

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZAN

ESCUELA DE POST GRADO



=====

**INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS NARRATIVAS EN EL
DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DEL
SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVA DE CHOSICA-2015**

=====

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA SUPERIOR**

TESISTA: ROXANA MARLENE VILLA LÓPEZ

ASESOR: DRA. NORA CASIMIRO URCOS

HUÁNUCO – PERÚ

2017

DEDICATORIA

A mis hijas, Esperanza, Valeria por encender la luz de mis días.

A Lucho, mi esposo por su esfuerzo constante.

A mis padres Edilbeto y Reyda, quienes nunca dejan de impulsar y cristalizar mis metas.

AGRADECIMIENTO

A los maestros de las instituciones educativas de Chosica quienes gustosamente apoyaron en la realización de la presente investigación.

A la Dra. Nora Casimiro por su acompañamiento constante.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal determinar la influencia existente entre las Estrategias Narrativas y el desarrollo del Pensamiento crítico en niños del segundo grado de educación Primaria de las instituciones educativas de Chosica. Tiene un enfoque cuantitativo, donde se utilizó el tipo de investigación descriptiva correccional-causal que tiene el propósito de describir situaciones o eventos de relaciones entre ambas variables. Para responder a las interrogantes planteadas como problemas de investigación y cumplir con los objetivos de este trabajo, se elaboró dos fichas de observación que se aplicó a una muestra 115 niños del segundo grado de educación primaria de Chosica, el proceso de validez y confiabilidad de los instrumentos, así como el tratamiento de los datos fueron procesadas con el paquete estadístico SPSS V- 24. Los resultados de la investigación han reportado la existencia de una relación de ($\rho = 0,966$) y una asociación estadísticamente significativa entre la variable Estrategias Narrativas y la variable Pensamiento crítico ($p - \text{valor} = 0.000 < 0.05$) al 5% de significancia bilateral, lo que demuestra que los resultados pueden ser generalizados a la población de estudio.

Entre las conclusiones más resaltantes podemos decir que las Estrategias Narrativas que tienen los niños del segundo grado son Inadecuados, de los resultados halados también podemos decir que los desarrollos del Pensamiento crítico de los niños son Inadecuados

Palabras Claves: *Estrategias, estrategias narrativas, pensamiento, pensamiento crítico*

SUMMARY

The main objective of this research was to determine the influence of the Narrative Strategies and the development of Critical Thinking in children of the second grade of Primary Education of the educational institutions of Chosica. It has a quantitative approach, which used the type of descriptive correctional-causal research that has the purpose of describing situations or events of relations between both variables. In order to respond to the questions raised as research problems and to fulfill the objectives of this work, two observation sheets were elaborated, which was applied to a sample of 115 children of the second grade of primary education of Chosica, the process of validity and reliability of the Instruments as well as data processing were processed using the SPSS V-24 statistical package. The results of the investigation have reported the existence of a ratio of ($\rho = 0.966$) and a statistically significant association between the variable Narrative Strategies and the variable Critical thinking (p - value = $0.000 < 0.05$) to 5% of bilateral significance, which shows that the results can be generalized to the study population.

Among the most striking conclusions we can say that the Narrative Strategies that have the second grade children are Inadequate, from the results drawn we can also say that the development of critical thinking of children are Inadequate

Keywords: Strategies, narrative strategies, thinking, critical thinking

INTRODUCCIÓN

La evidencia ha demostrado que en las aulas de clase se encuentran diversidades de estrategias y estilos de aprendizaje, cultura, medios para aprender y ritmos de aprendizaje entre otros, que se perciben en las habilidades narrativas de niños/niñas, en sus desarrollos cognitivos y en su pensamiento crítico

Las habilidades narrativas se desarrollan con el tiempo y son valiosas por tres razones: En primer lugar, las narraciones son una herramienta usada para el desarrollo del lenguaje oral (Morrow, 1987). En segundo lugar, las narraciones se cree que forman un puente para la alfabetización (Hedberg y Westby, 1993) y predicen el éxito académico (Bishop y Edmundson, 1987). En tercer lugar, existen pruebas de que las narrativas están relacionadas con el desarrollo conceptual (Applebee. 1978; Vygotsky. 1962 pp73-80).

Se entiende al pensamiento crítico como un pensamiento disciplinado, autodirigido, que ejemplifica las perfecciones del pensamiento apropiado a un modo particular o un dominio del mismo. Desarrollar este tipo de pensamiento en los estudiantes es muy importante porque poseerán una de las herramientas necesarias que les facilitará competir en este mundo cada vez más complejo y sofisticado; lo es así también la metacognición que es el grado de más alto nivel del aprendizaje significativo, por constituirse en el acto de toma de conciencia del aprender, o sea la conciencia de nuestro propio pensamiento, de su funcionamiento, operatividad y estructura, y de lo que nos permite convertirlo en instrumento para el dominio de la cultura.

Es por todo lo expuesto anteriormente que en esta investigación se planteó analizar si existe influencia entre las Estrategias narrativas y el desarrollo del pensamiento creativo en niños del segundo grado de Primaria.

Este estudio está estructurado en cinco capítulos constituidos de la siguiente manera:

En el capítulo se presenta la identificación y determinación del problema, la formulación del problema, formulación de los objetivos, formulación de hipótesis, variables, así como la justificación, viabilidad y limitación de la investigación.

El segundo capítulo expone los diferentes antecedentes de estudios directamente vinculados con nuestro trabajo de investigación para luego desarrollar las bases teóricas y epistemológicas y las definiciones conceptuales

En el tercer capítulo se desarrolla el marco metodológico donde se contempla el tipo, diseño, la población y muestra del trabajo de investigación, también se contempla la técnica y los instrumentos de producción de datos con su respectivo tratamiento estadístico de confiabilidad y validez.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados del trabajo de campo. La contrastación de la hipótesis secundaria, así como la prueba de hipótesis general.

El quinto capítulo presenta la discusión de los resultados teniendo en consideración el estado del arte encontrado, así como la discusión estadística del trabajo en relación con otros trabajos.

Finalmente exponemos las conclusiones, las recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos donde consideramos el instrumento de recolección de datos.

CONTENIDOS

	Página.
Dedicatoria	ii
Reconocimiento	iii
Resumen	iv
Summary	v
Introducción	vi
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Descripción del problema.	10
1.2. Formulación del problema.	12
1.2.1. Problema general.	
1.2.2. Problemas específicos.	
1.3. Objetivo general y objetivo específico.	13
1.3.1. Objetivo general	
1.3.2. Objetivo específico.	
1.4. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.	13
1.4.1. Hipótesis General	
1.4.2. Hipótesis Específica.	
1.5. Variables	14
1.6. Justificación e importancia	15
1.7. Viabilidad	15
1.8. Limitaciones	16
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes	17
2.2. Bases teóricas	19
2.3. Definiciones conceptuales	42
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo de investigación	44
3.2. Diseño de Investigación	44
3.3. Población y muestra	45
3.4. Instrumento de recolección de datos	46
3.5. Técnica de recojo, procesamiento y presentación de datos	58

CAPÍTULO IV
RESULTADOS.

4.1. Presentación y análisis de resultados	59
4.2. Contrastación de hipótesis secundarias	64
4.3. Prueba de hipótesis General	73

CAPÍTULO V
DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Contrastación de los resultados del trabajo de campo	79
5.2. Aporte científico	81

CONCLUSIONES	82
SUGERENCIAS	84
BIBLIOGRAFÍA	85
ANEXOS	88

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema

El presente estudio trata acerca de la influencia que tienen las estrategias de narración en el desarrollo del pensamiento crítico. En primer lugar, al hablar de estrategias narrativas o de narración oral, implica tratar de procedimientos para lograr el acto de comunicación, donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, con el público y no para el público, inicia un proceso de interacción en el cual emite un mensaje y recibe respuesta, por lo que no sólo informa sino que comunica, pues influye y es influido de inmediato en el instante mismo de narrar, para que el cuento crezca con todos y de todos, entre todos. La narración oral es un acto de imaginación, que no refleja, sino que recrea la realidad, y reinventado la realidad asume el ayer, reafirma el hoy, y predice el mañana, para ser camino del tiempo, camino del futuro. La narración oral es un acto de belleza, donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, resulta capaz de divertir y enseñar, de emocionar y analizar, de cuestionar y de afirmar, de debatir y de comprometer. Por lo tanto, las estrategias de narración están encaminando a lograr un mayor éxito en la narración. Dentro de las estrategias se incluyen las siguientes: la elección de un cuento, la adaptación del mismo, el uso de recursos lingüísticos y paralingüísticos, y las actitudes que deben de acompañar al narrador, durante la narración (Terejina, 2000).

Por otro lado, está el pensamiento crítico, que se considera como una habilidad cognitiva y metacognitiva, que implica un pensamiento de alto nivel

que involucra habilidades de comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras. La habilidad de pensar críticamente supone destrezas relacionadas con diferentes capacidades como, por ejemplo, la capacidad para identificar argumentos y supuestos, reconocer relaciones importantes, realizar inferencias correctas, evaluar la evidencia y la autoridad, y deducir conclusiones. El pensamiento crítico se concibe como el pensamiento racional y reflexivo interesado en decidir qué hacer o creer (López, 2013).

En estos últimos tiempos ha ido en incremento mucho más el bajo rendimiento en los estudiantes escolares de nuestro país, gran parte de ellos encontramos en instituciones educativas nacionales como también en instituciones particulares. Pues son muchas las causas que se conocen del bajo rendimiento, así como las que pueden estar relacionadas a la desnutrición, problemas socioafectivos, problemas metodológicos de enseñanza y a problemas de estrategias de aprendizaje, pero muy poco se considera que el bajo rendimiento se deba a falta del desarrollo del pensamiento crítico, siendo esta una habilidad muy importante en su proceso de aprendizaje.

Si bien es cierto que todo estudiante posee un pensamiento pero muy pocos desarrollan un pensamiento crítico, gran parte de nuestros estudiantes escolares carecen o tienen poco desarrolladas habilidades para generar una discusión, una crítica y autocrítica de su propio aprendizaje y desarrollo personal social, razón por la cual los escolares tienen dificultades en entenderse y relacionarse entre ellos, con el profesor y con los demás, reflejándose muchas veces en un bajo rendimiento escolar porque no se adaptan bien y no saben enfrentar conflictos en la vida escolar. Pues el pensamiento crítico es esencial en el desarrollo de valores y en el desarrollo de habilidades de solución de conflictos, siendo estas habilidades muy importantes

para la convivencia en el medio escolar, en la familia y en la sociedad. Con el pensamiento crítico el estudiante recaba información sobre realidades concretas, logra entender toda su complejidad, valora y se compromete en mejorarla. De este modo el desarrollo del pensamiento crítico favorece la educación moral y en valores basados en la convivencia cotidiana. El pensamiento crítico permite analizar colectivamente los valores que intervienen en la toma de decisiones sobre temas personales y sociales.

De todo lo antes planteado los niños de las instituciones educativas no escapan de estos problemas por ello se ha considerado trabajar con los del segundo grado de primaria.

1.2. Formulación del problema.

1.2.1. Problema general

¿De qué manera influyen las estrategias narrativas en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños de segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho – Chosica 2015?

1.2.2. Problemas específicos

1.- ¿De qué manera influyen las Estrategias de Comparación en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho - Chosica 2015?

2.- ¿De qué manera influyen las Estrategias de Reflexión en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños de segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho – Chosica 2015?

1.3. Objetivo General y objetivos específicos

1.3.1 Objetivo General

Determinar la influencia de las estrategias narrativas en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho Chosica-2015

1.3.2. Objetivos específicos

1.- Determinar la influencia de las Estrategias de Comparación en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho – Chosica 2015.

2.- Determinar la influencia de las Estrategias de Reflexión en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho - Chosica 2015.

1.4. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.

1.4.1. Hipótesis general

Las Estrategias Narrativas influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho – Chosica 2015

1.4.2. Hipótesis específicas

1.- Las Estrategias de Comparación influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho – Chosica 2015.

2.- Las Estrategias de Reflexión influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho - Chosica 2015.

1.5. Variables.

- Variable Independiente: Estrategias Narrativas

- Variable dependiente: Pensamiento crítico

VARIABLES DE ESTUDIO	DIMENSIONES	INDICADORES
ESTRATEGIAS NARRATIVAS	Estrategias de comparación	Reconoce las características que tiene una imagen con respecto a otra. Compara el texto narrativo de un argumentativo
	Estrategias de reflexión	Adopta una actitud positiva ante los errores. Sabe cómo organizar la información según el tipo de texto.
PENSAMIENTO CRÍTICO	Análisis, interpretación y evaluación	Reconoce y recuerda los hechos tal y como aparecen expresos en la lectura.
	Inferencia, explicación y autorregulación	Utiliza los datos explicativos del texto, las experiencias personales y la intuición; realiza juicios.

1.6 Justificación e importancia.

La investigación será significativa en la medida que teóricamente va a contribuir en incrementar el conocimiento científico en cuanto a qué influencia tiene las estrategias narrativas en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños con bajo rendimiento escolar del segundo grado de educación primaria, además va a servir de base teórica para futuras investigaciones vinculadas al tema.

A nivel práctico, este trabajo servirá para que los niños del segundo grado de educación primaria desarrollen su pensamiento crítico y eleven su nivel de rendimiento escolar al emplear estrategias narrativas.

Metodológicamente es de significatividad en la medida que se va a poner a prueba un programa de estrategias narrativas para desarrollar el pensamiento crítico y mejorar el rendimiento escolar en niños del segundo grado de educación primaria con bajo rendimiento escolar, de esta manera se podrá emplear dichas estrategias en otras poblaciones similares.

1.7. Viabilidad.

Consideramos viable el desarrollo de la presente investigación por lo siguiente:

- El estudio de este problema es académicamente viable por ser las Estrategias Narrativas un factor que tiene relación directa con el desarrollo del pensamiento crítico de los niños.
- Se dispone de recursos humanos, económicos y materiales suficientes para realizar la investigación.
- Es factible llevar a cabo el estudio en el tiempo previsto.

- Es factible lograr la participación de los sujetos para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.
- Es factible conducir el estudio con la metodología necesaria.
- Los métodos a seguir conducirán a dar respuesta al problema de estudio.
- No existen problemas ético-morales en el desarrollo de la investigación.

1.8. Limitaciones

Todo trabajo de investigación presenta siempre una serie de limitaciones principalmente en la generalización y la factibilidad del trabajo de investigación, los cuales se señalan a continuación:

Los recursos financieros serán aportados por el autor, esta es una gran limitación, establecida por la realidad económica, dado que el ejecutar esta investigación amerita un proceso complejo de acciones que emanan egresos relativamente altos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes.

Marciales Vivas, Gloria Patricia (2003), realizó su tesis doctoral en el Departamento de psicología evolutiva y de la educación, de la Facultad de Educación, de la Universidad Complutense de Madrid, con el título Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos, con el objetivo de explorar las diferencias en cuanto a las dimensiones del Pensamiento Crítico como creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos, para lo cual trabajó con una muestra de 130 estudiantes de una Universidad privada de Bogotá (Colombia) de Primero y Último año de cuatro licenciaturas diferentes (Filosofía, Psicología, Informática Matemática e Ingeniería Electrónica), empleó el método de investigación exploratorio descriptivo y llegó a la siguiente conclusión: Los resultados de la investigación han aportado información relevante en torno a la ocurrencia de cambios en las dimensiones elegidas, comparando estudiantes que inician, y aquellos que terminan su formación en una de las cuatro Licenciaturas elegidas. Es así que, en los análisis realizados, los estudiantes de último año aparecen sistemáticamente vinculados a formas de pensamiento integradoras, tomando en cuenta las dimensiones Sustantiva y Dialógica, orientadas desde teorías personales sobre el conocimiento y el proceso de conocer, relativistas y contextuales, puestas en práctica a través de estrategias tanto afectivas como cognitivas, dirigidas a construir una mirada globalizadora y respetuosa frente

al texto, y expresadas a través de inferencias que buscan hacer coherencia, explicar y comprender el texto, más que enjuiciarlo. Y asume que los estudiantes que ingresan a la Universidad son fruto de prácticas tradicionales que durante los años escolares no contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico.

López Aymes, Gabriela (2012), realizó un estudio denominado: Pensamiento crítico en el aula, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. El objetivo de su investigación fue en primer lugar, analizar la conceptualización del pensamiento crítico y las habilidades básicas que lo componen, analizar las características del pensador crítico así como algunos modelos y técnicas instruccionales y su evaluación, para finalmente analizar algunas dificultades de su uso en los contextos escolares. En este sentido argumenta que la misión de la escuela no es tanto enseñar al alumno una multitud de conocimientos que pertenecen a campos muy especializados, sino, ante todo, aprender a aprender, procurar que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual y refiere que esto se puede lograr atendiendo el desarrollo de destrezas de orden superior como las del pensamiento crítico, y que su progreso va más allá del entrenamiento de habilidades cognitivas. Plantea que el pensamiento crítico se distingue, además, por las disposiciones que cada persona aporta a una tarea de pensamiento, rasgos 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. Finalmente, hace una reflexión en este sobre la importancia de desarrollar el pensamiento crítico para la vida académica y personal de los estudiantes.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1 Narración oral

La narración oral es una conducta expresivo-comunicadora del ser humano que puede ser dimensionada hasta convertirse en un arte, y que tiene su origen: en la característica humana, necesaria e imprescindible, de comunicarse; en la práctica tan cercana de la conversación que contiene al acto no artístico de narrar oralmente; y en el ámbito íntimo que propicia y define a las conversaciones. La narración oral artística es el arte del cuentero de todos los tiempos, desde el cuentero de la tribu al cuentero campesino, suburbano o urbano, desde el cuentero que cuenta con toda la comunidad hasta el cuentero familiar (conversador o cuentero de la cotidianeidad, sin intencionalidad artística expresa, que es anterior y es el origen de todos los que cuentan oral artísticamente; es contar cuentos con asombro y fulgor mediante la palabra, la voz, el cuerpo y el gesto. La narración oral artística es también el arte del narrador oral, del contador de cuentos cercano a la literatura para niños, a la docencia y a la promoción del libro, que surge a fines del siglo XIX en Escandinavia y toma forma sobre todo entre los bibliotecarios, los maestros y diversos escritores para niños, con el propósito de instaurar “La Hora del Cuento”, destinada exclusivamente a los niños, en bibliotecas y aulas, para contar desde las tradiciones orales y desde la literatura, desde los cuentos tradicionales anónimos hasta los de los escritores de cualquier época especializados en la infancia, pero que entiende básicamente este arte como descubrimiento, recreación, motivación y/o profundización de esa otra necesidad de encantamiento y aprendizaje que es la lectura (Garzón, 2008).

La narración oral artística es en la actualidad el arte del narrador oral escénico, que reconoce que en los orígenes de este arte están los cuenteros comunitarios, y están también los narradores orales de la corriente escandinava; y

reconociendo a cuenteros comunitarios y a narradores orales de la corriente escandinava como antecedentes, reconociendo su extraordinaria significación y su importancia teórico práctica, se transforma en Cuba, en la década de los setenta, desde La Peña de Los Juglares, donde definió este arte como acto escénico y comunicativo (y después como arte oral escénico, escénico comunicador); se transforma para contar desde 1975 valorando paulatinamente al máximo cada posibilidad oral escénica, volviendo así la mirada y el proceder a las de sus más antiguos antecesores, al proceder totalizador del cuentero de siempre, del juglar de siempre, de todos los que en la ruta de los siglos han unido a la palabra viva el lenguaje de la mirada, de la mímica, del ademán, de la postura, del movimiento, de la proximidad, entre otros lenguajes corporales activos en la comunicación humana, enfatizándolos al narrar oralmente; es el arte del narrador oral escénico, que renueva esta profesión y se inserta en la búsqueda de la integración de las artes de la oralidad, y se inserta en la búsqueda de un espectador participante que interaccione contemporáneamente; todo, sin olvidar la necesidad de que los humanos vuelvan la mirada hacia la práctica cada vez más olvidada de la conversación; la narración oral es el arte de este narrador oral escénico que puede contar un mito, una leyenda, una anécdota, un relato, un cuento, una novela, entre más, porque puede hacerlos suyos con el niño, con el joven, con el adulto, cada uno como tal, o con todos a la vez en cualquier espacio posible, para reinventarlos como maravilla creadora (Peligrin, 1984).

La narración oral artística es un arte oral escénico con sus propias características, pertenece a la oralidad, que es una categoría comunicadora, y a la oralidad artística; y aunque tiene elementos expresivos comunes con el teatro, y comunes no verbales con la danza y la pantomima, estas artes son otra cosa, son escena expresiva, y la categoría a la que pertenecen son las artes escénicas o el

arte escénico; mientras que la oralidad narradora artística es un arte oral donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, se desnuda para poblarse. Es un acto de comunicación, donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, con el público (considerado un interlocutor) y no para el público, inicia un proceso de interacción en el cual emite un mensaje y recibe respuesta, por lo que no sólo informa, sino que comunica, pues influye y es influido de inmediato, en el instante mismo de narrar, para que el cuento oral crezca con todos y de todos, entre todos. Es un acto de hipnosis alternativa, un acto de hipnosis no convencional, donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, convoca con el cuento oral la atención del público interlocutor, creándole a cada persona una nueva puerta a la realidad, otra óptica para ver o para reafirmar el mundo, óptica que contribuya a transformar la realidad toda y a transformar la realidad de cada cual. La narración oral artística es un arte vivo, de siempre, donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, reinventa el cuento para contarlos oralmente cada vez distinto, con cada público interlocutor, y donde participa de un proceso creador que motiva con el cuento que cuenta y que es por siempre un proceso oral artístico en movimiento, en transformación. La narración oral artística es un acto de ensoñación, donde el ser humano, al narrar a viva voz y con todo su cuerpo, reencuentra desde la fantasía la dimensión de los sueños (Torres, 1995).

La narración oral es la acción de contar historias, sucesos o acontecimientos, reales o imaginados a un grupo de personas, utilizando para ello como herramientas fundamentales la palabra y la gestualidad del ejecutante, en una situación de comunicación viva y directa (Villaza, 1999).

El arte de contar cuentos

La magia de los cuentos contados alcanza tanto al que cuenta como al que se deja fascinar por el cuento que está escuchando. Y el arte de contar cuentos se centra en cinco grandes apartados (Jean, 1988, pp. 279 y 253):

1. ¿Por qué contar cuentos?
2. ¿Quién puede contar cuentos?
3. ¿Cómo contar los cuentos?
4. Tiempo, espacio, materiales.
5. Actividades y trucos paralelos.

1. ¿Por qué contar cuentos?

Como sostiene George Jean en su excelente ensayo *El poder de los cuentos*, las historias, los relatos de antaño son una fuente inagotable de placer y de sabiduría. Su supervivencia está ligada a la selección de la versión más genuina y a su análisis y estudio con todos los recursos de las ciencias humanas. Su vigencia se vincula también al uso de prácticas creativas para recrear viejos mitos y crear nuevos cuentos desde el imaginario moderno. Constituyen además un poderoso instrumento de educación sobre todo implícita debido al intercambio de lo subjetivo y de la realidad en el mundo imaginario y porque en su recepción se integra de modo individual el mundo exterior y el interior.

Se sabe y está comprobado que el niño aprende por intereses y estímulos. De ahí el valor de los cuentos también en los aprendizajes específicos, por ejemplo, en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Los fracasos en el aprendizaje de la lectura y la escritura conciernen sobre todo a los niños que han crecido sin libros a su alrededor, sin juegos de lenguaje a la hora de acostarse, sin diálogos acerca de las letras, de modo que nuestra obsesión debería ser evitar que el paso de los días extinga en unos el deseo primario de aprender a leer y, al mismo tiempo, tratar de

inculcar en otros el júbilo de internarse en el bosque de las palabras” (Mata, 2004, pp. 36-37).

2. ¿Quién puede contar cuentos?

Todo el mundo, absolutamente todas las personas pueden contar cuentos. Porque todos somos narradores, todos somos más o menos expertos en este arte al alcance de todos. Podemos sin duda perfeccionarnos en ese arte de contar bien, pero la realidad es que la narración es una actividad permanente en nuestras vidas. Pensemos que la mayor parte del tiempo que dedicamos a comunicarnos con los demás o con nosotros mismos, la ocupamos en contar lo que nos ha ocurrido, o lo que hemos visto, soñado, imaginado o escuchado, o recordado. Todas son formas de la narración oral (Landerero, 2001, p. 77).

3. ¿Cómo contar los cuentos?

Contar cuentos no es dramatizarlos, actividad sin duda atractiva, pero que persigue otros distintos fines. Se considera que hay que evitar hacer teatro cuando se cuenta, y contar cuando se hace teatro (Jean, 1988, p. 266).

Contar cuentos no es leer cuentos en voz alta. La lectura de cuentos, la lectura narrada con emoción y buena dicción, también es atractiva e impulsora del deseo de leer, porque incita a los pequeños a descubrir ese código misterioso de los libros. Debiera empezar muy pronto para los niños que aún no saben leer y para los niños ya lectores como una importante actividad de la lectura comprensiva y otra forma más de animación y de educación literaria. Contar cuentos es decir los cuentos, narrarlos desde la oralidad con fuerza y verdad, transmitir las historias de un modo directo y personal, lo que conlleva el máximo grado de implicación y de afectividad. Contar cuentos es una comunicación sin intermediarios, sea uno o muchos los receptores. Contar cuentos exige una selección y una elección muy personal, porque (Tejerina, 2010):

- La historia te tiene que atrapar primero a ti.
- Hay que aprenderse muy bien la trama y captar en su esencialidad los detalles más importantes del contexto y los personajes.
- .Es esencial desear vivamente que otros la conozcan y la disfruten.
- No hay un modelo del buen contar. Ésta es una de las creencias que más daño nos han hecho. Lo más decisivo es que cada uno tiene que explorar sus propias y personales aptitudes, creer en ellas porque es seguro que las posee, descubrir cuál es su manera más cómoda de dirigirse a un auditorio y explorar cuáles son sus recursos. Y empezar a contar, primero en espacios dominados, con oyentes que no te inhiban, con historias cortas y fáciles.
- Con el tiempo, podemos proponernos aprender a usar mejor nuestra voz, conseguir una buena dicción, tono y volumen, a modularla. La mirada, el rostro, las manos, los gestos, etc. De nuestra faceta de cuentistas son instrumentos que poco a poco podemos ir explorando, en y con la práctica.
- Hay que contar primero para uno mismo, aprenderse bien la estructura de los episodios concretos que conforman el relato, para dar la impresión de que se está improvisando. La seguridad interior del cuentista es muy importante. Por ello cada uno debe explorar la preparación, el entrenamiento que necesita para conseguir un “hablar vivo” y sincero. A los(as) niños(as) no les gustan nada los cuentistas afectados, ni los que están demasiado “sobrados”; pero tampoco les gustan los que no escuchan con nitidez ni los que vacilan cada rato y menos aun los que demuestran que no se saben la historia.

Estos factores son decisivos para la relación comunicativa y el impacto de la narración oral. El buen contador, debe tener en cuenta:

- Saber bien la historia. Evitar vacíos, errores y vacilaciones.

- Realizar una adaptación personalizada del cuento, sin caer en la manipulación y en la severa mutilación del relato original.
- Encontrar los registros personales, aportar tus matices para interiorizar y transmitir el cuento.
- Utilizar fórmulas de inicio y de cierre: “Érase una vez...”, “Y fueron felices...”
- Mantener un tono de voz adecuado y natural.
- No gesticular ni hacer aspavientos.
- Memorizar textualmente algunas frases, diálogos, coplillas... para repetir siempre.
- Estar relajado y con ganas de regalar la historia.
- Preparar al auditorio con un ambiente distendido y proporcionarle alguna información de lo que se va hacer.
- Mantener la atención del auditorio cuidando que no se pierda la intriga de la historia y la emoción de sus contenidos.
- Buscar la complicidad con la audiencia, hasta llegar a conmoverte con ellos.
- No interrumpir el relato, no romper la magia.
- Coleccionar un repertorio de cuentos estupendos y favoritos.
- Repetir el cuento siempre que nos lo pidan.

4. Tiempo, espacio, materiales.

Unas breves pinceladas sobre los requisitos, las condiciones para contar cuentos. Todos tienen una intención común, un propósito que me parece imprescindible y es el de ritualizar la actividad, darle un significado relevante y diferenciado (Tejerina, 2010).

En relación con el tiempo: establecer un tiempo “especial” y fijo en la programación escolar: la “hora” del cuento, el “día” del cuento.

En cuanto al espacio: elegir un lugar adecuado para la actividad: sin ruido, en semipenumbra o con escasa iluminación, un ambiente dotado de cierto misterio y decorado con frases, murales alusivos, etc.

El mobiliario también es un detalle a tener en cuenta. Por ejemplo, para los pequeños: suelo con alfombras y cojines y un sillón para el cuentista; para los mayores: sillas diferentes a las habituales o sillones, etc.

5. Actividades y trucos paralelos.

En torno a la narración oral de los cuentos, al entusiasmo que suele despertar en los niños, se pueden desarrollar muchas otras actividades de gran interés educativo para el desarrollo de la lectura y la escritura, para la competencia comunicativa oral y escrita y para contribuir a cimentar la seducción por la literatura. Hay muchas propuestas y bibliografía al respecto de las que he seleccionado para esta ocasión las siguientes:

- “Cuentos del día después”. Es una derivación de una de las conocidas técnicas de Gianni Rodari, que sigue siendo fuente inagotable de recursos. Consiste en contar el cuento hasta la mitad y al día siguiente los niños lo continúan y se inventan un final. Para finalizar se compara con el original.
- “Te equivocas”. La describe Montserrat Sarto: se cuenta el cuento correctamente una vez. La segunda ocasión se narra con equivocaciones intencionadas, Los oyentes deben decir “te equivocas” cada vez que se produce un error. Los pequeños mantienen la atención, participan y se divierten con este juego.
- “Un cesto lleno de iconos”. Es una invención de Juan José Lage, maestro y director de la revista Platero. Se prepara un cesto, maleta, caja o cualquier recipiente grande y en el mismo se introducen iconos y objetos relacionados con los cuentos clásicos, populares y actuales: la manzana de Blancanieves,

el zapatito de Cenicienta, la manta de colores de Elmer... Un niño introduce la mano, saca un objeto y se inventa un cuento que debe tener relación con ese objeto.

- “Busca otro título”. Se cuenta una historia y se les pide a los niños(as) que le pongan un título, justificándolo.
- “Juego de la mímica”. Se cuenta una historia y en paralelo varios alumnos(as) representan con gestos el relato.

2.2.2 Pensamiento Crítico

Son tan diversos los caminos elegidos para la investigación en torno al pensamiento crítico que, por momentos, pareciera que el concepto se diluyera, ampliándose en ocasiones, y en otras restringiéndose a las culturas, las disciplinas, o los grupos poblacionales desde los cuales se aborda.

La revisión de diferentes definiciones formuladas en torno al pensamiento crítico pone en evidencia la disparidad de conceptos que se incluyen bajo esta denominación y su estrecha relación con el marco disciplinar y epistemológico desde el cual emanan. Asimismo, dejan claro cómo todo intento en este sentido evidencia la pluralidad de concepciones dependiendo de la formación disciplinar y de los intereses de quienes las formulan, diversidad que si bien es enriquecedora genera cierto desconcierto al momento de comparar resultados y formular conclusiones respecto a grupos, por ejemplo, de estudiantes, con características similares.

El pensamiento crítico, abarcar aquellas habilidades como ser capaz de identificar consecuencias, reconocer relaciones importantes, hacer inferencias correctas, evaluar evidencias y proposiciones sólidas, y deducir conclusiones (Furedy citado por Zárate, 2010).

El pensamiento crítico es hacer juicio autorregulatorio útil que redundará en una interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de lo evidencial, conceptual, metodológico, caracteriológico o contextual, de aquellas consideraciones sobre las cuales el juicio está basado (Spicer y Hanks citado por León et al, 2009).

En estas dos referencias, que intentan integrar definiciones de diversos autores, es posible apreciar dos diferencias evidentes a partir de los énfasis que hacen. El pensamiento crítico es la habilidad de hacer juicio autorregulatorio. Es la capacidad, inteligencia y disposición para una cosa, en tanto que el juicio se define como facultad del alma, en cuya virtud el hombre puede distinguir el bien del mal y lo verdadero de lo falso (Furedy citado por Zárate, 2010).

El pensamiento crítico se define como la habilidad para pensar críticamente y resolver problemas efectivamente. Esta definición parece dar un giro sobre sí misma sin ampliar el concepto, dejando la pregunta en torno a lo que sería una resolución efectiva de problemas y si el hecho de no lograrla supondría la ausencia de pensamiento crítico (Li, Long, & Simpson citado por Marciales, 2003).

El pensamiento crítico comprende razonamiento, inteligencia, solución de problemas, lectura, escritura, y hablar, o simplemente pensamiento. Se identificó quince tipos de pensamiento crítico. Los quince tipos representan cinco categorías genéricas de pensamiento crítico: identificar argumentos, analizar argumentos, fuentes externas, razonamiento científico analítico, razonamiento y lógica. En el cuadro siguiente aparece la clasificación elaborada por los autores (Dale, 1991, citado por Marciales, 2003):

Cuadro No. 1 Tipos de Pensamiento Crítico (Dale, 1991)

<p>Identificar argumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas y conclusiones • Razones • Organización <p>Los componentes de una discusión o argumento son identificados. Son los temas tomados y las conclusiones trazadas, las razones dadas para las conclusiones, y la organización usada para presentar la narrativa.</p>
<p>Analizar argumentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suposiciones • Ambigüedades • Omisiones <p>El argumento es criticado por la identificación de las suposiciones usadas, los puntos de ambigüedad, y la información adicional necesitada para hacer argumento convincente.</p>
<p>Fuentes externas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores • Autoridad • Lenguaje emocional <p>Mientras no sea requerido o aún relevante para el razonamiento de un argumento, posturas valorativas, apelar a la autoridad, y sentimientos fuertes son frecuentemente dirigidos o empleados para influenciar al lector o al auditorio.</p>
<p>Razonamiento científico analítico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Causalidad • Razonamiento estadístico • Muestreo <p>Clave para los argumentos científicos es, relacionar observaciones para determinar causa, juzgar estadísticamente relaciones, y la extensión sobre la cual las observaciones representan la amplia perspectiva que la esencia de un argumento intenta abarcar.</p>
<p>Razonamiento y lógica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analogía • Deducción

- Aplicaciones

La comprobación es emprendida tratando de demostrar que un argumento es similar a otro argumento probado. Ejemplos particulares de deducción se encuentran en la aplicación de principios generales en ocasiones específicas.

Dewey (1989), se refiere al pensamiento crítico como pensamiento reflexivo, el cual supone un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en el cual se origina el pensamiento, y un acto de busca, de caza, de investigación para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.

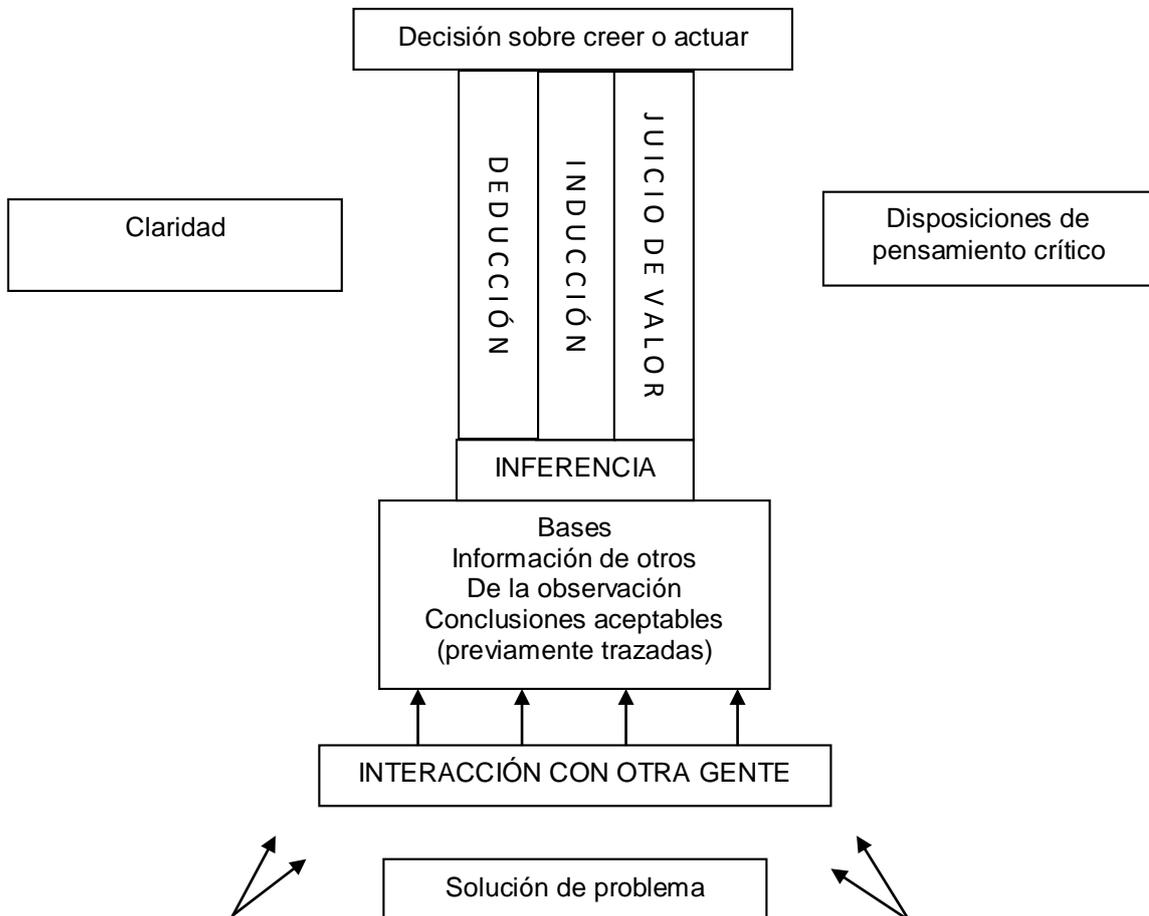
El pensamiento para Dewey (1989), inicia en una situación que podría denominarse bifurcación de caminos, situación ambigua que presenta un dilema, que propone alternativas. La exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo proceso de reflexión. La naturaleza del problema determina la finalidad del pensamiento y la finalidad controla el proceso de pensar.

Ennis (1987) define el pensamiento crítico como un pensamiento reflexivo razonable que se centra en estudiar en qué creer o no. No es equivalente a habilidades de pensamiento de orden superior, porque en su opinión este concepto resulta muy vago. No obstante, incluye todo lo relacionado con habilidades de pensamiento de orden superior; aún más, incluye disposiciones que no son incluidas en una lista de habilidades.

Para este autor, el proceso de decidir reflexiva y razonadamente en qué creer o no puede ser descompuesto en un grupo de disposiciones de pensamiento crítico, tres áreas básicas de pensamiento crítico, y un área de habilidad estratégica y táctica para emplear pensamiento crítico (Ennis, 1987). Las habilidades son el aspecto cognitivo del pensamiento crítico, en tanto que las disposiciones son el

aspecto afectivo. Gráficamente puede representarse la propuesta de Ennis de la siguiente manera:

Fig. 1 Disposiciones del pensamiento crítico (Ennis, 1987)



Además de las diferencias y deficiencias, ya destacadas en relación con las definiciones, énfasis y términos empleados para referirse al pensamiento crítico, hay algo que queda implícitamente expresado en los diferentes planteamientos: el carácter individual del pensamiento crítico. Cada una de las diferentes concepciones lo ha expresado como algo que ocurre en el individuo y que da lugar a procesos y resultados.

En relación con lo anterior es Connie Missimer (1988) quien pone en evidencia que la perspectiva dominante del pensamiento crítico defiende como válida la visión “individual”, dejando por fuera la visión “social”. La visión individual tiende a concebir el pensamiento crítico como un pensamiento lógico, fundado sin prejuicios e imparcial. Es el producto de una persona de mente abierta. Se valora la acción individual y concreta del pensamiento crítico como un hecho aislado y ahistórico. En cambio, la visión social del pensamiento crítico rechaza considerar los actos del pensamiento de forma aislada y fuera del contexto histórico en el que acontece. El pensamiento crítico no busca únicamente la construcción del argumento perfecto; es pensamiento que toma en consideración todas las alternativas y las coteja con la realidad. La visión social es longitudinal y contempla cada argumento presencial como rasgo de la emergente conciencia histórica de la humanidad.

A diferencia de la visión individual, la visión social concibe el pensamiento como estereoscópico. Desde el momento que múltiples perspectivas son mejores que una, a la hora de buscar el conocimiento genuino, la visión estereoscópica se consolida como superior. La visión de Missimer, social, no erradica el papel del individuo, sino que lo sitúa en el amplio horizonte de la multiplicidad de perspectivas. La objetividad es polimórfica, en donde cada perspectiva sirve para corroborar, complementar o negar lo revelado por otra perspectiva.

Un autor cuya perspectiva se orienta en el sentido social definido por Missimer es Paul (2000). Para el autor, el pensamiento crítico es y puede ser definido de diferentes formas sin que ninguna de ellas deba considerarse como “la definición” porque esto podría limitar nuestro pensamiento. Haciendo esta salvedad, propone una definición según la cual el pensamiento crítico es pensar

sobre el propio pensamiento mientras se está pensando, con el fin de hacer mejor el pensamiento. Dos aspectos son cruciales aquí:

- Pensamiento crítico no es pensar por pensar, pero sí es el pensamiento que comporta el auto-mejoramiento.
- Este mejoramiento proviene de la habilidad para usar estándares por medio de los cuales uno evalúa apropiadamente el propio pensamiento. En otras palabras, es auto-mejoramiento (al pensar) a través de estándares (que evalúan el pensamiento (Paul, 2000)).

Distingue entre pensamiento monológico, el que se orienta exclusivamente por un solo punto de vista o en el interior de un único esquema de referencia, y pensamiento multilógico, que va más allá de un único esquema de referencia o de un solo punto de vista. Para Paul, los pensadores críticos, en el sentido “débil” de la palabra, son aquellos que no se someten a sí mismos a los patrones intelectuales a los que someten a sus adversarias, que tienden a pensar “monológicamente”, que fracasan en la comprensión de puntos de vista opuestos y que usan las habilidades intelectuales del pensamiento crítico de forma selectiva, para servir a sus intereses, a expensas de la verdad.

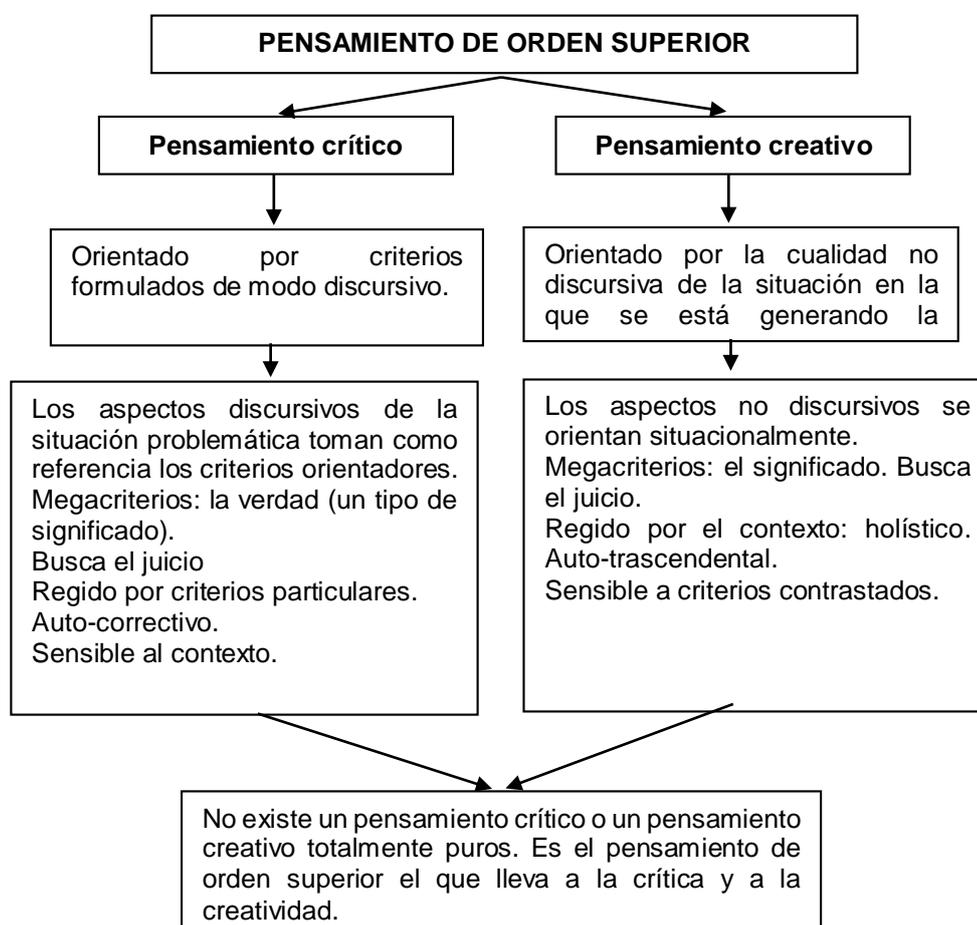
Por el contrario, los pensadores críticos en el sentido “fuerte” del término, se someten a los mismos patrones intelectuales que sus oponentes, se atreven a reconocer la verdad en los puntos de vista opuestos, tienen habilidad para pensar multilógica y dialógicamente, son capaces de detectar sus pensamientos autodelusivos y se comprometen a vivir conforme a los principios críticos de su propio pensamiento.

A través de la exposición de estas dos formas de pensamiento crítico, fuerte y débil, Paul deja ver el carácter no objetivo del pensamiento crítico y su dependencia del contexto y de los intereses del pensador. No basta con respetar la

buena forma del argumento y argumentar bien. Vuelve la mirada sobre la capacidad para contemplar perspectivas diferentes a la propia, así como para dialogar con otros en el proceso de pensar críticamente.

Lipman (1997) aborda el pensamiento crítico desde una perspectiva social. Integra bajo la denominación de pensamiento de orden superior el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, y más que proponer una definición de cada uno orienta todo su esfuerzo a mostrar las conexiones existentes entre estos dos últimos. Es como si Lipman no quisiera caer en la discusión sin fin que supone la formulación de definiciones que, intentando ser abarcadoras y comprensivas, terminan siendo reduccionistas. Esquemáticamente podría representarse la propuesta de Lipman, de la siguiente manera:

Fig. 2 Pensamiento de Orden Superior (Lipman, 1997).



2.2.1.1. Estructura del pensamiento crítico

No se puede desconocer que cualquiera que sea la perspectiva teórica desde la cual se aborde el pensamiento crítico, este posee una estructura que le es propia, la cual de una u otra forma es contemplada por los diferentes estudiosos que se mantienen dentro del campo de la lógica formal. Una mirada amplia de tal estructura es la que se encuentra en el manual del pensamiento crítico (Bierman & Assali, 1996), el cual además de precisar los elementos fundamentales que estructuran este tipo de pensamiento, aporta elementos valiosos en relación con la manera de evaluar argumentos tanto deductivos como inductivos y los errores comunes que se cometen en cada caso.

Destacan Bierman & Assali (1996) el papel fundamental del argumento cuando se habla de pensamiento crítico. Según los autores, éste consiste en una secuencia de afirmaciones llamadas premisas, las cuales son dadas como razones o evidencia de la verdad de una afirmación llamada conclusión. Cuando una persona razona por medio de argumentos realiza inferencias, que son las que soportan la conclusión.

Existen frases o palabras que son consideradas como indicadores de inferencia, algunas de las cuales son: “ya que...”, “porque...”, “asumiendo que...”. Tales expresiones sirven como indicador, así mismo, de la proximidad de una conclusión que puede ser expresada, entre otras formas, en los siguientes términos: “por lo tanto...”, “en consecuencia...”, “así que...”.

Los argumentos pueden ser deductivos o inductivos, y su clasificación en uno u otro dependerá de *la interpretación de las intenciones del argumentador*. Este punto resulta importante y vale la pena destacarlo, en cuanto que no es el contenido procesado por el pensador crítico lo que determina que un argumento sea de una u otra naturaleza, sino las intenciones que subyacen al proceso argumentativo. Si

se considera que las premisas están intentando garantizar la conclusión, entonces se considera el argumento deductivo. Por otra parte, si las premisas están intentando apoyarlo, pero no garantizar la conclusión, los argumentos se consideran inductivos. Así, “un argumento puede ser tomado como deductivo si la verdad de sus premisas está dirigida a garantizar la conclusión” (Bierman & Assali, 1996, pp. 40). Al contrario, un argumento puede ser tomado como inductivo “si la verdad de sus premisas está dirigida a hacer verosímil, pero no a garantizar, la verdad de sus conclusiones” (Bierman & Assali, 1996, pp. 40).

En la argumentación deductiva, el argumentador asume que si las premisas son verdades, la conclusión tiene que ser verdadera. Ha de proveer información suficiente en las premisas para lograrlo. En la argumentación inductiva se asume que siendo las premisas verdaderas, es más probable que la conclusión sea verdadera. A diferencia de la deducción, la inducción no da garantía de que la conclusión sea verdadera, siendo las premisas verdaderas. Así, las conclusiones de los argumentos inductivos son señaladas por indicadores de inferencia acompañados por cualificadores como “es probable...”, “probablemente...”, “es verosímil que...”. La argumentación inductiva es propia del razonamiento estadístico.

Teniendo en cuenta que el pensamiento crítico es evaluativo, resulta particularmente reveladora la exposición que Bierman & Assali (1996) hacen de los errores frecuentes cometidos en este proceso por parte de los pensadores críticos, ya sea al evaluar argumentos deductivos o inductivos. Es en tales errores probablemente donde se encuentran las fuentes de numerosos conflictos que surgen en la relación de diálogo crítico con otros. En detalle se expone cada uno de éstos.

Evaluación de argumentos deductivos: la evaluación de un argumento deductivo supone evaluar su sensatez. Esto es, se debe evaluar la verdad de sus premisas básicas y las premisas perdidas, que son adicionadas por quien las evalúa, para hacerlas válidas. Se suplementa esta evaluación con una de carácter general sobre la fuerza de los argumentos, su debilidad y sus posibilidades de mejoramiento. El procedimiento de evaluación requiere básicamente tres acciones:

- Evaluar la verdad de las premisas básicas y suposiciones inferenciales de cada paso del argumento.
- Evaluar independientemente la verdad de la conclusión de cada paso del argumento.
- Brindar la valoración general del argumento.

Hay tres formas en que una afirmación es soportada para ser verdad:

- a. Autoevidente: es axiomáticamente verdad, verdadera por definición, observacionalmente verdadera.
- b. Deductiva: se deduce de otros argumentos que son conocidos por ser verdaderos.
- c. Inductiva: es fuertemente soportado por argumentación inductiva.

2.2.1.2. Pensamiento, razonamiento e inferencias

Si hay algo en lo que coinciden los diferentes estudiosos del tema es en que al hablar de pensamiento crítico se está hablando de pensamiento (como concepto global), de razonamiento, y de inferencias. Qué papel asignar a cada uno es diverso, y si bien Bierman y Assali de alguna manera hacen una propuesta sobre cómo entenderlos y diferenciarlos, vale la pena desarrollar, en este capítulo, tal aspecto. Se busca precisar cómo se entienden en esta investigación, como un intento de evitar las ambigüedades en que algunos teóricos e investigadores caen, empleándolos como si fueran intercambiables. No obstante, este esfuerzo, es imposible negar la complejidad del pensamiento y el hecho de que siempre la

mirada es limitada y tiende a privilegiar unos aspectos sobre otros, y a reflejar los sesgos de quien mira, dada su condición de perspectiva y no de respuesta acabada.

Es posiblemente Lipman (1997), quien en primera instancia aporta algunas pistas relevantes para avanzar en este camino. Para el autor, el razonamiento puede entenderse como una *orquestración de operaciones simbólicas*, y como una composición de aquellas acciones cognitivas que han sido puestas en funcionamiento por dichas operaciones. En este contexto, la implicación es una operación lógica mediante la cual, en un argumento válido pueden afirmarse las premisas para implicar la conclusión. El razonamiento es inaccesible a la observación directa y habría que acudir a un elaborado proceso de interpretación para entender cuáles son esas operaciones que la persona lleva a cabo cuando razona. La inferencia, en cambio, es la acción cognitiva en la que alguien extrae la conclusión de las premisas. Como acción es más directamente abordable, pues se expresa a través de lo que el sujeto *hace* bien sea al escribir o al leer, al hablar, o al escuchar.

Desde el punto de vista de la Filosofía, particularmente de la lógica, Copi (1979) establece diferencia entre razonamiento e inferencia. Para el autor, la inferencia no es asunto de los lógicos, en tanto que el razonamiento correspondiente a las inferencias sí es de su competencia, ya que éstos caen dentro del ámbito de la lógica. Un razonamiento para Copi es cualquier grupo de proposiciones tal que una de ellas se afirma que deriva de las otras, las cuales son consideradas elemento de juicio a favor de la verdad de la primera.

Puede apreciarse aquí ya una diferencia en las concepciones, en este caso entre Lipman y Copi, dado que mientras para el primero no es posible acceder al razonamiento de manera directa, el segundo al definir el razonamiento desde la

lógica abre la posibilidad de acceder a éste a partir de las proposiciones que dan cuenta del curso lógico seguido por la persona en su pensamiento. Si bien este autor hace posible de esta manera que acceder al pensamiento sea un hecho posible, al abordarlo desde la lógica, limita en algo su mirada.

Es importante señalar que, vista desde la lógica, la palabra razonamiento, no puede entenderse como una mera colección de proposiciones, sino que ha de abordarse como estructura. Al describir tal estructura, se hace alusión a términos como “premisa” y “conclusión”. Tales términos recuerdan el hecho de que para Copi (1979), cuando se aborda el proceso de razonamiento, se está tocando el terreno de los lógicos, y es por esta misma razón que desde tal perspectiva la evaluación de los razonamientos se lleva a cabo con criterios que dan cuenta de lo “correctos” o “incorrectos” que resultan en función de la estructura.

Otro autor que se acerca a estas definiciones es Newman (1991), quien se centra particularmente en el concepto de inferencias y el papel que desempeñan cuando se habla de pensamiento. Para este autor, las inferencias son fundamentales ya que suponen ir más allá de la información dada para sacar conclusiones, lo cual es un tipo importante de pensamiento de orden superior. Puede apreciarse que el razonamiento no resulta ser asunto de preocupación para este autor, porque es la inferencia la que da cuenta del pensamiento y de la complejidad del mismo, y es la que hace posible que éste pueda llegar a ser catalogado como de orden superior.

Dewey (1989) afirma que sin inferencias no hay pensamiento, lo que sugiere la coincidencia de sus planteamientos con los de Newman. Para Dewey, en todos los casos de actividad reflexiva, una persona está ante una situación dada, actual, a partir de la cual tiene que llegar a concluir algo que no está presente. Este proceso de llegar a una idea de lo que está ausente, sobre la base de lo que está presente,

es la inferencia. La inferencia implica un salto más allá de lo dado o preestablecido. Este salto depende de la experiencia del sujeto y ésta a su vez, del estado general de la cultura de la época.

Un investigador que desarrolla su línea de trabajo, partiendo de hacer distinciones sobre lo que entiende por inferencia, pensamiento y razonamiento, es Moshman (1998). En su propuesta, un acto cognitivo comprende la transformación del conocimiento e incluye los fenómenos conocidos como inferencia, pensamiento y razonamiento. Afirma Moshman (1995) que los tres términos son usados intercambiabilmente con frecuencia, como ya lo habían señalado otros autores, y la definición de una incluye a la otra. No obstante, existen algunas connotaciones diferentes (Galotti, 1989).

La *inferencia* es definida por Moshman (1998) como la generación de nuevas cogniciones a partir de aquellas más antiguas. Se puede ser o no consciente de la información previa empleada para la formulación de la inferencia; en cualquier caso, el proceso en sí mismo es típicamente automático e inconsciente. *Pensamiento*, sería la coordinación deliberada y por lo tanto consciente, de las propias inferencias para servir a los propios propósitos. Pensamos, por ejemplo, para resolver problemas, para tomar una decisión, planear un proyecto, justificar una afirmación o evaluar una hipótesis. Un acto de pensamiento, dado que es útil, podría ser evaluado respecto a qué tan bien sirve a los propósitos del pensador. El pensamiento es inferencial en tanto va más allá de la información dada.

Dadas las definiciones propuestas, una inferencia automática no es un acto de pensamiento y no constituye razonamiento, aunque la inferencia se conforme a cualquier norma epistémica. Por otra parte, un esfuerzo deliberado para restringir el propio pensamiento con base en lo que uno cree que es una norma epistémica justificable, es *razonamiento*. Un mal razonamiento, según esto, sigue siendo

razonamiento, mientras que una buena inferencia no necesariamente comprende razonamiento.

Para Moshman existen diferentes tipos de razonamiento, pero su clasificación resulta difícil debido a la variedad de tipos de inferencia, de pensamiento o de razonamiento que han recibido atención sistemática en la bibliografía psicológica. Estos son:

Tipos de inferencia, pensamiento y razonamiento (Moshman, 1995)

Razonamiento abstracto	Razonamiento analógico
Argumentación	Razonamiento aritmético
Razonamiento categorial	Categorización
Razonamiento causal	Razonamiento de inclusión de clases
Análisis combinatorio	Razonamiento operacional concreto
Razonamiento concreto	Razonamiento condicional
Razonamiento correlacional	Pensamiento crítico
Toma de decisiones	Deducción
Razonamiento deóntico	Razonamiento discrónico
Razonamiento dialéctico	Sistema de razonamiento dinámico
Evaluación	Razonamiento operacional formal
Razonamiento formal	Evaluación de hipótesis
Razonamiento hipotético-deductivo	Inducción
Razonamiento informal	Aislamiento de variables
Juicio	Razonamiento legal
Razonamiento lógico	Razonamiento matemático
Metarazonamiento	Razonamiento modal
Razonamiento moral	Planeación
Razonamiento político	Razonamiento probabilístico
Solución de problemas	Razonamiento proporcional
Razonamiento proposicional	Abstracción reflexiva
Juicio reflexivo	Razonamiento científico
Seriación	Razonamiento social
Razonamiento espacial	Razonamiento transitivo
Razonamiento silogístico	

2.2.3 Concepto de estrategia

Se define estrategia como el arte de dirigir las operaciones militares o habilidad para dirigir un asunto. Proceso regulable, conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento (Real Academia Española, 2005).

El término “estrategia” procede del ámbito militar y se entiende como “el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares” (Gran Enciclopedia Catalana,

citado por Monereo, 1998: 22). En este sentido, el estrategia militar consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares de tal manera que se consiguiera la victoria. Y los pasos o peldaños que forman una estrategia son las "técnicas" o "tácticas". La diferencia que existe entre técnica y estrategia, la técnica es utilizada de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación un propósito de aprendizaje por parte de quién la utiliza, en cambio *la estrategia es aplicada en forma consciente e intencional, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje*. Esto supone que las técnicas pueden considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias; también los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, *la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir*, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar, (Nisbet y Shucksmith, Shmeck y Nisbet, citados por Monereo 1998: 23).

2.3. Definiciones conceptuales.

- Estrategias. - Se considera como una guía de procedimientos y acciones que hay que seguir para actuar.
- Narrativa. - Género literario fundamental, presente en todas las culturas y en todas las épocas, en forma escrita u oral, con derivaciones técnicas formales de tipo audiovisual, que, en su forma clásica, recoge una serie de hechos presentados o explicados por un narrador, que suceden a uno o más personajes que son los que realizan las acciones.
- Programa de estrategias narrativas. - Es un plan de procedimiento y acciones de narraciones orales.

- Pensamiento crítico. - Conjunto de habilidades para identificar consecuencias, reconocer relaciones importantes, hacer inferencias correctas, evaluar evidencias y proposiciones sólidas, y deducir conclusiones.
- Desarrollo del pensamiento crítico. - Proceso de cambios de habilidades para identificar consecuencias, reconocer relaciones importantes, hacer inferencias correctas, evaluar evidencias y proposiciones sólidas, y deducir conclusiones

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

Según Tamayo (2003), el presente trabajo de investigación es **Descriptivo**. Este tipo de investigación comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente.

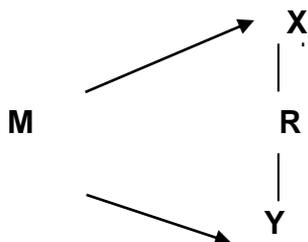
La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, y su característica fundamental es la de presentamos una interpretación correcta.

3.2. Diseño y esquema de la investigación.

El diseño que se utilizó fue un **descriptivo correlacional** porque este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación y efecto que existe entre dos o más variables (en un contexto en particular). Según Hernández Sampieri (2006.p.210), en su libro de Metodología de la investigación dice: “Los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, y los estudios correlacionales miden cada variable presuntamente relacionada y después miden y analizan la correlación”

Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas. Con este diseño se busca relacionar las variables o factores relevantes para el planteamiento de futuros problemas

El esquema del diseño Descriptivo Correlacional es:



Dónde:

M= Muestra

X= Estrategias narrativas

Y= Pensamiento creativo

R = Relación

3.3. Población y muestra.

Población

La población de estudio estará conformada por los 500 niños del segundo grado de Primaria de las instituciones educativas de Chosica

Muestra:

Para hallar la presente muestra utilizaremos la siguiente formula

$$n = \frac{p \cdot q}{N}$$

$\frac{E^2}{N} + \frac{p \cdot q}{N}$

$Z^2 \quad N$

n1= 115 niños

3.4. Instrumentos de recolección de datos

Instrumento No 1: Estrategias narrativas

Ficha técnica del Instrumento:

Nombre: Ficha de Observación de Estrategias narrativas

Autor: Adaptado por Roxana Marlene VILLA LOPEZ

Significación: La ficha de Observación consta de 25 ítems, cada uno de los cuales tiene tres alternativas. Nunca (N); Algunas veces (AV); y Siempre (S).

Administración: Individual

Duración: Su aplicación completa fue de dos bimestres.

Instrucciones para la aplicación: El profesor evaluará las Estrategias narrativas que el niño utiliza al realizar lecturas.

Puntuación: Cada ítem admite una puntuación de uno a tres (valor 1 a N= nunca, 2 a la AV= algunas veces, y 3 a la S= siempre).

Tipificación: Se aplicó a una muestra de 115 niños del segundo grado de diferentes instituciones educativas de Chosica. El instrumento para recopilar

la información fue adaptado a la población siguiendo procedimientos apropiados para asegurar su validez y confiabilidad (Cano 1996).

Tabla N° 1: *Tabla de especificaciones para la ficha de observación de Estrategias narrativas*

Dimensiones	Estructura de la ficha de observación		Porcentaje
	Ítems	Total	
Estrategia de Comparación	1, 2, 3, 4, 5, 6 7,8,9,10,11,12,13,	06	40
Estrategia de Reflexión	14,15	09	60
	Total ítems	15	100

Fuente del cuestionario (Elaboración propia)

I.- Confiabilidad del instrumento

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta por parte de los jueces, es decir haya homogeneidad en la respuesta dentro de cada ítem, mayor será el alfa de Cronbach.

ALFA DE CROMBACH:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

S_i^2 : Es la suma de varianzas de cada ítem.

S_t^2 : Es la varianza del total de filas (puntaje total de los jueces).

K : Es el número de preguntas o ítems.

Criterio de confiabilidad valores

Baja confiabilidad (No aplicable) : 0.01 a 0. 60

Moderada confiabilidad : 0.61 a 0.75

Alta confiabilidad : 0.76 a 0.89

Muy Alta confiabilidad : 0.90 a 1.00

Tabla 2: *Confiabilidad del Instrumento Estrategias Narrativas*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,703	15

El coeficiente Alfa obtenido es de 0,703, lo cual permite decir que el Test en su versión de 15 ítems tiene una Moderada Confiabilidad.

Estadísticos Total-elemento

Existe la posibilidad de determinar si al excluir algún ítem o pregunta de la encuesta aumente o disminuya el nivel de confiabilidad interna que presenta el test, esto nos ayudaría a mejorar la construcción de las preguntas u oraciones que utilizaremos para capturar la opinión o posición que tiene cada individuo

Tabla 3: Estadístico Total – Elemento de Estrategias*Narrativas*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1	27,94	8,759	,632	,641
p2	28,15	9,267	,445	,669
p3	27,84	9,502	,513	,663
p4	28,12	11,371	-,084	,729
p5	27,93	9,574	,488	,667
p6	29,03	10,490	,230	,696
p7	27,85	10,987	,029	,719
p8	29,03	10,648	,173	,702
p9	29,05	11,173	-,009	,719
p10	29,08	10,932	,085	,709
p11	27,94	8,759	,632	,641
p12	28,15	9,267	,445	,669
p13	27,84	9,502	,513	,663
p14	28,12	11,371	-,084	,729
p15	27,93	9,574	,488	,667

El cuadro anterior nos demuestra que el test en su totalidad presenta consistencia interna, la cual no se modifica significativamente ante la ausencia de alguno de los ítems.

2.- Validez del Instrumento

El criterio de validez del instrumento tiene que ver con la validez del contenido y la validez de construcción. La validez establece relación del instrumento con las variables que pretende medir y, la validez de construcción relaciona los ítems del cuestionario aplicado; con los basamentos teóricos y los Objetivos de la investigación para que exista consistencia y coherencia técnica.

La validez de constructo es la principal de los tipos de validez, en tanto que «la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes» (Messick, 1980, p.1015), en este mismo sentido (Cronbach, 1984, p.126) señala que «la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo».

La validez del test fue establecida averiguando la validez de constructo teniendo para tal fin como elemento de información al análisis de su estructura por medio de un análisis factorial exploratorio.

Dimensión 1: Estrategias de Comparación.

Tabla 4: KMO y prueba de Bartlett de Estrategia de Comparación

Medida de adecuación muestral de		,629
Kaiser-Meyer-Olkin.		
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado	127,
Bartlett	aproximado	030
	GI	15
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,629, como es superior a 0,5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: Estrategia de Comparación presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es

decir que existe unicidad de los ítems.

Dimensión 2: Estrategias de Reflexión

Tabla 5: KMO y prueba de Bartlett de Estrategia de Reflexión

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,617
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	242,928
	Gl	36
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,617, como es superior a 0,5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: Estrategia de Reflexión presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente

vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

Instrumento No 2: Pensamiento Crítico

Ficha técnica del Instrumento:

Nombre: Ficha de Observación de Pensamiento Crítico

Autor: Adaptado por Roxana Marlene VILLA LOPEZ

Significación: La ficha de Observación consta de 10 ítems, cada uno de los cuales tiene tres alternativas. Nunca (N); Algunas veces (AV); y Siempre (S).

Administración: Individual

Duración: Su aplicación completa fue de dos bimestres.

Instrucciones para la aplicación: El profesor evaluara el desarrollo del Pensamiento Crítico de los niños.

Puntuación: Cada ítem admite una puntuación de uno a tres (valor 1 a N= nunca, 2 a la AV= algunas veces, y 3 a la S= siempre).

Tipificación: Se aplicó a una muestra de 115 niños del segundo grado de diferentes instituciones educativas estatales del distrito de Lurigancho - Chosica. El instrumento para recopilar la información fue adaptado a la población siguiendo procedimientos apropiados para asegurar su validez y confiabilidad (Cano 1996).

I.- Confiabilidad del instrumento

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta por parte de los jueces, es decir haya homogeneidad en la respuesta dentro de cada ítem, mayor será el alfa de Cronbach.

ALFA DE CRONBACH:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

S_i^2 : Es la suma de varianzas de

S_t^2 : Es la varianza del total de filas (puntaje total de los jueces).

K : Es el número de preguntas o ítems.

Criterio de confiabilidad valores

Baja confiabilidad (No aplicable) : 0.01 a 0.60

Moderada confiabilidad : 0.61 a 0.75

Alta confiabilidad : 0.76 a 0.89

Muy Alta confiabilidad : 0.90 a 1.00

Tabla 6: Confiabilidad del Instrumento de Pensamiento Crítico

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,789	10

El coeficiente Alfa obtenido es de 0,89, lo cual permite decir que el Test en su versión de 10 ítems tiene una Alta Confiabilidad.

Estadísticos Total-elemento

Existe la posibilidad de determinar si al excluir algún ítem o pregunta de la encuesta aumente o disminuya el nivel de confiabilidad interna que presenta el test, esto nos ayudaría a mejorar la construcción de las preguntas u oraciones que utilizaremos para capturar la opinión o posición que tiene cada individuo.

Tabla 7: Estadístico Total – Elemento de Pensamiento Crítico

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1	21,19	8,367	,490	,768
p2	21,33	8,153	,522	,763
p3	21,54	7,531	,617	,749
p4	21,75	7,857	,475	,769
p5	21,44	7,793	,664	,747
p6	21,72	10,676	-,325	,847
p7	21,53	8,146	,525	,763
p8	21,41	8,384	,432	,774
p9	21,38	7,887	,621	,752
p10	21,69	7,199	,630	,746

El cuadro anterior nos demuestra que el test en su totalidad presenta consistencia interna, la cual no se modifica significativamente ante la ausencia de alguno de los ítems.

2.- Validez del Instrumento

El criterio de validez del instrumento tiene que ver con la validez del contenido y la validez de construcción. La validez establece relación del instrumento con las variables que pretende medir y, la validez de construcción relaciona los ítems del cuestionario aplicado; con los basamentos teóricos y los Objetivos de la investigación para que exista consistencia y coherencia técnica.

La validez de constructo es la principal de los tipos de validez, en tanto que «la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes» (Messick, 1980, p.1015), en este mismo sentido (Cronbach, 1984, p.126) señala que «la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo».

La validez del test fue establecida averiguando la validez de constructo teniendo para tal fin como elemento de información al análisis de su estructura por medio de un análisis factorial exploratorio.

Variable 2: Pensamiento Critico**Tabla 8: KMO y prueba de Bartlett de Pensamiento Critico**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,735
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	536,823
	GI	45
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,735, como es superior a 0,5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su variable Pensamiento Crítico presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno

de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

3.5. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos

Como técnica de recolección de datos para ambas variables aplicaremos la técnica de la Observación con su instrumento la ficha de Observación, para el procesamiento y presentación de resultados aplicaremos el paquete estadístico SPSS V-24.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación y análisis de resultados

Luego de la aplicación de los cuestionarios a la muestra objeto de la presente investigación y procesada la información obtenida (calificación y baremación), procedimos a analizar la información, tanto a nivel descriptivo, como a nivel inferencial, lo cual nos permitió realizar las mediciones y comparaciones necesarias para el presente trabajo, y cuyos resultados se presentan a continuación:

Variable 1: Estrategias Narrativas

Dimensión 1: Estrategia de Comparación

Tabla 9: Frecuencia de Estrategia de Comparación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (10 – 12)	59	51,3	51,3
Medio o regular (12 – 14)	29	25,2	76,5
Adecuado (14 – 16)	27	23,5	100,0
Total	115	100,0	

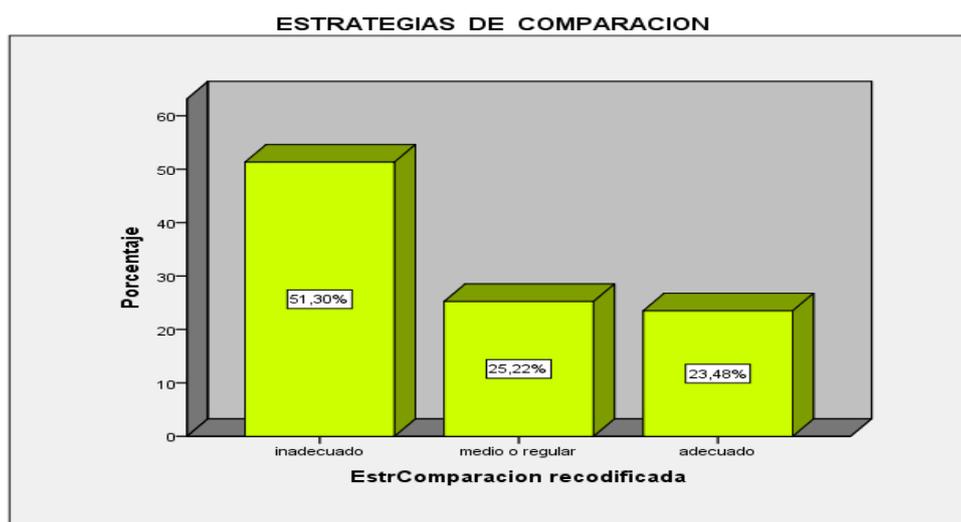


Figura 1: Diagrama de Estrategia de Comparación

Interpretación: De la tabla y gráfico que se observa, nos permiten evidenciar que el 51,3% de los niños del segundo grado tienen Estrategias de Comparación Inadecuados, el 25,2% de los niños del segundo grado tienen Estrategias de Comparación Media o Regular y el 23,5% de los niños del segundo grado tienen Estrategias de Comparación Adecuados. Esto nos quiere decir, que las Estrategias de Comparación de la mayoría de los niños evaluados No son Óptimas.

Dimensión 2: Estrategia de Reflexión

Tabla 10: Frecuencia de Estrategia de Reflexión

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (14 – 17)	58	50,4	50,4
Medio o regular (17 – 20)	47	40,9	91,3
Adecuado (20 – 22)	10	8,7	100,0
Total	115	100,0	

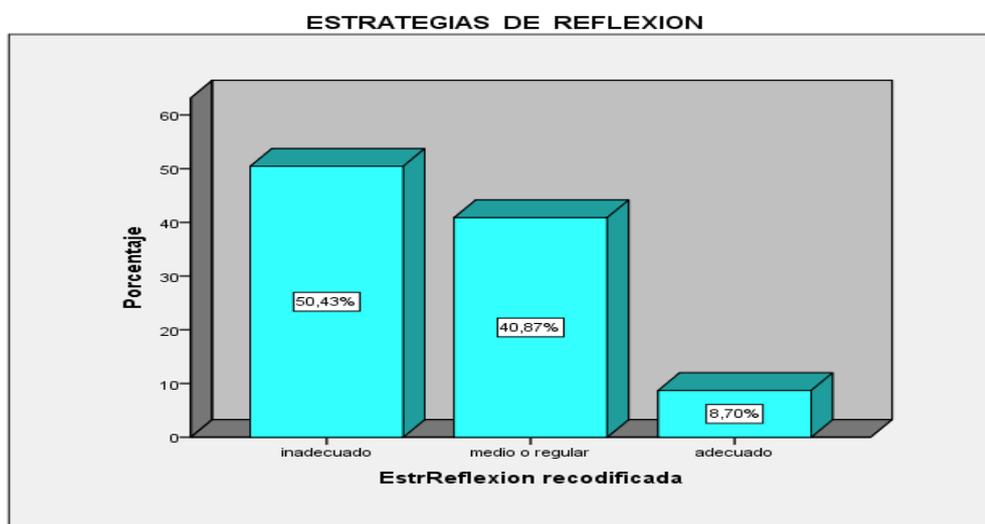


Figura 2: Diagrama de Estrategia de Reflexión

Interpretación: De la tabla y gráfico que se observa nos permiten evidenciar que el 50,4% de los niños del segundo grado tienen Estrategias de Reflexión Inadecuados, el 40,9% de los niños del segundo grado tienen Estrategias de Reflexión Media o Regular y solo el 8,7% de los niños del segundo grado tienen Estrategias de Reflexión Adecuados. Esto nos quiere decir, que las Estrategias de Reflexión de la mayoría de los niños evaluados No son Óptimas.

Variable 1: Estrategias Narrativas

Tabla 11: Frecuencia de Estrategias Narrativas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado	49	42,6	42,6
Medio o regular	40	34,8	77,4
Adecuado	26	22,6	100,0
Total	115	100,0	

**Figura 4: Diagrama de Estrategia Cognitiva**

Interpretación: La tabla y gráfico que observamos nos permiten evidenciar que el 42,6% de los niños del segundo grado tienen Estrategias Narrativas Inadecuadas, el 34,8% de los niños del segundo grado tienen Estrategias Narrativas Media o Regular y el 22,6% de los niños del segundo grado tienen Estrategias Narrativas Adecuadas. Esto nos quiere decir, que las Estrategias Narrativas de la mayoría de los niños evaluados No son Óptimas.

Variable 2: Pensamiento Crítico

Tabla 12: *Frecuencia de Pensamiento crítico*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (18 – 22)	51	44,3	44,3
Medio o regular 22 – 26)	41	35,7	80,0
Adecuado (26 – 29)	23	20,0	100,0
Total	115	100,0	

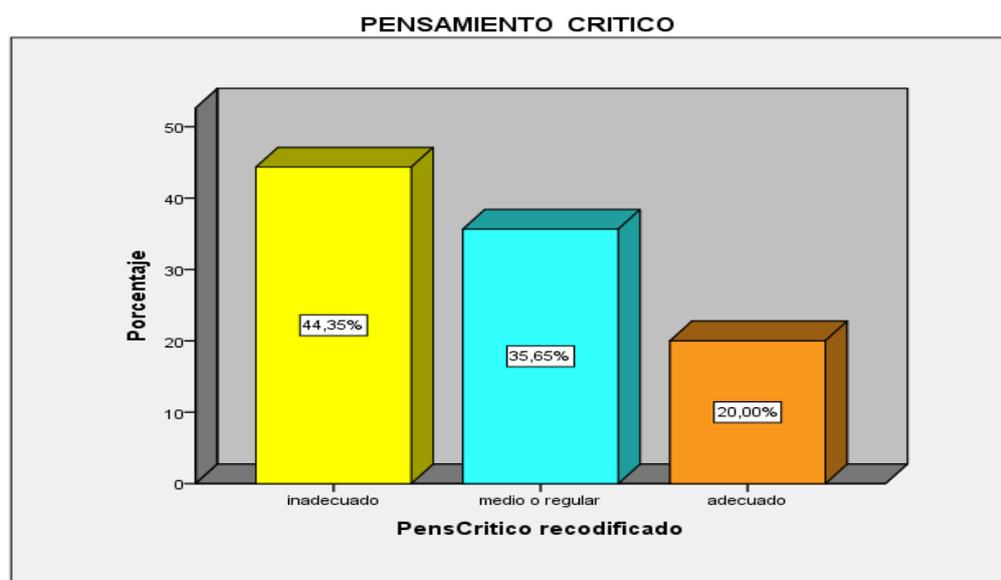


Tabla 12: *Frecuencia de Pensamiento crítico*

Interpretación: La tabla y gráfico, nos permite evidenciar que el 44,3% de los niños del segundo grado tienen el Pensamiento crítico Inadecuado, el 35,7% de los niños del segundo grado tienen el Pensamiento crítico Medio o Regular y el 20% de los niños del segundo grado tienen el Pensamiento crítico Adecuado. Esto nos quiere decir, que el Pensamiento crítico de la mayoría de los niños evaluados No son Óptimas.

4.2. Contratación de las hipótesis secundarias.

Hipótesis específica 1:

Las Estrategias de Comparación influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho – Chosica.

- Para hacer la contratación de hipótesis primero veremos si existe correlación y luego veremos la influencia.

Prueba de Hipótesis Correlacional:

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación “rho” de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y – 1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

Tabla 13: Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman

Valor del coeficiente	Magnitud de correlación
Entre 0.0 – 0.20	Correlación mínima
Entre 0.20 – 0.40	Correlación baja
Entre 0.40 - 0.60	Correlación Moderada
Entre 0.60 – 0.80	Correlación buena
Entre 0.80 – 1.00	Correlación muy buena

Fuente: “Estadística aplicada a la educación y a la psicología” de Cipriano Ángeles (1992).

Hipótesis Estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 14: *Correlación entre Estrategias de Comparación y Pensamiento Crítico*

		Estrategia de Comparación		Pensamiento crítico
Rho de Spearman	Estrategia de Comparación	Coeficiente de correlación	1,000	,913**
		Sig. (bilateral)	.	,000
	n	N	115	115
	Pensamiento crítico	Coeficiente de correlación	,913**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	115	115

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

Conclusión científica:

De acuerdo a los datos proporcionados por la tabla 22 podemos inferir que existe una correlación significativa entre las variables Estrategia de Comparación y el Pensamiento crítico de los niños.

ii) Prueba de asociación de variables:

Esta prueba consiste en verificar si existe influencia de una variable hacia otra por medio del p valor y su comparación con el nivel de significancia. En este caso se procederá con el estadígrafo mediante el estadígrafo de Chi² de Pearson. Al igual que otras pruebas se establecen las hipótesis a contrastar:

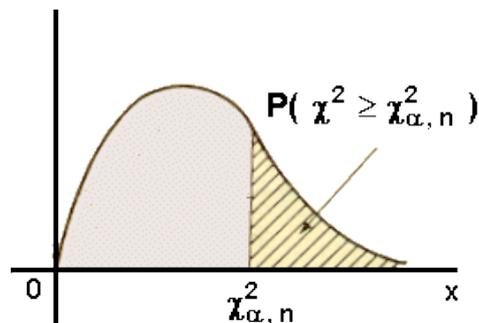
H1: Las Estrategias de Comparación influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho - Chosica.

Ho: Las Estrategias de Comparación NO influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho - Chosica.

Estadístico.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Prueba de Chi-cuadrado

Tabla 15: *Prueba de Chi-cuadrado de Estrategia de Comparación y Pensamiento crítico*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	168,416 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	172,058	4	,000
Asociación lineal por lineal	96,482	1	,000
N de casos válidos	115		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,40.

El valor Chi – cuadrado de Pearson es 168, 416^a de con 4 grados de libertad superior al límite de zona de rechazo de hipótesis nula con valor de significancia de 0,000 inferior a 0.05.

Conclusión científica:

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis (el p-valor < 0.05) por lo que se infiere que:

Las Estrategias de Comparación influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho – Chosica.

Hipótesis específica 2:

Las Estrategias de Reflexión influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho – Chosica.

- Para hacer la contratación de hipótesis primero veremos si existe correlación y luego veremos la influencia.

Prueba de Hipótesis Correlacional:

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación “rho” de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y – 1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

Hipótesis Estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H₀: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 16: *Correlación entre Estrategias de Reflexión y Pensamiento Crítico*

		Estrategia de Reflexión		Pensamiento crítico
Rho de Spearman	Estrategia de Reflexión	Coefficiente de correlación	1,000	,869**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	115	115
	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	,869**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	115	115

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

Conclusión científica:

De acuerdo a los datos proporcionados por la tabla 16 podemos inferir que existe una correlación significativa entre la variable Estrategia de Reflexión y el Pensamiento crítico de los niños.

ii) Prueba de asociación de variables:

Esta prueba consiste en verificar si existe influencia de una variable hacia otra por medio del valor y su comparación con el nivel de significancia. En este caso se procederá con el estadígrafo mediante el estadígrafo de Chi² de Pearson. Al igual que otras pruebas se establecen las hipótesis a contrastar:

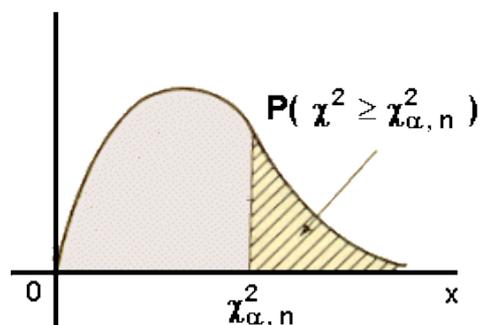
H1: Las Estrategias de Reflexión influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho - Chosica.

Ho: Las Estrategias de Reflexión no influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho – Chosica.

Estadístico.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Prueba de Chi-cuadrado

Tabla 17: *Prueba de Chi-cuadrado de Estrategia de Reflexión y Pensamiento crítico*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	125,457 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	143,387	4	,000
Asociación lineal por lineal	86,029	1	,000
N de casos válidos	115		

a. 3 casillas (33.3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,00.

El valor Chi – cuadrado de Pearson es 125, 457^a con 4 grados de libertad superior al límite de zona de rechazo de hipótesis nula con valor de significancia

de 0,000 inferior a 0.05.

Conclusión científica:

Las Estrategias de Comparación influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho – Chosica 2015.

2.- Las Estrategias de Reflexión influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho – Chosica 2015.

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis (el p-valor < 0.05) por lo que se infiere que:

Las Estrategias de Reflexión influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho - Chosica 2015.

4.3. Prueba de hipótesis general

Las Estrategias Narrativas influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho – Chosica 2015

- Para hacer la contratación de hipótesis primero veremos si existe correlación y luego veremos la influencia.

Prueba de Hipótesis Correlacional:

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación “rho” de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y – 1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

Hipótesis Estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 18: *Correlación entre Estrategias Narrativas y Pensamiento Crítico*

		Estrategias Narrativas	Pensamiento crítico
Rho de Spearman	Estrategias Narrativas	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,966**
		N	,000
	Pensamiento crítico	Coefficiente de correlación	115
		Sig. (bilateral)	,966**
		N	,000

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

Conclusión científica:

De acuerdo a los datos proporcionados por la tabla 18 podemos inferir que existe una correlación significativa entre la variable Estrategia Narrativa y el Pensamiento crítico de los niños.

ii) Prueba de asociación de variables:

Esta prueba consiste en verificar si existe influencia de una variable hacia otra por medio del p valor y su comparación con el nivel de significancia. En este caso se procederá con el estadígrafo mediante el estadígrafo de χ^2 de Pearson. Al igual que otras pruebas se establecen las hipótesis a contrastar:

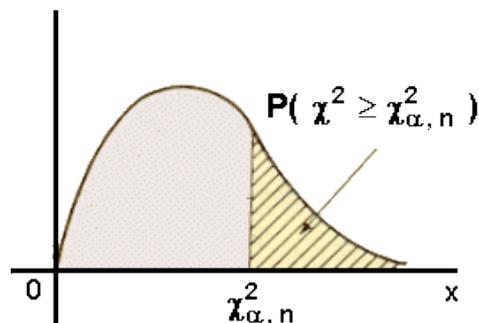
H1: Las Estrategias Narrativas influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho - Chosica-2015.

Ho: Las Estrategias Narrativas No influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho - Chosica-2015.

Estadístico.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Prueba de Chi-cuadrado

Tabla 19: *Prueba de Chi-cuadrado de Estrategias Narrativas y Pensamiento crítico*

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	199,673 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	207,065	4	,000
Asociación lineal por lineal	106,270	1	,000
N de casos válidos	115		

a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,20.

El valor Chi – cuadrado de Pearson es 199,673^a con 4 grados de libertad superior al límite de zona de rechazo de hipótesis nula con valor de significancia de 0,000 inferior a 0.05.

Conclusión científica:

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis (el p-valor < 0.05) por lo que se infiere que:

Las Estrategias Narrativas influyen de una manera significativa en el desarrollo del pensamiento crítico de los niños segundo grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Lurigancho – Chosica 2015.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Contrastación de los resultados del trabajo de campo y la prueba de hipótesis

Es indiscutible que el desarrollo de las Estrategias narrativas en la escuela no sólo potencia y fortalece los aprendizajes de diversas disciplinas sino también facilita la comprensión del mundo en general. “El desarrollo de esta habilidad aporta al niño pequeño una capacidad de origen social para relacionar una secuencia de eventos, en la que se involucra a sí mismo y a otros en una organización temporal y causal” (Nelson, 1996). Entonces se convierte en un potente instrumento para el desarrollo comunicativo y cognitivo general de los niños. Al respecto, Flórez, (2005) plantea que “la narrativa se convierte en un género discursivo de gran importancia puesto que posibilita la configuración de diversas esferas del saber y promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, fonéticas, fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas”. Gran parte del acervo cultural existente ha perdurado a través del tiempo gracias a las narrativas. Entonces el discurso narrativo es un organizador de la experiencia humana (Brunner, 1990).

En el presente trabajo de investigación, el trabajo de campo se verificó de manera precisa, los objetivos planteados en nuestra investigación, cuyo propósito fue determinar la influencia existente entre la variable Estrategias Narrativas y el desarrollo del Pensamiento crítico de los niños del segundo grado de Primaria.

Las puntuaciones halladas a nivel de la variable Estrategia Narrativa se han ubicado predominantemente en un nivel Inadecuado con un 42,6%, lo cual

queda confirmado con las observaciones hechas a los niños a través del instrumento aplicado. Aquí encontramos una diferencia importante en relación a los hallazgos encontrados por Martínez (2015) en su trabajo de investigación titulado: *Desarrollo de habilidades narrativas en niños de 5 a 7 años. Un estudio longitudinal*, quien en sus conclusiones manifiesta que: los hallazgos mostraron evidencias de la evolución de las habilidades narrativas evidenciadas en las diferencias estadísticamente significativas en los resultados de los tres momentos, en todos los aspectos evaluados.

Las puntuaciones halladas a nivel de la variable desarrollo del Pensamiento crítico de los niños del segundo grado de Primaria se han ubicado predominantemente en un nivel Inadecuado con un 44,3%, lo cual queda confirmado con las observaciones hechas a los niños a través del instrumento aplicado.

Los resultados obtenidos mediante la prueba no paramétrica rho de Spearman y el Chi cuadrado de Pearson a un nivel de significancia del 0,05 y siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p < 0,05$), nos permite evidenciar que las Estrategias Narrativas se encuentra relacionada y asociada significativamente con el desarrollo del Pensamiento crítico ($\rho = 0,966$), resultado que nos indica que existe una influencia significativa entre la variable Estrategias Narrativas respecto al desarrollo del Pensamiento crítico de los niños del segundo grado de Primaria. Aquí queremos destacar el trabajo de investigación realizado por Ramón (2005) en su trabajo de investigación titulado: *El desarrollo del pensamiento crítico de en alumnos de cuarto grado de educación básica*, que en sus conclusiones manifiesta que: Es importante señalar que si se quiere tener alumnos pensantes, críticos, reflexivos, investigadores, responsables, con mente abierta,

preocupados por su comunidad, que demuestren empatía hacia los demás, cooperativos, tolerantes, etc., se debe crear un ambiente adecuado en el aula, teniendo los materiales idóneos, utilizando estrategias encaminadas a lograr las expectativas, así como el tiempo para que los alumnos sean capaces de pensar y asimilar lo que están aprendiendo, el uso del lenguaje como lo mencionan algunos autores , que manifiesta que a la hora de preguntar , se tiene que modificar, siendo este, un lenguaje que invite al alumno a pensar, analizar, a dar su propia opinión. Se ha podido comprobar que, si el estudiante está en contacto directo con los temas que se trabajan, que tienen la oportunidad de experimentar lo que está aprendiendo y construye su propio conocimiento, puede hacer suyo el aprendizaje y así llevarlo a su vida diaria, siendo esto un verdadero aprendizaje significativo.

5.2. Presentar el aporte científico de la investigación.

Consideramos que el aporte científico del presente trabajo radica en lo siguiente:

- La presente investigación es una de los primeros trabajos realizados en, de acuerdo a la revisión del estado del arte tanto nacional como internacional que busca hallar la influencia de las Estrategias narrativas en el desarrollo del Pensamiento crítico de los niños del segundo grado de Primaria.
- De acuerdo a los resultados encontrados estadísticamente podemos observar que existe una relación significativa entre ambas variables con un valor de correlación Muy buena ($\rho = 0,966$) según (Ángeles, 1992). Por lo tanto, podemos manifestar que el 93% del desarrollo del Pensamiento crítico de los niños de segundo grado de Primaria van a depender de las Estrategias narrativas.

CONCLUSIONES

1.- A la luz de los resultados obtenidos, se observa evidencia estadística que las Estrategias Narrativas que tienen los niños del segundo grado de educación Primaria de las instituciones educativas de Chosica son Inadecuadas.

2.- También podemos evidenciar que, a la luz de los resultados obtenidos, se observa evidencia estadística que el desarrollo del Pensamiento crítico que tienen los niños del segundo grado de educación Primaria de las instituciones educativas de Chosica son Inadecuadas.

3.- Los resultados hallados entre las variables Estrategias de Comparación y el Pensamiento crítico de los niños del segundo grado de Primaria, nos indican que el valor de significancia es $p=0,000$ como este valor es menor a $0,05$ rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto los resultados estadísticos evidencian que existe relación ($\rho=0,913$) y asociación significativa entre las variables Estrategias de Comparación y el desarrollo del Pensamiento crítico.

4.- Los resultados hallados entre las variables Estrategias de Reflexión y el Pensamiento crítico de los niños del segundo grado de Primaria, nos indican que el valor de significancia es $p=0,000$ como este valor es menor a $0,05$ rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto, los resultados estadísticos evidencian que existe relación ($\rho=0,869$) y asociación significativa entre las variables Estrategias de Reflexión y el desarrollo del Pensamiento crítico.

5.- Los resultados hallados entre las variables Estrategias Narrativas y el Pensamiento crítico de los niños del segundo grado de Primaria, nos indican que el valor de significancia es $p=0,000$ como este valor es menor a 0,05 rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto los resultados estadísticos evidencian que existe relación ($\rho= 0,966$) y asociación significativa entre las variables Estrategias Narrativas y el desarrollo del Pensamiento Crítico.

SUGERENCIAS

Del análisis de los resultados de la presente investigación, surgen algunas recomendaciones que creemos pertinente formular:

- Sensibilizar a los docentes para que apliquen Estrategias Narrativas en el desarrollo del pensamiento crítico para que así el proceso de aprendizaje de los niños sea más accesible, bajo una conciencia reflexiva y auto comunicativa.
- Realizar otras investigaciones con diferentes diseños, instrumentos y pruebas a los ya utilizados en el presente estudio para comparar y proporcionar mayor conocimiento, respecto al pensamiento crítico.
- Desarrollar proyectos para la capacitación en la aplicación y conocimiento para el desarrollo del pensamiento crítico.
- Incluir en los planes curriculares de educación primaria, secundaria y superior talleres y/o seminarios sobre el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, en las que se imparta programas con base científica, a fin de contrarrestar las falencias y dificultades de la conciencia metacognitiva en los alumnos de nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. The University Chicago Press.
- Bierman, A. y Assali, R., (1996) *The critical thinking handbook*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bishop, DV.& Edmunson, A.J. (1987). Language-Impaired 4 years-old:distinguishing transient from persistent impairment. *Journal Speech Hearing Disorders*, 52 (2).
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Bravo – Villasante,C.(1972). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Docel.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*, Madrid: Alianza-Psicología.
- Diaz Barriga, F. y Aguilar, J. (1988). *Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa*. Perfiles educativos.
- Diaz Barriga, F., Castañeda, M. y Lule, M. (1986) *Destrezas académicas básicas*. Departamento de Psicología Educativa México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Ennis, Robert H. (1987b). A conception of critical thinking – with some curriculum suggestions.*APA Newsletter on Teaching Philosophy*, Summer. Pp.1-5.
- Flórez, R., y Otra. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Universidad Nacional de Colombia.
- Furedy, C. y Furedy, J. (1985). *Critical thinking: towards research and dialogue*. En: Donald, J. y Sullivan, A. (Eds.). *Using research to improve teaching. New directions for teaching and learning*,(51–69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hedberg, N., Westoy, C. (1993). *Analyzing Staytelling Skills: Theory to practice*. Tucson: Communication Skill Builders.

- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014) Metodología de la investigación. (6° Ed.) México: McGraw-Hill Interamericana.
- Jean, G. (1988). El poder de los cuentos. Barcelona: Pirene.
- León, J. (1986). La memoria de los niños a través de los cuentos: un análisis experimental. Mérida: UNED.
- León, J., y Slisko, J. (2000). La dificultad comprensiva de los textos de ciencias. Nuevas alternativas para un viejo problema educativo. *Psicología Educativa*, 6, 1, 7-26.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 45(1), 38-43
- Marciales, G. P. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid
- Martinez, R. (2015). Tesis: Desarrollo de habilidades narrativas en niños de 5 a 7 años. Universidad Nacional de Colombia
- Missimer, Connie (1989/1994). "Why two heads are better than one." *Philosophy of Education* 1988 James M. Giarelli, ed. (Normal, IL: Philosophy of Education Society), 388-402. Republished in *Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*, Kerry S. Walters, ed. (Albany: SUNY Press), 119-133
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*.
- Moshman, D. (1995). Reasoning as self-constrained thinking. *Human Development*, 38, 53-64.

- Morrow, L.M. (1987). Young Children responses to one-to one story readings in school setting reading research Quarterly 5, 23.
- Nisbet, J. y Schucksmith, J. (1987). Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.
- Pelegrín, A. (1982). La aventura de oír. Cuentos y memoria de tradición oral. Madrid: Cincel.
- Ramón, L. (2005). Tesis: El desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de cuarto grado de educación Básica. Universidad Pedagógica Nacional – México.
- Solé, I. (1994). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- Tamayo, M. (1994). El proceso de la investigación científica. México: Limusa.
- Tamayo, M. (2004). Diccionario de la investigación científica. (2° Ed.) México: Limusa.
- Tejerina, I. (2000) La literatura dramática infantil y el teatro de títeres. En : Llorens García, R.(1°Ed) (2000) Literatura infantil en la escuela. Alicante: Universidad de Alicante/Caja de ahorros del Mediterráneo.
- Van Dalen, D. y Meyer, W. (1979). Manual de técnicas de investigación educacional. México: Limusa.
- Vigotsky, L. (2000).El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

ANEXOS

Anexo 1:

FICHA DE OBSERVACIÓN DE ESTRATEGIAS NARRATIVAS

A continuación se enumeran un conjunto de habilidades que poseen los niños en cuanto a sus estrategias narrativas.

Solicitamos que calibre la importancia que usted estima a estas estrategias para llevar a cabo el trabajo académico en situaciones tales como el estudiar o discutir un texto de lectura.

Utilice los siguientes criterios para calificar al estudiante típico de nivel académico al cual se refiere el cuestionario con relación a habilidades.

No	UNIDADES DE OBSERVACION	S	AV	N
	Estrategias de comparación			
01	Compara e identifica las letras de palabras			
02	Compara e identifica las frases de oraciones			
03	Reconoce las características que tiene una imagen con respecto a la otra			
04	Compara los diferentes sonidos de las letras			
05	Compara palabras de frases u oraciones completas en un texto narrativo			
06	Compara el texto narrativo de un argumentativo			
	Estrategias de reflexión			
07	Utiliza de manera adecuada el diccionario			
08	Adopta una actitud positiva ante los errores			
09	Realiza una selección personal de contenidos			
10	Toma conciencia de quién es el destinatario, para que el texto sea adecuado a la situación comunicativa			
11	Planifica el texto mediante la elaboración de un esquema inicial			
12	Relee varias veces, atendiendo a aspectos como el contenido			
13	Redacta teniendo en cuenta los principios de coherencia que rigen el texto escrito			
14	Redacta teniendo en cuenta los principios de cohesión que rigen el texto escrito			
15	Saber cómo organizar la información según el tipo de texto			

FICHA DE OBSERVACIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO

A continuación se enumeran un conjunto de destrezas del pensamiento crítico.

Solicitamos que calibre la importancia que usted estima estas destrezas para llevar a cabo el trabajo académico en situaciones tales como el estudiar o discutir un texto de lectura.

Utilice los siguientes criterios para calificar al estudiante típico de nivel académico al cual se refiere el cuestionario con relación a estas destrezas. Se establecerá el grado en que usted estima que sus alumnos poseen esta destreza.

No	UNIDADES DE OBSERVACIÓN	S	AV	N
01	Presenta las ideas esenciales de una lectura			
02	Explica con sus propias palabras el significado de un término.			
03	Identifica y explica la idea central e ideas secundarias de una lectura.			
04	Hace preguntas que sean pertinentes al tema o asunto en discusión de clase o de una lectura			
05	Sabe utilizar la información previamente aprendida a situaciones concretas y prácticas en el salón de clase.			
06	Sabe concebir ideas propias y elaborar un plan de acción, que demuestre originalidad al discutirse un asunto o al llevar a cabo una lectura.			
07	Clarifica un texto o situación mediante el examen de las relaciones entre sus partes o elementos que lo componen.			
08	Establece similitudes entre conceptos, que le permitan razonar mediante el uso de comparaciones al discutir un tema o al interpretar una lectura.			
09	Reconoce cuando una situación da como resultado de condiciones, hechos o datos previamente presentados dentro de un argumento o asunto de estudio en clase.			
10	Distingue entre lo que es una conclusión demostrada en hechos reales y objetivos de lo que es asunto de opinión o conjetura personal de carácter subjetivo o valorativo en un lectura			