

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y
EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON
MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA**



TESIS

**Lectura dialogada de cuentos clásicos para fomentar el pensamiento crítico
en una institución educativa del nivel Inicial de Bellavista 2025.**

Presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la
Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva.

Autora:

Bach. Amalia Atoche Ordinola

Asesora:

Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos

Lambayeque - Perú

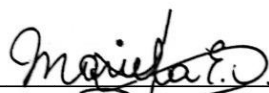
2026

**Lectura dialogada de cuentos clásicos para fomentar el pensamiento crítico
en una institución educativa del nivel Inicial de Bellavista 2025.**

Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva.



Amalia Atoche Ordinola.
Investigador



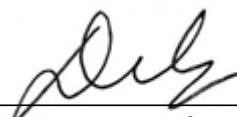
Dra. Mariela Espinoza Vizquerra
Presidente



Dra. Beldad Fenco Periche.
Secretario



Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales.
Vocal



Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos.
DNI N°16668778
Asesora



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS
N°268-2026

Siendo las 08:00 horas, del día 24 de marzo de 2026 mediante la modalidad online a través de la plataforma Google Meet, en el siguiente enlace: <https://meet.google.com/bai-ixex-ufb>, por mandato de la **Resolución N°0763-2026-D-FACHSE** de fecha 05 de marzo de 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según **Resolución N°2279-2025-D-FACHSE** de fecha 19 de junio de 2025; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. Mariela Espinoza Vizquerra.
Secretario(a)	: Dra. Beldad Fenco Periche.
Vocal	: Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales.
Asesor(es)	: Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos.



Con la finalidad de evaluar la(el) Tesis titulada(o): **"LECTURA DIALOGADA DE CUENTOS CLÁSICOS PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL NIVEL INICIAL DE BELLAVISTA 2025"**. Presentada por **AMALIA ATOCHE ORDINOLA** para obtener el Grado Académico de **Maestra en Ciencias de la Educación con mención en PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA**.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N°184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N°267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, **obteniendo el calificativo de 17 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de Bueno**.

Siendo las 08:55 horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.

Dra. Mariela Espinoza Vizquerra
PRESIDENTE(A)

Dra. Beldad Fenco Periche
SECRETARIO(A)

Dra. Julia Mirtha del Pilar Liza Gonzales
VOCAL

OBSERVACIONES: _____

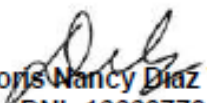
CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, Doris Nancy Díaz Vallejos usuaria revisor de la tesis titulada: *Lectura dialogada de cuentos clásicos para fomentar el pensamiento crítico en una institución educativa del nivel Inicial de Bellavista 2025*. Cuya autora es ATOCHE ORDINOLA AMALIA identificada con documento de identidad N° 03485746 declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 13% verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

La suscrita analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 12 de diciembre del 2025


Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos
DNI: 16668778
ASESORA

Se adjunta:

*Resumen del Reporte automatizado de similitudes

*Recibo Digital

INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN

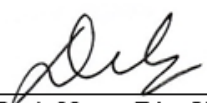
Lectura dialogada de cuentos clásicos para fomentar el pensamiento crítico en una institución educativa del nivel Inicial de Bellavista 2025.

INFORME DE ORIGINALIDAD

13%	13%	7%	6%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

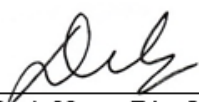
1	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	2%
2	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
3	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	espacio.digital.upel.edu.ve Fuente de Internet	1%
5	repositorio.uct.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorio.unp.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1%
8	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	<1%


 Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos.
 DNI N°16668778
 Asesora

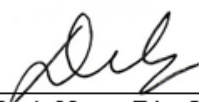
9	ciencialatina.org Fuente de Internet	<1 %
10	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	<1 %
11	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
12	documento.uagm.edu Fuente de Internet	<1 %
13	repositorio.utc.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
14	repositorio.ucss.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
15	repositorio.unsch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	repository.udistrital.edu.co Fuente de Internet	<1 %
17	Submitted to uncedu Trabajo del estudiante	<1 %
18	www.canallector.com Fuente de Internet	<1 %
19	repositorio.sangregorio.edu.ec:8080 Fuente de Internet	<1 %
	idoc.pub	


 Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos.
 DNI N°16668778
 Asesora

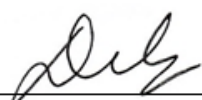
20	Fuente de Internet	<1 %
21	www.unprg.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
22	883d653f-6292-437d-a1a5-1bb400bdc0fe.filesusr.com Fuente de Internet	<1 %
23	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
24	Submitted to Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia Trabajo del estudiante	<1 %
25	ojs.docentes20.com Fuente de Internet	<1 %
26	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
27	apps2.unprg.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
28	repositorio.unsaac.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
29	catalogo.pedagogica.edu.co Fuente de Internet	<1 %
30	www.dykinson.com Fuente de Internet	<1 %


 Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos.
 DNI N°16668778
 Asesora

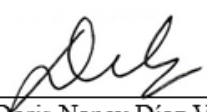
31	Submitted to Universidad Argentina John F. Kennedy Trabajo del estudiante	<1 %
32	repository.javeriana.edu.co Fuente de Internet	<1 %
33	Herrera Villa, Jhannet Deisy. "La tecnica del debate como estrategia didactica para el desarrollo del pensamiento critico en los estudiantes de la Red N°7 del distrito de Oxapampa-2019", Universidad Católica los Ángeles de Chimbote (Peru) Publicación	<1 %
34	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
35	repositorio.minedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
36	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
37	repositorio.beceneslp.edu.mx Fuente de Internet	<1 %
38	repositorio.uflo.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
39	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
vsip.info		


 Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos.
 DNI N°16668778
 Asesora

40	Fuente de Internet	<1 %
41	Castiblanco Martínez, Marisol Romero, July Paola Muñoz. "Actividades tecnológicas escolares y formación de sujetos: Significados y relaciones aproximación teórica y práctica", Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %
42	Submitted to Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez Trabajo del estudiante	<1 %
43	Submitted to Universidad de San Martin de Porres Trabajo del estudiante	<1 %
44	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
45	issuu.com Fuente de Internet	<1 %
46	repositorio.uniautonoma.edu.co Fuente de Internet	<1 %
47	repositorio.utp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
48	www.colegiorazuri.edu.pe Fuente de Internet	<1 %


 Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos.
 DNI N°16668778
 Asesora

49	www.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
50	Submitted to Deerfield High School Trabajo del estudiante	<1 %
51	Submitted to Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública la Inmaculada Trabajo del estudiante	<1 %
52	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	<1 %
53	Yuri Araceli Guzman-Gutierrez, Kony Luby Duran-Llano, Luis Florencio Mucha-Hospinal. "Habilidades investigativas para mejorar el pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria", EPISTEME KOINONIA, 2025 Publicación	<1 %
54	repositorio.unprg.edu.pe:8080 Fuente de Internet	<1 %
55	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
Excluir citas Activo Excluir coincidencias < 15 words Excluir bibliografía Activo		


 Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos.
 DNI N°16668778
 Asesora

RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD



Recibo digital

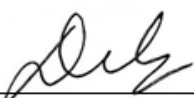
Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Amalia Atoche Ordinola
 Título del ejercicio: Quick Submit
 Título de la entrega: Lectura dialogada de cuentos clásicos para fomentar el pensa...
 Nombre del archivo: INFORME_FINAL_-_AMALIA_ATOCHÉ_ORDINOLA-_12-2025.docx
 Tamaño del archivo: 418.21K
 Total páginas: 93
 Total de palabras: 20,131
 Total de caracteres: 116,145
 Fecha de entrega: 12-dic-2025 09:19a. m. (UTC-0500)
 Identificador de la entrega: 2844366213



Derechos de autor 2025 Turnitin. Todos los derechos reservados.


 Dra. Doris Nancy Díaz Vallejos.
 DNI N°16668778
 Asesora

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi hijo, Jhonny Isaac, por ser mi mayor inspiración y la razón más profunda para perseverar. Tu presencia ilumina mis días y me recuerda, incluso en las jornadas más exigentes, que el esfuerzo cobra sentido cuando se convierte en ejemplo. Cada avance en este proceso académico lleva, de alguna manera, tu nombre, porque en ti encuentro fuerza, esperanza y un motivo constante para seguir aprendiendo y creciendo.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi agradecimiento a mi familia, por su apoyo constante y por sostenerme con paciencia y comprensión en los momentos de mayor exigencia. A mis hermanas, por su compañía, sus palabras oportunas y esa forma silenciosa, pero firme, de estar presentes. A mi esposo, por su respaldo diario, por creer en mis capacidades cuando el cansancio pesaba, y por compartir conmigo los sacrificios que demanda una meta académica. A mis padres, aunque hoy estén ausentes, les debo lo esencial: los valores, la fortaleza y el amor que continúan guiándome. Este logro también les pertenece, porque su legado sigue vivo en cada paso que doy.

INDICE

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD DE TESIS...**¡Error! Marcador no definido.**

INFORME DE SIMILITUD DE TURNITIN.....	10
RECIBO DIGITAL DE SIMILITUD	16
DEDICATORIA	17
AGRADECIMIENTO	18
RESUMEN	24
ABSTRACT.....	25
INTRODUCCIÓN	26
1. Capítulo I: Diseño Teórico.....	31
1.1. Estado del arte.	31
1.2. Bases epistemológicas.....	32
1.3. Antecedentes de la investigación.	34
1.3.1. A nivel internacional.....	34
1.3.2. A nivel nacional.	36
1.3.3. A nivel local.....	37
1.4. Bases Teóricas.....	40
1.4.1. Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky.	40
1.4.2. Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget.	43
1.4.3. Concepción de la lectura en la primera infancia de Yolanda Reyes.....	44
1.5. Definición y operacionalización de variables.	47

1.5.1.	Definiciones conceptuales.	47
1.5.2.	Matriz de operacionalización de variables.....	53
2.	Capítulo II: Diseño Metodológico	54
2.1.	Tipo de investigación.	54
2.2.	Diseño de contrastación de hipótesis o procedimiento a seguir en la investigación. (De acuerdo al nivel de investigación o a la naturaleza del proyecto).....	54
2.3.	Población, muestra y muestreo.....	55
2.3.1.	Población.....	55
2.3.2.	Muestra.	55
2.3.3.	Muestreo.	56
2.4.	Técnicas, instrumentos, equipos y materiales de recolección de datos.....	56
2.4.1.	Técnicas.	56
2.4.2.	Instrumentos.....	56
2.4.3.	Equipos y materiales.	57
2.5.	Aspectos éticos de la investigación.	58
3.	Capítulo III: Resultados.	59
3.1.	Resultados.	59
3.1.1.	Nivel de desarrollo del pensamiento crítico en una institución educativa del nivel inicial de Bellavista, 2025.....	59
4.	Capítulo IV: Discusión de los Resultados.	63
5.	Capítulo V: Propuesta de Intervención.	66
5.1.	Datos informativos.	66

5.1.1.	Denominación.....	66
5.1.2.	Lugar de aplicación.....	66
5.1.3.	Dirección.....	66
5.1.4.	Duración.....	66
5.1.5.	Investigadora.....	66
5.1.6.	Presentación.....	66
5.1.7.	Justificación.....	67
5.1.8.	Organización de la propuesta.....	68
5.1.9.	Descripción del Diseño de la propuesta.....	70
5.1.10.	Fundamentación.....	70
5.1.11.	Implementación.....	75
5.1.12.	Metodología.....	76
5.1.13.	Rol del docente y del estudiante.....	78
5.1.14.	Contenido del programa.....	79
5.1.15.	Recursos.....	82
5.1.16.	Evaluación.....	83
5.1.17.	Modelo de Sesión de Aprendizaje.....	86
5.1.18.	Presupuesto.....	88
5.1.19.	Validación de la propuesta.....	89
Conclusiones.....		90
Recomendaciones.....		91

Referencias.....	93
Anexo 1 – Matriz de consistencia.....	100
Anexo 2 - Instrumento de evaluación.	101
Anexo 3 – Consentimiento informado.	102
Anexo 4 – Validez de la Propuesta.	103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Población de estudio.	55
Tabla 2 Desarrollo del pensamiento crítico.	59
Tabla 3 Desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión lógica.....	60
Tabla 4 Desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión sustantiva.	61
Tabla 5 Desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión dialógica.....	62
Tabla 6 Contenido del programa.....	80

RESUMEN

El estudio aborda la carencia de pensamiento crítico en niños de 5 años de la I.E. N° 500 “Virgen de Fátima”, Bellavista, evidenciada en dificultades para razonar, expresar opiniones, formular preguntas y resolver problemas de manera autónoma. El objetivo general fue proponer un programa de lectura dialogada de cuentos clásicos como recurso didáctico para fomentar el pensamiento crítico; se diagnosticó el nivel de desarrollo y se validó la propuesta mediante el juicio de expertos. Se trabajó con diseño descriptivo-propositivo, población de 47 y muestra de 23 niños; se aplicaron observación y una lista de cotejo de 20 ítems en dimensiones lógica, sustantiva y dialógica. Los resultados evidenciaron predominio del nivel Inicio en el pensamiento crítico (43,48%), seguido de Proceso (34,78%) y Logrado (21,74%). Por dimensiones, la lógica concentró 65,22% en Inicio, la sustantiva 52,17% y la dialógica 43,48%, confirmando desarrollo limitado. Se concluye que se requiere una intervención intencionada basada en lectura compartida y diálogo guiado; en ese marco, la propuesta “Leer, pensar y dialogar en la tierra del sol” se estructuró como programa de tres meses y su revisión externa reportó coherencia, pertinencia pedagógica y viabilidad para su aplicación en el aula

Palabras clave: Pensamiento crítico, lectura dialogada, cuentos clásicos, dimensión lógica, dimensión sustantiva, dimensión dialógica

ABSTRACT

The study addresses the lack of critical thinking among five-year-old children at School No. 500 “Virgen de Fátima” in Bellavista, as evidenced by difficulties in reasoning, expressing opinions, asking questions, and solving problems independently. The general objective was to propose a dialogic reading program based on classic tales as a didactic resource to promote critical thinking; the level of development was diagnosed and the proposal was validated through expert judgment. A descriptive, proposal-oriented design was used, with a population of 47 and a sample of 23 children; observation and a 20-item checklist were applied across the logical, substantive, and dialogic dimensions. The results showed a predominance of the “Beginning” level in critical thinking (43.48%), followed by “In Progress” (34.78%) and “Achieved” (21.74%). By dimensions, the logical dimension concentrated 65.22% at the “Beginning” level, the substantive dimension 52.17%, and the dialogic dimension 43.48%, confirming limited development. It is concluded that an intentional intervention based on shared reading and guided dialogue is required; within this framework, the proposal “Read, Think, and Dialogue in the Land of the Sun” was structured as a three-month program, and its external review reported coherence, pedagogical relevance, and feasibility for classroom implementation.

Keywords: critical thinking, dialogic reading, classic tales, logical dimension, substantive dimension, dialogic dimension.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la evolución educativa global, el desarrollo del pensamiento crítico se ha consolidado como una competencia fundamental para afrontar los retos del siglo XXI. El desarrollo de sociedades más complejas, interconectadas y basadas en la información, requiere de ciudadanos capaces no solo de adquirir conocimiento, sino de analizar, evaluar y aplicar la información de manera crítica. Esta necesidad ha sido documentada en múltiples informes y evaluaciones de carácter internacional, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en el que se evidencia la falta de habilidades críticas en estudiantes de diversas regiones y contextos. Por lo tanto, la educación contemporánea se orienta en el desarrollo de capacidades cognitivas que potencian el pensamiento crítico, comenzando en la educación inicial, donde se establecen las bases del aprendizaje, a la par que se sientan las bases para el desarrollo integral del niño.

Varios modelos pedagógicos en todo el mundo subrayan la importancia de desarrollar el pensamiento crítico desde las primeras etapas de la educación. Esto se debe a que los procesos cognitivos, lingüísticos y de construcción de la realidad fundamentales del pensamiento surgen durante la primera infancia, y estos impactan profundamente las esferas académica y social futuras de un individuo. Organizaciones internacionales como la UNESCO han abogado por incorporar estrategias que fomenten la reflexión, el cuestionamiento y el diálogo para mejorar estas habilidades. También han indicado que el uso innovador de herramientas pedagógicas es un requisito esencial para lograr resultados significativos. Sin embargo, la realidad muestra una brecha considerable entre la teoría y la práctica, puesto que, en muchas instituciones educativas, y especialmente en el nivel inicial, la aplicación de metodologías activas orientadas al pensamiento crítico es limitada.

A nivel regional y nacional, el Plan Nacional de Educación 2021-2026 del Ministerio de Educación del Perú enfatiza la necesidad de transformar los procesos educativos para que los estudiantes desarrollen competencias cognitivas, socioemocionales y comunicativas. Este plan reconoce que, aun existiendo políticas claras, la aplicación efectiva en centros educativos es desigual, especialmente en zonas rurales y periferias urbanas, donde pueden coincidir deficiencias en la formación docente, falta de materiales adecuados y limitaciones en las metodologías empleadas.

En el caso de la región Piura y la provincia de Sullana, el sector educativo enfrenta particularmente desafíos y problemáticas de carácter socioeconómico y cultural que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la región, Sullana, en la Institución Educativa N° 500 “Virgen de Fátima” de Bellavista, se ha registrado una carencia preocupante en el desarrollo del pensamiento crítico de niños de cinco años. A través de sistemáticas, se han documentado que los niños tienen dificultades en el razonamiento para la exposición de opiniones, la formulación de preguntas relevantes, y la resolución autónoma de problemas. Este problema real se debe, en parte, a la poca inclusión de recursos didácticos que favorezcan la constitución de experiencias de aprendizaje sobre la reflexión, el diálogo y el análisis. En este sentido, se hace necesario investigar e intervenir, pedagógicamente, desde una perspectiva propositiva, que ofrezca transformaciones metodológicas efectivas para el abordaje de esta problemática.

Mediante diagnósticos y observaciones sistemáticas, se han mostrado limitadas las capacidades de los niños y las niñas para expresar opiniones, formular preguntas, y solucionar problemas de manera autónoma. Esto retrasa el desarrollo integral esperado para esta etapa y para esta etapa formativa. Esto se debe, en cierta forma, a la falta de materiales didácticos que promuevan el diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico en los entornos de aprendizaje, así como a una tradición pedagógica que, por un lado, sostiene que se debe

transmitir información y, por otro, que se debe definir y elaborar el conocimiento de forma activa.

La propuesta de investigación se ubica dentro de la línea de investigación en Ciencias Sociales y Humanidades y tiene **como objetivo general**: Diseñar un programa de lectura dialogada de cuentos clásicos como recurso didáctico para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de nivel inicial 500 “Virgen de Fátima” Sullana. Con estos **objetivos específicos** se busca: determinar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en los niños de cinco años, desarrollar la fundamentación teórica de la propuesta, elaborar el programa pedagógico y validarlo a través de un juicio de expertos. Se describe la investigación bajo el enfoque propositivo en la modalidad descriptiva, con el propósito de que la investigación sea aplicable, contextualizada y replicable en otros espacios del país.

Por un lado, este estudio pretende contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas de la institución educativa de Bellavista, y por otro, busca contribuir al campo de la educación inicial con documentos y evidencias que apoyan el uso de estrategias didácticas que sean significativas, culturalmente adecuadas y emocionalmente acordes, para la integralidad de la persona durante la niñez.

La justificación de esta investigación radica en la urgente necesidad de abordar la brecha educativa que impacta negativamente la calidad del aprendizaje en el nivel de la primera infancia, especialmente dado que el pensamiento crítico forma la base de una educación integral para los niños. La falta de estrategias pedagógicas adecuadas limita el desarrollo cognitivo esencial para las futuras fases educativas. También afecta de manera perjudicial la formación de los niños como ciudadanos y su capacidad para enfrentarse a situaciones cotidianas de manera crítica y autónoma.

Considerando los enfoques socioculturales y constructivistas de Piaget y Vygotsky que destacan la importancia de la interacción social y la mediación cultural en la construcción

del aprendizaje, la lectura dialogada se posiciona como una herramienta clave para fomentar el pensamiento crítico desde la niñez. La lectura dialogada no solo enriquece la comprensión de los textos, sino que también estimula la participación activa, la apatía, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del significado, componentes que, sin duda, son necesarios para el desarrollo de las capacidades analíticas y argumentativas en los infantes.

Esta investigación también busca la creación de un programa pedagógico estructurado, contextualizado y validado, que muestra el deseo de producir conocimientos prácticamente aplicables y directamente útiles para la institución educativa, y valiosos para otros contextos similares. Esto contribuyó a la mejora sistemática y progresiva de las prácticas educativas a nivel nacional. En este sentido, la investigación está en armonía con las políticas educativas nacionales que enfatizan la innovación metodológica y la integración de estrategias efectivas para el desarrollo de competencias.

Dado que la investigación proporcionará contribuciones teóricas y empíricas, fortalecerá el campo de la educación inicial al ofrecer un recurso didáctico que sea culturalmente relevante y emocionalmente conectado con los estudiantes para un aprendizaje significativo y duradero. Esta conexión emocional es crucial, ya que estudios recientes han señalado que la dimensión afectiva es la más importante para la motivación y el compromiso de un niño dentro del proceso de aprendizaje.

Asimismo, la importancia de esta investigación también se debe a su contribución para reforzar la formación de docentes a través de la sistematización de una propuesta innovadora que facilita la implementación didáctica del pensamiento crítico en contextos educativos reales, fomentando un cambio positivo en la práctica pedagógica en la IE No. 500 “Virgen de Fátima”.

Esta tesis consta de cinco capítulos principales. El Capítulo I establece el esquema teórico, que contiene el estado del arte y los fundamentos epistemológicos, e incluye los

antecedentes y los fundamentos teóricos y conceptuales que justifican la propuesta. El Capítulo II contiene el diseño metodológico, explicado a través del tipo de investigación, población y muestra, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos. El Capítulo III presenta los resultados obtenidos de la implementación del programa y la evaluación del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. El Capítulo IV analiza estos resultados en relación con los objetivos planteados y en relación con los fundamentos teóricos y estudios previos. Finalmente, en el Capítulo V, se presenta la propuesta del programa de lectura en discusión de cuentos clásicos, junto con su estructura, actividades, metodología de implementación y validación mediante el juicio de expertos, a lo que se añadieron las conclusiones y la bibliografía.

Capítulo I: Diseño Teórico.

1.1. Estado del arte.

En los últimos diez años, el pensamiento crítico en la educación inicial ha sido objeto de numerosas investigaciones tanto teóricas como prácticas, todas planteando la necesidad de implementar estrategias de enseñanza que favorezcan el fortalecimiento de habilidades cognitivas en los niños desde la más temprana edad. La lectura dialogada de cuentos clásicos ha sido documentada por varios autores como una de las estrategias más efectivas para desarrollar el pensamiento crítico en la infancia, ya que lograr la interacción, el análisis y la reflexión en el niño, son elementos de la lectura crítica.

Por todas estas razones, la investigación de Juzcamayta Artica (2023) ha de ser resaltada, ya que demuestra la lectura de cuentos clásicos y la posterior lectura dialogada, la cual se considera una de las cartillas de intervención estructurada, desarrolla de manera sostenible las habilidades lógico-dialógicas y sustantivas en niños de cuatro años. Una idea similar se plantea en la investigación de Príncipe (2019), la cual sostiene que en niños de 5 años se desarrollan de manera notable las habilidades de argumentación, además de las disposiciones necesarias para el pensamiento crítico, a través de la lectura dialogada en sesiones interactivas.

Desde una postura de pedagogía en general, se entiende que, dentro del marco del diálogo de lectura, se forma un diálogo constructivo de implicación de significado 'activo', donde la interacción verbal, el intercambio ideacional y la reflexión metacognitiva involucran vocabulario, comprensión y pensamiento crítico en consolidación (Whitehurst et al.,1994; McGee & Schickedanz,2007). La riqueza simbólica y moral de los clásicos permite la exploración de dilemas éticos de manera segura y empática mientras se desarrolla el pensamiento crítico y analítico propuesto por Paul y Elder (2006). En ese sentido, estudios

latinoamericanos, particularmente de Chile y Argentina, informan que la lectura en marcos de diálogo ha elevado los niveles de participación y ha avanzado la reflexión crítica en el contexto del jardín de infantes (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

Es importante destacar que las narrativas clásicas, al considerar y criticar sistemas de valores y narrativas desarrollados socialmente, crean escenarios para discusiones críticas en profundidad y una competencia reflexiva mejorada (Zipes, 2006; Sipe, 2008). Recientemente, el uso de tecnologías digitales integra tecnologías variadas y responde a entornos inclusivos, como documenta la Fundación Paniamor (2023).

Este análisis general de la literatura confirma que, en los últimos cinco a diez años, la práctica de lectura dialogada de cuentos clásicos ha sido estudiada, enseñada y validada en muchos contextos y enfoques metodológicos diferentes. Destaca el considerable potencial de la práctica para la educación infantil y su contribución sostenida al desarrollo del pensamiento crítico en la primera infancia.

1.2. Bases epistemológicas.

Bajo el positivismo, el conocimiento se considera una entidad objetiva y cuantificable. Este estudio utiliza componentes diagnósticos, evaluativos y de validación e incorpora métodos cuantitativos, como listas de verificación y juicio de expertos, integrando así aspectos del paradigma positivista, que se centra en explicar y describir fenómenos utilizando datos empíricos (Creswell, 2021). Este paradigma mejora el rigor en la construcción del conocimiento y, por lo tanto, en la prueba y la evidencia recopiladas, asegura su validez y fiabilidad.

La epistemología, desde la perspectiva constructivista, postula que el aprendizaje es un proceso activo y contextualizado en el que los aprendices facilitan la construcción del conocimiento a través de la interacción con el entorno y con otros (Piaget, 1970; Vygotsky,

1978). En este estudio, la lectura de cuentos clásicos en un formato de diálogo se basa en esta perspectiva, ya que avanza la construcción del conocimiento social a través del diálogo, la reflexión y el intercambio de ideas. La investigación contemporánea subraya que, como sugiere el paradigma socio constructivista, el aprendizaje significativo ocurre dentro de contextos que contienen interacción y mediación cultural (Fleer, 2021).

La hermenéutica proporciona un enfoque epistemológico para la interpretación crítica y contextual del conocimiento. En este caso, el significado no es fijo y universal, sino que se construye a través de la interacción del sujeto y el texto. En la lectura dialogada, los niños interpretan activamente el texto, construyen significado e interrogan las narrativas a partir de su propia experiencia, reforzando así su pensamiento crítico (Gadamer, 2019). La hermenéutica contemporánea en la educación cita el valor del diálogo hermenéutico como central para la consolidación de vías cognitivas y afectivas para el aprendizaje profundo (Palmer, 2022).

Por último, la epistemología crítica, inspirada en las obras de Freire (1970), considera el conocimiento como un locus dinámico y transformador para involucrar al sujeto en interrogar y alterar su realidad. Esta perspectiva subraya el presente estudio que, dentro de la pedagogía crítica, busca abordar la dimensión social de la participación de los niños como un agente activo, crítico y reflexivo en su medio sociocultural (Kincheloe & McLaren, 2020).

Es importante resaltar que la incorporación de estos fundamentos epistemológicos, además de contribuciones de enfoques contemporáneos en educación como la teoría crítica y el enfoque dialógico de Bakhtin (1981), demuestra la complejidad y multidimensionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La lectura dialogada se constituye como una de las estrategias que integra el saber empírico, la construcción social, la crítica y la interpretación

en la enseñanza. El pensamiento crítico se desarrolla desde la primera infancia (Mercer, 2022).

1.3. Antecedentes de la investigación.

Para el presente estudio se han revisado y analizaron investigaciones internacionales y nacionales relacionadas al presente estudio, las mismas que se detallan a continuación:

1.3.1. A nivel internacional.

Lozano y Rubio (2024), en un estudio realizado en Ecuador, analizaron la influencia de la literatura infantil en el desarrollo del pensamiento crítico en niños de educación preescolar, con especial atención al uso de cuentos clásicos como recurso pedagógico. La investigación fue de tipo descriptivo y, para su desarrollo, consideró tanto la revisión de la literatura especializada como la aplicación de encuestas dirigidas a docentes, padres de familia y estudiantes de una institución educativa del contexto ecuatoriano. A partir de los instrumentos aplicados, los autores examinaron la presencia de textos literarios en el aula y su efecto en los procesos formativos de los niños. Los resultados evidenciaron que la totalidad de los docentes encuestados reconoció que los cuentos infantiles favorecen la creatividad y contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del nivel inicial. Sin embargo, también se identificó la necesidad de optimizar la selección de los materiales literarios y de fortalecer las estrategias didácticas empleadas por los docentes para aprovechar mejor su potencial formativo. En ese sentido, Lozano y Rubio (2024) concluyeron que la literatura infantil constituye una herramienta pedagógica valiosa para estimular el pensamiento crítico desde los primeros años de escolaridad, aunque su efectividad depende, en gran medida, del enfoque metodológico y del tratamiento pedagógico que el docente otorgue a la enseñanza.

En Uresti (2021), desarrolló un estudio orientado al análisis de las competencias críticas presentes en el perfil de egreso de los estudiantes de la BECENE, a fin de comprender el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en la formación de futuros docentes. La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, de tipo documental, y adoptó el estudio de caso como estrategia metodológica para realizar un examen comprensivo y profundo del fenómeno. Para ello, se trabajó con tres tesis como unidad de análisis, considerando además el empleo de técnicas e instrumentos, como la encuesta y la rúbrica para valorar las competencias vinculadas al pensamiento crítico. Los hallazgos evidenciaron un desarrollo desigual de dichas competencias en los trabajos revisados, lo que permitió identificar áreas de mejora en la formación crítica de los estudiantes próximos al egreso. A partir de ello, Uresti (2021) destacó la relevancia de fortalecer el pensamiento crítico en la formación inicial docente, en tanto constituye una competencia esencial para el desempeño profesional reflexivo y la toma de decisiones fundamentadas en el ámbito educativo.

En Príncipe (2020) realizó un estudio titulado *“Iniciación al pensamiento crítico a través del uso de cuentos clásicos”*, cuyo objetivo principal fue validar el uso de esta literatura como estrategia pedagógica para promover el pensamiento crítico en niños de 5 años. La investigación se desarrolló desde un enfoque descriptivo con diseño cuasiexperimental, y comprendió la ejecución de diez sesiones de lectura dialogada en las que se integraron actividades de narración, análisis y discusión de cuentos clásicos. La población estuvo compuesta por niños del nivel preescolar, quienes fueron evaluados mediante escalas de observación elaboradas para medir habilidades específicas asociadas al pensamiento crítico. Los resultados evidenciaron un incremento significativo en las capacidades de análisis e inferencia tras la intervención pedagógica. A partir de estos hallazgos, Príncipe (2020) concluyó que los cuentos tradicionales, cuando se contextualizan adecuadamente y se aplican

mediante estrategias didácticas pertinentes, favorecen el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la primera infancia. Asimismo, el estudio resaltó la importancia de incorporar la literatura infantil en los procesos de enseñanza desde edades tempranas, debido a su potencial formativo para el desarrollo cognitivo y reflexivo de los niños.

1.3.2. A nivel nacional.

En Espinoza y Huamán (2023) desarrollaron un estudio orientado a analizar la relación entre el pensamiento crítico y la competencia para resolver problemas de cantidad en niños de 5 años de una institución educativa de Oxapampa. La investigación se enmarcó en un diseño descriptivo correlacional y contó con la participación de 21 estudiantes. Los hallazgos evidenciaron una alta relación positiva entre ambas variables, expresada mediante un coeficiente de Rho de Spearman de 0.868, lo que permitió establecer que un mayor desarrollo del pensamiento crítico se asocia con un mejor desempeño en la resolución de problemas matemáticos vinculándolos con la cantidad. En función de estos resultados, los autores sostuvieron que la incorporación de actividades orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico favorece el aprendizaje matemático desde edades tempranas, al promover en los niños procesos de análisis, reflexión y toma de decisiones ante situaciones problemáticas.

Sánchez y Herrera (2022) realizaron una investigación sobre Juegos y cuentos para educar: comprensión clásica y pensamiento crítico en niños de 4 años. Como objetivo de este trabajo se propuso estudiar la relación entre la lectura de cuentos clásicos y el desarrollo del pensamiento crítico en niños de 4 años en centros educativos de Huamachuco. La investigación adoptó el diseño descriptivo-correlacional con 128 alumnos. Se utilizó la técnica de observación y un instrumento de medición en forma de lista de cotejo con 32 ítems

para evaluar las dimensiones del pensamiento crítico. A partir de los resultados de un examen del coeficiente de correlación de Rho Spearman 0,923, se obtiene que existe una correlación positiva muy alta entre las actividades relacionadas con el cuento clásico y el desarrollo del pensamiento crítico. En última instancia, los autores llegaron a la conclusión de que existe una relación significativa entre los dos factores potenciales impactantes. Esto destaca la importancia de integrar los cuentos clásicos en la educación inicial.

1.3.3. A nivel local.

En Gonzales (2024) desarrolló un estudio orientado al análisis del razonamiento analítico y del pensamiento crítico en las primeras etapas del desarrollo infantil, con el propósito de examinar cómo estas capacidades se manifiestan en los niños y de qué manera pueden ser promovidas desde el ámbito educativo. La investigación se sustentó en una revisión documental de carácter bibliográfico, basada en la consulta de fuentes académicas indexadas y repositorios especializados, entre ellos Google Académico, Dialnet, SciELO y Redalyc. A partir del análisis de la literatura científica y de documentos especializados, se identificaron diversas estrategias didácticas que los docentes pueden aplicar en el aula para estimular el pensamiento crítico desde edades tempranas. Los hallazgos señalaron que el desarrollo de habilidades como la organización de ideas, la coherencia del pensamiento, la reflexión autónoma y la seguridad para expresar opiniones constituye una base fundamental para el aprendizaje integral del niño. En esa línea, Gonzales (2024) concluyó que el pensamiento crítico debe fomentarse desde la educación inicial, dado que representó un soporte esencial para la formación de sujetos reflexivos, autónomos y capaces de desenvolverse de manera pertinente tanto en el ámbito académico como en la vida social.

En Valverde (2023), en la investigación titulada “*Tareas auténticas como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico en los niños de inicial de 5 años de la I.E.I. Genaro Martínez Silva, Pedregal Grande, Catacaos - Piura, 2021*”, tuvo como objetivo determinar la influencia de las tareas auténticas en el desarrollo del pensamiento crítico en niños de 5 años. El estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, con un nivel explicativo y diseño preexperimental de pretest y posttest. La muestra estuvo compuesta por 20 niños, seleccionados de una población de 62 estudiantes del nivel inicial. Para la recolección de datos se empleó la técnica de observación estructurada y, como instrumento, una lista de cotejo orientada a evaluar las dimensiones pragmática, dialógica y sustantiva del pensamiento crítico. Los resultados evidenciaron una mejora significativa tras la intervención. En el pretest, el 65 % de los niños se ubicó en el nivel de inicio, el 15 % en proceso, el 15 % en logrado y el 5 % en el nivel destacado. Tras la aplicación de las tareas auténticas, en el posttest se observó una variación favorable, pues el 50 % alcanzó el nivel destacado, el 30 % llegó al nivel de logro, el 15 % se mantuvo en proceso y solo el 5 % permaneció en el nivel de inicio. A partir de estos hallazgos, Valverde (2023) concluyó que las tareas auténticas constituyen una estrategia pedagógica eficaz para favorecer la reflexión, el análisis y la argumentación en los niños del nivel inicial, por lo que recomendó su incorporación en el currículo escolar con el fin de fortalecer habilidades cognitivas desde edades tempranas y promover una actuación más autónoma y estructurada ante diversas situaciones de aprendizaje.

En Delgado (2020), se realizó una investigación con el objetivo de contribuir a la iniciación del pensamiento crítico mediante el diseño de una propuesta basada en el uso de cuentos clásicos como estrategia didáctica para niños de 5 años de la I.E.I. N° 345 "Enrique López Albújar", de la ciudad de Sullana. El estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo

y se responde a un diseño descriptivo-propositivo. La población estuvo compuesta por 22 niños de 5 años del nivel inicial. A partir del diagnóstico efectuado y del sustento teórico de la propuesta, la autora concluyó que el diseño e implementación de una estrategia didáctica centrada en la narración de cuentos clásicos favorece la iniciación y el fortalecimiento del pensamiento crítico en los niños de educación inicial. Ello se explica porque estos relatos poseen significados cercanos a sus intereses, necesidades y características evolutivas, lo que facilita su comprensión e interpretación. Asimismo, el estudio destacó que, para promover el pensamiento crítico desde edades tempranas, resulta fundamental generar espacios de interacción en los que los niños compartan distintas interpretaciones, las dialoguen y, a partir de ello, desarrollen habilidades cognitivas como el análisis y el cuestionamiento reflexivo.

Fernández (2020), en la investigación titulada *“Nivel de desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas de cuatro años de la I.E. Inicial N° 742, urb. Felipe Cossío del Pomar, distrito de Castilla, Piura, 2019”*, tuvo como propósito determinar el grado de desarrollo del pensamiento crítico en niños de cuatro años, así como identificar los factores que incidían en su fortalecimiento. Metodológicamente, el estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y descriptivo. La población estuvo conformada por 58 niños del nivel inicial, de la cual se seleccionó una muestra de 16 estudiantes de cuatro años. Para la recolección de datos se utilizó una lista de cotejo orientada a evaluar dimensiones vinculadas al pensamiento crítico, entre ellas el razonamiento analítico, la dimensión epistémica, relacionada con la formulación de proposiciones y el razonamiento lógico, y la dimensión dialógica, referida a las interacciones y los intercambios argumentativos. Los resultados evidenciaron un escaso desarrollo del pensamiento crítico en la mayoría de los estudiantes evaluados, lo que puso de manifiesto limitaciones en habilidades asociadas a la reflexión, el análisis y la participación dialógica en situaciones de

aprendizaje. A partir de estos hallazgos, Fernández (2020) concluyó que el pensamiento crítico en niños del nivel inicial constituye una competencia aún incipiente que requiere mayor atención pedagógica, por lo que resulta necesario implementar estrategias didácticas pertinentes desde edades tempranas para favorecer su desarrollo y contribuir a una actuación más autónoma, reflexiva y analítica frente a las exigencias del aprendizaje y de la vida cotidiana.

1.4. Bases Teóricas.

Lectura dialogada, también conocida como lectura compartida, se produce de manera interactiva donde el adulto no solo lee en voz alta, sino que predice, plantea cuestiones y ayuda en la construcción de significados compartidos. Como dice Reyes (2007), " Durante la primera infancia, la lectura implica más que los niños descifrar códigos básicos; implica su capacidad de crear significado a través de una interacción social con el lector" (p. 25).

Este enfoque se sustenta en la teoría sociocultural de Vygotsky, donde el aprendizaje ocurre primero en un plano interpsicológico antes de interiorizarse, en la Teoría del Aprendizaje Constructivista de Jean Piaget y en la concepción de lectura en la primera infancia de Yolanda Reyes.

1.4.1. Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky.

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky aporta una base esencial para entender cómo el aprendizaje se desarrolla a través de la interacción social. En esta teoría, el aprendizaje no es un proceso individual aislado, sino que en lo social primero emerge (en la interacción con otros) y luego se internaliza como funciones cognitivas del individuo. Esta perspectiva es elemental para saber por qué en la lectura dialogada de cuentos clásicos para

niños de preescolar adquieren nuevas virtudes como el fomento de habilidades de razonamiento crítico. (Vygotsky, 1978)

Aquí el educador hace de mediador hábil que, mediante el día a día con los niños, va permitiendo que se construyan significados de manera conjunta. Por medio de preguntas abiertas, comentarios y reflexiones guiadas, el educador ayuda a los niños no sólo a analizar la trama y los personajes de las historias, sino también a los valores y dilemas éticos presentes en los cuentos. Este proceso dinamiza la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), un espacio en el que los niños, con ayuda, pueden alcanzar niveles superiores de comprensión y pensamiento que no alcanzarían todavía por sí mismos. El andamiaje, entendido como apoyos temporales y gradualmente retirados, posibilita que los niños desarrollen la autonomía intelectual y capacidad crítica a medida que internalizan los procesos de análisis y reflexión inicialmente compartidos.

La relación entre lenguaje y pensamiento, de hecho, es crucial en este contexto. Según Vygotsky, a pesar de diferencias iniciales que tienen su origen tanto en el lenguaje como en el pensamiento, estos dos campos terminan convergiendo en el desarrollo de un lenguaje interior, una especie de voz interna que regula y planea nuestras propias actividades de pensar.

Los cuentos clásicos tienen un significado especial en la integración social, ya que tienen una estructura que organiza relatos que son memorables. Ayudan a la coordinación y a la producción de una identificación de modelos culturales. A través del maestro mediador, los niños no solo comprenden la historia, sino también procesan emociones, indagan sobre identidades culturales y valores éticos, integrando así los planos cognitivos y socio-emocionales. Este doble sentido es, sin lugar a dudas, un componente fundamental del desarrollo de un pensamiento crítico. Este, en particular, se aleja de la comprensión literal y activa la capacidad de problematizar, evaluar y proponer soluciones a los conflictos que se

hallan de manera difusa en las narrativas. Por otra parte, la lectura en voz alta, definida en los niveles más complejos de la taxonomía de Bloom, contribuye notablemente al desarrollo de las habilidades de análisis, síntesis, evaluación en el ámbito de la información, así como al desarrollo de las habilidades del lenguaje y la metacognición. Estas y otras investigaciones demuestran que los niños que participan en estos programas, además de un aprendizaje más eficiente, integran mayor vocabulario y desarrollan, en un orden, una comprensión más profunda de los procesos, la articulación de sus discursos y el pensamiento en el proceso de argumentación.

Por otro lado, enseñar esas capacidades en contextos variados hace que los niños participen de forma más activa y reflexiva en cualquier situación grupal diaria. Por su parte, la puesta en práctica de esta estrategia presenta varios retos importantes, tales como la necesidad de capacitar a los maestros para que puedan desempeñar su papel como mediadores idóneos; la difícil obtención de materiales adecuados o la escasez de tiempo en los horarios escolares. Por consiguiente, resulta fundamental que se lleven a cabo trabajos de investigación donde se analicen sus efectos a largo plazo, se exploren distintos tipos de texto y se estudie su aplicabilidad en otros entornos culturales.

Cabe concluir que el marco sociocultural de Vygotsky ofrece un firme soporte para que la lectura dialogada de cuentos clásicos se integre en la enseñanza preescolar, llegando a ser una práctica rica no sólo como materia de estudio sino que también fomentará a distancia el desarrollo de funciones psicológicas superiores. En la conversación interpersonal y la mediación cultural, los niños se apropian no sólo del saber tradicional sino que también obtienen las herramientas intelectuales para poder pensar críticamente, reflexionar e intervenir autónomamente en su entorno social. Por eso no sólo fomenta habilidades cognitivas, sino que además forma ciudadanos capaces de tomar un papel activo en la construcción de una sociedad democrática y pluralista.

1.4.2. Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget.

Jean Piaget era un conocido psicólogo suizo que desarrolló una teoría constructivista, la cual ha influido no sólo en la educación sino también en la comprensión del desarrollo cognitivo de los niños. De acuerdo con Piaget, el aprendizaje es ni un proceso pasivo, ni simplemente la recepción de información, sino una actividad constructiva: los niños se convierten en agentes activos que construyen su conocimiento a partir de las interacciones con el mundo que les rodea. Esta construcción de conocimiento pasa por dos procesos fundamentales: la asimilación (que significa incorporar nuevas experiencias en estructuras mentales ya existentes) y la acomodación o adaptación de estas estructuras para que puedan quepan información previamente fallé por completo. Psicológicamente esta adaptación pasa por muchos estadios antes de la edad adulta. Para los niños pequeños, el pensamiento crítico se desarrolla como resultado de su continua improvisación en torno a problemas y situaciones cambiantes; es decir, implica un proceso activo de búsqueda activa. (Piaget, 1972)

En un diálogo de lectura de cuentos clásicos, Piaget sugiere que el niño no es receptor pasivo del relato sino co-creador activo de significado. Al tratar con el texto y con el educador o sus compañeros, los niños utilizan las estructuras cognitivas para interpretar, cuestionar y reconstruir los hechos narrativos. En esta interacción cada niño logra reconocer y reelaborar las ideas presentadas en el cuento, desde su propio punto de referencia. Esta reconstrucción es no sólo personal sino también siempre cambiante. Entonces, la lectura dialogada se convierte en un lugar privilegiado para que los niños confronten sus patrones anteriores de pensamiento y los transfieran uno por uno a una situación nueva y desconocida durante el diálogo.

La invitación constante que la lectura dialogada ofrece para que los niños desafíen su comprensión inicial y consideren diferentes puntos de vista es lo que fortalece el pensamiento

crítico dentro del enfoque piagetiano. Los niños deben trabajar con el cuento y mejorar sus propias representaciones, inferir más profundamente, y hacer sus propios juicios razonados. Una vez que el niño comienza a expresar sus ideas y argumentar sus opiniones, mientras también escucha los argumentos ajenos, puede desarrollar la capacidad de análisis y valoración característica del pensamiento crítico. Estas habilidades se forman en un contexto activo-donde se espera retroalimentación por parte del compañero--de interacción social, pero deben verse como producto del reajuste de esquemas cognitivos internos en la medida en que el niño crece. Por otro lado, Piaget enfatizó que el pensamiento crítico no se deriva de la repetición mecánica de información, sino de la experiencia significativa y del conflicto cognitivo que conduce a los niños a cuestionar sus creencias y buscar nuevas respuestas.

La lectura dialogada, a través de conversaciones estructuradas sobre cuentos clásicos que a menudo plantearán dilemas morales bastante sencillos, situaciones complejas o personajes con muchas motivaciones distintas, estimula ese conflicto cognitivo necesario para que los niños rompan sus viejas ideas y avancen hacia niveles de pensamiento más altos. Y al mismo tiempo, este proceso permite al niño reconocer que hay más de una forma de ver las cosas, para entender que el conocimiento no posee una única verdad, sino que está sujeto a cambio.

1.4.3. Concepción de la lectura en la primera infancia de Yolanda Reyes.

Yolanda Reyes propone comprender la lectura en la primera infancia como una experiencia cultural y relacional que excede, con claridad, la idea restringida de “leer” como decodificar signos alfabéticos. En esa línea, la lectura se entiende como una práctica de construcción de sentido que ocurre en la interacción, allí donde el niño interpreta voces, imágenes, gestos, ritmos y escenas cotidianas. Esta perspectiva coincide con enfoques que definen la lectura temprana en un sentido amplio, incluyendo la interpretación de signos

icónicos y lingüísticos y la producción de significados a partir del vínculo entre niño, adulto y texto.

Desde esta mirada, el itinerario lector comienza antes de la escolarización y no depende, en sus inicios, del dominio de letras o palabras. La propia reseña institucional sobre *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia* enfatiza que Reyes sitúa el inicio del camino lector desde los primeros años de vida, articulando la relación del niño con el lenguaje, la literatura y sus necesidades afectivas y simbólicas. En un pasaje clave se afirma que “hay un largo recorrido que requiere de la presencia y amorosa guía de los adultos”, subrayando que la mediación no es un adorno, sino la condición misma para que el niño entre, gradualmente, a un mundo de sentido. (Reyes, 2007, p. 14, citado en *Casa de la Literatura Peruana*, 2016).

En consecuencia, leer en la primera infancia implica reconocer al niño como sujeto capaz de interpretar el entorno y responder a él. La lectura aparece entonces como un proceso social que se va tejiendo en escenas concretas: una canción de arrullo, una conversación breve mientras se mira un libro de imágenes, el gesto del adulto que señala, espera, vuelve a nombrar, y permite que el niño complete con su propia hipótesis. No se trata de forzar “respuestas correctas”, sino de sostener una experiencia compartida en la que el lenguaje se vuelve hospitalario. En términos de desarrollo, esta lectura temprana no es una antesala mecánica de la alfabetización, sino un modo de habitar la cultura, de organizar emociones y de construir referencias para interpretar el mundo.

En ese punto, la mediación adulta adquiere un sentido preciso. El adulto lector no “transmite” un significado cerrado, sino que acompaña la elaboración de significados: invita a anticipar, pregunta sin examinar, acepta silencios, repite una frase porque el niño lo pide, y habilita la interpretación personal. Un ejemplo sencillo lo vuelve visible: cuando un adulto comparte un libro álbum y el niño se queda mirando una ilustración, el mediador puede decir

“¿qué crees que está pasando aquí?” y esperar; esa espera, que parece mínima, sostiene un acto complejo, porque valida la lectura del niño y le da lugar a su voz como intérprete. Esta idea dialoga con planteamientos que conciben la lectura infantil como fenómeno interactivo, construido en la cotidianidad y no reducido a métodos de enseñanza o verificación.

La propuesta de Reyes se vincula, además, con una apuesta institucional y pedagógica: el trabajo desarrollado en Espantapájaros Taller entiende la formación lectora como un crecimiento que involucra a niños y adultos. En ese espacio, el propósito no se limita a que los niños “lean más”, sino a que crezcan como lectores desde el comienzo de la vida y a que los adultos encuentren un lugar para reflexionar y profundizar en literatura, pedagogía y expresión artística. Dicho enfoque refuerza la idea de que el ecosistema lector se construye en comunidad, con adultos que también se forman, revisan sus prácticas y aprenden a sostener encuentros significativos con los textos.

En clave educativa, esta concepción también se alinea con orientaciones técnico pedagógicas que ubican la literatura y la lectura temprana como experiencias de lenguaje indispensables para el desarrollo integral. Por ejemplo, en la serie de orientaciones para educación inicial del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se sostiene que la lectura en la primera infancia es “acompañamiento emocional”, demostración de posibilidades simbólicas de los libros y estímulo para la curiosidad y el vínculo afectivo. Este planteamiento refuerza una idea central: leer con niños pequeños no debería convertirse en una práctica utilitaria ni en un entrenamiento prematuro, sino en una experiencia de libertad, intercambio y sentido, donde el adulto está disponible para acompañar, conversar y escuchar.

Así, la concepción de Reyes desplaza la noción mecánica de lectura y la reubica como experiencia relacional, estética y cultural. Leer, en la primera infancia, es entrar al lenguaje por la puerta del vínculo: una puerta hecha de voz, presencia, tiempo compartido y confianza. Y desde allí, casi sin ruido, el niño empieza a reconocer símbolos, a narrar(se), a imaginar

alternativas, a tramitar temores, a nombrar deseos. Esa es, finalmente, la potencia pedagógica del planteamiento: no adelantar etapas por ansiedad escolar, sino enriquecer el comienzo, porque en ese comienzo se funda una manera de estar en el mundo.

1.5. Definición y operacionalización de variables.

1.5.1. Definiciones conceptuales.

1.5.1.1. La lectura dialogada.

La lectura dialogada es una técnica que ofrece una manera de acercar la literatura a los niños mediante la relación afectiva que se establece al leer con ellos y no para ellos. (Bea García, 2023) Leérselo presentando el texto, sus ilustraciones, preguntando y escuchando, permitiendo que participe en el desarrollo de lo que se narra, modulando la entonación, estableciendo una pausa emocional y construyendo los significados conjuntamente. Con esta técnica el educador puede transmitir la complejidad del texto, del acto literario, del lenguaje, del propio mundo, sin reducir ni traicionar la obra (Craviotto, 2021).

1.5.1.2. La lectura dialogada de cuentos clásicos.

El objetivo de la lectura dialogada es fomentar la competencia literaria, incluyendo la motivación para leer e interpretar textos literarios, con el fin de liberar a los alumnos de la simplificación del mensaje que se produce al ofrecerlos de forma directa. La lectura del cuento es el alimento curricular del área de Lengua Castellana desde el primer día de escolarización y es un medio muy efectivo para que los niños/as adquieran un lenguaje comprensivo y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Además de los objetivos que presenta el texto, la lectura dialogada permite: conocer el libro como objeto material, aproximarse al autor, al ilustrador, tener en cuenta la relación del texto con el mundo adulto, conversar sobre él con otros, disfrutarlo estéticamente y afectivamente -y no

solo desde el punto de vista del entretenimiento y el relleno del tiempo libre-, hacer proyectos literarios, etc. (Hernández-Pérez & Guzmán-Villa).

1.5.1.2.1. Beneficios de la lectura dialogada.

La edad de 0 a 5 años es la etapa que la psicología denomina "infancia". Este período es el espacio en el que se gestan estrategias de aprendizaje iniciales: lengua materna, hábitos, educación de los ritmos, desarrollo de la motricidad. Es por ello de fundamental importancia tener en cuenta la forma de presentación de los contenidos que van a ser incorporados en la niñez. La interacción directa con el objeto es una de las formas más conocidas de presentación de un contenido, ya que sacia instantáneamente la necesidad de conocer acerca de él; otra forma es a través del lenguaje, y esta es la que sostendremos en nuestro módulo. La importancia de leer con conocimiento (Stefany, 2023).

En el Nivel Inicial se plantea un primer acercamiento a la resolución del problema lector, que quedará resuelto en distintos grados, sistemas o facultades al concluir la etapa. Si bien somos conscientes de la existencia de textos literales, no literales y semiológicos a esta altura del documento, aquí haremos hincapié en el papel que cumple la literatura en el Nivel Inicial, y más precisamente, los cuentos clásicos y la lectura dialogada como estrategia posible para la introducción a una literatura multimodal. Se selecciona el cuento literario por cuestiones prácticas y temáticas y, sobre todo, teniendo en cuenta que varios críticos han observado y subrayado las conexiones profundas existentes entre los cuentos clásicos y la creación de literatura literaria infantil. A partir del cuento literario elegido, se proponen dos procesos sumamente significativos: la lectura dialogada y la confección de un texto visual variado y heterogéneo. Estas dos propuestas se organizarán en torno al disfrute del texto y a la comprensión y la comunicación de las ideas (Alcívar-Castro & Mayo-Parra, 2023).

1.5.1.3. Pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es el proceso cognitivo fundamental que permite a las personas la capacidad de analizar, evaluar y reestructurar la información para producir conocimiento. De acuerdo con la Universidad del Valle de México (2009), el pensamiento crítico es un proceso mental que ocurre con reacción a diferentes estímulos, tales como información, imágenes, conceptos, palabras, reglas y creencias, de manera que incluye la modificación y reorganización de la información almacenada en la memoria para producir nuevas ideas.

Por otro lado, Castillero (2005) lo describe como la capacidad de analizar y evaluar información de diferentes áreas para confirmar su autenticidad y crear ideas fundamentadas.

Del mismo modo, García (2018) lo conceptualiza como fuentes de razonamiento y cuestionamiento para tomar decisiones, caracterizados por la claridad y conexión ideática. En un sentido reflexivo, Viruet (2015) lo percibe como el proceso de decidir si uno piensa o no de tal forma con relación a sus hábitos, motivaciones y tendencias.

Finalmente, Paul y Elder (2003) lo establecen como el proceso de razonar con relación a problemas, contenido e ideas con la intención de esclarecer algo. Una persona con pensamiento crítico se asegurará de describir completamente el problema, evaluar ideas, y sacar una determinación informada para un sistema alternativo de pensamiento. Para resumir, el pensamiento crítico es una habilidad crucial que fomenta la toma de decisiones informadas y la formación de un juicio científico en diferentes casos. La importancia radica en la capacidad de desglosar, evaluar y volver a construir el conocimiento mediante la evidencia y una mentalidad deductiva.

1.5.1.3.1. Desarrollo del pensamiento crítico en niños de 5 años.

El pensamiento crítico desarrollado en un niño de 5 años, según la teoría de María Montessori, se basa en la percepción de que los niños tienen períodos sensibles cuando su capacidad de aprender alcanza su punto máximo. Montessori (1924), junto con Saiz y Rivas (2008), describe que, en estos períodos, los niños “se deleitan” y demuestran receptividad al fomentar el análisis, la reflexión y la toma de decisiones.

De acuerdo con Montessori, destacado por Parra (2015), Elder y Paul (2013), en estos períodos, es crucial crear ambientes de aprendizaje abiertos y caracterizados por espacios libres y estructurados, habitaciones luminosas para permitir a los niños explorar y experimentar la actividad espacial recomendada. Además de Montessori, los autores como Ausubel (1983), Daniel y Auriac (2011) y Dwyer, Hogan y Stewart (2013). Argumentan que el aprendizaje en niños se basa en estructuras de aprendizaje anteriores, varias veces apropiadas de datos provenientes de conceptos previos. El último autor, Facione, Nieto y Saiz, refuerzan la idea de que el pensamiento crítico no es crítico, sino que también implica trabajar de acuerdo con la investigación, la argumentación y la toma de decisiones basadas en la investigación y los datos reflejan la investigación. Marciales (2003) y Tiwari et al. (2006), en el que describen la capacidad de un niño pequeño para formular juicios, significa la capacidad de decidir y comunicarse con otros.

1.5.1.3.2. Desarrollo del pensamiento crítico en niños de 5 años.

El pensamiento crítico desempeña un papel fundamental en la educación inicial, pues desarrolla en los niños las habilidades para analizar, cuestionar y evaluar información, incluso a una edad muy temprana. Dada la abundancia y la falta de consistencia de la información

fácilmente accesible en el mundo contemporáneo, es crucial enseñar a las personas a distinguir entre datos y opiniones sin fundamento. Muchas personas tienden a aceptar la información tal como está y se basan en la autoridad del que la comunica sin cuestionar su contenido. Este es un fenómeno que demuestra lo crucial que es la necesidad de promover el pensamiento crítico ya desde una edad temprana, para que los niños nunca desarrollen el hábito de aceptar pasivamente información no comprobada (Fernández, 2020).

1.5.1.4. Dimensiones del pensamiento crítico.

Rojas Osorio, C. (s/f). plantea las siguientes dimensiones:

1.5.1.4.1. Dimensión lógica del pensamiento.

Este autor dice que la cognición tiene una estructura lógica intrínseca, que es clara también en su método de análisis. La comprensión de este marco lógico supone una mayor claridad, coherencia y procesos sistemáticos de pensamiento, al mismo tiempo que genera justificaciones sólidas para las conclusiones. Para reconocer el valor y el papel que desempeña el aspecto lógico en la cognición es esencial para saber cuándo se está haciendo buen razonamiento, también para discernir falacias que aparecen en los procesos argumentativos.

1.5.1.4.2. Dimensión sustantiva del pensamiento.

Aunque en el resumen no se establece claramente, esto indica que la dimensión proviene del contenido cognitivo, específicamente de sus ideas, los constructos e información que se emplea en el pensamiento.

1.5.1.4.3. Dimensión dialógica del pensamiento.

La importancia del discurso en los procesos cognitivos es evidente en los diversos puntos de vista de los individuos, que van a realzar la comprensión completa de la complejidad real; a través del diálogo mismo, es posible encontrar diferentes opiniones para imprimir más vigor a nuestra capacidad de crítica contemplativa.

1.5.2. Matriz de operacionalización de variables.

Variable	Definición de la variable	Dimensiones	Indicadores
Programa basado en lectura dialogada.	Estrategia pedagógica en la que el proceso de lectura se convierte en una interacción entre el lector y el texto, así como entre el lector y otros participantes (por ejemplo, el docente, los compañeros de clase o el propio autor). Este modelo fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo, donde los participantes co-construyen el significado del texto mediante el diálogo y la negociación de interpretaciones (Smith, 2020).	Bases teóricas	Teorías pedagógicas seleccionadas pertinentes y relevantes para el contexto. Relación entre las teorías y las actividades propuestas para el fomento del pensamiento crítico.
		Objetivos	Objetivos generales y específicos claramente definidos y alcanzables. Objetivos coherentes con las teorías pedagógicas y el contexto de los estudiantes.
		Metodología	Diseño metodológico alineado con los objetivos de la propuesta. Fases de implementación claramente definidas y detalladas.
		Sistema de evaluación	Criterios de evaluación claramente definidos para cada dimensión del pensamiento crítico. Instrumento de evaluación (lista de cotejo) es práctico y aplicable al contexto educativo.
		Recursos	Materiales y recursos necesarios para la implementación de las actividades propuestas. El presupuesto es suficiente para cubrir todos los materiales y recursos necesarios para la propuesta.
Pensamiento crítico.	Proceso intelectual que implica la habilidad de analizar, evaluar y aplicar información de manera lógica y reflexiva para tomar decisiones fundamentadas (Paul y Elder, 2003)	Dimensión lógica del pensamiento	Capacidad para seguir un patrón o secuencia en sus ideas y razonamientos. Organiza sus ideas de manera ordenada, lo que facilita la comprensión y el análisis de sus razonamientos.
		Dimensión sustantiva del pensamiento	Expresa con claridad lo escuchado. Reconoce e identifica imágenes y personajes de lo narrado.
		Dimensión dialógica del pensamiento	Articula y transmite los acontecimientos. Articula los principios fundamentales y demuestra respeto por las perspectivas y las nociones. Sugiere y articula resoluciones; aclara y delinea tus desafíos y derechos.

Capítulo II: Diseño Metodológico

2.1. Tipo de investigación.

Considerando la naturaleza de nuestro objeto de estudio y los objetivos planteados, la presente investigación se define como descriptiva propositiva. Esta clasificación responde a una lógica doble, donde la primera fase del trabajo fue describir y diagnosticar la realidad tal cual se presenta, en este caso, el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes; y en una segunda etapa, se logró diseñar una solución operativa y fundamentada para entender las necesidades identificadas.

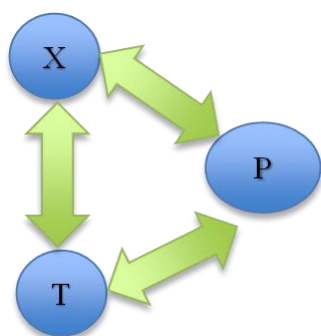
Conforme a lo establecido, esta investigación no se limita a la recolección de datos, sino que busca transformar la práctica pedagógica mediante el diseño de un programa de lectura dialogada.

2.2. Diseño de contrastación de hipótesis o procedimiento a seguir en la investigación.

(De acuerdo al nivel de investigación o a la naturaleza del proyecto)

Para operativizar el estudio, hemos adoptado un diseño específico que articula el diagnóstico con la propuesta teórica y práctica. El esquema seguido se representa mediante la triangulación de tres elementos esenciales.

La presente investigación es de tipo descriptivo-propositivo, cuyo diseño es el siguiente.



Donde:

X= Diagnóstico

T= Fundamentación teórica.

P = Propuesta.

Este diseño permite que la propuesta no sea una invención aislada, sino una respuesta directa a la realidad diagnóstica y respaldada por la teoría.

2.3. Población, muestra y muestreo.

2.3.1. Población.

Siguiendo a Hernández et al, (2014) entendemos la población como la totalidad de individuos que comparten rasgos comunes en un espacio determinado. Para esta investigación, la población censal estuvo constituida por 47 estudiantes del nivel inicial que estudian en la I.E. N° 500 “Virgen de Fátima” de Bellavista.

Tabla 1

Población de estudio.

Edad	Aulas	Total
Inicial 5 años	Amistosos	24
	Amorosos	23
Total		47

Nota: Nóminas de matrícula inicial de la I.E. N° 500 “Virgen de Fátima” Bellavista.

2.3.2. Muestra.

Dada la accesibilidad y los criterios de inclusión del estudio, se trabajó con una muestra no probabilística compuesta por todos los estudiantes del aula “Amorosos”, es decir, 23 estudiantes.

2.3.3. Muestreo.

El procedimiento de selección fue intencional o por conveniencia; se seleccionó el grupo intacto que permitía la viabilidad de la intervención pedagógica en la dinámica institucional.

2.4. Técnicas, instrumentos, equipos y materiales de recolección de datos.

Para garantizar la rigurosidad en la obtención de la información, empleamos técnicas e instrumentos validados y pertinentes al nivel educativo inicial.

2.4.1. Técnicas.

En el presente estudio la técnica principal empleada fue la observación. En el contexto de la educación inicial, esta técnica es insustituible, ya que nos permite examinar atentamente los hechos y las conductas de los niños en situaciones naturales de aprendizaje, tal como señala Arroyo (2020).

2.4.2. Instrumentos.

Se utilizaron dos instrumentos esenciales para dar cumplimiento a los objetivos específicos de diagnóstico y validación:

2.4.2.1. Lista de Cotejo para evaluar el pensamiento crítico.

Instrumento diseñado para registrar la presencia o ausencia de conductas asociadas al pensamiento crítico. Estructurado en 20 ítems, el instrumento evalúa tres dimensiones centrales.

- **Dimensión lógica:** observamos si el niño es capaz de ordenar secuencias temporales de un cuento o clasificar objetos.

- **Dimensión sustantiva:** evaluamos la capacidad de sustentar ideas, como cuando el estudiante cambia de opinión tras una demostración o sugiere mejoras a la idea de un compañero.
- **Dimensión dialógica:** medimos la interacción constructiva, verificando si escucha sin interrumpir o utiliza expresiones como “estoy de acuerdo porque...”

La escala de valoración tiene tres niveles de logro:

- **Inicio:** la conducta es rara o requiere apoyo permanente.
- **Proceso:** observación intermitente con ayuda parcial.
- **Logrado:** ejecución regular y autónoma.

2.4.2.2. Ficha de Validación por Juicio de expertos.

Para asegurar la calidad de la propuesta “Leer, pensar y dialogar en la tierra del sol”, se empleó una ficha de validación. Este instrumento recoge la valoración profesional sobre la coherencia, pertinencia y viabilidad del programa.

Los expertos evaluaron cinco dimensiones (fundamentos teóricos, objetivos contenidos, evaluación y recursos) bajo una escala que va desde Bajo (1) hasta Alto (3). La decisión final sobre la aplicabilidad se basa en un baremo cuantitativo, donde un puntaje de 15 a 18 puntos indica que la propuesta es “Aplicable”.

2.4.3. Equipos y materiales.

La aplicación de los instrumentos requirió una logística específica adaptada a la edad de los sujetos:

- **Material didáctico manipulativo:** tarjetas de secuencias para ordenar escenas de cuentos, bloques de construcción y rompecabezas, necesario para evaluar los ítems de la dimensión lógica.

- **Recursos literarios:** una selección de cuentos clásicos y láminas ilustrativas para que los niños identifiquen personajes y escenarios.
- **Material de escritorio:** fichas impresas de la lista de cotejo para el registro manual de observaciones.

Recursos tecnológicos: laptop e impresora para el diseño y tabulación de las fichas de validación dirigidas a los expertos.

2.5. Aspectos éticos de la investigación.

El desarrollo del estudio se sustentó en principios éticos fundamentales, garantizando la integridad de los participantes.

1. **Consentimiento informado:** se gestionó la autorización explícita de los padres de familia, explicándoles los propósitos académicos de la observación, dado que los sujetos de estudio son menores de edad.
2. **Confidencialidad:** los datos recogidos en la lista de cotejo se manejaron con estricto anonimato, protegiendo la identidad de los niños del aula “Amorosos”.
3. **Autorización institucional:** se contó con el permiso formal de la dirección de la I.E. Virgen de Fátima, para realizar el trabajo de campo en sus instalaciones.
4. **Beneficencia:** la investigación busca un beneficio directo para la comunidad educativa: el fomento del pensamiento crítico, sin exponer a los estudiantes a ningún tipo de riesgo físico o psicológico.

Capítulo III: Resultados.

3.1. Resultados.

3.1.1. Nivel de desarrollo del pensamiento crítico en una institución educativa del nivel inicial de Bellavista, 2025.

Tabla 2

Desarrollo del pensamiento crítico.

	f	%
Logrado	5	21,74
Proceso	8	34,78
Inicio	10	43,48
Total	23	100,0

Nota: Datos tomados de la lista de cotejo aplicada a los niños del nivel inicial.

El análisis del grupo de 23 niños del nivel inicial revela que el desarrollo del pensamiento crítico se encuentra en un estado emergente, con matices importantes. La mayoría de los niños, que representan el 43,48%, se ubica en el nivel Inicio, lo que indica que están comenzando a explorar habilidades básicas de pensamiento crítico, aunque aún requieren acompañamiento para fortalecer sus capacidades de análisis y reflexión.

Un 34,78 % de los niños se sitúa en el nivel Proceso, lo que sugiere que están en camino de consolidar dichas habilidades. Este grupo demuestra avances relevantes en su capacidad para observar, comparar y plantear ideas, aunque aún no alcanzan un dominio completo.

Finalmente, un 21,74% ha alcanzado el nivel Logrado, lo que representa una señal positiva: estos niños ya exhiben una comprensión más sólida y la habilidad de aplicar el pensamiento crítico en situaciones cotidianas y de aprendizaje.

En conjunto, la distribución evidencia un desarrollo progresivo en la mayoría de los niños, aunque también señala la necesidad de estrategias pedagógicas diferenciadas para acompañar a quienes aún se encuentran en etapas iniciales de este proceso cognitivo.

Tabla 3

Desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión lógica.

	f	%
Logrado	1	4.35
Proceso	7	30.43
Inicio	15	65,22
Total	23	100,0

Nota: Datos tomados de la lista de cotejo aplicada a los niños del nivel inicial.

El análisis de la dimensión lógica del pensamiento crítico en estos 23 niños revela una tendencia mayoritaria hacia niveles iniciales de desarrollo. Un 65,22 % de los niños se ubica en Inicio, lo que indica que la mayoría presenta dificultades para aplicar el razonamiento lógico, identificar relaciones causa-efecto o resolver problemas básicos que requieren secuencias ordenadas de pensamiento.

Un 30,43% se encuentra en Proceso, lo que representa una proporción considerable de niños que están en camino de adquirir y fortalecer habilidades lógicas. Estos niños muestran cierto grado de comprensión de relaciones lógicas, pero aún requieren orientación y práctica para alcanzar un nivel más autónomo.

Solo un 4,35% alcanza en lo logrado, lo que señala que muy pocos niños han desarrollado una capacidad lógica avanzada a su edad, lo cual puede deberse a diferencias individuales, estimulación específica o experiencias previas.

En resumen, esta dimensión del pensamiento crítico muestra un desarrollo aún incipiente en la mayoría del grupo, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estrategias

educativas que estimulen el razonamiento lógico desde edades tempranas y con enfoques lúdicos y contextualizados.

Tabla 4

Desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión sustantiva.

	f	%
Logrado	2	8.70
Proceso	9	39.13
Inicio	12	52,17
Total	23	100,0

Nota: Datos tomados de la lista de cotejo aplicada a los niños del nivel inicial.

En la dimensión sustantiva del pensamiento crítico, los resultados indican que más de la mitad de los niños (52,17%) se encuentran en Logrado. Esto sugiere que aún presentan dificultades para sustentar sus ideas con argumentos claros o relevantes, y requieren apoyo para desarrollar habilidades que les permitan comprender y expresar el contenido de manera significativa.

Un 39,13% de los niños se ubica en Proceso, mostrando avances importantes en su capacidad para construir ideas con cierto grado de profundidad, aunque todavía necesitan guía para alcanzar un pensamiento más fundamentado y autónomo.

Solo un 8,70% se ubica en inicio, indicando que una pequeña minoría ya demuestra habilidades sustantivas destacables, como justificar sus opiniones, identificar conceptos clave o mantener coherencia en sus ideas.

En síntesis, esta dimensión revela un desarrollo parcial del pensamiento sustantivo, con una gran parte del grupo aún en etapas tempranas. Esto subraya la importancia de promover espacios en el aula donde los niños puedan dialogar, argumentar y profundizar sus ideas desde sus propias experiencias.

Tabla 5

Desarrollo del pensamiento crítico en su dimensión dialógica.

	f	%
Logrado	2	8,70
Proceso	10	43,48
Inicio	11	47,82
Total	23	100,0

Nota: Datos tomados de la lista de cotejo aplicada a los niños del nivel inicial.

La evaluación de la dimensión dialógica del pensamiento crítico muestra una distribución equilibrada entre los niveles, aunque todavía predomina un desarrollo limitado en gran parte del grupo. Un 47,82% de los niños se ubica en Inicio, lo que indica que tienen dificultades para escuchar activamente, interactuar con ideas ajenas o sostener un diálogo coherente. Esta situación sugiere la necesidad de fortalecer los espacios de conversación y el juego colaborativo en el aula.

Por otro lado, un 43% se ubica en proceso, reflejando que una parte importante del grupo ya comienza a mostrar habilidades de intercambio verbal, como responder a otros o mantener un hilo conversacional básico. Este nivel sugiere un avance positivo en el desarrollo del pensamiento dialógico.

Solo un 8,70% de los niños se encuentra en el nivel Logrado, evidenciando una capacidad destacada para dialogar, construir ideas a partir de otros, y participar activamente en conversaciones significativas.

En conjunto, estos resultados revelan que, si bien casi la mitad del grupo está dando pasos importantes hacia un pensamiento dialógico más activo, aún es necesario reforzar prácticas que promuevan la interacción verbal y la escucha empática desde los primeros años.

Capítulo IV: Discusión de los Resultados.

A nivel del objetivo general, se ha cumplido de manera satisfactoria. El programa se presenta como la propuesta didáctica sistemática, con estructura claramente definida que incluye denominación, fundamentación, objetivos, metodología, recurso, evaluación y modelo de sesión. De este modo, la lectura de cuentos deja de ser una actividad aislada y se convierte en un eje pedagógico orientado a promover un proceso de reflexión, análisis y diálogo. El diseño organiza las actividades con respecto a las dimensiones lógica, sustantiva y dialógica del pensamiento crítico. Se plantea que los niños organicen ideas en secuencias comprensibles, interpreten contenidos con significado para su vida cotidiana y participen en intercambios orales donde expongan y justifiquen opiniones. La selección de cuentos clásicos, junto con relatos contextualizados al entorno de la comunidad de Bellavista, se articula con la secuencia “antes, durante y después” de la lectura, integrando preguntas abiertas, dramatizaciones, juegos de roles y actividades de cierre reflexivo. Al contrastar este programa con el antecedente de Delgado (2020), se observa una continuidad sustantiva. Ambos estudios coinciden en que los cuentos clásicos, cuando se trabajan mediante una mediación intencional y dialogada, favorecen la iniciación y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Sin embargo, la presente propuesta avanza al incorporar una matriz de evaluación por dimensiones y sesiones modelo detalladas, lo que otorga mayor precisión operativa y mejores condiciones para su implementación en el aula de educación inicial.

A nivel del primer objetivo específico, los resultados señalan que el 43,48% de estudiantes ubicados en el nivel inicial muestra un pensamiento crítico aún incipiente, con dificultades para organizar, analizar y expresar ideas de manera autónoma. El 34,78% que se encuentran en el nivel proceso reflejan un avance intermedio, mientras que el 21,74% en

nivel logrado muestra un grupo que ya establece relaciones, justifica opiniones y se aproxima a un razonamiento más estructurado. Al separar por dimensiones, la lógica aparece como el punto más débil, donde el 65,22% de los estudiantes permanecen en inicio, con limitaciones para seguir secuencias, reconocer causas y consecuencias o resolver pequeñas situaciones problemáticas derivadas de los relatos. La dimensión sustantiva presenta un 52,71% de estudiantes en el nivel inicial, lo cual sugiere un aprovechamiento restringido de la medición docente y los materiales para profundizar en significados. En la dimensión dialógica, el 47,82% se mantiene en inicio, aunque el 43,48% desarrolló avances en participación y expresión de opiniones. Estos resultados corresponden a los hallazgos de Valverde (2023), quien demostró que, sin una intervención específica, la mayoría de estudiantes se concentra en niveles iniciales, pero que estrategias intencionadas pueden elevar significativamente el pensamiento crítico.

De acuerdo al segundo objetivo específico, la fundamentación teórica de la propuesta se sustentó en el constructivismo social, considerando a Vygotsky, Piaget y Freire, el pensamiento crítico se consolidó como un proceso activo, dialógico y colaborativo. Las narrativas clásicas aportan escenarios para trabajar y facilitar el desarrollo de las habilidades de argumentación, comparación y resolución de problemas, integrando un sesgo ético que potencie la autonomía y la capacidad crítica para transformar su entorno, como señala González Berru (2024). Esta fundamentación teórica demuestra la pertinencia del modelo de lectura dialogada para el desarrollo de estas competencias a edad temprana.

En lo referente al tercer objetivo específico, sobre la propuesta basada en la lectura dialogada de cuentos clásicos. Esta se elaboró de acuerdo a las necesidades visibilizadas en el diagnóstico. Este programa está estructurado y contextualizado, promueve la reflexión y el

diálogo, la autonomía en la interpretación de estas obras; a su vez, fue validado por docentes expertos en el tema. La documentación teórica y empírica que se elaboró con los informes que fueron revisados, sustenta que tal metodología impulsa, más que la simple instrucción, la construcción activa del saber y la participación crítica del infante, por lo tanto, confirma la propuesta de que su aplicación puede contribuir a potenciar el pensamiento crítico en estudiantes de 5 años.

Finalmente, el cuarto objetivo específico referido a la validación por juicio de expertos se puede identificar que fue alcanzado, al evidenciar coherencia interna, pertinencia pedagógica, relevancia teórica y viabilidad de las actividades de lectura dialogada de cuentos clásicos para promover el pensamiento crítico en niños de 5 años de edad. La revisión externa se desarrolló como un filtro de calidad que ayudó a depurar la estructura de la propuesta, afinar la secuencia de las sesiones y asegurar la consistencia entre fundamentos teóricos, metodología e indicadores de logro en las dimensiones lógica, sustantiva y dialógica. Al contrastar este resultado con el estudio de Príncipe (2020), se observa una clara similitud, ambos trabajos coinciden en reconocer a los cuentos clásicos, debidamente contextualizados, como un recurso eficaz para fortalecer habilidades analíticas e inferenciales mediante narración, análisis y discusión guiada. Mientras Príncipe valida empíricamente la eficacia de diez sesiones de intervención, el presente estudio se centra en garantizar, mediante juicio de expertos, la calidad del diseño antes de su aplicación. De esta forma, la validación externa no solamente respalda la coherencia de la propuesta, sino que también la posiciona en continuidad con la evidencia previa, mostrando condiciones favorables para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en la educación inicial.

Capítulo V: Propuesta de Intervención.

5.1. Datos informativos.

5.1.1. Denominación.

Leer, pensar y dialogar en la tierra del sol: cuentos clásicos para mentes críticas en Bellavista.

5.1.2. Lugar de aplicación.

I.E. N° 500 “Virgen de Fátima”

5.1.3. Dirección.

Bellavista.

5.1.4. Duración.

3 meses.

5.1.5. Investigadora.

Bach. Amalia Atoche Ordinola.

5.1.6. Presentación.

La propuesta “Leer, pensar y dialogar en la tierra del sol: cuentos clásicos para mentes críticas en Bellavista” se concibe como un programa sistemático de lectura dialogada de cuentos clásicos, orientado a promover el pensamiento crítico en niños y niñas de 5 años de la Institución Educativa N° 500 “Virgen de Fátima”. Se parte de la convicción de que la literatura infantil, cuando es mediada mediante una conversación guiada, rigurosa y

afectuosa, trasciende el mero entretenimiento y se convierte en un dispositivo privilegiado para que los niños analicen situaciones, tomen posición frente a ellas y argumenten sus ideas de manera cada vez más elaborada (Reyes, 2007; Vygotsky, 1978).

El aula se configura, como un espacio simbólico donde los relatos se entrelazan con la experiencia cotidiana de los estudiantes y les permiten mirar su entorno con una actitud más reflexiva. A través de la lectura compartida, la formulación de preguntas abiertas, el contraste de puntos de vista y la creación de finales alternativos, el programa busca que los niños comiencen a interpretar evidencias, justificar opiniones, evaluar decisiones de los personajes y reconocer consecuencias posibles, de acuerdo con su nivel de desarrollo cognitivo y socioemocional (Facione, 1990; Piaget, 1981).

5.1.7. *Justificación.*

La propuesta se justifica, en primer término, por la necesidad de fortalecer el razonamiento analítico desde la educación inicial, evitando que la lectura se reduzca a la memorización de personajes o a la repetición de datos explícitos. En la I.E. N° 500 “Virgen de Fátima” se observa que muchas prácticas de lectura se centran en la reproducción de información literal, con escasas oportunidades para que los niños elaboren hipótesis, expresen desacuerdos fundamentados o evalúen críticamente las decisiones de los protagonistas de los cuentos.

La lectura dialogada de cuentos clásicos se plantea como una vía pedagógica pertinente porque integra, de manera articulada, dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Desde la mediación del adulto y el intercambio entre pares, los niños aprenden a escuchar, a fundamentar sus opiniones, a considerar perspectivas distintas de la propia y a

asumir con mayor autonomía la construcción del sentido del texto (Vygotsky, 1978; Reyes, 2007). En este proceso se generan experiencias tempranas de deliberación y respeto mutuo que resultan coherentes con la formación de ciudadanos capaces de argumentar y dialogar.

Asimismo, la propuesta responde a la necesidad de contextualizar la experiencia lectora. La inclusión de cuentos clásicos universales y relatos vinculados con la tradición cultural de Piura favorece que los niños reconozcan en las historias problemas cercanos como: el cuidado de los animales, la protección del ambiente, la resolución pacífica de conflictos; y los analicen desde una mirada crítica. Esto se alinea con el Currículo Nacional, que concibe las competencias “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna” y “Se comunica oralmente en su lengua materna” como espacios para construir sentido, dialogar y tomar posición informada frente a la realidad (Ministerio de Educación, 2016).

En conjunto, la propuesta se justifica por su potencial para contribuir al desarrollo integral de los niños de cinco años, articulando el placer por la lectura con la formación de una subjetividad crítica, autónoma y sensible a su entorno local.

5.1.8. Organización de la propuesta.

5.1.8.1. Esquema de la Propuesta.



5.1.9. Descripción del Diseño de la propuesta.

5.1.9.1. Objetivos de la propuesta.

5.1.9.1.1. Objetivo General.

Estimular el pensamiento crítico en sus dimensiones lógica, sustantiva y dialógica en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 500 “Virgen de Fátima” de Bellavista mediante un programa de lectura dialogada de cuentos clásicos y regionales.

5.1.9.1.2. Objetivos Específicos.

Organizar ideas de manera secuencial y coherente, facilitando la identificación de patrones de causa-efecto en las narrativas abordadas.

Expresar con claridad y precisión la información escuchada, reconociendo personajes, escenarios y tramas centrales con evidencia textual o gráfica.

Participar activamente en intercambios orales al exponer sus puntos de vista, escuchar a sus compañeros, negociar significados y proponer alternativas ante las situaciones planteadas en los cuentos.

Despertar la curiosidad intelectual, empatía hacia los personajes y pares, respetando las opiniones de los demás durante las sesiones.

5.1.10. Fundamentación.

La propuesta se apoya en un entramado conceptual que articula cinco pilares: la teoría sociocultural de Vygotsky, la epistemología genética de Piaget, la concepción de lectura en la primera infancia de Yolanda Reyes, los aportes de Montessori sobre autonomía y ambiente preparado, y los desarrollos contemporáneos sobre pensamiento crítico en educación (Facione, 1990; Montessori, 1912; Piaget, 1981; Reyes, 2007; Vygotsky, 1978).

Estos marcos permiten comprender al niño como sujeto activo que construye significados en interacción con otros, dentro de una cultura específica, y cuyo pensamiento puede ser potenciado cuando el docente organiza experiencias de lectura que integran lenguaje, afectividad y reflexión. A partir de ellos se desarrollan las siguientes fundamentaciones.

5.1.10.1. Fundamentación teórica.

Desde la teoría sociocultural, Vygotsky (1978) sostiene que las funciones psicológicas superiores se originan en la interacción social y se internalizan mediante herramientas culturales, entre las cuales el lenguaje ocupa un lugar central. La lectura dialogada de cuentos configura una situación de mediación semiótica: el docente actúa como “otro más competente” que guía al niño en su Zona de Desarrollo Próximo mediante preguntas abiertas, reformulaciones y modelado de explicaciones. Cuando, durante la lectura de “Los tres cerditos”, la docente pregunta “¿Por qué creen que la casa de ladrillo no se cayó?”, invita a los niños a ir más allá de la descripción y establecer relaciones de causa y efecto, activando formas iniciales de razonamiento analítico.

Piaget describe a los niños de cinco años como ubicados en el estadio preoperacional, caracterizado por el pensamiento simbólico, el egocentrismo cognitivo y la predominancia de intuiciones como las operaciones lógicas reversibles (Piaget, 1981). La propuesta no interpreta estas características como déficit, sino como punto de partida para provocar procesos de descentramiento y reorganización de esquemas. Cuando los niños discuten si Caperucita actuó bien al hablar con el lobo, pasan de respuestas centradas en el “yo haría” a considerar normas, peligros y consecuencias, lo que genera pequeños desequilibrios cognitivos que favorecen la acomodación.

Reyes (2007) concibe la lectura en la primera infancia como una experiencia vital y fundamental, inscrita en un “triángulo” entre adulto, niño y palabra literaria. La lectura compartida no es solo una actividad escolar, sino un momento de encuentro afectivo en el que el niño vincula las historias con sus propias vivencias, deseos y temores. En una sesión sobre “El patito feo”, por ejemplo, un niño que comenta “a mí también me han dicho feo en el recreo” trae al aula un conflicto relacional que puede ser elaborado críticamente a partir del relato.

Montessori subraya la importancia de la autonomía infantil, de la actividad autoestructurada y de un ambiente preparado que ofrezca materiales ricos, ordenados y accesibles, mientras el adulto observa y decide con cuidado cuándo intervenir (Montessori, 1912). El programa incorpora esta mirada mediante un rincón de lectura con libros, láminas secuenciales y recursos para dramatizar, de modo que el niño pueda elegir, manipular y explorar, mientras la docente guía el diálogo y el análisis de las historias.

Finalmente, el concepto de pensamiento crítico se apoya en los aportes de Facione (1990), quien lo define como un proceso intencional y autorregulado que implica interpretar, analizar, evaluar, inferir y explicar con base en evidencias y criterios. En educación inicial estas operaciones se expresan de manera incipiente cuando el niño ordena coherentemente un cuento, anticipa desenlaces, cuestiona decisiones de un personaje o propone finales alternativos argumentando, aunque sea de forma sencilla, sus razones. El programa busca precisamente multiplicar estas oportunidades de ejercitación ajustadas a la edad.

5.1.10.2. Fundamentación socioeducativa.

En el contexto de Bellavista, los niños crecen en una realidad marcada por desafíos sociales, económicos y ambientales que se reflejan en su vida cotidiana. La escuela básica, y en particular la educación inicial, está llamada a ofrecer experiencias que permitan a los estudiantes interpretar esos desafíos y asumirlos de manera reflexiva, no solo vivencial. La lectura dialogada de cuentos clásicos locales y universales se convierte en una oportunidad para analizar temas como el cuidado del ambiente, la solidaridad o la justicia, presentes tanto en los relatos como en el entorno inmediato.

El Currículo Nacional de la Educación Básica plantea, entre sus fines, formar ciudadanos críticos, capaces de argumentar, dialogar y participar en la transformación de su realidad (Ministerio de Educación, 2016). En esa línea, el programa responde a una demanda socioeducativa concreta: abrir espacios sistemáticos donde los niños de cinco años puedan pensar, preguntar, disentir y buscar alternativas frente a situaciones problemáticas, en un marco de respeto y colaboración.

5.1.10.3. Fundamentación psicopedagógica.

Desde una perspectiva psicopedagógica, la propuesta reconoce que el aprendizaje significativo se construye cuando el nuevo contenido dialoga con los esquemas previos del niño y se enmarca en experiencias emocionalmente relevantes. La lectura dialogada, al apoyarse en la narración y en el juego simbólico, favorece la implicación afectiva, la identificación con los personajes y la elaboración de conflictos internos de manera segura. El programa, además, se apoya en principios de educación emocional: la validación de las emociones expresadas durante el diálogo, la ayuda para nombrarlas y la exploración de formas alternativas de afrontamiento cuando los personajes se enfrentan a dilemas. Todo ello

contribuye a consolidar una base socioemocional que favorece el desarrollo del pensamiento crítico, en la medida en que niños y niñas aprenden a tomar distancia de la situación para analizarla.

5.1.10.4. Fundamentación didáctica.

Didácticamente, la propuesta se sustenta en la secuencia antes–durante–después de la lectura, recomendada en la didáctica de la comprensión de textos, y en la organización del aula como comunidad de indagación. Antes de la lectura se activan conocimientos previos y se formulan predicciones; durante la lectura se intercalan pausas para aclarar, inferir y anticipar; después de la lectura se retoman las hipótesis iniciales, se analizan las acciones de los personajes y se plantean finales alternativos o conexiones con la vida real.

Las estrategias claves son la lectura en voz alta expresiva, las preguntas abiertas de inspiración socrática, el diálogo en asamblea, la dramatización de escenas breves y la representación gráfica de momentos significativos del cuento. Cada una está pensada para potenciar alguna dimensión del pensamiento crítico: la organización secuencial, la interpretación de información relevante o la argumentación oral, respectivamente.

5.1.10.5. Fundamentación curricular.

El programa se articula con el Currículo Nacional en el área de Comunicación, particularmente con las competencias “Lee diversos tipos de textos en su lengua materna” y “Se comunica oralmente en su lengua materna”, así como con el enfoque transversal de derechos y el enfoque intercultural (Ministerio de Educación, 2016).

Los cuentos seleccionados permiten trabajar capacidades como obtener información del texto, inferir e interpretar, reflexionar y evaluar el contenido, así como adecuar, organizar y desarrollar discursos orales coherentes. Paralelamente, se favorecen competencias vinculadas

a la convivencia, al respeto por la diversidad cultural y al cuidado del ambiente, que el currículo propone como ejes para la formación integral del estudiantado.

5.1.11. Implementación.

La implementación del programa se organiza en cuatro etapas interrelacionadas, a desarrollarse durante tres meses.

a) Etapa 1: Preparación y capacitación docente.

Se seleccionan los cuentos clásicos locales y universales con mayor potencial para suscitar el razonamiento crítico, considerando la presencia de dilemas morales, conflictos entre personajes, decisiones discutibles y consecuencias significativas. Para cada cuento se elaboran guiones de lectura dialogada que incluyen preguntas dirigidas a las dimensiones lógica, sustantiva y dialógica del pensamiento crítico. Paralelamente, se realiza un taller de capacitación con las docentes para profundizar en la metodología de lectura dialogada, las técnicas de formulación de preguntas abiertas y el uso de instrumentos de evaluación formativa.

b) Etapa 2: Implementación de sesiones de lectura dialogada.

Durante esta fase se desarrollan sesiones de lectura dialogada, en grupos pequeños o en asamblea, con una frecuencia de al menos 2 sesiones por semana. Las docentes leen en voz alta, gestionan los turnos de participación, introducen preguntas que promueven la reflexión y modelan formas de argumentación sencillas. Se alternan momentos de trabajo colectivo con actividades en parejas o en pequeños grupos, según la naturaleza del cuento y de la tarea.

c) Etapa 3: Reflexión y ajuste continuo.

A lo largo de la implementación se realiza una evaluación formativa permanente mediante listas de cotejo, rúbricas y registros anecdóticos. En reuniones breves de retroalimentación entre docentes se analizan avances, dificultades y respuestas de los niños, para ajustar preguntas, tiempos y recursos. Este espacio permite ir afinando la propuesta sin perder de vista los objetivos centrales.

d) Etapa 4: Evaluación final y sistematización.

Al concluir el programa, se aplican nuevamente los instrumentos de evaluación y se sistematizan los cambios observados en las tres dimensiones del pensamiento crítico. Se revisan los portafolios de evidencias, analizan los registros de diálogo en el aula y se elabora un informe que documenta logros, aspectos por mejorar y recomendaciones para una posible ampliación del programa a otros grados.

5.1.12. Metodología.

La propuesta se enmarca en un enfoque de investigación-acción pedagógica, dado que emerge de la práctica docente, se implementa en el contexto real de aula y contempla ciclos de planificación, acción, observación y reflexión orientados a la mejora continua. La intervención se concreta en un programa de lectura dialogada que integra los aportes de Vygotsky, Piaget, Reyes y Montessori, articulando mediación social, conflicto cognitivo y clima afectivo favorecedor del aprendizaje (Montessori, 1912; Piaget, 1981; Reyes, 2007; Vygotsky, 1978).

En términos operativos, cada sesión se organiza siguiendo los tres momentos didácticos. Antes de la lectura, se exploran saberes previos, se observan ilustraciones, se

formulan predicciones y se plantean preguntas problematizadoras. Durante la lectura, se alternan tramos de narración con pausas para describir, inferir, anticipar y cuestionar decisiones de los personajes, utilizando una técnica de “preguntas encadenadas” que invita a justificar respuestas y a escuchar otras perspectivas. Después de la lectura, se contrasta lo anticipado con lo leído, se analizan consecuencias, se elaboran finales alternativos y se realizan producciones orales o gráficas que consolidan el razonamiento trabajado.

Este enfoque metodológico permite que el desarrollo del pensamiento crítico no se reduzca a ejercicios aislados, sino que se integre de forma natural a la experiencia literaria, en coherencia con el nivel de desarrollo de los niños y con las condiciones reales del aula.

5.1.12.1. Carácter innovador de la propuesta.

El programa introduce un uso innovador de los cuentos clásicos en la I.E. N° 500 “Virgen de Fátima” al convertirlos en eje de un trabajo sistemático sobre el pensamiento crítico desde la educación inicial. No se trata solamente de “leer cuentos”, sino de diseñar cuidadosamente la mediación docente, las preguntas, los recursos y los instrumentos de evaluación para que cada narración abra un espacio de análisis, debate y toma de posición.

La combinación de referentes teóricos como Vygotsky, Piaget, Reyes y Montessori, permite un enfoque integral que atiende a las dimensiones cognitiva, emocional, social y cultural del aprendizaje. Además, la incorporación de cuentos piuranos aporta una perspectiva intercultural que revaloriza la tradición local y fortalece la identidad regional de los niños, mientras se desarrollan habilidades de razonamiento transferibles a otros contextos de lectura y de vida.

5.1.13. Rol del docente y del estudiante.

En el contexto del desarrollo de un programa educativo basado en lecturas dialogadas de cuentos clásicos para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes del nivel inicial, como el descrito para los cuentos piuranos, el rol del docente y del estudiante se puede resumir de manera general de la siguiente forma:

5.1.13.1. Rol del docente.

El docente asume el rol de mediador del aprendizaje y facilitador del diálogo. Entre sus responsabilidades principales se encuentran la selección de cuentos adecuados a la edad, la planificación de las sesiones, la formulación de preguntas que promueven el análisis y la gestión de la participación de todos los niños. Debe cuidar el clima emocional de la sesión, asegurando que las intervenciones infantiles sean escuchadas, valoradas y, cuando sea necesario, reformuladas para hacer explícito el razonamiento subyacente.

Asimismo, el docente vincula los contenidos de los cuentos con la realidad de los estudiantes, ayudándolos a establecer paralelos entre situaciones ficticias y las experiencias de su entorno. Finalmente, realiza una evaluación formativa continua: observa, registra los avances en las tres dimensiones del pensamiento crítico y ajusta sus estrategias de mediación en función de las necesidades del grupo.

5.1.13.1. Rol del estudiante.

El estudiante es considerado protagonista de su propio aprendizaje. Escucha activamente la lectura del cuento, identifica personajes, escenarios y conflictos, y participa en el diálogo respondiendo preguntas, formulando nuevas interrogantes y comentando las intervenciones de sus compañeros. Se le invita a analizar las acciones de los personajes, evaluar sus

decisiones y proponer alternativas, así como a relacionar lo leído con situaciones de su vida cotidiana.

Además, expresa sus ideas de forma cada vez más ordenada y coherente, recurriendo tanto al lenguaje verbal como a recursos gráficos o dramáticos. En la medida en que el programa avanza, el niño asume mayor responsabilidad por la calidad de su participación, aprende a esperar su turno, a respetar opiniones distintas y a construir argumentos sencillos que respalden sus puntos de vista.

5.1.14. Contenido del programa.

El contenido del programa se organiza a partir de una selección de cuentos clásicos de la región Piura y de la tradición universal, seleccionados por su potencial para suscitar preguntas, dilemas y análisis de consecuencias. Cada relato se vincula con núcleos de aprendizaje específicos en las dimensiones lógica, sustantiva y dialógica del pensamiento crítico.

A modo de síntesis operativa, en la Tabla 6 se presentan las sesiones tipo del programa, con el título de la actividad, las competencias y capacidades del Currículo Nacional implicadas, el desempeño esperado, las estrategias de lectura dialogada, los principales recursos didácticos y el tiempo aproximado de desarrollo (no mayor a cincuenta minutos por sesión).

Tabla 6*Contenido del programa.*

Título de la sesión	Cuento de referencia	Competencia	Capacidad	Desempeño esperado (pensamiento crítico)	Estrategias de lectura dialogada	Recursos principales	Tiempo estimado
“Soñar con la luna”	“El asno que quiso volar a la luna”	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna; Se comunica oralmente en su lengua materna	Obtiene, infiere e interpreta información de textos orales y escritos simples.	Ordena la secuencia del cuento, identifica la meta del personaje y justifica si las acciones del asno fueron prudentes o arriesgadas, ofreciendo al menos una razón.	Predicción a partir de la portada, preguntas encadenadas sobre intenciones y consecuencias, diálogo en asamblea, propuesta de final alternativo	Libro del cuento, láminas secuenciales del viaje del asno, tarjetas con emociones, papelotes para registrar hipótesis	45 minutos
“Un árbol que hace felices a todos”	“Historia de un árbol feliz”	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna; Se comunica oralmente en su lengua materna	Reflexiona y evalúa el contenido de textos orales y escritos.	Explica con sus propias palabras cómo el árbol ayuda a otros seres y argumenta por qué es importante cuidar la naturaleza de su comunidad.	Observación guiada de ilustraciones, pausa para explicar acciones del árbol, rueda de opiniones sobre el cuidado del ambiente, dramatización breve del árbol y los animales	Libro o versión ilustrada del cuento, hojas para dibujo, material para máscaras sencillas de animales, rincón de lectura ambientado como “bosque”	50 minutos
“Basuralandia se transforma”	“El pueblo de Basuralandia”	Se comunica oralmente en su lengua materna; Gestiona responsablemente el espacio y el ambiente	Infiere e interpreta información del texto oral y relaciona acciones con sus consecuencias ambientales.	Describe problemas del pueblo por botar basura, propone al menos dos acciones para mantener limpio su propio entorno y argumenta por qué considera que son importantes.	Lluvia de ideas inicial sobre la basura, lectura dialogada con detención en escenas clave, debate guiado con preguntas de dilema, simulación de campaña de limpieza	Láminas del pueblo sucio y limpio, tarjetas con tipos de residuos, tachos de colores para juego de clasificación, papelotes para acuerdos de aula	45 minutos
“Irene aprende a cuidarse”	“Irene la iguana y los zancudos”	Se comunica oralmente en su lengua materna; Indaga mediante métodos científicos	Obtiene información de textos orales y establece relaciones de causa y efecto.	Explica por qué Irene se enfermó, identifica al menos dos acciones de prevención y propone recomendaciones para su familia, mostrando	Preguntas problematizadoras sobre salud, lectura con énfasis en causas y efectos, elaboración colectiva de “acuerdos	Cuento ilustrado, láminas sobre lugares con agua acumulada, tarjetas con acciones de autocuidado, afiches para acuerdos	50 minutos

		(competencia de Ciencia y Tecnología, como apoyo)		respeto por las ideas de sus compañeros.	de cuidado”, dramatización de visitas del Hada de la Salud		
“El chilalo y los animales de mi comunidad”	“El chilalo” (cuento local)	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna; Se comunica oralmente en su lengua materna	Obtiene información y reflexiona sobre el contenido de textos orales.	Recupera información explícita del cuento, compara el comportamiento del chilalo con el de otros animales de la zona y opina sobre el trato que deben recibir los animales.	Activación de saberes previos sobre el chilalo, lectura expresiva con pausas, comparación guiada con otros animales, preguntas sobre derechos de los animales, liberación simbólica o juego de “soltar al chilalo”	Jaula simbólica, imagen o títere de chilalo, papelotes para registrar ideas, colores para dibujo libre de animales	45 minutos
“La liebre, la tortuga y yo”	“La liebre y la tortuga”	Lee diversos tipos de textos en su lengua materna; Se comunica oralmente en su lengua materna	Reflexiona y evalúa el contenido y la forma de textos orales.	Analiza las razones por las que gana la tortuga, relaciona perseverancia y esfuerzo con situaciones de su propia vida y argumenta qué personaje prefiere imitar y por qué.	Activación de experiencias personales sobre el esfuerzo, lectura dialogada con énfasis en emociones de los personajes, debate guiado “¿Quién tenía razón?”, creación de final alternativo en el que cambian las conductas	Cuento ilustrado, tarjetas con imágenes de liebre y tortuga, cinta adhesiva para marcar “pista de carrera”, hojas para dibujar su propio final	45 minutos

Nota: Las sesiones de la tabla constituyen modelos replicables; a partir de ellas la docente puede ampliar el programa incorporando otros cuentos clásicos relevantes para el contexto y los objetivos del grado.

5.1.15. Recursos.

5.1.15.1. Recursos Humanos.

La ejecución del programa requiere la participación coordinada de los siguientes actores:

- Docentes de educación inicial, responsables de la planificación y desarrollo de las sesiones de lectura dialogada, así como de la evaluación formativa de los avances en pensamiento crítico.
- Investigadora o ejecutora de la propuesta, encargada de acompañar el proceso, brindar asesoría técnica, monitorear la aplicación de los instrumentos y sistematizar la información recogida.
- Asesora metodológica, que ofrece retroalimentación especializada sobre la coherencia entre fundamentos teóricos, metodología, contenidos y sistema de evaluación, y apoya en la reflexión crítica sobre la experiencia.

5.1.15.2. Recursos Materiales

Entre los recursos materiales se consideran:

Libros de cuentos clásicos, tanto de la tradición universal como de la región Piura, en versiones impresas adecuadas a la edad.

Láminas desplegables con la secuencia narrativa de cuentos como “El patito feo”, “El asno que quiso volar a la luna” o “El chilalo”, para apoyar la reconstrucción colectiva de la historia.

Papelotes, tarjetas con imágenes de personajes y escenarios, marcadores, colores, plastilina y material para elaborar máscaras o títeres simples que faciliten la dramatización.

Carpetas o fólderes para organizar el portafolio de evidencias de cada niño.

5.1.15.3. Recursos Tecnológicos

Los recursos tecnológicos apoyarán la gestión y el desarrollo de la propuesta:

- **Laptop y Proyector:** Para la visualización de versiones digitales de los cuentos o ilustraciones, lo que puede enriquecer el compromiso visual de los niños, siempre que la conectividad lo permita.
- **Impresora y Fotocopias:** Para la preparación de hojas de actividades, listas de cotejo y otros materiales impresos necesarios.
- **Programas Informáticos (Excel, Word):** Para la organización de datos, análisis y redacción de informes.
- **Páginas web y Revisión Bibliográfica:** Para la investigación continua y el acceso a recursos adicionales, considerando la disponibilidad de "tecnología y conectividad".

5.1.16. Evaluación.

5.1.16.1. Criterios de Evaluación del Pensamiento Crítico.

La evaluación del pensamiento crítico se centrará en la operacionalización de esta variable, concretamente en sus dimensiones lógica, sustantiva y dialógica.

5.1.16.1.1. Dimensión Lógica.

Indicadores: Capacidad para seguir un patrón o secuencia en sus ideas y razonamientos; organiza sus ideas de manera ordenada, facilitando la comprensión y el análisis de sus razonamientos; justifica sus conclusiones a través de razonamientos que tienen bases firmes; comprende cómo deben ser construidas y evaluadas las ideas.

5.1.16.1.2. Dimensión Sustantiva.

Indicadores: Expresa con claridad lo escuchado; reconoce e indica imágenes y personajes de lo narrado.

5.1.16.1.3. Dimensión Dialógica.

Indicadores: Articula, elucida y transmite los acontecimientos; articula los principios fundamentales y demuestra respeto por las perspectivas y las nociones; sugiere y articula resoluciones; aclara y delinea tus desafíos y derechos.

5.1.16.2. Escala Valorativa.

Se utilizará una escala valorativa de tres niveles para evaluar el desarrollo del pensamiento crítico en cada indicador:

- **En inicio:** El niño demuestra una manifestación mínima o inconsistente del indicador, requiriendo un apoyo significativo para su realización.
- **En proceso:** El niño demuestra una manifestación emergente o en desarrollo del indicador, con cierta autonomía, pero aún con necesidad de apoyo ocasional o con inconsistencias.
- **Logrado:** El niño demuestra de manera consistente e independiente el indicador, sin necesidad de apoyo.

5.1.16.3. Instrumento de evaluación.

El instrumento principal para la recolección de datos será una "Lista de cotejo" estructurada con comportamientos observables específicos para cada indicador dentro de las dimensiones lógica, sustantiva y dialógica. Será utilizada por observadores

capacitados (educadores e investigadores) durante y después de las sesiones de lectura dialogada.

5.1.16.3.1. Criterios de Evaluación del Pensamiento Crítico en el Nivel Inicial.

Dimensión del Pensamiento Crítico	Indicador	Criterios de Evaluación	Escala Valorativa
Lógica	Capacidad para seguir un patrón o secuencia en sus ideas y razonamientos.	En inicio: No sigue patrones, sus ideas son desorganizadas. En proceso: Sigue patrones con apoyo, ideas algo organizadas. Logrado: Sigue patrones de forma autónoma, ideas organizadas y coherentes.	En inicio, En proceso, Logrado
	Organiza sus ideas de manera ordenada, facilitando la comprensión y el análisis de sus razonamientos.	En inicio: dificultad para organizar ideas, lo que dificulta la comprensión. En proceso: Organiza algunas ideas con apoyo, comprensión parcial. Logrado: Organiza ideas de forma clara y lógica, facilitando la comprensión y el análisis.	
	Justifica sus conclusiones a través de razonamientos que tienen bases firmes.	En inicio: No justifica sus conclusiones o lo hace sin base. En proceso: Intenta justificar con bases débiles o con apoyo. Logrado: Justifica sus conclusiones con razonamientos sólidos y pertinentes.	
	Comprende cómo deben ser construidas y evaluadas las ideas.	En inicio: No demuestra comprensión de la construcción/evaluación de ideas. En proceso: Muestra comprensión básica con apoyo. Logrado: Comprende y aplica principios de construcción y evaluación de ideas.	
Sustantiva	Expresa con claridad lo escuchado.	En inicio: Dificultad para expresar lo escuchado, incomprensión. En proceso: Expresa parcialmente lo escuchado, con algunas imprecisiones. Logrado: Expresa con claridad y precisión lo escuchado.	
	Reconoce e indica imágenes y personajes de lo narrado.	En inicio: No reconoce imágenes ni personajes. En proceso: Reconoce algunos con apoyo. Logrado: Reconoce e indica con facilidad objetos y personas sobre lo narrado.	

Dialógica	Relaciona, expone y expresa acontecimientos.	En inicio: No relaciona ni expone acontecimientos. En proceso: Relaciona/expone con dificultad o apoyo. Logrado: Relaciona, expone y expresa acontecimientos de forma fluida.
	Expresa fundamento y respeta opiniones e ideas.	En inicio: No fundamenta opiniones o no respeta otras ideas. En proceso: Intenta fundamentar y respetar con apoyo. Logrado: Fundamenta sus opiniones y respeta activamente las ideas de los demás.
	Propone y expresa soluciones.	En inicio: No propone soluciones. En proceso: Propone soluciones simples con apoyo. Logrado: Propone y expresa soluciones creativas y pertinentes.
	Explica y describe sus problemas y derechos.	En inicio: No explica ni describe problemas/derechos. En proceso: Explica/describe con dificultad o apoyo. Logrado: Explica y describe sus problemas y derechos con claridad.

5.1.17. Modelo de Sesión de Aprendizaje.

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE

I.-TITULO DE LA ACTIVIDAD: “CON MIS AMIGOS LEEMOS UN CUENTO: EL CHILALO”

1.2.- DIRECTORA:

1.3.- DOCENTE: Amalia Atoche Ordinola

1.4.- EDAD: 05 años

1.5.- TURNO: Mañana

PROPÓSITO: Que los niños y niñas lean un cuento de su interés, formulen y respondan a preguntas de comprensión lectora.

COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	CRITERIO DE EVALUACIÓN	EVIDENCIA
LEE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN SU LENGUA MATERNA	-Obtiene información del texto escrito. -e interpreta información del texto escrito. -Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito.	Identifica características de personas, personajes, animales, objetos o acciones a partir de lo que observa en las ilustraciones, así como de algunas palabras conocidas por él: su nombre o el de otros, palabras que aparecen frecuentemente en los cuentos, canciones, rondas, rimas, anuncios publicitarios o carteles del aula (calendario, cumpleaños, acuerdos de convivencia) que se presentan en variados soportes.	-Reconoce y menciona palabras que observa frecuentemente en cuentos, nombres de los carteles del aula, referidos a sus nombres y el de sus compañeros y las relaciona.	-Dice palabras que observa en cuentos relacionándolas con las de su nombre, las de sus compañeros y otros carteles del aula.
SE COMUNICA ORALMENTE EN SU LENGUA MATERNA	-Obtiene información del texto oral. -Infiere e interpreta información del texto oral. -Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. -Utiliza recursos no verbales y para verbales de forma estratégica. -Interactúa estratégicamente con distintos interlocutores -Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral.	- Participa en conversaciones, diálogos o escucha cuentos, leyendas, rimas, adivinanzas y otros relatos de la tradición oral. -Espera su turno para hablar, escucha mientras su interlocutor habla, pregunta y responde sobre lo que le interesa saber o lo que no ha comprendido con la intención de obtener información. -Recupera información explícita de un texto oral. Menciona algunos hechos y lugares, el nombre de personas y personajes. Sigue indicaciones orales o vuelve a contar con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron.	Participa en conversaciones que despiertan su curiosidad acerca del texto leído mediante la observación. -Comenta acerca del texto que está leyendo (CUENTO) realizando preguntas y dando respuestas acerca de este.	-Muestra interés al dialogar acerca del contenido del cuento. -Realiza preguntas y responde acerca del cuento, que está leyendo,

MOMENTOS	DESCRIPCIÓN	TIEMPO
INICIO	<u>MOTIVACIÓN:</u> - La docente reúne a los niños y niñas en asamblea, recordando los acuerdos y normas para una sana convivencia, antes de realizar la actividad. -Despierto el interés de los niños y niñas pidiéndoles que descubran el contenido de una jaula cubierta con una tela en la cual se encuentra un CHILALO, creando expectativa en los niños y niñas, haciendo sonidos de suspenso hasta que descubran lo que hay en la jaula <u>SABERES PREVIOS:</u> - La maestra abre un espacio de diálogo preguntando: ¿Han visto alguna vez este animal? ¿Saben cómo se llama? ¿Qué les parece si hoy leemos un cuento sobre este pajarito?, La maestra escucha las respuestas de los niños y niñas registrándolas en un papelote. <u>Problematicación:</u> ¿Por qué crees que es importante leer cuentos acerca de los animales de nuestra comunidad? <u>Propósito:</u> -La maestra menciona la actividad del día de hoy a los niños y niñas y da a conocer el propósito:	10'

	- Que los niños y niñas lean un cuento de su interés, formulen y respondan a preguntas de comprensión lectora.	
DESARROLLO	ANTES: -La docente presenta a los niños la portada del cuento, pidiéndoles que la observen, luego realiza preguntas para que formulen sus hipótesis: ¿Qué observan en la imagen? ¿Cómo creen que se llama este cuento? ¿Qué creen que pasará?, etc. -La docente escribe las hipótesis que expresan los niños acerca del contenido del cuento. DURANTE: -La docente inicia la narración del cuento, mientras señala el título y el autor de este, ayudándose de imágenes, realizando cambios de voz, gestos y movimientos según la narración, así mismo irá señalando las palabras de izquierda a derecha con su dedo índice -Luego la docente les invita a observar el texto escrito en un papelote, siguiendo la lectura de esta de izquierda a derecha: -Además en la parte del nudo del cuento se hace una pauta para generar preguntas sobre lo que continuará, ¿Cómo crees que terminará el, cuento? -Luego la docente continuará con la narración del cuento hasta terminarlo. DESPUÉS: - La maestra invita a los niños y niñas a contrastar sus ideas iniciales con el texto leído, preguntándoles: ¿Cómo se llama el cuento? ¿De qué trató el cuento? ¿Qué le pasó al chilalo? ¿Qué hubieras hecho si te encontraras en la misma situación? ¿Cuál de los personajes les hubiera gustado ser? ¿Porqué? -Les brindamos información sobre el Chilalo. -Les pregunto: ¿Es correcto que los pajaritos, vivan enjaulados?, de acuerdo a sus respuestas les vuelvo a preguntar: ¿Qué podemos hacer con el chilalo que trajimos el día de hoy, escuchamos sus respuestas, salimos con los niños al patio, abrimos la jaula y dejamos volar al chilalo, despidiéndonos de él.	30'
CIERRE	<u>Metacognición</u> -Nos ubicamos en asamblea, comunicándoles a los niños que a llegado el momento de despedirnos, pero antes de ir a casa debemos recordar si hemos cumplido con nuestro propósito, pregunto ¿Qué hicimos para poder cumplirlo?, todos participaron, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué aprendimos? -Animaré a los niños a que comenten este cuento en casa con su familia.	5'

5.1.18. Presupuesto.

El presupuesto estimado para la implementación de la propuesta se enmarca dentro del presupuesto general del proyecto de investigación al que pertenece, según lo detallado en los materiales de referencia

Suministros (*)	Costo Unitario (S/.)	Cantidad	Subtotal (S/.)
Impresiones	250.00	1	250.00

Suministros (*)	Costo Unitario (S/.)	Cantidad	Subtotal (S/.)
Fotocopias	250.00	1	250.00
Pósters, tarjetas, etc.	50.00	3	150.00
Papel bond A4 (500 hojas)	25.00	3	75.00
Lapiceros	2.00	5	10.00
Subtotal Suministros			735.00
Servicios			
Alquiler de proyector	100.00	1	100.00
Subtotal Servicios			100.00
Gastos de viaje			
Pasajes	80.00	4	320.00
Subtotal Gastos de viaje			320.00
Total de presupuesto			1155.00

5.1.19. Validación de la propuesta.

La propuesta ha sido sometida a un proceso de validación por juicio de expertos, con el propósito de asegurar su coherencia interna, pertinencia pedagógica, relevancia teórica y viabilidad en el contexto de la educación inicial. La validación externa constituye una fase clave para garantizar que los componentes de la propuesta representen adecuadamente el constructo que se pretende desarrollar, en este caso el pensamiento crítico en sus dimensiones lógica, sustantiva y dialógica.

Conclusiones

La investigación evidenció que la mayoría de los estudiantes se ubican en niveles iniciales y en proceso de desarrollo del pensamiento crítico, con un porcentaje considerable aún sin consolidar plenamente dichas habilidades. Esto indica la presencia de limitaciones significativas en las dimensiones lógica, sustantiva y dialógica del pensamiento crítico.

La revisión teórica y los antecedentes empíricos sostienen que el enfoque constructivista social y la pedagogía dialógica son fundamentos epistemológicos sólidos para promover el pensamiento crítico a través de la lectura dialogada de cuentos clásicos. Estas bases enfatizan la importancia del diálogo, la interacción social y la autonomía interpretativa del niño en la construcción de conocimientos críticos.

A partir del diagnóstico y del sustento teórico, se pudo diseñar un programa estructurado y contextualizado que incorpora actividades mediadas y dirigidas a desarrollar las tres dimensiones del pensamiento crítico (lógica, sustantiva y dialógica) mediante cuentos clásicos seleccionados cuidadosamente para generar diálogo, reflexión y participación activa. Este diseño contempla una metodología participativa y flexible, que promueve el desarrollo integral del pensamiento crítico en los niños, mostrando viabilidad para su implementación en el contexto estudiado.

La validación realizada por expertos en educación y pedagogía confirmó que el programa presenta un enfoque coherente, adecuado y accesible para la población objetivo, con recursos didácticos pertinentes, criterios claros de evaluación y una estructura lógica que facilita su aplicación práctica. Esta validación aporta confianza en la calidad y efectividad del programa como herramienta para fomentar el pensamiento crítico en el nivel inicial, asegurando su respaldo científico y pedagógico.

Recomendaciones

Implementar el programa de lectura dialogada de cuentos clásicos “Leer, pensar y dialogar en la tierra del sol” en el aula de 5 años de la I.E. N.º 500 “Virgen de Fátima”, como intervención pedagógica para fortalecer el pensamiento crítico, priorizando actividades que promuevan la reflexión guiada, la formulación de preguntas y la participación oral sostenida.

Reforzar de manera específica la dimensión lógica, debido a su mayor concentración en el nivel “Inicio”, incorporando de forma sistemática estrategias como anticipación, identificación de causas y consecuencias, secuenciación de hechos y justificación de respuestas a partir de evidencias del relato.

Desarrollar acciones focalizadas para la dimensión sustantiva, promoviendo que los niños elaboren ideas con sentido mediante la interpretación de situaciones del cuento, la explicación de motivos de los personajes y la relación de la historia con experiencias cercanas, evitando respuestas memorísticas y favoreciendo producciones personales.

Se propone fortalecer la dimensión dialógica mediante rutinas de conversación estructurada, tales como turnos de habla, escucha activa, acuerdos de diálogo y preguntas abiertas, con el fin de estimular la argumentación inicial, el respeto por opiniones diversas y la construcción colectiva de significados.

Capacitar y acompañar a las docentes en estrategias de mediación lectora y pedagogía dialógica, de modo que la lectura compartida se conduzca con preguntas de profundización,

reformulación, ampliación de ideas y retroalimentación formativa, manteniendo un clima emocional seguro para la participación.

Se sugiere utilizar la lista de cotejo del estudio como instrumento de seguimiento periódico, aplicándola en momentos programados para monitorear avances por dimensiones, identificar dificultades persistentes y ajustar oportunamente las actividades del programa, asegurando coherencia entre evaluación y práctica pedagógica.

Referencias

- Alcívar-Castro, M. P. & Mayo-Parra, I. (2023). Estrategia metodológica para el fortalecimiento del rol docente en la educación emocional de los niños. MQRInvestigar. investigarmqr.com
- Arroyo, M. (2020). *La observación en la investigación educativa*.
- Ausubel, D. (1983). Educational psychology: A cognitive view. Holt, Rinehart and Winston.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Knopf.
- Bea García, L. (2023). Técnicas y estrategias para la lectura compartida en Educación Infantil: aproximación a una propuesta de intervención. uniovi.es
- Bettelheim, B. (1976). El psicoanálisis de los cuentos de hadas. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Castillero, O. (2017). Pensamiento crítico y su importancia en la educación. Editorial Académica Española.
- Cohen, L. (2019). *Métodos de investigación en educación*.
- Craviotto, L. (2021). El libro-álbum a través de Anthony Browne. unlp.edu.ar
- Creswell, J. W. (2021). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. Educational Philosophy and Theory, 43(5), 415-435.
- Delgado Meza, Martha (2021). Los cuentos clásicos como estrategia para iniciar el pensamiento crítico en los niños de 5 años de la I.E.I. N° 345 “Enrique López Albújar” de Sullana. IESPP “Hno Victorino Elorz Goicoechea”- Sullana
- Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan

- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (3.^a ed.). McGraw-Hill
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2012). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 205-224.
- Ennis, RH (1985). Una base lógica para medir las habilidades de pensamiento crítico . Servicio de Evaluación Educativa.
- Espinoza y Huamán (2023) “Pensamiento crítico y resuelve problemas de cantidad en el area de matemática en niñas y niños de una institución educativa de Villa Rica – Oxapampa 2022”
<https://apirepositorio.unh.edu.pe/server/api/core/bitstreams/2b8063e3-1536-472c-9d35-eb03ec395b07/content>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Fernández Flores, S. G. (2020). *Nivel de desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas de 4 años de la I.E Inicial N°742, Urb. Felipe Cossio del Pomar, Distrito de Castilla – Piura 2019* [Trabajo de investigación para optar el grado académico de Bachiller en Educación, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio ULADECH
- Fernández Flores, S. G. (2020). Nivel desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas de 4 años de la I.E Inicial N°742, Urb. Felipe Cossio del Pomar, Distrito de Castilla – Piura 2019 [Trabajo de investigación de bachiller en educación]. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fundación Paniamor. (2023). Uso de tecnologías digitales para la inclusión en educación inicial. Fundación Paniamor.

- Fleer, M. (2021). Socioconstructivism in early childhood education: Supporting children's thinking and learning with digital technologies. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 132-140. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.02.001>
- Gadamer, H.-G. (2019). Truth and method (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). Bloomsbury Academic. (Original work published 1960)
- García, R. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico en la era digital. Ediciones Universidad.
- Gonzales Berru, F. (2024). Pensamiento crítico en el nivel inicial [Trabajo de investigación para la obtención del grado de Bachiller en Educación, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Piura"]. Repositorio EESPPP
- Hernández-Pérez, Y. & Guzmán-Villa..., M. G. (). Un libro electrónico en lengua hñähñu para promover el rescate y la ingesta de alimentos saludables. academia.edu. academia.edu
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C & Baptista-Lucio, M. (2014). Metodología de la investigación (6a ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera León, D. (2020). *Programa basado en proyectos de resolución de problemas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes del nivel inicial* [Tesis doctoral en Educación, Escuela de Posgrado]. Chiclayo, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/51927>
- Hoyos, J., Julio, J., Morales, L., Montalvo, R., & Alarcón, A. (2022). Fortalecimiento de la competencia de lectura y escritura en el área de lengua castellana, a través del uso del curso en línea INNOVALE, en los estudiantes de grado octavo de la institución educativa san José de Loma Verde sede Juana Julia 1 de Montería, Córdoba. Córdoba (Tesis de maestría, Universidad de Cartagena). unicartagena.edu.co

- Juzcamayta Artica, SD (2023). Intervención pedagógica basada en cuentos clásicos para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de nivel inicial [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Piura].
- Lipman, M. (2003). *Pensar en la educación*. Cambridge University Press.
- Lozano López, G. G., & Rubio, R. (2024). La Literatura Infantil y su Incidencia en el Desarrollo del Pensamiento Crítico en los Niños de Edad Preescolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 7570-7598.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10088
- Marciales, G. (2003). *Pensamiento crítico y educación*. Editorial Académica Española.
- McGee, L., y Schickedanz, JA (2007). *Los inicios de la alfabetización: Apoyo a jóvenes lectores y escritores* (3.^a ed.). Pearson.
- Mercer, N. (2022). The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Programa de lectura dialogada en educación inicial: Guía para educadores*. Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación del Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). "Plan Nacional de Educación 2021-2026." Lima: Ministerio de Educación.
- Mintzberg, H. (1994). The rise and fall of strategic planning: Reconceiving roles for planning, plans, planners. Free Press.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. Frederick A. Stokes.
- Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Critical thinking: A model for its analysis and measurement. *Educational Studies*, 37(3), 277-289.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) & Oficina de Estadísticas de la Unión Europea (Eurostat). (2018). *Manual de Oslo: Directrices para la recopilación e interpretación de datos sobre innovación* (4ª ed.). OCDE.
<https://doi.org/10.1787/9789264304604-es>
- Parra, J. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en la infancia. Ediciones Pedagógicas.
- Palmer, R. E. (2022). Hermeneutics: Interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer. Northwestern University Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. Pearson Education.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (2nd ed.). Pearson.
- Paul, R., y Elder, L. (2006). Pensamiento crítico: Herramientas para tomar las riendas de tu vida profesional y personal (2.ª ed.). Pearson.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Piaget, J. (1972). El pensamiento y el lenguaje en el niño. Editorial Morata.
- Piaget, J. (1976). La psicología del niño. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1981). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Príncipe, K. M. (2019). La iniciación al pensamiento crítico a través del uso de cuentos clásicos. Pontificia Universidad Católica del Perú.
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/13766>
- Príncipe, KM (2019). La lectura dialogada como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico en niños de cinco años [Trabajo de investigación, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas].

- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: Lectura y literatura en la primera infancia*. Norma.
- Rojas Osorio, C. (s/f). ¿Qué es pensamiento crítico? Sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos. Universidad de Puerto Rico, Colegio Universitario de Humacao
- Saiz, C., & Rivas, S. (2008). Evaluación del pensamiento crítico: Una propuesta para diferenciar formas de pensamiento. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 13-24.
- Sánchez Sánchez, M. J., & Herrera Flores, N. E. (2022). Cuentos clásicos y pensamiento crítico en niños de cuatro años. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/9642>
- Sipe, LR (2008). *La hora del cuento: La comprensión literaria de los niños pequeños en el aula*. Teachers College Press.
- Stefany, B. R. C. E. (2023). *La Depresión Infantil- [Tesis para optar el título profesional de licenciadas en psicología]*. <https://core.ac.uk/reader/595779070>
- Tiwari, A., Lai, P., So, M., & Yuen, K. (2006). A critical thinking disposition scale for nurses: Short form. *Journal of Advanced Nursing*, 53(6), 706-713.
- Universidad del Valle de México. (2009). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior*. UVM.
- Uresti (2021) "Competencias del perfil de egreso desde la visión del pensamiento crítico en tesis de alumnos egresados de la BECENE: un estudio de caso"
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/808/1/Oscar%20David%20Uresti%20Garc%C3%ADa.pdf>
- Valverde Yovera, S. M. (2023). *Tareas auténticas como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico en los niños de inicial de 5 años de la I.E.I. Genaro Martínez Silva, Pedregal Grande, Catacaos - Piura, 2021 [Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Educación Inicial, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]*. Repositorio ULADECH.

- Villarini (1987). Principios para la Integración del Currículo. San Juan, Puerto Rico: Departamento de Instrucción Pública.
- Viruet, C. (2015). Reflexiones sobre el pensamiento crítico y su impacto en la sociedad contemporánea. Ediciones Investigativa
- Vygotsky, L. (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Harvard University Press
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whitehurst, GJ, Falco, FL, Lonigan, CJ, Fischel, JE, DeBaryshe, BD, Valdez-Menchaca, MC y Caulfield, M. (1994). Intervención de lectura de libros ilustrados en guarderías y hogares para niños de familias de bajos recursos. *Psicología del Desarrollo*, 30 (5), 679–689. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.5.679>
- Zipes, J. (2006). Cuentos de hadas y el arte de la subversión: El género clásico infantil y el proceso de civilización. Routledge.
- Zipes, J. (2006). *Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre*. Routledge.

Anexo 1 – Matriz de consistencia.

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
Problema general: Lectura dialogada de cuento clásicos para fomentar el pensamiento crítico en una institución educativa del nivel Inicial de Bellavista 2025	Objetivo general Proponer un programa sobre lectura dialogada de cuento clásicos como recurso didáctico contribuirá en el fomento del pensamiento crítico en una institución educativa del nivel Inicial de Bellavista, 2025	Hipótesis general La lectura dialogada de cuentos clásicos como recurso didáctico contribuye al fomento del pensamiento crítico en una institución educativa del nivel Inicial de Bellavista, 2025.	Variable independiente: Lectura dialogada de cuento clásicos Variable dependiente: Pensamiento crítico.	DISEÑO Descriptiva propositiva. POBLACIÓN: 47 MUESTRA: 23
	Objetivos específicos Diagnosticar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico en una institución educativa del nivel inicial de Bellavista, 2025. Fundamentar las teorías que contribuyan a desarrollar el programa sobre lectura dialogada de cuento clásicos como recurso didáctico Diseñar un programa sobre lectura dialogada de cuentos clásicos como recurso didáctico para fomentar el pensamiento crítico en una institución educativa del nivel Inicial de Bellavista, 2025. Validar a través de la técnica de juicio de expertos el programa sobre lectura dialogada de cuentos clásicos como recurso didáctico.			

Anexo 2 - Instrumento de evaluación.

Lista de cotejo para evaluar el Pensamiento Crítico en niños de 5 años del nivel inicial

Estimada docente:

El presente instrumento ha sido diseñado para facilitar la observación y el registro del pensamiento crítico en el aula de educación inicial. Contiene 20 ítems distribuidos en las tres dimensiones centrales del pensamiento crítico (lógica, sustantiva, dialógica) y una escala de valoración con tres niveles de logro.

Inicio (I): la conducta aparece rara vez o requiere asistencia constante.

Proceso (P): la conducta se observa de forma intermitente, con apoyo parcial.

Logrado (L): la conducta se realiza de manera regular y autónoma.

Nº	Dimension	Item	Inicio	Proceso	Logrado
1	Lógica	Ordena tres tarjetas con las escenas de un cuento en el orden correcto.			
2		Clasifica tres objetos por tamaño explicando el orden.			
3		Narra un cuento breve incluyendo inicio, desarrollo y cierre.			
4		Describe los pasos de su rutina diaria en orden.			
5		Explica por qué elige cierto bloque para construir una torre.			
6		Da una razón lógica al colocar una pieza de rompecabezas.			
7		Cambia de opinión tras una demostración y explica el motivo.			
8		Sugiere cómo mejorar la idea de un compañero.			
9	Sustantiva	Repite con sus propias palabras una instrucción dada por el docente.			
10		Resume oralmente un cuento breve recién escuchado.			
11		Señala correctamente al personaje principal en una lámina del cuento.			
12		Identifica el escenario principal del relato entre varias imágenes.			
13	Dialógica	Narra un suceso reciente siguiendo el orden temporal.			
14		Compara un hecho del cuento con una experiencia personal.			
15		Escucha la opinión de otro niño y responde sin interrumpir.			
16		Usa expresiones como “estoy de acuerdo porque...”.			
17		Sugiere una forma de compartir materiales equitativamente.			
18		Propone una regla para resolver un conflicto durante el juego.			
19		Comunica cuando algo le molesta y explica por qué.			
20		Defiende su derecho a participar diciendo “es mi turno”.			

Nota: Lista de cotejo para evaluar el pensamiento crítico en niños de 5 años del nivel inicial, adaptada de Herrera León (2020). I = Inicio: la conducta aparece rara vez o requiere apoyo permanente del adulto; P = Proceso: la conducta se observa de manera intermitente y el niño aún necesita ayuda parcial; L = Logrado: la conducta se realiza de forma regular y autónoma en las situaciones habituales de aula.

Anexo 3 – Consentimiento informado.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la Investigación: “*Lectura dialogada de cuentos clásicos para fomentar el pensamiento crítico en una institución educativa del nivel inicial de Bellavista 2025*”.

Estimado padre, madre o apoderado del aula “Amorosos” (5 años):

Reciba un cordial saludo.

Me dirijo a usted para invitar a su menor hijo(a) a participar en el estudio de investigación titulado anteriormente, el cual se llevará a cabo en la I.E. N° 500 “Virgen de Fátima”. Esta investigación es conducida por la docente e investigadora **Amalia Atoche Ordinola**, con el objetivo de mejorar las habilidades de razonamiento y expresión oral de los niños a través de los cuentos clásicos.

Por favor, lea detenidamente la siguiente información antes de decidir la participación de su hijo(a):

1. **¿En qué consiste el estudio?** La investigación busca implementar una propuesta pedagógica denominada “*Leer, pensar y dialogar en la tierra del sol*”. A través de la lectura de cuentos, realizaremos actividades lúdicas como ordenar secuencias de historias, clasificar objetos y dialogar sobre las acciones de los personajes. Su hijo(a) participará en sesiones de aprendizaje dentro de su horario escolar habitual, sin alterar su jornada normal.

2. **¿Cómo se evaluará a los niños?** Utilizaremos la técnica de la observación. La investigadora empleará una lista de cotejo para registrar si el niño logra organizar sus ideas, explicar el porqué de sus decisiones o proponer soluciones a conflictos sencillos. No se trata de un examen con nota, sino de una valoración para saber cómo desarrollan su pensamiento crítico.

3. **Beneficios:** La participación en este estudio permitirá que su niño(a) estimule su creatividad, mejore su vocabulario y desarrolle habilidades de pensamiento lógico y autónoma, fundamentales para su futuro académico.

4. **Confidencialidad y Anonimato:** Toda la información recolectada será estrictamente confidencial. Los nombres de los niños no aparecerán en ningún informe final ni publicación; los datos serán utilizados únicamente con fines académicos y científicos.

5. **Voluntariedad:** La participación es completamente voluntaria. Usted tiene la libertad de aceptar o rechazar que su hijo(a) sea observado para este estudio. Si decide no participar, esto no afectará en absoluto las notas, el trato o los servicios educativos que su hijo(a) recibe en la institución.

6. **Contacto:** Si tiene alguna duda o consulta sobre esta investigación, puede comunicarse directamente conmigo, la investigadora responsable.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, _____, identificado(a)
con DNI N° _____, en mi calidad de padre/madre/apoderado del niño(a):
_____ del aula “Amorosos”
(5 años).

SI ☐ NO ☐

Acepto que mi hijo(a) participe en la investigación mencionada, entendiendo que su participación consiste en ser parte de las sesiones de lectura dialogada y ser observado con fines académicos, bajo las condiciones de seguridad y confidencialidad explicadas.

Lugar y Fecha: Bellavista, _____ de _____ de 2025.

Firma del Padre/Madre/Apoderado

Anexo 4 – Validez de la Propuesta.

Ficha de Validación por Juicio de Expertos

Propuesta: *"Leer, pensar y dialogar en la tierra del sol: cuentos clásicos para mentes críticas en Bellavista"*.

I. Datos Informativos.

1.1. Datos del Experto Validador:

Nombres y Apellidos: Edgar Robert Espejo Muñoz

Grado Académico: Doctor

Especialidad: Lengua y Literatura

Institución donde labora: I. E. Karl Weiss

Años de Experiencia: 25

1.2. Datos de la Propuesta:

Investigación: "Lectura dialogada de cuentos clásicos para fomentar el pensamiento crítico en una institución educativa del nivel inicial de Bellavista 2025".

Investigadora: Amalia Atoche Ordinola.

II. Objetivo e Instrucciones

Estimado(a) experto(a):

El objetivo de este instrumento es recoger su valoración profesional sobre la pertinencia, coherencia y viabilidad de la Propuesta de "Leer, pensar y dialogar en la tierra del sol: cuentos clásicos para mentes críticas en Bellavista".

Le solicito evaluar cada uno de los ítems presentados en la matriz, marcando con una (X) en la casilla que mejor refleje su criterio, de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

Nivel	Valor	Descripción
Alto	3	El indicador se cumple plenamente. Es totalmente coherente, pertinente y adecuado.
Medio	2	El indicador se cumple moderadamente. Es coherente, pero requiere ajustes menores.
Bajo	1	El indicador se cumple mínimamente o no se cumple. Es incoherente o inadecuado.

Agradezco de antemano su colaboración.

III. Matriz de Valoración de la Propuesta

Criterios / Dimensiones	Ítems de Evaluación	Alto (3)	Medio (2)	Bajo (1)
1. Fundamentación Teórica	1.1. El sustento teórico es coherente con el programa.	X		
	1.2. El programa es coherente y lógico en su estructura.	X		
2. Objetivos	2.1. Los objetivos se ajustan a los propósitos del programa.	X		
3. Contenidos	3.1. Las actividades guardan relación con la estrategia de retroalimentación para la producción escrita.	X		
4. Evaluación	4.1. El programa posee un pertinente sistema de evaluación.	X		
5. Recursos	5.1. Los recursos son adecuados a la propuesta.	X		
Total		18		

IV. Observaciones y Sugerencias Cualitativas

(Espacio destinado a que el experto detalle sus recomendaciones, sugerencias de mejora, aspectos a fortalecer o eliminar en la propuesta).

V. Cálculo del Puntaje y Dictamen Final

5.1. Cálculo del Puntaje:

Puntaje Mínimo: 6 puntos

Puntaje Máximo: 18 puntos

5.2. Baremo de Interpretación del Puntaje:

Rango de Puntaje	Valoración Cuantitativa	Decisión Sugerida
15 - 18 puntos	Alto	Aplicable
11 - 14 puntos	Medio	Aplicable con Modificaciones
6 - 10 puntos	Bajo	No Aplicable

5.3. Dictamen Final del Experto:

Basado en el puntaje obtenido y en el análisis cualitativo, considero que la propuesta es:

☐ **APLICABLE** (No requiere modificaciones significativas).☐ **APLICABLE CON MODIFICACIONES** (Debe incorporar las observaciones sugeridas).☐ **NO APLICABLE** (Requiere una reestructuración profunda).


Firma del Experto Validador
Edgar Robert Espejo Muñoz
DNI: 27283017

Lugar y Fecha: Lambayeque, 12 de diciembre de 2025

Ficha de Validación por Juicio de Expertos

Propuesta: "Leer, pensar y dialogar en la tierra del sol: cuentos clásicos para mentes críticas en Bellavista".

I. Datos Informativos.

1.1. Datos del Experto Validador:

Nombres y Apellidos: Martha Ríos Rodríguez

Grado Académico: Doctora en Ciencias de la Educación

Especialidad: Licenciada en Educación Primaria/ Sociología

Institución donde labora: Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo"

Años de Experiencia: 30 años

1.2. Datos de la Propuesta:

Investigación: "Lectura dialogada de cuentos clásicos para fomentar el pensamiento crítico en una institución educativa del nivel inicial de Bellavista 2025".

Investigadora: Amalia Atoche Ordinola.

II. Objetivo e Instrucciones

Estimado(a) experto(a):

El objetivo de este instrumento es recoger su valoración profesional sobre la pertinencia, coherencia y viabilidad de la Propuesta de "Leer, pensar y dialogar en la tierra del sol: cuentos clásicos para mentes críticas en Bellavista".

Le solicito evaluar cada uno de los ítems presentados en la matriz, marcando con una (X) en la casilla que mejor refleje su criterio, de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

Nivel	Valor	Descripción
Alto	3	El indicador se cumple plenamente. Es totalmente coherente, pertinente y adecuado.
Medio	2	El indicador se cumple moderadamente. Es coherente, pero requiere ajustes menores.
Bajo	1	El indicador se cumple mínimamente o no se cumple. Es incoherente o inadecuado.

Agradezco de antemano su colaboración.

III. Matriz de Valoración de la Propuesta

Criterios / Dimensiones	Ítems de Evaluación	Alto (3)	Medio (2)	Bajo (1)
1. Fundamentación Teórica	1.1. El sustento teórico es coherente con el programa.	x		
	1.2. El programa es coherente y lógico en su estructura.	x		
2. Objetivos	2.1. Los objetivos se ajustan a los propósitos del programa.	x		
3. Contenidos	3.1. Las actividades guardan relación con la estrategia de retroalimentación para la producción escrita.	x		
4. Evaluación	4.1. El programa posee un pertinente sistema de evaluación.	x		
5. Recursos	5.1. Los recursos son adecuados a la propuesta.	x		
Total		15		

IV. Observaciones y Sugerencias Cualitativas

(Espacio destinado a que el experto detalle sus recomendaciones, sugerencias de mejora, aspectos a fortalecer o eliminar en la propuesta).

V. Cálculo del Puntaje y Dictamen Final

5.1. Cálculo del Puntaje:

Puntaje Mínimo: 6 puntos

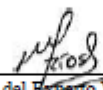
Puntaje Máximo: 18 puntos

5.2. Baremo de Interpretación del Puntaje:

Rango de Puntaje	Valoración Cuantitativa	Decisión Sugerida
15 - 18 puntos	Alto	Aplicable
11 - 14 puntos	Medio	Aplicable con Modificaciones
6 - 10 puntos	Bajo	No Aplicable

5.3. Dictamen Final del Experto:

Basado en el puntaje obtenido y en el análisis cualitativo, considero que la propuesta es:

☒ **APLICABLE** (No requiere modificaciones significativas).☐ **APLICABLE CON MODIFICACIONES** (Debe incorporar las observaciones sugeridas).☐ **NO APLICABLE** (Requiere una reestructuración profunda).


Firma del Experto Validador
Ríos Rodríguez Martha
DNI : 16655814

Lugar y Fecha: Lambayeque, 12 de diciembre de 2025

Ficha de Validación por Juicio de Expertos

Propuesta: "Leer, pensar y dialogar en la tierra del sol: cuentos clásicos para mentes críticas en Bellavista".

I. Datos Informativos.

1.1. Datos del Experto Validador:

Nombres y Apellidos: Graciela Vera Carpio

Grado Académico: Doctora en Ciencias de la educación

Especialidad: Educación Inicial

Institución donde labora: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

Años de Experiencia: 29 años

1.2. Datos de la Propuesta:

Investigación: "Lectura dialogada de cuentos clásicos para fomentar el pensamiento crítico en una institución educativa del nivel inicial de Bellavista 2025".

Investigadora: Amalia Atoche Ordinola.

II. Objetivo e Instrucciones

Estimado(a) experto(a):

El objetivo de este instrumento es recoger su valoración profesional sobre la pertinencia, coherencia y viabilidad de la Propuesta de "Leer, pensar y dialogar en la tierra del sol: cuentos clásicos para mentes críticas en Bellavista".

Le solicito evaluar cada uno de los ítems presentados en la matriz, marcando con una (X) en la casilla que mejor refleje su criterio, de acuerdo con la siguiente escala de valoración:

Nivel	Valor	Descripción
Alto	3	El indicador se cumple plenamente. Es totalmente coherente, pertinente y adecuado.
Medio	2	El indicador se cumple moderadamente. Es coherente, pero requiere ajustes menores.
Bajo	1	El indicador se cumple mínimamente o no se cumple. Es incoherente o inadecuado.

Agradezco de antemano su colaboración.

III. Matriz de Valoración de la Propuesta

Criterios / Dimensiones	Ítems de Evaluación	Alto (3)	Medio (2)	Bajo (1)
1. Fundamentación Teórica	1.1. El sustento teórico es coherente con el programa.	x		
	1.2. El programa es coherente y lógico en su estructura.	x		
2. Objetivos	2.1. Los objetivos se ajustan a los propósitos del programa.	x		
3. Contenidos	3.1. Las actividades guardan relación con la estrategia de retroalimentación para la producción escrita.	x		
4. Evaluación	4.1. El programa posee un pertinente sistema de evaluación.	x		
5. Recursos	5.1. Los recursos son adecuados a la propuesta.	x		
Total		18		

IV. Observaciones y Sugerencias Cualitativas

(Espacio destinado a que el experto detalle sus recomendaciones, sugerencias de mejora, aspectos a fortalecer o eliminar en la propuesta).

V. Cálculo del Puntaje y Dictamen Final

5.1. Cálculo del Puntaje:

Puntaje Mínimo: 6 puntos

Puntaje Máximo: 18 puntos

5.2. Baremo de Interpretación del Puntaje:

Rango de Puntaje	Valoración Cuantitativa	Decisión Sugerida
15 - 18 puntos	Alto	Aplicable
11 - 14 puntos	Medio	Aplicable con Modificaciones
6 - 10 puntos	Bajo	No Aplicable

5.3. Dictamen Final del Experto:

Basado en el puntaje obtenido y en el análisis cualitativo, considero que la propuesta es:

- ☒ **APLICABLE** (No requiere modificaciones significativas).
☐ **APLICABLE CON MODIFICACIONES** (Debe incorporar las observaciones sugeridas).
☐ **NO APLICABLE** (Requiere una reestructuración profunda).



Dra. Graciela Vera Carpio
DNI: 16705098

Lugar y Fecha: Lambayeque, 15 de diciembre de 2025