

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS EN EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA, ESPECIALIDAD LENGUA, LITERATURA Y
COMUNICACIÓN**

ALLCCA SALSAVILCA, Yesenia Jovely
BEDOYA BARDALES, Araceli Ayellen Nicole
PEREDA MONZON, Paola Corali
ZAMUDIO NORABUENA, Camila Cristina

ASESORA:

LOAYZA URCIA, Lilian del Pilar

Lima, diciembre del 2023



Declaratoria de originalidad

Yo, Ana Cecilia Holgado Vargas, Coordinadora del Área de Práctica Preprofesional e Investigación de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, de las autoras: ALLCCA SALSAVILCA, YESENIA JOVELY, BEDOYA BARDALES, ARACELI AYELLEN NICOLE, PEREDA MONZON, PAOLA CORALÍ, ZAMUDIO NORABUENA, CAMILA CRISTINA, tiene un **índice de similitud de 14%**, verificado en el software Turnitin:



Identificación de reporte de similitud. oid:3117:300204143

NOMBRE DEL TRABAJO

AUTOR

TESIS_ALLCCA10_12 (1).docx

Yesenia Aíca

RECUENTO DE PALABRAS

RECUENTO DE CARACTERES

19007 Words

107164 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

TAMAÑO DEL ARCHIVO

97 Pages

468.6KB

FECHA DE ENTREGA

FECHA DEL INFORME

Dec 20, 2023 2:34 PM GMT-5

Dec 20, 2023 2:36 PM GMT-5

● **14% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 12% Base de datos de Internet
- 2% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de Crossref
- Base de datos de contenido publicado de Crossref
- 13% Base de datos de trabajos entregados

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)

He revisado el informe de similitud y expreso que el porcentaje señalado está constituido por elementos que no constituyen indicios de plagio, cumpliendo así con lo solicitado en la EESPPM.

Lugar y fecha

Santiago de Surco, 20-12-2023



Ana Cecilia Holgado Vargas
Coordinadora del Área de Práctica Preprofesional e
Investigación de la EESPPM



María Isabel Carrión Prudencio
Jefe de la Unidad Académica de la EESPPM

Resumen

Frente a la pérdida de clases presenciales por pandemia en los periodos escolares 2020, 2021 y 2022, las estudiantes del nivel secundario no recibieron el acompañamiento adecuado para alcanzar las metas del ciclo VII del sistema educativo de la E.B.R., entre ellas, desarrollar la capacidad crítica, también denominada pensamiento crítico, y demostrarla mediante las capacidades de la competencia oral. En ese sentido, la investigación propone desarrollar las cinco dimensiones del pensamiento crítico expuestas por Villarini (2003): lógica, sustantiva, contextual, pragmática y dialógica. Para lograrlo, se propuso trabajar con una secuencia didáctica basada en las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.).

Para solucionar la problemática, se aplicó un estudio cuantitativo, de diseño experimental de clasificación pre experimental. Se utilizó como instrumento dos cuestionarios (pre y post test) para comprobar si el pensamiento crítico lograba desarrollarse analizando una situación inicial y final en las estudiantes del cuarto grado del nivel secundario de una institución educativa ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú). Finalmente, se comprobó experimentalmente que las estudiantes del cuarto grado del nivel secundario desarrollaron significativamente el pensamiento crítico aplicando las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.).

Palabras clave: Pensamiento crítico, Tertulias Literarias Dialógicas, dimensiones e investigación experimental.

Abstract

Faced with the loss of face-to-face classes due to the pandemic in the 2020, 2021 and 2022 school periods, secondary school students did not receive appropriate support to achieve the goals of cycle VII of the E.B.R. educational system, among them, to develop critical capacity, also known as critical thinking, and to demonstrate it through oral proficiency skills. In this sense, the research proposes to develop the five dimensions of critical thinking exposed by Villarini (2003): logical, substantive, contextual, pragmatic and dialogic. To achieve this, it was proposed to work with a didactic sequence based on the Dialogical Literary Gatherings (D.L.G.).

To solve the problem, a quantitative study was applied, with an experimental design of pre-experimental classification. Two questionnaires (pre- and post-test) were used as instruments to check whether critical thinking could be developed by analyzing an initial and final situation in students of the fourth grade of the secondary level of an educational institution located in the district of Chorrillos (Lima, Peru). Finally, it was experimentally verified that the students of the fourth grade of secondary school significantly developed critical thinking by applying the Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.).

Keywords: *Critical thinking, Dialogical Literary Gatherings, dimensions and experimental research.*

Agradecimientos

En nombre de nuestro equipo de tesis, queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a nuestra casa de estudios por formarnos y respaldarnos durante nuestro periodo de investigación. También extendemos nuestro agradecimiento a los profesores que nos guiaron y compartieron su valioso conocimiento a lo largo de este proceso.

Agradecemos especialmente a nuestra asesora, Lilian del Pilar Loayza Urcia, por su orientación, apoyo y paciencia, que fueron fundamentales para el éxito de nuestra tesis. Y no podemos pasar por alto la institución educativa que generosamente nos permitió llevar a cabo la aplicación de nuestra investigación. Este logro es reflejo del esfuerzo y el trabajo colaborativo.

Estamos agradecidas por todo el apoyo que hemos recibido en el camino.

Dedicatorias

Araceli: A mi querida madre Adelaida, a mi amada hija Valentina, a mis valiosas estudiantes que se cruzaron en mi camino en el 2023, quienes con su entusiasmo me han hecho amar la carrera. A Juan, por ser mi apoyo constante en esta travesía, y a mi amiga Camila por acompañarme y alegrar mis días grises durante estos cinco años.

Camila: A mi madre Silvia, padre Juan, tía Nella, amistades que siempre estuvieron alentándome y a mis estudiantes del 2023. También, a mis mascotas por las veces que hicieron el rol de mi alarma. Muchas gracias por todo, los quiero.

Paola: A mi mamá y a mi mejor amiga Diane por ser las primeras en celebrarme mis logros, a mis estudiantes de primero de secundaria y a Jose por compartir conmigo los momentos más especiales de mi 2023, a Alejandra y a Pedro por la paciencia, a mis amigas de Monterrico por tanto amor durante cinco años, a mi familia (Luis, Vanessa, Gladys y Silvana) por emocionarse al saber que esta carrera recién empieza y nunca acaba.

Yesenia: A mis padres, Toñito y Ani, por haberme acompañado en todo este proceso, por ser mi soporte emocional cuando atravesaba problemas y alentarme a conseguir todas mis metas, mi compañero de cuatro patas, Toby Alonso, por acompañarme en las amanecidas, a mis amigas de Monterrico que hicieron que este año sea de aprendizajes y a mis estudiantes por brindarme sus cariños sinceros y sus regalos del día a día que hicieron que amen la carrera que escogí.

Índice

Introducción	7
Parte I: MARCO TEÓRICO	17
1.1 Pensamiento	17
1.1.1 Pensamiento crítico	17
1.2 Tertulias Literarias	28
1.2.1 Tertulias Literarias Dialógicas	30
Parte II: MARCO METODOLÓGICO	42
2.1 Diseño de Investigación	42
2.1.1 Objetivos de la Investigación	42
2.1.2 Diseño, Tipo, Nivel y Modalidad de Investigación	43
2.1.3 Operacionalización de Variable de Investigación	44
2.2 Población	47
2.2.1 Muestra	49
2.3 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos	50
2.4 Análisis e Interpretación de Resultados	55
Conclusiones	79
Recomendaciones	80
Referencias	81
ANEXOS	89
1. Matriz de consistencia	89
2. Instrumento de investigación	94

Introducción

En la actualidad, existe una problemática referida a la elaboración de juicios críticos y a la manifestación de opiniones elaboradas por argumentos que las respalden y velen por su fiabilidad. Como representantes del abordaje del problema en Latinoamérica, Tabares et al. (2019), tras revisar los resultados de la evaluación PISA 2018, expusieron que las propuestas educativas de países como Chile exigen construir nuevas fórmulas para que los jóvenes desarrollen y fortalezcan su pensamiento crítico.

Al respecto, Milla (2012) reveló que la situación en Perú era preocupante desde hace más de una década, pues, como ejemplo de ello, los grupos escolares de quinto grado de secundaria se ubicaron en un nivel de logro de inicio en cuanto a la comprensión crítica en la prueba nacional del 2011. Años posteriores, la situación alertó al Ministerio de Educación, ya que las pruebas PISA entre los años 2015 y 2018 expusieron resultados poco favorecedores en la evaluación del nivel crítico sobre comprensión escrita. Posteriormente, en el 2018 en Lima se realizó una prueba para el nivel secundaria (Prado, 2019), en la cual se obtuvieron resultados que expresaron que la mayoría de estudiantes se ubicó en el nivel medio al resolver preguntas que demandaban habilidades para argumentar. No obstante, la situación concreta respondía a que el país aún permanecía en un índice muy cercano al nivel más bajo de la prueba.

En el 2023, después de atravesar por la crisis sanitaria propiciada por la propagación del COVID-19 se retoman las investigaciones en sistemas educativos de modalidad presencial. Tal es el caso del estudio realizado con las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú). Al inicio del periodo escolar 2023 se encontraban en un nivel de proceso en la competencia

“Se comunica oralmente en su lengua materna”, por lo cual, la capacidad referida a la reflexión y evaluación de la forma, contenido y contexto del discurso requería que las estudiantes adquirieran estrategias para desarrollarlas. En esta, el ejercicio del pensamiento crítico cobra relevancia para alcanzar el nivel destacado del ciclo VII de la E.B.R. Esta problemática se identificó, además, en la aplicación de la Prueba de Proceso de la Competencia Oral mediante el ejercicio de un debate en el aula. Como tarea previa, se solicitó que las estudiantes investigaran sobre el asunto a debatir. Los resultados despertaron la preocupación de un grupo de maestros, pues se observó que las opiniones manifestadas no consideraban criterios formuladores de juicios; además, las estudiantes formulaban propuestas que no expresaban una revisión a los diferentes contextos y en muy pocas oportunidades se visibilizó la autocorrección crítica de mensajes.

Como respuesta a la situación señalada (internacional, nacional y local), Benavides y Ruiz (2022) alegan que la problemática surge por la ausencia de autorreflexión sobre el acontecer diario. Por tanto, fue conveniente iniciar la búsqueda de estrategias que ayudaran a que las estudiantes opinen, argumenten y revisen sus posturas al intercambiarlas con sus pares. Es por ello que la investigación está dirigida a comprobar experimentalmente que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).

En referencia al pensamiento crítico, Sánchez, et. al. (2016) señalan que este se define como un pensamiento basado en la autonomía, la verdad y la libertad; es sensible y confrontacional a la realidad social, política, ética y personal. Además, mejora otras

habilidades cognitivas e incrementa la creatividad, componentes necesarios para solucionar problemas y tomar decisiones. Villarini (2003) agrega que alcanzar el pensamiento crítico demanda autorrevisar las reflexiones a través de cinco dimensiones: lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática, las cuales posibilitan su eficacia y creatividad.

Al respecto, las T.L.D. son una estrategia de aplicación en entornos educativos formales e informales que permite desarrollarlas, pues al proponer una discusión sobre clásicos de la literatura universal se propician espacios de diálogo y de intercambio de opiniones. Para lograrlo, plantean reuniones con niños, jóvenes y adultos en las que sus reflexiones y experiencias vividas fomenten, además de otros objetivos del programa, el sentido crítico y la comprensión de la realidad (Palomares y Domínguez, 2019).

Tras la revisión de estudios que relacionan la aplicación de las Tertulias de Comunidades de Aprendizajes con el desarrollo del pensamiento crítico las investigadoras se cuestionan ¿en qué medida la aplicación de las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) demuestra el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú)?

El objetivo general buscó comprobar experimentalmente si las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).

Los objetivos específicos son los siguientes:

Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión lógica que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú)

Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión sustantiva que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú)

Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión contextual que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú)

Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión dialógica que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú)

Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión pragmática que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú)

Como parte de los antecedentes, en el campo internacional, las Tertulias Literarias Dialógicas han cobrado protagonismo en espacios educativos. Tal es el caso de la investigación de Gil (2014) titulada *La Tertulia Literaria Dialógica como estrategia didáctica para la divulgación y valoración de la obra poética de Tomasa Ochoa Cordero en estudiantes del quinto año del liceo bolivariano Pedro Gual*. Determina como objetivo general utilizar a las Tertulias Literarias Dialógicas como estrategia para divulgar y valorar obras de literatura clásica universal. Este estudio se realizó, a diferencia de la

presente tesis, bajo el enfoque cualitativo del tipo investigación - acción. En similitud al trabajo de las tesis, ambos estudios incorporan la variable independiente (T.L.D.) como estrategia para desarrollar habilidades y destrezas de la postura crítica del estudiante al valorar las obras de literatura trabajada. Respecto a la población de investigación, tanto Gil (2014) como las tesis abordaron problemáticas de estudiantes del ciclo VII de la E.B.R.. Por último, Gil (2014) concluye que las T.L.D. propiciaron el aprendizaje basado en la cooperación y el diálogo, lo cual se reflejó en la mejora del desempeño educativo de los participantes del estudio. Sumado a ello, menciona que estas tertulias son también un elemento difusor de la literatura y son una herramienta didáctica útil para el campo del área de Comunicación.

Además, se revisó la investigación de Eligio et al. (2016) titulada *El desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate asincrónico en foros virtuales en educación secundaria*, realizada desde un enfoque cuantitativo de diseño pre experimental. Este enfoque metodológico coincide con el estudio de las tesis. Otra similitud se encuentra en la coincidencia de la variable dependiente, dado que los autores se centran en lograr un desarrollo óptimo de tal capacidad. Sin embargo, existen dos diferencias sustanciales. La primera radica en trabajar con dos grupos de un mismo grado (segundo de secundaria); la segunda, en cuanto al objetivo general de la investigación, pues, si bien ambos estudios buscan el desarrollo del pensamiento crítico, Eligio et al. (2016) buscan lograrlo con la técnica del debate, y las tesis mediante las tertulias propuestas por Comunidades de Aprendizaje (2015). Finalmente, los hallazgos de Eligio et al. (2016) demostraron que el pensamiento crítico y las habilidades que lo comprometen se desarrollaron mediante foros virtuales. Sin embargo, expusieron que la estrategia de

foros virtuales presentó ciertas limitaciones: ausencia de interpretaciones e inferencias entre comentaristas.

En la línea de antecedentes nacionales, Champi et al. (2018) en la investigación *La Tertulia Literaria Dialógica como estrategia para optimizar el desarrollo del pensamiento crítico* realizaron un trabajo con estudiantes del quinto grado del nivel secundario. Este estudio utiliza dos variables semejantes al proyecto: pensamiento crítico y aplicación de tertulias. Asimismo, el objetivo de las autoras en mención se centra en determinar de qué manera la ejecución de las T.L.D. optimizan el desarrollo del pensamiento crítico de una población estudiantil. Otra similitud encontrada con el presente proyecto es la metodología de acciones a realizar, pues Champi et al. (2018) optaron por una investigación de corte cuantitativo de diseño pre experimental. Asimismo, las investigadoras mencionadas trabajaron con una población similar, pues los estudios de Champi et al. (2018) y los de la presente investigación realizaron actividades en aulas, cuya población es de mujeres adolescentes pertenecientes al ciclo VII de la E.B.R.. Al finalizar, los resultados de Champi et al. (2018) demostraron que la aplicación de T.L.D. desarrolló el pensamiento crítico de las estudiantes de quinto grado del nivel secundario a partir de la teoría de Peter Facione, a diferencia del teórico de referencia de la presente investigación, basada en las dimensiones de Villarini (2003).

Por otro lado, se revisó el estudio liderado por Rosales (2017) titulado *La Tertulia Literaria Dialógica como estrategia de aprendizaje en la mejora del nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria*. El trabajo de investigación fue ejecutado bajo la directriz de un enfoque cuantitativo de diseño pre experimental, coincidente con el estudio de las tesis. Asimismo, uno de los

objetivos específicos mencionados estuvo centrado en diseñar y aplicar Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) para mejorar el nivel crítico de la comprensión de textos escritos. Este objetivo se encuentra relacionado con el propósito general de la tesis en cuestión, pues la investigación a realizar también busca mejorar el pensamiento crítico. Sin embargo, los estudios de Rosales (2017) se enfocan en el uso de T.L.D. para mejorar el nivel crítico de la comprensión lectora, referido a la competencia *Lee diversos tipos de textos en su lengua materna*, a diferencia de la presente tesis que está orientada a la competencia *Se comunica oralmente en su lengua materna*. Asimismo, se encuentra otra diferencia en cuanto al grupo de estudiantes participantes. Ello se refleja en que la población de Rosales (2017) pertenece a estudiantes del ciclo VI (segundo grado del nivel secundario), mientras que la población de las autoras de la presente investigación pertenece al ciclo VII (cuarto grado del nivel secundario). El trabajo de Rosales (2017) concluyó que las aplicaciones de las T.L.D. influyeron en la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado del nivel secundario.

Los referentes mencionados se relacionan en gran medida con los intereses de del trabajo de investigación experimental, pues exponen que las T.L.D. son utilizadas para desarrollar el pensamiento crítico mediante actividades de lectura, intercambios orales formales y espacios de diálogo formales e informales. Asimismo, se evidencia que existe una preocupación por crear y utilizar estrategias que optimicen el pensamiento crítico de los estudiantes de E.B.R. Se expone así que las variables del presente trabajo han sido estudiadas de manera independiente y conjunta en escenarios nacionales e internacionales.

Expuesto todo lo mencionado, se realiza una concisa descripción de los capítulos componentes de la investigación:

Introducción. Está compuesta por la descripción del planteamiento y la justificación del problema de investigación. Asimismo, se exponen los objetivos, hallazgos nacionales e internacionales, y los aportes a nivel teórico, metodológico y práctico. Por último, se exponen las limitaciones que se han presentado para este estudio.

Marco teórico. Se compone de las bases teóricas que fundamentan cada una de las variables de investigación: pensamiento crítico y Tertulias Literarias Dialógicas. Con respecto al primero, se presenta su definición, su abordaje desde la pedagogía, su enseñanza, el abordaje desde el Ministerio de Educación y la explicación de sus dimensiones. En cuanto a las Tertulias Literarias Dialógicas, se expone su definición, organización, condiciones fundamentales, principios, preguntas orientadoras para su aplicación y la propuesta de una secuencia pedagógica.

Marco metodológico. Hace referencia a la exposición del objetivo general y los objetivos específicos, además del diseño y clasificación (clase y subclase de investigación). Asimismo, se explica la población, técnica e instrumento utilizados en el estudio. Por último, el análisis e interpretación de los resultados finales son descritos de manera detallada.

Conclusiones. Refiere los hallazgos posteriores al análisis e interpretación de datos, además de la exposición de material de investigación para futuros estudios.

Recomendaciones. Se realizan menciones de implementación para la aplicación de T.L.D. en espacios educativos formales.

Referencias. Se presentan las fuentes revisadas para construir la investigación.

Anexos. Expone la matriz de consistencia, el instrumento aplicado: Piensa análisis.

Valor teórico. La presente investigación demuestra que las estrategias de Tertulias Literarias Dialógicas aplicadas a través de preguntas orientadas a la revisión de la forma, contenido, comunicación, contexto y valoración de las opiniones y aportes influyen positivamente en el desarrollo del pensamiento crítico.

Valor metodológico. El estudio evidencia la validez del cuestionario utilizado para obtener resultados fiables sobre el nivel del pensamiento crítico de las estudiantes que rinden la prueba.

Valor práctico. Se emplea como fuente de consulta para los docentes del área de Comunicación, ya que aporta información sobre el desarrollo del pensamiento crítico desde el área. Además, brinda orientaciones sobre el modo en el que se formulan interrogantes para generar espacios de diálogo y reflexión.

En cuanto a las limitaciones evidenciadas, la institución educativa de aplicación se caracteriza por pertenecer a una congregación religiosa y por contar con docentes titulares que profesan su fe abiertamente. Ello se convierte en un parámetro dentro de las clases, pues las estudiantes expusieron, en un inicio, que no se sentían confiadas al opinar libremente sobre temas que están en contra del catolicismo, por ejemplo, aborto, sexualidad, eutanasia, identidad de género, etc. A partir de la tercera sesión, la situación fue modificada. Otro aspecto limitante se relaciona con la infraestructura del centro educativo, dado que las aulas de cuarto grado del nivel secundario se encuentran expuestas a los sonidos exteriores, lo cual interfiere en las sesiones de aprendizaje. Como solución a tal limitación, se optó por solicitar otros ambientes de la institución

educativa que permitieran que el diálogo de las tertulias no sea interrumpido por sonidos externos.

Parte I: MARCO TEÓRICO

1.1 Pensamiento

El pensamiento es una capacidad biológica y una condición histórica-cultural que parte de la necesidad de adaptarse. Para ello, el ser humano recurre a tres sistemas: un sistema de representaciones o de codificación para darle sentido al mundo, un sistema de operaciones para organizar las representaciones y un sistema de actitudes para darle utilidad de acuerdo a sus intereses, motivaciones (Villarini, 2003).

Para relacionarse con el mundo, el ser humano puede pensar de diversas maneras. Estas pueden ser comprendidas a través de niveles de pensamiento de acuerdo a las dimensiones, habilidades y/o destrezas que se depositen al actuar. El nivel de pensamiento automático requiere una respuesta sencilla de respuesta inmediata frente a los estímulos ambientales según los aprendizajes que el ser humano ha obtenido a lo largo de la vida. Por su parte, actuar atravesando por el nivel de pensamiento sistemático es emplear cada uno de los recursos, tales como conceptos, destrezas y actitudes con el fin de responder a diversas circunstancias. En contraste, pensar críticamente es evaluar y analizar esos recursos en relación a las situaciones con las que operan.

1.1.1 Pensamiento Crítico (P.C.)

El P.C. es un juicio autoevaluado basado autónomo, veraz y libre. Es sensible y confrontacional a la realidad social, política, ética y personal. Por ello, concluyen Sánchez et. al (2016), que si una persona lo desarrolla está adoptando una postura de compromiso con la sociedad, pues se reconstruye en tanto transforma a los demás. Se vale, por un lado, de su capacidad de apertura y su honestidad intelectual, y por otro, de raciocinio y

leyes que responden a la lógica del lenguaje. Ennis (2016) comprende que el P.C. parte de la reflexión de decidir, hacer y decir. Desde otra perspectiva, Facione (2007) lo analiza en función de su utilidad: un pensamiento basado en juicios intencionados y autorregulados que consideran qué hacer, cómo hacerlo y cómo sintetizar la información. Por su parte, Villarini (2003) lo define como una capacidad dentro del pensamiento macro en la cual el sujeto es capaz de examinar y evaluar lo que escucha y a sí mismo (Villarini, 2003).

Para que se formule, reflexiona Boisvert (2005) analizado por Naessens (2014), atraviesa fases: lidiar con una situación que inquieta al sujeto, la aparición de la necesidad de evaluar lo que ocurre con esta situación, búsqueda de explicaciones o posibles soluciones, y la integración de ideas. En este camino aparece una disonancia que requiere que la persona busca información necesaria para conectar lo nuevo con sus ideas bases. De este, quien piensa se formula una especie de teoría personal, empieza a evaluar si esta es adecuada y se da inicio a la resolución de un conflicto.

Sumado a ello, el P.C. se ejerce, incluso, a pesar de los sesgos cognitivos y de los razonamientos que parecen ser válidos, pero no lo son, como ejemplo, las falacias. De la misma forma, existen dos componentes para dicha variable: cognitivos y no cognitivos, respectivamente. El primero está relacionado con las habilidades, razonamiento y metacognición, pues son las capacidades de reflexionar sobre el propio juicio y control que se ejerce sobre el aprendizaje, mientras que el segundo, abarca las disposiciones y actitudes que se muestran en un espacio de diálogo.

En esa misma línea, las habilidades claves del P.C. son el razonamiento, la resolución de conflictos y la potestad de decisión. Para la primera clave del pensamiento

crítico, el razonamiento, hay seis habilidades cognitivas fundamentales para su desarrollo: comprender, analizar, inferir, explicar, evaluar y autorregular. Todas estas van ligadas con las características de la variable, como es el caso del cuestionamiento permanente; por otro lado, está la agudeza perceptiva, cuya potencialidad radica en observar mínimos detalles y a partir de ello, encontrar ideas claves que refuercen los argumentos. Asimismo, el control emotivo y la mente abierta, guardan relación con pensamiento crítico dado que se requiere la disposición y autorregulación (componente no cognitivo) de aceptar ideas que sean contrarias a las personales. Esto quiere decir, que con suma calma se debe reconocer el valor que tienen los demás y que cabe la posibilidad de estar equivocados. (Minedu, 2004).

Al respecto, son diversas las disciplinas que la han abordado. Una de ellas, la filosofía. Miranda (2021) resalta la necesidad de la argumentación para lograrla, debido a que necesita, como puntualiza, de buenas razones para analizar la realidad. El autor fundamenta que a partir de este tipo de pensamiento se desarrollan el pensamiento creativo y el pensamiento cuidadoso. Se entiende, así, que esta tríada opera en conjunto, pues estos dos últimos nutren al primero. La creatividad se hace necesaria porque está abierta al análisis de ideas y orientaciones novedosas. Hacerlo, como señala Bono (2014) en Miranda (2021), logra que el ser humano dude de lo que habitualmente piensa. Así, se impulsa a que se exploren otras vías alternativas de pensamiento. Por su parte, el pensamiento cuidadoso aporta imparcialidad, empatía y cuidado.

1.1.1.1 Abordaje desde la Pedagogía. El P.C. comienza a ser tratado en el marco educativo por el filósofo educativo Robert Hugh Ennis quien lo conceptualiza como un pensamiento reflexivo que parte del razonamiento para decidir, hacer o decir. (Ennis, 1991). La teoría que explica y retoma a inicios del año dos mil (Ennis, 2005) no aísla al pensamiento crítico del pensamiento creativo. Por ejemplo, formular hipótesis, contar con diferentes puntos de vista para abordar un solo problema, formular diversas preguntas, plantear múltiples soluciones demuestran que ambos tipos de pensamiento participan de forma simultánea.

Esta idea que empieza a forjarse a inicios de los años sesenta es la primera relación formal en el mundo académico entre la idea de un maestro de aula y lo que implica pensar críticamente dentro de un salón de clases. Es desde ese momento que empieza a contagiarse la noción de este tipo de pensamiento como una aspiración de primer orden para los docentes e investigadores.

Comienza, desde los postulados del autor, una era en la que se otorga importancia a que sean los propios estudiantes quienes conozcan cómo es que sus propios pensamientos logran ser el resultado de un proceso de inferencias de lo que aprenden a convivir con el mundo que los rodea. Para llegar a ello, Ennis (2011) plantea que las instituciones educativas deben facilitar espacios y momentos en los cuales los escolares puedan participar activa y críticamente, además de una forma deductiva. De esta manera, se convierten en los protagonistas de sus procesos de aprendizaje partiendo de sus propias experiencias. En suma, el autor confirma mediante estos postulados que el P.C. puede ser desarrollado mediante la educación; por lo tanto, es un fenómeno posible de enseñarse desde cualquier materia educativa (De Juanas, 2013).

Menciona Ennis (Ennis 1991, 2011, 2016) que este pensamiento implica tres dimensiones básicas para alcanzarlo: la dimensión lógica, relacionada a relacionar palabras con enunciados; la criterial, la cual utiliza opiniones para juzgar los enunciados, y la dimensión pragmática encargada de comprender los juicios y decidir para construir y/o transformar el entorno. Estas dimensiones originan capacidades de pensamiento (Ennis 1991, 2011, 2016): centrarse en las preguntas, realizar preguntas para clarificar los argumentos, juzgar si una propuesta es creíble según la fuente de origen, observar y juzgar lo observado, deducir y juzgar lo deducido, inducir y juzgar lo inducido, comunicar juicios valorativos, definir definiciones y juzgarlas, identificar supuestos dentro de los argumentos, tomar decisiones e interactuar con otros, integrar disposiciones y habilidades con el fin de actuar o defender decisiones, actuar con orden, ser sensible con los que se interactúa (sentimientos, nivel de conocimiento y grado de sofisticación), usar la estrategia retórica. Luego, las clasifica en tres grupos: capacidades de clarificación, las que son la base de una decisión y las inferencias. Por último, añade dos habilidades con las cuales el sujeto realiza un ejercicio metacognitivo: la suposición y la integración (Bezanilla et al, 2018).

1.1.1.2 Enseñanza del Pensamiento Crítico. Es posible desarrollar el pensamiento crítico enfocándose en las experiencias, necesidades, intereses y la capacidad del estudiante, también desde la aplicación de los conocimientos previos sobre un tema con el fin de justificar, y a partir de opiniones y análisis de temas de diversa índole. En otras palabras, el pensamiento crítico se puede propiciar considerando procesos de aprendizajes donde se evidencian las experiencias reales e información

importante de diversos cursos donde los estudiantes puedan crear un banco de conocimientos. Esto se puede dividir en seis ejercicios fundamentales:

El primero es motivar que el desarrollo de enseñanza-aprendizaje sea oportuno; es decir, que parta de los propios intereses del alumno y que estos se relacionen con el contexto personal y sociocultural. Bajo estas líneas, el concepto de educación es comprendido como el medio para manifestar necesidades y sugerencias con el fin de crear un ambiente confiable para el desenvolvimiento de sus aprendizajes.

El segundo ejercicio de la actividad de enseñanza consiste en brindar herramientas de estudios, como, por ejemplo, técnicas, estrategias, métodos, instrumentos que guíen el desarrollo del pensamiento de tercer nivel.

El tercer ejercicio de enseñanza se basa en la retroalimentación para comunicar el progreso y acoger diversos criterios donde los estudiantes evalúan continuamente el desarrollo de su aprendizaje. Gracias a los diversos criterios de conformidad es posible la autoevaluación.

El cuarto ejercicio se relaciona con el espacio educativo. Se requiere un ambiente acogedor donde exista el valor de la tolerancia y la empatía por parte del docente dado que el estudiante lo verá como un modelo a seguir.

El quinto ejercicio de enseñanza se relaciona con la relación entre pares. Se debe velar por la cooperación y la comunicación entre estudiantes para impulsar el aprendizaje en equipo, puesto que las participaciones serán más enriquecedoras.

Por último, el sexto ejercicio se centra en el rol del maestro, puesto que él actúa como mediador, agente creativo, crítico, reflexivo, juicioso, indagador y acompañante.

1.1.1.3 Abordaje desde el Ministerio de Educación. En el Perú, las competencias referidas a la comunicación se desarrollan a través del lenguaje oral, la lectura y la escritura. El punto de partida para comprenderlo es el Currículo Nacional de Educación Básica Regular como el instrumento principal que todo docente peruano utiliza para medir el progreso y planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en los educandos (Rodríguez, 2019). El documento en mención reconoce al pensamiento crítico como un conjunto de juicios que se autorregula y se orienta a un propósito compuesto de procesos cognitivos y no cognitivos; aquel se sujeta de ciertos criterios y estándares de calidad, además de exponer conclusiones fundamentadas basadas en evidencias (Minedu, 2022). Postula que es necesario exponer las vertientes que el pensamiento crítico posee; empezando con la filosofía, la cual atiende la lógica y los cuestionamientos sobre los estándares del pensamiento. Luego, es propicio entenderlo desde la psicología orientada a los pensamientos y razonamientos generados a través de procesos cognitivos. Por último, la pedagogía aporta estrategias y métodos que logran desarrollar habilidades y capacidades que el educando requiere para desarrollarse como un pensador de tercer nivel: crítico (aquel que atraviesa el nivel de pensamiento automático y sistemático).

En el área de Comunicación la competencia comunicativa oral está relacionada a la lectura porque se complementan entre sí. El lenguaje adquirido mediante la lectura promueve que los lectores aprendan contenidos para que puedan comunicarse participando de encuentros orales y así construyan diálogos igualitarios. Bajo esa premisa, Parra (1996) señala que es indispensable que los estudiantes expresen su

creatividad de manera autónoma mediante la producción y lectura de textos verbales y no verbales de manera cohesiva y estructurada.

Para generarlo en el aula, se ha planteado que este sea desarrollado desde todas las áreas de la E.B.R. Para fines de este trabajo, se abordará el tema desde el área de Comunicación. Así, docentes dedicados a este campo se orientan a desarrollar capacidades de interpretación, creación, análisis, evaluación, explicación y aclaración de juicios no solo para resolver problemas en el ámbito académico, sino también en la dimensión personal y social (Rodríguez, 2019).

1.1.1.4 Dimensiones del Pensamiento Crítico. La destreza para desarrollar un pensamiento crítico parte, según Villarini (2003), de la metacognición, lo cual implica convertir el pensamiento en una herramienta efectiva y creativa mediante la reflexión y evaluación personal. El pensamiento crítico hace referencia a la capacidad de analizar y valorar el propio pensamiento y el de los demás (Villarini, 2003). Este proceso se lleva a cabo desde cinco dimensiones distintas: lógica, sustantiva, contextual, dialógica y pragmática.

De esta manera, Villarini (2003) propone una dimensión desde el punto de vista de la lógica, en la cual se busca analizar la claridad de las definiciones, la coherencia y la autenticidad de las normas que indica la lógica. Además, propone la revisión de la veracidad de los argumentos a través de la dimensión sustantiva que está centrada en el estudio de la información. Asimismo, enfatiza en el contexto y la relación entre el carácter biográfico y coyuntura atravesada. Desde la dimensión dialógica, contempla el diálogo entre distintas o similares posturas para establecer conclusiones. Por último, a través de la dimensión pragmática se autoevalúan los intereses del pensador, los fines

de sus pensamientos y los efectos que ocasiona. Por tanto, el pensamiento crítico engloba la articulación de la lógica de argumentos, la interpretación de experiencias, el contexto en las que se desarrollan, la evaluación de su aplicación y el intercambio de ideas.

Al respecto, es imprescindible el autoanálisis de la forma y fondo de los argumentos propuestos para formular una opinión. Es decir, es importante el uso de la creatividad y la eficacia del pensamiento que parte de la autorreflexión o metacognición.

Las siguientes líneas detallarán las concepciones de las dimensiones que un pensador crítico posee, las mismas que engloban acciones de identificación, sistematización, evaluación y expresión de las ideas.

a. Dimensión Lógica. Fundamentalmente, el análisis lógico de un argumento requiere clarificar conceptos y revisar la decodificación de postulados para corroborar la coherencia, pertinencia, suficiencia, objetividad y precisión de las posturas y argumentos evaluados. Es decir, esta dimensión comprende un análisis racional desde los criterios de la claridad, coherencia y validez que establece la lógica, ya que permite pensar con mayor lucidez y de forma estructurada: requisitos para la comprensión absoluta de un mensaje (Ruíz, 2019). Al respecto, se consideran indicadores que expresan las acciones que un pensador crítico realiza durante la elaboración y comunicación de sus juicios: organización de ideas, sistematización de los mensajes, identificación de las ideas mediante la deducción y síntesis de la información.

b. Dimensión Sustantiva. Si la dimensión lógica se centra en la forma de los argumentos, es necesaria una dimensión que profundice en el contenido de los mismos para verificar la veracidad o falsedad de información. Esta es la dimensión sustantiva, la cual presupone no solo hacer válido un argumento por la forma en la que se presenta, sino corroborar su fiabilidad. En consecuencia, el pensamiento se caracteriza por ser más objetivo y efectivo, pues está basado en datos fundamentados y comparados. Este debe caracterizarse por ser válido y alturado, de acuerdo a la edad y etapa de vida de cada sujeto.

En suma, hace referencia a la revisión de los fundamentos que respaldan una afirmación, así como los justificantes que la hacen posible. Al respecto, se consideran indicadores que expresan las acciones que un pensador crítico realiza durante la elaboración y comunicación de sus juicios: identificación de las ideas, análisis de las mismas y comprobación de su veracidad.

c. Dimensión Contextual. Refiere a la capacidad del análisis del propio pensamiento, teniendo en cuenta la historia de vida, la coyuntura, los conocimientos, prácticas, axiomas culturales, ideologías políticas, la idiosincrasia y el plano social dentro del cual se lleva a cabo la actividad del pensamiento. En esta dimensión, se destaca la importancia de conocer el entorno para poder interpretar bien un argumento, y así establecer una relación entre lo que se piensa y lo que se percibe.

De acuerdo a Moran y Rodríguez (2020) responde a la revisión del "parte y todo" de una situación, así como los componentes de las estructuras sociales en los cuales se encuentra sujeto el mensaje: época, sociedad y cultura. Al respecto, se consideran indicadores que expresan las acciones que un pensador crítico realiza durante la

elaboración y comunicación de sus juicios: identificación del contexto del mensaje y evaluación del mensaje de acuerdo al contexto.

e. Dimensión Dialógica. Esta dimensión tiene como capacidad evaluar la relación de los pensamientos propios con el del colectivo, puesto que tiene como intención originar debates e intercambiar puntos de vistas para compartir y mediar entre distintas formas de pensar. Es decir, se dirige a la comunicación con el entorno social. Por ello, considera entablar diálogos tolerantes y respetuosos que intercambien puntos de vista similares y opuestos, y evaluar las alternativas que surjan en la discusión.

De esa misma manera, Remache (2019) expone que en esta dimensión se identifican estrategias que logran evaluar las argumentaciones con relación al otro. Es así que la dimensión dialógica establece la relación con otros interlocutores, lo cual contribuye a la convivencia y cooperación entre pares sin distinción ideológica y cultural.

Al respecto, se consideran indicadores que expresan las acciones que un pensador crítico realiza durante la elaboración y comunicación de sus juicios: interpretación de la realidad de acuerdo al diálogo con el otro y expresión de las ideas de forma tolerante y respetuosa.

f. Dimensión Pragmática. La dimensión pragmática se orienta a la razón y formula que el conocimiento guarda relación con las propias experiencias del ser humano y; en consecuencia, se da importancia a las actitudes, emociones, metas e intereses de cada persona. Además, bajo esta dimensión se expone la intencionalidad del pensamiento y su nivel de practicidad; es importante la relación entre la razón práctica y la razón teórica (Ennis, 2011, como se citó en Angeldonis et al., 2019).

Es así que esta dimensión se relaciona con el actuar del pensador en función a sus principios (políticos, éticos y otros). Lo expuesto se relaciona con los aportes de Reyes (2016), pues expone que la dimensión pragmática debe estar orientada a que el pensamiento crítico considere importante al razonamiento práctico, ya que fundamenta al razonamiento teórico. Al respecto, se considera un indicador fundamental: la evaluación y presentación de ideas y soluciones viables de acuerdo a las circunstancias del pensador y de las personas involucradas.

En síntesis, alcanzar el nivel de pensador crítico presupone entender la propuesta de Villarini (2003) en términos que no solo son racionales. En este sentido, las ideas e intereses de la persona cobran relevancia en la elaboración de posturas e intervenciones sociales. Por ello, el pensamiento está condicionado en su forma y contenido por factores emocionales, sociales, políticos y culturales que lo hacen más efectivo (Díaz, 2017).

1.2 Tertulias Literarias

Las tertulias consisten en los espacios de reunión para llevar a cabo discusiones de un tema en común. Pueden hacerlo en un lugar público o más íntimo. Se estila realizar en lugares culturales, educativos, pero esto no es un requisito fundamental. Además, cuando el tópico de conversación es un texto, se hace uso de ella para promocionar la lectura. Para ello, los asistentes leen previamente un texto, aportan ideas en el diálogo de encuentro y reciben aportes de los demás. Si tienen alguna duda, pueden realizar preguntas (Club de Lectura, 2014). Es decir, en las reuniones de intercambio de ideas referidas a un texto en particular, es posible crear un encuentro entre personas que realizan diferentes apreciaciones sobre un mismo libro y que descubren nuevas

posibilidades de pensamiento gracias a la exposición de dudas tanto sobre lo leído como de lo interpretado.

Sobre su definición, Gonzales (2013) considera sobre ello a través de *Leer y conversar. Una introducción a los clubes de lectura* (Arana y Galindo, 2009). Reflexiona y afirma que su denominación no se diferencia de términos como clubes lectores, grupos de lectura, grupos de conversación, entre otros. Todos ellos tienen en común la conformación de grupos que han acordado leer libros en común y reunirse periódicamente para comentarlos. Los requisitos mínimos que configuran este encuentro son un libro, un grupo y una charla. No parece fundamental la figura de un coordinador. Sin embargo, comprende Gonzales (2013), parece conveniente la existencia de un responsable que se encargue de que la tertulia funcione y de su moderación.

El rol de este coordinador recae en la organización y en el recojo de dudas y orientaciones de los otros miembros del equipo. De igual modo, debe preocuparse por definir las fechas de reuniones (después de un consenso) Además, es de vital importancia que estudie e investigue la dinámica de otros grupos a fin de velar por los participantes del suyo. Durante el encuentro, debe cuidar que el diálogo se tome aburrido, desagradable, incómodo y sea direccionado según sus orientaciones ideológicas.

Estas tertulias buscan mantener una periodicidad que se hace posible si es que los participantes acuerdan fechas, horas y títulos fijos. Los clubs de lectura que trabajan con estas actividades publican estos datos en sus páginas virtuales o envían mensajes personales de manera interna como recordatorio de lectura y asistencia. Asimismo, si los

integrantes están de acuerdo, se puede invitar a personas externas para que participen de la dinámica del grupo (Club de Lectura, 2014).

Su vigencia en las escuelas y en espacios públicos no formales ha sido considerada por diferentes equipos estatales de educación. Diversos países las han incluido dentro de sus programaciones curriculares, tal y como lo realiza la Comisión para la Mejora Continua de la Educación de México (2019), que propone encuentros de lectura y conversación entre docentes y estudiantes, de modo que participen de experiencias que desarrollen sus conocimientos y habilidades. Otras instancias en Latinoamérica también incluyen esta actividad dentro de sus programas culturales, por ejemplo, el Ministerio de Cultura Argentina organiza reuniones de tertulias en las cuales se busca recuperar el placer por la conversación y el intercambio de comentarios sobre actualidad, política, literatura y otras disciplinas (Ministerio de Cultura de Argentina, 2021). Asimismo, el Ministerio de Cultura de Colombia (2023) propone espacios para estos encuentros con el fin de estimular la lectura de diversos textos, además de la circulación y difusión de literatura contemporánea. Sumado a ello, el Gobierno de México brinda propuestas de sesiones de tertulias que buscan fortalecer la capacidad de análisis del entorno para contribuir al bienestar individual y social (Comisión para la Mejora Continua de la Educación de México, 2019).

1.2.1 Tertulias Literarias Dialógicas

Las tertulias literarias dialógicas nacieron en 1979 en un centro de educación de personas adultas, La Verneda - Sant Martí de Barcelona, con la intención de propiciar un espacio íntimo de comprensión y aprendizaje colectivo sin tener en cuenta las escasas condiciones económicas y el bajo nivel de alfabetización que tenían las personas que

agrupaban el espacio dialógico (Cardini et al., 2021). A partir de esa vivencia, las T.L.D. se extienden paulatinamente a otros espacios.

Las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) son un actuar pedagógico que relaciona la práctica lectora y el intercambio de ideas sobre clásicos literarios universales. Asimismo, son espacios que promueven la interacción entre lectores que reflexionan, opinan y argumentan sobre múltiples temáticas, según sus propias interpretaciones y experiencias, y los propios autores de los libros revisados, puesto que tiene como objetivo fomentar el sentido crítico y la comprensión de la realidad (Palomares y Domínguez, 2019).

El enfoque de las T.L.D. parte de teorías pedagógicas que enfatizan la necesidad de recurrir a la interacción social, la comunicación y el diálogo para fomentar una cultura de aprendizaje real en el aula. Por su parte, la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) se centra en el papel protagónico de las prácticas sociales significativas mediadas por el diálogo para promover que el estudiante desarrolle sus pensamientos, capacidades y aprendizajes. Por otro lado, Habermas (1987) en la concepción del aprendizaje dialógico propone que cada persona posee una capacidad de lenguaje y acción. Esto es la capacidad de utilizar argumentos, comunicarse y, luego, proponer y evaluar acuerdos. Por último, las T.L.D. se apoyan de la perspectiva de Freire (1970) para postular que participar en sociedades democráticas significa desarrollar intercambios críticos a través de la práctica.

Existen testimonios de docentes que al generar espacios en el aula recurriendo a las T.L.D. han visualizado cambios significativos en cada uno de sus estudiantes. Es así que este tipo de tertulias son percibidas como instancias de diálogo y de aprendizaje

creado en conjunto. Su línea de acción relacionada a valores como el respeto, la tolerancia, la visibilización de las ideas de todos en un solo espacio de convivencia no solo generan un ambiente cálido, sino también un lugar ideal para desarrollar habilidades cognitivas y sociales que conllevan al desarrollo de componentes del pensamiento crítico. Mediante su práctica se puede medir, a través, de estudios cuantitativos y cualitativos, el desarrollo de los estudiantes, pues utiliza pasos y estrategias en las cuales cada educando puede observar su evolución y proceso de transformación a medida que las tertulias se suman a las actividades del salón de clases durante el año escolar (Cardini, 2021).

Las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) poseen dos requisitos fundamentales para aplicarse. En primer término, los textos de discusión deben pertenecer al canon de la literatura clásica universal, pues, según la comprensión de Comunidades de Aprendizaje (2018), estos permiten la comprensión y reflexión de problemáticas y fenómenos actuales. En cuanto al segundo requisito, no se debe excluir a ningún participante por ningún motivo. Los participantes pueden ser tanto niños como niñas, jóvenes y personas adultas sin mención académica y con poca experiencia lectora. Además, se busca crear un espacio en el que todos se sientan libres de compartir hechos propios.

1.2.1.1 Aprendizaje Dialógico.

Un aprendizaje basado en el diálogo sitúa a la conversación y a las interacciones entre participantes en el centro del propósito pedagógico. Es así que el objetivo de su aplicación es habilitar los campos de interpretación, comprensión de forma colectiva y el desarrollo del pensamiento crítico. La acción de dialogar definida por Freire (1997)

recogida por Cardini (2021) consiste en construir puentes para fomentar la recreación y reflexión de la cultura. Entiende el primer autor que son las preguntas las que propician un aprendizaje liberador y crítico en relación al mundo. De esta forma, la asimilación de una comunicación basada en preguntas (en el caso de la investigación, durante las T.L.D.) se relaciona con una educación emancipadora con sujetos que intervienen con opiniones y argumentos. Para lograrlo, las Comunidades de Aprendizaje (2015) mencionan siete principios fundamentales:

a. Diálogo Igualitario. El diálogo igualitario promueve la autonomía y la capacidad de interrogar e intervenir en una conversación sin temor al qué dirán (Comunidad de Aprendizaje, 2015). Asimismo, tal como señala Vasquez (2013), la escucha activa es fundamental en este principio, pues permite que el oyente intervenga de manera oportuna a las distintas intervenciones. Es así que el diálogo fomenta la enseñanza y aprendizaje a través de una condición de igualdad entre todos los pares (Gutierrez - Ríos, 2016). Por ende, practicarlo genera un impacto social en los estudiantes, pues propicia que estén dispuestos a compartir sus ideas y también a escuchar la de los demás sin tener que invalidarlos (Roca et al., 2022). Para lograr y cumplir de manera efectiva este principio, se deben tener en cuenta los siguientes indicadores: comentarios aceptados y válidos, y opiniones acertadas y válidas; de esta manera, los participantes interactúan con suma libertad, expresan lo que piensan e intercambian saberes con el fin de enriquecer más el diálogo sin imponer ideas.

b. Inteligencia Cultural. En las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.), cada intervención aporta de manera significativa a la conversación; por tal motivo, no solo se validan los comentarios académicos, sino también los emocionales y de realidad

contextual (Comunidades de Aprendizaje, 2015). Dentro del campo educativo, la inteligencia cultural se refiere al ejercicio de visibilizar a todos los estudiantes para que puedan sentirse parte de la comunidad educativa, así aún no tengan esclarecidos las actividades a trabajar. Al respecto, se considera como indicadores la valoración de conocimientos y de experiencias como parte de este principio.

c. *Transformación.* Mediante el intercambio de ideas que se propicia en las T.L.D. se genera la transformación de manera positiva en la vida personal e interpersonal de los interlocutores. Esta práctica produce la reflexión que ayuda a superar barreras y romper estereotipos sociales a través del diálogo y la valoración de opiniones. Para cumplir con este principio, se debe cumplir con los siguientes indicadores: búsqueda de transformación personal y búsqueda de transformación social para ser parte del cambio en cuanto al desarrollo individual y colectivo.

d. *Dimensión Instrumental.* En las T.L.D. se adquieren distintos tipos de conocimientos: historia, vocabulario, entre otros. Además, en estas conversaciones el participante suele ampliar el conocimiento por su cuenta para luego compartirlo con el grupo de tertulias, lo que resulta favorecedor para desenvolverse de manera eficaz en el campo estudiantil y social. De Botton (2015) afirma que, esta dimensión resulta indispensable en la inclusión social, puesto que permite que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico asociado con su propia realidad y las herramientas para transformarla. Al respecto, para la realización satisfactoria de este principio, se debe opinar teniendo en cuenta los siguientes indicadores: conocimiento histórico, conocimiento político, conocimiento técnico, conocimiento cotidiano y otros conocimientos.

e. Creación de Sentido. La creación del sentido surge desde el intercambio de ideas en las que visibilizan las propias demandas y necesidades de las personas. Esta se puede expresar a partir de las emociones, vivencias personales o distintas realidades del contexto en el que se desenvuelve el participante, ya sea explícita o implícita. Todos los comentarios aportan a la creación del sentido de las personas que intervienen en las T.L.D. De tal manera, se propicia el pensamiento crítico desde la capacidad para respetar las individualidades, para generarle confianza entre hablante y oyentes.

En el campo educativo se evidencia a partir de la creación del significado de aprender y la obtención de ese aprendizaje debe ser útil. Este principio se fortalece cuando los padres de familia o comunidad se involucran y logran reforzar el vínculo, valores y apreciar los contextos en que se desarrollan los participantes con el fin de incentivar al diálogo para incrementar el aprendizaje y crear áreas de conversación (García, C. y García, R. 2022). Por ello, para aportar ideas, emociones, vivencias de manera significativa y eficaz, se requiere incorporar los siguientes indicadores: reflexionar sobre el pasado, reflexionar sobre el presente y reflexionar sobre el futuro. Ello permitirá expresar mejor los comentarios y tomar en consideración cómo cada determinación puede afectar el bienestar individual a corto y largo plazo.

f. Solidaridad. Las T.L.D. poseen la característica de acoger a todo tipo de público, ya que cuenta con acceso gratuito y se admiten tanto a niños como a adultos. La solidaridad que se abarca en este principio está también vinculado a los valores como el respeto y la confianza, dejando de lado las imposiciones, dando pase a la libertad de opinión. En el diálogo se aprende de cada intervención y se crean vínculos de solidaridad

que van más allá de la edad, etnia o religión. Khalfaoui (2020) afirma que este principio propicia el desarrollo cognitivo, emocional y social.

Por consiguiente, ejercer esta práctica genera buenos hábitos en los estudiantes, ya que podrán interiorizarlos para luego aplicarlo en otras situaciones de la vida. Asimismo, crea relaciones solidarias en la institución educativa que permite mantener un cálido ambiente estudiantil en el que se vela por la integridad de cada miembro del aula e institución educativa (García et al, 2019). Al respecto, se consideran indicadores que expresan este principio y se deben poner en práctica: respeto y la no improvisación.

g. Igualdad de Diferencias. Mediante las intervenciones, se propicia las mismas oportunidades para todos. En este principio prevalece la igualdad de las personas y esto implica que se las debe aceptar pese a sus diferencias culturales, pues cuentan con el mismo derecho. Además, enriquece el diálogo a partir de los datos brindados desde su realidad. Por tal motivo, los indicadores que se incorporan para lograr tal finalidad son los siguientes: reconocimiento de diferencias y la inclusión social.

1.2.1.2 Organización de las Tertulias Literarias Dialógicas.

Los pasos a seguir para las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) son propuestos en el Manual de Tertulia Literaria Dialógica elaborado por CONFAPEA (2012):

Primero, se escoge una obra clásica universal por consenso. Para fines del presente estudio, la elección parte de un catálogo de cuentos.

- En casa, cada estudiante realiza la lectura y resalta sus fragmentos favoritos.
- En el aula, una semana después de la actividad realizada en casa, cada estudiante que escogió un fragmento solicita turnos de participación.
- El moderador se encarga de brindar el turno de participación para que cada

persona que desee intervenir lea el fragmento elegido en voz alta y explique qué lo motivó a escogerlo.

- Luego, el moderador brinda unos minutos adicionales para que los participantes puedan realizar comentarios sobre lo expuesto por el anterior.
- Al finalizar las intervenciones, el moderador cede el pase al siguiente participante a exponer su párrafo y se repite la misma secuencia (lee en voz alta su párrafo e indica por qué lo escogió). De esta misma manera se continúa con el total de estudiantes del aula, esto de una manera organizada por capítulos o partes.

1.2.1.3 Secuencia Pedagógica.

Para la aplicación de las T.L.D. se utiliza una secuencia pedagógica dividida en tres momentos contruidos a partir de los pasos propuestos por Comunidades de aprendizaje (2016):

a. Preparación de Participantes y Mediador. En este primer momento, el moderador da a conocer cuál es su función dentro de la Tertulia Literaria Dialógica (T.L.D.): organizar las participaciones y cronometrar el tiempo y realizar una conclusión final. Asimismo, aclara que su trabajo no es avalar un comentario como falso o verdadero, pues debe mantenerse objetivo en todo momento. En cuanto a la organización de participaciones, el moderador consulta quiénes desean iniciar el diálogo. El participante deberá anotar su turno de intervención y mencionar en qué página del texto se encuentra el fragmento que dará inicio a su participación.

b. Diálogo Igualitario. La propuesta original se basa en la lectura de fragmentos y ronda de opiniones o manifestación de experiencias en torno a los mismos, de modo

que exista una secuencia de 1) exposición de un fragmento favorito, 2) opiniones y comentarios en torno a este, 3) lectura de un nuevo fragmento y 4) repetición cíclica.

Esta secuencia ha sido utilizada como referente para construir el segundo momento de la tertulia. Asimismo, se ha añadido una variante en cuanto a la construcción de preguntas que orientan al mediador a propiciar el desarrollo del pensamiento crítico mediante preguntas “Dime” (Chambers, 2021). Cabe resaltar que estas interrogantes no deben ser utilizadas como un guion estricto durante el diálogo, pues solo son una orientación para el mediador. Es menester mencionar que este agregado del equipo de investigación no irrumpe la organización original de Comunidades de Aprendizaje ni sus principios.

La propuesta del equipo para acompañar la secuencia pedagógica propone clásicos de literatura con diversidad de géneros, tales como terror, suspenso, romance, entre otros. Los autores propuestos para las lecturas fueron Edgar Allan Poe, romántico gótico, Julio Ramón Ribeyro, cuentista peruano representante del realismo urbano Horacio Quiroga, cuentista uruguayo quien incorpora elementos terroríficos y sobrenaturales y Arthur Conan Doyle, cuentista británico representante de la narrativa de género policial.

c. Diálogo de Cierre. Al culminar el ciclo de participaciones, el mediador reúne las ideas de los participantes y realiza una conclusión de la conversación suscitada en torno al texto leído. Luego, con la ayuda de los participantes, selecciona el texto de la siguiente tertulia.

1.2.1.4 Tipología de Preguntas Orientadoras Durante una Tertulia.

Dime es una propuesta de enfoque sociocultural basado en utilizar la conversación en tertulias literarias a partir de preguntas que despiertan el sentido crítico de niños, adolescentes y adultos. El diálogo que se suscita entre lectores y mediadores tiene como consigna el trato amable y la búsqueda de experiencias entre lector y libro, lector y su vida personal, lector y lector, lector y mediador. Aidan Chambers (2021) menciona que el objetivo fundamental de este libro es ayudar a niños y niñas a hablar y escuchar bien sobre los libros que leen.

Se basa en el uso de preguntas que orientan el diálogo. Para Maarfia (2017), la pregunta dentro de un espacio educativo fomenta el aprendizaje autónomo, ya que, gracias a la interacción entre maestro y educando, es útil para comprobar y evaluar el aprendizaje. Por tal motivo, el uso de la pregunta se plantea como una estrategia y actividad permanente del educador porque permite construir y ampliar los aprendizajes del estudiante para luego ser retroalimentado en cada secuencia pedagógica. En ese sentido, el autor de la propuesta brinda una serie de preguntas: básicas, generales y especiales (Chambers, 2021).

Para las interrogantes básicas, se realizan preguntas para conocer si a los participantes les gustó o no el libro que leyeron y qué partes o momentos son los que se relacionan a sus intereses particulares. De esta manera, el docente mediador de lectura contribuye directamente a la comprensión. Se busca, de este modo, que los estudiantes expresen abiertamente sus emociones y sentimientos. Algunas preguntas son *¿te gustó el texto?*, *¿qué te llamó especialmente la atención?*, *¿qué partes te aburrieron?*, *¿cómo hubieras preferido que fuera?*, entre otras.

Respecto a las preguntas generales, se construyen interrogantes que partan de las ideas, opiniones e información que facilite la comprensión, tales como *¿has leído alguna otra historia como esta?, ¿cuántas historias diferentes (alternativamente: tipos de historia) encuentran en este relato?, ¿deseas releerlo?, ¿qué compartirías con tus amigos sobre lo que acabas de leer?, ¿te identificas con algún aspecto del libro?, ¿visualizaste la historia en tu mente mientras leías?, ¿leíste el libro completo o en pausas?, ¿quisieras volver a leer el libro?*

En cuanto al uso de preguntas especiales, Chambers (2021) menciona la necesidad de comparar a la persona con los libros, ya que cada uno tiene características propias que diferencia a los unos de los otros. Por ello, este tipo de preguntas no son aplicables para cualquier lectura, todo lo contrario, a las básicas y generales. Para formularlas se tiene que conocer la obra sobre la que se está dialogando (forma y contenido). Algunos ejemplos de este tipo de interrogantes son las siguientes: *¿cuánto tiempo crees que dura la historia?, ¿dónde ocurre la historia?, ¿qué personaje te interesó más?, ¿quién estaba contando –narrando– la historia?, ¿lo sabemos?, ¿cómo lo sabemos?, ¿quiénes podrían ser los protagonistas de la novela?*

Las preguntas señaladas construyen puentes de diálogo que originan una serie de modos de comunicación. Este intercambio de ideas es para Rubio (2013) un mecanismo de socialización primario y natural; son la primera forma que el ser humano utiliza para interactuar con los demás. Por ello, ejercen un rol necesario en el desarrollo social e individual de la vida diaria de los seres humanos. Gracias al diálogo, las personas pueden relacionarse y expresar emociones, sentimientos y opiniones. Tal como lo

comenta Córdoba (2020), ofrece la oportunidad de conversar y colocar en frases lo que emociona; además, sirve para observar desde otro panorama el propio actuar.

Parte II: MARCO METODOLÓGICO

2.1 Diseño de Investigación

2.1.1 *Objetivos de la Investigación*

Objetivo General.

Comprobar experimentalmente que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú)

Objetivos Específicos.

Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión lógica que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú)

Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión sustantiva que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú)

Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión contextual que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú)

Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión dialógica que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú)

Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión pragmática que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú)

2.1.2 Diseño, Tipo, Nivel y Modalidad de Investigación





La presente investigación se ejecutó bajo un enfoque cuantitativo. La elección responde a los fundamentos teóricos explicados por Neill y Suárez (2018), quienes detallan que una investigación cuantitativa se sustenta a través de análisis de datos estadísticos, pues brindan fiabilidad y desarrollan discusiones y publicaciones objetivas. Asimismo, son útiles para evitar que factores externos filtren información, lo cual otorga imparcialidad de conclusiones y resultados. Una investigación de índole cuantitativa es idónea para el presente estudio debido a que generaliza poblaciones y revela datos importantes para dirigir futuras investigaciones.

En cuanto al diseño de investigación, el grupo de investigadores decidió trabajar con el diseño experimental de clase pre experimental de subclase *pre test - post test*, debido a que se puede aprovechar la información brindada de la variable dependiente para realizar un estudio más consciente del aprovechamiento del uso de experimentos, ya que se busca medir la influencia que tienen en la muestra. En este diseño un grupo en particular es medido dos veces mediante un instrumento en alguna variable dependiente: antes de aplicar la estrategia y después de administrarla.

Posteriormente, se procede a comparar ambos resultados para evaluar si existen cambios significativos. Esta decisión surgió tras comparar el diseño pre experimental con un diseño cuasiexperimental. Si bien este último permite medir variables sociales en grupos distintos como lo son las del campo de la Educación, las calificaciones de los grupos accesibles para las investigadoras distaban entre sí y no permitían realizar un estudio justo entre las secciones del cuarto grado de secundaria. Al comparar las pruebas diagnósticas del área de Comunicación, se comprobó que las secciones A, C

obtuvieron puntajes totalmente aislados del puntaje obtenido por la sección B (grupo de aplicación). Sumado a ello, la aplicación de Tertulias Literarias Dialógicas no era posible en las secciones A y C debido a decisiones de las docentes titulares del área, lo cual imposibilitaba el ingreso a dichas aulas.

El gráfico del diseño de esta investigación es el siguiente:

GE:   1 X   2

GE: El grupo experimental está conformado por las estudiantes del cuarto grado del nivel secundario

O1: Pre test: Corresponde al cuestionario escrito aplicado previo al inicio de la intervención.

X: Aplicación de la metodología de Tertulias Literarias Dialógicas.

O2: Post test: Corresponde al cuestionario escrito aplicado posterior a la intervención.

2.1.3 Operacionalización de Variable de Investigación

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico es un juicio fundamentado en autoevaluación, metacognición, la libertad, la certeza y la autonomía, es sensible y confrontacional a la realidad social, política, ética y personal Sánchez et. al (2016). El pensar críticamente permite mejorar la capacidad de autoevaluación de pensamientos, a la vez que fortalece la creatividad del sujeto. Esto optimiza la habilidad de resolución de problemas y la toma de decisiones. Además, tiene una multiplicidad de dimensiones o aspectos. Villarini (2003) analiza las cinco dimensiones del pensamiento crítico: lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática.

Dimensiones	Indicadores	Items	Instrumento
Dimensión lógica	Organización de ideas	5	Pre test Post test
	Sistematización de ideas	4	
	Identificación de ideas mediante la deducción	2, 3	
	Resumen de las ideas	1	
Dimensión sustantiva	Análisis de ideas	9	
	Identificación de ideas de la información	8, 10, 21, 13	
	Comprobación de la veracidad de las ideas	6, 7	
Dimensión contextual	Interpretación de ideas expuestas.	11, 12	
	Argumentación de las ideas	14, 15	
Dimensión dialógica	Interpretación de la realidad	17, 18, 19	
	Expresión de opinión	16, 20	
Dimensión pragmática	Evaluación y presentación de soluciones viables de acuerdo a sus circunstancias	22, 23, 24, 25	

Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.)

Las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) son un actuar pedagógico que relaciona la práctica lectora y el intercambio de ideas sobre clásicos literarios universales. Asimismo, son espacios que promueven la interacción entre lectores que reflexionan, opinan y argumentan sobre múltiples temáticas, según sus propias interpretaciones y experiencias, y los propios autores de los libros revisados, puesto que tiene como

objetivo fomentar el sentido crítico y la comprensión de la realidad (Palomares y Domínguez, 2019).

Dimensión	Indicadores
Propuesta pedagógica	Preparación de los participantes y moderador
	Diálogo central
	Diálogo de cierre
Diálogo igualitario	Comentarios aceptados y válidos
	Opiniones aceptadas y válidas
Inteligencia cultural	Valoración de conocimientos
	Valoración de experiencias
Transformación	Transformación personal
	Transformación social
Dimensión instrumental	Conocimiento históricos
	Conocimiento políticos
	Conocimiento técnicos
	Conocimiento cotidianos
	Otros conocimientos
Creación de sentido	Reflexión del pasado
	Reflexión del presente
	Reflexión hacia el futuro
Solidaridad	Respeto
	No improvisación
Igualdad de diferencias	Reconocimiento de diferencias
	Inclusión social

2.2 Población

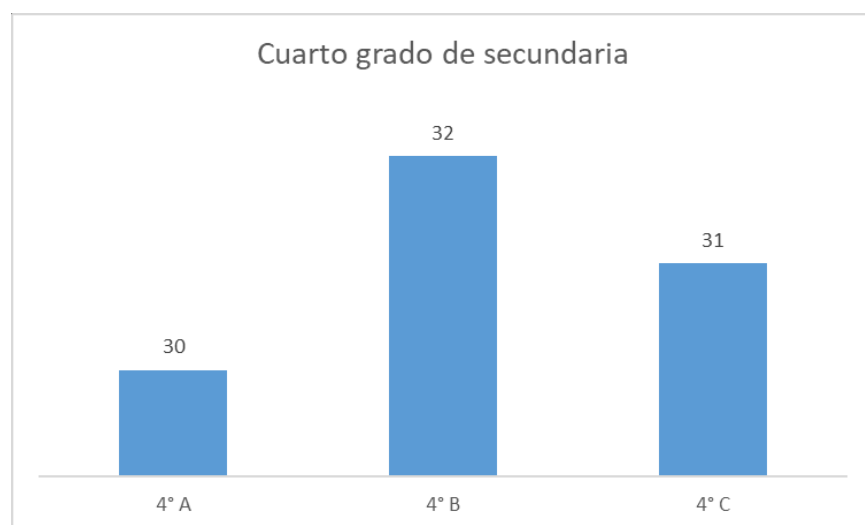
El estudio partió de un marco poblacional de estudiantes de cuarto grado del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).

Se optó por el cuarto grado del nivel secundario tras deliberar si la población idónea para el estudio sería este o los grados de tercero y quinto del nivel secundario, pues los tres grupos requerían de una intervención temprana para desarrollar habilidades del pensamiento crítico. En primer término, no se eligió al tercer grado de nivel secundario debido a que el instrumento de aplicación se elaboró para los últimos grados de Educación Básica Regular por la complejidad de vocabulario y textos a trabajar. Por otro lado, se decidió no ingresar a las aulas de un grado superior debido a que los proyectos internos de la institución consideraron que el grado en mención dedicaría horas de estudios a una formación de metodología preuniversitaria, la cual no incluía en su programa espacios para tertulias de literatura. Este panorama limitaba acceder a grupos de tercer y quinto grado de nivel secundario. Es así que la población de cuarto grado resultaba idónea, pues a) poseía los cimientos para interactuar con el vocabulario del cuestionario elegido para obtener resultados objetivos respecto a las dimensiones de pensamiento crítico y b) estaba inmerso en el programa de mediación lectora de la I.E. de aplicación.

Otro aspecto decisivo fue el permiso institucional. La I.E. dispuso otorgar los permisos necesarios para ingresar al aula elegida y aplicar nuevas metodologías.

Tabla 1*Distribución de la población estudiantil*

Estudiantes de 4° grado - nivel secundaria		
Sección	Fi	%
4° A	30	32.26 %
4° B	32	34.41 %
4° C	31	33.33 %

*Nota: Registro del documento oficial de la I.E.***Figura 1***Distribución de la población total de 4° grado – nivel secundaria**Nota: Registro del documento oficial de la I.E.*

La tabla 1 y la figura 1 muestra la población total del cuarto grado de secundario de la I.E. En la primera barra, las estudiantes del cuarto grado "A" con un total de 30 estudiantes, siendo un menor porcentaje con 32.26%, tal como se observa en la figura 1. En la segunda barra, las estudiantes del cuarto grado "B" con un total de 32 estudiantes, siendo el mayor porcentaje con 34.41%, tal como se observa en el gráfico 1. En la tercera barra, las estudiantes del cuarto grado "C" con un total de 31 estudiantes,

siendo un porcentaje intermedio con 33.33%, tal como se observa en la figura 1.

2.2.1 Muestra

Para la selección de la muestra, el equipo de investigación ejecutó el muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia, debido a que una de las investigadoras realizó su intervención pedagógica preprofesional en el cuarto grado del nivel secundario de la I.E. con la participación de 32 estudiantes. Además, entre las secciones A, B y C, fueron las secciones B y C las que presentaban una problemática urgente que atender: el pensamiento crítico de las estudiantes necesitaba ser reforzado por medio de estrategias comunicativas. Finalmente, tras verificar que el plan de trabajo del aula C ya contaba con directrices para actividades de animación a la lectura, se decidió trabajar en el aula B para atender el problema encontrado en la institución educativa.

Tabla 2

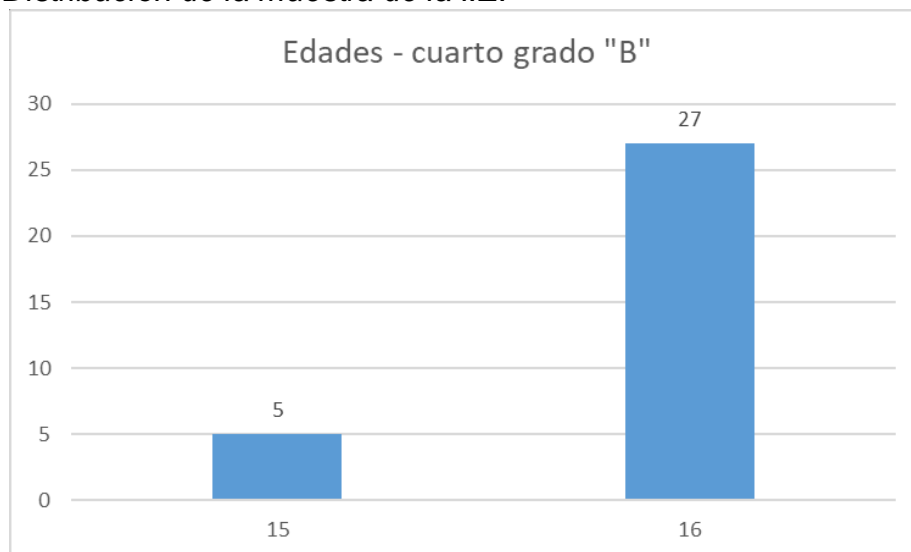
Distribución de la muestra de la I.E.

Estudiantes de 4° grado – nivel secundaria - sección "B"		
Edades	fi	%
15	5	15.7%
16	27	84.3%

Nota: Registro del documento oficial de la I.E.

Figura 2

Distribución de la muestra de la I.E.



Nota: Registro del documento oficial de la I.E.

La tabla 2 y figura 2 muestran el rango de edad de las estudiantes del cuarto grado de nivel secundario de la sección “B” de la I.E. En la primera columna se observa que existen edades entre 15 y 16 años, siendo 5 estudiantes equivalentes al 15.7% las que tienen 15 años, representadas en la figura 2 como el menor porcentaje, mientras que 27 estudiantes equivalentes al 84.3% tienen 16 años, representadas en la figura 2 como el mayor porcentaje.

2.3 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos

Para la aplicación experimental se utilizó la técnica de la encuesta, pues esta posibilita obtener información veraz y objetiva por parte de las estudiantes del cuarto grado de la sección “B” del nivel secundario de la I.E. mediante el uso aplicado de un cuestionario escrito llamado Piensanálisis (cuestionario adaptado de Aranda, 2022).

2.3.1 Cuestionario Piensanálisis

2.3.1.1 Objetivo. El fin de este cuestionario fue calcular el nivel de las dimensiones del pensamiento crítico en los educandos del cuarto grado del nivel secundario de la I.E.

2.3.1.2 Descripción. El cuestionario de pensamiento crítico Piensanálisis consta de un listado de preguntas que son revisadas con una puntuación entre 0 y 1 con el objeto de medir el nivel de pensamiento crítico de la muestra poblacional.

La prueba está compuesta por cinco lecturas que demandan resolver interrogantes para analizar la capacidad de pensamiento crítico en cada una de sus dimensiones: 1) dimensión lógica, con indicadores referidos a organizar, sistematizar, identificar y resumir las ideas, 2) dimensión sustantiva, con indicadores referidos a analizar, identificar y comprobar la veracidad de las ideas, 3) dimensión contextual, con indicadores referidos a interpretar y argumentar las ideas, 4) dimensión dialógica, con indicadores referidos a interpretar y expresar una opinión y finalmente 5) la dimensión pragmática, con indicadores referidos a evaluar y presentar soluciones viables de acuerdo a la circunstancia que se presenta en el texto.

2.3.1.3 Administración. El cuestionario piloto se aplicó el pasado 11 de mayo del 2023 a 30 estudiantes del 4º A del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú). Este sirvió para realizar las modificaciones convenientes del instrumento. Posteriormente, se determinó que el vocabulario empleado no era comprendido por la mayoría de las estudiantes. Por tal motivo, se utilizaron sinónimos de vocabulario de menor complejidad para facilitar la comprensión de los textos.

Luego, la prueba se aplicó de manera colectiva al aula del 4º B del nivel secundario y durante el bloque de estudio del curso de Reforzamiento de Comunicación el día 29 de mayo.

2.3.1.4 Estructura. La prueba está compuesta por cinco lecturas que demandan resolver interrogantes para analizar la capacidad de pensamiento crítico en cada una de sus dimensiones propuestas por el autor Villarini. En la tabla N.º 3 se explica a detalle:

Tabla 3

Dimensiones de la variable independiente del estudio: Pensamiento Crítico

Variable	Dimensión	Indicador	Ítem -Número y texto
Pensamiento crítico	Lógica	<i>Organiza, sistematiza, identifica y resume las ideas de acuerdo al contenido del texto</i>	1. Resumen
			2. Identificación de ideas principales
			3. Infiere
			4. Actitud de las personas comprometidas
			5. Características de las personas comprometidas
	Sustantiva	<i>Analiza, identifica y diferencia para hallar la veracidad de información</i>	1. Veracidad de enunciados
			2. Idea central
			3. Interpretación de significados
			4. Características de las personas comprometidas
			5. Identificación de datos
	Dialógica	<i>Interpreta la realidad y expresa su opinión</i>	1. Opinión fundamentada
			2. Opinión fundamentada
			3. Opinión fundamentada
			4. Búsqueda de soluciones
			5. Opinión fundamentada - reflexión
	Contextual	<i>Analiza el pensamiento de otros, teniendo en cuenta el contexto social y biográfico</i>	1. Opinión basada en la causa y efecto
			2. Opinión basada en la causa y efecto
			3. Identificación de tema central
			4. Opinión basada en la causa y efecto
			5. Opinión valorativa
Pragmática	<i>Evalúa los supuestos presentados Presenta soluciones viables de acuerdo a sus circunstancias</i>	1. Identificación de la idea central	
		2. Inferencia	
		3. Inferencia	
		4. Opinión valorativa	
		5. Opinión causa efecto	

2.3.1.5 Validez. El cuestionario Piensanálisis ya había sido validado por otros investigadores y posteriormente por un jurado de expertos antes de la aplicación de la prueba piloto.

Para comprobar la validez de cada pregunta se empleó una fórmula estadística:

$$LA = \frac{N^{\circ} \text{ DE ACUERDOS}}{N^{\circ} \text{ DE ACUERDOS} + N^{\circ} \text{ DE DESACUERDO}}$$

Al sustituir la fórmula con los resultados del cuestionario, se obtuvo el siguiente resultado:

$$LA = \frac{23}{25} = 0,92$$

De esta manera, se evidencia que 23 de 25 preguntas eran válidas; no obstante, fue necesario implementar cambios en la redacción. Los valores de las preguntas fueron consultados por el coeficiente V de Aiken: puntajes mayores a 0,7 en cada ítem. Es decir, la validez del análisis del jurado experto fue favorable: 0,92.

2.3.1.6 Valoración. Las dimensiones y valores son los siguientes:

DIMENSIONES	N° DE PREGUNTAS	VALORACIÓN MÍNIMA	VALORACIÓN MÁXIMA	VALORACIÓN TOTAL
Lógica del P.C	5	0	1	5
Sustantiva del P.C	5	0	1	5
Contextual del P.C	5	0	1	5
Dialógica del P.C	5	0	1	5
Pragmática del P.C	5	0	1	5
TOTAL	25	0	5	25

Puntuación:

Respuesta válida: 1 punto

Respuesta inválida: 0 puntos

2.3.1.7 Confiabilidad. La confiabilidad de este instrumento se estableció a partir de la aplicación del cuestionario Piensanálisis en el aula piloto compuesta por participantes del cuarto grado de secundaria sección A de la I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos. Se recurrió al uso del Coeficiente Alfa de Cronbach para que pueda ser aplicado. Según se señala, el Coeficiente Alfa de Cronbach es un índice usado para medir la confiabilidad del tipo de consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento se encuentran correlacionados. (Cronbach, 1951, como se citó en Frías, 2020).

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left(\frac{\sum_{i=1}^K \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2} \right)$$

Donde:

- K = Número de ítems del instrumento.
- $\sigma^2 Y_i$ = Varianza de los ítems del instrumento.
- $\sigma^2 X$ = Varianza - grupo piloto.

Criterios respecto a la confiabilidad:

- Muy baja: 0,01 - 0,20
- Baja: 0,21 - 0,40
- Moderada: 0,41 - 0,60
- Alta: 0,61 - 0,80

- Muy alta: 0,81 - 1,00

Tras analizar la prueba piloto y al aplicar la fórmula respectiva, se comprobó que el coeficiente de confiabilidad del cuestionario Piensanálisis es de 0,80. Es decir, el instrumento es altamente confiable.

2.3.1.8 Cronograma. La siguiente tabla detalla el cronograma de ejecución del instrumento utilizado.

Tabla 4

Cronograma de aplicación del instrumento

ACCIONES	MAYO			JUNIO				JULIO		AGOSTO		SETIEMBRE	
	21	22	29	05	12	19	26	10	17	16	23	19	23
Aprobación del cuestionario	X												
Aplicación del cuestionario piloto		X											
Aplicación del cuestionario			X	X	X	X	X	X	X	X	X		
Revisión del cuestionario												X	
Análisis de datos e interpretación de resultados													X

2.4 Análisis e Interpretación de Resultado

Mediante esta investigación pre experimental, se han obtenidos resultados derivados del cuestionario Piensanálisis, el cual fue administrado antes y después de la intervención a las estudiantes del grado atendido.

Tabla 5

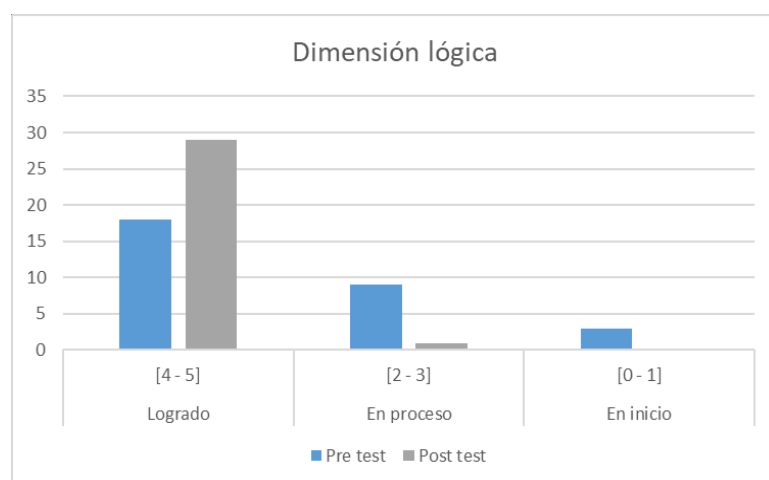
Puntajes de la situación inicial y final - dimensión lógica del pensamiento crítico

	Pre test		Post test	
	f	%	f	%
[4 - 5]	18	60.00	29	96.67
[2 - 3]	9	30.00	1	3.33
[0 - 1]	3	10.00	0	0.00
Total	30	100.00	30	100.00

Nota: Resultados del cuestionario Piensanálisis aplicado al cuarto grado de la sección "B" de la I.E.

Figura 3

Comparación de los resultados de la situación inicial y final de la dimensión lógica del pensamiento



Según la tabla N° 5 y figura N.º 3, se exponen los resultados de acuerdo al nivel de logro alcanzado. La primera barra corresponde al nivel de "inicio", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 0 a 1 pregunta de la dimensión lógica. La segunda barra corresponde al nivel de "proceso", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 2 a 3 preguntas de la dimensión lógica. La tercera barra corresponde al nivel de "logrado", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 4 a 5 preguntas de la dimensión lógica.

En la situación inicial (pre test), de las 30 estudiantes que representan el 100% de la muestra, 18 de ellas alcanzaron el nivel "logrado", lo cual equivale al 60% del total. En el post test, se destaca un cambio relevante, puesto que el porcentaje alcanzó el 96.6% del grupo: 29 estudiantes alcanzaron el nivel más alto después de la aplicación de las T.L.D. enfocado en la dimensión lógica del pensamiento crítico. Ello significa que un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas en cuanto a sistematización, resumen e identificación de las ideas que las construyen.

Tabla 6

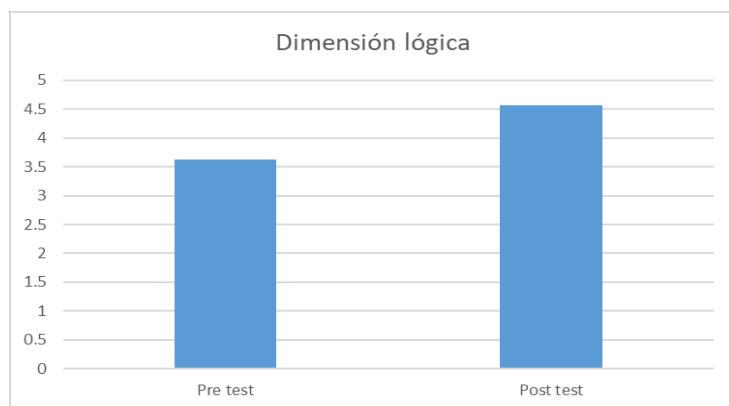
Puntajes obtenidos en la media aritmética respecto a la dimensión lógica del pensamiento crítico

	Pre test	Post test
Media	3.63	4.57

Nota: Resultados de la media aritmética de la situación inicial y final aplicado al cuarto grado de la sección "B" de la I.E.

Figura 4

Comparación de los resultados de la situación inicial y final respecto a la media aritmética de la dimensión lógica del pensamiento crítico



La tabla N° 6 y figura N.º 4 exponen los resultados referidos a la media aritmética. La situación inicial (pre test) se registró un 3.63, lo que ubicó a las estudiantes en el nivel "en proceso" según el intervalo establecido. Mientras que, en el post test, este porcentaje

incrementó significativamente, alcanzando el 4.57, lo que ubicó a las estudiantes en el nivel "logrado". Estos resultados indican un notorio desarrollo de la dimensión lógica del pensamiento crítico tras la aplicación de las T.L.D.

Tabla 7

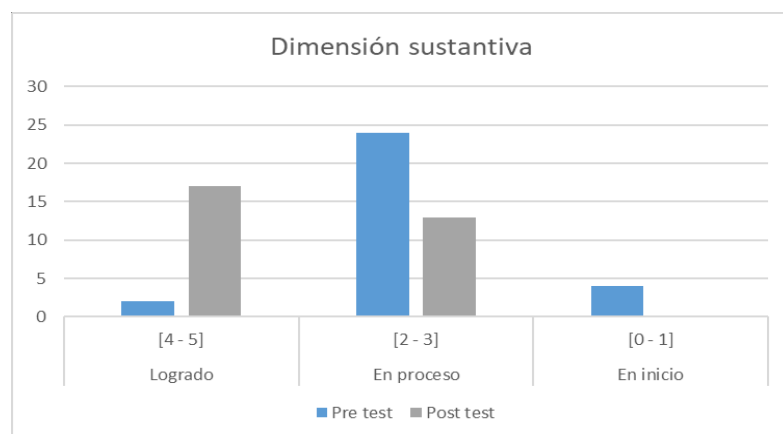
Puntajes obtenidos de la situación inicial y final test con respecto a la dimensión sustantiva del pensamiento crítico

	Pre test		Post test	
	f	%	F	%
[4 - 5]	2	6.67	17	56.67
[2 - 3]	24	80.00	13	43.33
[0 - 1]	4	13.33	0	0.00
Total	30	100.00	30	100.00

Nota: Resultados del cuestionario Piensanálisis aplicado al cuarto grado de la sección "B" de la I.E.

Figura 5

Comparación de los resultados de la situación inicial y final de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico



Según la tabla N° 7 y figura N.º 5, se exponen los resultados de acuerdo al nivel de logro alcanzado. La primera barra corresponde al nivel de "inicio", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 0 a 1 pregunta de la dimensión sustantiva. La segunda barra corresponde al nivel de "proceso", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 2 a 3 preguntas de la dimensión sustantiva. La tercera

barra corresponde al nivel de "logrado", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 4 a 5 preguntas de la dimensión sustantiva.

En la situación inicial (pre test), de las 30 estudiantes que representan el 100% de la muestra, 24 de ellas alcanzaron el nivel "en proceso", lo cual equivale al 80% del total; el 13,3% representado por 4 estudiantes alcanzó el nivel "en inicio"; y el 6,6% representado por 2 estudiantes alcanzó el nivel "logrado". En la situación final (post test), 13 estudiantes alcanzaron el nivel "en proceso", lo cual equivale al 43,3% de la muestra, mientras que 17 estudiantes, lo cual equivale al 56,6% de la muestra, alcanzaron el nivel "logrado" después de la aplicación de las T.L.D. enfocado en la dimensión sustantiva del pensamiento crítico. Ello significa que un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas en cuanto a análisis, identificación y comprobación de la veracidad de las ideas que las construyen.

Tabla 8

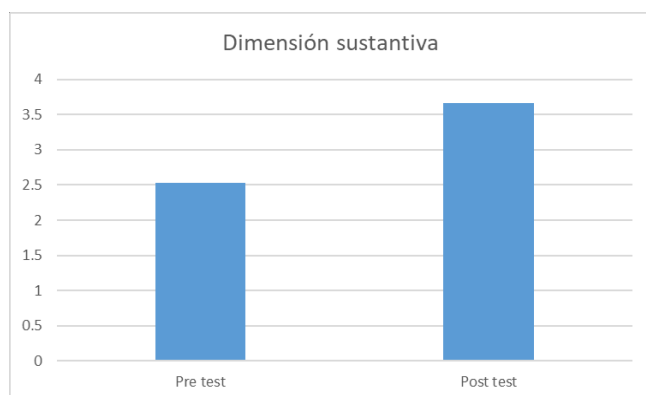
Puntajes obtenidos en la media aritmética respecto a la dimensión sustantiva del pensamiento crítico

	Pre test	Post test
Media	2.53	3.67

Nota: Resultados de la media aritmética de la situación inicial y final aplicado al cuarto grado de la sección "B" de la I.E.

Figura 6

Comparación de los resultados de la situación inicial y final respecto a la media aritmética de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico



La tabla N° 8 y figura N.º 6 exponen los resultados referidos a la media aritmética. En la situación inicial (pre test) se registró un 2.53, lo que ubicó a las estudiantes en el nivel "en proceso" según el intervalo establecido. Mientras que, en la situación final (post test), este porcentaje incrementa a 3.67, lo que aún mantiene al grupo "en proceso". Estos resultados indican que, si bien no hubo un gran cambio, es evidente que un mayor porcentaje de la muestra incrementó el número de estudiantes que alcanzaron el nivel "en proceso" respecto al desarrollo de la dimensión sustantiva del pensamiento crítico después de aplicar las T.L.D.

Figura 7

Comparación de los resultados de la situación inicial y final respecto a la dimensión contextual del pensamiento crítico

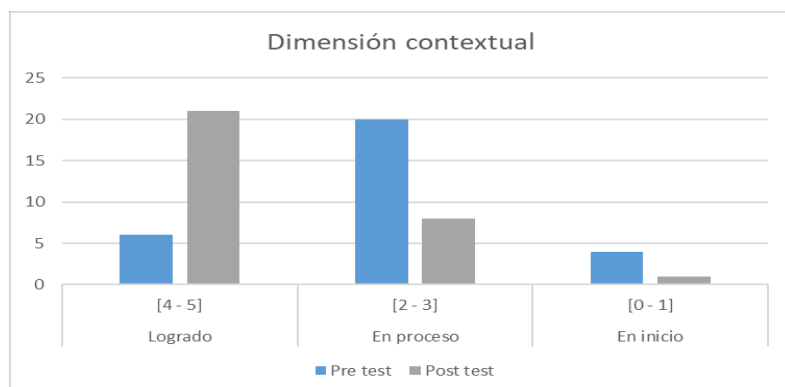


Tabla 9

Puntajes obtenidos de la situación inicial y final respecto a la dimensión contextual del pensamiento crítico

	Pre test		Post test	
	f	%	f	%
[4 - 5]	6	20.00	21	70.00
[2 - 3]	20	66.67	8	26.67
[0 - 1]	4	13.33	1	3.33
Total	30	100.00	30	100.00

Nota: Resultados del cuestionario Piensanálisis aplicado al cuarto grado de la sección "B" de la I.E.

Según la tabla N° 9 y figura N.º 7, se exponen los resultados de acuerdo al nivel de logro alcanzado. La primera barra corresponde al nivel de "inicio", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 0 a 1 pregunta de la dimensión contextual. La segunda barra corresponde al nivel de "proceso", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 2 a 3 preguntas de la dimensión contextual. La tercera barra corresponde al nivel de "logrado", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 4 a 5 preguntas de la dimensión contextual.

En la situación inicial (pre test), de las 30 estudiantes que representan el 100% de la muestra, 20 de ellas alcanzaron el nivel "logrado", lo cual equivale al 66.6% del total. En la situación final (post test), se destaca un cambio relevante, puesto que el porcentaje alcanzó el 70% del grupo: 21 estudiantes alcanzaron el nivel más alto después de la aplicación de las T.L.D. enfocado en la dimensión contextual del pensamiento crítico. Ello significa que un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas asociando en el contexto en el que se encuentra.

Tabla 10

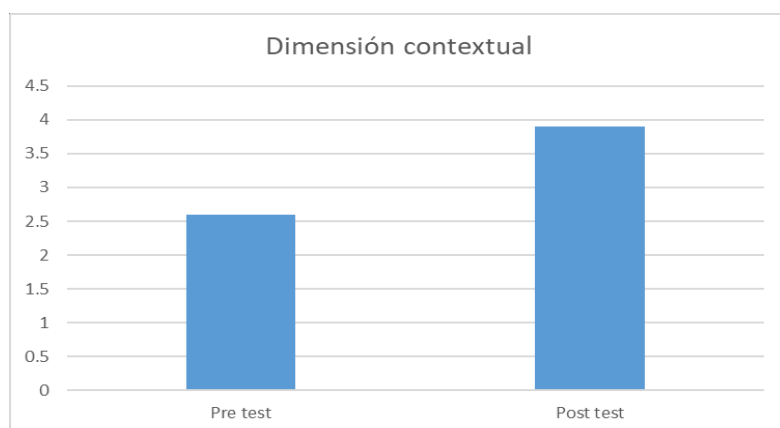
Puntajes obtenidos en la media aritmética respecto a la dimensión contextual del pensamiento crítico

	Pre test	Post test
Media	2.60	3.90

Nota: Resultados de la media aritmética de la situación inicial y final aplicado al cuarto grado de la sección "B" de la I.E.

Figura 8

Comparación de los resultados de la situación inicial y final respecto a la media aritmética de la dimensión contextual del pensamiento crítico



La tabla N° 10 y figura N.° 8 exponen los resultados referidos a la media aritmética. En la situación inicial (pre test) se registró un 2.60, lo que ubicó a las estudiantes en el nivel "en proceso" según el intervalo establecido. Mientras que, en la situación final (post test), este porcentaje incrementó, alcanzando el 3.90, lo que mantuvo a las estudiantes en el nivel "en proceso". Estos resultados indican un aumento en el desarrollo de la dimensión contextual del pensamiento crítico después de la aplicación de las T.L.D., a pesar de que se encuentran "en proceso", la cifra indica un logro porque solo el 3.3% representado por una estudiante se quedó en el nivel "en inicio".

Tabla 11

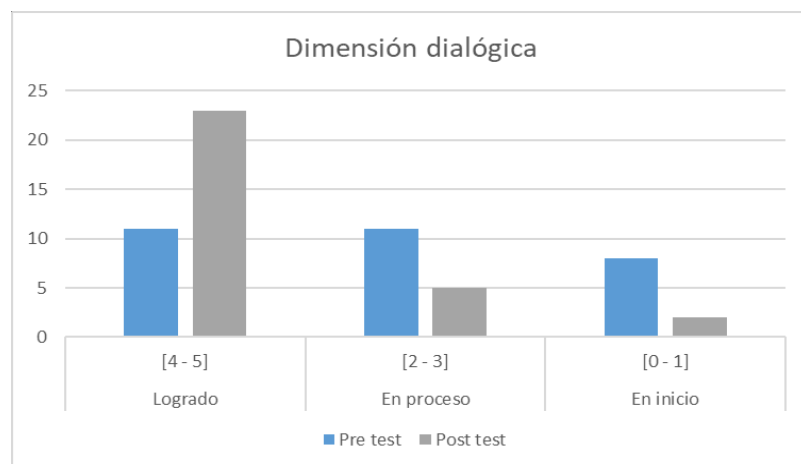
Puntajes obtenidos de la situación inicial y final respecto a la dimensión dialógica del pensamiento crítico

	Pre test		Post test	
	f	%	f	%
[4 - 5]	11	36.67	23	76.67
[2 - 3]	11	36.67	5	16.67
[0 - 1]	8	26.67	2	6.67
Total	30	100.00	30	100.00

Nota: Resultados del cuestionario Piensanálisis aplicado al cuarto grado de la sección "B" de la I.E.

Figura 9

Comparación de los resultados de la situación inicial y final de la dimensión dialógica del pensamiento crítico



Según la tabla N° 11 y figura N.º 9, se exponen los resultados de acuerdo al nivel de logro alcanzado. La primera barra corresponde al nivel de "inicio", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 0 a 1 pregunta de la dimensión dialógica. La segunda barra corresponde al nivel de "proceso", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 2 a 3 preguntas de la dimensión dialógica. La tercera

barra corresponde al nivel de "logrado", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 4 a 5 preguntas de la dimensión dialógica.

En la situación inicial (pre test), de las 30 estudiantes que representan el 100% de la muestra, 11 de ellas alcanzaron el nivel "en proceso", lo cual equivale al 36.6% del total; y el 26,6% representado por 8 estudiantes alcanzó el nivel "en inicio". En la situación final (post test) se destaca un cambio relevante, puesto que 23 estudiantes alcanzaron el nivel "logrado", lo cual equivale al 70% de la muestra enfocado en la dimensión dialógica. Ello significa que un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas en relación al diálogo con sus pares caracterizado por la libertad de expresión.

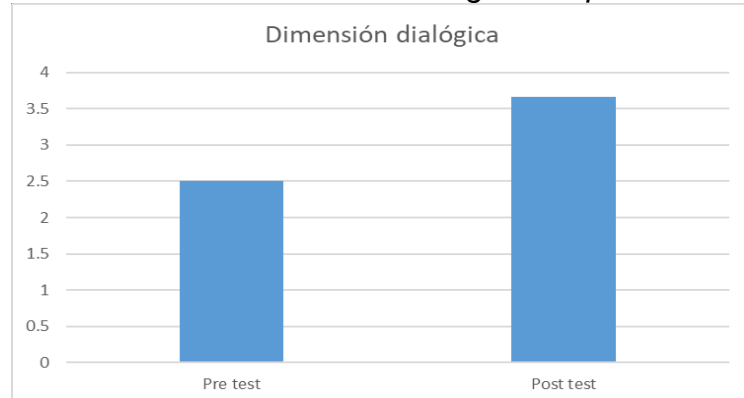
Tabla 12

Puntajes obtenidos en la media aritmética respecto a la dimensión dialógica del pensamiento crítico

	Pre test	Post test
Media	2.50	3.67

Figura 10

Comparación de los resultados de la situación inicial y final respecto a la media aritmética de la dimensión dialógica del pensamiento crítico



La tabla N° 12 y figura N.º 10 exponen los resultados referidos a la media aritmética. En la situación inicial (pre test) se registró un 2.50, lo que ubicó a las

estudiantes en el nivel "en proceso" según el intervalo establecido. Mientras que, en la situación final (post test), este porcentaje incrementó significativamente, alcanzando el 3.67, lo que mantiene a las estudiantes en el nivel "en proceso". Estos resultados indican un notorio desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico tras la aplicación de las T.L.D.

Estos resultados indican un aumento en el desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico después de la aplicación de las T.L.D. A pesar de que se encuentran "En proceso", el resultado indica un logro porque a comparación del 26.6% representado por 8 estudiantes ubicadas "En inicio" antes de la intervención, este porcentaje logra disminuir a 6.6% representado por 2 estudiantes después de la intervención.

Tabla 13

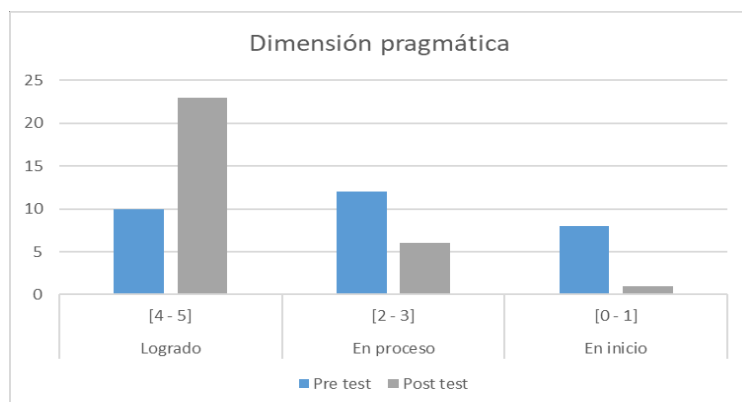
Puntajes obtenidos de la situación inicial y final respecto a la dimensión pragmática del pensamiento crítico

	Pre test		Post test	
	F	%	f	%
[4 - 5]	10	33.33	23	76.67
[2 - 3]	12	40.00	6	20.00
[0 - 1]	8	26.67	1	3.33
Total	30	100.00	30	100.00

Nota: Resultados del cuestionario Piensanálisis aplicado al cuarto grado de la sección "B" de la I.E.

Figura 11

Comparación de los resultados de la situación inicial y final respecto a la dimensión pragmática del pensamiento crítico



Según la tabla N° 13 y figura N.º 11, se exponen los resultados de acuerdo al nivel de logro alcanzado. La primera barra corresponde al nivel de “inicio”, en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 0 a 1 pregunta de la dimensión pragmática. La segunda barra corresponde al nivel de “proceso”, en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 2 a 3 preguntas de la dimensión pragmática. La tercera barra corresponde al nivel de “logrado”, en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 4 a 5 preguntas de la dimensión pragmática.

En la situación inicial (pre test), de las 30 estudiantes que representan el 100% de la muestra, 12 de ellas alcanzaron el nivel "en proceso", lo cual equivale al 40% del total; el 33.3% representado por 10 estudiantes alcanzó el nivel "logrado"; y el 26.6% representado por 8 estudiantes alcanzó el nivel "en inicio". En la situación final (post test) se destaca un cambio relevante, puesto que 23 estudiantes alcanzaron el nivel "logrado", lo cual equivale al 76.6% de la muestra enfocado en la dimensión pragmática. Ello significa que un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas analizando si estas aportan soluciones viables según su propia realidad de acuerdo a sus intereses emocionales, sociales, políticos y culturales.

Tabla 14

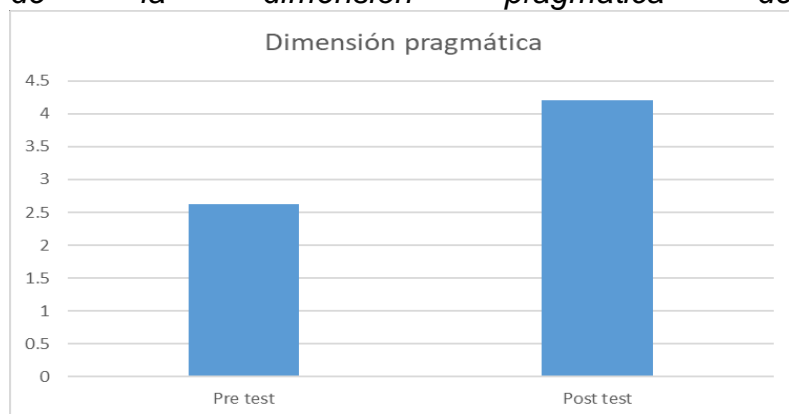
Puntajes obtenidos en la media aritmética respecto a la dimensión pragmática del pensamiento crítico

	Pre test	Post test
Media	2.63	4.20

Nota: Resultados de la media aritmética de la situación inicial y final aplicado al cuarto grado de la sección "B" de la I.E.

Figura 12

Comparación de los resultados de la situación inicial y final respecto a la media aritmética de la dimensión pragmática del pensamiento crítico



La tabla N° 14 y figura N.° 12 exponen los resultados referidos a la media aritmética. En la situación inicial (pre test) se registró un 2.63, lo que ubicó a las estudiantes en el nivel "en proceso" según el intervalo establecido. Mientras que, en la situación final (post test), este porcentaje incrementó significativamente, alcanzando el 4.20, lo que ubicó a las estudiantes en el nivel "logrado". Estos resultados indican un notorio desarrollo en la dimensión pragmática del pensamiento crítico después de la aplicación de las T.L.D.

Tabla 15

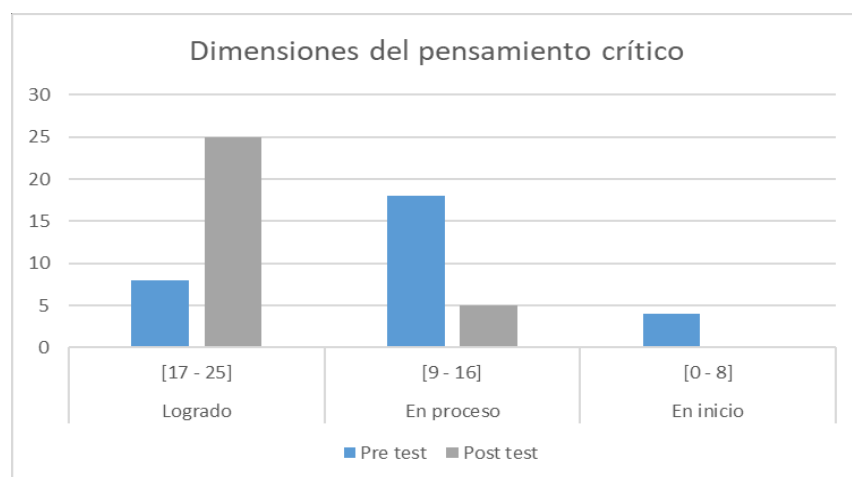
Puntajes obtenidos de la situación inicial y final respecto a las cinco dimensiones del pensamiento crítico

	Pre test		Post test	
	F	%	f	%
[17 - 25]	8	26.67	25	83.33
[9 - 16]	18	60.00	5	16.67
[0 - 8]	4	13.33	0	0.00
Total	30	100.00	30	100.00

Nota: Resultados del cuestionario Piensanálisis aplicado al cuarto grado de la sección "B" de la I.E.

Figura 13

Comparación de los resultados de la situación inicial y final respecto a las cinco dimensiones del pensamiento crítico



Según la tabla N° 15 y figura N.º 13, se exponen los resultados de acuerdo al nivel de logro alcanzado. La primera barra corresponde al nivel de "inicio", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 0 a 8 preguntas de las dimensiones del pensamiento crítico. La segunda barra corresponde al nivel de "proceso", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 9 a 16 preguntas de las dimensiones del pensamiento crítico. La tercera barra corresponde al nivel de "logrado", en la cual se precisa que las estudiantes han respondido de 17 a 25 preguntas de las dimensiones del pensamiento crítico.

En la situación inicial (pre test), de las 30 estudiantes que representan el 100% de la muestra, 18 de ellas alcanzaron el nivel "en proceso", lo cual equivale al 60% del total. En la situación final (post test) se destaca un cambio relevante, puesto que 25 estudiantes alcanzaron el nivel "logrado", lo cual equivale al 83.3% de la muestra enfocado en las dimensiones del pensamiento crítico. Es decir, 1) un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas en cuanto a sistematización, resumen e identificación de las ideas que las construyen, 2) un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas en cuanto a análisis, identificación y comprobación de la veracidad de las ideas que las construyen, 3) un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas asociando el contexto en el que se encuentra, 4) un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas en relación al diálogo con sus pares caracterizado por la libertad de expresión, y 5) un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas analizando si estas aportan soluciones viables según su propia realidad de acuerdo a sus intereses emocionales, sociales, políticos y culturales.

Tabla 16

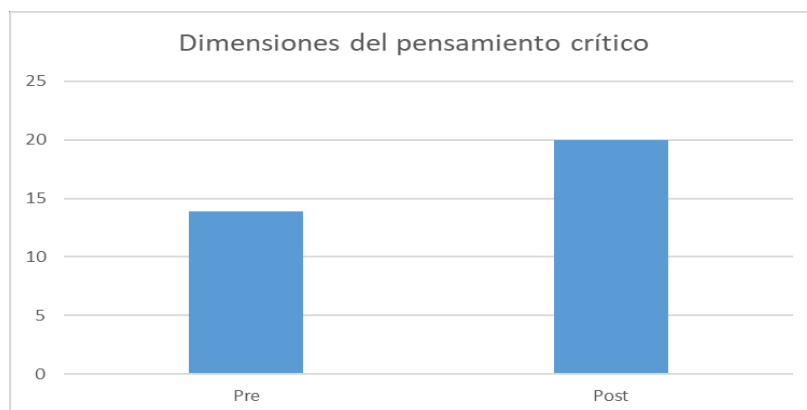
Puntajes obtenidos en la media aritmética respecto a las cinco dimensiones del pensamiento crítico

	Pre	Post
Media	13.90	20.00

Nota: Resultados de la media aritmética de la situación inicial y final aplicado al cuarto grado de la sección "B" de la I.E.

Figura 14

Comparación de los resultados de la situación inicial y final respecto a la media aritmética de las cinco dimensiones del pensamiento crítico



La tabla N° 16 y figura N.° 14 exponen los resultados referidos a la media aritmética. En la situación inicial (pre test) se registró un 13.90, lo que ubicó a las estudiantes en el nivel "en proceso" según el intervalo establecido, mientras que en la situación final (post test) este porcentaje incrementó significativamente, alcanzando el 20.00, lo que mantiene a las estudiantes en el nivel "logrado". Estos resultados indican un notorio desarrollo de la dimensión dialógica del pensamiento crítico tras la aplicación de las T.L.D.

La situación final (pre test) del logro de las estudiantes evaluadas respecto a cada dimensión (cinco) del pensamiento crítico después de la aplicación de las T.L.D. se establece a partir de los siguientes datos obtenidos: a) el 83.33% alcanzó el nivel logrado correspondiente a 25 estudiantes, b) el 16.67 % alcanzó el nivel en proceso correspondiente a 5 estudiantes y c) 0% alcanzó en nivel de inicio a 0 estudiantes.

Al comparar los resultados de la situación inicial (pre test) y final (post test), se obtuvo que en la primera evaluación solo el 26.67% alcanzó el nivel logrado, frente a la evaluación final, en la que dicho nivel fue alcanzado por el 83.33%. Asimismo, los resultados expresaron que en la primera evaluación el 13.33% de estudiantes se

encontraban “en inicio”, frente a la evaluación final, en la que ninguna participante del estudio se mantuvo en este nivel de logro.

Al realizar las interpretaciones estadísticas, se comprobó que el programa aplicado logró que las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario superara el nivel en el que se encontraba en cuanto a pensamiento crítico.

2.4.1 Contratación de Hipótesis

Prueba de normalidad

Hipótesis General

- Ho: Los datos no difieren de la distribución normal
- Hi: Los datos difieren de la distribución normal
- Nivel de significancia: 5%
- Estadístico Utilizado: Shapiro-Wilk

TABLA 17

Prueba de normalidad con el Shapiro – Wilk para el cuestionario inicial y final (Piensanálisis)

Descriptivas		
	Cuestionario de salida	Cuestionario de entrada
N	30	30
W de Shapiro-Wilk	0.932	0.951
Valor p de Shapiro-Wilk	0.054	0.184
Fuente: The Jamovi Project (2022)		

- Decisión: El valor de p calculado es 0,184 para la situación inicial (pre test)

y 0.054 para la situación final (post test). Los valores son mayores al nivel de significancia (0,05), lo cual significa que no existe evidencia para el rechazo de la hipótesis nula; es decir, los datos provienen de una distribución normal.

- Conclusión: Los datos no difieren de una distribución normal.

Hipótesis General

- Ho: Las T.L.D. no desarrollan el pensamiento crítico en las estudiantes del cuarto grado de la sección “B” del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).
- Hi: Las T.L.D. desarrollan el pensamiento crítico en las estudiantes del cuarto grado de la sección “B” del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).
- Nivel de significancia: 5%
- Estadístico empleado: T de Student

Tabla 18

T de Student – resultados de los estadísticos del cuestionario para desarrollar el pensamiento crítico

GENERAL

Prueba T - muestras apareadas					
			estadístico	gl	p
Cuestionario de salida	Cuestionario entrada	T de Student	5.13	29.0	< .001
Nota. $H_a \mu$ Medida 1 - Medida 2 \neq 0					
Fuente: The Jamovi Project (2022)					

- Decisión: El valor de p calculado es 0,001 este valor es menor que el nivel de significancia (0,05); por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general.
- Conclusión: Hubo efecto en la aplicación Tertulias Literarias Dialógicas para desarrollar el pensamiento crítico en las estudiantes de cuarto grado de la sección “B” del nivel secundario de una institución educativa del distrito de Chorrillos (Lima, Perú).

Hipótesis específicas:

Dimensión 1: lógica

- Ho: Las T.L.D. no desarrollan la dimensión lógica que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección “B” del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).
- Hi: Las T.L.D. desarrollan la dimensión lógica que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección “B” del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).
- Nivel de significancia: 5%
- Estadístico empleado: T de Student

Tabla 19

T de Student - resultados de los estadísticos para la dimensión lógica

Dimensión 1

Prueba T: muestras apareadas					
			estadístico	gl	p
D1 P.S.	D1 P.E.	T de Student	3.25	29.0	0.003
Nota. $H_a \mu$ Medida 1 - Medida 2 \neq 0					

- Decisión: El valor de p calculado es 0,003 este valor es menor que el nivel de significancia (0,05) por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica.
- Conclusión: Hubo efecto en la aplicación T.L.D. para desarrollar la dimensión lógica que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).

Dimensión 2: sustantiva

- Ho: Las T.L.D. no desarrollan la dimensión sustantiva que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).
- Hi: Las T.L.D. desarrollan la dimensión sustantiva que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).
- Nivel de significancia: 5%
- Estadístico empleado: T de Student

TABLA 20

T de Student - resultados de los estadísticos para la dimensión sustantiva

Dimensión 2

Prueba T: muestras apareadas					
			estadístico	gl	p
D2 P.S	D2 P.E	T de Student	4.26	29.0	< .001
Nota. $H_a \mu$ Medida 1 - Medida 2 \neq 0					

- Decisión: El valor de p calculado es 0,001 este valor es menor que el nivel de significancia (0,05) por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica.
- Conclusión: Hubo efecto en la aplicación T.L.D. para desarrollar la dimensión sustantiva que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).

Dimensión 3: contextual

- H_0 : Las T.L.D. no desarrollan la dimensión contextual que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).
- H_1 : Las T.L.D. desarrollan la dimensión contextual que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).
- Nivel de significancia: 5%

- Estadístico empleado: T de Student

TABLA 21

T de Student - resultados de los estadísticos para la dimensión contextual

Dimensión 3

Prueba T - muestras apareadas					
			estadístico	gl	p
D3 P.S	D3. PE	T de Student	4.50	29.0	< .001
Nota. $H_a \mu$ Medida 1 - Medida 2 \neq 0					

- Decisión: El valor de p calculado es 0,001 este valor es menor que el nivel de significancia (0,05) por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica.
- Conclusión: Hubo efecto en la aplicación T.L.D. para desarrollar la dimensión contextual que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).

Dimensión 4: dialógica

- Ho: Las T.L.D. no desarrollan la dimensión dialógica que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).
- Hi: Las T.L.D. desarrollan la dimensión dialógica que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).

- Nivel de significancia: 5%
- Estadístico empleado: T de Student

TABLA 22

T de Student - resultados de los estadísticos para la dimensión dialógica

DIMENSIÓN 4

Prueba T - muestras apareadas					
			estadístico	gl	p
D5 PS	D5 PE	T de Student	4.27	29.0	< .001
Nota. $H_a \mu$ Medida 1 - Medida 2 \neq 0					

- Decisión: El valor de p calculado es 0,001 este valor es menor que el nivel de significancia (0,05) por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica.
- Conclusión: Hubo efecto en la aplicación T.L.D. para desarrollar la dimensión dialógica que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).

Dimensión 5: pragmática

- Ho: Las T.L.D. no desarrollan la dimensión pragmática que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).

- H_1 : Las T.L.D. desarrollan la dimensión pragmática que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).
- Nivel de significancia: 5%
- Estadístico empleado: T de Student

TABLA 22

T de Student - resultados de los estadísticos para la dimensión pragmática

DIMENSIÓN 5

Prueba T - Muestras Apareadas					
			estadístico	gl	p
D4 PS	D4 PE	T de Student	2.77	29.0	0.010
Nota. $H_a \mu$ Medida 1 - Medida 2 \neq 0					

- Decisión: El valor de p calculado es 0,010 este valor es menor que el nivel de significancia (0,05) por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica.
- Conclusión: Hubo efecto en la aplicación T.L.D. para desarrollar la dimensión pragmática que formula el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).

Conclusiones

Las conclusiones del estudio hacen referencia a cada una de las dimensiones analizadas (objetivos específicos) y al pensamiento crítico en su totalidad (objetivo general):

Las T.L.D. desarrollan significativamente la dimensión lógica del pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección “B” del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú). Es decir, un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas en cuanto a sistematización, resumen e identificación de las ideas que las construyen.

Las T.L.D. desarrollan significativamente la dimensión sustantiva del pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección “B” del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú). Es decir, un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas en cuanto a análisis, identificación y comprobación de la veracidad de las ideas que las construyen.

Las T.L.D. desarrollan significativamente la dimensión contextual del pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección “B” del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú). Es decir, un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas asociando el contexto en el que se encuentra.

Las T.L.D. desarrollan significativamente la dimensión dialógica del pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección “B” del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú). Es decir, un gran porcentaje del aula

autoevalúa sus posturas en relación al diálogo con sus pares caracterizado por la libertad de expresión.

Las T.L.D. desarrollan significativamente la dimensión pragmática del pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección “B” del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú). Es decir, un gran porcentaje del aula autoevalúa sus posturas analizando si estas aportan soluciones viables según su propia realidad de acuerdo a sus intereses emocionales, sociales, políticos y culturales.

En lo referente al objetivo general, se concluye que las T.L.D. desarrollan significativamente el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección “B” del nivel secundario de una I.E. ubicada en el distrito de Chorrillos (Lima, Perú).

Recomendaciones

1. Es fundamental que los educadores de la E.B.R. fomenten la reflexión en el proceso de aprendizaje, formando estudiantes que de manera innata sigan su curiosidad y se cuestionen el porqué de todo.

2. Durante la ejecución de las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.), es indispensable que el docente plantee preguntas desafiantes y abiertas, demandando que los estudiantes utilicen evidencias para emitir argumentos contundentes.

3. Respecto al rol mediador del docente, es necesario instaurar acuerdos de intervención que faciliten la conversación fluida sin reprimir la participación de los estudiantes. Es importante que ellos realicen apuntes para guiarse al brindar una conclusión.

Referencias

- Alarcón M. y Salvador N. (2018) *Implementación de estrategias participativas que permiten el desarrollo de espacios de diálogo en la Institución Educativa Elvira García y García en alumnas de quinto año de educación secundaria para fortalecer sus relaciones interpersonales* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo].
- <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/4818/BC-3625%20ALARC%C3%93N%20CARRI%C3%93N-SALVADOR%20CERD%C3%81N.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Angeldonis et al. (2019). *Programa de estrategias didácticas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado de primaria de la Institución Educativa Rafael Narváez Cadenillas - Trujillo, 2018* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Trujillo].
- <https://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/14556/ANGELDONIS%20HURTADO-BARRETO%20VERA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Aranda Vásquez, S. (2022). ¿Cuál es el impacto del programa Piensanálisis en el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria? . *SCIÉENDO*, 25(3), 289-296.
- <https://doi.org/10.17268/sciendo.2022.035>
- Arias Gonzáles, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. (1.^a ed.). Enfoques Consulting EIRL.
- <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2238>
- Benoit, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 11(2), 95-115.

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168893042020000200095&script=sci_arttext

Bezanilla et al. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113.

<https://www.redalyc.org/journal/1735/173565054006/>

Cardini, A. Paparella, C. y Semmolini C. (2021) Tertulias Literarias Dialógicas Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos

https://m.educarchile.cl/sites/default/files/2021-06/tertulias_literarias_dialogicas_2021_v2.pdf

Castro, I. y Parra, H. (2015) Habilidades de pensamiento: una mirada desde la perspectiva de Angel Villarini. *Omnia*. 3 (1) pp. 41 - 53.

<https://biblat.unam.mx/hevila/OmniaMaracaibo/2015/vol21/no3/3.pdf>

Champi, N. Córdova, H. y Huillca, A. (2018) La tertulia literaria dialógica como estrategia para optimizar el desarrollo del pensamiento crítico en las estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia Virgen de Natividad de Pacca de la provincia de Anta-2018 [Tesis para obtener licenciatura] Universidad San Antonio Abad del Cusco.

<https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/4429?show=full>

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (s.f). Tertulias Literarias.

https://www.mejoredu.gob.mx/images/blog/estrategias/segunda_serie/tertulias-literarias.pdf

Comunidades de Aprendizaje. (2016). *Principios del Aprendizaje Dialógico*.

<https://www.comunidadesdeaprendizagem.com/uploads/materials/503/6f80fe363f>

[4386d4cc94b19eb8a2565c.pdf](https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/600/aa2d578d1688a780008e6dbf3e2c8a52.pdf)

Comunidades de Aprendizaje (2018). *Tertulias Dialógicas*.

<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/600/aa2d578d1688a780008e6dbf3e2c8a52.pdf>

Córdoba, W. (2020). Espacios de diálogo para la transición hacia el modelo social de atención a las personas con discapacidad: Una mirada desde la investigación acción participativa. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-17.

<https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582020000100394&script=sciarttext>

De-Juanas (2013). Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influjo en la pedagogía del deporte.

Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 4(33), 298-300.

<https://www.redalyc.org/pdf/710/71028042008.pdf>

Díaz, J. (2017). *Método histórico reflexivo para el desarrollo del pensamiento crítico en el área de Historia, Geografía y Economía en los estudiantes del quinto año de educación secundaria en la Institución Educativa San Martín de Socabaya, Arequipa-2017*. [Tesis de Licenciado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0f5732db-5227-4282-a926-d8a237cbdae6/content>

EESPPM (2020). *Manual de investigaciones con fines de graduación y titulación*.

<https://drive.google.com/file/d/1iXfMmRfTmjKcGPb4C373-IN4X-OEbKSO/view>

- Eligio, I., Gómez, M. y García, I. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate asincrónico en foros virtuales en educación secundaria Aletheia. *Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(1), 100-115. www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662016000100006
- Ennis, R.H. (1991). Critical Thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14 (1), 5-24. [https://scholar.google.com.pe/scholar?q=Ennis,+R.H.+\(1991\).+Critical+Thinking:+A+streamlined+conception.+Teaching+Philosophy,+14+\(1\),+5-24.+Links&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.pe/scholar?q=Ennis,+R.H.+(1991).+Critical+Thinking:+A+streamlined+conception.+Teaching+Philosophy,+14+(1),+5-24.+Links&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Ennis, R.H. (2001). Critical Thinking assessment. *Theory into Practice*, 2 (2), 179-186. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405849309543594?journalCode=htip20>
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/5.pdf>
- Ennis, R.H. (2011). *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. University of Illinois http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf Links
- Ennis, R. (2018). Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision. *Topoi*, 37 (1), 165-184. <https://philpapers.org/rec/ENNCTA-2>
- Freire, P. (1970). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard educational review*, 40(2), 205-225 <https://meridian.allenpress.com/her/article->

[abstract/40/2/205/30868/The-Adult-Literacy-Process-as-Cultural-Action-for?redirectedFrom=fulltext](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=8141&tipo=documento)

García, C. y García, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=8141&tipo=documento>

Garro De La Peña, P. (2020). *Comunidades de aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes de secundaria, IE César Vallejo de SJL, 2019*. [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47131/Garro_PPD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gil, S. (2014). *La tertulia literaria como estrategia didáctica para la divulgación y valoración de la obra poética de Tomasa Ochoa Cordero en estudiantes del 5to año del Liceo Bolivariano Pedro Gual* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Carabobo].

<http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/2854/9857.pdf?sequence=3>

Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2016). *Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I-II. Madrid: *Taurus*

<https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de-la-accion-comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*.

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria.

https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2019/02/RUDICSv9n18p9_95.pdf

León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico.

Propósitos y Representaciones, 2 (1), 161-214. DOI:

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>

Ministerio de Educación [Dirección de Formación Inicial Docente] (10 de junio del 2022)

El pensamiento crítico. Elementos para su conceptualización [Video]. Youtube

<https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/el-pensamiento-critico-elementos-para-su-conceptualizacion/>

Quito, L. (2021). *Estrategias metacognitivas "saber pensar" para el pensamiento crítico*

de los docentes de la Unidad Educativa María Olimpia de Argudo, Santo

Domingo, Ecuador, 2021. [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/79369/Quito_SLM-SD.pdf?sequence=1

Ramos-Galarza, C. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-

6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746475>

Remache - Bunci, M. (2019). Las dimensiones sustantivas y dialógicas del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato y universitarios.

https://www.researchgate.net/publication/336030617_Las_dimensiones_sustantivas_y_dialogicas_del_pensamiento_critico_en_estudiantes_de_bachillerato_y_universitarios

Rodriguez, R. (2019). *Pensamiento crítico y el logro de competencias en el área de comunicación en estudiantes de segundo grado, La victoria, 2019*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41437/Rodriguez_SRM.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rojas, O. (2013). *¿Qué es pensamiento crítico? sus dimensiones y fundamentos histórico-filosóficos?* Universidad de Puerto Rico

<https://iealbertolE.B.R.un.files.wordpress.com/2013/01/que-es-pensamiento-critico.pdf>

Rosales, B. (2017) *La tertulia literaria dialógica como estrategia de aprendizaje en la mejora del nivel crítico de la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa “Amauta Atusparia” de Chacas-Asunción-Ancash en el año 2017* [Tesis para optar por la Licenciatura] <https://hdl.handle.net/20.500.13032/9385>

Rubio, M. (2013). *El concepto de conversación en la clase de comunicación oral*.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_46/congreso_46_18.pdf

Vásquez Rodríguez, F. (2013). *El quehacer docente*. Kimpres Ltda.

https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=edunisalle_educacion-pedagogia

Vygotsky, LS (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

https://terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf

Villarini, Á. (1987). *Principios para la integración del currículo*. San Juan, Puerto Rico:
Departamento de Instrucción Pública.

Villarini, A. (2003) Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*. 3-4(4) 35-42. www.pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04

ANEXOS
MATRIZ DE CONSISTENCIA

Variables	Categorías	Indicadores	Objetivos	Hipótesis	Técnica e instrumento	ÍTEMS
Tertulias Literarias Dialógicas (variable independiente)	Propuesta pedagógica	Preparación de los participantes y moderador	General Comprobar experimentalmente que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan el pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario del distrito de Chorrillos (Lima, Perú).	La aplicación de Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrolla las cinco dimensiones del pensamiento crítico en las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario del distrito de Chorrillos (Lima, Perú).	TÉCNICAS: Encuesta INSTRUMENTO: Cuestionario	
		Diálogo central				
		Diálogo de cierre				
	Diálogo igualitario	Comentarios aceptados y válidos				
		Opiniones aceptadas y válidas				
	Inteligencia cultural	Valoración de conocimientos				
		Valoración de				

	experiencias
Transformación	Transformación personal
	Transformación social
Dimensión instrumental	Conocimiento históricos
	Conocimiento políticos
	Conocimiento técnicos
	Conocimiento cotidianos
	Otros conocimientos
Creación de sentido	Reflexión del pasado
	Reflexión del presente

--	--

		Reflexión hacia el futuro			
	Solidaridad	Respeto			
		No improvisación			
	Igualdad de diferencias	Reconocimiento de diferencias			
		Inclusión social			
Pensamiento crítico (variable dependiente)	Dimensión lógica	Organización de las ideas	Específicos		
			<p>Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión lógica del pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario del distrito de Chorrillos (Lima, Perú).</p>	<p>La aplicación de Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrolla la dimensión lógica del pensamiento crítico en las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario del distrito de Chorrillos (Lima, Perú).</p>	
					2, 3, 4, 5

		Sistematización de las ideas	Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario del distrito de Chorrillos (Lima, Perú).	La aplicación de Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrolla la dimensión sustantiva del pensamiento crítico en las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario del distrito de Chorrillos (Lima, Perú).		,7,8,9,10,21, 13
		Identificación de las ideas mediante la deducción	Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión contextual del pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario del distrito de Chorrillos (Lima, Perú).	La aplicación de Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrolla la dimensión contextual del pensamiento crítico en las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario del distrito de Chorrillos (Lima, Perú).		1, 12, 14, 15
		Resumen de las ideas	Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión dialógica del pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario del distrito de Chorrillos (Lima, Perú).	La aplicación de Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrolla la dimensión dialógica del pensamiento crítico en las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario del distrito de Chorrillos (Lima, Perú).		16, 17, 18, 19, 20

Dimensión sustantiva	Análisis de las ideas	Demostrar que las Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrollan la dimensión pragmática del pensamiento crítico de las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario de una institución educativa del distrito de Chorrillos (Lima, Perú).	La aplicación de Tertulias Literarias Dialógicas (T.L.D.) desarrolla la dimensión pragmática del pensamiento crítico en las estudiantes de cuarto grado de la sección "B" del nivel secundario del distrito de Chorrillos (Lima, Perú).		22, 23, 24, 25
	Identificación de las ideas				
	Comprobación de la veracidad de las ideas				
Dimensión contextual	Interpretación de las ideas expuestas				
	Argumentación de las ideas expuestas				
Dimensión dialógica	Interpretación de la realidad				
	Expresión de opinión				
Dimensión pragmática	Evaluación y presentación de soluciones viables de acuerdo a sus circunstancias				

INSTRUMENTO: TEST SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

INDICACIONES: Lee, reflexiona y analiza, utilizando el subrayado de las ideas principales de cada párrafo, y luego responde a las preguntas de manera concreta y precisa. ¡Muchas gracias!

Texto 1

LAS PANDILLAS EN LA ADOLESCENCIA

Las pandillas son algo muy típico de la adolescencia: son los grupos de semejantes que le brindan identidad y autoafirmación a los seres humanos en un momento en que se están definiendo las identidades. Siempre han existido. Es un mecanismo necesario en la construcción psicológica del ser adulto. Quizá el término haya adquirido con el tiempo mala fama y casi automáticamente se asocia a banda delictiva. Pero de grupo juvenil a pandilla delincuencial hay una gran diferencia.

El fenómeno de las pandillas de delinquentes se da más en los estratos sociales pobres, pero también puede verse en capas acomodadas. En su génesis se encuentra una sumatoria de necesidad de pertenencia a un grupo de sostén, dificultad/fracaso en su acceso a los códigos del mundo adulto; la pobreza sin dudas, sin que sea eso lo determinante. Unas tienen un fin definido: la comisión del delito con finalidades lucrativas. Otras, actúan por diversión, aunque implique un plus de violencia y crueldad.

Unas cosas sí tienen en común: todos estos jóvenes no tienen un proyecto vital. Por eso, es más fácil que se dé en sectores pobres. Jóvenes que no encuentran su inserción en el mundo adulto, que no ven perspectivas, que se sienten sin posibilidades a largo plazo, pueden entrar muy fácilmente en la lógica de la violencia de las pandillas.

1) Cuenta con tus propias palabras. ¿De qué trata el texto?

2) Las tres ideas principales del texto son:

3) Si las pandillas de delinquentes se dan en los estratos pobres como también en los más acomodados; en consecuencia, se infiere que:

4) El texto explica la génesis de las pandillas juveniles. ¿Cuál de los elementos

nombrados te parece que es el que desata el origen de estas pandillas? ¿Por qué?

5) ¿Cuáles serían los rasgos básicos de una pandilla juvenil que los diferencien de un grupo delictivo?

Texto 2

AHORRAR O NO EN EL SISTEMA PRIVADO DE PENSIONES

El Sistema Peruano de Pensiones es el organismo que administra los fondos de pensión de los trabajadores. Permite, ya seas trabajador/trabajadora dependiente o independiente,

hacer aportes a un fondo con el fin de obtener una pensión desde el momento de tu jubilación. Tiene como objetivo garantizar a la población, el amparo contra las contingencias derivadas de la vejez, invalidez o muerte, mediante el reconocimiento de una pensión y prestaciones determinadas en la Ley.

En el último año, el Sistema Privado de Pensiones (SPP) se ha convertido en la piñata del Congreso. Las razones para ello son variadas y, a mi juicio, no solo atribuibles a congresistas con una preocupación genuina, sino también a otros con motivaciones demagógicas incontenibles.

Comparte también la culpa la Superintendencia de Banca (SBS), que ha contribuido a la confusión que hoy existe sobre el SPP en su afán de perseguir un sinnúmero de objetivos, sobreregularando de manera irracional o cuando, por ejemplo, trata de inmiscuirse en definir dónde se deberían aplicar fondos que, obviamente, no pertenecen al Estado.

Las AFP, por su parte, también han mostrado incapacidad en transmitir al ciudadano, de manera sencilla, información objetiva, veraz y transparente. Personalmente, creo que, para juzgar todo el sistema, habría que abordar varios temas fundamentales.

¿Debería obligarse a las personas a ahorrar para su jubilación? Algunos piensan que se debe permitir a la gente ahorrar para su vejez de la manera en que crea conveniente. Pero, de ser así, el Estado se verá obligado a sacar de la indigencia a aquellos que no lo hicieron.

De hecho, el Estado ya apoya a través de Pensión 65, y con dinero de los contribuyentes, a casi medio millón de ciudadanos; un número similar al de jubilados que aportaron al Sistema Nacional de Pensiones.

1) Determina la veracidad o falsedad de cada afirmación, de acuerdo a la opinión del autor del texto.

1. Las AFP han transmitido a la población información objetiva y en forma sencilla. (____)

2. El Estado obliga a las aportaciones como forma de ahorro para la población, de esta manera se evitarían situaciones de indigencia. (____)

3. Las críticas al sistema privado de pensiones se producen por varias razones. (____)

4. El Estado promueve pensión 65. (____)

5. El Estado está promoviendo la indigencia en los sectores necesitados. (____)

2) El autor afirma que, si las personas ahorran libremente, en un futuro el Estado se verá obligado a apoyar a los que no lo hicieron. ¿Podría considerarse que esta información es verdadera?

3) El autor afirma que "el Sistema Privado de Pensiones (SPP) se ha convertido en la piñata del Congreso". ¿Qué información necesitas como lector para asumir esta información como verdadera?

4) ¿Quiénes son los responsables de que el Congreso tenga descrédito frente a los demás?

5) ¿Cuáles son los aportes del Gobierno a los jubilados?

Texto 3

TESTIMONIO DE UN HABITANTE DE CUSCO: "EL ESTADO EMPLEA EL TÉRMINO TERRORISTA INDISCRIMINADAMENTE"

Periodista: Un reciente estudio destaca que, en las redes sociales, muchos utilizan el término de terrorista. Es la palabra más utilizada hoy en día. ¿Qué efectos tiene esto sabiendo que el país vivió precisamente el terrorismo con el grupo terrorista Sendero Luminoso?

Alain: El término terrorista está siendo utilizado indiscriminadamente y esto, lamentablemente, sobre todo y eminentemente, por los medios de expresión oficiales, condicionados quizás también por la postura del Estado. El término terrorista, y no manifestante, está siendo utilizado por la presidenta de la República, está siendo utilizado por nuestro gabinete y esto desenterra algunas memorias que tristemente hemos querido olvidar. Sin embargo, el manejo de estos términos está siendo tan abusivo, tan descarado, que lo único que hace es exacerbar aún más a la población. Te compartía hace unos momentos que hay más olas de delegaciones que están partiendo hacia la capital y también hay un levantamiento mayoritario de la población limeña que está en aumento. La prensa misma se está dando cuenta de lo ilógico y de lo abusivo que es este manejo terminológico.

1) ¿Cómo afecta a la sociedad el problema planteado por el entrevistado?

2) ¿Cómo se manifiestan los efectos del terrorismo en el 2023 según el entrevistado?

3) ¿Cuál es la pregunta central del entrevistador?

4) ¿Qué demuestra que el término terrorista asociado a Sendero Luminoso se siga utilizando en

el 2023?

5) ¿Por qué no se distingue entre el término terrorista y manifestante?

Texto 4

LA CONTAMINACIÓN AMBIENTAL

Se denomina contaminación ambiental a la presencia en el ambiente de cualquier agente (físico, químico o biológico) o bien de una combinación de varios agentes en lugares, formas y concentraciones tales que sean o puedan ser nocivos para la salud, la seguridad o para el bienestar de la población, o bien, que puedan ser perjudiciales para la vida vegetal o animal, o impidan el uso normal de las propiedades y lugares de recreación y goce de los mismos. La contaminación ambiental es también la incorporación a los cuerpos receptores de sustancias sólidas, líquidas o gaseosas, o mezclas de ellas, siempre que alteren desfavorablemente las condiciones naturales del mismo, o que puedan afectar la salud, la higiene o el bienestar del público.

A medida que aumenta el poder del hombre sobre la naturaleza y aparecen nuevas necesidades como consecuencia de la vida en sociedad, el medio ambiente que lo rodea se deteriora cada vez más. El comportamiento social del hombre, que lo condujo a comunicarse por medio del lenguaje, que posteriormente formó la cultura humana, le permitió diferenciarse de los demás seres vivos. Pero mientras ellos se adaptan al medio ambiente para sobrevivir, el hombre adapta y modifica ese mismo medio según sus necesidades.

El progreso tecnológico, por una parte, y el acelerado crecimiento demográfico, por la otra, producen la alteración del medio, llegando en algunos casos a atentar contra el equilibrio biológico de la Tierra. No es que exista una incompatibilidad absoluta entre el desarrollo tecnológico, el avance de la civilización y el mantenimiento del equilibrio ecológico, pero es importante que el hombre sepa armonizarlos. Para ello es necesario que proteja los recursos renovables y no renovables y que tome conciencia de que el saneamiento del ambiente es fundamental para la vida sobre el planeta.

La contaminación es uno de los problemas ambientales más importantes que afectan a nuestro mundo y surge cuando se produce un desequilibrio, como resultado de la adición de cualquier sustancia al medio ambiente, en cantidad tal, que cause efectos adversos en el hombre, en los animales, vegetales o materiales expuestos a dosis que sobrepasen los niveles aceptables en la naturaleza. La contaminación puede surgir a partir de ciertas manifestaciones de la naturaleza (fuentes naturales) o bien debido a los diferentes procesos productivos del hombre (fuentes antropogénicas) que conforman las actividades de la vida diaria.

Las fuentes que generan contaminación de origen antropogénico más importantes son: industriales (frigoríficos, mataderos y curtiembres, actividad minera y petrolera), comerciales (envolturas y empaques), agrícolas (agroquímicos), domiciliarias (envases, pañales, restos de jardinería) y fuentes móviles (gases de combustión de vehículos). Como fuente de emisión se entiende el origen físico o geográfico donde se produce una liberación contaminante al ambiente, ya sea al aire, al agua o al suelo. Tradicionalmente el medio ambiente se ha dividido, para su estudio y su interpretación, en esos tres componentes que son: aire, agua y suelo; sin embargo, esta división es meramente teórica, ya que la mayoría de los contaminantes interactúan con más de uno de los elementos del ambiente.

1) ¿Cuál es el aspecto negativo del desarrollo tecnológico respecto del medio ambiente? Expresa su opinión con coherencia y claridad.

2) ¿Cuáles crees que deberían ser los límites o parámetros del desarrollo tecnológico en relación con el medio ambiente?

3) ¿De qué manera la humanidad podría subsistir de no existir: productos industriales (frigoríficos, mataderos y curtiembres, actividad minera y petrolera), comerciales (envolturas y empaques), agrícolas (agroquímicos), domiciliarias (envases, pañales, restos de jardinería)? Expresa tu opinión.

4) Con la finalidad de no generar contaminación en nuestro medio ambiente, ¿debería evitarse la adición de sustancias

producto de la actividad humana? Fundamenta tu respuesta.

5) ¿La imposición humana sobre la naturaleza debe ser ilimitada? ¿Por qué?

Texto 5

LA ADOLESCENCIA, UN PERIODO DE REBELIÓN

Tradicionalmente se ha asociado a la adolescencia con un periodo de rebelión, expresada en una inseguridad o agresividad que rayan en lo extremo y, desde luego con conflictos en el entorno familiar y social. No obstante, la investigación de los psicólogos sociales y los antropólogos de la cultura, durante los últimos años ha puesto muy en claro que estas características no son una parte indispensable del desarrollo. En algunas partes del mundo se encontró que la adolescencia no se distinguía de los demás periodos de la vida, sobre todo en lo que se refiere al aspecto de la angustia o las tensiones.

En fin, que en resumidas cuentas, algunos autores e investigadores han empezado a sostener que dicha teoría no presenta la imagen verdadera de la mayoría de los adolescentes.

Recordemos que uno de los temas más importantes en el desarrollo de los jóvenes es la convivencia de estos con su familia. Es de aquí que algunos psicólogos sociales han encontrado, que lejos de ser completamente rebeldes, la mayoría de los adolescentes llevan una vida más bien convencional y apegada a las normas de la familia. Y que, sin obviar la diferencia de los "tiempos", los adolescentes de clase media, con frecuencia están preocupados exactamente por los mismos temas: estatus, popularidad y éxito social, que llamaban la atención de sus padres.

Es por esto que decir que los adolescentes, hombres y mujeres, son rebeldes o conformistas, no es necesariamente una cuestión de "todo o nada" o de "sí o no". En realidad, puede suceder que conformidad y rebeldía no sean otra cosa que dos lados de la misma moneda: la moneda de la afirmación de la identidad.

Erik Erikson -psicólogo especializado en el desarrollo humano- consideró que la tarea principal de la adolescencia es la búsqueda de la estabilidad e identidad personal: es así que algunos jóvenes lo hacen asimilando los valores de su ambiente y comportándose de acuerdo con ellos; aquí intervienen preponderantemente los distintos medios de comunicación masiva. Pues es de aquí de donde toman los modelos, resultando que según los cuales, ellos los jóvenes buscan/encuentran una identidad "negativa" que aprenden a rechazar el ambiente en que viven emprendiendo lo que les parece ser un camino independiente. Bandura sostiene que es falsa la noción de que adolescencia sea sinónimo de rebeldía; contrario, sus entrevistas revelaron que los adolescentes y sus padres mantienen actitudes bastante positivas entre sí.

A este respecto, hasta el momento la importancia del tema se reduce sencillamente a hacer ver que no solo los observadores ven la adolescencia como un período angustioso durante el cual la rebeldía es un ingrediente necesario o universal, y que por lo tanto la conducta del joven y su familia, está sujeta más a lo que los medios difunden como una realidad, más que con lo que la verdad es.

- 1) El tema central del texto es:
- 2) ¿Qué relación encuentras entre la rebeldía y la adolescencia? Coméntanos a partir de tu experiencia.
- 3) La convivencia familiar es un factor importante en el desarrollo del adolescente. Ello presupone que:
- 4) ¿Cuál es el importante aporte de los psicólogos sociales y los antropólogos de la cultura respecto de la formación adolescente? ¿Qué opinas sobre este?
- 5) ¿Qué solución propones para evitar que los adolescentes sean atendidos de manera inadecuada por la sociedad?