: Existe una relación positiva y significativa entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced” Cajamarca, 2023.

HG0: Existe una relación negativa y no significativa entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced” Cajamarca, 2023.

Tabla 21

Grado de correlación y nivel de significancia entre el autocuestionamiento en la lectura con el pensamiento crítico

		Estadístico	Autocuestionamiento en la lectura	Pensamiento crítico
Rho de Spearman	Autocuestionamiento en la lectura	Coefficiente de correlación	1.000	.537**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	39	39
	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	.537**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	39	39

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota:

Basándonos en los datos proporcionados en la tabla 21, se evidencia una correlación positiva y moderada de 0.537 entre dos variables: Autocuestionamiento en la lectura y Pensamiento crítico. Esta correlación indica que a medida que aumenta el

autocuestionamiento en la lectura, también tiende a incrementarse el pensamiento crítico en los estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced” en Cajamarca, año 2023. Además, se encontró un valor de significancia bilateral de 0.000, que es inferior al estándar comúnmente aceptado de 0.05. Este hallazgo indica que la relación observada entre estas variables es estadísticamente significativa, lo que refuerza la confianza en la validez de la asociación entre el autocuestionamiento en la lectura y el pensamiento crítico en este contexto específico. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula (HG0) y se acepta la hipótesis alternativa (HG1), concluyendo que existe una relación positiva y significativa entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced” en Cajamarca, año 2023. Este hallazgo resalta la importancia del autocuestionamiento en la lectura como una herramienta efectiva para fomentar el pensamiento crítico en el ámbito educativo.

4.3.2. Contrastación de las hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

HE1: Existe un alto nivel de autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.

HE0: Existe un bajo nivel de autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.

Tabla 22*Nivel de autocuestionamiento en la lectura*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nivel bajo	10	25.6	25.6	74.4
	Nivel medio	10	25.6	25.6	48.7
	Nivel alto	19	48.7	48.7	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Nota:

A partir de la información proporcionada en la tabla 22, se evidencia que el autocuestionamiento en la lectura entre los estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced” en Cajamarca, 2023, se distribuye de la siguiente manera: un 48.7% (19 estudiantes) muestra un nivel alto, un 25.6% (10 estudiantes) exhibe un nivel medio, y otro 25.6% (10 estudiantes) presenta un nivel bajo.

En vista de estos resultados, se rechaza la hipótesis nula (HE0) y se acepta la hipótesis alternativa (HE1), concluyendo que existe un nivel significativamente alto de autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva entre las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023. Esto resalta la importancia de fomentar el autocuestionamiento como parte integral del proceso de lectura, lo que puede contribuir al desarrollo de habilidades metacognitivas y al mejoramiento del pensamiento crítico en este contexto educativo específico.

Hipótesis específica 2

HE2: Existe un alto nivel de pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.

HE0: Existe un bajo nivel de pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.

Tabla 23

Nivel de pensamiento crítico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nivel bajo	7	17.9	17.9	51.3
	Nivel medio	13	33.3	33.3	33.3
	Nivel alto	19	48.7	48.7	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Nota:

A partir de la información proporcionada en la tabla 23, se observa que entre los estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced” en Cajamarca, 2023, el pensamiento crítico se distribuye de la siguiente manera: un 48.7% (19 estudiantes) demuestra un nivel alto, un 33.3% (13 estudiantes) muestra un nivel medio, y un 17.9% (7 estudiantes) presenta un nivel bajo. Estos resultados sustentan el rechazo de la hipótesis nula (HE0) y la aceptación de la hipótesis alternativa (HE2), lo que lleva a concluir que existe un nivel significativamente alto de pensamiento crítico entre las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, en Cajamarca, 2023. Esto resalta la importancia de fomentar el pensamiento crítico como parte integral del proceso educativo, lo que puede contribuir al desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas en este grupo estudiantil específico.

4.4. Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo general identificar la relación entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico de las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023. En cuanto a los resultados, se observó una correlación positiva y moderada de 0.537 entre estas dos variables. Lo que indica que a medida que aumenta el autocuestionamiento en la lectura, también tiende a incrementarse el pensamiento crítico en las estudiantes de dicha institución.

En este sentido, cabe destacar que, tanto nuestra investigación como la de De La Hoz y Martínez (2022), coinciden en resaltar la importancia de fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes. Además, ambas investigaciones identifican la estrategia como una herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, en el contexto de la lectura. Por otro lado, se muestra un impacto positivo en las prácticas pedagógicas, aportando información valiosa para que los docentes mejoren sus estrategias de enseñanza y promuevan el pensamiento crítico en sus alumnos. Sin embargo, nuestra investigación propone el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva para abordar la deficiencia identificada, mientras que la de De La Hoz y Martínez (2022), presenta una propuesta didáctica desde la pregunta en el proceso lector como estrategia metacognitiva para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes. Finalmente, nuestra investigación presenta resultados cuantitativos que respaldan la efectividad del autocuestionamiento en la lectura, mientras que la de De La Hoz y Martínez, no menciona resultados específicos y carecen de una intencionalidad dirigida al fortalecimiento del pensamiento crítico.

Los resultados, se contrastan con lo referido por Vygotsky, ya que tanto la investigación como la teoría realzan la importancia de desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico a lo largo del tiempo en el ámbito educativo, para facilitar a los estudiantes la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones en diversas situaciones no solo pedagógicas, sino también, sociales y personales.

En otro orden, nuestra investigación concuerda con la de Paredes (2021), en resaltar el potencial del autocuestionamiento como estrategia metacognitiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes. Ambas investigaciones se desarrollaron en escuelas públicas, concluyendo que la implementación del autocuestionamiento como estrategia y con el apoyo adecuado de los docentes es efectiva. Sin embargo, nuestra investigación va más allá al enfatizar la importancia del autocuestionamiento en la lectura como estrategias metacognitiva para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, preparándolos para afrontar los desafíos del mundo actual. Esta perspectiva no se encuentra explícitamente en la investigación de Paredes.

La investigación de Flores (2022), al igual que la nuestra, subraya la importancia de la comprensión lectora para el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes. Ya que la comprensión a nivel de razonamiento es fundamental para el pensamiento crítico, porque activa el conocimiento interno y externo y permite a los estudiantes analizar, inferir y argumentar la información. No obstante, la investigación de Flores, se centra particularmente en la influencia de la comprensión lectora en el pensamiento crítico, mientras nosotros ampliamos el análisis para incluir el autocuestionamiento como estrategia metacognitiva en la lectura. También tenemos la investigación de Perales (2021), que al igual que la investigación de Flores, contribuye a la comprensión de la importancia del desarrollo

del pensamiento crítico en los estudiantes y la necesidad de implementar estrategias para su mejora. Los resultados del estudio, por un lado, coinciden en gran manera con la teoría metacognitiva de Flavell, puesto que el autocuestionamiento es una estrategia metacognitiva que permite al estudiante supervisar su propio aprendizaje, y el hecho de realizarse autopreguntas referentes al texto que se le presenta permite verificar cuánto sabe de la información y si ha llegado o no a la meta cognitiva propuesta. Por otro lado, se relaciona con la teoría del aprendizaje sociocultural del Vygotsky, ya que desarrollar y fortalecer la comprensión es una actividad que no solo se enfoca en el estudiante, sino que requiere de la interacción continua entre docente – estudiantes y estudiante – estudiante, es aquí donde prevalece la importancia de las experiencias sociales y culturales de los entes implicados.

En adición, concordamos con la investigación de Terán (2020), debido a que, es su tesis concluye que durante el proceso de enseñanza aprendizaje los estudiantes evidencian cierta capacidad en el desarrollo de sus habilidades cognitivas, esto contribuye a mejorar el desempeño académico fortaleciendo el pensamiento crítico, además, los estudiantes se encuentran dentro de los niveles medio y bajo lo que corrobora la necesidad de aplicar procesos pedagógicos y procedimientos dinámicos centrados en el estudiantes que optimice su aprendizaje. Ante tal investigación, en la nuestra se confirmó que el autocuestionamiento en la lectura entre los estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E. “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023, casi la mitad de los estudiantes (48.7%) muestran un nivel alto de autocuestionamiento, lo que indica que una parte significativa del grupo tiene una capacidad concreta para cuestionar y reflexionar sobre lo que están leyendo. Además, los resultados muestran una variación en los niveles de pensamiento crítico entre los estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E. "Nuestra Señora de la Merced" en Cajamarca, 2023. Es

alentador observar que casi la mitad de los estudiantes (48.7%) demuestran un nivel alto de pensamiento crítico, lo que propone que tienen la capacidad de analizar y evaluar información de manera profunda y reflexiva.

La investigación sobre el autocuestionamiento en la lectura y el pensamiento crítico se sustenta en marco teórico que abarca desde la filosofía clásica hasta la pedagogía moderna. En tanto, el autocuestionamiento, como estrategia metacognitiva, juega un papel crucial en el desarrollo del pensamiento crítico en la lectura. Según Andre y Anderson, consiste en la elaboración de preguntas centradas en las ideas principales del texto, permitiendo a los estudiantes obtener información relevante para su comprensión. King señala que esta estrategia dirige la atención hacia los aspectos esenciales del texto, promoviendo la concentración y la evaluación crítica de la información. Singer y Halldorson, por su parte, señalan el uso positivo de preguntas y respuestas como herramienta para mejorar la comprensión lectora. Mientras que el pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar, evaluar y reflexionar sobre la información, es reconocido como un pilar fundamental del proceso educativo desde la antigüedad. Filósofos como Sócrates y pedagogos como John Dewey enfatizaron la importancia de fomentar estas habilidades en los estudiantes, preparándolos para afrontar los desafíos del mundo y tomar decisiones informadas. Dewey, en particular, introdujo el término “pensamiento crítico” como sinónimo de solución de problemas, indagación y reflexión, destacando su relevancia en el contexto educativo.

CONCLUSIONES

1. Se identificó la relación positiva y moderada de 0.537 entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico de las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced” Cajamarca, 2023.
2. Se identificó un alto nivel de 48.7% (19 estudiantes) de autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023. Esto subraya la importancia de promover el autocuestionamiento como una estrategia esencial del proceso de lectura, lo cual puede impulsar el desarrollo de habilidades metacognitivas y mejorar el pensamiento crítico en este contexto educativo específico.
3. Se identificó un alto nivel de 48.7% (19 estudiantes) de pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023. Esto subraya la importancia de promover el pensamiento crítico como una parte esencial del proceso educativo, lo cual puede impulsar el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas en los estudiantes.
4. Se identificó una relación positiva entre el autocuestionamiento y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023, esto nos sugiere que fomentar el autocuestionamiento en los procesos de lectura fortalece el pensamiento crítico de las estudiantes

SUGERENCIAS

1. A la dirección de la UGEL Cajamarca, se sugiere que implemente las capacitaciones referentes a las estrategias de aprendizaje como el autocuestionamiento en la lectura de manera descentralizada, para lograr un pleno enriquecimiento del aprendizaje en todos los niveles educativos.
2. A la dirección de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, se sugiere que fomentar la capacitación continua de la plana docente en estrategias pedagógicas que promuevan el autocuestionamiento en la lectura y el pensamiento crítico en el aula. También diseñar y establecer programas curriculares que integren el desarrollo de habilidades metacognitivas y el pensamiento crítico en todas las áreas de estudio.
3. A los docentes de la I.E “Nuestra Señora de la Merced, se sugiere incorporar actividades de autocuestionamiento en la planificación de clases para fomentar la reflexión y el análisis crítico de los estudiantes durante la lectura. Asimismo, utilizar preguntas abiertas y desafiantes que estimulen el pensamiento crítico y promuevan el debate y la discusión en el aula. Y brindar retroalimentación constructiva que anime a los estudiantes a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y a identificar áreas de mejora en su pensamiento crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- André, M. y Anderson, T. (1979). *El desarrollo y evaluación de una técnica de autocuestionamiento. Investigación trimestral de lectura escolar* [Archivo PDF]. <https://pdfs.semanticscholar.org/96c7/c6bf792664169cb45be667b4636c0238c239>.
- Arias, F. (2006). *Introducción a la Técnica de Investigación en ciencias de la Administración y del Comportamiento*. Trillas.
- Beas, J., Santa Cruz, J., Thomsen, P. & Utreras, S. (1995). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Universidad Católica de Chile.
- Benavides C., Ruiz A. (2022). *El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática*. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79. <https://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/572>
- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico*: Fondo de cultura económica.
- Broks, J. y Broks, M. (1993). *El caso del aula constructivista*. Asociación para la supervisión y el desarrollo curricular.
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico*. Magisterio.
- Chimoy, E., Gonzaga, R., Linares, W. (2022). El pensamiento crítico en el sistema educativo del siglo XXI. *Revista Hacedor*. 6 (1), 65 -79. <https://doi.org/10.26495/rch.v6i1.2117>
- De La Hoz, C. y Martínez, J. (2022). *La pregunta en el proceso lector como estrategia metacognitiva para fortalecer el pensamiento crítico*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa] <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/9627/La%20pregunta%20en%20el%20proceso%20lector%20como%20estrategia%20metacognitiva%20para%20fortalecer%20el%20pensamiento%20cr%3%adtico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- De Miguel, J. (1998). *Características de los textos y comprensión lectora*. [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136674>
- Edeuteka, L. (2009). *Lectura crítica versus pensamiento crítico*. (2 de mayo de 2024).
<http://www.eduteka.org/LecturaCriticaPensamiento2.php>
- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Visor.
- Flores, S. (2022). *Comprensión lectora en el pensamiento crítico*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión].
<https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/6606/TESIS%20FLORES%20RAMOS%20SILVIA%20GEOVANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización digital y uso real de la lengua escrita en la escuela*: Graó.
- Gutiérrez, A. E. (2021). *Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 8538-8558. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.939
- Hernández R., Fernández C., Baptista P, (2006). *Metodología De La Investigación*. Mc Graw-Hill.
- Ibagòn, M., Minte, A. (2017). *Pensamiento crítico: ¿Competencia olvidada en la enseñanza de la historia?* *Revista Signatory of Dora*. 13(2),186-198 <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>
- King, J., Shirley, B., y Sally L. (1984). *Autocuestionamientos y resúmenes de los estudiantes como estrategias de estudio de la lectura* [Archivo PDF].
<https://journals.sagepub.com>
- López, G. (2013). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41-60.
https://www.educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.

- López, C., Flores, R., Galindo, A., y Huayta, Y. (2021). *Pensamiento crítico en estudiantes de educación superior: una revisión sistemática*. *Revista Innova Educación*, 3(2), 374-385. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.006>
- Mayer, R. E. (1983). *Pensamiento, Resolución de Problemas y Cognición. Serie Cognición y Desarrollo Humano*. Paidós.
- Ministerio de Educación. (2015). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. MINEDU.
- Moll, S. (2014). *Preguntas convergentes o divergentes*. (1 de junio de 2024) [preguntas-convergentes-o-divergentes-esta-es-la-cuestion/](https://www.repositorio.cepal.org/es/publicaciones/1/S1400173.es)
- Moshman, David. 1995. Teorías metacognitivas. *En Artículos y Publicaciones de Psicología de la Educación*, 7 (4) 351-371. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?>
- Palincsar, A.S & Brown, A. L (1984). *Enseñanza recíproca de actividades de comprensión-fomento y comprensión-seguimiento*. *Cognición e Instrucción* [Archivo PDF]. https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La miniguía del pensamiento crítico. Conceptos y Herramientas* [Archivo PDF]. www.criticalthinking.org
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Estándares Principios, Desempeño. Indicadores y una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico* [Archivo PDF]. <http://www.criticalthinking.org>
- Paredes, R.E. (2021) “*La estrategia metacognitiva del autocuestionamiento y la comprensión lectora, en los estudiantes del cuarto grado de educación general básica, paralelo “a”, de la escuela de educación básica marqués de selva alegre, de la ciudad de Ambato, en el primer quimestre del año lectivo 2020 – 2021*” [Tesis de Licenciatura. Universidad técnica de Ambato – Colombia]. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/32395>.
- Perales, A. (2021) “*Modelo metacognitivo para el pensamiento crítico en estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Sagrado Corazón de Jesús,*

- Chiclayo*” [Tesis de doctorado. Universidad César Vallejo].
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/63408>
- Pinzas, J. (2003). *Metacognición y lectura*: (1 de junio de 2014)
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=prH8DC9oohMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=la+metacognici%C3%B2n+en+la+lectura+juana+pinz%C3%A0s&ots=>
- Pinzón, L. (2018). *Construcción del texto argumentativo como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Libre]. hrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15702/tesis%20pregrado%20humanidades%20e%20idomas%20julio%202018.pdf>
- Pressley, M. (2002). *Instrucción de comprensión: mejores prácticas basadas en investigaciones*. Guilford Press.
- Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. Trillas
- Román, J. (2005). *Aprender con autpreguntas* [Archivo PDF].
<https://editorialcepe.es/wpcontent/uploads/2010/12/9788478695300..pdf>
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. [Archivo PDF]
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2043951.pdf>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. Mc Graw Hill.
- Singer, M. y Halldorson, M. (1996). Construir y validar inferencias puente de motivos. *Psicología cognitiva. Revista Signos*. 34 (49-50), 113-125.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342001004900008>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. [Archivo PDF]. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Syamsiah, N, Rafli Z. y Ridwan S. (2018). *Estrategia de autocuestionamiento en el proceso de comprensión lectora*. [Archivo PDF].
<https://download.atlantispres.com/article/55908989.pdf>

- Terán Bautista, R. D (2020) “*Estrategias de pensamiento crítico y el rendimiento académico en el área de comunicación de los estudiantes de la institución educativa n° 821015 del centro poblado santa rosa de unanca, distrito y provincia de san pablo-año 2019*”. [Tesis de pregrado. Universidad Nacional de Cajamarca]. https://repositorio.unc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14074/4599/T016_42119038_B.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valenzuela, J., Nieto, A. (2002). Motivación y pensamiento crítico: aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 9 (28), 1-13. <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3>.
- Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. La Pleyade.
- Villarini, A. R. (2003). *Teoría y pedagogía del Pensamiento Crítico. Perspectivas Psicológicas* [Archivo PDF]. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4>.
- Wassermann. S. (1994). El estudio de casos como métodos de enseñanza. Amorrortu.
- Wong, B. (1985). Estrategia de aprendizaje. *Revista de Psicología y Educación*. 1 (2), 13-18. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/20050102>.
- Zapalska, A. (2018). *Diseño de tareas utilizando el modelo de taxonomía revisada de Bloom del siglo XXI para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico* [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es> › descarga › artículo
- Zubiria, J. (2010). *Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico*. Conferencia no publicada. Instituto de pedagogía popular.

APENDICES

Apéndice n° 01

ESCALA DE ESTIMACIÓN SOBRE AUTOCUESTIONAMIENTO EN LA LECTURA

El presente Instrumento tiene como objetivo identificar la relación existente entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico de las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced” Cajamarca, 2023.

INSTRUCCIONES: A continuación, se presenta una serie de preguntas, lee atentamente y marca con una ASPA (X) solo una alternativa, hay tres posibilidades de respuesta:

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

VARIABLE 1: AUTOCUESTIONAMIENTO EN LA LECTURA					
DIMENSIONES	INDICADORES		1	2	3
Antes de la lectura	1	¿El estudiante identifica el género discursivo del texto?			
	2	¿El estudiante determina la finalidad del texto?			
	3	¿El estudiante activa sus saberes previos?			
Durante la lectura	4	¿El estudiante vincula sus conocimientos previos con la nueva información que lee?			
	5	¿El estudiante identifica palabras desconocidas?			
	6	¿El estudiante relee el texto para lograr una mayor comprensión?			
Después de la lectura	7	¿El estudiante revisa el proceso lector para identificar los errores y aciertos?			
	8	¿El estudiante intervine en clase realizando y respondiendo preguntas fundamentadas y coherentes en base a la información recibida?			
	9	¿El estudiante construye de manera global el nuevo conocimiento?			

Apéndice n° 02

CUESTIONARIO DEL AUTOCUESTIONAMIENTO (TEXTO – DINA BOLUARTE “USURPACIÓN Y VANIDAD”

1. **¿Qué tipo de texto es el que vas a leer?**

2. **¿Cuál crees que es la finalidad del texto?**

3. **¿Has leído algún texto similar?**

4. **¿De qué crees que no hablará el texto?**

5. **¿Qué conoces sobre el tema?**

6. **¿Has identificado algunos términos de los cuáles desconoces el significado?
¿Cuáles?**

7. **¿Has comprendido el texto en la primera lectura? Si o no ¿Por qué?**

8. **¿Qué opinas del contenido del texto?**

9. **¿Qué ideas o perspectivas te has generado a partir de lo leído?**

Apéndice n°03

ESCALA DE ESTIMACIÓN SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO

El presente Instrumento tiene como objetivo identificar la relación existente entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico de las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced” Cajamarca, 2023.

INSTRUCCIONES: A continuación, se presenta una serie de preguntas, lee atentamente y marca con una ASPA (X) solo una alternativa, hay tres posibilidades de respuesta:

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

VARIABLE 2: PENSAMIENTO CRÍTICO							
DIMENSIONES	INDICADORES			1	2	3	
Analizar	1	¿El estudiante selecciona la información más relevante en el texto?					
	2	¿El estudiante identifica las ideas principales?					
	3	¿El estudiante asume una postura frente a la información que recibe?					
Inferir	4	¿El estudiante hace predicciones apoyándose de sus conocimientos previos?					
	5	¿El estudiante deduce el significado de palabras desconocidas a partir del contexto del texto?					
	6	¿El estudiante predice la finalidad que persigue el autor del texto?					
Argumentar	7	¿El estudiante manifiesta sus puntos de vista bajo argumentos precisos que apoyan sus ideas?					
	8	¿El estudiante mantiene una postura firme frente al texto, valiéndose de sus conocimientos previos y de sus experiencias?					
	9	¿El estudiante espeta la diversidad de opiniones?					

Apéndice n° 04

MATRIZ DE INVESTIGACIÓN

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÒTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	TÈCNICAS E INSTRUMENTOS	METODOLOGÌA
<p>Problema general ¿Qué relación existe entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023?</p> <p>Problemas derivados ¿Cuál es el nivel del autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023?</p> <p>¿Cuál es el nivel del pensamiento crítico</p>	<p>Objetivo general Identificar la relación existente entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico de las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced” Cajamarca, 2023.</p> <p>Objetivos específicos OE1. Identificar el nivel del autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.</p>	<p>Existe una relación significativa entre el autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced” Cajamarca, 2023.</p> <p>HE1. Existe un alto nivel del autocuestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.</p> <p>HE2. Existe un alto nivel del pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de</p>	<p>V1 Autocuestionamiento en la lectura</p>	<p>Antes de la lectura</p> <p>Durante la lectura</p> <p>Después de la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Identifica el género discursivo del texto . Determina la finalidad del texto . Activa sus saberes previos . Vincula sus conocimientos previos con la nueva información que lee . Identifica palabras desconocidas . Relee el texto para lograr una mayor comprensión . Revisa el proceso lector para identificar los errores y aciertos 	<p>Encuesta - Cuestionario</p>	<p>Población 659 estudiantes de primero a quinto de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.</p> <p>Muestra 39 estudiantes del 5° grado de educación secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.</p> <p>Métodos hipotético deductivo</p> <p>Tipo de investigación descriptiva</p> <p>Diseño de investigación descriptivo correlacional</p>

<p>en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el autocuestionamiento y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023?</p>	<p>OE2. Identificar el nivel del pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.</p> <p>OE3. Identificar la relación existente entre el autocuestionamiento y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023?</p>	<p>secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023.</p> <p>HE3. Existe una relación significativa entre el autocuestionamiento y el pensamiento crítico en las estudiantes de 5° grado de secundaria de la I.E “Nuestra Señora de la Merced”, Cajamarca, 2023?</p>			<ul style="list-style-type: none"> . Interviene en clase realizando y respondiendo preguntas fundamentadas y coherentes en base a la información recibida . Construye de manera global el nuevo conocimiento 		
			<p>V2 Pensamiento Crítico</p>	<p>Analizar</p> <p>Inferir</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Selecciona la información más relevante . Identifica las ideas principales . Asume una postura frente a la información que recibe . Hace predicciones apoyándose de sus conocimientos previos . Deduce el significado de palabras desconocidas a partir del 	<p>Encuesta - Cuestionario</p>	

				Argumentar	<p>contexto del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> . Predice la finalidad que persigue el autor del texto . Manifiesta sus puntos de vista bajo argumentos precisos que apoyan sus ideas . Mantiene una postura firme frente al texto, valiéndose de sus conocimientos previos y de sus experiencias . Respeta la diversidad de opiniones 	
--	--	--	--	------------	---	--

ANEXOS

Anexo n° 01

Base de datos procesados en Excel

VARIABLE: AUTOCUESTIONAMIENTO EN LA LECTURA									VARIABLE: PENSAMIENTO CRÍTICO										
Antes de la lectura			Durante la lectura			Después de la lectura			Analizar			Inferir			Argumentar			Promedios	
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	V1	V2
3	3	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	2	1	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	
3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	2	3	2	2	1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	
3	3	3	2	3	1	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	
3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	
3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	
3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	
3	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
2	3	2	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	2	3	3	
3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	
2	3	2	2	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	
2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	
3	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
3	3	3	3	2	2	2	2	3	1	3	3	2	2	2	2	3	3	2	
3	3	3	3	3	2	3	3	1	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	1	3	2	2	2	
2	3	2	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
2	2	3	2	3	1	3	3	3	2	2	3	1	3	3	2	2	3	2	
3	3	3	3	3	3	2	3	1	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	
2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	3	
3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	
3	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	3	2	2	
3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	
2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3	1	3	2	3	2	3	2	2	

Anexo n°02

BASE DE DATOS PROCESADOS EN SPSS

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	P1	Numérico	8	0	¿El estudiante identifica el género...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
2	P2	Numérico	8	0	¿El estudiante determina la finalid...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
3	P3	Numérico	8	0	¿El estudiante activa sus saberes...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
4	P4	Numérico	8	0	¿El estudiante vincula sus conoci...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
5	P5	Numérico	8	0	¿El estudiante identifica palabras ...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
6	P6	Numérico	8	0	¿El estudiante relee el texto para l...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
7	P7	Numérico	8	0	¿El estudiante revisa el proceso le...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
8	P8	Numérico	8	0	¿El estudiante intervine en clase r...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
9	P9	Numérico	8	0	¿El estudiante construye de mane...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
10	P10	Numérico	8	0	¿El estudiante selecciona la infor...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
11	P11	Numérico	8	0	¿El estudiante identifica las ideas ...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
12	P12	Numérico	8	0	¿El estudiante asume una postura...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
13	P13	Numérico	8	0	¿El estudiante hace predicciones ...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
14	P14	Numérico	8	0	¿El estudiante deduce el significa...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
15	P15	Numérico	8	0	¿El estudiante predice la finalidad ...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
16	P16	Numérico	8	0	¿El estudiante manifiesta sus pun...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
17	P17	Numérico	8	0	¿El estudiante mantiene una post...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
18	P18	Numérico	8	0	¿El estudiante espeta la diversida...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Nominal	Entrada
19	V1	Numérico	8	0	AUTOCUESTIONAMIENTO EN L...	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Escala	Entrada
20	V2	Numérico	8	0	PENSAMIENTO CRÍTICO	{1, Nunca}...	Ninguno	8	Centrado	Escala	Entrada
21	AUTO	Numérico	8	0	NIVEL DE AUTOCUESTIONAMIE...	{1, Nivel baj...	Ninguno	8	Centrado	Escala	Entrada
22	PENASAM	Numérico	8	0	NIVEL DE PENSAMIENTO CRITICO	{1, Nivel baj...	Ninguno	8	Centrado	Escala	Entrada
23											
24											
25											

Vista de datos **Vista de variables**

IBM SPSS Statistics Processor está listo Unicode:ON



Universidad
Nacional de
Cajamarca
"Norte de la Universidad Peruana"

Repositorio Digital Institucional
CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN

1. Datos del autor:

Nombres y Apellidos: Dalina Johani Zelada Quispe

DNI/Otros N°: 71 71 71 38

Correo electrónico: dzeladaq16_1@unc.edu.pe

Teléfono: 928 45 23 62

2. Grado académico o título profesional

Bachiller Título profesional Segunda especialidad

Maestro Doctor

3. Tipo de trabajo de investigación

Tesis Trabajo de investigación Trabajo de suficiencia profesional

Trabajo académico

Título: El autoquestionamiento en la lectura como estrategia metacognitiva y el pensamiento crítico en estudiantes de 6° grado de secundaria de la I.E. 'Nuestra Señora de la Merced', Cajamarca, 2023.

Asesor: Dr. Virgilio Gómez Vargas

Jurados: Dra. María Rosa Reaño Titado

Dra. Yolanda Toribia Colquera Sánchez

Mg. Eduardo Martín Agión Cáceres

Fecha de publicación: 06 / 09 / 2024

Escuela profesional/Unidad:

Escuela Académico Profesional de Educación

4. Licencias

Bajo los siguientes términos autorizo el depósito de mi trabajo de investigación en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Con la autorización de depósito de mi trabajo de investigación, otorgo a la Universidad Nacional de Cajamarca una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi trabajo de investigación, en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido por conocerse, a través de los diversos servicios provistos por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de la UNC, Colección de Tesis, entre otros, en el Perú y en el extranjero, por el tiempo y veces que considere necesarias, y libre de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Nacional de Cajamarca podrá reproducir mi trabajo de investigación en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.



Universidad
Nacional de
Cajamarca
"Norte de la Universidad Peruana"

Repositorio Digital Institucional
CONSTANCIA DE AUTORIZACIÓN

Declaro que el trabajo de investigación es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, o coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicho trabajo de investigación no infringe derechos de autor de terceras personas. La Universidad Nacional de Cajamarca consignará el nombre del(los) autor(es) del trabajo de investigación, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la presente licencia.

Autorizo el depósito (marque con una X)

Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.

Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha
____/____/____

No autorizo

B.H.P.

Firma

06 / 09 / 2024

Fecha