



**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

FORO DE DISCUSIÓN EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LA ASIGNATURA  
INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIA, 2024

**Línea de investigación:**

**Educación para la sociedad del conocimiento**

Tesis para optar el Título Profesional en Educación en la especialidad  
inglés

**Autora**

Llaure Alayo, Flor de María

**Asesor**

Castillo Vidal, Juan Martin

ORCID: 0000-0002-3105-9385

**Jurado**

Sulca Quispe, Rafael Emiliano

Cáceres Narrea, Felicia Lelia

Torres Granado, Aida Carmen

**Lima - Perú**

**2024**

INFORME DE ORIGINALIDAD

22%

INDICE DE SIMILITUD

20%

FUENTES DE INTERNET

7%

PUBLICACIONES

12%

TRABAJOS DEL  
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

|   |  |    |
|---|--|----|
| 1 | <a href="http://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a><br>Fuente de Internet                   | 3% |
| 2 | Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal<br>Trabajo del estudiante            | 3% |
| 3 | <a href="http://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a><br>Fuente de Internet   | 2% |
| 4 | <a href="http://informatica.upla.edu.pe">informatica.upla.edu.pe</a><br>Fuente de Internet | 2% |
| 5 | Submitted to Universidad Cesar Vallejo<br>Trabajo del estudiante                           | 1% |
| 6 | <a href="http://issuu.com">issuu.com</a><br>Fuente de Internet                             | 1% |
| 7 | Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru<br>Trabajo del estudiante            | 1% |
| 8 | <a href="http://www.coursehero.com">www.coursehero.com</a><br>Fuente de Internet           | 1% |



Universidad Nacional  
**Federico Villarreal**

**VRIN** | VICERRECTORADO  
DE INVESTIGACIÓN

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**FORO DE DISCUSIÓN EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LA ASIGNATURA  
INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIA, 2024**

**Línea de Investigación**

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el Título Profesional en Educación en la especialidad inglés

**Autor:**

Llaure Alayo, Flor de María

**Asesor:**

Castillo Vidal, Juan Martin

**Código ORCID del asesor**

0000-0002-3105-9385

**Jurado**

Sulca Quispe, Rafael Emiliano

Cáceres Narrea, Felicia Lelia

Torres Granado, Aida Carmen

**Lima – Perú**

**2024**

## **DEDICATORIA**

Dedico este logro, en primer lugar, a Dios Padre, cuya guía y fortaleza me permitieron culminar mi carrera profesional. A mi madre, Juana Alayo Villarreal, a mi hermana, Amparo Lavado Alayo, y a su esposo, Wilfredo Valverde, por su constante apoyo y compañía a lo largo de este camino.

De manera especial, dedico este logro a mi esposo, Iván Calixto Salazar, y a mis hijos, quienes han sido mi mayor fuente de inspiración, impulsando en mí el deseo de superación y éxito en la vida. Su amor y motivación han sido fundamentales en la consecución de este objetivo profesional.

### **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a mi tutor, Juan Martín Castillo Vidal, por su invaluable guía y orientación en la realización de este trabajo.

Extiendo mi gratitud a los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, cuyo compromiso y excelencia académica me han brindado una formación sólida y ética a lo largo de mi trayectoria profesional.

Finalmente, a mis familiares, por su incondicional apoyo y acompañamiento en cada etapa de este proceso.

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| Dedicatoria _____                                 | ii        |
| Agradecimiento _____                              | iii       |
| Índice _____                                      | iv        |
| Índice de tablas _____                            | vi        |
| Índice de figuras _____                           | viii      |
| RESUMEN _____                                     | ix        |
| ABSTRACT _____                                    | x         |
| <b>I. INTRODUCCIÓN _____</b>                      | <b>11</b> |
| 1.1. Descripción y formulación del problema _____ | 15        |
| 1.2. Antecedentes _____                           | 18        |
| 1.3. Objetivos _____                              | 21        |
| 1.4. Justificación _____                          | 22        |
| 1.5. Hipótesis _____                              | 25        |
| <b>II. MARCO TEÓRICO _____</b>                    | <b>27</b> |
| 2.1. Bases teóricas _____                         | 27        |
| 2.1.2.1. Pensamiento crítico _____                | 32        |
| 2.1.2.2. Análisis _____                           | 34        |
| 2.1.2.3. Inferencia _____                         | 34        |
| 2.1.2.4. Argumentación _____                      | 35        |
| 2.1.2.5. Toma de decisión _____                   | 37        |
| 2.2. Definición de términos básicos _____         | 38        |
| <b>III. MÉTODO _____</b>                          | <b>41</b> |
| 3.1. Tipo de investigación _____                  | 41        |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 3.2.  | Ámbito temporal y espacial                               | 43 |
| 3.3.  | Variables  | 44 |
| 3.4.  | Población y muestra                                      | 45 |
| 3.5.  | Instrumentos   | 46 |
| 3.6.  | Procedimientos   | 48 |
| 3.7.  | Análisis de datos  | 48 |
| 3.8.  | Consideraciones éticas                                   | 49 |
| IV.   | RESULTADOS   | 50 |
| 4.1.  | Análisis de los resultados descriptivos de las variables | 50 |
| 4.2.  | Resultados inferenciales                                 | 65 |
| V.    | DISCUSIÓN DE RESULTADOS                                  | 71 |
| VI.   | CONCLUSIONES   | 79 |
| VII.  | RECOMENDACIONES  | 81 |
| VIII. | REFERENCIAS  | 83 |
| IX.   | ANEXOS   | 89 |

## Índice de tablas

|          |  | Pág. |
|----------|--|------|
| Tabla 1  | : Matriz de operacionalización de variables  | 44   |
| Tabla 2  | : Población de estudiantes   | 45   |
| Tabla 3  | : Muestra de estudiantes   | 46   |
| Tabla 4  | : Prueba piloto para la confiabilidad de los instrumentos  | 47   |
| Tabla 5  | : Nivel de los Foro de Discusión en los estudiantes según pretest y postest                      | 50   |
| Tabla 6  | : Nivel del Pensamiento Crítico según pretest y postest  | 51   |
| Tabla 7  | : Dominio del tema de los estudiantes según pretest y postest                                    | 53   |
| Tabla 8  | : Fluidez de la comunicación de los estudiantes según pretest y postest                          | 54   |
| Tabla 9  | : Interacción de los estudiantes según pretest y postest.  | 56   |
| Tabla 10 | : Nivel de los aportes del tema de los estudiantes según pretest y postest.                      | 57   |
| Tabla 11 | : Nivel de análisis de los estudiantes según pretest y postest.                                  | 59   |
| Tabla 12 | : Nivel de inferencia según pretest y postest.   | 60   |
| Tabla 13 | : Nivel de argumentación según pretest y postest.  | 62   |
| Tabla 14 | : Nivel de toma de decisiones según pretest y postest.   | 63   |
| Tabla 15 | : Prueba Wilcoxon para probar la hipótesis general según estadísticos de contraste.              | 65   |
| Tabla 16 | : Prueba Wilcoxon para probar la hipótesis específica 1 según rangos y estadísticos de contraste | 67   |

|          |  |    |
|----------|--|----|
| Tabla 17 | : Prueba Wilcoxon para probar la hipótesis específica 2 según rangos y estadísticos de contraste | 68 |
| Tabla 18 | : Prueba Wilcoxon para probar la hipótesis específica 3 según rangos y estadísticos de contraste | 69 |
| Tabla 19 | : Prueba Wilcoxon para probar la hipótesis específica 4 según rangos y estadísticos de contraste | 70 |

**Índice de figuras**

|  | Pág. |
|--|------|
| Figura 1 : Foro de Discusión en los estudiantes según pretest y postest              | 51   |
| Figura 2 : Nivel del Pensamiento Crítico de los estudiantes según pretest y postest  | 52   |
| Figura 3 : Dominio del tema de los estudiantes según pretest y postest               | 54   |
| Figura 4 : Fluidez de la comunicación de los estudiantes según pretest y postest.    | 55   |
| Figura 5 : Interacción de los estudiantes según pretest y postest.                   | 57   |
| Figura 6 : Nivel de los aportes del tema de los estudiantes según pretest y postest. | 58   |
| Figura 7 : Nivel de análisis de los estudiantes según pretest y postest.             | 60   |
| Figura 8 : Nivel de inferencia según pretest y postest.                              | 61   |
| Figura 9 : Nivel de argumentación según pretest y postest.                           | 63   |
| Figura 10 : Nivel de toma de decisiones según pretest y postest.                     | 64   |

## RESUMEN

La presente tesis “Foro de discusión en el pensamiento crítico de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024” tiene por propósito identificar la incidencia de los espacios de debate en el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos de quinto grado de primaria de la asignatura de inglés. Para la metodología se aplicó el enfoque cuantitativo, en cuanto al diseño fue el pre experimental. El nivel fue descriptivo explicativo y el tipo de estudio fue el básico. La población fueron 95 estudiantes de nivel primario y la muestra 30 estudiantes. La técnica fue la encuesta y como instrumento se usó un cuestionario con escala de Likert. Los resultados indicaron que el nivel de significancia, representado por Sig. = 0,000, fue inferior a  $\alpha=0,05$  (Sig <  $\alpha$ ), y el valor Z = -4,785 resultó menor que -1,96 (punto crítico). Además, en los grupos de estudio respecto a la variable del pensamiento crítico, se observó que el nivel de significancia Sig. = 0,000 fue menor que  $\alpha=0,05$  (Sig. <  $\alpha$ ), y el valor Z = -4,785 fue inferior a -1,96 (punto crítico). Se concluyó que existe influencia del foro de discusión en el pensamiento crítico de la asignatura de inglés en los estudiantes. Se recomendó a las autoridades de la Institución Educativa implementar un programa de sensibilización destinado a toda la comunidad educativa, con el propósito de concientizar sobre la importancia de adoptar estrategias que faciliten la utilización de los foros de discusión.

**Palabras clave:** Foro, pensamiento crítico, enseñanza de idiomas, educación básica

## ABSTRACT

The present thesis "Discussion forum on critical thinking of the English subject in primary level students of the Nuestra Señora de Lourdes Private Educational Institution-2024" aims to identify the impact of debate spaces on the development of the Critical thinking of fifth grade primary school students in the English subject. For the methodology, the quantitative approach was applied, as for the design, it was pre-experimental. The level was descriptive and explanatory and the type of study was basic. The population was 95 primary school students and the sample was 30 students. The technique was the survey and a questionnaire with a Likert scale was used as an instrument. The results indicated that the level of significance, represented by Sig. = 0.000, was less than  $\alpha=0.05$  (Sig <  $\alpha$ ), and the Z value = -4.785 was less than -1.96 (critical point). Furthermore, in the study groups regarding the critical thinking variable, it will be observed that the significance level Sig. = 0.000 was less than  $\alpha = 0.05$  (Sig. <  $\alpha$ ), and the Z value = -4.785 was lower to -1.96 (critical point). It is concluded that there is influence of the discussion forum on the critical thinking of the English subject in the students. It was recommended that the authorities of the Educational Institution implement an awareness program aimed at the entire educational community, with the purpose of raising awareness about the importance of adopting strategies that facilitate the use of discussion forums.

**Keywords:** Forum, critical thinking, language teaching, basic education

## I. INTRODUCCIÓN

La relevancia de los foros de discusión radica en su capacidad para fomentar un aprendizaje crítico entre los estudiantes. Según Betancourth, et.al, (2024), sostienen que es común que estos no logren articular adecuadamente sus ideas, lo que subraya la necesidad imperativa de implementar estrategias pedagógicas que promuevan la capacidad crítica en sus intervenciones. Solo así podrán defender sus ideas de manera fundamentada. Los foros de discusión adquieren importancia al proporcionar un espacio abierto donde los estudiantes pueden intercambiar ideas, pensamientos, información y opiniones sobre temas específicos. En este contexto, los docentes deben diseñar escenarios propicios que fomenten la interacción organizada y fundamentada de los estudiantes. Estos espacios facilitan el interaprendizaje al permitir que los participantes intercambien información, creando así una red de conocimiento colaborativa. El rol del docente es crucial como moderador, garantizando que se respeten los tiempos y que las intervenciones sean honestas. Por consiguiente, es esencial que los estudiantes desarrollen estrategias metodológicas desde la base para comprender y regular sus participaciones en los foros de discusión, aplicando un enfoque científico respaldado por el pensamiento crítico.

En la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, se evidencia una falta de aplicación adecuada de estrategias metodológicas para fomentar la participación de los estudiantes de nivel primario. Esto se debe a que las maestras no consideran el uso de estrategias de aprendizaje y enseñanza, lo que resulta en una participación menos interactiva de los estudiantes, especialmente en actividades como la participación oral. Un ejemplo de ello es la falta de utilización de los foros de discusión, los cuales implican el cumplimiento de ciertas reglas para participar de manera efectiva, como tener conocimiento previo del tema, prepararse adecuadamente, gestionar los tiempos de intervención y fundamentar las ideas para

fomentar el pensamiento crítico. Por consiguiente, es importante destacar que este tipo de investigación contribuyó significativamente a implementar mejoras continuas en la correcta aplicación de los foros de discusión, beneficiando así a los estudiantes de nivel primario de dicha Institución Educativa.

Asimismo, este estudio se erige como una respuesta a la falta de atención y subestimación que se otorga al foro de discusión, ofreciendo una solución a la problemática del pensamiento crítico en los estudiantes. En el contexto de la educación de la Enseñanza Básica Regular, es de suma importancia fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y científico en los estudiantes. De esta manera, a través de este proceso se logrará formar ciudadanos con capacidad de juicio y criterio autónomo en el futuro.

La tesis está conformada por los siguientes capítulos:

Capítulo I. Introducción, en esta sección se presenta una descripción del problema con el objetivo de comprender la naturaleza de los hechos y eventos que constituyen el estudio, centrándose en las características distintivas de las variables "foro de discusión" y "pensamiento crítico". La formulación del problema se expresa a través de una pregunta general y algunas específicas que abarcan las dimensiones y variables de interés en la investigación. Además, los antecedentes proporcionan un contexto relevante para abordar la problemática del estudio, estableciendo conexiones con los objetivos, los cuales se resumen metodológicamente junto con los resultados de investigaciones previas. En el caso de los objetivos, delinean lo que se busca lograr al concluir la investigación, presentándose de forma general y específica. Estos objetivos están estrechamente vinculados con las hipótesis, las cuales se plantean para dar respuesta a la pregunta de investigación. Asimismo, la justificación de la investigación expone los motivos que impulsaron la realización de esta tesis, así como los posibles aportes científicos que se esperan lograr al término del estudio.

Capítulo II. Marco teórico, donde las bases teóricas proporcionan la estructura necesaria para profundizar en el estudio de las teorías relacionadas con las variables y dimensiones de interés, permitiendo así comprender el estado actual y la naturaleza del campo de estudio a identificar. Además, estas bases teóricas sirven para validar el fenómeno de estudio y situarlo dentro del contexto más amplio del campo de estudio, lo que demuestra su relevancia e importancia. Las definiciones de términos se han considerado en función de las variables y dimensiones de estudio, con el propósito de ampliar la comprensión y el conocimiento sobre la investigación en cuestión.

Capítulo III. Método, el cual se inició con la elección del enfoque, optando por el enfoque cuantitativo para privilegiar la lógica empírico-deductiva. Este enfoque implica la observación empírica de los hechos y el análisis del impacto que la variable independiente ejerce sobre la variable dependiente, mediante procedimientos rigurosos. El diseño utilizado es preexperimental, lo que implica la manipulación intencional de la variable independiente para luego analizar y explicar cómo esta modifica o afecta el comportamiento de la variable dependiente. Asimismo, el nivel de investigación se define como descriptivo y explicativo. El primero tiene como propósito describir las características y situación actual del estudio, mientras que el segundo busca determinar cómo se manifiesta la variable dependiente después de aplicar el tratamiento. La investigación se clasifica como aplicada, ya que busca plantear teorías y métodos para modificar una variable con el fin de abordar y solucionar la problemática estudiada. En cuanto al ámbito temporal y espacial, se especifica la duración y ubicación de la investigación. Además, las variables se definen para explicar los conceptos, dimensiones e indicadores del estudio, lo que facilitará la distribución posterior del instrumento. La población objetivo está compuesta por todos los estudiantes del nivel de investigación, mientras que la muestra se seleccionó de un aula de clases para garantizar representatividad. Se utilizó la

encuesta como técnica de recolección de datos y el cuestionario como instrumento, debido a su aplicabilidad en un solo momento y su capacidad para obtener información detallada de los encuestados. El procesamiento de datos se llevó a cabo mediante un pretest y un post test, con el objetivo de comparar el comportamiento de la variable dependiente antes y después del tratamiento. Se empleó el programa estadístico Wilcoxon para el análisis. Finalmente, se aplicaron criterios éticos extraídos del reglamento de código de ética de la Universidad Nacional Federico Villarreal para garantizar la integridad y confidencialidad de los participantes.

Capítulo IV. Aspectos administrativos, En este apartado se ha elaborado un cronograma de actividades, el cual está estructurado de forma progresiva para reflejar cada uno de los capítulos desarrollados, permitiendo así una comprensión cronológica de cada proceso llevado a cabo en la investigación. El presupuesto detalló las cantidades económicas necesarias para la ejecución de la investigación, cubriendo los gastos asociados a cada etapa del proyecto. En cuanto a las fuentes de financiamiento, se abordó la participación económica de entidades nacionales o públicas en caso de haber contribuido al financiamiento de la investigación.

Capítulo V. Referencia. Las fuentes de investigación han servido como el soporte teórico y epistemológico, proporcionando un análisis referencial que otorga fundamentación científica a este estudio. Este respaldo contribuye a la credibilidad de la tesis, al brindar argumentos sólidos y respaldados por la literatura académica pertinente.

Capítulo VI. Anexos, se inició con la Matriz de Consistencia para exponer el fundamento metodológico de la tesis, revelando el grado de coherencia y conexión entre el título, problema, objetivos, hipótesis, variables, dimensiones, método y diseño de

investigación. Su propósito es asegurar que la investigación esté correctamente estructurada y planteada de manera precisa. Luego, se consignaron los instrumentos, que permitieron medir las variables y sus respectivas dimensiones, ofreciendo así una visión clara del proceso de recolección de datos. Finalmente, el consentimiento informado que se obtuvo tanto de la autoridad de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, como de los padres de familia garantizaron un procedimiento formal y transparente en el desarrollo de la investigación.

### **1.1. Descripción y formulación del problema**

En la actualidad, es una tendencia que los educadores de diversos niveles planteen y apliquen estrategias metodológicas que fomenten en los estudiantes un aprendizaje reflexivo, crítico, científico y, sobre todo, con capacidad resolutive. Esto se debe a las demandas de la sociedad del conocimiento e información. En el contexto internacional, Salgado et al. (2023), indicaron que el adecuado empleo de las herramientas tecnológicas logra potenciar el desarrollo de los estudiantes, permitiéndoles conceptualizar de manera interactiva y autónoma lo que aprenden.

Asimismo, en el contexto nacional, Ledesma y Sevairos (2023), señalaron que una adecuada gestión del foro como estrategia puede conducir a estudiantes con habilidades de análisis y razonamiento, capaces de integrar y utilizar las tecnologías de manera efectiva. Esto evidencia que la educación tradicional ha quedado en el pasado, transformando al docente de ser el centro del conocimiento a convertirse en un guía orientador que planifica y busca la forma más efectiva para que el estudiante logre aprender. Además, los roles del estudiante también han evolucionado, pasando de ser un sujeto pasivo a uno activo, donde el aprendizaje gira en torno a él, donde el principal objetivo de la educación en cualquier nivel es que el estudiante adquiera conocimientos de manera crítica y los aplique en su contexto social y cotidiano.

En la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, se observa una falta de aplicación integral de estrategias metodológicas por parte de los docentes para promover el pensamiento crítico en los estudiantes. Esta situación ha generado desmotivación entre los estudiantes al no alcanzar los estándares de evaluación establecidos, ya que las metodologías aplicadas en la institución no se ajustan a las tendencias actuales en la evaluación del aprendizaje, que han evolucionado hacia la evaluación de competencias integrales, donde el énfasis ya no recae en la memorización, sino en el razonamiento y la capacidad de expresar juicios de valor al explicar lo aprendido, enfocándose en demostrar un conocimiento profundo y un criterio analítico. Por ello, es fundamental que los docentes estén debidamente preparados en la implementación de estrategias como los "foros de discusión", con el fin de aplicarlas de manera rigurosa y mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de quinto grado en la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes.

Por consiguiente, el objetivo de esta investigación es estudiar la influencia de la variable "foro de discusión en el pensamiento crítico", así como sus dimensiones, como el "dominio del tema en el análisis", la "fluidez de la comunicación en la inferencia", la "interacción en la argumentación" y los "aportes sobre el tema en la toma de decisiones". Además, el propósito es conocer el estado previo al uso de los foros de discusión como estrategia de enseñanza para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes, y posteriormente evaluar cómo esta estrategia impacta en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Asimismo, es fundamental promover la implementación de la estrategia metodológica de los foros de discusión para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de primaria en la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes. Esto permitirá que los estudiantes demuestren competencias como la capacidad de criticar, juzgar y analizar de manera científica y fundamentada teóricamente. Finalmente, la aplicación de esta estrategia busca evitar dificultades u obstáculos en el proceso de análisis y evaluación

de la información sobre un tema específico. El impacto del pensamiento crítico radica en la capacidad de los estudiantes para discernir la realidad a partir de un análisis científico, utilizando el razonamiento como base para sus argumentos. Solo de esta manera se puede garantizar que el aprendizaje de los estudiantes se consolide de manera juiciosa y crítica.

## **Formulación del problema**

### ***1.1.1. Problema General***

- PG: ¿Los foros de discusión influyen en el pensamiento crítico de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes -2024?

### ***1.1.2. Problemas Específicos***

- PE1: ¿Los foros de discusión influyen en el análisis de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024?
- PE2: ¿Los foros de discusión influyen en la inferencia de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024?
- PE3: ¿Los foros de discusión influyen en la argumentación de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024?
- PE4: ¿Los foros de discusión influyen en la toma de decisión de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024?

## **1.2. Antecedentes**

### ***1.2.1. Antecedentes Nacionales***

Meléndez (2022) investigó la relación entre el uso de foros virtuales y el pensamiento crítico en el aprendizaje de estudiantes de secundaria en áreas rurales de una región de Apurímac, tomando como referencia datos del año 2021. La investigación, de naturaleza cuantitativa, se basó en un diseño no experimental, transversal y con enfoque explicativo causal. La muestra, seleccionada mediante un método probabilístico de muestreo aleatorio simple, estuvo compuesta por 95 estudiantes provenientes de dos instituciones educativas locales. Los resultados mostraron que el 61.1% de los participantes alcanzó el nivel esperado en el manejo de foros virtuales, el 74.7% obtuvo el nivel deseado en pensamiento crítico y el 78.9% cumplió con el nivel esperado en el proceso de aprendizaje en general. Asimismo, se evidenció que el 93.8% del desarrollo del pensamiento crítico está vinculado al uso del foro virtual, confirmando que las variables analizadas impactan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

Jincho (2020) analizó como el uso de foros virtuales incide en la manera de analizar información desde una mirada del pensamiento crítico. En este contexto, se exploró cómo los foros fomentan la interacción activa, el planteamiento de argumentos fundamentados, la valoración de las opiniones de otros y la expresión personal frente a diversos temas. El estudio adoptó un diseño preexperimental, en el cual un grupo de estudiantes recibió un tratamiento específico y se les aplicó una prueba antes y después del proceso. Esto permitió evaluar el impacto de los foros virtuales en la mejora del pensamiento crítico. La investigación se inscribe dentro de un enfoque aplicado, pues busca aportar soluciones a las limitaciones de los estudiantes en este ámbito. La población estuvo conformada por 106 alumnos de quinto grado, distribuidos en las secciones A, B, C, D y E. A través de un muestreo estratificado, se seleccionó a 83 participantes. Para recolectar datos, se empleó la técnica de observación

utilizando fichas diseñadas específicamente para medir las variables estudiadas. El experimento incluyó ocho hilos de discusión en un foro virtual, observándose una notable mejora en el juicio analítico de los estudiantes. En promedio, los resultados del postest (24,86) superaron ampliamente a los del pretest (12,76), y los valores estadísticos ( $Z_c=11,42$  y  $Z_t=1,96$ ) confirmaron la eficacia del tratamiento. Como conclusión, se determinó que el uso del foro virtual como estrategia pedagógica tiene un impacto significativo en la mejora del razonamiento reflexivo de los participantes del quinto grado de secundaria. Finalmente, se recomendó que las autoridades de la institución educativa planifiquen y promuevan cursos semipresenciales o virtuales, capacitando al personal docente en el empleo de herramientas tecnológicas como los foros de discusión, para potenciar su aplicación en el aula.

Najarro y Ávila (2019) analizaron el nexo entre la efectividad y la reflexión profunda en estudiantes educación terciaria. Se consideró el foro virtual una herramienta pedagógica que facilita a que los estudiantes formulen análisis sobre temas específicos asignados por el docente, lo cual requiere una lectura y comprensión previa del material para participar en un intercambio de ideas argumentadas, defender sus posturas y recibir retroalimentación constructiva. El estudio adoptó un diseño no experimental, pues se limitó a observar los eventos en su contexto natural. En cuanto a la metodología, se empleó un enfoque correlacional para explorar la relación entre dos variables principales y sus dimensiones, comparándolas para establecer su conexión. La muestra incluyó a 54 participantes del estudio y se aplicó un cuestionario de 40 ítems. Los resultados indicaron que el 67,3% de los encuestados percibió como útil la participación en foros virtuales para promover el análisis crítico. En cambio, otro 32,7% estimó poco útil. El hallazgo de un valor  $p = .003 < .05$  validó la hipótesis de investigación y se concluyó reconociendo el nexo de las variables estudiadas. Finalmente, se recomendó que el cuerpo docente adopte criterios adecuados para implementar esta estrategia, con la finalidad de potenciar habilidades de razonamiento reflexivo en los estudiantes.

### ***1.2.2. Antecedentes Internacionales***

Horta (2018) evaluó cómo el uso del foro, definida como estrategia pedagógica, influye en el análisis reflexivo, destacando que esta herramienta permite a los estudiantes pensar de manera objetiva y expresarse de forma reflexiva cuando es necesario. El estudio empleó un enfoque cuantitativo, orientado a realizar análisis objetivos mediante mediciones estadísticas para predecir el comportamiento de las variables. El diseño fue cuasi experimental, utilizando para ello un pretest y un postest. La población estudiada incluyó a 138 estudiantes, pero la muestra final quedó conformada por 56 estudiantes, debido a que esta cantidad fue inferior al número originalmente estimado tras la aplicación de los instrumentos. En cuanto a los resultados, se determinó que, al obtener un valor ( $p < 0,05$ ), se confirmó la relevancia del efecto observado mediante la prueba t de student. Por tanto, el foro representa una herramienta eficaz para fomentar el pensamiento crítico. Finalmente, se recomendó promover entre docentes la implementación de esta estrategia para generar transformaciones significativas en el aprendizaje de los estudiantes.

Mindiola y Castro (2021) evaluaron la efectividad de los foros asincrónicos, desarrollados en la plataforma Facebook, concibiéndola como una herramienta pedagógica para estimular el razonamiento reflexivo entre estudiantes de octavo grado. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, lo que permitió analizar e interpretar la problemática en profundidad. Se utilizó un diseño de investigación-acción, orientado a encontrar soluciones concretas a los desafíos del juicio crítico entre estudiantes. Para tal fin, se recopiló información y se aplicaron instrumentos como guías de preguntas y cuestionarios de autoevaluación, con el propósito de evaluar si los foros asincrónicos contribuyeron al fortalecimiento de estas habilidades. Los hallazgos indicaron que el desarrollo del análisis crítico entre los educandos del 8°A estuvo vinculado a factores como una comunicación efectiva, dinamismo, disciplina y capacidad para indagar. Asimismo, se destacó que los foros asincrónicos incrementaron

significativamente la participación estudiantil. Como conclusión, se confirmó que esta estrategia pedagógica es una herramienta eficaz para promover habilidades de pensamiento crítico mediante el debate de temas relevantes y actuales.

Ordóñez e Intriago (2022) exploraron en su estudio estrategias y actividades propias del modelo de aula invertida para potenciar las habilidades analíticas críticas en estudiantes de una Unidad Educativa Pablo Hannibal Vela. La investigación empleó una metodología de enfoque mixto, de carácter descriptivo. Trabajaron con una muestra de 65 estudiantes de octavo grado. Los hallazgos evidenciaron que los estudiantes aún presentan limitaciones en las habilidades de reflexión lógica, argumentativa y crítica al abordar temas o resolver estudios de caso planteados en clase. Además, se identificó que muchos carecen de destrezas para solucionar problemas de manera efectiva y tomar decisiones fundamentadas. El estudio subraya que el empleo del método de aula invertida representa una herramienta pedagógica de valor para los procesos educativos virtuales. Este enfoque permite a los docentes fomentar el pensamiento crítico mediante el uso de estrategias virtuales que no solo motivan a discentes, sino que hacen el aprendizaje más interactivo y dinámico.

### **1.3. Objetivos**

#### ***1.3.1. Objetivo General***

- OG: Determinar la influencia significativa de los foros de discusión en el pensamiento crítico de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.

#### ***1.3.2. Objetivos Específicos***

- OE1: Establecer la influencia de los foros de discusión en el análisis de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular

Nuestra Señora de Lourdes-2024.

- OE2: Comprobar la influencia de los foros de discusión en la inferencia de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.
- OE3: Demostrar la influencia de los foros de discusión en la argumentación de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.
- OE4: Verificar la influencia de los foros de discusión en la toma de decisión de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.

#### **1.4. Justificación**

La investigación tuvo como propósito explorar en profundidad las teorías relacionadas con las dos variables de estudio: *Foros de discusión* y *Pensamiento crítico*, con el objetivo de analizar cómo han sido abordadas por otros investigadores. Según García (2013), los foros de discusión se fundamentan en la teoría del intercambio social y la construcción colaborativa del conocimiento. Al estar basados en principios de comunicación asincrónica, han permitido que usuarios de distintas ubicaciones y horarios participen en debates sobre temas específicos. Desde la perspectiva del constructivismo, el aprendizaje se facilita a través de la interacción social y la reflexión sobre las ideas de otros, lo que ha favorecido la creación de entornos de aprendizaje colaborativo y el intercambio de perspectivas y conocimientos.

Por su parte, la variable independiente *Foros de discusión* ha sido concebida como un espacio abierto para la discusión de temas específicos durante las sesiones de aprendizaje programadas. Dicho espacio facilitó el intercambio de ideas, información y reflexiones entre los estudiantes, permitiéndoles expresar sus puntos de vista con fundamentos teóricos. Además,

los foros de discusión promovieron el interaprendizaje, dado que todos los participantes, incluidos los docentes, tuvieron la oportunidad de aprender mutuamente. Esto cobró especial relevancia en un contexto donde los estudiantes han tenido acceso a una cantidad considerable de información a través de aplicaciones en internet.

En relación con la segunda variable, *Pensamiento crítico*, Alsaleh (2020) lo definió como la capacidad de analizar de manera objetiva y reflexiva la información, cuestionar suposiciones, evaluar evidencia y considerar diferentes perspectivas antes de llegar a conclusiones o tomar decisiones. Este concepto se ha fundamentado en la teoría del constructivismo, la cual resalta la importancia del aprendizaje activo y la construcción del conocimiento a partir del pensamiento crítico y la resolución de problemas. Asimismo, el enfoque metacognitivo ha desempeñado un papel clave, ya que implica la reflexión sobre el propio proceso de razonamiento y toma de decisiones.

En este sentido, se buscó comprender la capacidad de los estudiantes para analizar y resolver problemas desde una edad temprana. Diversos estudios han destacado la importancia de desarrollar estas habilidades en la infancia, de modo que, en la etapa adulta, las personas sean capaces de demostrar objetividad, precisión y capacidad resolutiva ante diferentes desafíos. Por ello, la investigación se centró en observar y analizar cómo el uso adecuado de los foros de discusión influyó en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de primaria en la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes.

Además, el diseño metodológico adoptado en la investigación permitió analizar el impacto de los foros de discusión en el desarrollo del pensamiento crítico mediante un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental con grupo experimental y grupo de control. El grupo experimental participó activamente en foros de discusión estructurados como parte de la estrategia didáctica, mientras que el grupo de control continuó con la metodología tradicional sin la incorporación de estos espacios de debate.

Para garantizar la validez y confiabilidad del instrumento de medición, se realizó una prueba piloto con una muestra representativa de estudiantes que no formaban parte del estudio principal. La validez de contenido se estableció mediante el juicio de expertos, siguiendo la metodología propuesta por Escobar y Cuervo (2008), quienes destacan la importancia de la evaluación cualitativa por parte de especialistas en el área. Por otro lado, la confiabilidad del cuestionario se verificó a través del coeficiente de Alfa de Cronbach, garantizando su consistencia interna en la medición de ambas variables.

Los resultados obtenidos tras la aplicación del pretest y postest fueron sometidos a análisis estadísticos con el fin de determinar la existencia de diferencias significativas entre ambos grupos. Se emplearon pruebas de normalidad para validar la pertinencia de las pruebas paramétricas o no paramétricas en la comparación de los datos. Posteriormente, se aplicó la prueba W de Wilcoxon, permitiendo así evaluar el efecto de los foros de discusión en la mejora del pensamiento crítico.

Los hallazgos de la investigación respaldaron la hipótesis planteada, evidenciando que la implementación de foros de discusión tuvo un impacto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Se observó un incremento en las habilidades de argumentación, análisis y evaluación de información en el grupo experimental, lo que sugiere que esta estrategia didáctica puede contribuir significativamente a fortalecer el aprendizaje en el nivel primario, particularmente en la enseñanza del inglés.

Estos resultados coinciden con estudios previos, como los de Garrison, et.al, (2001), quienes destacan que los foros de discusión fomentan la construcción del conocimiento a través del aprendizaje colaborativo y el pensamiento reflexivo. Asimismo, la investigación aporta evidencia empírica sobre la relevancia de incorporar metodologías activas en el aula para promover el desarrollo de competencias cognitivas avanzadas en los estudiantes.

La justificación metodológica de este estudio se fundamentó en los aportes de Cárdenas, et.al, (2022), dado que se llevó a cabo la evaluación del impacto de la variable "Foros de discusión" sobre el "Pensamiento crítico". Para ello, se empleó un cuestionario estructurado con 30 ítems diseñados para medir las dimensiones clave de ambas variables.

Las preguntas fueron formuladas en función de una escala de Likert de cinco niveles de respuesta: "Nunca", "Casi nunca", "A veces", "Casi siempre" y "Siempre", lo que permitió captar con mayor precisión el grado de percepción y frecuencia con la que los estudiantes experimentaban los procesos de discusión y reflexión crítica.

Para garantizar la validez y confiabilidad del instrumento, se llevó a cabo una prueba piloto en una muestra representativa, con el propósito de ajustar posibles ambigüedades en los ítems y verificar la consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. El tiempo estimado para la aplicación del cuestionario fue de 60 minutos, asegurando así que los participantes pudieran responder de manera reflexiva y objetiva, minimizando sesgos derivados del tiempo disponible para su ejecución.

## **1.5. Hipótesis**

### ***1.5.1. Hipótesis General***

- HG: Los foros de discusión influyen en el pensamiento crítico de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes -2024.

### ***1.5.2. Hipótesis Específicas***

- HE1: Los foros de discusión influyen en el análisis de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.

- HE2: Los foros de discusión influyen en la inferencia de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.
- HE3: Los foros de discusión influyen en la argumentación de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.
- HE4: Los foros de discusión influyen en la toma de decisión de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.

## II. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Bases teóricas

#### 2.1.1. *Foros de discusión*

En la actualidad, se requiere la implementación de estrategias metodológicas innovadoras para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Una de estas estrategias es el uso del foro de discusión, ya que según el especialista Veytia (2021), este "facilita la lectura y revisión minuciosa de las contribuciones realizadas por los participantes, así como la emisión de comentarios sobre ellas" (p. 235).

Para establecer una definición del concepto de Foro de discusión, es esencial comenzar por comprender uno de sus elementos fundamentales, el pensamiento crítico. Bezanilla et al. (2018) lo define como un proceso cognitivo complejo que capacita al individuo para llevar a cabo un análisis detallado que le permita buscar la verdad sobre un tema específico. Este proceso implica el uso de criterios y evidencias objetivas, así como la capacidad de formular juicios reflexivos, evaluativos y razonados.

De igual forma, de acuerdo con Estrada (2019), el pensamiento crítico puede ser concebido como un juicio deliberado y autorregulado, que surge a partir de un proceso de análisis, evaluación e inferencia. Este proceso implica el uso de diversas bases conceptuales y metodológicas, cuya objetividad proporciona los fundamentos para la formulación del juicio. Este enfoque crítico resulta beneficioso tanto para mejorar la comunicación interpersonal como para influir en el comportamiento y en la comprensión del mundo actual y futuro en el que se desenvuelve el individuo.

Asimismo, para Bezanilla et al. (2018) es importante resaltar que el pensamiento crítico es una habilidad fundamental en la actualidad. Sin embargo, hay una falta de individuos que la hayan cultivado de manera adecuada. Aquellos que han logrado fortalecer este aspecto suelen

ser altamente valorados en el mercado laboral, ya que esta habilidad está estrechamente relacionada con la resolución de problemas.

Según Hernández et al. (2018), una vez que se ha comprendido este componente esencial del foro de discusión, se puede proceder con su definición. Este consiste en un espacio de interacción, tanto físico como virtual, donde se llevan a cabo debates académicos sobre diversos temas. Su objetivo es contribuir al desarrollo del pensamiento crítico estratégico de los participantes, empleando el diálogo como medio para intercambiar ideas, conceptos y opiniones, y estructurando debates sobre temas específicos sin abordarlos superficialmente.

Por otro lado, Boada y Mayorca (2019) señalan que, mediante el uso de herramientas tecnológicas, los foros de discusión pueden migrar hacia un entorno virtual. En este contexto, surge la comunicación asincrónica, donde se intercambian mensajes sobre un tema específico, generando un ambiente más democrático, social e interactivo en comparación con los debates tradicionales en el aula. Esto permite fomentar la interacción entre estudiantes de diferentes secciones o niveles, promover el sentido de pertenencia hacia un grupo con posiciones compartidas, y empoderar a los alumnos como protagonistas de su proceso educativo, con los docentes actuando como facilitadores del aprendizaje. Todo esto se realiza sin descuidar el desarrollo del pensamiento crítico.

Bajo este contexto, para asegurar un adecuado desarrollo de un foro de discusión, es crucial definir y ejecutar cuatro características fundamentales. Estas son esenciales para que los participantes puedan contribuir con conocimientos relevantes, estimular el pensamiento crítico y generar debates, consensos y posiblemente nuevos conocimientos. Estas características incluyen el dominio del tema, la calidad de los aportes, la interacción entre los participantes y la fluidez en la transmisión de ideas necesarias para el desarrollo del foro de discusión.

### **2.1.1.1. Dominio del tema**

Para evaluar si es que los estudiantes en cuestión han comprendido correctamente la temática sobre la cual se está desarrollando el foro de discusión, es esencial analizar el dominio del tema que cada alumno demuestra. Este análisis se basa en las respuestas proporcionadas por los estudiantes tanto de forma escrita, a través de mensajes o respuestas a sus compañeros, como verbalmente, considerando las contribuciones realizadas durante las discusiones.

Un ejemplo ilustrativo de esta característica se evidencia en las respuestas interactivas de un grupo de estudiantes de física respecto a los comentarios previos de sus compañeros. Conforme con Estela et al. (2021), en estas réplicas, se destaca el dominio que cada uno tiene sobre los conceptos previamente analizados, así como su capacidad para aplicarlos de manera práctica al ofrecer críticas constructivas durante las intervenciones de sus pares. Todo esto ocurre en un entorno de respeto y tolerancia promovido por el docente a cargo, lo que refleja un avance en el desarrollo del pensamiento crítico y una mejor comprensión de la temática abordada.

En consecuencia, Fuentes et al. (2020) sostiene que la relevancia del dominio del tema radica en su papel fundamental para asegurar un adecuado progreso en las interacciones entre los estudiantes, lo que demuestra una comprensión cabal de la temática estudiada. Esto se traduce en la capacidad de formular respuestas o réplicas precisas y constructivas, basadas en los conocimientos previamente adquiridos.

### **2.1.1.2. Fluidez en la comunicación**

Respecto a esta última característica fundamental de los foros de discusión, la fluidez en la comunicación entre los participantes emerge como un factor crítico para evaluar el éxito de esta estrategia de aprendizaje. En los foros de discusión convencionales llevados a cabo en un entorno presencial, se observa una comunicación más directa entre los estudiantes, ya que

la interacción cara a cara facilita la obtención de respuestas en un tiempo más breve. Sin embargo, en los foros de discusión virtuales, donde predomina la comunicación asincrónica, es probable que se presenten ciertas limitaciones en términos de fluidez, dado que se necesita tiempo para redactar comentarios o respuestas a los aportes previos de otros participantes. No obstante, esta modalidad permite alcanzar un nivel más elevado de rigor y análisis, ya que se dispone de más tiempo para elaborar las respuestas.

En referencia a los foros de discusión virtuales, según lo señalado por Ortega et al. (2017), la cantidad de mensajes o respuestas generadas por los participantes del foro puede considerarse como un indicador de la eficacia, éxito y fluidez de la participación y comunicación entre los alumnos. Esta medida permite evaluar si la implementación de esta técnica ha sido llevada a cabo de manera adecuada.

### **2.1.1.3. Interacción**

Para garantizar el adecuado desarrollo de los foros de discusión, es imperativo que tanto los estudiantes como los docentes sean capaces de interactuar y establecer un entorno propicio para el intercambio respetuoso de ideas, conocimientos, posturas o evaluaciones. Esto se debe a la necesidad de fomentar cierta controversia que estimule el debate entre los participantes, permitiendo así la generación de nuevo conocimiento o la emisión de críticas constructivas sobre las contribuciones de otros compañeros o profesores. Es fundamental mantener en todo momento el respeto y la tolerancia hacia los mensajes o comentarios previamente compartidos por otros participantes.

Por consiguiente, según lo señalado por Esquivel y Canto (2018), los foros de discusión, particularmente los virtuales, pueden considerarse como herramientas altamente provechosas. Estos proporcionan un entorno de expresión libre acerca de un tema específico, facilitando la retroalimentación y el intercambio de aportes tanto conocidos como novedosos, promoviendo

así la interacción interpersonal entre los estudiantes.

En este sentido, cabe resaltar que la dinámica de interacción entre los participantes del foro de discusión puede manifestarse en diferentes modalidades. Según lo establecido por Quintero et al. (2020), se pueden identificar tres categorías principales: la interacción entre estudiantes y profesores, la interacción entre estudiantes entre sí y la interacción entre estudiantes y el contenido.

- Interacción estudiantes-profesores: Se refiere a la comunicación y participación que se da entre los alumnos y el cuerpo docente durante el transcurso del foro de discusión. Esta interacción cumple el propósito de estimular la motivación del grupo estudiantil para involucrarse activamente en el intercambio de ideas y conocimientos con sus compañeros en el foro de discusión.
- Interacción estudiantes-estudiantes: Hace alusión al intercambio comunicativo y colaborativo que se establece entre los diversos alumnos o grupos de estudiantes. Este tipo de interacción busca promover el trabajo en equipo y la colaboración entre pares, facilitando así el intercambio de ideas, conceptos y contenidos entre ellos. El objetivo es contribuir a la ampliación del conocimiento individual de cada participante mediante la retroalimentación y el aprendizaje colectivo.
- Interacción estudiantes-contenido: Se refiere a la manera en que los alumnos se involucran con los diversos contenidos de aprendizaje, ya sea aquellos con los que ya estaban familiarizados previamente o los que surgen durante el desarrollo del foro de discusión como contribuciones de otros estudiantes o profesores. Este tipo de interacción implica la reflexión, el análisis y la aplicación de los conceptos y conocimientos discutidos en el foro, lo que permite a los estudiantes profundizar en su comprensión y construir significados en torno a los temas tratados.

### **2.1.2. Aportes sobre el tema**

Esta segunda característica otorga una gran relevancia a los foros de discusión, ya que facilita que los diferentes participantes, tanto alumnos como docentes, contribuyan con ideas innovadoras y sustanciales en relación con la temática en estudio, lo que permite la adquisición de nuevos conocimientos y enriquece el aprendizaje de los estudiantes mediante la retroalimentación generada.

En un entorno virtual, los aportes sobre el tema estudiado se destacan con mayor claridad. Veytia (2021) indica que esto se debe a que, al prevalecer la comunicación asincrónica, los diversos comentarios realizados por múltiples participantes pueden ser revisados y analizados con detenimiento. Por lo tanto, resulta más fácil identificar cuando un individuo está realizando una contribución innovadora sobre la temática en estudio. Esto enriquece el debate inicial del foro de discusión, promueve el aprendizaje colaborativo al compartir nuevos conocimientos o información con otros alumnos y personal docente, y fortalece el desarrollo del pensamiento crítico.

Además, según lo indicado por Palencia (2020), los estudiantes pueden disfrutar de la libertad y flexibilidad que ofrecen los foros de discusión como estrategia activa de aprendizaje. Esto se debe a que se les brinda la oportunidad de interactuar entre ellos de manera más efectiva, lo que refuerza sus habilidades interpersonales al fomentar el diálogo y el intercambio de conocimientos.

#### **2.1.2.1. Pensamiento crítico**

De acuerdo con Suárez y González (2021), el pensamiento crítico involucra la habilidad de analizar, evaluar y cuestionar de manera objetiva la información, argumentos y situaciones. Por ello, para ejercer el pensamiento crítico es necesario poseer un conocimiento metacognitivo sobre la formación de juicios morales. En ese sentido, es crucial implementar estrategias que

fomenten la reflexión entre los estudiantes, de manera que puedan llevar a cabo el proceso de conocimiento metacognitivo de manera natural y responsable.

Profundizando en el concepto de pensamiento crítico, es relevante destacar su definición diversa a lo largo del tiempo por investigadores del campo pedagógico. Según Mackay et al. (2018), este implica procesos mentales para resolver problemas, tomar decisiones y asimilar nuevos conocimientos a través de la interacción con otros y fuentes informativas.

De igual forma, Prieto (2018) sostiene que, a pesar de la diversidad de definiciones del pensamiento crítico, todas convergen en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, subrayan la presencia de un componente evaluativo, que engloba habilidades cognitivas como la capacidad de evaluar, analizar y sintetizar información nueva adquirida a medida que se interactúa con diferentes situaciones o contextos de aprendizaje. En segundo lugar, resaltan un componente disposicional, donde se identifican diversas características antropológicas, entre las que se destacan las emociones, el carácter y los hábitos individuales, los cuales influyen en el desarrollo de la capacidad crítica de pensamiento.

En este contexto, Aguilar et al. (2021) señalan que el pensamiento crítico abarca tres dimensiones fundamentales. Estas dimensiones, al contextualizar este tipo de pensamiento en un ámbito pedagógico, facilitan el desarrollo de habilidades y capacidades críticas en los estudiantes. Dichas dimensiones comprenden lo lógico, lo sustantivo y lo dialógico.

- Dimensión lógica: Se refiere a la habilidad para evaluar tanto los propios pensamientos como los de los demás, utilizando información objetiva respaldada por evidencia, conceptos articulados, metodologías válidas y pertinentes en relación con el tema en estudio.
- Dimensión sustantiva: En esta dimensión, el estudiante lleva a cabo una evaluación de la veracidad o falsedad de la información con la que ha interactuado. Este proceso implica una reflexión mediante la cual puede determinar de manera objetiva su postura

con respecto al tema estudiado. Para lograr esto, recurre a la comparación de datos e investigaciones realizadas por terceros, evitando así basarse únicamente en opiniones personales y, por ende, evitar caer en subjetividades.

- Dimensión dialógica: Dentro de esta dimensión se contempla la capacidad de medir y comparar la información encontrada desde diversas perspectivas. Esto posibilita que el estudiante elabore conclusiones que puedan abarcar múltiples puntos de vista.

Ahora bien, en relación con el pensamiento crítico, se pueden distinguir cuatro áreas fundamentales cuyo mejoramiento integral contribuye significativamente al desarrollo de este tipo de pensamiento. Estas áreas comprenden el análisis, la inferencia, la argumentación y la toma de decisiones.

#### **2.1.2.2. Análisis**

De acuerdo con Bezanilla et al. (2018), para el óptimo desarrollo del pensamiento crítico, resulta imperativo que los individuos sean capaces de llevar a cabo un análisis exhaustivo de las distintas situaciones y/o conocimientos que puedan ir adquiriendo. No obstante, es primordial comprender en qué consiste el análisis dentro del contexto del pensamiento crítico. Este concepto puede ser conceptualizado como el acto de examinar minuciosamente un texto, una realidad o una situación específica, de manera que se consideren todas sus partes para comprender completamente todas las características que el objeto de estudio pueda poseer. A partir de este análisis, es posible extraer conclusiones precisas y objetivas.

#### **2.1.2.3. Inferencia**

Este procedimiento se ejecuta de forma habitual en la vida cotidiana. Por ejemplo, al leer un texto, se emplea la inferencia para comprender el significado completo de una oración

o párrafo, dado que frecuentemente el autor no proporciona todos los detalles explícitamente. Asimismo, se utiliza en situaciones sociales, donde es posible inferir emociones, intenciones o pensamientos de otras personas a partir de su lenguaje corporal, tono de voz y contexto. Según Málaga (2022), esta capacidad permite que las personas deduzcan las implicaciones fundamentales en una situación problemática, estableciendo una correlación entre los sujetos involucrados y la exposición de las implicaciones y consecuencias a partir de la información proporcionada.

Existen diferentes tipos de inferencias, incluyendo inferencias lógicas (basadas en reglas de la lógica), inferencias estadísticas (basadas en datos y probabilidad) e inferencias causales (que implican establecer relaciones de causa y efecto entre eventos). Es importante destacar que, aunque la inferencia constituye una destreza útil y potente para comprender el entorno que nos rodea, también puede conducir a conclusiones erróneas si se fundamenta en datos inadecuados o sesgados. Por consiguiente, resulta fundamental cultivar habilidades de pensamiento crítico para evaluar de manera apropiada las inferencias y alcanzar conclusiones sólidas y bien fundamentadas.

#### **2.1.2.4. Argumentación**

La argumentación se define como el proceso mediante el cual se presentan una serie de razones, evidencias o pruebas con el fin de persuadir a alguien de la validez, racionalidad o veracidad de una afirmación, idea o posición. Esta constituye una parte integral del pensamiento crítico y del discurso racional, dado que posibilita la comunicación de opiniones de manera estructurada y fundamentada, además de facilitar la evaluación y el análisis de las afirmaciones de otros. Según Cangalaya (2022), "la argumentación busca que los interlocutores que forman parte de la discusión argumentativa expongan sus puntos de vista a partir de una situación específica" (p.146). Por lo tanto, su relevancia radica en su aplicación como estrategia

para fomentar el desarrollo de habilidades en los estudiantes que les permitan argumentar sobre lo que han comprendido.

Una argumentación eficaz suele seguir una estructura lógica y coherente, fundamentándose en evidencia relevante para respaldar las afirmaciones. A continuación, se presentan algunos elementos clave que suelen estar presentes en una argumentación sólida:

- Premisas: Consisten en las afirmaciones o razones que se ofrecen como fundamentos o bases para sostener una conclusión. Estas premisas pueden incluir datos, hechos, estadísticas, observaciones o principios aceptados.
- Conclusión: Se refiere a la afirmación principal o la idea que se intenta demostrar o persuadir. Esta conclusión se deriva lógicamente de las premisas previamente presentadas.
- Razonamiento: Se define como el proceso lógico que establece la conexión entre las premisas y la conclusión. Este proceso puede manifestarse en diversas formas, entre las que se incluyen el razonamiento deductivo, que parte de lo general para llegar a lo particular, y el razonamiento inductivo, que parte de lo particular para llegar a lo general.
- Evidencia: Se refiere a los datos o ejemplos concretos que respaldan las premisas y contribuyen a hacer la argumentación más convincente. La calidad y relevancia de la evidencia desempeñan un papel crucial en la solidez de una argumentación.
- Refutación: La refutación implica, en ocasiones, la consideración y abordaje de posibles objeciones o contraargumentos. Una argumentación sólida contempla y responde a las posibles críticas que puedan surgir.

### **2.1.2.5. Toma de decisión**

De acuerdo con Talavera (2021), la toma de decisiones se considera una habilidad esencial en la vida humana, requiriendo un juicio sólido para seleccionar la mejor opción. Por consiguiente, para tomar decisiones adecuadas, es necesario evaluar tanto las ventajas como las desventajas de las diversas alternativas, así como su probabilidad de ocurrencia.

La toma de decisiones y el pensamiento crítico mantienen una estrecha relación, siendo el pensamiento crítico un componente fundamental en el proceso de adoptar decisiones informadas y eficaces. A continuación, se detalla cómo el pensamiento crítico influye en la toma de decisiones:

- Evaluación de la información: Implica el análisis y la evaluación objetiva de la información pertinente para la toma de decisiones. Esto abarca la identificación de fuentes confiables, la verificación de la precisión de los datos y la comprensión de las implicaciones de la información presentada.
- Identificación de sesgos: Contribuye al reconocimiento de sesgos cognitivos y prejuicios que pueden distorsionar la percepción de la información y afectar la toma de decisiones. Al ser conscientes de estos sesgos, es más probable que se adopten decisiones imparciales y basadas en la evidencia.
- Formulación de preguntas críticas: Implica plantear preguntas clave para analizar exhaustivamente el problema y considerar las posibles soluciones. Esto facilita la desentrañar los detalles y comprender mejor los factores que influyen en la decisión.
- Exploración de alternativas: Promueve la generación de múltiples alternativas y soluciones antes de tomar una decisión. Al considerar diversas opciones, se obtiene una visión más completa y se pueden evaluar más exhaustivamente las ventajas y desventajas de cada una.

- Evaluación de riesgos y consecuencias: Implica sopesar los posibles riesgos y consecuencias de cada opción. Se analiza cómo cada alternativa podría impactar a las partes involucradas y cómo se alinearían con los objetivos a largo plazo.
- Integración de conocimientos y experiencia: Permite integrar el conocimiento previo y la experiencia personal en el proceso de toma de decisiones. Esto facilita la adopción de decisiones más fundamentadas y adaptadas a situaciones específicas.
- Adopción de una perspectiva reflexiva: Fomenta la autoevaluación y la reflexión sobre el proceso de toma de decisiones. Se busca aprender de las experiencias pasadas y mejorar continuamente la capacidad para tomar decisiones informadas en el futuro.

## **2.2. Definición de términos básicos**

### **Foros de discusión**

Los foros de discusión son medios que posibilitan la comunicación interactiva entre individuos, facilitando el intercambio de información a través de la interacción y la fluidez en la expresión de puntos de vista. Estos foros se emplean con el propósito de fomentar el desarrollo de la toma de decisiones (Martínez, et.al, 2024).

### **Dominio del tema**

El dominio del tema implica comprensión y conocimiento profundo sobre un tema. Su relevancia radica en permitir una expresión fundamentada y espontánea. Los estudiantes investigan antes de participar, conscientes de la necesidad de fundamentar sus intervenciones con base teórica y científica (Rodríguez, et.al, 2024).

### **Fluidez de la comunicación**

Es la capacidad para expresarse con claridad, coherencia y facilidad en interacciones verbales o escritas. Para garantizar una comunicación fluida entre los participantes de un foro

de discusión, es necesario fomentar los mecanismos que faciliten el acceso al léxico y la recuperación de información requerida en el momento de participar en el foro (Beltré y Bello, 2024).

### **Interacción**

Es el proceso de intercambio de información, ideas o acciones. La interacción juega un papel crucial en la mejora de la comunicación entre los participantes de un foro de discusión, ya que permite corroborar que la información se convierta en conocimiento. Su propósito es aprovechar las experiencias de aprendizaje para enriquecer el intercambio de ideas (Romero, et.al, 2024).

### **Aportes sobre el tema**

Se refiere a la capacidad de los estudiantes para abordar una problemática y encontrar una solución por sí mismos. Normalmente, esto ocurre al finalizar los foros de discusión, ya que después de concluir se toman decisiones, siendo esta fase crucial para poner a prueba lo aprendido por el estudiante y su capacidad resolutive (Mosquera, 2024).

### **Pensamiento crítico**

Se define como la capacidad que debe poseer el ser humano para analizar y evaluar la información disponible sobre un tema, demostrando la autenticidad de la información con el fin de emitir un juicio fundamentado. Para desarrollar el pensamiento crítico, es necesario discernir entre la realidad y lo que se nos presenta, ya que la percepción se construye a partir del análisis científico (Acostan, et.al, 2024).

### **Análisis**

Consiste en la investigación detallada de un objeto de estudio con el fin de

descomponerlo en sus componentes para identificarlos y explicarlos. Al aplicar esta estrategia de descomposición, el estudiante adquirirá un conocimiento objetivo de las cualidades más relevantes del objeto analizado, lo que promoverá un aprendizaje significativo (Ilbay y Espinoza, 2024).

### **Inferencia**

Es el proceso de deducir conclusiones o hacer suposiciones basadas en información, evidencia o razones previas disponibles. Se alcanza a través de la deducción de conclusiones a partir de un conjunto de premisas, lo que la define como un proceso interpretativo realizado por el interlocutor para inferir el significado implícito de un enunciado (Alcarraz, 2024).

### **Argumentación**

Su propósito radica en persuadir mediante explicaciones fundamentadas en teorías respaldadas. Aquellos que argumentan durante su participación en un foro de discusión lo hacen basándose en teorías previamente estudiadas y documentadas, lo que implica una participación proactiva tras haber realizado una preparación exhaustiva (Roncal, 2024).

### **Toma de decisión**

Este proceso se lleva a cabo mediante una secuencia que comienza con el reconocimiento de la problemática estudiada. Posteriormente, se procede a aplicar un análisis que identifique directamente el problema en cuestión. A continuación, se buscan alternativas de solución, lo que lleva al estudiante a realizar una evaluación exhaustiva. Finalmente, se llega al último paso, que consiste en tomar la mejor decisión para resolver la problemática identificada, demostrando así la habilidad del estudiante para pensar críticamente (Ponce y Zambrano, 2024).

### III. MÉTODO

#### 3.1. Tipo de investigación

##### 3.1.1. *Enfoque*

El enfoque cuantitativo tiene como principal objetivo obtener conocimientos de manera imparcial sobre la realidad. Para ello, se basa en la observación, el análisis y la recolección de datos provenientes de diversas fuentes. Con el fin de medir los fenómenos estudiados, se emplean herramientas informáticas, estadísticas y matemáticas. Este enfoque permite verificar de manera deductiva las hipótesis relacionadas con las variables y sus dimensiones, con el propósito de confirmarlas o refutarlas (Arias y Covinos, 2021).

##### 3.1.2. *Diseño*

El diseño de la investigación adoptó un enfoque experimental, caracterizado por la manipulación y medición de variables para analizar su relación causal y comprender el problema científico en estudio. Según Hernández Sampieri et al. (2014), este enfoque permite establecer inferencias sobre la influencia de una variable independiente en una dependiente mediante la aplicación de procedimientos sistemáticos. En este caso, se empleó un diseño preexperimental, el cual se distingue por la ausencia de asignación aleatoria de la muestra. En su lugar, los participantes fueron seleccionados en función de sus similitudes académicas, lo que permitió evaluar el impacto de la variable independiente sobre la dependiente bajo condiciones controladas (Carlessi et al., 2018).

##### 3.1.3. *Nivel*

El presente estudio se enmarcó dentro de un nivel explicativo, ya que tuvo como propósito analizar la relación causal entre las variables "foros de discusión" (variable

independiente) y "pensamiento crítico" (variable dependiente). Para ello, se manipuló la variable independiente con el fin de observar su impacto en la variable dependiente, lo que permitió precisar las características del fenómeno investigado.

Asimismo, el estudio presentó un componente descriptivo, en la medida en que buscó caracterizar de manera objetiva y detallada las variables en cuestión. A través de este enfoque, se identificaron patrones y tendencias en la interacción de los estudiantes con los foros de discusión, así como la manera en que esta dinámica influyó en el desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, la investigación no solo proporcionó una base para comprender el fenómeno, sino que también ofreció información relevante que podría servir de sustento para futuras intervenciones pedagógicas orientadas a fortalecer el pensamiento crítico mediante el uso de foros de discusión en entornos educativos (Urrea et al., 2021).

#### **3.1.4. Tipo**

El enfoque de investigación adoptado es de tipo aplicado, ya que implica el uso de herramientas científicas para identificar y analizar los procesos involucrados en el problema de estudio. El propósito de este tipo de investigación es abordar de manera práctica una problemática que afecta a una parte de la sociedad, como es el caso del pensamiento crítico de los estudiantes. Por lo tanto, esta investigación no solo profundiza en la teoría, sino que también busca implementar soluciones concretas para obtener resultados que puedan aplicarse en otros contextos similares (Hadi et al., 2023).

## **3.2. Ámbito temporal y espacial**

### **3.2.1. *Temporal.***

La investigación se llevó a cabo y se aplicó durante los meses de noviembre a diciembre de 2023, así como durante los meses de enero a julio de 2024.

### **3.2.2. *Espacial.***

La investigación se inició con el desarrollo y la aplicación de los instrumentos necesarios para determinar los resultados sobre la influencia de los foros de discusión en el pensamiento crítico en la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes. Esta institución está ubicada en la Calle Los Ficus Mz Q Lt. 14-17, Urb. El Taro, en Puente Piedra.

### 3.3. Variables

**Tabla 1**  
*Matriz de operacionalización de variables*

| OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES |   |   |                            |   |                   |  |   |
|-------------------------------------|---|---|----------------------------|---|-------------------|--|---|
| VARIABLES                           | DEFINICIÓN CONCEPTUAL   | DEFINICIÓN OPERACIONAL  | DIMENSIONES                | INDICADORES   | ÍTEMS             | ESCALA DE MEDICIÓN   | RANGO   |
| FORO DE DISCUSIÓN                   | Se origina mediante un tema específico a fin de que todos los participantes se informen para luego poder entrar a debatir sobre el tema.      | Comprende la aplicación práctica en el que se tiene en cuenta el dominio del tema, fluidez de la comunicación, interacción y aportes sobre el tema, a través de sesiones de aprendizaje | Dominio del tema           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento del tema</li> <li>• Coherencia temática</li> <li>• Ilación</li> <li>• Agilidad verbal</li> </ul>          | 1,2,3,4,5,6,7     | La escala de Likert, es la siguiente:<br><br>Siempre (S)=5<br><br>Casi siempre (Cs)=4<br><br>A veces (Av)=3<br><br>Casi Nunca (Cn)=3<br><br>Nunca (N) =1 | Malo<br>18 a 42<br><br>Regular<br>43 a 67<br><br>Bueno<br>68 a 90 |
|                                     |   |   | Fluidez de la comunicación | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respuesta inmediata al docente</li> <li>• Respuesta inmediata a compañeros</li> </ul>                                  | 8,9,10,11,12      |  |   |
|                                     |   |   | Interacción                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa</li> <li>• Atención al docente</li> <li>• Atención a compañeros</li> </ul>                              | 13,14,15,16,17    |  |   |
|                                     |   |   | Aportes sobre el tema      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión</li> <li>• Conclusiones</li> <li>• Recomendaciones</li> </ul>  | 18,19,20          |  |   |
|                                     |   |   | Análisis                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de ideas</li> <li>• Relaciones de personajes</li> <li>• Reconocimiento de problemáticas</li> </ul>      | 21,22,23,24,25    |  |   |
| PENSAMIENTO CRÍTICO                 | Es un proceso cognitivo que contribuye a la organización, ordenando los conceptos para luego emitir un juicio sobre algún tema en específico. | Consiste en medir el pensamiento crítico, a través de un cuestionario con opciones de respuestas politómicas  | Inferencia                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación de la idea del autor</li> <li>• Deducción de implicancias</li> </ul>                                    | 26,27, 28,29,30   |  |   |
|                                     |   |   | Argumentación              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresión propia</li> <li>• Defensa fundamentada</li> </ul>  | 31,32,33,34,35,36 |  |   |
|                                     |   |   | Toma de decisiones         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de problemáticas</li> <li>• Evaluación de alternativas</li> <li>• Comunicación de decisiones</li> </ul> | 37,38,39,40       |  |   |
|                                     |   |   |                            |   |                   |  |   |

### 3.4. Población y muestra

**Población:** La población de estudio estuvo conformada por 95 estudiantes de nivel primario, pertenecientes a la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes. Estos estudiantes se distribuyeron en tres secciones: A (30 estudiantes), B (40 estudiantes) y C (25 estudiantes). La selección de esta población responde a criterios de accesibilidad y representatividad, considerando la importancia del contexto educativo en el análisis de las variables del estudio (Hernández, et.al, 2014).

**Tabla 2**

*Población de estudiantes*

| Secciones | Estudiantes | Porcentaje |
|-----------|-------------|------------|
| A         | 30          | 31.6       |
| B         | 40          | 42.1       |
| C         | 25          | 26.3       |
| Total     | 95          | 100.0      |

**Muestra.** La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de la sección A del nivel primario, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Este tipo de muestreo se justifica en función de la accesibilidad a los participantes, la viabilidad del estudio y la disposición de los estudiantes para participar en la investigación (Hernández, et.al, 2014). La elección de esta muestra permite obtener datos relevantes dentro de un contexto específico, optimizando recursos y tiempos sin comprometer la validez del estudio. Además, este enfoque es adecuado en investigaciones exploratorias o en aquellas en las que la selección aleatoria no es factible debido a restricciones logísticas o administrativas (Otzen y Manterola, 2017).

**Tabla 3***Muestra de estudiantes*

| Sección | Estudiantes | Porcentaje |
|---------|-------------|------------|
| A       | 30          | 31.6       |
| Total   | 30          | 100.0      |

**Criterios de inclusión**

- Estudiantes matriculados en el quinto grado de primaria.
- Estudiantes que asisten de manera regular a clases.
- Estudiantes que han alcanzado los 10 años de edad.

**Criterios de exclusión**

- Estudiantes que no están matriculados en el quinto grado de primaria.
- Estudiantes que no asisten de manera regular a clases.
- Estudiantes que no han alcanzado los 10 años de edad.

**3.5. Instrumentos**

Se empleó la técnica de la encuesta para recopilar datos sobre la influencia del foro de discusión en el pensamiento crítico. Esta metodología fue seleccionada con el objetivo de recoger las percepciones de la muestra respecto a las variables en estudio. Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario, debido a su eficiencia para obtener información en un solo momento y reducir posibles influencias externas durante su aplicación (Hernández, et.al, 2014).

El cuestionario fue diseñado considerando las variables y dimensiones del estudio y se estructuró con una escala de Likert, permitiendo una evaluación precisa por parte de los encuestados. En total, incluyó 40 preguntas: 20 relacionadas con la variable foro de discusión y 20 con el pensamiento crítico. Se estableció un tiempo máximo de 60 minutos para su resolución, garantizando que los participantes tuvieran suficiente oportunidad para reflexionar y responder adecuadamente.

Para asegurar la validez del instrumento, se realizó una validación de contenido mediante el juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, coherencia y claridad de los ítems en relación con los objetivos del estudio (Escobar y Cuervo, 2008). Asimismo, la confiabilidad del cuestionario se determinó a través del coeficiente de alfa de Cronbach, obteniendo un valor superior a 0.70, lo que indica un nivel aceptable de consistencia interna (George y Mallery, 2016).

Previo a su aplicación definitiva, se llevó a cabo una prueba piloto con un grupo de 20 estudiantes que no formaban parte de la muestra final. Este procedimiento permitió identificar posibles dificultades en la comprensión de los ítems y realizar los ajustes necesarios para mejorar la precisión y claridad del instrumento (Morales, 2012).

#### **Tabla 4**

##### *Prueba piloto para la confiabilidad de los instrumentos*

|                     | N° de Participantes | N° de elementos | Alfa de Cronbach |
|---------------------|---------------------|-----------------|------------------|
| Foro de discusión   | 20                  | 20              | 0.907            |
| Pensamiento crítico | 20                  | 20              | 0.837            |

De acuerdo con George y Mallery (2016) la medición de la confiabilidad de los instrumentos, tanto para foro de discusión (0.907) como para pensamiento crítico resultaron en ambos casos buenas.

### **3.6. Procedimientos**

Para el procesamiento de los datos, se utilizó el cuestionario diseñado específicamente para medir la influencia del "Foro de discusión" en el "Pensamiento crítico". Este cuestionario se administró en dos ocasiones, manteniendo las mismas características en cuanto a la formulación de variables y dimensiones, así como en términos de rigurosidad, objetividad y temporalidad. Este enfoque permitió obtener mediciones antes y después de la intervención, lo que aseguró la comparabilidad de los resultados. La batería de preguntas consistió en un total de 20 ítems, presentados en una escala de Likert, la cual permite evaluar la intensidad de la experiencia de manera lineal durante la aplicación del instrumento. Los resultados fueron evaluados utilizando cinco alternativas de respuesta: "nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre", lo que brindó a los encuestados la posibilidad de expresarse con precisión. La duración del instrumento se estableció en 60 minutos para garantizar que los participantes tuvieran el tiempo necesario para responder adecuadamente.

Tras la recopilación de datos, se llevó a cabo su análisis mediante el empleo del programa estadístico Wilcoxon. Esto permitió evaluar la influencia de la variable independiente en relación con la dependiente en la muestra sujeta al tratamiento, tanto antes como después de su aplicación. El objetivo fue determinar con precisión el impacto de la variable independiente en la dependiente y así obtener conclusiones certeras.

### **3.7. Análisis de datos**

En este apartado, el análisis de datos se estructuró en una secuencia lógica para garantizar la interpretación precisa de los resultados y verificar las hipótesis planteadas. Así, se realizó la recopilación de datos. Para ello, se administraron un pretest y un posttest a los estudiantes participantes, diseñados específicamente para evaluar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico. Estos instrumentos permitieron medir la variable dependiente antes y

después de la intervención con el foro de discusión. Seguidamente, se procedió a la organización y preparación de los datos. Los datos recolectados fueron organizados en tablas de frecuencia para resumir las respuestas de los participantes y facilitar su interpretación. Además, se aseguraron los criterios de calidad, como la verificación de valores faltantes y la limpieza de datos. Posteriormente, se aplicó estadística descriptiva, a través de las distribuciones de frecuencia, con el propósito de describir la característica de la variable involucrada en el pretest y el postest. Finalmente, se realizó la prueba de hipótesis, en el que se contrastó la hipótesis general y específicas, para el cual fue necesario utilizar la prueba estadística de Wilcoxon. Este método fue seleccionado debido a la naturaleza ordinal de las puntuaciones y permitió comparar las diferencias entre las medidas del pretest y el postest. A ello, se dio la interpretación de los resultados inferenciales.

### **3.8. Consideraciones éticas**

Para este aspecto, se siguieron los criterios establecidos en el Reglamento del Código de Ética para la investigación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, específicamente en el punto 8, referente a los comportamientos esperados del ítem 8.1, Seres humanos, apartado C. En el caso de investigaciones que involucran a participantes en situación de interdicción o a menores de edad, el consentimiento informado debe ser otorgado por la persona legalmente autorizada o por aquellos que tienen la patria potestad. Por consiguiente, se procedió a solicitar el permiso correspondiente a la máxima autoridad de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, y se informó a los padres de familia de los estudiantes del quinto grado de primaria, dado que se trata de menores de edad. Se llevó a cabo una orientación para que estén al tanto y sus inquietudes sean atendidas en relación con el objetivo de la tesis.

## IV. RESULTADOS

### 4.1. Análisis de los resultados descriptivos de las variables

#### 4.1.1. Variable foro de discusión

**Tabla 5**

*Nivel de los Foro de Discusión en los estudiantes según pretest y postest*

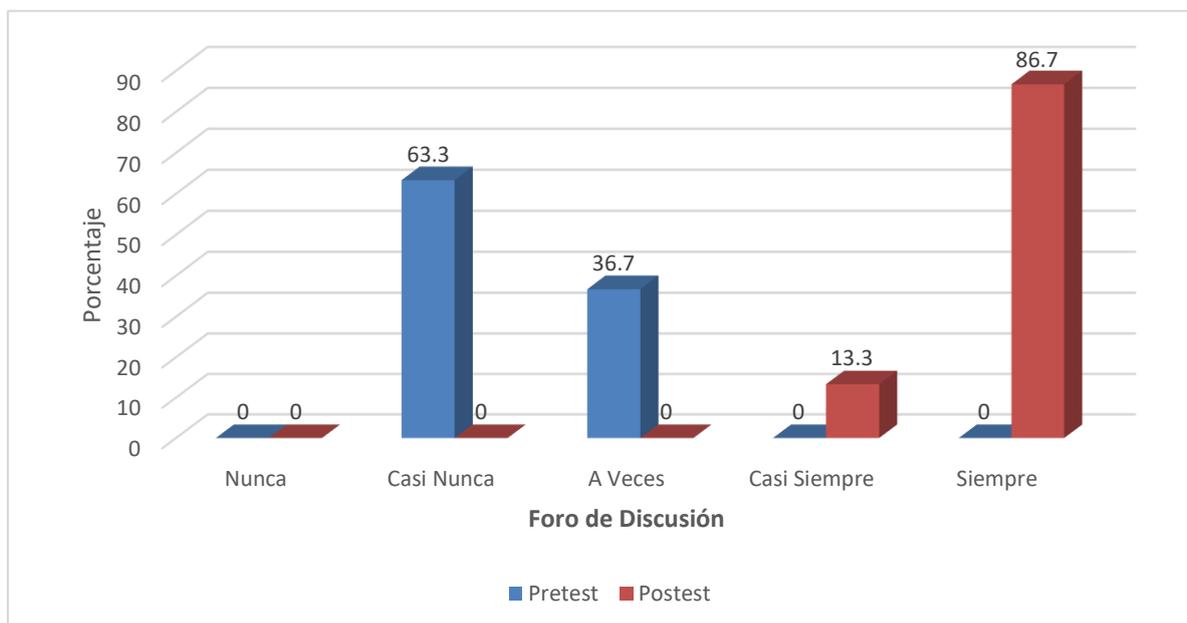
| Nivel        | Pretest |       | Postest |       |
|--------------|---------|-------|---------|-------|
|              | f       | %     | f       | %     |
| Nunca        | 0       | 0.0   | 0       | 0.0   |
| Casi Nunca   | 19      | 63.3  | 0       | 0.0   |
| A Veces      | 11      | 36.7  | 0       | 0.0   |
| Casi Siempre | 0       | 0.0   | 4       | 13.3  |
| Siempre      | 0       | 0.0   | 26      | 86.7  |
| Total        | 30      | 100.0 | 30      | 100.0 |

**En el pre test:** Se observaron los resultados iniciales de los foros de discusión de los estudiantes del quinto grado de primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes. Se constató que del 100% de los alumnos, es decir, 30 estudiantes, un 63,3% (19 estudiantes) mostraron un nivel de participación en los foros de discusión de "casi nunca" y "a veces" en un 36,7% (11 estudiantes).

**En el post test:** Se constató que luego de los foros de discusión de los estudiantes del quinto grado de primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, en el post test, que del 100% (30 estudiantes), un 13,3% (4 estudiantes) demostraron un nivel de participación de "casi siempre" y "siempre" un 86,7% (26 estudiantes).

**Figura 1.**

*Foro de Discusión en los estudiantes según pretest y postest*



La figura 1 muestra que, para los niveles del foro de discusión en el pre test, el 0% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 63,3% “casi nunca”, el 36,7% “a veces”, el 0% “casi siempre” y el 0% “siempre”. En tanto que el post test, el 0% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 0% “casi nunca”, el 0% “a veces”, el 13,3% “casi siempre” y el 86,7% “siempre”. Por lo tanto, se puede concluir que el Pretest y Post test poseen diferencias significativas.

#### **4.1.2. Niveles de la variable pensamiento crítico**

**Tabla 6**

*Nivel del Pensamiento Crítico según pretest y postest*

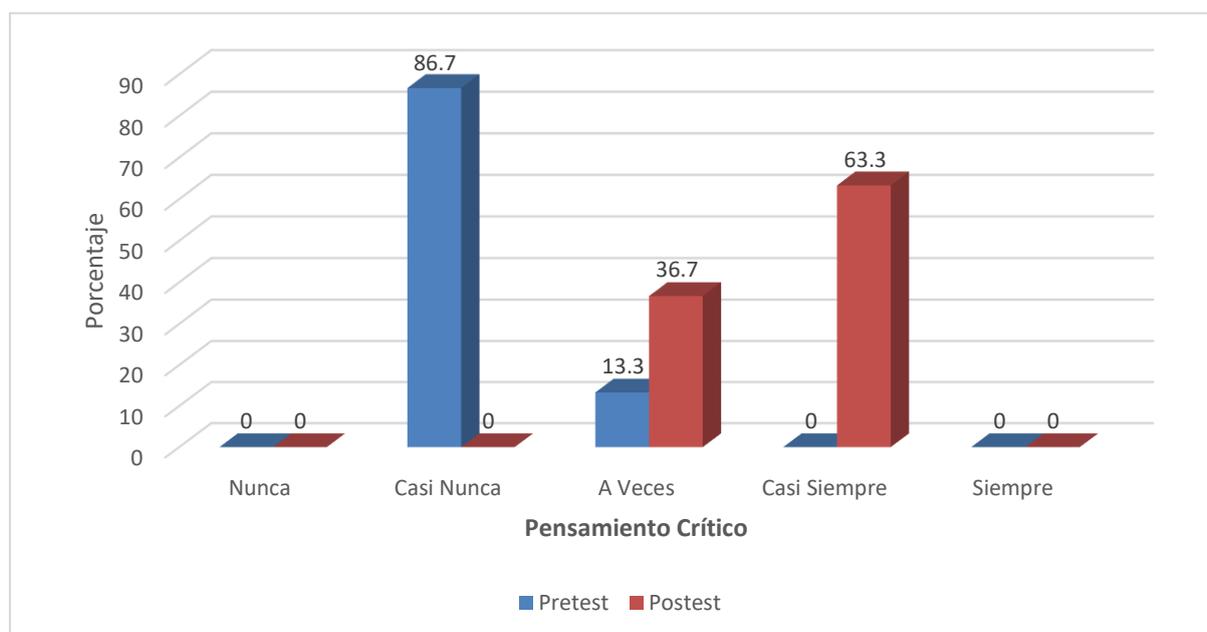
| Nivel        | Pretest |       | Postest |       |
|--------------|---------|-------|---------|-------|
|              | f       | %     | f       | %     |
| Nunca        | 0       | 0.0   | 0       | 0.0   |
| Casi Nunca   | 26      | 86.7  | 0       | 0.0   |
| A Veces      | 4       | 13.3  | 11      | 36.7  |
| Casi Siempre | 0       | 0.0   | 19      | 63.3  |
| Siempre      | 0       | 0.0   | 0       | 0.0   |
| <b>Total</b> | 30      | 100.0 | 30      | 100.0 |

**En el pre test:** Se observa para los resultados iniciales del pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, en el pre test, del 100% (30 alumnos), un 86,7% (26 estudiantes) demostró un nivel de participación de "casi nunca" y "a veces" un 13,3% (4 alumnos).

**En el post test:** Se pudo observar que luego de evaluar el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, en el post test, del 100% (30 estudiantes) un 36.7% (11 estudiantes) demostró un nivel de participación de "a veces" y "casi siempre" en un 63.3% (19 estudiantes).

**Figura 2.**

Nivel del Pensamiento Crítico de los estudiantes según pretest y postest



La figura 2 muestra que para los niveles del pensamiento crítico en el pre test, el 0% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 86,7% “casi nunca”, el 13,3% “a veces”, el 0% “casi siempre” y el 0% “siempre”. En tanto que el post test, el 0% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 0% “casi nunca”, el 36,7% “a veces”, el 63,3% “casi siempre” y el 0% “siempre”. Por lo tanto, se puede concluir que el Pretest y Postest poseen diferencias significativas.

#### 4.1.3. Resultados de la dimensión dominio del tema de la variable Foro de discusión

**Tabla 7**

*Dominio del tema de los estudiantes según pretest y postest*

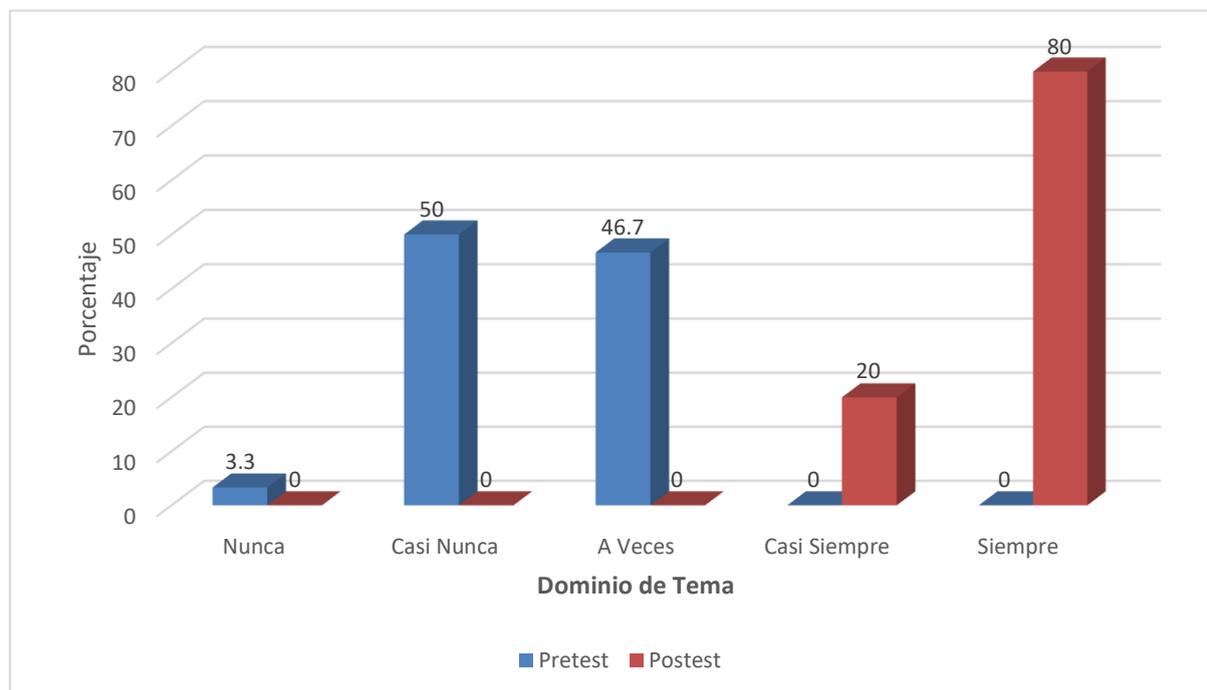
| Nivel        | Pretest |       | Postest |       |
|--------------|---------|-------|---------|-------|
|              | f       | %     | f       | %     |
| Nunca        | 1       | 3.3   | 0       | 0.0   |
| Casi Nunca   | 15      | 50.0  | 0       | 0.0   |
| A Veces      | 14      | 46.7  | 0       | 0.0   |
| Casi Siempre | 0       | 0.0   | 6       | 20.0  |
| Siempre      | 0       | 0.0   | 24      | 80.0  |
| Total        | 30      | 100.0 | 30      | 100.0 |

**En el pre test:** Se pudo observar que, en el pretest, los resultados iniciales del dominio del tema en los estudiantes del quinto grado de primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes mostraron que del 100% (30 estudiantes), un 3,3% (1 estudiante) demostró un nivel de "nunca", un 50,0% (15 estudiantes) un nivel de "casi nunca" y un 46,7% (14 estudiantes) un nivel de "a veces".

**En el post test:** Se observó que después de la intervención relacionada con el dominio del tema en los estudiantes del quinto grado de primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, en el post test, del 100% (30 estudiantes), un 20,0% (6 estudiantes) demostró un nivel de "casi siempre" y "siempre" en un 80,0% (24 estudiantes).

**Figura 3.**

*Dominio del tema de los estudiantes según pretest y postest*



La figura 3 muestra que para los niveles del dominio del tema en el pre test, el 3,3% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 50% “casi nunca”, el 46,7% “a veces”, el 0% “casi siempre” y el 0% “siempre”. En tanto que el post test, el 0% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 0% “casi nunca”, el 0% “a veces”, el 20% “casi siempre” y el 80% “siempre”. Por lo tanto, se puede concluir que el Pretest y Post test poseen diferencias significativas.

#### ***4.1.4. Resultados descriptivos de la dimensión fluidez de la comunicación del foro de discusión***

**Tabla 8**

*Fluidez de la comunicación de los estudiantes según pretest y postest*

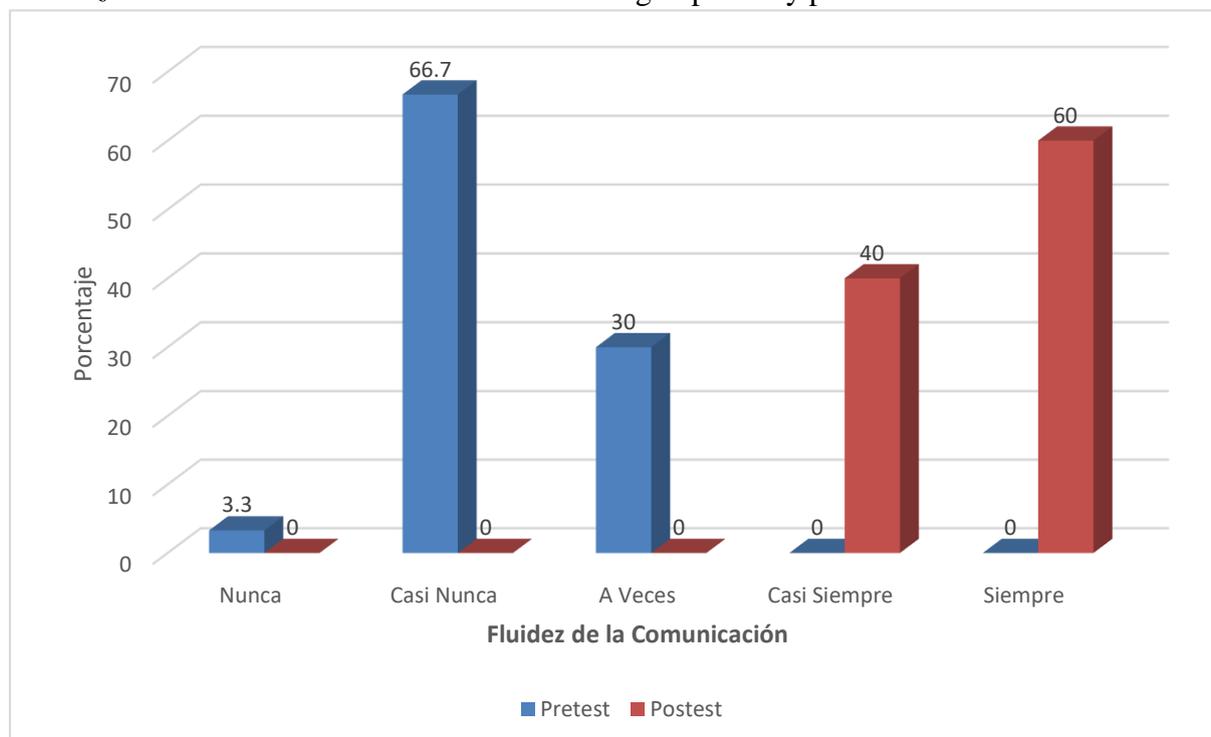
| Nivel        | Pretest |       | Postest |       |
|--------------|---------|-------|---------|-------|
|              | f       | %     | f       | %     |
| Nunca        | 1       | 3.3   | 0       | 0.0   |
| Casi Nunca   | 20      | 66.7  | 0       | 0.0   |
| A Veces      | 9       | 30.0  | 0       | 0.0   |
| Casi Siempre | 0       | 0.0   | 12      | 40.0  |
| Siempre      | 0       | 0.0   | 18      | 60.0  |
| Total        | 30      | 100.0 | 30      | 100.0 |

**En el pre test:** Se observó que, en el pretest, los resultados iniciales de la fluidez de la comunicación en los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes mostraron que del 100% (30 estudiantes), un 3,3% (1 estudiante) presentó un nivel de "nunca", un 66,7% (20 estudiantes) un nivel de "casi nunca" y un 30,0% (9 estudiantes) un nivel de "a veces".

**En el post test:** Se pudo observar que, posteriormente a la evaluación de la fluidez de la comunicación en los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, en el post test, del 100% (30 estudiantes), un 40,0% (12 estudiantes) manifestó un nivel de "casi siempre" y de "siempre" en un 60,0% (18 estudiantes).

**Figura 4.**

*Fluidez de la comunicación de los estudiantes según pretest y postest.*



La figura 4 muestra que para los niveles de la fluidez en el pre test, el 3,3% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 66,7% “casi nunca”, el 30% “a veces”, el 0% “casi siempre” y el 0% “siempre”. En tanto que el post test, el 0% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 0% “casi nunca”, el 0% “a veces”, el 40% “casi siempre” y el 60% “siempre”. Por lo tanto, se puede concluir que el Pretest y Post test poseen diferencias significativas.

#### 4.1.5. Resultados descriptivos de la dimensión interacción del foro de discusión

**Tabla 9**

*Interacción de los estudiantes según pretest y postest.*

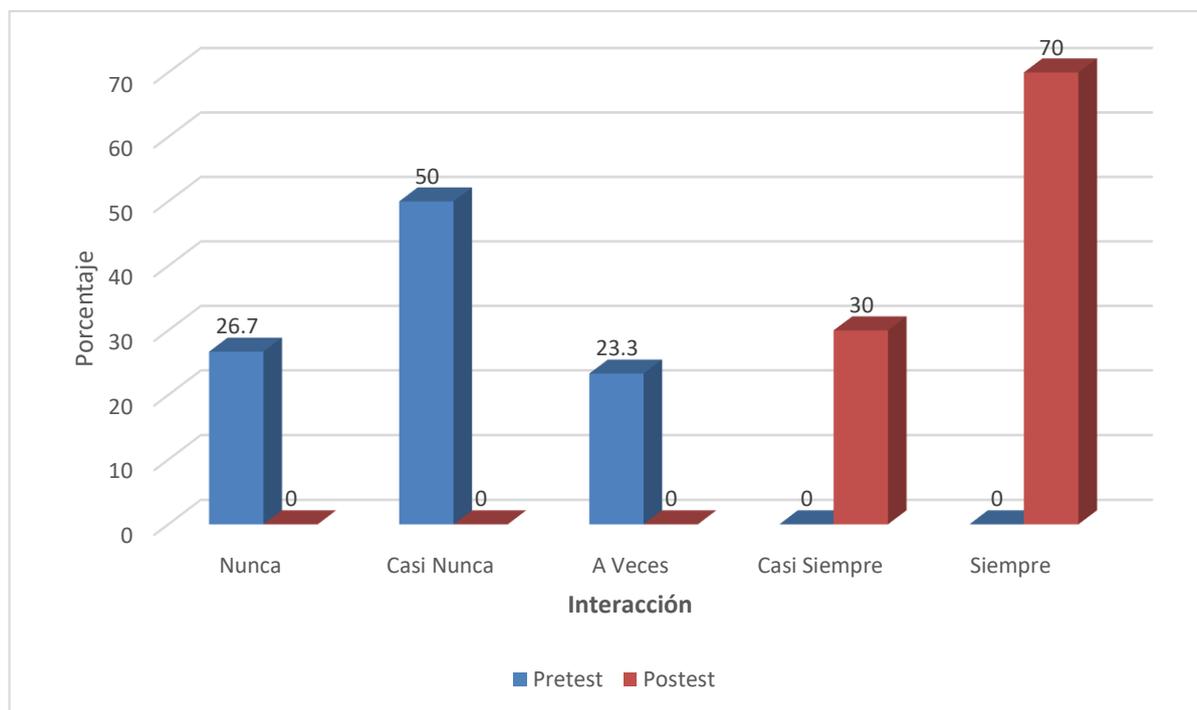
| Nivel        | Pretest |       | Postest |       |
|--------------|---------|-------|---------|-------|
|              | f       | %     | f       | %     |
| Nunca        | 8       | 26.7  | 0       | 0.0   |
| Casi Nunca   | 15      | 50.0  | 0       | 0.0   |
| A Veces      | 7       | 23.3  | 0       | 0.0   |
| Casi Siempre | 0       | 0.0   | 9       | 30.0  |
| Siempre      | 0       | 0.0   | 21      | 70.0  |
| Total        | 30      | 100.0 | 30      | 100.0 |

**En el pre test:** Se observó que los resultados iniciales de la interacción en los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes mostraron que del 100% (30 estudiantes), un 26,7% (8 estudiantes) manifestó un nivel de "nunca", un 50,0% (15 estudiantes) un nivel de "casi nunca" y un 23,3% (7 estudiantes) un nivel de "a veces".

**En el post test:** Tras la interacción en el quinto grado de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, en el post test se observó que del 100% (30 estudiantes), un 30,0% (9 estudiantes) mostró un nivel de "casi siempre" y un 70,0% (21 estudiantes) un nivel de “siempre”.

**Figura 5.**

*Interacción de los estudiantes según pretest y postest.*



La figura 5 muestra que, para los niveles de interacción en el pre test, el 26,7% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 50% “casi nunca”, el 23,3% “a veces”, el 0% “casi siempre” y el 0% “siempre”. En tanto que el post test, el 0% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 0% “casi nunca”, el 0% “a veces”, el 30% “casi siempre” y el 70% “siempre”. Por lo tanto, se puede concluir que el Pretest y Post test poseen diferencias significativas.

#### **4.1.6. Resultados de la dimensión aportes del tema del foro de discusión**

**Tabla 10**

*Nivel de los aportes del tema de los estudiantes según pretest y postest.*

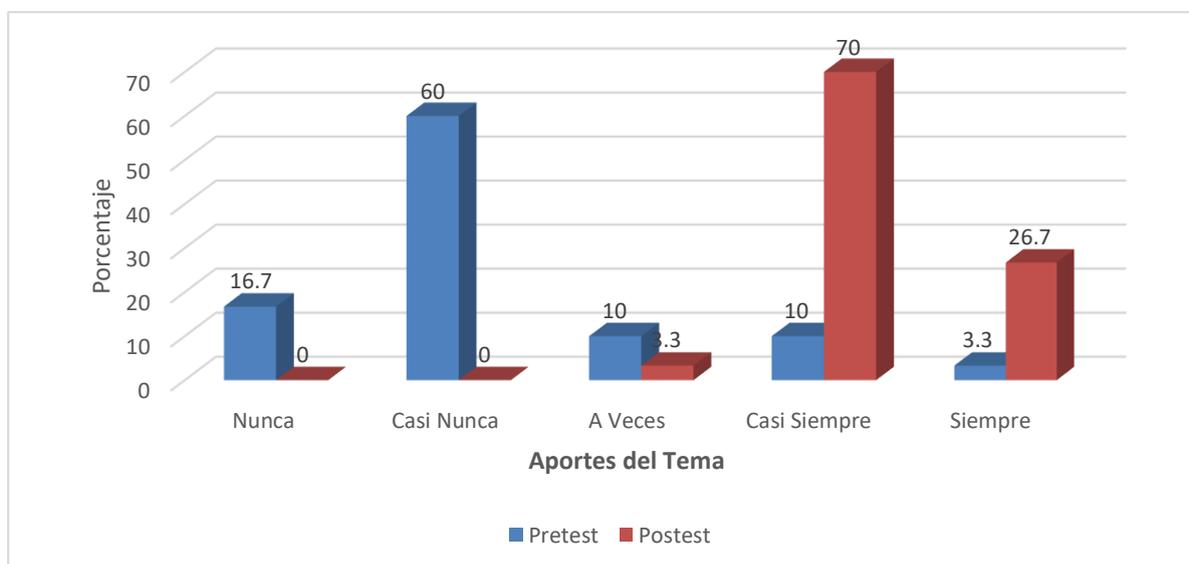
| Nivel        | Pretest |       | Postest |       |
|--------------|---------|-------|---------|-------|
|              | f       | %     | f       | %     |
| Nunca        | 5       | 16.7  | 0       | 0.0   |
| Casi Nunca   | 18      | 60.0  | 0       | 0.0   |
| A Veces      | 3       | 10.0  | 1       | 3.3   |
| Casi Siempre | 3       | 10.0  | 21      | 70.0  |
| Siempre      | 1       | 3.3   | 8       | 26.7  |
| Total        | 30      | 100.0 | 30      | 100.0 |

**En el pre test:** Se evidenció que en el pre test, los aportes sobre el tema en el quinto grado de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, muestran que del 100% (30 estudiantes), un 16,7% (5 estudiantes) presenta un nivel de "nunca", " un 60,0% (18 estudiantes) un nivel de casi nunca", un 10,0% (3 estudiantes) un nivel de "a veces", un 10,0% (3 estudiantes) un nivel de "casi siempre" y un 3,3% (1 estudiante) un nivel de "siempre".

**En el post test:** Se constató que luego de los aportes sobre el tema en el quinto grado de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, en el post test, del 100% (30 estudiantes), un 3,3% (1 estudiante) presenta un nivel de "a veces", un 70,0% (21 estudiantes) un nivel de "casi siempre" y "siempre" en un 26,7% (8 estudiantes).

### Figura 6.

*Nivel de los aportes del tema de los estudiantes según pretest y postest.*



La figura 6 muestra que para los niveles de los aportes del tema en el pre test, el 16,7% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 60% “casi nunca”, el 10% “a veces”, el 10% “casi siempre” y el 3,3% “siempre”. En tanto que el post test, el 0% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 0% “casi nunca”, el 3,3% “a veces”, el 70% “casi siempre” y el 26,7% “siempre”. Por lo tanto, se puede concluir que el Pretest y Post test poseen diferencias significativas.

#### 4.1.7. Resultados de la dimensión Nivel de análisis de la variable pensamiento crítico

**Tabla 11**

*Nivel de análisis de los estudiantes según pretest y postest.*

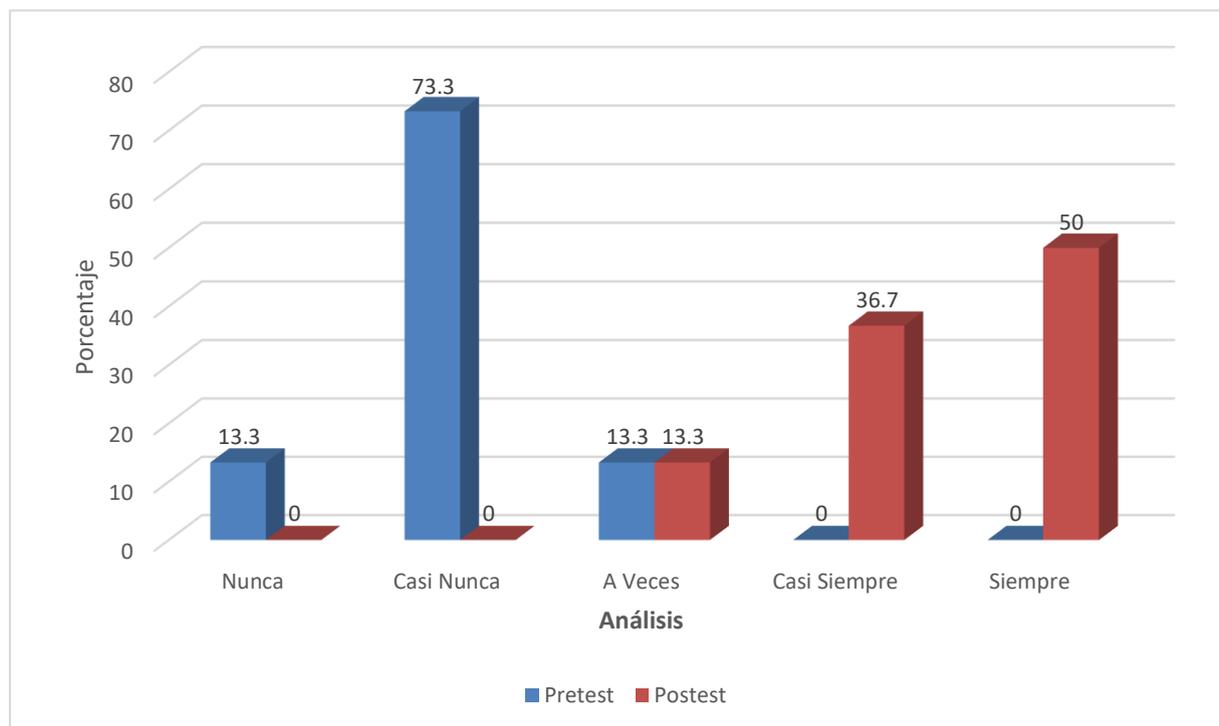
| Nivel        | Pretest |       | Postest |       |
|--------------|---------|-------|---------|-------|
|              | f       | %     | f       | %     |
| Nunca        | 4       | 13.3  | 0       | 0.0   |
| Casi Nunca   | 22      | 73.3  | 0       | 0.0   |
| A Veces      | 4       | 13.3  | 4       | 13.3  |
| Casi Siempre | 0       | 0.0   | 11      | 36.7  |
| Siempre      | 0       | 0.0   | 15      | 50.0  |
| <b>Total</b> | 30      | 100.0 | 30      | 100.0 |

**En el pre test:** Se observó que en el pre test, los resultados iniciales del análisis en el quinto grado de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes muestran que del 100% (30 alumnos) el 13,3% (4 estudiantes) presenta un nivel de "nunca", el 73,3% (22 estudiantes) un nivel de casi nunca" y el 13,3% (4 estudiantes) un nivel de "a veces".

**En el post test:** Se observa que después del análisis realizado en el quinto grado de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, en el Post test, del 100% (30 estudiantes), el 13,3% (4 estudiantes) presenta un nivel de "a veces", el 36.7% (11 estudiantes) un nivel de "casi siempre" y el 50,0% (15 estudiantes) un nivel de "siempre".

**Figura 7.**

*Nivel de análisis de los estudiantes según pretest y posttest.*



La figura 7 muestra que para los niveles de análisis en el pre test, el 13,3% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 73,3% “casi nunca”, el 13,3% “a veces”, el 0% “casi siempre” y el 0% “siempre”. En tanto que el post test, el 0% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 0% “casi nunca”, el 13,3% “a veces”, el 36,6% “casi siempre” y el 50% “siempre”. Por lo tanto, se puede concluir que el Pretest y Post test poseen diferencias significativas.

#### **4.1.8. Resultados de la dimensión Nivel de inferencia del pensamiento crítico**

**Tabla 12**

*Nivel de inferencia según pretest y posttest.*

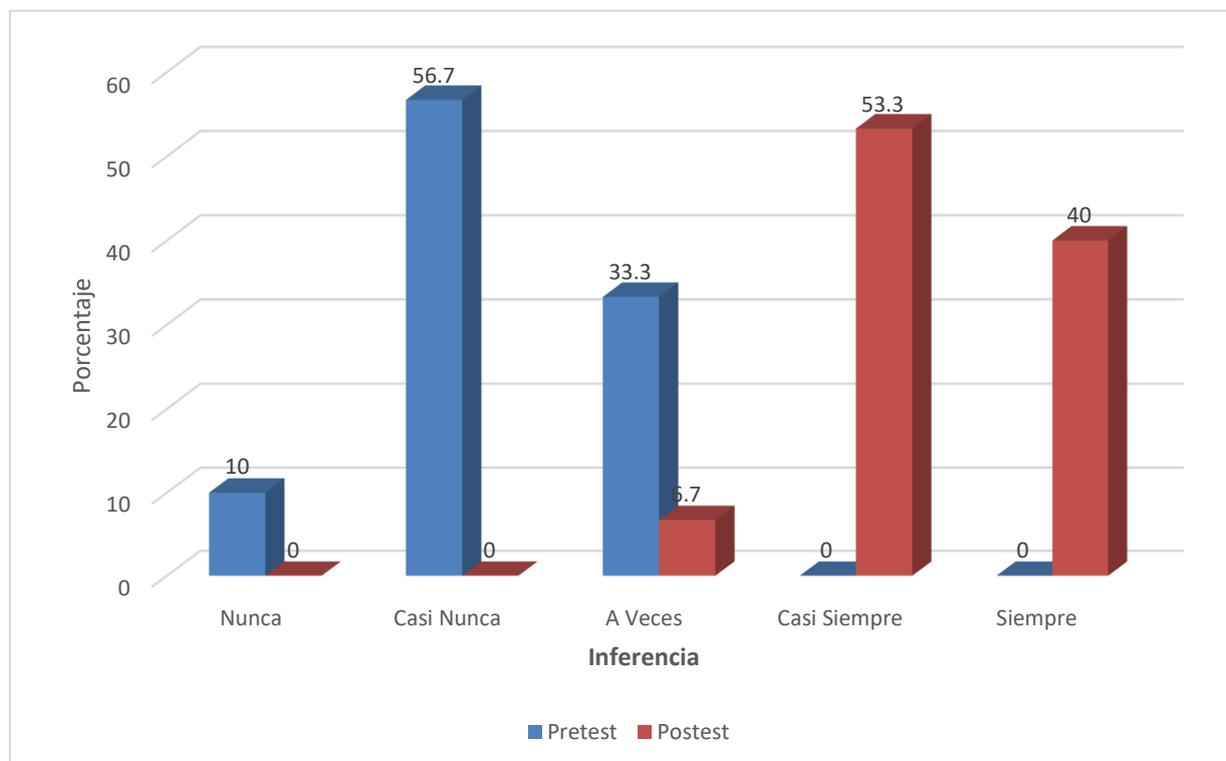
| Nivel        | Pretest |      | Posttest |      |
|--------------|---------|------|----------|------|
|              | f       | %    | f        | %    |
| Nunca        | 3       | 10.0 | 0        | 0.0  |
| Casi Nunca   | 17      | 56.7 | 0        | 0.0  |
| A Veces      | 10      | 33.3 | 2        | 6.7  |
| Casi Siempre | 0       | 0.0  | 16       | 53.3 |
| Siempre      | 0       | 0.0  | 12       | 40.0 |
| Total        | 30      | 100  | 30       | 100  |

**En el pre test:** Se evidenció que, en el Pre test, los resultados iniciales de inferencia en el quinto grado de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes muestran que del 100% de los estudiantes (30 alumnos), el 10,0% (3 estudiantes) presenta un nivel de "nunca", el 56,7% (17 estudiantes) un nivel de "casi nunca" y el 33,3% (10 estudiantes) un nivel de "a veces".

**En el post test:** Se observó que, tras la inferencia realizada en el quinto grado de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, en el post test, del 100% de los estudiantes (30 en total), el 6,7% (2 estudiantes) muestra un nivel de "a veces", el 53,3% (16 estudiantes) un nivel de "casi siempre" y el 40,0% (12 estudiantes) un nivel de "siempre".

**Figura 8.**

Nivel de inferencia según pretest y postest.



La figura 8 muestra que para los niveles de análisis en el pre test, el 10% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 56,7% “casi nunca”, el 33,3% “a veces”, el 0% “casi siempre” y el 0% “siempre”. En tanto que el post test, el 0% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 0% “casi nunca”, el 6,7% “a veces”, el 53,3% “casi siempre” y el 40% “siempre”. Por lo tanto, se puede concluir que el Pretest y Post test tienen diferencias significativas.

#### **4.1.9. Resultados de la dimensión Nivel de argumentación del pensamiento crítico.**

**Tabla 13**

*Nivel de argumentación según pretest y postest.*

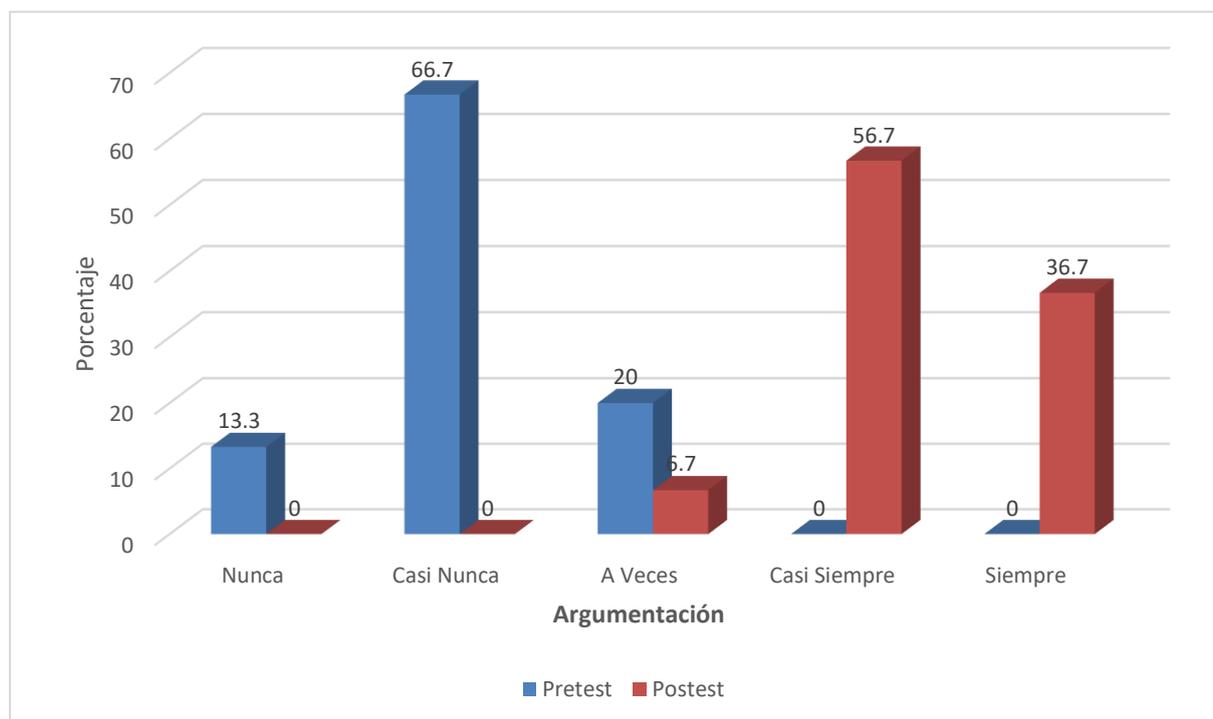
| Nivel        | Pretest |      | Postest |      |
|--------------|---------|------|---------|------|
|              | f       | %    | f       | %    |
| Nunca        | 4       | 13.3 | 0       | 0.0  |
| Casi Nunca   | 20      | 66.7 | 0       | 0.0  |
| A Veces      | 6       | 20.0 | 2       | 6.7  |
| Casi Siempre | 0       | 0.0  | 17      | 56.7 |
| Siempre      | 0       | 0.0  | 11      | 36.7 |
| Total        | 30      | 100  | 30      | 100  |

**En el pre test:** Se observó que, en el Pre test, los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes muestran resultados iniciales en cuanto a la argumentación. De un total de 30 alumnos (100%), el 13,3% (4 estudiantes) presente un nivel “nunca”, mientras que el 66,7% (20 estudiantes) presenta un nivel “casi nunca”, y el 20,0% (6 estudiantes) evidencia un nivel “a veces”.

**En el post test:** Se observó que, después de la fase de inferencia en el quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes en el post test, del 100% (30 estudiantes) el 6,7% (2 estudiantes) presentan un nivel de “a veces”, el 56,7% (17 estudiantes) un nivel “casi siempre” y el 36,7% (11 estudiantes) un nivel de “siempre”.

**Figura 9.**

*Nivel de argumentación según pretest y postest.*



La figura 9 muestra que para los niveles de argumentación en el pre test, el 13,3% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 66,7% “casi nunca”, el 20% “a veces”, el 0% “casi siempre” y el 0% “siempre”. En tanto que el post test, el 0% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 0% “casi nunca”, el 6,7% “a veces”, el 56,7% “casi siempre” y el 36,7% “siempre”. Por lo tanto, se puede concluir que el Pretest y Post test poseen diferencias significativas.

#### **4.1.10. Resultados de la dimensión Nivel de toma de decisiones del pensamiento crítico**

**Tabla 14**

*Nivel de toma de decisiones según pretest y postest.*

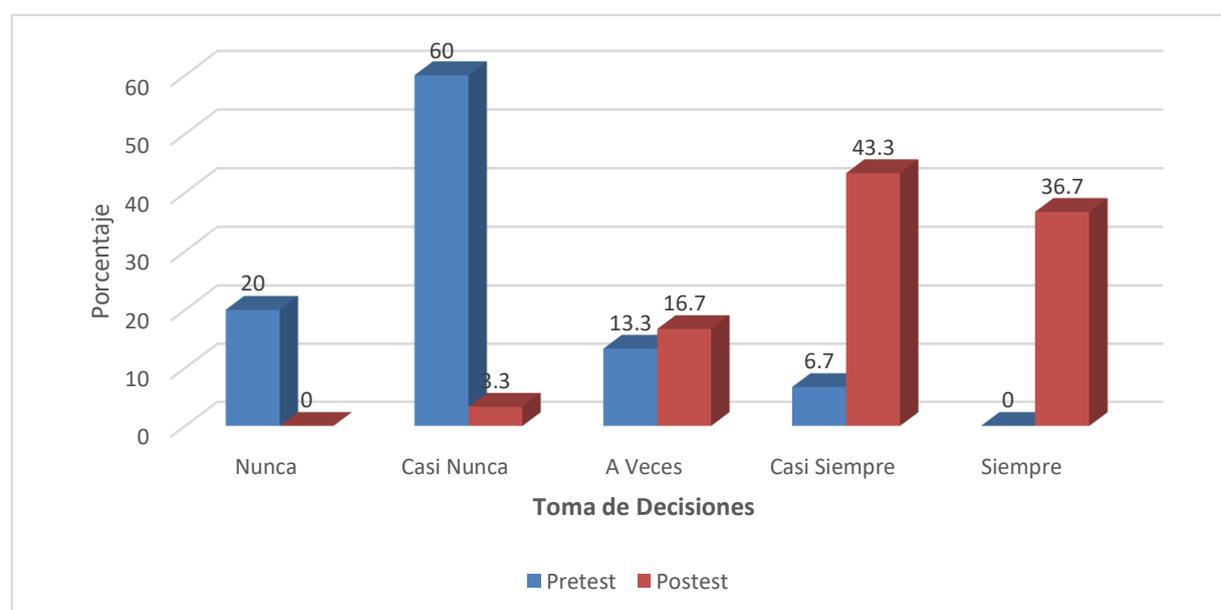
| Nivel        | Pretest |      | Postest |      |
|--------------|---------|------|---------|------|
|              | f       | %    | f       | %    |
| Nunca        | 6       | 20.0 | 0       | 0.0  |
| Casi Nunca   | 18      | 60.0 | 1       | 3.3  |
| A Veces      | 4       | 13.3 | 5       | 16.7 |
| Casi Siempre | 2       | 6.7  | 13      | 43.3 |
| Siempre      | 0       | 0.0  | 11      | 36.7 |
| Total        | 30      | 100  | 30      | 100  |

**En el pre test:** Se constató que, al analizar los resultados iniciales de la toma de decisiones entre los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes en el Pre test, se observa que el 100% de los alumnos muestra diferentes niveles de frecuencia en sus decisiones. Se registra un nivel de “nunca” en un 20,0% (6 estudiantes), “casi nunca” en un 60,0% (18 estudiantes), “a veces” en un 13,3% (4 estudiantes) y “casi siempre” en un 6,7% (2 estudiantes).

**En el post test:** Se observó que, tras la intervención para evaluar la toma de decisiones en los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, en el post test, el 100% (30 estudiantes) muestra una distribución variada en los niveles de frecuencia de sus decisiones. Se registra un nivel de casi nunca en un 3,3% (1 estudiante), a veces en un 16,7% (5 estudiantes), casi siempre en un 43,3% (13 estudiantes) y siempre en un 36,7% (11 estudiantes).

**Figura 10.**

Nivel de toma de decisiones según pretest y postest.



La figura 10 muestra que para los niveles de la toma de decisiones en el pre test, el 20% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 60% “casi nunca”, el 13,3% “a veces”, el 6,7% “casi siempre” y el 0% “siempre”. En tanto que el post test, el 0% de los estudiantes indicaron “nunca”, el 3,3% “casi nunca”, el 16,7% “a veces”, el 43,3% “casi siempre” y el 36,7% “siempre”. Por lo tanto, se puede concluir que el Pretest y Post test poseen diferencias significativas.

## 4.2. Resultados inferenciales

### 4.2.1. Prueba de hipótesis general

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

Los foros de discusión no influyen significativamente en el pensamiento crítico de la asignatura de inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Los foros de discusión influyen significativamente en el pensamiento crítico de la asignatura de inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2023.

## Tabla 15

*Prueba Wilcoxon para probar la hipótesis general según estadísticos de contraste.*

| Estadísticos de prueba <sup>a</sup>                           |                     |
|---|---------------------|
| Pensamiento crítico - Postest - Pensamiento crítico - Pretest |                     |
| Z   | -4,785 <sup>b</sup> |
| Sig. asintótica(bilateral)                                    | ,000                |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

De los resultados mostrados en la tabla 15 se observa diferencias numéricas significativas en el rango promedio y en la suma de rangos entre el Pretest y Post test para el pensamiento crítico.

De manera que, en los estadísticos de los grupos de estudio para la variable el pensamiento crítico, se aprecia que el nivel de significancia  $p = 0,000 < 0,05$  y  $Z = -4,785 < -1,96$  (punto crítico).

Por lo tanto, se comprueba que: Los foros de discusión influyen significativamente en el pensamiento crítico de la asignatura de inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2023.

#### **4.2.2. Prueba de hipótesis específica 1**

**Ho:  $\mu_1 = \mu_2$**

Los foros de discusión no influyen significativamente en el análisis de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.

**Hi:  $\mu_1 \neq \mu_2$**

Los foros de discusión influyen significativamente en el análisis de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.

**Tabla 16***Prueba Wilcoxon para probar la hipótesis específica 1 según rangos y estadísticos de contraste*

| Estadísticos de prueba <sup>a</sup> |   |
|-------------------------------------|---|
|                                     | Análisis - Postest - Análisis - Pretest |
| Z                                   | <b>-4,791<sup>b</sup></b>               |
| Sig. asintótica(bilateral)          | ,000                                    |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

De los resultados mostrados en la tabla 16 se observa diferencias numéricas significativas en el rango promedio y en la suma de rangos entre el Pretest y Post test para el análisis.

Asimismo, en los estadísticos de los grupos de estudio para la variable el análisis se aprecia que el nivel de significancia  $p = 0,000 < 0,05$  y  $Z = -4,791 < -1,96$  (punto crítico).

Por lo tanto, se comprueba que: Los foros de discusión influyen significativamente en el análisis de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes.

#### 4.2.3. Prueba de hipótesis específica 2

$$H_0: \mu_1 = \mu_2$$

Los foros de discusión no influyen significativamente en la inferencia de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2023.

$$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$$

Los foros de discusión influyen significativamente en la inferencia de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2023.

**Tabla 17**

*Prueba Wilcoxon para probar la hipótesis específica 2 según rangos y estadísticos de contraste*

| Estadísticos de prueba <sup>a</sup>         |                           |
|---|---------------------------|
| Inferencia - Postest - Inferencia - Pretest |                           |
| Z   | <b>-4,793<sup>b</sup></b> |
| Sig. asintótica(bilateral)                  | ,000                      |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

De los resultados mostrados en la tabla 17 se observa diferencias numéricas significativas en el rango promedio y en la suma de rangos entre el Pretest y Post test relativa a la inferencia.

Asimismo, en los estadísticos de los grupos de estudio para la inferencia, se aprecia que el nivel de significancia  $p = 0,000 < 0,05$  y  $Z = -4,791 < -1,96$  (punto crítico).

Por lo tanto, se comprueba que: Los foros de discusión influyen significativamente en la inferencia de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes.

#### **4.2.4. Prueba de hipótesis específica 3**

**H<sub>0</sub>:  $\mu_1 = \mu_2$**

Los foros de discusión no influyen significativamente en la argumentación de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2023.

**H<sub>i</sub>:  $\mu_1 \neq \mu_2$**

Los foros de discusión influyen significativamente en la argumentación de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2023.

**Tabla 18***Prueba Wilcoxon para probar la hipótesis específica 3 según rangos y estadísticos de contraste*

| Estadísticos de prueba <sup>a</sup>               |                           |
|---|---------------------------|
| Argumentación - PosTest - Argumentación - PreTest |                           |
| Z   | <b>-4,789<sup>b</sup></b> |
| Sig. asintótica(bilateral)                        | ,000                      |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

De los resultados mostrados en la tabla 18 se observa diferencias numéricas significativas en el rango promedio y en la suma de rangos entre el Pretest y Post test para la argumentación.

Asimismo, en los estadísticos de los grupos de estudio para la argumentación, se aprecia que el nivel de significancia  $p = 0,000 < 0,05$  y  $Z = -4,789 < -1,96$  (punto crítico).

Por lo tanto, se comprueba que: Los foros de discusión influyen significativamente en la argumentación de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes.

#### **4.2.5. Prueba de hipótesis específica 4**

**H<sub>0</sub>:  $\mu_1 = \mu_2$**

Los foros de discusión no influyen significativamente en la toma de decisión de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.

**H<sub>i</sub>:  $\mu_1 \neq \mu_2$**

Los foros de discusión influyen significativamente en la toma de decisión de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.

**Tabla 19**

*Prueba Wilcoxon para probar la hipótesis específica 4 según rangos y estadísticos de contraste*

| Estadísticos de prueba <sup>a</sup>                         |                     |
|---|---------------------|
| Toma de decisiones - Postest - Toma de decisiones - Pretest |                     |
| Z   | -4,634 <sup>b</sup> |
| Sig. asintótica(bilateral)                                  | ,000                |

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

De los resultados mostrados en la tabla 19 se observa diferencias numéricas significativas en el rango promedio y en la suma de rangos entre el Pretest y Post test para la toma de decisiones.

Asimismo, en los estadísticos de los grupos de estudio para la toma de decisiones, se aprecia que el nivel de significancia  $p = 0,000 < 0,05$  y  $Z = -4,634 < -1,96$  (punto crítico).

Por lo tanto, se comprueba que: Los foros de discusión influyen significativamente en la toma de decisión de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes.

## V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo general del estudio fue determinar el impacto de los foros de discusión en el juicio analítico de los estudiantes del quinto grado de primaria de una institución educativa privada. Para tal efecto fue necesario disponer del trabajo de campo para obtener la información, procesar los datos y obtener los resultados que se discuten en este apartado. Con esta premisa, se efectúa la falsación:

Con respecto a la hipótesis general, la evidencia empírica exhibe un valor ( $p = .000$ ) asociado a una la prueba W de Wilcoxon  $Z = -4.785 < -1.96$ , con el que se confirma la diferencia de puntuaciones categóricas entre la fase de pretest donde el 13.3 % indicaron nunca usar el juicio crítico. Sin embargo, en la fase de postest un 50.0% indicaron utilizarlo siempre.

Esta diferencia pone de relieve la presencia de un cambio significativo entre una fase y otra, y solo puede deberse al uso del foro de discusión como una herramienta pedagógica relevante para inducir cambios significativos hacia un pensamiento crítico entre los educandos. Este cambio significativo se sustenta en la complejidad de las interacciones del análisis de los contenidos del texto y su actitud ante las situaciones problemáticas que plantean los textos. De igual modo, con la inferencia extraída de los textos con los que interactúa, permitiendo comprender las expresiones construidas en inglés, que le van a permitir argumentar, es decir, explicar con fundamento lo que ha entendido del texto y defender su punto de vista. Acciones concertadas que le van a permitir adoptar decisiones en relación con el contenido de un texto en inglés.

Este hallazgo se vio respaldado con el estudio previo desarrollado por Maíz (2022) en una institución educativa del distrito de Chuquis, Huánuco, en donde determinó la influencia, en esta ocasión, del método de debate en la promoción del razonamiento reflexivo de los educandos del quinto grado de secundaria. Esto permite inferir que el debate se considera una

técnica que permite confrontar ideas a partir de la lectura e investigación, lo que facilita la articulación de argumentos críticos por parte de los estudiantes, mejorando así su pensamiento crítico.

En esa misma línea, el hallazgo se vio respaldado por el estudio de Meléndez (2022) cuyo eje de su intervención fue el foro virtual para estimular el pensamiento crítico. Aunque el contexto del aprendizaje fue el ámbito rural, y la metodología que utilizó discrepó de la aplicada en este estudio, sin embargo, comprobó que el 61.1% de los estudiantes habían alcanzado el logro esperado en el uso del foro virtual, y un 74.7% para pensamiento crítico. Estos datos refuerzan la validez del foro como una herramienta pedagógica versátil y efectiva en diversos entornos educativos.

La evidencia obtenida subraya la importancia de los foros de discusión como una estrategia pedagógica para fomentar el juicio analítico y el pensamiento crítico en estudiantes de primaria. Los resultados contrastados con estudios anteriores evidencian un alineamiento, lo que refuerza la idea de que estas herramientas no solo promueven el aprendizaje significativo, sino que también contribuyen al desarrollo del análisis crítico en los educandos. Este estudio, por tanto, respalda el uso del foro como una práctica educativa relevante y adaptable a diferentes contextos y niveles educativos.

En relación con la hipótesis específica 1, los resultados obtenidos ( $p = .000$ ) mediante la prueba W de Wilcoxon ( $Z = -4.791 < -1.96$ ) evidencian una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones categóricas del pretest y el postest. Esta diferencia, donde solo un 13.3% de los participantes manifestó realizar análisis textual en la fase inicial, contrasta con el 50.0% que reportó hacerlo de manera consistente tras la intervención. Este cambio destaca la efectividad del foro de discusión como herramienta pedagógica para promover habilidades analíticas y reflexivas en los educandos.

El foro de discusión permite que los estudiantes profundicen en habilidades clave para el análisis textual, como la identificación de ideas principales y secundarias, el reconocimiento de causas y consecuencias en el discurso, y la comprensión de las interacciones internas del texto. Estas habilidades son fundamentales para un análisis discursivo que no solo evalúe la narrativa o razonamiento del autor, sino que también permita a los estudiantes formular una crítica fundamentada sobre el conflicto o problema presentado en el texto, evaluando sus implicancias y explorando posibles soluciones. Este enfoque fomenta un aprendizaje activo que integra competencias de análisis, síntesis y evaluación, pilares esenciales del pensamiento crítico.

Los hallazgos de esta investigación están en consonancia con los resultados reportados por Najarro y Ávila (2019), quienes también destacaron el valor del foro virtual en el desarrollo del pensamiento crítico. Según su estudio, el foro fomenta el análisis y la argumentación, al permitir que los estudiantes articulen sus ideas, defiendan posturas fundamentadas y acepten críticas constructivas, promoviendo un aprendizaje reflexivo y participativo. Sin embargo, es relevante considerar que un 32.7% de los encuestados en su investigación percibió esta estrategia como "poco útil". Este dato subraya la necesidad de ajustar y diversificar las estrategias pedagógicas para garantizar la participación significativa de todos los estudiantes y abordar posibles barreras que limiten su efectividad.

Asimismo, los resultados de Horta (2018) complementan este análisis al confirmar la utilidad del foro como estrategia pedagógica mediante un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi experimental. En su estudio, el impacto del foro en el desarrollo del pensamiento crítico fue validado mediante pruebas estadísticas en grupos pareados, lo que respalda la capacidad de esta herramienta para generar cambios significativos en las habilidades analíticas de los estudiantes.

En conjunto, estos hallazgos subrayan la relevancia del foro virtual no solo como una plataforma de discusión, sino también como un medio para estructurar aprendizajes profundos y críticos. No obstante, es imprescindible seguir perfeccionando su implementación, adaptándola a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes, y complementándola con estrategias pedagógicas que potencien su impacto en el desarrollo integral de competencias analíticas y reflexivas.

En relación con la hipótesis específica 2, los resultados obtenidos ( $p = .000$ ) mediante la prueba W de Wilcoxon ( $Z = -4.793 < -1.96$ ) revelan una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones categóricas del pretest y el posttest. En la fase inicial, solo un 10.0% de los participantes indicó realizar inferencias, mientras que un 40.0% lo reportó hacer de manera consistente después de la intervención. Este cambio subraya la efectividad del foro de discusión como herramienta pedagógica para fomentar habilidades deductivas en los estudiantes.

Este resultado podría atribuirse a la capacidad de los estudiantes para deducir las implicaciones generales del texto leído. La familiaridad con el contenido les permite profundizar en estas implicancias de manera clara y directa, facilitándoles la identificación de los personajes y la formulación de otras inferencias relacionadas con el texto. Además, el uso del foro como medio de discusión brinda a los estudiantes una oportunidad para desarrollar un análisis más complejo y multifacético, ya que se ven motivados a compartir y contrastar sus puntos de vista, lo que favorece la reflexión crítica.

Un factor clave que contribuye a este avance es la estructura misma de los foros asincrónicos, que permite a los estudiantes reflexionar y organizar sus pensamientos antes de compartirlos con sus compañeros. Esta modalidad les da tiempo para formular inferencias más elaboradas, ya que no están presionados por la inmediatez de una discusión en tiempo real. Además, el entorno asincrónico fomenta un aprendizaje más inclusivo, ya que aquellos

estudiantes que podrían sentirse intimidados en discusiones en vivo pueden expresarse con mayor libertad y desarrollar un pensamiento crítico sin la presión del juicio inmediato de sus pares.

Un estudio previo que respalda estos hallazgos es el de Jincho (2020), quien demostró el impacto positivo del foro virtual en la reflexión profunda lograda por los educandos, el cual se vio reflejado en el aumento de la media del posttest (24.86) frente al pretest (12.76). Este estudio resalta la importancia del diseño preexperimental en la evaluación educativa, lo que permitió determinar la efectividad del foro virtual como herramienta para promover el análisis crítico en la capacidad argumentativa de los estudiantes.

La prueba observable obtenida también coincide con la investigación de Mindiola y Castro (2021), que validó la eficacia de los foros asincrónicos en plataformas como Facebook para promover el razonamiento analítico de textos por parte de los estudiantes de octavo grado. Estos foros no solo permiten la reflexión y el análisis de temas de interés y actualidad, sino que también fomentan habilidades críticas que trascienden la simple memorización. Al involucrar a los estudiantes en discusiones que requieren reflexión profunda y argumentación sólida, se promueve una comprensión más rica y significativa de los temas tratados. Además, señalaron que factores como la comunicación efectiva, el dinamismo, la disciplina y la capacidad de indagación son esenciales para estimular las discusiones y desarrollar un análisis profundo.

En conclusión, los foros de discusión, al proporcionar un espacio para la interacción reflexiva y el análisis crítico, demuestran ser una herramienta valiosa en el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, para garantizar su efectividad, es fundamental que se sigan adaptando a las necesidades de los estudiantes, considerando factores como la calidad de las intervenciones, la estructura de los temas tratados y el diseño pedagógico que respalde la participación activa de todos los estudiantes.

Con respecto a la hipótesis específica 3, los resultados obtenidos ( $p = .000$ ) mediante la prueba W de Wilcoxon ( $Z = -4.789 < -1.96$ ) evidencian una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones categóricas del pretest y el postest. En la fase inicial, el 66.7% de los participantes indicaron que casi nunca realizaban argumentaciones, mientras que tras la intervención, el 56.7% reportó hacerlo casi siempre. Este cambio resalta la efectividad del foro de discusión como una herramienta pedagógica clave para el desarrollo de habilidades argumentativas en inglés.

Saber argumentar implica no solo emitir una opinión sobre un texto leído, sino también comprender su propósito comunicativo, fundamentar posturas personales y expresarlas claramente con palabras propias. Este proceso exige un análisis crítico, la capacidad de inferir y articular ideas, y el desarrollo de habilidades para defender perspectivas de manera coherente y fundamentada. En este sentido, el foro de discusión no solo fomenta la comprensión, sino también la habilidad de construir y sostener argumentos sólidos, lo cual es esencial en el aprendizaje de un idioma extranjero y en el pensamiento crítico en general.

Los hallazgos coinciden con el estudio de Meléndez (2022), quien observó que el 93.8% de los estudiantes dependieron del uso del foro virtual para desarrollar habilidades críticas. Esto confirma la eficacia del foro como estrategia pedagógica en entornos educativos rurales, destacando su potencial para mejorar la calidad educativa al fomentar la reflexión y la argumentación. Meléndez también subrayó que las actividades en foros virtuales no solo estimulan el pensamiento crítico, sino que son replicables en diversos contextos educativos.

Asimismo, Jincho (2020) destacó que los foros virtuales proporcionan un espacio para la interacción y el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes pueden expresar sus perspectivas, aceptar contribuciones de sus compañeros y presentar argumentos fundamentados. Esto promueve habilidades esenciales del pensamiento crítico, como la evaluación de ideas, la construcción de argumentos y la aceptación de críticas constructivas.

De igual forma, Najarro y Ávila (2019) concluyeron que el uso de foros virtuales fomenta el análisis y la argumentación, permitiendo a los estudiantes articular ideas sobre temas específicos y defender sus posturas con opiniones fundamentadas. Este enfoque promueve un aprendizaje activo y reflexivo, clave para el desarrollo de competencias argumentativas.

El impacto positivo de los foros de discusión, evidenciado en este y otros estudios, resalta la importancia de integrar herramientas digitales interactivas en el diseño curricular. No obstante, es necesario complementar esta estrategia con actividades personalizadas que atiendan las necesidades de los estudiantes menos participativos o con habilidades argumentativas menos desarrolladas. Esto garantizaría que el foro sea un recurso verdaderamente inclusivo y efectivo para todos los estudiantes, potenciando no solo su aprendizaje, sino también su capacidad de aplicar estas habilidades en otros contextos.

En relación con la hipótesis específica 4, los resultados obtenidos ( $p = .000$ ) mediante la prueba W de Wilcoxon ( $Z = -4.634 < -1.96$ ) evidencian una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones categóricas del pretest y el posttest. En la fase inicial, el 60.0% de los participantes indicó que casi nunca realizaba toma de decisiones, mientras que, tras la intervención, el 43.3% reportó hacerlo casi siempre. Este cambio reafirma la efectividad del foro de discusión como una herramienta pedagógica clave que fomenta la selección formativa de contenidos, la resolución de aprendizaje y la adopción de estrategias adecuadas para el logro de los objetivos personales.

Este cambio en la capacidad de toma de decisiones refleja una evolución significativa en el aspecto analítico del aprendizaje de los estudiantes. La intervención permite al estudiante reconocer que las decisiones adoptadas en el contexto académico y personal son trascendentales, ya que generan transformaciones permanentes en su experiencia y madurez. Para que este proceso sea efectivo, resulta crucial que el estudiante desarrolle la habilidad de evaluar críticamente y seleccionar cursos de acción óptimos en función de los textos con los

que interactúa. Adicionalmente, debe ser capaz de justificar sus decisiones, explicando claramente las razones que sustentan sus elecciones en relación con el contenido leído.

Los hallazgos son coherentes con lo reportado por Mindiola y Castro (2021), quienes demostraron que el uso de foros asincrónicos fomenta un aprendizaje activo en el que los estudiantes no solo reciben información, sino que participan activamente en la construcción de conocimiento a través de la discusión y el análisis crítico. Este tipo de aprendizaje impulsa habilidades fundamentales como la reflexión, el análisis y la capacidad de tomar decisiones informadas, destacando la importancia de actividades educativas diseñadas para promover estas competencias.

Por último, la intervención empujando el foro de discusión, constituye una herramienta que ayuda a la toma de decisiones, al convertirla a medida que los estudiantes interactúan en una habilidad transversal que va más allá de lo académico, además de fomentar la capacidad de tomar decisiones fundamentada en múltiples contextos. En este sentido, los foros de discusión se convierten en un espacio seguro donde los estudiantes pueden practicar estas habilidades, evaluar sus efectos y mejorar su criterio.

## VI. CONCLUSIONES

- 5.1 Se determinó la influencia significativa de los foros de discusión en el pensamiento crítico de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024, al hallarse un valor ( $p = ,000 < .05$ ) y validar la prueba W de Wilcoxon mediante un  $Z = -4,785 < -1.96$ , confirmando la existencia de diferencias significativas entre una fase y otra en el pensamiento crítico de la asignatura de inglés.
- 5.2 Se estableció la influencia significativa de los foros de discusión en el análisis de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024, al encontrarse un valor ( $p = ,000 < .05$ ) y validar la prueba W de Wilcoxon mediante un  $Z = -4,791 < -1.96$ , confirmando la existencia de diferencias significativas entre una fase y otra con respecto al análisis de la asignatura de inglés.
- 5.3 Se comprobó la influencia significativa de los foros de discusión en la inferencia de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024, al hallarse un valor ( $p = ,000 < .05$ ) y validar la prueba W de Wilcoxon mediante un  $Z = -4,793 < -1.96$ , confirmando la existencia de diferencias significativas entre una fase y otra en la inferencia de la asignatura de inglés.
- 5.4 Se demostró la influencia significativa de los foros de discusión en la argumentación de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024, al hallarse un valor ( $p = ,000 < .05$ ) y validar la prueba W de Wilcoxon mediante un  $Z = -4,789 < -1.96$ , confirmando la existencia de diferencias significativas entre una fase y otra en la argumentación de la asignatura

de inglés.

- 5.5 Se verificó la influencia significativa de los foros de discusión en la toma de decisiones de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024, al hallarse un valor ( $p = ,000 < .05$ ) y validar la prueba W de Wilcoxon mediante un  $Z = -4,634 < -1.96$ , confirmando la existencia de diferencias significativas entre una fase y otra en la toma de decisiones en la asignatura de inglés.

## VII. RECOMENDACIONES

- 6.1 Se sugiere al director de la institución educativa privada, disponer entre el equipo directivo la elaboración e implementación del plan estratégico dirigido a fomentar entre la comunidad educativa el potencial académico de los foros de discusión para promover el aprendizaje entre los estudiantes y, por ende, el desarrollo del pensamiento crítico
- 6.2 Se orienta a realizar un plan de capacitaciones para que los docentes comprendan en detalle cómo se desarrolla el dominio del tema en el análisis de la asignatura de inglés. Esto les permitirá enseñar de manera efectiva a los estudiantes, ayudándolos a comprender y practicar ejercicios para dominar el tema asignado y demostrar su capacidad de análisis.
- 6.3 Se sugiere a la coordinación académica, implementar talleres prácticos para fomentar la práctica de la fluidez comunicativa en la inferencia de la asignatura de inglés. De esta manera, los docentes podrán compartir experiencias sobre esta estrategia metodológica y ponerla en práctica con los estudiantes, fomentando así la fluidez en la comunicación y la capacidad de hacer inferencias durante las participaciones.
- 6.4 Es importante realizar reuniones entre las autoridades y los maestros para discutir cómo mejorar la interacción en la argumentación de la asignatura de inglés. A través de la discusión, se encontrarán soluciones eficaces para aplicar una alta interacción durante las clases, lo que permitirá a los estudiantes argumentar sus participaciones de manera más efectiva.
- 6.5 Los docentes mediante reuniones periódicas con otros docentes y bajo la tutela de la dirección deben planear estrategias que permitan motivar directamente a los estudiantes para que contribuyan al tema y tomen decisiones reflexivas sobre el tema asignado por el docente de la asignatura de inglés. Esto garantizará que los estudiantes no solo

participen, sino que también aporten, ejerciendo su capacidad de tomar decisiones basadas en su criterio personal

## VIII. REFERENCIAS

- Alcarraz, B. (2024) EL Aprendizaje situado para desarrollar el pensamiento crítico en las estudiantes de Educación Superior Pedagógica. *Revista de Educación*, 22(23), 25-37.
- Aceituno, C. y Cruz, R. (2020). *Mitos y Realidades de la Investigación Científica*. Editorial Biblioteca Nacional.
- Acosta, C., Colina, D. y Eguis, M. (2024) Estrategias de enseñanza y aprendizaje que promueven el pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD en Valledupar. *Educación Sentipensante*, 3(2), 15-34.
- Acuña, G. (2022). Foro académico como herramienta pedagógica de Aprendizaje en línea para estudiantes de educación general Básica, 2022. (Tesis de Maestría) Universidad Técnica del Norte.
- Aguilar, P., Cruz, L y Magaña, C. (2021). Análisis del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad pública mexicana. *Cultura, Education y Sociedad*, 14 (1), 125-144.
- Alsaleh, N. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(1), 21-39.
- Arias, J. y Covinos, M (2021). *Diseño y Metodología de la Investigación*. Edicumbre Editorial Corporativa.
- Ballon, M. y Pilco, J. (2022). Motivación del proceso de aprendizaje en estudiantes del nivel secundaria de una Institución Educativa de Abancay, 2022. (Tesis Profesional) Universidad Continental.
- Beltré, A. y Bello V. (2024). Análisis de estrategias para el desarrollo de la escucha comprensiva y fluidez oral en el idioma inglés utilizadas por los docentes de sexto grado de primaria de los distritos 02-05 y 02-06. *Revista De Investigación Y Evaluación Educativa*, 11(2), 43-65

- Betancur, S., Tabares, A y Diaz, E. (2024). Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (72), 96-127.
- Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S y Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. Estudios Pedagógicos, 44 (1), 89-113.
- Boada, A y Mayorca, R. (2019). Importancia de la participación de estudiantes virtuales a través de los foros-debates en plataformas digitales [Archivo PDF].
- Cangalaya, L. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación. *Desde el Sur*, 12(1), pp. 141-153.
- De los Ángeles, V. (2019). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de medicina en foros de discusión en entornos virtuales de aprendizaje. (Tesis de Doctorado) Universidad Nacional del Nordeste.
- Escobar, J., y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Esquivel, A. y Canto, P. (2018). Tipos de interacciones en un ambiente virtual de aprendizaje entre estudiantes, profesores y contenidos. *Revista Varela*, 18 (51), 263-277.
- Estela, R., Contreras, E., Reyes, E., Fernández, R., Carcausto, C., Guzmán, G y Castro, D. (2021). El foro virtual como estrategia intercultural en la enseñanza de la física universitaria. *Revista Latinoamericana de difusión científica*, 4 (6), 192-212.
- Estrada, K. (2019). Pensamiento crítico: concepto y su importancia en la educación en enfermería. *Index de enfermería*, 28 (4), 204-208.
- Fuentes, A., Pastora, B y Suárez, R. (2020). El foro en la enseñanza universitaria: actividad fundamental para el desarrollo del aula virtual interactiva. *Revista Científica UISRAEL*, 7 (2), 97-112.

- George, D., y Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14ª ed.). Routledge.
- García, I. (2013). Diseño funcional y propuesta de implementación de una herramienta de apoyo a la construcción colaborativa de conocimiento. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información*, 14(1), 143-163
- Garces, J. García, E. Martínez, J. y Escobar, R. (2022). Uso de redes sociales para fomentar el pensamiento crítico en estudiantes universitarios durante el COVID-19. *Educación y Humanismo*, 25(44), 17-34.
- Hadi, M., Martel, C. , Huayta, F. , Rojas, C. y Arias, J. (2021). *Metodología de la Investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, N., Arias, C., Visiers, L. y Peña, D. (2018). El foro de discusión como herramienta docente en prácticas tuteladas del grado en enfermería. *Revista de Enfermagem Referência*, 4 (17), 130-145.
- Horta, A. (2018). El efecto del foro como estrategia para desarrollar el pensamiento crítico en el área de ciencias sociales de La Institución Educativa Departamental Algarrobo (Tesis de Maestría) Universidad de la Costa.
- Ilbay, E. , y Espinosa, P. (2024). La importancia del pensamiento crítico y la resolución de problemas en la educación contemporánea. *Revista Científica Kosmos*, 3(1), 4–18.
- Jincho, R. (2020). Uso del foro virtual para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes del 5º grado de secundaria de la I.E. San Francisco de Asís de Acobamba, Huancavelica - 2019 (Tesis de Segunda Especialidad) Universidad Nacional de Huancavelica.
- Ledesma, C. y Sevairos, J. (2023). Uso de herramientas digitales para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes, *Revista de Investigación en Ciencias de la*

- Educación*, 7(27), 509-517.
- Mackay, R., Franco, D y Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10 (1), 336-342.
- Maiz, Y. (2022). El método del debate en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del nivel secundaria. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Hermilio Valdizán.
- Málaga, L. (2022). Pensamiento crítico y el texto argumentativo en estudiantes de una universidad privada de Lima 2020. (Tesis profesional) Universidad de Piura.
- Martínez, M., Rojas, O., Vivas, A., y Doria, A. (2024). Foro de discusión para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria. *Areté, Revista Digital Del Doctorado En Educación*, 10(20), 163–178.
- Melendez, C. (2022). El foro virtual y el pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje rural del distrito de Tamburco, Abancay, 2022. (Tesis de doctorado) Universidad César Vallejo.
- Mendiola, I., y Castro, J. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través de foros de discusión asincrónicos con estudiantes de 8° grado. *Tec UNIMAR*, 39 (1), 126-144.
- Monserrate, K., y Zambrano, R. (2024). Estrategias metodológicas creativas y el pensamiento crítico de los estudiantes de básica media. *Tec UNIMAR*, 8 (2), 89-98.
- Morales, P. (2012). *Medición de actitudes en psicología y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos*. Universidad Pontificia Comillas.
- Mosquera, I. (2024). Los foros como elemento dinamizador para la participación activa en una universidad online. *Revista científica de Educación y Comunicación*, 28 (1), 1-21.
- Najarro, R. y Avila, C. (2019). Utilidad del foro virtual en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la maestría de docencia Universitaria De La Universidad Norbert Wiener, año 2019, (Tesis de Maestría) Universidad Norbert Wiener.
- Núñez, G. y Martínez, T. (2022). Taller de hábito de lectura para fortalecer la expresión oral en

- estudiantes de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui, San Juan de Bigote – Piura, (Tesis Profesional) Universidad Nacional de Piura.
- Ojeda, J. (2022). Estrategias virtuales y aprendizaje significativo de los niños de 4 años de la Institución Educativa N° 503 Santa Rosa de Lima - Sala de Construcción N° 01 – turno mañana – Sullana - Piura - 2020, (Tesis Profesional) Universidad Nacional de Piura.
- Ordóñez, D. y Intriago, C. (2022). Aula invertida para promover el pensamiento crítico en estudiantes de octavo grado. *Dominio De Las Ciencias*, 8(1), 1090–1113.
- Ortega, M., Nesterova, E y Zamora, D. (2017). Análisis y clasificación de los foros electrónicos generados en el curso de cálculo superior. *Revista Electrónica Amiutem*, 5 (2), 65-75.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Palencia, A. (2020). Aportes del aula invertida en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Una experiencia a nivel de maestría. *Acción y reflexión educativa*, (45), 86-101.
- Prieto, F. (2018). El pensamiento crítico y autoconocimiento. *Revista de filosofía*, 74, 173-191.
- Quincho, R., Cardenas, J., Inga, V., Bada, W., Espinoza, G. y Yangali, H. (2022). *Metodología de la Investigación Científica: El sentido crítico, ante todo con uno mismo*. Editorial Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
- Quintero, M., Torres, A y Figueroa, E. (2020). Interacción en la modalidad a distancia de la Universidad Agraria de La Habana. *EduSol*, 20 (73), 57-67.
- Rodríguez, B., Ortiz, D., y García, K. (2024). Formulación de un diseño de instrumentación didáctica en *b-Learning* para educación superior. *Revista Latinoamericano de Estudios Educativos*, 54(1), 326–371.
- Rodríguez, A., Romero, J., y Rodríguez, J. (2024). Enseñar a Argumentar en Preescolar: Desarrollo de una Secuencia Didáctica. *Praxis y Saber*, 15(43), 1–21.

- Roncal, M. (2024). La argumentación oral y el fortalecimiento del pensamiento crítico de los niños del tercer grado de primaria de la institución educativa “Andrés Avelino Cáceres” – distrito Baños del Inca, Cajamarca, 2023. (Tesis Profesional) Universidad Nacional de Cajamarca.
- Romero, H., Real, J., Ordoñez, J., Gavino, G. y Saldarriaga, G. (2021). *Metodología de la investigación científica, tecnológica*. Edicumbre Editorial Corporativa.
- Salgado, A., Clavijo, E. y Martínez, E. (2023). Uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para promover el pensamiento crítico en un colegio de Tenjo. (Tesis Profesional) Universidad Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Sánchez, H., Reyes, C. y Mejía, K. (2021). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Editorial Universidad Ricardo Palma.
- Talavera, J. (2021). Nivel del Pensamiento Crítico en Estudiantes del Cuarto Año Avanzado “Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos Villa el Salvador” del Distrito de Villa el Salvador en Lima - 2021. (Tesis de Segunda Especialidad) Universidad Nacional de Huancavelica.
- Veytia, M. (2021). La estructura argumentativa en estudiantes de posgrado a partir de foros virtuales. *Revista Conrado*, 17 (78), 234-239.

## **IX. ANEXOS**

## Anexo A: MATRIZ DE CONSISTENCIA

| FORMULACIÓN DEL PROBLEMA  | OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN   | HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN  | VARIABLES  | DIMENSIONES   | TIPO DE INVESTIGACIÓN   |
|---|---|--|--|---|---|
| <p><b>Problema general</b><br/>¿Los foros de discusión influyen en el pensamiento crítico de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes -2024?</p>   | <p><b>Objetivo general</b><br/>Determinar la influencia significativa de los foros de discusión en el pensamiento crítico de la asignatura de inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes -2024.</p>   | <p><b>Hipótesis general</b><br/>Los foros de discusión influyen en el pensamiento crítico de la asignatura de inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes -2024.</p>   | <p><b>Variable independiente:</b><br/>Foros de discusión</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominio del tema.</li> <li>• Fluidez de la comunicación</li> <li>• Interacción</li> <li>• Aportes del tema.</li> </ul> | <p><b>Diseño</b> es experimental del tipo <b>preexperimental</b> porque se aplicará un pretest y un postest a fin de medir antes y después de la aplicación del tratamiento a un grupo único.</p>   |
| <p><b>Problemas específicos</b><br/>¿Los foros de discusión influyen en el análisis de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes -2024?</p> <p>¿Los foros de discusión influyen en la inferencia de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes -2024?</p> <p>¿Los foros de discusión influyen en la argumentación de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024?</p> <p>¿Los foros de discusión influyen en la toma de decisión de la asignatura inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2023?</p> | <p><b>Objetivos específicos</b><br/>Establecer la influencia de los foros de discusión en el análisis de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.</p> <p>Comprobar la influencia de los foros de discusión en la inferencia de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes -2024.</p> <p>Demostrar la influencia de los foros de discusión en la argumentación de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes -2024.</p> <p>Verificar la influencia de los foros de discusión en la toma de decisión de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes -2024.</p> | <p><b>Hipótesis específicas</b><br/>Los foros de discusión influyen en el análisis de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes -2024.</p> <p>Los foros de discusión influyen en la inferencia de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.</p> <p>Los foros de discusión influyen en la argumentación de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.</p> <p>Los foros de discusión influyen en la toma de decisión de la asignatura inglés en los estudiantes del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes-2024.</p> | <p><b>Variable dependiente:</b><br/>Pensamiento crítico</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis</li> <li>• Inferencia</li> <li>• Argumentación</li> <li>• Toma de decisiones</li> </ul>                       | <p><b>Nivel</b> es <b>descriptivo</b> y <b>explicativo</b> porque se pretende medir la influencia que causa de la variable independiente sobre el efecto de la variable dependiente.</p> <p><b>Tipo</b> es <b>aplicada</b> porque se pretende dar solución frente al problema de estudio con la finalidad de aportar a la comunidad científica educativa.</p> |

## Anexo B: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

### VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO POR EL JUICIO DE EXPERTO FORO DE DISCUSIÓN EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO

#### I. Datos generales:

**1.1. Apellidos y nombre del validador del cuestionario:** Nina Cuchillo, Josue

**1.2. Institución donde se encuentra trabajando:** Project Management Institute

**1.3. Cargo donde se encuentra trabajando:** Coordinador de la Unidad de Investigación

**1.4. Objetivo de la evaluación:**

Determinar la influencia significativa de los foros de discusión en el pensamiento crítico de la asignatura de inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes.

**1.5. Autor del instrumento:**

Flor de María Llaure Alayo

#### II.- Criterios de validación

| INDICADORES         | CRITERIOS   | DEFICIENTE<br>00-20% | REGULAR<br>21-40% | BUENO<br>41-60% | MUY<br>BUENO<br>61-80% | EXCELENTE<br>81-100% |
|---------------------|---|----------------------|-------------------|-----------------|------------------------|----------------------|
| <b>Originalidad</b> | Las variables de estudio son auténticas y no han sido trabajadas anteriormente en la I.E. |                      |                   |                 | 80%                    |                      |
| <b>Claridad</b>     | Lenguaje formal.  |                      |                   |                 | 75%                    |                      |
| <b>Objetividad</b>  | Las alternativas de respuestas no inducen a la manipulación en sus respuestas.            |                      |                   |                 |                        | 85%                  |
| <b>Actualidad</b>   | Las variables son actuales y de interés para la comunidad educativa.                      |                      |                   |                 |                        | 85%                  |
| <b>Organización</b> | Existe relación y coherencia entre el planteamiento de la formulación, objetivo e         |                      |                   |                 |                        | 85%                  |

|                     |  |  |  |  |     |     |
|---------------------|--|--|--|--|-----|-----|
|                     | hipótesis.   |  |  |  |     |     |
| <b>Idoneidad</b>    | EL cuestionario cumple con el objetivo de manera general de la investigación.                    |  |  |  | 80% |     |
| <b>Redacción</b>    | Clara, concisa y entendible.   |  |  |  |     | 85% |
| <b>Consistencia</b> | Responde a la hipótesis general y específicas de la investigación.                               |  |  |  |     | 85% |
| <b>Coherencia</b>   | Entre las variables, dimensiones e indicadores con las preguntas planteadas en la investigación. |  |  |  | 80% |     |
| <b>Alternativas</b> | Son objetivas y precisas.  |  |  |  | 80% |     |
| <b>Metodología</b>  | Las preguntas están relacionadas con el diseño y tipo de investigación.                          |  |  |  |     | 85% |
| <b>TOTAL</b>        | <b>82%</b>   |  |  |  |     |     |

### III.- Opinión de aplicabilidad:

El instrumento es aplicable

Lima 26 de mayo de 2023.

  
 -----  
**Mg. Josue Nina Cuchillo**  
 MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA  
 Especialista en Asesoría de Trabajos  
 de Investigación ( Tesis )

**Firma del Experto Informante**  
**DNI: 42237584**

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO POR EL JUICIO DE  
EXPERTO  
FORO DE DISCUSIÓN EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO**

**I. Datos generales:**

**1.1. Apellidos y nombre del validador del cuestionario:** Nina Cuchillo, Enoc Eusebio

**1.2. Institución donde se encuentra trabajando:** Universidad Nacional Mayor de San Marcos (CINFO)

**1.3. Cargo donde se encuentra trabajando:** Docente

**1.4. Objetivo de la evaluación:**

Determinar la influencia significativa de los foros de discusión en el pensamiento crítico de la asignatura de inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes.

**1.5. Autor del instrumento:**

**Flor de María Llaure Alayo**

**II.- Criterios de validación**

| INDICADORES         | CRITERIOS   | DEFICIENTE<br>00-20% | REGULAR<br>21-40% | BUENO<br>41-60% | MUY<br>BUENO<br>61-80% | EXCELENTE<br>81-100% |
|---------------------|---|----------------------|-------------------|-----------------|------------------------|----------------------|
| <b>Originalidad</b> | Las variables de estudio son auténticas y no han sido trabajadas anteriormente en la I.E. |                      |                   |                 | 75%                    |                      |
| <b>Claridad</b>     | Lenguaje formal.  |                      |                   |                 | 80%                    |                      |
| <b>Objetividad</b>  | Las alternativas de respuestas no inducen a la manipulación en sus respuestas.            |                      |                   |                 | 80%                    |                      |
| <b>Actualidad</b>   | Las variables son actuales y de interés para la comunidad educativa.                      |                      |                   |                 |                        | 90%                  |
| <b>Organización</b> | Existe relación y coherencia entre el planteamiento de la                                 |                      |                   |                 | 80%                    |                      |

|                     |  |  |  |  |     |     |
|---------------------|--|--|--|--|-----|-----|
|                     | formulación, objetivo e hipótesis.   |  |  |  |     |     |
| <b>Idoneidad</b>    | EL cuestionario cumple con el objetivo de manera general de la investigación.                    |  |  |  |     | 90% |
| <b>Redacción</b>    | Clara, concisa y entendible.   |  |  |  |     | 85% |
| <b>Consistencia</b> | Responde a la hipótesis general y específicas de la investigación.                               |  |  |  | 80% |     |
| <b>Coherencia</b>   | Entre las variables, dimensiones e indicadores con las preguntas planteadas en la investigación. |  |  |  | 80% |     |
| <b>Alternativas</b> | Son objetivas y precisas.  |  |  |  |     | 90% |
| <b>Metodología</b>  | Las preguntas están relacionadas con el diseño y tipo de investigación.                          |  |  |  | 80% |     |
| <b>TOTAL</b>        | <b>83%</b>   |  |  |  |     |     |

### III.- Opinión de aplicabilidad:

El instrumento es aplicable

Lima 20 de mayo de 2023.



Mg. Enoc Eusebio Nina Cuchillo  
MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**Firma del Experto Informante**  
**DNI: 43513309**

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO POR EL JUICIO DE EXPERTO  
FORO DE DISCUSIÓN EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO

I. Datos generales:

1.1. Apellidos y nombre del validador del cuestionario: Calixto Cantaro Benito

1.2. Institución donde se encuentra trabajando: I.E. 2081 "PERÚ SUIZA"

1.3. Cargo donde se encuentra trabajando: subdirector

1.4. Objetivo de la evaluación:

Determinar la influencia significativa de los foros de discusión en el pensamiento crítico de la asignatura de inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes.

1.5. Autor del instrumento:

Flor de María Llaure Alayo

II.- Criterios de validación

| INDICADORES  | CRITERIOS  | DEFICIENTE<br>00-20% | REGULAR<br>21-40% | BUENO<br>41-60% | MUY BUENO<br>61-80% | EXCELENT<br>E<br>81-100% |
|--------------|--|----------------------|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------------|
| Originalidad | Las variables de estudio son auténticas y no han sido trabajadas anteriormente en la I.E.    |                      |                   |                 | 75%                 |                          |
| Claridad     | Lenguaje formal.   |                      |                   |                 | 80%                 |                          |
| Objetividad  | Las alternativas de respuestas no inducen a la manipulación en sus respuestas.               |                      |                   |                 | 80%                 |                          |
| Actualidad   | Las variables son actuales y de interés para la comunidad educativa.                         |                      |                   |                 |                     | 95%                      |
| Organización | Existe relación y coherencia entre el planteamiento de la formulación, objetivo e hipótesis. |                      |                   |                 |                     | 85%                      |
| Idoneidad    | EL cuestionario  |                      |                   |                 | 80%                 |                          |
|              | cumple con el objetivo de manera general de la investigación.                                |                      |                   |                 |                     |                          |

|              |  |  |  |  |     |     |
|--------------|--|--|--|--|-----|-----|
| Redacción    | Clara, concisa y entendible.   |  |  |  |     | 90% |
| Consistencia | Responde a la hipótesis general y específicas de la investigación.                               |  |  |  |     |     |
| Coherencia   | Entre las variables, dimensiones e indicadores con las preguntas planteadas en la investigación. |  |  |  | 80% |     |
| Alternativas | Son objetivas y precisas.  |  |  |  |     | 90% |
| Metodología  | Las preguntas están relacionadas con el diseño y tipo de investigación.                          |  |  |  |     | 85% |
| TOTAL        |  |  |  |  |     |     |

III.- Opinión de aplicabilidad:

El instrumento es aplicable.

  
 .....  
**Mg. Benito Calixto Cantaro**  
**DNI: 32481370**  
**N° de colegiatura: 0132481370**

Lima 04 de setiembre de 2024

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO POR EL JUICIO DE EXPERTO  
FORO DE DISCUSIÓN EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO**

**I. Datos generales:**

**1.1. Apellidos y nombre del validador del cuestionario:** Llanos Medina Fiorella

**1.2. Institución donde se encuentra trabajando:** I.E. 5026 “José María Arguedas”

**1.3. Cargo donde se encuentra trabajando:** Docente de Inglés

**1.4. Objetivo de la evaluación:**

Determinar la influencia significativa de los foros de discusión en el pensamiento crítico de la asignatura de inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes.

**1.5. Autor del instrumento:**

**Flor de María Llaure Alayo**

**II.- Criterios de validación**

| <b>INDICADORES</b>  | <b>CRITERIOS</b>   | <b>DEFICIENTE<br/>00-20%</b> | <b>REGULAR<br/>21-40%</b> | <b>BUENO<br/>41-60%</b> | <b>MUY BUENO<br/>61-80%</b> | <b>EXCELENTE<br/>81-100%</b> |
|---------------------|--|------------------------------|---------------------------|-------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| <b>Originalidad</b> | Las variables de estudio son auténticas y no han sido trabajadas anteriormente en la I.E.    |                              |                           |                         | <b>75%</b>                  |                              |
| <b>Claridad</b>     | Lenguaje formal.   |                              |                           |                         | <b>80%</b>                  |                              |
| <b>Objetividad</b>  | Las alternativas de respuestas no inducen a la manipulación en sus respuestas.               |                              |                           |                         | <b>80%</b>                  |                              |
| <b>Actualidad</b>   | Las variables son actuales y de interés para la comunidad educativa.                         |                              |                           |                         |                             | <b>95%</b>                   |
| <b>Organización</b> | Existe relación y coherencia entre el planteamiento de la formulación, objetivo e hipótesis. |                              |                           |                         |                             | <b>85%</b>                   |
| <b>Idoneidad</b>    | EL cuestionario  |                              |                           |                         |                             | <b>85%</b>                   |

|                     |  |  |  |  |            |  |
|---------------------|--|--|--|--|------------|--|
|                     | cumple con el objetivo de manera general de la investigación.                                    |  |  |  |            |  |
| <b>Redacción</b>    | Clara, concisa y entendible.   |  |  |  | <b>80%</b> |  |
| <b>Consistencia</b> | Responde a la hipótesis general y específicas de la investigación.                               |  |  |  | <b>80%</b> |  |
| <b>Coherencia</b>   | Entre las variables, dimensiones e indicadores con las preguntas planteadas en la investigación. |  |  |  | <b>80%</b> |  |
| <b>Alternativas</b> | Son objetivas y precisas.  |  |  |  | <b>80%</b> |  |
| <b>Metodología</b>  | Las preguntas están relacionadas con el diseño y tipo de investigación.                          |  |  |  | <b>80%</b> |  |
| <b>TOTAL</b>        |  |  |  |  |            |  |

### III.- Opinión de aplicabilidad:

El instrumento es Aplicable.

Lima 10 de septiembre de 2024.

*Dr. Fiorella Hauos Medina*  
 Firma del Experto Informante  
 DNI: 46430574  
 N° de colegiatura: 0533642

## Anexo C: MODELO DE INSTRUMENTO

### FOROS DE DISCUSIÓN EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO

#### I. Datos personales:

Apellidos y nombres:

.....

Edad:

.....

Sexo:

.....

Grado:

.....

#### II. Objetivo:

Determinar la influencia significativa de los foros de discusión en el pensamiento crítico de la asignatura de inglés en los estudiantes del quinto grado del nivel primaria de la Institución Educativa Particular Nuestra Señora de Lourdes, con la finalidad de solucionar la problemática del pensamiento crítico para tener como resultados estudiantes con capacidad resolutoria y que fundamente sus participaciones en clases.

#### III. Instrucciones:

Debes leer y luego marcar con un X, a continuación, se te presenta un ejemplo para que observes como debes marcar:

| Codificación |            |         |              |         |
|--------------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca        | Casi Nunca | A veces | Casi Siempre | Siempre |
| 1            | 2          | 3       | 4            | 5       |

| VARIABLE FORO DE DISCUSIÓN |   |        |            |         |              |         |
|----------------------------|---|--------|------------|---------|--------------|---------|
| DIMENSIONES /ITEMS         |   | INDICE |            |         |              |         |
|                            |   | NUNCA  | CASI NUNCA | A VECES | CASI SIEMPRE | SIEMPRE |
| DOMINIO DEL TEMA           |   |        |            |         |              |         |
| 1                          | Mantiene relación en su explicación al momento de su participación. |        |            |         |              |         |
| 2                          | Identifica lugares donde se desarrolla el texto.                    |        |            |         |              |         |
| 3                          | Diferencia a personajes principales de los secundarios.             |        |            |         |              |         |
| 4                          | Reconoce el rol que desempeña                                       |        |            |         |              |         |

|                                     |   |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------|---|--|--|--|--|--|
|                                     | cada personaje del texto leído.   |  |  |  |  |  |
| 5                                   | Demuestra ilación en las ideas de manera ordenada al momento de su participación.                         |  |  |  |  |  |
| 6                                   | Expone el tema de forma directa sin irse a otros temas que no tengan que ver.                             |  |  |  |  |  |
| 7                                   | Demuestra capacidad de síntesis en sus ideas porque no se pasa del tiempo asignado para su participación. |  |  |  |  |  |
| <b>FLUIDEZ DE LA COMUNICACIÓN</b>   |   |  |  |  |  |  |
| 8                                   | Demuestra agilidad verbal sin titubear cuando expone sus ideas.   |  |  |  |  |  |
| 9                                   | Responde ante las preguntas del docente, demostrando que conocer el tema.                                 |  |  |  |  |  |
| 10                                  | Responde ante las preguntas de sus compañeros, demostrando que conocer el tema.                           |  |  |  |  |  |
| 11                                  | Explica con fluidez verbal presentando una adecuada pronunciación y entonación.                           |  |  |  |  |  |
| 12                                  | Demuestra habilidad y fluidez para expresarse.  |  |  |  |  |  |
| <b>INTERACCIÓN</b>                  |   |  |  |  |  |  |
| 13                                  | Escucha activa ante la participación del docente.   |  |  |  |  |  |
| 14                                  | Escucha activa ante la participación de sus compañeros.   |  |  |  |  |  |
| 15                                  | No interrumpe cuando los demás participan.  |  |  |  |  |  |
| 16                                  | Atiende mirando a los ojos cuando el docente le hace la pregunta.   |  |  |  |  |  |
| 17                                  | Atiende mirando a los ojos cuando algún compañero le hace la pregunta.                                    |  |  |  |  |  |
| <b>APORTES SOBRE EL TEMA</b>        |   |  |  |  |  |  |
| 18                                  | Precisa ideas sobre el propósito para decir si se han cumplido o no después de leer el texto.             |  |  |  |  |  |
| 19                                  | Resume los objetivos del tema leído, generándose así las conclusiones.                                    |  |  |  |  |  |
| 20                                  | Explica cómo puede mejorar el problema identificado en el texto.  |  |  |  |  |  |
| <b>VARIABLE PENSAMIENTO CRÍTICO</b> |   |  |  |  |  |  |
| <b>ANÁLISIS</b>                     |   |  |  |  |  |  |
| 21                                  | Identifica las ideas principales y secundarias del texto leído.   |  |  |  |  |  |

|                           |   |  |  |  |  |  |
|---------------------------|---|--|--|--|--|--|
| 22                        | Reconoce las causas del texto leído.  |  |  |  |  |  |
| 23                        | Identifica las consecuencias del texto leído.                                   |  |  |  |  |  |
| 24                        | Explicas las relaciones de los personajes del texto leído.                      |  |  |  |  |  |
| 25                        | Identifica la situación problemática del texto leído.                           |  |  |  |  |  |
| <b>INFERENCIA</b>         |   |  |  |  |  |  |
| 26                        | Deduces la implicancia a manera general del texto leído.                        |  |  |  |  |  |
| 27                        | Deduces la implicancia de manera clara y directa.                               |  |  |  |  |  |
| 28                        | Deduces la implicancia de los personajes del texto leído.                       |  |  |  |  |  |
| 29                        | Plantea inferencia en relación con el texto leído.                              |  |  |  |  |  |
| <b>ARGUMENTACIÓN</b>      |   |  |  |  |  |  |
| 30                        | Asume estar de acuerdo con el propósito del texto.                              |  |  |  |  |  |
| 31                        | Asume estar de desacuerdo con el propósito del texto.                           |  |  |  |  |  |
| 32                        | Fundamenta su postura en cuanto a su opinión del texto leído,                   |  |  |  |  |  |
| 34                        | Fundamento el rol que desempeñaron los personajes del texto leído.              |  |  |  |  |  |
| 35                        | Explica con fundamento a las reflexiones que llego después de leer el tema.     |  |  |  |  |  |
| 36                        | Elabora con tus propias palabras lo que has entendido después de leer el texto. |  |  |  |  |  |
| 37                        | Defiende sus ideas con fundamento en relación a lo leído.                       |  |  |  |  |  |
| <b>TOMA DE DECISIONES</b> |   |  |  |  |  |  |
| 38                        | Demuestras ser consciente que las decisiones que se tomen serán irreversibles.  |  |  |  |  |  |
| 39                        | Evalúa y selecciona la toma de decisión más ideal.                              |  |  |  |  |  |
| 40                        | Explicas la decisión tomada con respecto a lo leído.                            |  |  |  |  |  |