

ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA MONTERRICO

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS PARA PROPICIAR EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

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

ALONZO TAIPE, Doris Samantha

PEÑA ROMERO, Karina Victoria

QUISPE MAMANI, Ruth Verónica

YBAÑEZ CERNA, Diego Alejandro

ASESOR (A):

PÉREZ ESCAJADILLO, Ruby Sussy

Lima, diciembre de 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: **TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS PARA PROPICIAR EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**, de los autores: **ALONZO TAIPE, DORIS SAMANTHA, PEÑA ROMERO, KARINA VICTORIA, QUISPE MAMANI, RUTH VERÓNICA, YBAÑEZ CERNA, DIEGO ALEJANDRO**, tiene un índice de similitud de **18%**, verificado en el software Turnitin:



Identificación de reporte de similitud: oid:3117-299925682

NOMBRE DEL TRABAJO	AUTOR
II-TURNITIN-TESIS ALONZO (1) (1).docx	Doris Alonzo
RECUENTO DE PALABRAS	RECUENTO DE CARACTERES
21748 Words	124063 Characters
RECUENTO DE PÁGINAS	TAMAÑO DEL ARCHIVO
101 Pages	339.9KB
FECHA DE ENTREGA	FECHA DEL INFORME
Dec 19, 2023 4:14 PM GMT-5	Dec 19, 2023 4:16 PM GMT-5

● **18% de similitud general**

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

- 16% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 15% Base de datos de trabajos entregados
- 4% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● **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, 19-12-2023



AH

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



Maria Isabel Carrion Prudencio

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

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de una institución educativa pública del distrito de Santiago de Surco mediante empleo de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas. El enfoque de la investigación fue cuantitativo con un diseño preexperimental y el grupo de atención estuvo constituido por 26 estudiantes de tercer año de secundaria. El instrumento aplicado fue un cuestionario diseñado por el investigador Curiche en el año 2015 y adaptado por Aliaga et al. (2020) en función a las categorías y habilidades del pensamiento crítico establecido por Peter Facione.

Los resultados obtenidos, en contraste con la hipótesis, fueron positivos pues se demostró que la aplicación de Tertulias Literarias Dialógicas en la lectura de cuentos universales promueve el desarrollo de las seis habilidades propuesto por Peter Facione. En conclusión, el empleo de las Tertulias Literarias Dialógicas propicia significativamente el desarrollo del pensamiento crítico.

Palabras clave: *Pensamiento crítico, Tertulias Literarias Dialógicas, interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación, autorregulación, Peter Facione.*

Abstract

The objective of this research was to develop critical thinking skills in the students of the IE of Application through the application of the Dialogical Literary Gatherings strategy. The Approach of the research was quantitative with a pre-experimental design and the focus group consisted of 26 students from the third-year high school. The applied instrument was a questionnaire designed by the researcher Curiche in 2015 and adapted by Aliaga et al. (2020), based on the categories and skills of Critical thinking established by Peter Facione.

The results obtained, in contrast to the hypothesis, were positive since it was demonstrated that the application of Dialogical Literary Gatherings in the reading of universal stories promotes the development of the six skills proposed by Peter Facione. In conclusion, the use of Dialogical Literary Gatherings significantly promotes the development of Critical thinking.

Keywords: Critical thinking, Dialogical Literary Gatherings, interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, self-regulation, Peter Facione.

AGRADECIMIENTOS

Brindamos nuestro más sentido agradecimiento a Dios, por hacer posible la culminación exitosa de esta investigación. A nuestra asesora Ruby Pérez, por guiarnos mediante sus aportes y exigencia en este largo proceso de elaboración de la tesis. A la Coordinadora Liliana Cajacuri, por habernos permitido aplicar nuestra tesis en su institución educativa. También agradecemos a los jueces expertos que aceptaron guiar la mejora de nuestro instrumento de evaluación.

Finalmente, agradecemos a los estudiantes del tercer grado de secundaria por su compromiso y participación óptima en las actividades programadas para el desarrollo de nuestra propuesta metodológica.

DEDICATORIAS

A mi papá Adolfo y mi mamá Janett, por sus consejos, apoyo y confianza; a mis hermanos Gerardo, Marié e Ilse, por acompañarme en esta etapa e impulsarme a ir por más; a Marcelo, por ser mi motivación en los momentos precisos; y a mí, por no rendirme.

Doris Samantha Alonzo Taipe

Agradezco a Dios, a mis padres César y Zaida, a mis hermanas Maribel, Milagros y Mónica por su compañía y apoyo incondicional. A las hermanas Mary, Ana y Raquel; y a mis compañeras Jazmin, Judith y Maryorid quienes me ayudaron a mejorar como persona. También a mi equipo de tesis y a Daniel por su amistad.

Ruth Quispe

Este trabajo de investigación se lo dedico a las dos personas más importantes de mi vida, mi padre y mi hijo. Los sacrificios realizados en estos cinco años y los resultados que obtenga con esta profesión son por y para ustedes.

Karina Victoria Peña Romero

Agradezco a Dios, a mis padres Consuelo y Tito, a mis hermanos Luigi y Matías, a mis tíos y primos, y por último a mis mejores amigos de EESPPM, por todo el apoyo brindado en estos años de formación personal y profesional. Además, dedico este trabajo a mi tía Leonor y a mi mamita Juana.

Diego Ybañez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
PARTE I: MARCO TEÓRICO	16
1.1. Pensamiento Crítico.....	16
1.1.1. Habilidades del Pensamiento Crítico	17
1.1.2. Importancia del Pensamiento Crítico	21
1.1.3. La Comunicación Oral para Expresar el Pensamiento Crítico	23
1.1.4. Pensamiento Crítico en EBR Primaria.....	23
1.1.5. Pensamiento Crítico en EBR Secundaria.....	24
1.1.6. Pensamiento Crítico en el Adolescente	25
1.2. Tertulias Literarias Dialógicas.....	26
1.2.1. Fases	27
1.2.2. Aprendizaje Dialógico.....	32
1.2.3. Rol del Docente y Estudiantes	34
PARTE II: MARCO METODOLÓGICO	35
2.1. Diseño de Investigación	35
2.1.1. Objetivos de la Investigación	35
2.1.2. Diseño, Tipo, Nivel y Modalidad de Investigación	36
2.1.3. Operacionalización de Variables de Investigación	38
2.1.4. Sistema de Hipótesis.....	40
2.1.5. Metodología Empleada	41
2.2. Análisis e Interpretación de Resultados	53
CONCLUSIONES	70
RECOMENDACIONES.....	72
REFERENCIAS	73
ANEXOS	83
Anexo 01. Matriz de consistencia	83
Anexo 02. Matriz de operacionalización.....	85
Anexo 03: Instrumento	87
Tablas.....	94

INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos de la actualidad demandan ciudadanos competentes y comprometidos, con actitud crítica, abierta y receptiva a las transformaciones. Enfrentar estos retos implica contar con sistemas educativos que implementen enfoques pedagógicos que promuevan fortalecer el juicio crítico y la educación integral de los educandos. El rol de las escuelas es formar personas capaces de pensar, actuar y tomar decisiones con autonomía, elaborando procesos complejos con eficacia; siendo analíticos, reflexivos y críticos al resolver las problemáticas presentadas en diversos contextos.

Precisamente, una meta importante en el ámbito educativo peruano es lograr que las personas en el Perú aprendan, se desarrollen y prosperen a lo largo de sus vidas, ejerciendo su libertad de forma responsable para construir proyectos y convivir plenamente en una sociedad democrática, valorando la diversidad en todas sus formas (Consejo Nacional de Educación, 2020). El Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 busca que el alumnado logre obtener los recursos necesarios en el ámbito educativo para que actúen con integridad, ética y responsabilidad al enfrentarse a los desafíos de la sociedad.

Potenciar pensamiento crítico en los estudiantes desde la Educación Básica Regular (EBR) favorece su formación académica y su participación activa y propositiva como ciudadano, permitiéndole analizar, evaluar situaciones cotidianas, elaborar juicios y argumentos frente a las problemáticas de su contexto social, teniendo la capacidad de cambiar la realidad desde su rol (Patiño, 2014).

Basándonos en el contexto actual, resulta alarmante el nivel de comprensión de textos que tienen los estudiantes, principalmente en las instituciones educativas nacionales. De acuerdo con Román (2022), en el último test internacional “Reto Lectura”, Perú ocupó el último lugar en el nivel de comprensión lectora con un 66% de aciertos en el cuestionario, a comparación de otros países como España, Chile, Colombia y México que obtuvieron más del 70%. Asimismo, el 63.3% de los estudiantes que cursan la educación secundaria se encontraron en el nivel más bajo en lectura, por lo que el progreso de la competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” en el área de Comunicación no alcanzaron los niveles del desarrollo deseados.

Un claro ejemplo de ello se puede evidenciar en el estudio de Contreras y Saavedra (2020), el cual determinó que, en la muestra conformada por 73 estudiantes de segundo año de secundaria de la Institución Educativa P.N.P. Alcides Vigo Hurtado, ubicada en el distrito de Santiago de Surco del Perú, el nivel literal predominó un 52,1%; mientras que en el nivel inferencial y el crítico un 50,7%. En el nivel destacado no se registró ningún porcentaje. Como resultado, Contreras y Saavedra (2020), coinciden en que, si bien el nivel de comprensión lectora se sitúa dentro de los estándares esperados, es necesario tomar medidas para abordar las deficiencias identificadas y mejorar aún más la competencia lectora con la finalidad de desarrollar la capacidad del pensamiento crítico.

De esa forma, una medida fiable es el de investigar sobre las estrategias que ayuden al fortalecimiento del pensamiento crítico desde la posición como docentes. Esto se debe a que la plana del profesorado es la más cercana a una generación de adolescentes que corren el riesgo de adquirir y compartir información sin filtro. El

pensamiento crítico brinda la posibilidad de establecer una posición crítica contra el hecho de creer forzosamente en lo que dicen los demás (Lipman, 1991; citado en Mosquera, 2019).

El conflicto encontrado es que los estudiantes, según Benavides y Ruiz (2022), demuestran errores al compartir sus ideas de forma razonada y los docentes tienen dificultades para utilizar estrategias que fomenten el desarrollo de tal habilidad.

La idea es no arriesgar a las nuevas generaciones a cometer errores en la resolución de problemáticas relacionadas con su entorno social. Un ejemplo de ello se puede observar durante las elecciones presidenciales y la crisis política del Perú que se viene arrastrando desde 2017 hasta la actualidad. Es fundamental que el educando sea capaz de brindar una postura sustentada, informada y basada en la razón, llegando a ser de aporte para el avance social, cultural, político y económico de su país.

La estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) permite que los estudiantes interactúen mediante el diálogo, produzcan nuevos significados brindando un sentido a la lectura al relacionar sus experiencias y contexto con el texto propuesto (Paparella, 2018). Por medio de una lectura basada en el aprendizaje dialógico, los escolares fortalecen su capacidad argumentativa; el compartir sus experiencias y reflexiones, la interpretación se realiza de manera colectiva, resultando más enriquecedor para los estudiantes, ya que mediante el diálogo se amplía el vocabulario y se promueve el pensamiento crítico.

Cardini et al. (2021) menciona que la aplicación de esta estrategia facilita la interpretación y comprensión de textos independientemente de su complejidad. Lo cual brinda una oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico junto a diferentes

habilidades comunicativas. Gracias a esta práctica, el estudiante se vuelve capaz de reconocer su propia evolución y transformar desde su rol dentro del salón de clase su contexto más cercano, convirtiéndose en una experiencia que ayuda al desarrollo integral del estudiante.

Por lo expuesto, este trabajo tiene como fin desarrollar el pensamiento crítico a través de la implementación de las TLD. Y, para ello, se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿En qué medida la aplicación de las Tertulias Literarias Dialógicas propicia el logro del Pensamiento Crítico en los estudiantes de 3° de secundaria?

Para esta investigación se han determinado objetivos generales y específicos:

Objetivo General:

Desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas.

Objetivos Específicos:

Desarrollar la habilidad de interpretación en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.

Desarrollar la habilidad de análisis en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.

Desarrollar la habilidad de evaluación en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.

Desarrollar la habilidad de inferencia en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.

Desarrollar la habilidad de explicación en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.

Desarrollar la habilidad de autorregulación en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.

Para apoyar esta investigación se han revisado diversos estudios que se relacionan con las variables de Tertulias Literarias Dialógicas y el Pensamiento Crítico. Para ello, se han utilizado fuentes nacionales e internacionales de los siguientes autores:

Liviapoma (2020) en su estudio *La técnica de las tertulias literarias dialógicas y las actitudes hacia la lectura de obras literarias*, explica de qué manera influye la aplicación de las TLD en la conducta del alumnado durante el procesamiento lector. Su relación con la presente investigación es la variable independiente TLD, además de su diseño pre experimental y método cuantitativo. Por otro lado, el contraste del presente estudio radica en la dimensión actitudinal, la segunda variable, referente a las lecturas de las diferentes obras literarias.

Portillo (2022), en su estudio *Relación entre el pensamiento crítico y la evaluación formativa*, manifiestan que el grupo de investigadores de la institución educativa UNIFE, busca vincular características entre ambas variables utilizando diversos trabajos de investigación especializados. La relación con este estudio está en considerar la variable del pensamiento crítico y sus habilidades según el autor Facione. La diferencia es que la investigación utiliza como variable independiente el pensamiento crítico y no las Tertulias Literarias Dialógicas; asimismo, el contraste más significativo está en la población, ya que se enfoca en los educandos de EBR. Además, el diseño de su investigación se diferencia tanto en su finalidad y la significatividad a nuestro presente estudio, dado a que busca la relación entre ambas variables.

Cardini et al. (2021), en su libro *Tertulias Literarias Dialógicas: Una propuesta para*

leer, dialogar y crear sentidos colectivos, brinda información sobre los fundamentos y enfoque de esta estrategia, la cual también se toma en cuenta para este estudio, pero no se enfoca en la variable dependiente como es el pensamiento crítico; sino que sirve como base para esta investigación por el sustento que se requiere.

Doll y Parra (2021), en su estudio *Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora*, resalta la importancia del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico a través del método socrático, que, como consecuencia, origina una mejora en el plan lector de los estudiantes. Así, la relación con esta investigación es la variable dependiente, el pensamiento crítico y sus insumos para la investigación como un cuestionario. Además, el contraste destacado es su tipo de estudio que es cuasi experimental y su enfoque al óptimo rendimiento de la comprensión lectora.

En este informe se expone y justifica el problema de investigación; se realiza la presentación de los objetivos; se muestran los antecedentes nacionales e internacionales; se manifiesta una breve descripción de los componentes esenciales de la tesis; se brindan los aportes del estudio a nivel teórico, metodológico y práctico; y se precisan las limitaciones del estudio.

En la parte I, constituida por el marco teórico, se profundizaron las variables de la investigación: El pensamiento crítico y las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD). En la primera variable se dio énfasis en las habilidades del pensamiento crítico propuestos por Facione; en la variable de TLD, los fundamentos en que este estudio se basa son los que propone Cardini et al., en conjunto con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

La parte II, compuesta por el marco metodológico, presenta los objetivos; el diseño, tipo, nivel y modalidad de la investigación; la operacionalización de las variables; el sistema de hipótesis; y la metodología que ha sido empleada para la población, muestra, técnica e instrumento para la recolección de datos y la técnica para el procesamiento de los datos obtenidos. Después, se detalla el análisis e interpretación de los resultados en el pre test y post test.

En el apartado de conclusiones se muestra una síntesis breve de los puntos más relevantes del estudio, redactado en correspondencia a los objetivos, determinando el nivel de logro obtenido en las habilidades del pensamiento crítico. En los siguientes apartados se encuentran recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos del trabajo de investigación.

El aporte de la investigación, a nivel teórico provee información y datos vigentes en referencia al grado de desarrollo de pensamiento crítico en el nivel de secundaria, específicamente en sus habilidades propuestas por Facione. Del mismo modo, la aplicación de Tertulias Literarias Dialógicas se considera como una estrategia esencial dentro del progreso del pensamiento crítico del alumnado.

En relación al nivel metodológico del estudio, se sustenta en las investigaciones previas realizadas por distinguidos investigadores, como proyecto de Comunidades de Aprendizaje, quienes han demostrado obtener buenos resultados ante las necesidades educativas. Asimismo, esta investigación demuestra la confiabilidad de la prueba de pensamiento crítico propuesto por Curiche (2015) y adaptado por Aliaga et al., (2020) al contexto peruano, para medir las habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de

educación secundaria.

Finalmente, a nivel práctico, contribuye a los docentes brindándole credibilidad en la información y facilidad en cuanto a su ejecución en sus sesiones de clase.

Respecto a las limitaciones del estudio, la poca disponibilidad de herramientas tecnológicas por la institución educativa fue un condicionante para integrar tanto a estudiantes de aprendizaje visual y auditivo, además, de la falta de espacios adecuados para realizar las tertulias literarias dialógicas.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

1.1. Pensamiento Crítico

Al tratar el concepto de pensamiento crítico se encuentran diversos autores que sentaron sus bases teóricas adecuándose a lo obtenido en sus investigaciones. Para Ennis (1985; citado por Bustos, 2016) pensar con criticidad significa un proceso cognitivo complicado que sobrepone a la razón de otras aristas del pensamiento y está orientado hacia la acción, centrándose en decidir qué creer o hacer. Según Curiche (2015), esta forma de pensamiento se manifiesta al resolver problemas o al tomar decisiones, por lo que se aplicaría en la cotidianidad. Entonces, el pensamiento crítico no solo es analizar y evaluar la información, sino también estar dispuestos a reflexionar y mejorar continuamente los procesos de pensamiento.

Por su parte, Lipman (1998, citado en Alquichire y Arrieta, 2018) señala que el pensamiento crítico orienta al desempeño de buenos juicios, confiando en criterios lógicos, permitiendo a los individuos distinguir información necesaria de la no necesaria en relación a sus objetivos. Entonces, uniendo las contribuciones de los expertos, se obtiene que el pensamiento crítico supone la resolución de conflictos y realizar inferencias abarcando el proceso reflexión como la ejecución del razonamiento.

Según Paul y Elder (2003), el pensamiento crítico es autodirigido, autodisciplinado, autocorregido y autorregulado; ya que consideran que el individuo no es reflexivo por naturaleza, por lo que es capaz de mejorar la manera en la que piensa. Su enfoque se focaliza en el procedimiento de analizar y evaluar el pensamiento con la finalidad de mejorarlo mediante diversos estándares intelectuales como la claridad, precisión, relevancia y justificación.

Frente a las definiciones manifestadas, resulta complejo encajar cada base teórica en un solo concepto; ante esta dificultad, Facione (2013) da a conocer el resultado de dos años de investigación brindada por expertos de diversas áreas como sociales, educación, filosofía y ciencias, en el consenso de expertos expresado en la obra *Critical Thinking: A Statement of Expert Concensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*, el informe *Delphi*; brindando un aporte importante.

En el informe liderado por Peter Facione, se menciona que pensar de forma crítica significa poder brindar un juicio autorregulado que guía a analizar, inferir, interpretar, evaluar y explicar a partir de probabilidades, conceptos, metodologías, criterios o contexto en los que se basa dicho juicio. Por ello, es necesario como herramienta de indagación, constituyendo una fuerza liberadora en la educación y un medio poderoso en la vida personal y cívica de cada persona (Facione, 2013).

Con lo visto, los autores coinciden en la importancia de desarrollar habilidades analíticas, autorreguladoras y reflexivas para tomar decisiones informadas, resolver problemas y evaluar situaciones. Entonces, pensar críticamente significa una capacidad cognitiva que involucra la formación de ideas relacionadas y reflexivas, la autoevaluación y la reflexión profunda.

Lo que diferencia a Facione de los otros autores mencionados es que él caracterizó al pensador crítico ideal destacando la importancia de habilidades cognitivas y disposiciones afectivas que producen conocimientos significativos, siendo base de una sociedad racional y democrática (Curiche, 2015).

1.1.1. Habilidades del Pensamiento Crítico

Dentro del abordaje de esta capacidad cognitiva existen diferentes habilidades

que se necesitan desarrollar para cumplir el objetivo del pensamiento respecto a la comprensión lectora. Comprender es la prueba del desarrollo cognitivo, pues pasa por el proceso de la criticidad que realza el desarrollo humano (Deza et al., 2022).

En relación a lo expuesto anteriormente, existen diversas propuestas de diferentes autores sobre las habilidades necesarias para el desarrollo competente del pensamiento crítico tanto en el ámbito escolar como en la cotidianidad del estudiante, considerándolo como ciudadano proyectado hacia el futuro.

En la misma línea con los objetivos determinados para este estudio, se han priorizado únicamente las seis habilidades propuestas por Facione (1990), ya que se adaptan a las particularidades individuales de los estudiantes, como el estilo de aprendizaje, su capacidad de análisis, su nivel de autonomía; y a las necesidades académicas, como la accesibilidad a recursos o materiales de calidad, una retroalimentación constructiva o la aplicación de herramientas o estrategias didácticas para su enseñanza. Las habilidades son las siguientes:

1.1.1.1. Interpretación. En primer lugar, se desarrolla la interpretación, la cual consiste en entender y expresar la explicación e importancia de diversos aspectos entendidos de diferentes formas. Este proceso básicamente se comprende como el entendimiento para expresar el significado e importancia de diversas experiencias o expresiones completas. Lo cual quiere decir que siempre que los nuevos significados sean producto de otro significado del texto se pueden considerar como una interpretación de la lectura (Deza et al., 2022).

Así, durante la ejecución de las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) en tercer año

de secundaria de la I.E. Surco, se logró observar que los estudiantes creaban nuevos significados a partir de las ideas expresadas en el cuento “El retrato de oval” de Edgar Allan Poe.

1.1.1.2. Análisis. En segundo lugar, encontramos el análisis, el cual reconoce las correspondencia entre proposiciones que presentan el fin de expresar ideas. Para alcanzar esta habilidad del pensamiento crítico es crucial considerar utilizar la interpretación al momento de comprender una lectura. Esto se debe a que implica analizar y reconocer la correspondencia existente entre la inferencia y la información objetiva del texto leído, ya sea a través de preguntas, descripciones u otras estrategias para expresar una opinión. En suma, “analizar” comprende interpretar y crear representaciones de lo que se ha comprendido de forma consciente a través de la lectura de diferentes fuentes de información (Deza et al., 2022).

Esta habilidad se puso en práctica dentro de las TLD desarrolladas con el educando. Para ello, a medida que se iba leyendo el cuento “El flautista de Hamelin” de los hermanos Grimm, se plantearon preguntas que se orientaban al reconocimiento de creencias y formulación de opiniones en torno a las acciones desarrolladas en el cuento.

1.1.1.3. Evaluación. Entre las habilidades que propone Facione encontramos la evaluación, la cual es la medición de credibilidad que se da a los enunciados. Deza et al., (2022) menciona que Facione sostiene que la evaluación es acceder a la veracidad de declaraciones, juicios u opiniones de una persona en contraste con la propuesta de otras afirmaciones. Esta habilidad, si bien suele aplicarse al final, también puede ser priorizada debido a que no existe dependencia entre las habilidades del pensamiento

crítico, no está jerarquizada (Deza et al., 2022). Es así que el desarrollo de la "evaluación" se refiere más a un proceso cognitivo para la verificación de lo aprendido y la toma de decisiones (Ochoa y Moya, 2019).

Un ejemplo de ello se puede evidenciar dentro de la ejecución de las tertulias en un centro educativo de Surco. Los estudiantes respondieron preguntas que guiaban a juzgar la fuerza lógica de los hechos presentados en la lectura "El entierro prematuro" del autor Edgar Allan Poe, según el contexto en el que se enmarca.

1.1.1.4. Inferencia. En cuarto lugar, tenemos a la inferencia, la cual se refiere al reconocimiento de los elementos necesarios para extraer resoluciones razonables, considera información precisa y saca deducciones considerando el contexto de la información (Deza et al., 2022).

En tal caso, la inferencia comprende diversas actividades cognitivas visto desde el punto de la pragmática no alejada de otras categorías. De hecho, las representaciones mentales que la persona construye durante la comprensión del texto se desarrollan a partir de la aplicación de lo aprendido.

En ese mismo contexto, dentro de las tertulias literarias dialógicas efectuadas para la presente investigación, se observó que los estudiantes planteaban alternativas para resolver el conflicto del contexto presente en el cuento "El príncipe feliz" de Oscar Wilde a partir de los hechos conmovedores realizados por los personajes.

1.1.1.5. Explicación. En quinto lugar tenemos a la explicación, que consiste en la capacidad de manifestar lo que pensaron y cómo llegaron a esa conclusión. Para decir que se ha comprendido un texto, es necesario poder explicarlo. Es así que Deza et al. (2022) nos afirma que expresar el resultado de la comprensión del texto leído y poder

justificarlo son el resultado de una buena comprensión lectora. De lo contrario, no se podría observar de forma clara el logro de una actividad en concreto si no se obtienen explicaciones suficientes que fundamenten alguna postura o comentario.

Parte del aprendizaje esperado es lograr que el alumnado pueda sustentar sus respuestas utilizando argumentos sólidos. No obstante, llegar a ese nivel requiere de haber logrado comprender el texto leído a partir de análisis, inferencias, interpretaciones y evaluaciones de lo entendido. Por lo tanto, en las tertulias literarias dialógicas ejecutadas se requirió de preguntas como “¿De qué manera llegaste a esa conclusión?” “¿Cómo explicarías tu idea sobre el cuento leído?” y entre otras, para poder desarrollar la habilidad de explicación con la lectura del cuento “Diles que no me maten” de Juan Rulfo.

1.1.1.6. Autorregulación. Finalmente tenemos a la autorregulación, la cual se refiere a la aplicación de evaluaciones reflexivas y el análisis para replantear conjeturas realizadas. La autorregulación es un proceso en donde la racionalidad y la influencia de las emociones se relacionan de forma positiva para que surja el pensamiento crítico. (Deza et al., 2022). En otras palabras, la autorregulación es un conjunto de acciones que regulan la conducta cognitiva de la persona de forma individual.

Entonces, esta habilidad se logró evaluar a partir de preguntas que buscaron una reflexión de parte de cada estudiante para poder identificar diversos prejuicios, creencias o presuposiciones en las diversas opiniones e ideas planteadas dentro de las tertulia del cuento “Es que somos muy pobres” de Juan Rulfo.

1.1.2. Importancia del Pensamiento Crítico

El pensar críticamente ayuda al ser humano en diferentes actividades de su día a

día, especialmente cuando se presentan dificultades que requiere tomar una decisión. Ante diversas situaciones las personas suelen reaccionar de manera fría e impulsiva, por ello, detenerse a reflexionar y analizar situaciones antes de reaccionar resulta de gran ayuda. Sobre todo, cuando se trata de cuestionar la información considerada verdadera como sucede en las redes sociales. Por tal motivo, el fomento de esta habilidad en los centros educativos es fundamental y prioritario, ya que, con su manejo, se obtendrá resultados significativos no solo en la comprensión lectora, sino también, en diversas situaciones problemáticas donde el estudiante podrá salir bien librado al poner en práctica esta habilidad.

En el plano pedagógico, para lograr un aprendizaje significativo, es fundamental que la escuela cumpla con el propósito de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, lo cual se lleva a cabo mediante el conocimiento de su problemática, si lo analiza, interpreta y comprende (Romero y Chávez, 2021). De igual forma, es menester desarrollar el pensamiento crítico en el entorno educativo porque su práctica ayuda a distinguir, entre otras cosas, lo falso y lo verdadero, lo superficial y lo relevante en los estudiantes de cualquier nivel académico.

No obstante, a pesar de que todas las personas cuenten con esta habilidad innata para razonar de manera lógica, analítica y reflexiva en sus procesos cotidianos, en el desarrollo de su aprendizaje o cualquier actividad que exija una demanda de la capacidad cognitiva, es menester cultivarla en las aulas de forma sistemática (Corefo, 2020).

1.1.3 La Comunicación Oral para Expresar el Pensamiento Crítico

Nacemos con la capacidad de expresarnos mediante la palabra. Comunicarnos de manera efectiva guía a una mejor comprensión del mensaje, siendo esencial en la vida personal, académica o laboral; por ello, para expresar cualquier tipo de información de manera verbal se requiere el manejo de la capacidad de la comunicación oral, el cual, según Marcos y Garrán (2017) se utiliza para comunicarnos cumpliendo esenciales funciones cerebrales que influyen en cómo comprendemos el mundo y en cómo meditamos frente a situaciones que están en nuestro entorno.

Esta habilidad permite que las personas expresen sus sentimientos, pensamientos y conocimientos de manera oral a través de interacciones con otros individuos. Asimismo, ayuda a mejorar el pensar críticamente, ya que mediante el manejo de esta habilidad, el estudiante puede manifestar sus creencias, posiciones, argumentos al elaborar y transmitir un juicio crítico sobre un tema determinado, como lo menciona Vigotsky (1973, citado en García, 2018) la trascendencia de la palabra recae fundamentalmente en el nexo de ella con el pensamiento crítico, ya que esta capacidad existe y se logra expresar gracias y por medio de la palabra.

En la presente investigación, el pensamiento crítico se transmite y fortalece por medio de la estrategia de TLD.

1.1.4. Pensamiento Crítico en EBR Primaria

Debido a la constante y abundante información que reciben los niños y adolescentes en la actualidad, resulta preciso disponer de herramientas que los ayuden

a analizar y a evaluar los contenidos a los que están expuestos. En este contexto, dentro del entorno educativo es crucial promover la capacidad crítica, dado que el propósito central de esta competencia es enfocarse en formar individuos y comunidades que razonen y actúen de forma crítica con los conocimientos obtenidos en el aula.

Esta habilidad es posible de conseguir a través del fomento del pensamiento crítico en las escuelas, sobre todo si se promueve desde temprana edad en la educación básica regular. Su desarrollo constante con la ayuda del docente genera que los estudiantes de primaria se vuelvan más curiosos, analíticos y participativos. Es por ello, la importancia de su práctica desde niveles iniciales, tal como lo mencionan Pérez et al. (2021) el ejercicio del análisis, la reflexión y las divergencias se germinan desde niveles muy tempranos como en la educación primaria.

1.1.5. Pensamiento Crítico en EBR Secundaria

Hoy en día, los jóvenes reciben de modo sistemático una gran cantidad de información de diversos lugares y plataformas. Frente a esta situación resulta indispensable contar con nuevas herramientas para analizar, discernir y discriminar la información a la que se está accediendo. Por ello, el fomento de la habilidad del pensamiento crítico en la etapa escolar es crucial para formar individuos pensantes y críticos ante cualquier tipo de situación y contexto.

Así, es factible desarrollar esta habilidad en cualquier nivel de la EBR, pero su práctica en la educación secundaria resulta ser de mayor importancia, ya que, los estudiantes de este nivel se encuentran a poco tiempo de enfrentarse y desenvolverse en la vida adulta, donde tomarán decisiones trascendentales que marcarán sus vidas

para siempre. Las habilidades de pensamiento crítico son aquellas que los estudiantes requieren para afrontar el desafío que trae la globalización del siglo XXI (Álvarez et al., 2020).

De acuerdo a Nuñez et al. (2020) un rasgo característico aludido al desarrollo del juicio crítico es la lectura crítica, ya que origina espacios para que los alumnos platiquen, valoren, refuten y argumenten su punto de vista. Es imprescindible la promoción de este proceso analítico dado a que contribuye al entendimiento de información de lecturas complejas y el desarrollo del pensamiento crítico.

Para el progreso del razonamiento crítico en los estudiantes de educación secundaria se necesita de un ambiente que cumpla con ciertas condiciones. Entre aquellas condiciones, según Nuñez et al. (2020), se hallan la interrelación entre estudiantes y con el profesor, acompañada de una autorreflexión. Agregando a lo anterior, el espacio de interacción dentro del aula de clase debe fomentar la reflexión constante entre las ideas planteadas por cada estudiante. Así, el docente también debe tener en claro que necesita mantener el papel de mediador ya que así los estudiantes tendrán un espacio en donde puedan expresarse con libertad.

1.1.6. Pensamiento Crítico en el Adolescente

La adolescencia se ve inmersa en la escuela secundaria, el período de la vida en el que coincide con la transición educativa y social que implica experimentar cambios académicos, emocionales y sociales significativos, por lo que es esencial la presencia de un buen acompañamiento para su formación.

García et al., (2020) menciona que es una etapa de crecimiento, pero que también

es una etapa expuesta a múltiples factores de peligros y riesgos. En tal sentido, en esta etapa es crucial, para un desarrollo pleno, poseer una perspectiva crítica al momento de decidir.

Además, desarrollar el pensamiento crítico del adolescente no solo mejora el aprendizaje autónomo, sino que introduce la metacognición para poder enfrentar situaciones complejas, problemas y retos a resolver fuera del área académica; por ejemplo, el mundo laboral (Romero y Chávez, 2021).

En suma, el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental en todas las etapas del desarrollo humano, pero más importante en la adolescencia ya que es una etapa crítica debido a los factores de riesgo en la que se desenvuelven. Por lo que el rol del docente radica en fortalecer las habilidades necesarias para poder desarrollar la criticidad en el estudiante considerando que está viviendo en una etapa llena de retos.

1.2. Tertulias Literarias Dialógicas

Se entiende por Tertulia Literaria Dialógica a la actividad cultural realizada con el fin de compartir diversas apreciaciones sobre una lectura con un público específico. En ese sentido, Malagón y Gonzáles (2018) mencionan que las TLD es una propuesta que se desarrolla en base a la literatura clásica universal y potencia el diálogo directo de forma igualitaria. La finalidad de las tertulias literarias dialógicas es, según Cardini et al., (2021), compartir ideas y reflexiones en torno a los textos leídos entre todos los participantes de la tertulia.

Se debe recalcar que dentro de todas las oportunidades y aprendizajes que se puedan lograr dentro de una tertulia literaria dialógica, el aprendizaje compartido es uno de los beneficios que nos trae este tipo de actividades. En ese sentido, dentro del módulo

7 de la formación de Comunidades de Aprendizaje - Tertulias Dialógicas, Community of Research on Excellence for All CREA (2018), señala que durante las intervenciones que surgen dentro de la tertulia y una participación activa junto a la construcción de nuevos aprendizajes entre los estudiantes, se va formando un ambiente lleno de respeto y convivencia apto para más intervenciones.

Para comprender mejor la importancia del aporte que trae consigo esta estrategia, es valioso tomar en cuenta el aprendizaje dialógico; y para ello se debe comprender que la interacción aporta significativamente al aprendizaje. Álvarez et al. (2013) mencionan que la interacción constante y diversa ayuda al aprendizaje de las personas siempre que se de en una relación igualitaria.

1.2.1. Fases

La propuesta del proyecto Comunidades de aprendizaje se apoya en la implementación de tres fases fundamentales en las TLD, el antes, durante y después. Cada proceso está sujeto a diversos momentos.

1.2.1.1. Antes. Para el desarrollo de la fase previa, es importante la designación del rol del moderador. La figura de este personaje resulta relevante e imprescindible en el avance de la práctica dialógica. La manera en la que establezca un orden en el diálogo tiene que afianzar el proceso de comunicación equitativo. Para esto, es menester no implantar su figura como centro de autoridad. Además, no debe estimar o valorar una intervención de los diferentes participantes de la TLD (Comunidades de aprendizaje, s. f.).

En tal sentido, para aseverar una sólida moderación, Zamero y Scasso (2019)

señalan los siguientes factores esenciales:

- Sostener la centralidad del texto literario clásico, dado a que no se califican como pretexto para la sesión de la práctica, sino como una elección calificada en cuanto a los contenidos que los textos brindan a los participantes para su aprendizaje (Zamero y Scasso, 2019).

- Asegurar la relectura de los fragmentos seleccionados por los tertulianos durante las TLD, con el propósito de que la lectura del texto seleccionado sea en conjunta, es menester señalar la página en la cual se encuentra el fragmento obtenido, al momento de la intervención con fin de que todos acompañen con la lectura. (Zamero y Scasso, 2019)

- Acompañar la moderación con preguntas que permitan construcciones orales más complejas, con el propósito de sumergir al estudiante a las TLD con un papel protagónico y que problematice y enarbole sus ideas referentes a las interrogantes planteadas (Lewinsky y Alem, 2020).

- Revisar y reflexionar, de forma constante, respecto a nuestro desempeño al indagar minuciosamente cuánto y cómo intervenimos. En referencia al papel protagónico que en muchas ocasiones lo recibe el docente, y que como consecuencia se focaliza el desarrollo de las TLD (Lewinsky y Alem, 2020).

La elección del libro resulta ser una tarea en conjunto con los diferentes actores de las TLD, que requiere un compromiso comunicativo en relación al proceso de aprendizaje sociocultural, teniendo en cuenta su panorama social. Comunidades de aprendizaje (s.f.), mencionan que, de acuerdo a la indagación del proyecto INCLUD-ED realizado en el año 2011, las obras clásicas son pieza fundamental en el proceso de la

realización de las TLD dado a que responden a la exigencia del estudiante, en favorecer el progreso del aprendizaje y aminorar la brecha cultural.

La lectura de la obra, se realiza previamente antes del encuentro, cada participante selecciona el fragmento para compartirlo, sea porque le agradó o simplemente captó su atención (Comunidades de aprendizaje, s. f.).

Lo propuesto por Zamero y Scasso (2019) no trasciende si no se proyecta en la práctica. Por esta razón, fue menester indagar trabajos académicos que lo respalden. En principio, en la tesis de Condori (2020) destaca la elección de obras literarias universales como La Metamorfosis de Kafka, o Las Aventuras de Oliver Twist de Charles Dickens, que permite a los estudiantes participar en debates sobre temas que trascienden fronteras, tales como las relaciones familiares, la pobreza, la infancia, la justicia y la falta de comprensión.

La selección de los libros en la investigación se focalizó en la literatura clásica para el desarrollo de las TLD, como por ejemplo obras de Edgar Allan Poe, Juan Rulfo y de Óscar Wilde.

En cuanto a la selección de un moderador, se designó a un integrante del grupo de investigación, con el propósito de garantizar un clima cálido en la práctica de las TLD.

1.2.1.2. Durante. La fase en desarrollo, es decir, el durante que inicia con la toma de la palabra, consiste en la apertura al diálogo mediante una pregunta abierta propuesta por el moderador, con el propósito de incentivar el coloquio del texto leído.

El fomento de la participación repercute en el desarrollo de las TLD, garantizando el trato igualitario y una libre expresión de las ideas que no se limita de acuerdo al nivel académico de la persona o su bagaje cultural (Comunidades de aprendizaje, s. f.).

La libre expresión en las TLD, concibe a cualquier participación como un análisis correcto en el marco de Declaración Universal de Derechos Humanos en el ejercicio que su razonamiento tenga lógica y contribuya con el coloquio. Por esta razón, los argumentos de los participantes no se fundamentan en una correspondencia autoritaria sino en sus ambiciones de ser efectivo: descifrable, veraz, y averiguar la corrección y autenticidad de las expresiones.

A lo largo de la realización de las TLD las opiniones de los integrantes no se valoran ni califican. Los individuos son libres de analizar y razonar, además de ofrecer juicios valorativos que se vinculan con la obra leída. En referencia al rol de moderador, aunque no comente ni califique, puede intervenir en la permuta, siempre y cuando haya leído y registrado en los turnos para hablar a su vez como participante, sin acaparar ni implantar sus ideales (Cardini et al, 2021).

Ahora, en la presente fase, es importante resaltar el procedimiento lector y la argumentación del alumnado referente a lo que han comprendido. Asimismo, la guía hacia la lectura sitúa a los estudiantes en cuestionar la veracidad de lo que se dice del texto.

Esto quiere decir que la ejecución del presente proceso contribuirá a que los estudiantes se sirvan de diversos recursos del texto para fundamentar una opinión y compartir sus propias conclusiones y cavilaciones originadas por la lectura, acrecentando su comprensión lectora y su comunicación no verbal (Comunidades de aprendizaje, s. f.).

Es importante recordar que en toda participación se debe observar argumentación sobre lo expuesto. Para ello, se puede indicar la página y párrafo que se comente para

que el resto de participantes puedan opinar sobre ello. En tal sentido, la intervención debe coincidir con el fragmento en cuestión. Así, el cúmulo de opiniones y participaciones respecto a la obra leída es numerosa (Cardini et al., 2021).

Los comentarios dentro de las TLD son elementos primordiales para su gestación en cuanto al desarrollo del diálogo igualitario, en el que se puede opinar referente una idea manifestada o sobre el propio. Un proceso que debe ser monitoreado por el moderador, en el que brinde orden mediante la anotación de los participantes (Comunidades de aprendizaje, s. f.).

Entre las responsabilidades del moderador se encuentra la organización del orden de participación de cada participante. Esta actividad se garantiza en la organización y anotación de las participaciones para que todo sea homogéneo y nadie pierda oportunidad de comentar del texto leído. (Cardini et al., 2021, s. f.).

El último proceso de la presente fase consiste en el desenvolvimiento de la tertulia, en otras palabras, el ciclo recurrente de todos los momentos antes mencionados, tomando en consideración puntos claves para su desarrollo eficaz.

En ese marco, la apreciación de un aspecto que establece el orden son las pausas dentro de la tertulia, dado a que se necesita un espacio antes de comenzar a dialogar. Aún así, el moderador debe alentar a los participantes en lo gestual y simbólico, que el ambiente sea propicio para la participación. (Cardini et al., 2021, s. f.).

Dentro de la tertulia, tanto el participante como el resto deben garantizar un ambiente respetuoso durante cada participación. Esto también implica dar aviso si alguna participación no se da en el orden establecido. (Cardini et al., 2021, s.f.).

En referencia a lo anteriormente expuesto, la presencia de un moderador resulta

trascendental en el desarrollo de las tertulias literarias dialógicas y en la función que cumple, como en la tesis de Liviapoma (2020) quien menciona en su práctica de las tertulias dialógicas que el moderador debe pedir a los participantes abrir su libro en la primera página designada y leer la parte subrayada, explicando por qué la subrayaron. Además, los alumnos comentan la sección, y si alguien más subrayó algo en la misma página, el moderador le da la palabra, repitiendo el proceso para cada página hasta terminar.

De modo similar, el desarrollo del proceso de comentarios o turno de palabras se caracterizó por la socialización de los párrafos leídos y el intercambio de opiniones bajo el rol del moderador quien empleó una pizarra casera para anotar las intervenciones de cada participante en el coloquio.

1.2.1.3. Después. La última fase, se justifica en el proseguir del texto literario, tomando en cuenta todos los comentarios expuestos y las cavilaciones de los compañeros, con el propósito de beneficiar la lectura y desarrollar tanto el proceso intelectual individual y colectivo mediante la plática (Comunidades de aprendizaje, s. f.).

En base a la experiencia en el aula, los estudiantes demostraron una reflexión profunda que se podía observar después del desarrollo de las tertulias, donde planteaban preguntas al finalizar la tertulia, y esta reflexión se manifestaba de manera notable en los encuentros tertulianos posteriores.

1.2.2. Aprendizaje Dialógico

Según Cardini et al., (2021) el aprendizaje dialógico es un enfoque educativo que se basa en que el aprendizaje se forma mediante la interacción y diálogo entre

participantes. Su fundamento se basa en la teoría sociocultural que conlleva el aprendizaje propuesto por Lev Vygotsky. Según su teoría, el aprendizaje se procesa mediante de la interrelación entre individuos, tomando en cuenta el contexto sociocultural en el que se desenvuelve dicho diálogo. Por lo tanto, el aprendizaje dialógico se enfoca en generar un entorno de aprendizaje basado en el diálogo activo y la colaboración, pudiendo así la construcción conjunta de saberes.

1.2.2.1. Principios del Aprendizaje Dialógico. El principio de Diálogo igualitario, según Flecha (1997, citado en Cardini et al., 2021), señala que los encuentros deben promover diálogos basándose en la validación de argumentos. Asimismo, Cardini et al., (2021) señala también otros principios como la Inteligencia cultural, en donde las personas pueden expresarse aplicando una diversidad de inteligencias.

En el caso de la Solidaridad, el vínculo entre los participantes se basa en el respeto y la colaboración.

También manifiesta la Creación de sentido, la cual surge cuando los sujetos se expresan libremente considerando su percepción e identidad manteniendo la igualdad de diferencias que reconoce la diversidad de intervenciones, logrando incrementar la riqueza cultural y académica de los tertulianos.

El principio de Dimensión instrumental ocurre cuando hay un espacio para la lectura e interpretaciones dialógicas considerando otros principios; de esa manera llega al principio de Transformación, el cual busca que la lectura sea una experiencia transformadora.

De acuerdo a Comunidades de aprendizaje (s.f) las TLD se conciben como el desarrollo del proceso de la lectura y el análisis en conjunto en un panorama

contextualizado en el que se estiman los juicios de valor de cada integrante sobre las obras abordadas. Asimismo, mediante este método se logra alcanzar un conocimiento más acentuado, vasto y preciso de los textos leídos, a diferencia de realizarlo en soledad.

En relación a lo anteriormente expuesto, la elección del proyecto comunitario, radica en su propuesta del desarrollo de la reflexión del estudiante en su entorno social. Una acción fundamental en su formación, dado a que es menester sumergirlo en su entorno, para que no sea ajeno a los acontecimientos que suceden en su entorno, sino que por el contrario formule su propia opinión al respecto y adopte una postura. Selección que se fundamenta en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), que busca desarrollar las capacidades del estudiantado, bajo la mirada del área de comunicación, en reflexionar y evaluar el contenido de lo que lee.

1.2.3. Rol del Docente y Estudiantes

La relación entre docente y estudiante es uno de los pilares fundamentales en cuanto a la realización del proceso del desarrollo de las TLD, dado a que el docente es el principal agente educativo en el cambio y conducción en la instrucción académica del estudiantado. El rol del docente se fundamenta en el planteamiento de diferentes escenarios en cuanto al panorama educativo con la finalidad de ejercer un cambio en la formación educativa (Comunidades de aprendizaje, s. f.).

Según Barrientos (2017), es prescindible aplicar las TLD, pues son indispensables para la comunicación entre docente y estudiante. Busca fomentar las interacciones significativas promoviendo intercambios orales que giran en torno a la igualdad. Además, reduce el papel del docente y potencia las habilidades de los educandos al brindarles un rol protagónico.

Por esta razón, favorecer y fortalecer el vínculo académico entre ambos actores es vital para el consolidamiento del desarrollo del aprendizaje, de manera que las estrategias de TLD sean más efectivas y puedan lograr su propósito, favorecer el desarrollo del pensamiento crítico.

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO

2.1. Diseño de Investigación

2.1.1. Objetivos de la Investigación

2.1.1.1. Objetivo General.

Desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas.

2.1.1.2. Objetivos Específicos.

Desarrollar la habilidad de interpretación en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.

Desarrollar la habilidad de análisis en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.

Desarrollar la habilidad de evaluación en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.

Desarrollar la habilidad de inferencia en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.

Desarrollar la habilidad de explicación en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.

Desarrollar la habilidad de autorregulación en los estudiantes de 3° mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.

2.1.2. Diseño, Tipo, Nivel y Modalidad de Investigación

El diseño experimental se caracteriza por introducir intencionalmente la variable independiente para medir su efecto sobre la variable dependiente (Mousalli, 2015) En tal sentido, el diseño de este estudio es experimental de tipo preexperimental, ya que se administrará un modelo pedagógico novedoso a una población específica con la aplicación de una prueba de entrada y de salida para medir algunas variables pertinentes. De esta manera, se identificará el nivel en el que se encuentran el grupo de estudiantes en cuanto a estas variables.

El enfoque es cuantitativo porque se busca probar de forma sistemática y objetiva en qué medida se desarrollan las habilidades del pensamiento crítico mediante el uso de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas (TLD). Neill y Cortez (2018) mencionan que el enfoque cuantitativo busca la adquisición de conocimientos esenciales que permitan su análisis imparcial pues facilita la recopilación de datos medibles y cuantifica el problema de investigación. Además, señalan que la construcción de hipótesis en correspondencia a algunas variables puede ser sometidas a medición para lograr su posterior refutación o confirmación.

La elección del tipo de diseño pre experimental fue debido a que la institución educativa de Surco elegida para este estudio cuenta con secciones únicas y se ha aplicado esta estrategia a nuestra muestra seleccionada con el fin de desarrollar las habilidades del Pensamiento Crítico. Según señalan Hernández y Mendoza (2018), el

diseño preexperimental es un estudio exploratorio y descriptivo en el que su grado de control es mínimo. Es por ello que se va a conducir este estudio siguiendo ese diseño, ya que va a permitir a los investigadores focalizarse en los cambios observables de un grupo único para aproximarse al fenómeno a investigar y con ello dejar registros para próximas investigaciones. Por ese motivo, en relación a la muestra, se ha determinado el tipo no probabilístico, ya que su selección se basa en el juicio de los investigadores al evaluar las características y contexto del estudio.

Este estudio se desarrolla con manipulación de variables, por lo que se considera modalidad de Innovación Educativa. De acuerdo con Vásquez (2019), la innovación educativa es la aptitud que se tiene para responder positivamente ante un contexto para generar la construcción del conocimiento. Así, busca un cambio relevante en el proceso de enseñanza - aprendizaje mediante la mejora de materiales o métodos que aporten al aprendizaje del educando.

Tomando en cuenta el tipo de diseño, el instrumento utilizado es el cuestionario, ya que brinda una recolección de características de una población, y mide juicios y posturas de forma inmediata (Bravo y Valenzuela, 2019). Este instrumento se aplicará en el pre test, para observar el nivel del grupo; posteriormente, luego de emplear la estrategia de TLD, se aplicará un post test con el fin de observar si se alcanzó un logro en la variable dependiente. Por ello, el diagrama es el siguiente:

$$G \quad O_1 \quad X \quad O_2$$

Donde:

G= Son los estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una

institución educativa del distrito de Santiago de Surco.

O_1 = Los datos recopilados mediante el pre test para medir las habilidades del Pensamiento Crítico que presentaron los estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa de Santiago de Surco.

X = La estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas.

O_2 = Los datos obtenidos mediante el post test para medir las habilidades del Pensamiento Crítico que presentaron los estudiantes de tercer grado de Educación Secundaria de una institución educativa de Santiago de Surco.

2.1.3. Operacionalización de Variables de Investigación

Proceso en el que se conceptualiza y describe de forma concreta y medible las variables consideradas para este estudio, lo cual facilita la recopilación de datos y su análisis. Arias (2021), señala que operacionalizar variables implica separar cada variable en sus dimensiones e indicadores y analizarlos de forma cuantificable, por lo que deben ser observables y medibles. Si bien es cierto, en esta investigación se ha medido solo la variable dependiente, que es el pensamiento crítico, Arias (2021) expresa que aún así la variable independiente no sea medible, es indispensable que se muestre en la operacionalización de variables para ver cómo se va a evidenciar durante el estudio. En el anexo 2 se detalla esta operacionalización mediante una matriz.

2.1.3.1. Variable de Pensamiento Crítico. El pensamiento crítico se define como un tipo de pensamiento con un objetivo de probar un punto, interpretar el significado de algo o resolver un problema (Facione, 2007). Es menester destacar que el pensamiento crítico está compuesto por seis habilidades cognitivas.

Estas habilidades se definen del siguiente modo:

2.1.3.1.1. Interpretación. Entender y comunicar la interpretación o sentido de una extensa gama de experiencias, panoramas, referencias, hechos, razones, reuniones, convicciones, normas, métodos o pautas (Facione, 2007).

2.1.3.1.2. Análisis. Para distinguir los vínculos inferenciales planeados y genuinos entre testificaciones, interrogantes, ideas, descripciones u otras maneras de expresar convicciones, juicios, experiencias, razones, datos o puntos de vista (Facione, 2007).

2.1.3.1.3. Evaluación. Evaluar la fiabilidad de relatos y la solidez lógica de inferencias en manifestaciones y descripciones (Facione, 2007).

2.1.3.1.4. Inferencia. Reconocer elementos para inferir conclusiones; formular conjeturas, analizar datos y deducir consecuencias (Facione, 2007).

2.1.3.1.5. Explicación. Informar resultados de pensamiento respaldados por evidencia y conceptos de manera convincente (Facione, 2007).

2.1.3.1.6. Autorregulación. Seguimiento autoconsciente de la actividad mental y sus implicancias con el objetivo de examinar, comprobar o rectificar el propio juicio y sus efectos particulares (Facione, 2007).

2.1.3.2. Variable Tertulias Literarias Dialógicas. Las TLD implican la edificación conjunta de noción y conocimiento a través del intercambio de ideas con todos los estudiantes o individuos involucrados en la conversación (CREA et al., 2013). Esta es una estrategia que presenta tres fases importantes que se dan en el ciclo de la tertulia:

2.1.3.2.1. Antes. Lo que el docente requiere preparar y coordinar para aplicar las TLD (Comunidades de aprendizaje, sf).

2.1.3.2.2. Durante. Se desempeñan sus roles, el moderador (profesor o voluntario) y los asistentes (estudiantes, familiares, y otros agentes de la comunidad educativa) durante la Tertulia Literaria Dialógica (Comunidades de aprendizaje, sf).

2.1.3.2.3. Después. Son las actividades realizadas por los participantes y el moderador después de concluir esta actividad (Comunidades de aprendizaje, sf).

2.1.4. Sistema de Hipótesis

2.1.4.1. Hipótesis General.

La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de 3° de secundaria.

2.1.4.2. Hipótesis Específicas.

La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de interpretación en los estudiantes de 3° de secundaria.

La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de análisis en los estudiantes de 3° de secundaria.

La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de evaluación en los estudiantes de 3° de secundaria.

La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de inferencia en los estudiantes de 3° de secundaria.

La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de explicación en los estudiantes de 3° de secundaria.

La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de autorregulación en los estudiantes de 3° de secundaria.

2.1.5. Metodología Empleada

2.1.5.1. Población.

La institución educativa trabaja con el modelo JEC (Jornada Escolar Completa) y tiene los niveles de educación: Inicial, Primaria y Secundaria. Pertenece al distrito de Santiago de Surco - UGEL 07. Fue elegida para este estudio porque es un centro de prácticas asociado a la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico (EESPPM). El formar parte de esta Escuela permite que el centro tenga presente en su gestión educativa espacios determinados para la aplicación de investigaciones por parte de docentes practicantes de la EESPPM. Esto brinda la confianza para que el presente estudio se aplique sin inconvenientes, contando con los permisos requeridos.

La población, de acuerdo con Arias et al. (2016), es un conjunto determinado y accesible que sirve como referencia para la selección de la muestra; cabe aclarar que, se establece desde los objetivos del estudio y puede constituir humanos, animales, etc. por lo que es aceptable que la población de esta investigación se conforme por un grupo de estudiantes.

Se determinó como marco poblacional a los estudiantes del ciclo VII de una I.E. de Surco. Según el Currículo Nacional, MINEDU (2016), el estándar de aprendizaje del área curricular de Comunicación señala que los estudiantes del ciclo VII pueden reconocer posturas, interpretar información de detalle, reflexionar, evaluar la validez de

la información e intención, entre otros. Los cuales son elementos que corresponden a las habilidades del pensamiento crítico. En ese sentido, se considera relevante el desarrollo del pensamiento crítico puesto que se encuentra forjando su identidad personal. Durante este período, los jóvenes necesitan adquirir la habilidad de abordar los desafíos cotidianos mediante la introspección, el análisis, la alegación y la objeción, entre otros aspectos (Acebo, 2015).

La población estuvo constituida por 83 estudiantes distribuidos en una única sección del 3° al 5° de secundaria (VII ciclo). En la Tabla 1 se muestra la distribución de los estudiantes del VII ciclo acorde a su edad, los cuales se encuentran entre los 13 y 17 años de edad. Se observa que en el 3° de secundaria los estudiantes tienen entre 13 y 15 años de edad. Los estudiantes de 4° de secundaria tienen en su mayoría entre 15 y 16 años de edad. En el 5° grado de secundaria las edades de los estudiantes oscilan entre 16 y 17 años de edad.

Se puede afirmar que de los 83 estudiantes que corresponden al VII ciclo de Educación Secundaria de una institución educativa del distrito de Santiago de Surco, 38 estudiantes tienen entre 13 a 15 años y 45 estudiantes tienen entre 16 a 17 años de edad.

En la Tabla 2 se encuentra la distribución de la cantidad de estudiantes hombres y mujeres que conforman el VII ciclo. En 3° de secundaria hay 17 mujeres y 13 varones; en 4° de secundaria hay 14 estudiantes mujeres y 10 varones; en 5° de secundaria se observa que hay 11 mujeres y 18 varones.

2.1.5.2. Muestra.

El muestreo consiste, según Parra y Vazquez (2017), en seleccionar un determinado grupo de sujetos que, de acuerdo a sus características, se consideren importantes para el estudio. El muestreo no probabilístico, de acuerdo con Parra y Vazquez (2017), se emplea cuando se selecciona una muestra a criterio del investigador, no realiza procedimientos de selección al azar.

Para la selección de la muestra, el equipo investigador realizó una encuesta para determinar qué grado del VII ciclo resultaría más pertinente de aplicar la estrategia de TLD para el desarrollo de las habilidades del Pensamiento Crítico. Para ello, se determinaron los siguientes criterios: motivación lectora, aprendizaje dialógico y hábito lector. Según Villacorta (2022) y Cardini et al. (2021), la motivación lectora está relacionada con el pensamiento crítico a nivel dialógico en estudiantes de secundaria; ya que el aprendizaje dialógico se basa en la acción comunicativa, desarrolla siete principios de naturaleza dialéctica fomentando la interpretación diversa de las lecturas leídas y la realidad y contribuye a la creación de un sentido para la vida.

En el criterio de motivación lectora, según la Tabla 5 se puede observar que en el 3° de secundaria la mayoría de estudiantes, representado por el 30%, “a veces” se encuentran motivados por su entorno a leer. En el 4° de secundaria, los estudiantes con mayor porcentaje (29%) “casi siempre” son motivados por su entorno a leer. En el 5° de secundaria, la mayor parte de los estudiantes, representado por el 29%, “siempre” se encuentran motivados por su entorno a leer. Como se observa los resultados en los tres grados, 3° de secundaria es el salón que presenta la mayor parte de los estudiantes menos motivados hacia la lectura.

En el criterio de aprendizaje dialógico, según la Tabla 6 se indica que en el 3° de secundaria la mayoría de estudiantes, representado por el 41%, “a veces” interactúan y comprenden textos mediante el diálogo con su docente y compañeros. En el 4° de secundaria, los estudiantes con mayor porcentaje (40%) “a veces” interactúan y comprenden textos mediante el diálogo con su docente y compañeros. En el 5° de secundaria, la mayor parte de los estudiantes, representado por el 35%, “casi siempre” interactúan y comprenden textos mediante el diálogo con su docente y compañeros. Tomando en cuenta los resultados de los tres grados, 3° de secundaria es el salón cuyo porcentaje de estudiantes requiere involucrarse de manera continua en actividades que pongan en práctica el diálogo entre docente y compañeros.

En el criterio del hábito lector, según la Tabla 7, se puede observar que en el 3° de secundaria la mayoría de estudiantes, representado por el 30%, “a veces” leen voluntariamente obras literarias acorde a sus preferencias. En 4° y 5° de secundaria, la mayor parte de los estudiantes "casi siempre" mantienen el hábito de leer obras según sus gustos personales, representado por el 32% y 34% respectivamente. Considerando los resultados, se muestra que en el 3° de secundaria se encuentran los estudiantes que tienen menor gusto por la lectura.

Observando los resultados de la encuesta, se eligió el 3° de secundaria como muestra de la presente investigación, ya que representaba mayor necesidad en cuanto a su relación con la lectura. Se tomó en cuenta que en este grupo la mayoría de estudiantes no evidencian tener la costumbre de leer textos que se encuentran a su disposición; en pocos casos participan en actividades que incentivan el diálogo entre

docente y estudiantes; y no se encuentran expuestos a un ambiente que motive su gusto por la lectura.

En relación a lo expuesto, Manga (2023) menciona que a esta situación se le puede agregar que uno de los elementos que contribuye al desinterés de los estudiantes de secundaria, por la lectura de textos literarios, es la prevalencia de enfoques convencionales que los profesores emplean para promover el hábito de la lectura. De esta manera, las tertulias literarias dialógicas y su dinámica de las discusiones basadas en el diálogo equitativo, fomenta el juicio crítico, la motivación de los estudiantes para extender el conocimiento y compartirlo en el conjunto (CREA 2018). Por ese motivo, se vio oportuno aplicar en el 3° de secundaria la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas para propiciar el desarrollo de pensar críticamente.

Siguiendo con las características del sexo y edad de la muestra, según la Tabla 3 se evidencia que en el 3° de secundaria la mayor parte de estudiantes son de sexo femenino: 17 estudiantes representan el 57% al total; mientras que 13 estudiantes son de sexo masculino y corresponden al 43% en relación al total. De acuerdo a la Tabla 4, se muestra que en el 3° de secundaria todos los estudiantes tienen entre 13 y 15 años de edad.

2.1.5.3. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos.

Para este estudio se utilizó como instrumento una prueba de pensamiento crítico que fue aplicada en dos momentos (Pre test y Post test). La finalidad de este instrumento es determinar el nivel de pensamiento crítico que poseen los estudiantes de 3° de educación secundaria de una institución educativa de Santiago de Surco.

A continuación, se muestra la siguiente ficha técnica en la que se detallan aspectos del cuestionario de la Variable Dependiente (X): Pensamiento crítico.

Ficha Técnica

- Los autores de la prueba de pensamiento crítico utilizada para este estudio son Aliaga et al., (2020), quienes realizaron una adaptación de Curiche (2015).
- Forma de Aplicación: De manera individual
- Ámbito de aplicación: El cuestionario se aplicará a estudiantes de 3er año de secundaria de una I.E de Santiago de Surco.
- Duración: 60 minutos (aprox.)
- Ítems del cuestionario: Está conformado por 28 ítems, que se distribuye en seis dimensiones: i) evaluación, ii) interpretación, iii) análisis, iv) inferencia, v) explicación y vi) autorregulación.

El instrumento que se aplicó para evaluar el pensamiento crítico fue una prueba elaborada por el investigador Curiche en el año 2015 y adaptado por Aliaga et al., en el año 2020, en función a las categorías y habilidades del pensamiento crítico establecido por Peter Facione y su grupo de investigación en la Prueba de Habilidades de Pensamiento Crítico de California -CCTST en 1990. La prueba elaborada por Curiche fue empleada en Santiago de Chile a un grupo universitario, es por ello que esta investigación utilizó la adaptación propuesta por Aliaga et al. (2020), ya que se enfoca en el contexto peruano y en un grado que corresponde a la Educación Básica Regular de nivel secundario.

La prueba tuvo como finalidad medir el nivel de habilidades del pensamiento

crítico presente en los estudiantes de 3° de secundaria de una I.E de Santiago de Surco.

El instrumento que evalúa el pensamiento crítico está dividido en 28 ítems, distribuidos en cuanto a las habilidades del pensamiento crítico y sus indicadores, de los cuales 24 ítems fueron para evaluar la habilidad de interpretación, análisis, evaluación e inferencia, correspondiéndole a cada uno 6 ítems. En relación a las habilidades de explicación y autorregulación se consideraron 2 ítems para cada habilidad.

La prueba incluye preguntas de opción múltiple en la que se deben marcar las alternativas correctas, así como preguntas abiertas en las que se requiere la escritura de los estudiantes. A partir de las preguntas del 1 al 24 son de opción múltiple en el que cada ítem se califica asignando un punto si la respuesta es correcta y cero puntos si es incorrecta. Las preguntas 25, 26, 27 y 28, son abiertas, las cuales tienen una calificación máxima de tres puntos y mínima de cero. La puntuación general de la prueba tiene en total un máximo de 36 puntos y un mínimo de 0.

Para decidir la calificación del instrumento de pensamiento crítico se consideró la distribución de puntajes según Amaro et al., (2018), quien propuso los siguientes niveles: alto, moderado, bajo y deficiente. Estos niveles se utilizaron para determinar cuál ha sido la calificación general de la prueba que ha obtenido el estudiante, siendo sobre 36 el puntaje máximo; así como también para determinar la calificación que ha obtenido el estudiante en cada habilidad del pensamiento crítico, siendo el puntaje sobre 6 para cada una. La escala de niveles de evaluación considerada para el instrumento se detalla en las Tablas 8 y 9.

Los textos que se presentan en el instrumento son temas que giran en torno al contexto de los estudiantes, como el amor adolescente y la sociedad post pandemia. Según Vendrell (2023) resulta fundamental tener en cuenta el ámbito sociocultural, social y político que pueden impactar en la apreciación del pensamiento crítico y su implementación en situaciones prácticas. Igualmente, surge relevante la conducta y la moral, así como el requerimiento de colaborar para enfrentar los retos que presenta la sociedad.

De acuerdo a la matriz de la prueba de pensamiento crítico señalada en la Tabla 10, se muestra sintéticamente la estructura considerada para el instrumento, señalando la cantidad de ítems para cada indicador y habilidad, así como su puntaje correspondiente.

La prueba de pensamiento crítico se aplicó en dos momentos: al inicio y término de la experiencia. La aplicación del pretest y posttest tuvo una duración de 60 minutos cronológicos, siendo un tiempo pertinente para culminar de leer los textos y dar respuestas a cada una de las preguntas plasmadas.

Las indicaciones de la prueba de entrada y prueba de salida se dieron de forma oral. Durante su resolución los y las estudiantes se mantuvieron en silencio. Se siguieron los siguientes pasos para la aplicación:

1. Los estudiantes recibieron el pretest / posttest.
2. Realizaron la lectura de los tres textos planteados de forma silenciosa e individual.
3. Los estudiantes resolvieron las preguntas luego de la lectura de cada texto según su propio ritmo de resolución.

4. Cumplidos los 60 minutos se procedió a recoger la prueba.

La validación del instrumento se efectuó mediante el juicio de expertos con el propósito de determinar si los 28 ítems son adecuados para la investigación. Los expertos fueron cinco docentes de Comunicación, quienes brindaron las siguientes valoraciones: Mag. Lilian Loayza Urcia (76%); Dra. Jeannina del Alva Huaman Carhuatocto (98%); Mag. Liliana Rosario Cajacuri Ardiles (38%); Lcdo. Héctor David Montalván Ávalos (95%); y, Mag. Franklin Campos Fanola (78%).

Los criterios considerados para evaluar la validez del instrumento fueron siete indicadores. La claridad, es decir si el ítem emplea un lenguaje apropiado; la objetividad, si es que el ítem refleja conductas visibles; la actualidad, si es que el ítem se ajusta al avance científico y tecnológico; la organización, si es que en el ítem existe un orden lógico entre variables e indicadores; la suficiencia, si es que el ítem comprende aspectos cualitativos.

Se considera también la intencionalidad del instrumento, si es que el ítem valora los aspectos referidos al logro de la calidad académica; la consistencia, si que el ítem brinda una correspondencia apropiada entre la formulación del problema y los objetivos; la coherencia, si es que en el ítem no existe contradicción entre los indicadores y las dimensiones; la metodología, si es que el ítem responde a la finalidad de la investigación y finalmente la pertinencia, si es que el instrumento se puede aplicar.

Al recoger la evaluación de cada juez respecto a la validación del instrumento, se sometió a un análisis estadístico en el que se utilizó la fórmula de Índice de acuerdos

que permitió al equipo de investigación determinar si cada ítem era aprobado o si requería ser reformulado.

La fórmula que se empleó fue la siguiente:

$$I.A = \frac{N^{\circ} \text{ Acuerdos}}{N^{\circ} \text{ Acuerdos} + N^{\circ} \text{ Desacuerdos}}$$

Donde:

A= Índice de acuerdo

N° Ac= Número de acuerdos

N° Desc= Número de desacuerdos

Con el propósito de que el equipo investigador obtuviera la validez de cada ítem, se evaluó el índice de acuerdo adquirido en función a la fórmula aplicada para la validez del instrumento. Se determinó que si el resultado es menor a 0,6 el indicador debe modificarse; si es 0.7 debe reformularse. Y finalmente, si el resultado es mayor a 0,8 el indicador es aceptado.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el aspecto de pertinencia, los ítems que obtuvieron un puntaje igual o superior a 0,8 fueron del índice 1 al 24 que hacen referencia a las 4 habilidades, que se pretenden evaluar del Pensamiento Crítico. Los ítems 25, 26, 27, 28 obtuvieron un puntaje a 0,6 teniendo que ser modificados tomando en cuenta las observaciones proporcionadas por los jueces, existiendo concordancia entre los indicadores e ítems.

Según los resultados, 24 ítems presentaron un puntaje igual a 0,8 siendo aprobados. Referente a las otras dimensiones evaluadas por los jueces, mantienen la misma línea evaluativa en referencia a la evaluación del criterio de pertinencia. Los ítems aceptados fueron del 1 al 24. Los otros 4 ítems restantes no alcanzaron el índice de acuerdo a la fórmula planteada que se establece, que es mayor a 0,8, por lo que las interrogantes tuvieron que ser modificadas para un mejor entendimiento y facilidad en su lectura.

Después de la evaluación del instrumento realizado por los expertos, se observaron algunas sugerencias brindadas por los mismos, por lo que se vio preciso reformular los siguientes ítems:

En los ítems 8 y 16 se modificaron algunas palabras para especificar más la idea de la pregunta. Ambas preguntas pertenecen a la habilidad de Inferencia.

En los ítems 13 y 22 se mejoró la redacción con la finalidad de brindarles mayor precisión y claridad a los estudiantes. Estos ítems corresponden a la habilidad de Evaluación.

Por último. En los ítems 25, 26, 27 y 28 se modificaron las preguntas abiertas colocando situaciones similares más precisas e indicaciones más claras para un mejor entendimiento. Los ítems 25 y 26 corresponden a la habilidad de explicación y los ítems 27 y 28 pertenecen a la habilidad de autorregulación.

Para la confiabilidad del instrumento se ha empleado el Coeficiente de Alfa de Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, ya que es utilizado en investigaciones

cuantitativas, en las cuales el instrumento se conforma por ítems politómicos, aquellos que admiten más de una respuesta.

El Alfa de Cronbach fue aplicado el 15 de junio para medir el nivel de pensamiento crítico que poseía el grupo piloto, el cual estaba conformado por 27 estudiantes de una I.E del Estado ubicada en Santiago de Surco que poseen características similares al grupo experimental. Entre las características similares que tienen con el grupo experimental se encuentra la ubicación de la institución educativa al cual pertenecen, Santiago de Surco, UGEL 7. Además, los estudiantes cursan el 3º año de nivel secundaria y es un aula mixta al igual que la institución educativa de elegida para este estudio.

Cabe aclarar que la cantidad de estudiantes participantes de la prueba piloto fueron 25. Por lo que, considerando el caso, los resultados obtenidos después de la aplicación del instrumento al grupo piloto son los siguientes:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{\sum Vt} \right]$$

Donde:

K= Número de ítems

$\sum Vi$ =Sumatoria de las varianzas

Vt= Varianza total

Aplicando la fórmula obtenemos:

$$\alpha = \frac{28}{28-1} \left[1 - \frac{5.27}{29.3856} \right]$$

$$\alpha = \frac{28}{27} [1 - 0.1793395404551889]$$

$$\alpha = 1.037037037037037[1 - 0.1793395404551889]$$

$$\alpha = 1.037037037037037[0.82066045954]$$

$$\alpha = 0.85105529137$$

Luego de aplicarse la fórmula, el resultado del Coeficiente Alfa de Cronbach debe ser mayor a 0.70 para corroborar si el instrumento es confiable. Al reemplazarla con los resultados obtenidos en la prueba piloto el resultado fue de 0.85, lo cual teniendo presente a González y Pazmiño (2015) se encuentra dentro del intervalo de 0.70 y 0.90 exigido como mínimo para tener una buena consistencia interna, demostrándose una fuerte confiabilidad en la prueba de pensamiento crítico de este estudio.

2.1.5.4. Técnicas para la Organización, Procesamiento y Análisis de datos.

Para la organización y el procesamiento de los datos obtenidos se utilizó la estadística descriptiva en donde los estadígrafos de tendencia central (media aritmética y moda) sirvieron como referentes para la interpretación de las calificaciones obtenidas en el pretest y postest. En cuanto al contraste de hipótesis, se aplicó la prueba T de Student para muestras relacionadas dado que, para poder aplicarla, la variable de interés debe ser cuantitativa continua, la muestra de pares de datos se debe obtener al azar de la población y debe ser menor a 30 (Molina et al., 2020). Además, la aplicación de la prueba fue realizada en una misma muestra en distintos momentos, por lo que la aplicación de esta fórmula es necesaria para rechazar la hipótesis nula.

2.2. Análisis e Interpretación de Resultados

Para el análisis e interpretación de los resultados se han realizado dos tipos de análisis: el tipo de análisis descriptivo e inferencial. En el caso del análisis descriptivo se

ha tomado en cuenta la media aritmética, para determinar el valor promedio de los datos obtenidos en el pre test y post test.

En la habilidad de interpretación, así como se precisa en la Tabla 11 y Figura 1, los resultados del pretest ubican a los estudiantes de 3º de secundaria de una I.E. de Santiago de Surco en los niveles BAJO y MODERADO, cuyos porcentajes obtenidos son representados por el 19% y 73% en torno al logro de su habilidad de interpretación. Luego de aplicar la experiencia, los resultados del postest muestran que la mayor parte de los estudiantes se sitúan en los niveles MODERADO y ALTO, representados por el 35% y 58% respectivamente. Con lo observado, se evidencia que los estudiantes han obtenido un mejor desempeño en la clasificación de ideas, interpretación de conceptos y significados en un contexto determinado.

Tabla 11

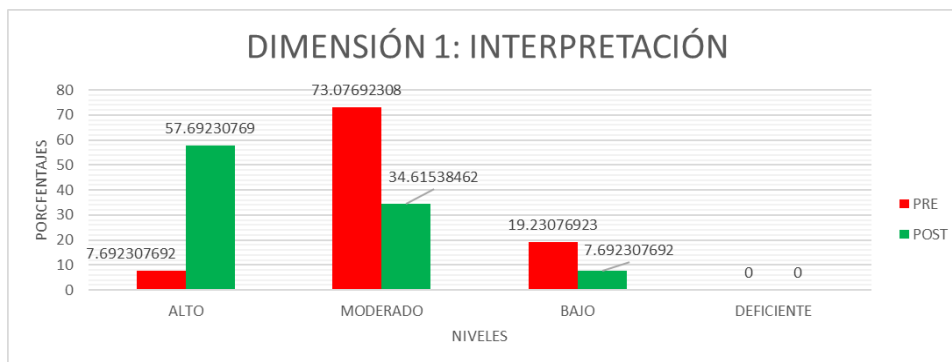
Porcentajes de los puntajes obtenidos en la habilidad de Interpretación

Niveles	Rangos	Pre test		Post test	
		f	%	f	%
Deficiente	0	0	0%	0	0%
Bajo	(1 - 2)	5	19%	2	8%
Moderado	(3 - 4)	19	73%	9	35%
Alto	(5 - 6)	2	8%	15	58%
Total		26	100%	26	100%

	Pre	Post
Media	3.19	4.46

Figura 1

Porcentajes de los puntajes obtenidos en la habilidad de Interpretación



Nota. La figura presenta los porcentajes obtenidos en el pre test y post test de la prueba de pensamiento crítico para la habilidad de Interpretación.

En la habilidad de análisis, así como se precisa en la Tabla 12 y Figura 2, los resultados del pretest ubican a los estudiantes de 3° de secundaria de una I.E. de Santiago de Surco en los niveles BAJO y MODERADO, cuyos porcentajes obtenidos son representados por el 15% y 65% en torno al logro de su habilidad de análisis. Luego de aplicar la experiencia, los resultados del postest muestran que la mayoría de estudiantes se sitúan en los niveles MODERADO y ALTO, representados por el 54% y 46% respectivamente. Con lo observado, se demuestra que los estudiantes han obtenido un mejor desempeño en el reconocimiento de juicios, ideas o creencias que se hallan en textos escritos, así como los argumentos presentes dentro de ellas.

Tabla 12

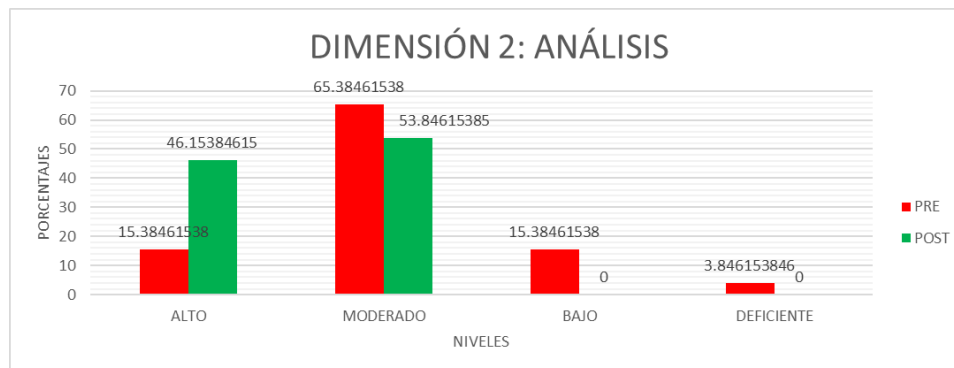
Porcentajes de los puntajes obtenidos en la habilidad de Análisis

Niveles	Rangos	Pre test		Post test	
		f	%	F	%
Deficiente	0	1	4%	0	0%
Bajo	[1 - 2]	4	15%	0	0%
Moderado	[3 - 4]	17	65%	14	54%
Alto	[5 -6]	4	15%	12	46%
Total		26	100%	26	100%

	Pre	Post
Media	3.31	4.31

Figura 2

Porcentajes de los puntajes obtenidos en la habilidad de Análisis



Nota. La figura presenta los porcentajes obtenidos en el pre test y post test de la prueba de pensamiento crítico para la habilidad de Análisis.

En la habilidad de evaluación, así como se precisa en la Tabla 13 y Figura 3, los resultados del pretest ubican a los estudiantes de 3º de secundaria de una I.E. de Surco en los niveles BAJO y MODERADO, cuyos porcentajes obtenidos son representados por el 46% en torno al logro de su habilidad de evaluación. Luego de aplicar la experiencia, los resultados del postest muestran que la mayor parte de los estudiantes se sitúan en los niveles MODERADO y ALTO, representados por el 50% y 38% respectivamente. Con lo observado, se constata que los estudiantes han obtenido un mejor desempeño en la capacidad de evaluar la veracidad de afirmaciones y valorar la información que se les presenta basado en argumentos coherentes y confiables.

Tabla 13

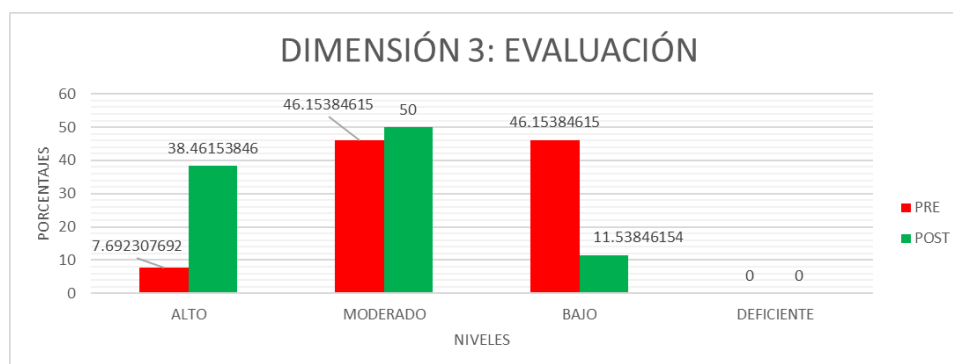
Porcentajes de los puntajes obtenidos en la habilidad de Evaluación

Niveles	Rangos	Pre test		Post test	
		f	%	F	%
Deficiente	0	0	0%	0	0%
Bajo	[1 - 2]	12	46%	3	12%
Moderado	[3 - 4]	12	46%	13	50%
Alto	[5 -6]	2	8%	10	38%
Total		26	100%	26	100%

	Pre	Post
Media	2.77	4.00

Figura 3

Porcentajes de los puntajes obtenidos en la habilidad de Evaluación



Nota. La figura presenta los porcentajes obtenidos en el pre test y post test de la prueba de pensamiento crítico para la habilidad de Evaluación.

En la habilidad de inferencia, así como se precisa en la Tabla 14 y Figura 4, los resultados del pretest ubican a los estudiantes de 3º de secundaria de una I.E. de Surco en los niveles BAJO y MODERADO, cuyos porcentajes obtenidos son representados por el 31 y 42% en relación a la mejora de la habilidad de inferencia. Luego de aplicar la experiencia, los resultados del postest muestran que la mayor parte de los estudiantes se sitúan en los niveles MODERADO y ALTO, representados por el 54% y 38%

respectivamente. Con lo observado, se evidencia que los estudiantes han obtenido un mejor desempeño en la elaboración de conclusiones en base a información que no está explícita en el texto.

Tabla 14

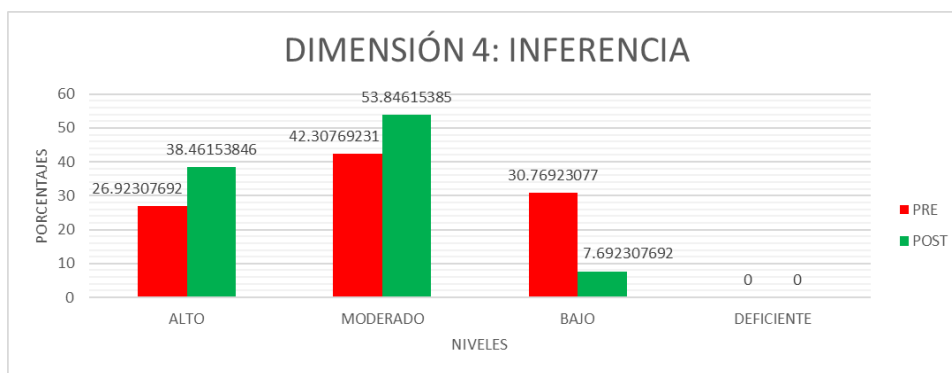
Porcentajes de los puntajes obtenidos en la habilidad de Inferencia

Niveles	Rangos	Pre test		Post test	
		f	%	f	%
Deficiente	0	0	0%	0	0%
Bajo	[1 - 2]	8	31%	2	8%
Moderado	[3 - 4]	11	42%	14	54%
Alto	[5 -6]	7	27%	10	38%
Total		26	100%	26	100%

	Pre	Post
Media	3.42	3.96

Figura 4

Porcentajes de los puntajes obtenidos en la habilidad de Inferencia



Nota. La figura presenta los porcentajes obtenidos en el pre test y post test de la prueba de pensamiento crítico para la habilidad de Inferencia.

En la habilidad de explicación, así como se precisa en la Tabla 15 y Figura 5, los resultados del pretest ubican a la mayoría de los estudiantes de 3º de secundaria de una I.E de Santiago de Surco en los niveles BAJO y MODERADO, cuyos porcentajes obtenidos son representados por el 46% y 38% en torno al logro de su habilidad de explicación. Luego de la aplicación de las TLD, los resultados del postest muestran que la mayor parte de los estudiantes se sitúan en los niveles MODERADO y ALTO, representados por el 23% y 69% respectivamente. Con lo observado, se evidencia una tendencia positiva de los participantes en la formulación de argumentos que justifiquen sus conclusiones.

Tabla 15

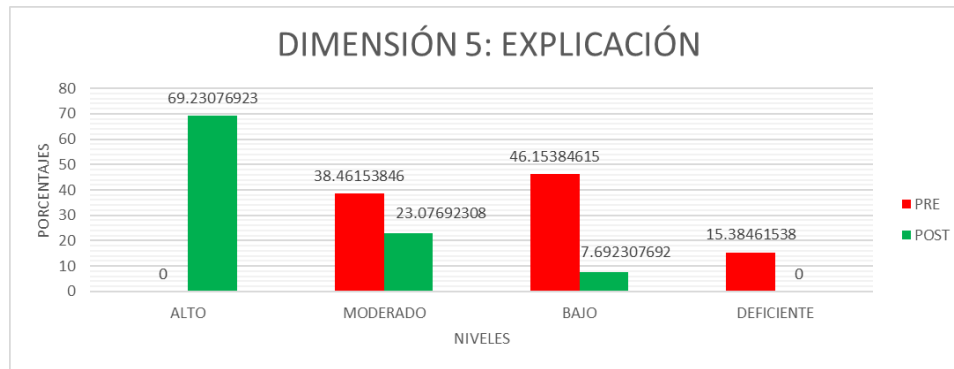
Porcentajes de los puntajes obtenidos en la habilidad de Explicación

Niveles	Rangos	Pre test		Post test	
		f	%	f	%
Deficiente	0	4	15%	0	0%
Bajo	[1 - 2]	12	46%	2	8%
Moderado	[3 - 4]	10	38%	6	23%
Alto	[5 -6]	0	0%	18	69%
Total		26	100%	26	100%

	Pre	Post
Media	2.00	4.77

Figura 5

Porcentajes de los puntajes obtenidos en la habilidad de Explicación



Nota. La figura presenta los porcentajes obtenidos en el pre test y post test de la prueba de pensamiento crítico para la habilidad de Explicación.

En la habilidad de autorregulación, así como se observa en la Tabla 16 y Figura 6, los resultados del pretest ubican a los estudiantes de 3º de secundaria de una I.E. de Santiago de Surco en los niveles DEFICIENTE y BAJO, cuyos porcentajes obtenidos son representados por el 42% y 38% en lo que refiere al logro de su habilidad de autorregulación. Luego de la experiencia, los resultados del postest cambiaron y ahora evidencia que la mayor parte del estudiantado se sitúa en los niveles MODERADO y ALTO, representados por el 54% y 35% respectivamente. Por lo tanto, se evidencia una mejora en la identificación de creencias y prejuicios para alcanzar la autorregulación de sus opiniones.

Tabla 16

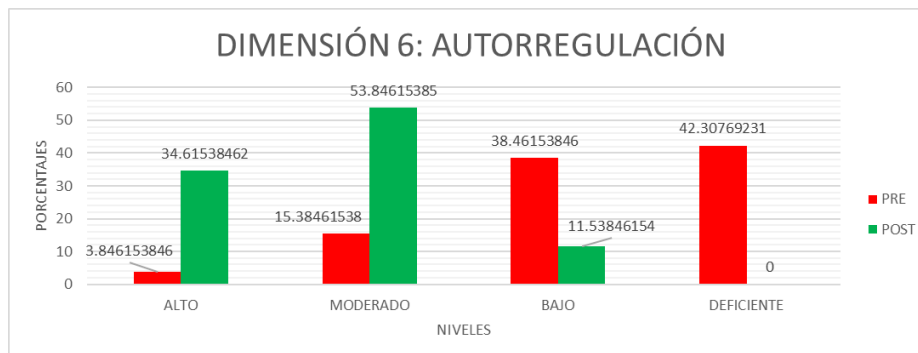
Porcentajes de los puntajes obtenidos en la habilidad de Autorregulación

Niveles	Rangos	Pre test		Post test	
		f	%	F	%
Deficiente	0	11	42%	0	0%
Bajo	[1 - 2]	10	38%	3	12%
Moderado	[3 - 4]	4	15%	14	54%
Alto	[5 -6]	1	4%	9	35%
Total		26	100%	26	100%

	Pre	Post
Media	1.35	4.08

Figura 6

Porcentajes de los puntajes obtenidos en la habilidad de Autorregulación



Nota. La figura presenta los porcentajes obtenidos en el pre test y post test de la prueba de pensamiento crítico para la habilidad de Autorregulación.

En relación a la distribución general de los puntajes que se recopilaron de la prueba de pensamiento crítico, así como se precisa en la Tabla 17 y Figura 7, los resultados del pretest ubican a los estudiantes de 3º de secundaria de una I.E. de Santiago de Surco en los niveles BAJO y MODERADO, cuyos porcentajes obtenidos son representados por el 23% y 77% respecto al logro de las habilidades del pensamiento crítico. Luego de aplicar la experiencia, los resultados del postest muestran que la mayor parte de los estudiantes se sitúan en los niveles MODERADO y ALTO, representados por el 38% y 62% respectivamente.

Con lo analizado, se evidencia una tendencia positiva de los participantes en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico que propone Facione gracias a la aplicación

de la estrategia de Tertulias Literaria Dialógicas dentro de las seis dimensiones trabajadas en el test.

Tabla 17

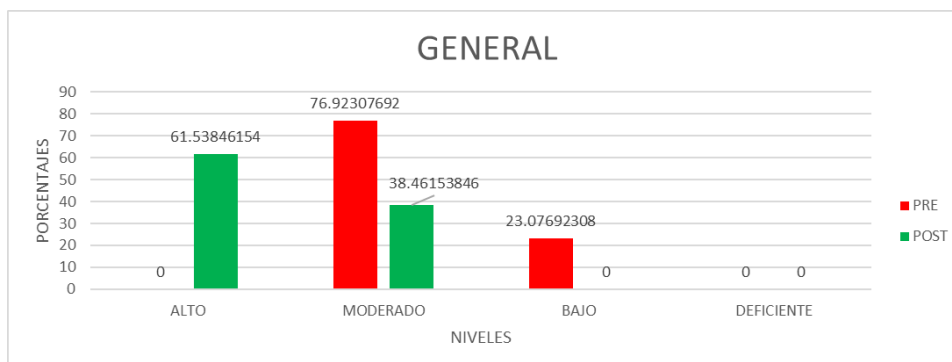
Porcentaje general de los puntajes obtenidos en la prueba de Pensamiento Crítico

Niveles	Rangos	Pre		Post	
		f	%	f	%
Deficiente	0	0	0%	0	0%
Bajo	[1-12]	6	23%	0	0%
Moderado	[13-24]	20	77%	10	38%
Alto	[25-36]	0	0%	16	62%
Total		26	100	26	100

	Pre	Post
Media	16.04	25.58

Figura 7

Porcentajes de los puntajes obtenidos en la prueba de Pensamiento Crítico



Nota. La figura presenta los porcentajes obtenidos en el pre test y post test de la prueba de pensamiento crítico a nivel general.

En el caso del análisis inferencial se utilizó la fórmula T de Student para dilucidar si hay una diferencia entre las medias del pre test y el post test, y de esa manera validar

si se rechaza o aprueba la hipótesis nula. Según Sánchez (2015), es necesario probar la hipótesis con la prueba t de Student para obtener evidencia estadística que respalde la afirmación de que la media de una muestra es significativamente diferente de la media hipotética o conocida.

En la dimensión 1, habilidad de interpretación se determinó:

Hi: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de Interpretación en los estudiantes de 3° de secundaria.

Ho: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas no desarrolla significativamente la habilidad de interpretación en los estudiantes de 3° de secundaria.

Nivel de significancia: 5%

Estadístico: T de Student

Tabla 18

Prueba T para Muestras Apareadas

			estadístico	gl	p
Dimensión 1 Pre test	Dimensión 1 Post test	T de Student	-3.73	25.0	< .001

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

Decisión: Si $p < 0,05$, entonces Rechaza la hipótesis nula (H_0).

En los datos según el estadístico el valor obtenido de p es de 0,001; por tanto se rechaza la H_0 .

Conclusión: Hubo efecto de intervención.

En la dimensión 2, habilidad de análisis se determinó:

Hi: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de análisis en los estudiantes de 3° de secundaria.

Ho: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas no desarrolla significativamente la habilidad de análisis en los estudiantes de 3° de secundaria.

Nivel de significancia: 5%

Estadístico: T de Student

Tabla 19

Prueba T para Muestras Apareadas

			estadístico	gl	p
Dimensión 2 Pre test	Dimensión 2 Post test	T de Student	-4.14	25.0	< .001

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

Decisión: Si $p < 0,05$, entonces Rechaza la hipótesis nula (H_0).

En los datos según el estadístico el valor obtenido de p es de 0,001; por tanto se rechaza la H_0 .

Conclusión: Hubo efecto de intervención.

En la dimensión 3, habilidad de evaluación se determinó:

Hi: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de evaluación en los estudiantes de 3° de secundaria.

Ho: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas no desarrolla significativamente la habilidad de evaluación en los estudiantes de 3° de secundaria.

Nivel de significancia: 5%

Estadístico: T de Student

Tabla 20

Prueba T para Muestras Apareadas

			estadístico	gl	p
Dimensión 3 Pre test	Dimensión 3 Post test	T de Student	-4.50	25.0	< .001

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

Decisión: Si $p < 0.05$, entonces Rechaza la hipótesis nula (H_0).

En los datos según el estadístico el valor obtenido de p es de 0,001; por tanto se rechaza la H_0 .

Conclusión: Hubo efecto de intervención.

En la dimensión 4, habilidad de inferencia se determinó:

Hi: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de inferencia en los estudiantes de 3° de secundaria.

Ho: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas no desarrolla significativamente la habilidad de inferencia en los estudiantes de 3° de secundaria.

Nivel de significancia: 5%

Estadístico: T de Student

Tabla 21

Prueba T para Muestras Apareadas

			estadístico	gl	p
Dimensión 4 Pre test	Dimensión 4 Post Test	T de Student	-1.74	25.0	0.095

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

Decisión: Si $p > 0,05$, entonces Acepta la hipótesis nula (H_0).

En los datos según el estadístico el valor obtenido de p es de 0,095; por tanto, se acepta la H_0 .

Conclusión: No hubo efecto de intervención

En la dimensión 5, habilidad de explicación se determinó:

H_i : La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de Explicación en los estudiantes de 3° de secundaria.

H_0 : La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas no desarrolla significativamente la habilidad de Explicación en los estudiantes de 3° de secundaria.

Nivel de significancia: 5%

Estadístico: T de Student

Tabla 22

Prueba T para Muestras Apareadas

			estadístico	gl	p
Dimensión 5 Pre test	Dimensión 5 Post test	T de Student	-13.2	25.0	< .001

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \text{Medida 2} \neq 0$

Decisión: Si $p < 0.05$, entonces Rechaza la hipótesis nula (H_0).

En los datos según el estadístico el valor obtenido de p es de 0,001; por tanto se rechaza la H_0 .

Conclusión: Hubo efecto de intervención.

En la dimensión 6, habilidad de autorregulación se determinó:

H_i : La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de Autorregulación en los estudiantes de 3° de secundaria.

H_0 : La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas no desarrolla significativamente la habilidad de Autorregulación en los estudiantes de 3° de secundaria.

Nivel de significancia: 5%

Estadístico: T de Student

Tabla 23

Prueba T para Muestras Apareadas

			estadístico	gl	p
Dimensión 6 Pre test	Dimensión 6 Post test	T de Student	-12.1	25.0	< .001

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \text{Medida 2} \neq 0$

Prueba T para Muestras Apareadas

	estadístico	gl	p
--	--------------------	-----------	----------

Decisión: Si $p < 0.05$, entonces Rechaza la hipótesis nula (H_0).

En los datos según el estadístico el valor obtenido de p es de 0,001; por tanto, se rechaza la H_0 .

Conclusión: Hubo efecto de intervención.

En el análisis inferencial general se determinó:

H_1 : La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad Autorregulación del pensamiento crítico propuesto por Facione en los estudiantes de 3° de secundaria.

H_0 : La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas no desarrolla significativamente la habilidad Autorregulación del pensamiento crítico propuesto por Facione en los estudiantes de 3° de secundaria.

Nivel de significancia: 5%

Estadístico: T de Student

Tabla 24

Prueba T para Muestras Apareadas

			estadístico	gl	p
GENERAL PRE TEST	GENERAL POST TEST	T de Student	-21.8	25.0	< .001

Nota. $H_a \mu_{\text{Medida 1}} - \mu_{\text{Medida 2}} \neq 0$

Prueba T para Muestras Apareadas

estadístico	gl	p
--------------------	-----------	----------

Decisión: Si $p < 0.05$, entonces Rechaza la hipótesis nula (H_0).

En los datos según el estadístico el valor obtenido de p es de 0,000; por tanto se rechaza la H_0 . Conclusión: Hubo efecto de intervención.

CONCLUSIONES:

1. Las habilidades del pensamiento crítico se desarrollaron por medio de la aplicación de las Tertulias Literarias Dialógicas de manera significativa en un 62%, lo que denota que los estudiantes lograron propiciar juicios críticos ante diversas situaciones presentes en la lectura de cuentos universales.
2. La habilidad de interpretación se desarrolló mediante la formulación de preguntas contextualizadas en las Tertulias Literarias Dialógicas de manera significativa en un 58%, lo que denota que lograron clasificar ideas, interpretar y explicar el sentido de expresiones presentes en cuentos universales.
3. La habilidad de análisis se desarrolló mediante la formulación de preguntas contextualizadas en las Tertulias Literarias Dialógicas de manera significativa en un 54%, esto quiere decir que lograron examinar creencias, prejuicios o argumentos presentes en cuentos universales.
4. La habilidad de evaluación se desarrolló mediante la formulación de preguntas contextualizadas en las Tertulias Literarias Dialógicas de manera significativa en un 50%, lo cual prueba que los estudiantes lograron valorar la información según su fiabilidad y coherencia de los temas presentes en cuentos universales.
5. La habilidad de inferencia se desarrolló mediante las Tertulias Literarias Dialógicas de manera poco significativa en un 54% debido a que presentaron dificultades al responder a las preguntas contextualizadas, esto quiere decir que los estudiantes se mantuvieron en el mismo nivel para identificar, elaborar y sustentar conclusiones de cuentos universales.
6. La habilidad de explicación se desarrolló mediante la formulación de preguntas

contextualizadas en las Tertulias Literarias Dialógicas de manera significativa en un 69%, lo cual significa que lograron resolver con argumentos situaciones problemáticas presentes en cuentos universales.

7. La habilidad de autorregulación se desarrolló mediante la formulación de preguntas contextualizadas en las Tertulias Literarias Dialógicas de manera significativa en un 54%, esto quiere decir que los estudiantes lograron juzgar objetivamente situaciones controversiales identificando si sus argumentos presentan juicios valorativos sobre los temas presentes en cuentos universales.

RECOMENDACIONES

Se recomienda al profesorado de las instituciones educativas del sistema de Educación Básica Regular:

1. Los docentes del área de Comunicación se deben informar e instruir sobre la importancia de las habilidades del pensamiento crítico de Peter Facione en los estudiantes del nivel secundaria de EBR.
2. Durante el desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas es necesario aplicar recursos didácticos y actividades lúdicas para mantener el interés, fomentar la participación y motivar la lectura analítica de obras literarias clásicas en el estudiantado participante.
3. La plana docente del área de Comunicación debe programar de manera continua dos sesiones por semana de Tertulias Literarias Dialógicas para fortalecer significativamente las habilidades del pensamiento crítico según Facione, con el objetivo de lograr el nivel de estándar deseado.
4. Las instituciones educativas tienen que integrar las Tertulias Literarias Dialógicas en sus programaciones curriculares, principalmente en los ciclos VI y VII, ya que se encuentran en una etapa apropiada para fortalecer las habilidades propuestas por Facione.

REFERENCIAS

Acebo Guitérrez, C. J. (2015). *Caracterización de la competencia de Pensamiento Crítico de alumnos de tercero de secundaria de un colegio privado en San Pedro Garza García, Nuevo León en México*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=fsSzqIEAAAAJ&citation_for_view=fsSzqIEAAAAJ:u-x6o8ySG0sC

Aliaga Salcedo, N. B., Fuentes Romero, D. S., Jibaja Ribera, L. Y., Juarez Yauri, J. K., y Martínez Armas, W. L. (2020). *Pensamiento crítico y Argumentación escrita* [Tesis de Licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico].

<http://repositorio.monterrico.edu.pe/handle/20.500.12905/1766>

Alquichire, S. L., y Arrieta, J. C. (2018). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios*, 9(1), 28-52.

<https://dx.doi.org/10.18175/VyS9.1.2018.03>

Álvarez Álvarez, C., Gonzáles Cotado, L. y Larrinaga Iturriaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. *Tabanque: Revista pedagógica*, (26), 209-224.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754777>

Álvarez Huari, M. Y., Menacho Vargas, I., Esquiagola Aranda, E. A., y Camarena Mucha, J. L. (2020) Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú. *INNOVA*, 5(3.2), 97-100.

<https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1551>

- Amaro Rodríguez, E. K., Chumpitaz Manco, F. B., y Martínez Narváez, J. J. A. (2018). *Efecto del estudio de casos en las habilidades pensamiento crítico* [Tesis de Licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. <http://repositorio.ipnm.edu.pe/handle/ipnm/1208>
- Arias Gómez, J., Villasís Keever, M. Á. y Miranda Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>
- Arias Gonzáles, J. L. (2021). Guía para elaborar la operacionalización de variables. *Espacio I+D: Innovación más Desarrollo*, 10(28). <https://espacioimasd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/274>
- Bravo Paniagua, T. y Valenzuela González, S. (2019). *Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios*. MIDE UC. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A355.pdf>
- Barrientos Mollo, R. (2017). *Interacciones con sentido: Efectos positivos de la literatura*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7145923.pdf>
- Benavides, C. & Ruiz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004.es>
- Bustos, S. (2016). *Pensamiento crítico*. ACES. <http://educacion.editorialaces.com/pensamiento-critico/>
- Cardini, A., Paparella, C., Semmoloni, C. (2021). *Tertulias Literarias Dialógicas: Una propuesta para leer, dialogar y crear sentidos colectivos*. Fundación Santillana.

<https://tertuliasdialogicas.com/descargas/materiales/Tertulias%20Literarias%20Dialo%C3%ACgicas%202021v3.pdf>

Comunidades de Aprendizaje. (s. f). *Tertulias literarias dialógicas*. Comunidades de Aprendizaje.

https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/act_de_exito/tertulias_dialogicas

Condori Muñoz, I. T. (2020). *Aplicación de las tertulias dialógicas literarias para mejorar la comprensión lectora* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. <http://hdl.handle.net/20.500.12918/5735>

Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional: PEN 2036*. Biblioteca Nacional del Perú.

Contreras Oré, B. M. y Saavedra Flores, J. (2020). *Nivel de comprensión lectora*. [Tesis de titulación, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/055a8c85-b39f-4fd4-a2ea-11e0e98dfe5d/content>

Corefo. (10 de junio de 2020). *La importancia del pensamiento crítico en los estudiantes*. Ediciones Corefo. <https://padres.corefonet.com/la-importancia-del-pensamiento-critico-en-los-estudiantes/>

CREA. (2013). *Módulo 7: Tertulias Dialógicas*. Universitat de Barcelona <https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14007374/helvia/sitio/upload/Tertuliasdialogicas1.pdf>

CREA. (2018). *Formación en Comunidades de Aprendizaje*. Modulo 7. Tertulias Dialógicas. Barcelona: CREA. Community of Research on Excellence for All &

STEP4SEAS.

[https://65a0efee-2f6b-4f7d-baa2-05761bf610b4.filesusr.com/ugd/8957d5_339c8fc7775147babd6ff5474f1042b2.p](https://65a0efee-2f6b-4f7d-baa2-05761bf610b4.filesusr.com/ugd/8957d5_339c8fc7775147babd6ff5474f1042b2.pdf)

[df](#)

CREA. (2018). Módulo 2: *Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información*.

Universitat de Barcelona.

[https://cralozoyuela.es/wp-](https://cralozoyuela.es/wp-content/uploads/pdfsidebar/APRENDIZAJE%20DIAL%20GICO%20EN%20LA%20SOCIEDAD%20DE%20LA%20INFORMACI%20N.pdf)

[content/uploads/pdfsidebar/APRENDIZAJE%20DIAL%20GICO%20EN%20LA%20SOCIEDAD%20DE%20LA%20INFORMACI%20N.pdf](https://cralozoyuela.es/wp-content/uploads/pdfsidebar/APRENDIZAJE%20DIAL%20GICO%20EN%20LA%20SOCIEDAD%20DE%20LA%20INFORMACI%20N.pdf)

Curiche Aguilera, D. M. (2015). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio del aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador* [Tesis de Maestría, Universidad de Chile]

<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136541>

Deza Sánchez, M. A., Bocanegra Vilcamango, B. B., Manzanares Gómez, J. J., y Romero

Guerreo, E. (2022). La comprensión de lectura desde la perspectiva del pensamiento crítico, según Peter Facione. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1892-1905.

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.459>

Díaz, L. P. y Montenegro M. R. (2016). Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. XXXII Simposio de Profesores de Práctica Profesional Facultad de Ciencias Económicas y Estadística [Simposio]. Universidad Nacional

De Rosario. Bogotá, Colombia. [https://www.economicas.uba.ar/wp-](https://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2016/05/CECONTA_SIMPOSIOS_T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf)

[content/uploads/2016/05/CECONTA_SIMPOSIOS T 2010 06 Diaz Montenegro.pdf](https://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2016/05/CECONTA_SIMPOSIOS_T_2010_06_Diaz_Montenegro.pdf)

Doll Castillo, I., y Parra Vásquez, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del Pacífico*, (75), 158-180.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-51762021000200158&script=sci_abstract

Facione, P. A. (1990). *Pensamiento crítico: Una declaración de Consenso de Expertos para Propósitos de Educación, Evaluación e Instrucción*. Studocu.
<https://www.studocu.com/latam/document/universidad-alonso-de-ojeda/historia-y-geografia-economica/revista-apa-pensamiento-critico-una-declaracion-de-consenso-de-expertos/35430207>

Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Facione, P. A. (2013). *Critical Thinking: What it is and Why it counts*.
<https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf>

García, J. (2018). *Fomento del pensamiento crítico a través del lenguaje oral* [Tesis de fin de grado, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/34266/TFG-O-1441.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García Álvarez, D., Hernández Lalinde, J., Espinosa Catro, J. F., y José Soler, M. (2020). *Salud mental en la adolescencia montevideana: una mirada desde el bienestar psicológico*. Sociedad Venezolana de Farmacología Clínica y Terapéutica.
<https://biblat.unam.mx/hevila/Archivosvenezolanosdefarmacologiayterapeutica/2>

[020/vol39/no2/7.pdf](#)

González Alonso, J., y Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2(1), 62-67. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-423821>

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

Lewinsky, V. y Alam, F. (2020). El habla en las Tertulias Dialógicas Literarias: Un estudio con docentes y estudiantes de 6to grado de la provincia de Santa Fe. *Revista de Psicología*, 16(32), 119-139.

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/10979/2/habla-tertulias-dialogicas-literarias.pdf>

Liviapoma Vásquez, D, L. (2020). *La técnica de las tertulias literarias dialógicas y las actitudes hacia la lectura de obras literarias* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8461/Tecnica_LiviapomaVasquez_Diana.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Malagón Moreno, J. D. y Gonzales López, I. (2018). Evaluación del impacto de las tertulias literarias dialógicas en comunidades de aprendizaje. *Profesorado*,

Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22(4), 111-132.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/8400>

Manga Jururo, A, D, J. (2023). *Las tertulias literarias dialógicas y el desarrollo del hábito lector* [Tesis de licenciatura, Universidad Antonio Ruiz de Montoya].

<https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/1f561864-72b7-4cdd-95b0-a0a327a78685/content>

Marcos, S. y Garrán, M. (2017) Comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *OGIGIA*, 21, 47-66.

<https://revistas.uva.es/index.php/ogigia/article/view/3402/2782>

MINEDU (2016). Currículo Nacional. Ministerio de Educación.

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>

Molina Arias, M., Ochoa Sangrador, C., y Ortega Páez, E. (diciembre del 2020) Fundamentos de Medicina Basada en la Evidencia. *Asociación Española de Pediatría*.

16(4) <https://evidenciasenpediatria.es/articulo/7699/comparacion-de-dos-medias-pruebas-de-la-t-de-student>

Mosquera García, Z. M. (2019). *Análisis del pensamiento crítico desde Matthew Lipman y su contribución a la enseñanza de la filosofía*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/30658/zmosquerag.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mousalli Kayat, G. (2015). *Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa*. Mérida.

https://www.researchgate.net/profile/Gloria-Mousalli/publication/303895876_Metodos_y_Disenos_de_Investigacion_Cuantita

[tiva/links/575b200a08ae414b8e4677f3/Metodos-y-Disenos-de-Investigacion-Cuantitativa.pdf](https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14232/1/Cap.4-Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf)

Neill, D. A. y Cortez Suárez, L. (2018). *Procesos y fundamentos de la Investigación Científica*. Editorial UTMACH.

<http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14232/1/Cap.4-Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa%20y%20cualitativa.pdf>

Nuñez Lira, L. A., Gallardo Lucas, D. M., Aliaga Pacore, A. A., y Diaz Dumont, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22(2), 31-50.

<https://www.redalyc.org/journal/5859/585968118004/585968118004.pdf>

Ochoa Sierra, L., y Moya Pardo, C. (2019). La evaluación docente universitaria: retos y posibilidades. *Revista Folios*, (49), 41-60.

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n49/0123-4870-folios-49-41.pdf>

Paparella, C. (23 de agosto de 2018). *Cómo promover la lectura desde las escuelas rurales*. Diarionorte. [https://www.diarionorte.com/170173-como-promover-la-lectura-desde-las-escuelas-](https://www.diarionorte.com/170173-como-promover-la-lectura-desde-las-escuelas-rurales/?utm_source=feed&utm_medium=rss&utm_term=rss&utm_campaign=Rs)

[rurales/?utm_source=feed&utm_medium=rss&utm_term=rss&utm_campaign=Rs](https://www.diarionorte.com/170173-como-promover-la-lectura-desde-las-escuelas-rurales/?utm_source=feed&utm_medium=rss&utm_term=rss&utm_campaign=Rs)
[s%20Feed&](https://www.diarionorte.com/170173-como-promover-la-lectura-desde-las-escuelas-rurales/?utm_source=feed&utm_medium=rss&utm_term=rss&utm_campaign=Rs)

Parra Velasco, L. y Vázquez Martínez, G. (2017). *Muestreo probabilístico y no probabilístico*. Universidad del ISTMO. <https://www.gestiopolis.com/wp-content/uploads/2017/02/muestreo-probabilistico-no-probabilistico-guadalupe.pdf>

Patiño Domínguez, H. A. M. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la

- educación humanista. *Didac* 64, 3-9.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pérez, G., Bazalar, J., y Arhuis, W. (2021) Diagnóstico del pensamiento crítico de estudiantes de educación primaria de Chimbote, Perú. *EDUCARE*, 25(1), 1-11.
- Portillo Mendoza, M. E. (2022). *Relación entre el pensamiento crítico y la evaluación formativa* [Tesis de Maestría, Universidad Femenina Sagrado Corazón]. <https://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/996>
- Romero Martín, G. C. y Chávez Angulo, B. J. (2021). El Pensamiento Crítico en el Desarrollo Personal de los Adolescentes. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*. 7(6), 6-7. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/2408>
- Sánchez Turcios, R. A. (2015). T-Student: Usos y abusos. *Revista Mex. Scielo*, 25(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-21982015000100009&script=sci_arttext
- Román, Y. (2022). *Informe Reto de lectura 2022*. Smartick. <https://www.smartick.es/blog/wp-content/uploads/2022/06/informe-reto-lectura-PERU.pdf>
- Vásquez Bernal, M. V. (2019). Relación entre investigación educativa e innovación educativa en el marco del buen vivir. *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA*, 10, 48-55.

Vendrell Morancho, M. (2023). Perspectivas y desafíos en el estudio del pensamiento crítico: una revisión bibliográfica y hermenéutica. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 13-26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8270214>

Villacorta Vásquez, N. (2022). *Hábitos de lectura y pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública 62229, Balsapuerto, Loreto – 2022*. [Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Psicología Educativa]. Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/98366/Villacorta_VN-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zamero, M. y Scasso, M. (2019). *Aportes de las Tertulias Dialógicas Literarias*. Instituto Natura y Fundación Quantitas. <http://fundacionquantitas.com.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/09/Informe-final-de-Evaluaci%C3%B3n-de-las-TDL.pdf>

ANEXOS

Anexo 01. Matriz de consistencia

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS PARA PROPICIAR EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

VARIABLES	CATEGORÍAS	INDICADORES	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	Items
Variable independiente: Estrategia de tertulias literarias dialógicas	Antes	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan las primeras indicaciones del moderador. - Seleccionan el libro de literatura clásica a leer. - Determinan la cantidad de páginas a leer. - Leen la lectura elegida en conjunto. - Seleccionan el fragmento que les ha gustado de la lectura. 	<p style="text-align: center;">Objetivo general:</p> <p>Desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas.</p>	<p style="text-align: center;">Hipótesis general:</p> <p>La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes de 3° de secundaria.</p>	Técnica:	
	Durante	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchan los acuerdos a tomar en cuenta durante la tertulia. - Levantan la mano para determinar su turno de palabra. - Comparten y argumentan su fragmento elegido según su turno de palabra. - Levantan la mano para determinar su turno de palabra como comentaristas. - Opinan y argumentan en torno al fragmento elegido por el compañero siguiendo su turno de palabra. 			Instrumento: Cuestionario	

		- Participan en el ciclo de la tertulia siguiendo los principios del aprendizaje dialógico.			
	Después	- Dialogan sobre lo conversado durante la tertulia. - Analizan las interacciones dadas durante la tertulia. - Determinan la cantidad de páginas a leer en la próxima tertulia.			
Variable dependiente: Pensamiento crítico	Interpretación	Jerarquiza las ideas para su ordenación o distribución.	Objetivos específicos: O1. Desarrollar la habilidad de interpretación en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.	Hipótesis específicas: H1: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de interpretación en los estudiantes de 3° de secundaria.	1 10
		Interpreta posibles sentidos que puede tener un concepto propuesto por el autor.			9 18
		Especifica el significado que puede tener un enunciado, según el autor o el contexto.			2 17
	Análisis	Distingue creencias, juicios o ideas presentes en un texto.	O2. Desarrollar la habilidad de análisis en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.	H2: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de análisis en los estudiantes de 3° de secundaria.	3 11 19
		Diferencia los argumentos presentes en un texto.			4 12 20
	Evaluación	Juzga la veracidad de distintas afirmaciones, siendo capaz de brindar información suficiente para ello.	O3. Desarrollar la habilidad de evaluación en los estudiantes de 3° de secundaria mediante	H3: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla	5 13 21

		Juzga la importancia de la información u opiniones en base a la pertinencia y coherencia de los argumentos.	la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.	significativamente la habilidad de evaluación en los estudiantes de 3° de secundaria.	6 14 22
Inferencia		Reconoce las conclusiones de un ensayo o texto informativo.	O4. Desarrollar la habilidad de inferencia en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.	H4: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de inferencia en los estudiantes de 3° de secundaria.	7 24
		Realiza conclusiones alternas a las propuestas en el texto.			8 15
		Indica los aspectos que son relevantes para argumentar dicha conclusión.			16 23
Explicación		Frente a una problemática, precisa cómo lo resolvería redactando sustentos que justifiquen su origen.	O5. Desarrollar la habilidad de explicación en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.	H5: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de explicación en los estudiantes de 3° de secundaria.	25 26
Autorregulación		Emite un juicio sobre una situación controversial basada en razones y evidencias, separando convicciones personales.	O6. Desarrollar la habilidad de autorregulación en los estudiantes de 3° de secundaria mediante la aplicación de la estrategia Tertulias Literarias Dialógicas.	H6: La aplicación de la estrategia de Tertulias Literarias Dialógicas desarrolla significativamente la habilidad de autorregulación en los estudiantes de 3° de secundaria.	27
		Identifica prejuicios, ideas, creencias o supuestos que se encuentran en sus apreciaciones.			28

Anexo 02. Matriz de operacionalización

VARIABLES	Definición conceptual	Categorías/ Dimensiones	Indicadores
-----------	-----------------------	----------------------------	-------------

<p>INDEPENDIENTE:</p> <p>Tertulias Literarias Dialógicas</p>	<p>Las TLD implican la edificación conjunta de sentido y sabiduría a través del intercambio de ideas con todos los estudiantes o individuos involucrados en la conversación (CREA et al., 2013). Esta es una estrategia que presenta tres fases importantes que se dan en el ciclo de la tertulia</p>	<p>Antes</p>	<p>Escuchan las primeras indicaciones del moderador. Seleccionan el libro de literatura clásica a leer. Determinan la cantidad de páginas a leer. Leen la lectura elegida en conjunto. Seleccionan el fragmento que les ha gustado de la lectura.</p>
<p>DEPENDIENTE:</p> <p>Pensamiento crítico</p>	<p>Según Facione (2007), el pensamiento crítico se define como un tipo de pensamiento con un propósito definido, ya sea probar un punto, interpretar el significado de algo o resolver un problema. Sin embargo, es importante destacar que el pensamiento crítico no tiene que ser una tarea competitiva, sino que puede ser colaborativa.</p>	<p>Interpretación</p>	<p>Jerarquiza las ideas para su ordenación o distribución. Interpreta posibles sentidos que puede tener un concepto propuesto por el autor. Especifica el significado que puede tener un enunciado, según el autor o el contexto.</p>
		<p>Análisis</p>	<p>Distingue creencias, juicios o ideas presentes en un texto. Diferencia los argumentos presentes en un texto.</p>
		<p>Evaluación</p>	<p>Juzga la veracidad de distintas afirmaciones, siendo capaz de brindar información suficiente para ello. Juzga la importancia de la información u opiniones en base a la pertinencia y coherencia de los argumentos.</p>
		<p>Inferencia</p>	<p>Reconoce las conclusiones de un ensayo o texto informativo. Realiza contribuciones alternas a las propuestas en el texto. Indica los aspectos que son relevantes para argumentar dicha conclusión.</p>
		<p>Explicación</p>	<p>Frente a una problemática, precisa cómo lo resolvería redactando sustentos que justifiquen su origen.</p>
		<p>Autorregulación</p>	<p>Emite un juicio sobre una situación controversial basada en razones y evidencias, separando convicciones personales. Identifica prejuicios, ideas, creencias o supuestos que se encuentran en sus apreciaciones.</p>

Anexo 03: Instrumento

PRUEBA DE PENSAMIENTO CRÍTICO

Nombres y apellidos: _____ Curso: _____
Institución: _____ Grado: _____ Sección: _____ Edad: _____

Fecha de nacimiento: _____ Puntaje Total: 36 puntos Puntaje obtenido: _____ puntos

Instrucciones generales:

- 1) Lee cada uno de los textos y responde las preguntas con honestidad y transparencia.
- 2) La evaluación del presente test no implica una nota para usted. Sin embargo, permitirá determinar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico que usted posee. Los resultados obtenidos son confidenciales.
- 3) Marque la única opción que considere correcta. Solo debe marcar UNA opción. Si marca dos opciones se invalidará la respuesta.

TEXTO N° 1

La educación de nuestros hijos

Autora: Josefina Aldecoa

La vivencia amorosa es un sentimiento no solo deseable sino casi imprescindible para alcanzar la madurez afectiva que permita al adolescente lograr una verdadera estabilidad emocional.

Ahora bien, el enamoramiento puede producir una distorsión en el adolescente, en el sentido de que la «persona amada» resulte idealizada en exceso, visualizándose en una imagen que no responde a la realidad, lo que puede tener consecuencias muy negativas.

Siendo como un sentimiento extraordinariamente positivo, el amor no está libre de sufrimiento, riesgos e incertidumbres. Es típico de la adolescencia que los episodios de «éxtasis» o euforia amorosa sean seguidos por grandes crisis, a veces acompañadas de gran sufrimiento, todo lo cual puede provocar una gran inestabilidad en el adolescente.

A esto hay que añadir que las relaciones amorosas adolescentes tienen muchas veces un carácter temporal. No siempre el amor es eterno y, en esta etapa de transformaciones, no es de extrañar que el enamoramiento resulte a menudo efímero. En tales casos es común que aparezcan actitudes depresivas, de desesperanza e impotencia, que suelen repercutir en todas las dimensiones anímicas.

1 efímero. Breve, de corta duración.

Recuperado de: <https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448164539.pdf>

1) En relación al texto leído. Cómo se clasificaría o categorizaría el siguiente enunciado: amor

- a) Sentimiento negativo.
- b) Sentimiento positivo que no está libre de sufrimientos. (Resp).
- c) Palabra utilizada en la información.
- d) Sentimiento que se evidencia en las relaciones amorosas.

2) ¿Qué quiso expresar la autora al señalar que el enamoramiento, a menudo, puede ser efímero?

- a) El amor adolescente presenta poca estabilidad emocional.
- b) La adolescencia es una etapa de cambios en donde el amor es fugaz.
- c) El enamoramiento en la adolescencia no es duradero, es algo rápido.
- d) El enamoramiento en la adolescencia resulta ser efímero porque en esa etapa el adolescente atraviesa diferentes cambios. (Resp).

3) ¿Cuál de las siguientes alternativas representa una opinión emitida por la autora del texto?

- a) Las relaciones amorosas en adolescentes tienen muchas veces un carácter temporal. (Resp).
- b) El amor es alegría y sufrimiento.
- c) Alcanzar la madurez afectiva ayuda a la estabilidad emocional.
- d) El amor es eterno y duradero.

4) ¿En qué se basa la autora para sostener que las relaciones amorosas adolescentes tienen muchas veces un carácter temporal?

- a) Los adolescentes carecen de madurez afectiva.
- b) La adolescencia es una etapa de cambios y el amor no siempre es duradero. (Resp).
- c) Los adolescentes no tienen una estabilidad emocional.
- d) Todas las relaciones en la adolescencia son momentáneas.

8) ¿Cuál es la idea principal en el párrafo tres?

- a) El amor provoca pensamientos momentáneos porque los adolescentes son muy inconscientes.
- b) El amor en la adolescencia siempre genera inestabilidad en el adolescente.
- c) El amor adolescente está lleno de cambios emocionales abruptos.

5) ¿De qué forma podemos comprobar que las afirmaciones hechas por la autora son confiables?

- a) Basándonos solamente en la información aportada por la misma autora.
- b) Infiriendo las ideas que se intenta transmitir.
- c) Estableciendo la relación de lo mencionado solo con la observación del comportamiento que manifiesta un adolescente.
- d) Investigando sobre el tema y contrastando con la información que la autora menciona. (Resp).

6) En relación a lo expresado por la autora, ¿consideras que es correcto afirmar que los adolescentes logran una verdadera estabilidad emocional cuando alcanzan la madurez afectiva?

- a) Falta información y datos suficientes para poder sostener esa apreciación. (Resp).
- b) Es correcto solo con la información mencionada en el texto.
- c) Es correcto ya que son ideas manifestadas por la autora.
- d) La información expresada en el texto solo tiene validez para adolescentes que se encuentran en una relación.

7) Tras leer el texto es pertinente la siguiente conclusión:

- a) Las parejas en la adolescencia son las que nos ayudan a comprender el amor y aprenderemos de ella, ya sea sufriendo o no.
- b) El enamoramiento en la adolescencia comprende atravesar por varios cambios emocionales.
- c) Las relaciones amorosas adolescentes no siempre serán buenas, sin embargo, hay que aprender de ellas.
- d) Las relaciones amorosas adolescentes suelen presentar episodios de éxtasis o de grandes crisis que pueden ocasionar inestabilidad en el adolescente y repercutir en su estado de ánimo. (Resp).

d) El amor en la adolescencia no está libre de sufrimientos, riesgos e incertidumbres que pueden ocasionar inestabilidad en el adolescente. (Resp).

TEXTO N° 2

Una crisis dentro de otras: el mundo post COVID-19

Autora: Maya Takagi

Muchos países de la región aún están recuperándose de la crisis económica del 2008, también enfrentamos una importante crisis alimentaria (45 millones de personas sufren de hambre y 262 millones sufren de obesidad), la desigualdad de género afecta a millones de mujeres, los pueblos indígenas viven con sus derechos amenazados, y la mayor crisis global –la del cambio climático– avanza sin freno.

Todas estas crisis continúan mientras batallamos contra la pandemia. Para enfrentarla debemos considerar respuestas concretas.

En el tema alimentario, las respuestas tienen que considerar estrategias para una alimentación saludable, mediante sistemas alimentarios incluyentes y sostenibles y el refuerzo de la alimentación saludable, necesaria para tener una buena salud.

El mundo post COVID-19 será, sin dudas, más digital y estará marcado por tener sistemas de información amplios y transparentes. Esto implica reforzar los servicios digitales y garantizar el acceso a servicios de internet en los grupos y áreas menos favorecidas, como los territorios rurales y la agricultura familiar.

Una herramienta clave para responder a muchas de las crisis que atravesamos son los sistemas de protección social: durante el brote del COVID-19, centenas de países han ampliado el monto, alcance y cobertura de los beneficios que otorgan a su población. En América Latina y el Caribe, entre el 60% y el 76% de la población más pobre recibe apoyos, pero los miembros de la agricultura familiar tienen muy baja cobertura de la seguridad social o de seguros de salud que les respalden en momentos actuales.

Los países también deberían invertir en sistemas educativos, de ciencia y de conocimiento para que podamos empezar a desmotivar el consumo inmediato y exagerado de productos básicos. Con ello, se logrará proteger el consumo sano, la buena alimentación y los recursos naturales que nos sostienen.

En el corto plazo tenemos que utilizar todas las medidas de emergencia necesarias para enfrentar la crisis del COVID-19, usando los recursos con los que contamos. Pero no debemos olvidar que son las crisis las que nos revelan las reales necesidades de cambio. Y si bien en los periodos de normalidad podemos seguir funcionando, ahora es el momento de transformar nuestros sistemas desde la base y construir sociedades más justas.

Recuperado de: <https://elperuano.pe/noticia-una-crisis-dentro-otras-mundo-poscovid1996787.aspx>

9) De acuerdo con el texto, ¿qué significa decir que ante una crisis respondemos con “sistemas de protección social”?

- a) Los países deben invertir en sus sistemas educativos.
- b) Que se va a remunerar y ampliar diversos beneficios para la población. (Resp).
- c) Ante la crisis deberán invertir en sus sistemas educativos.
- d) Las crisis nos revelan las reales necesidades de cambio.

10) Cuando se habla de “cobertura de la seguridad social o de seguros de salud”, ¿a qué se refiere?

- a) El apoyo que reciben los miembros de la agricultura familiar por el gobierno. (Resp).
- b) Empezar a desmotivar el consumo inmediato y exagerado.
- c) Transformar nuestros sistemas desde la base y construir sociedades más justas.
- d) Implica reforzar los servicios digitales y garantizar el acceso a servicios de internet en los grupos.

11) ¿Cuál de las siguientes alternativas representa una opinión emitida por la autora del texto?

- a) En América Latina y el Caribe, entre el 60% y el 76% de la población más pobre recibe apoyos.
- b) 45 millones de personas sufren de hambre y 262 millones sufren de obesidad.
- c) Países de la región aún están recuperándose de la crisis económica del 2008.
- d) Es el momento de transformar nuestros sistemas desde la base y construir sociedades más justas. (Resp).

12) ¿En qué se basa el autor para señalar que no debemos incentivar “el consumo inmediato y exagerado”?

- a) Se basa en proteger el consumo esencial, la sana alimentación y los recursos naturales que nos sostienen. (Resp).
- b) La desigualdad de género afecta a millones de mujeres, los pueblos indígenas viven con sus derechos amenazados, y la mayor crisis global.
- c) Una herramienta clave para responder a muchas de las crisis que atravesamos son los sistemas de protección social.
- d) Los países también deberán invertir en sus sistemas educativos.

13) ¿De qué forma podemos corroborar si la ampliación del monto de cobertura de los beneficios que se otorgan a la población es cierta?

- a) Revisión de las fuentes citadas y contrastar información. (Resp).
- b) Consistencia entre las afirmaciones y los hechos.
- c) Investigar en torno al mundo post COVID-19.
- d) Determinando la percepción social acerca del problema.

14) En relación a las opiniones de la autora, ¿qué alternativa representa mejor el mensaje general del texto?

- a) Muchos países de la región aún están recuperándose de la crisis económica.
- b) No debemos olvidar que son las crisis las que nos revelan las reales necesidades de cambio. (Resp).
- c) Los países también deberán invertir en sus sistemas educativos.
- d) El refuerzo de la alimentación saludable, necesaria para tener una buena salud.

15) Según el texto, si nuestro país estuviera marcado por tener sistemas de información amplios y transparentes, ¿cómo sería el escenario actual del Perú?

- a) Todos los peruanos contaremos con los servicios digitales y de internet.
- b) Se reforzará brindando los servicios digitales y de internet a las áreas menos favorecidas. (Resp).
- c) Se apoyará solo a los de territorios rurales y la agricultura familiar.
- d) Se brindará laptops a todos los niños de las zonas rurales.

16) ¿Cuál es la idea principal que brinda el autor para solicitar que los países inviertan?

- a) Manteniendo un correcto aseo y plan de alimentación.
- b) Utilizar todas las medidas de emergencia necesarias para enfrentar la crisis del COVID-19, usando los recursos con los que contamos. (Resp).
- c) Promover para que las autoridades realicen nuevas medidas de prevención.
- d) Solicitar mayores beneficios para todos los ciudadanos

TEXTO N°3

Solidaridad en tiempo de crisis

Autora: Maryclen Stelling

Vivimos un presente difícil y de incertidumbre ante el futuro. Existe una sensación generalizada de crisis y desestabilización tanto en el ámbito político como económico, que no respeta clases sociales y abarca tanto al ciudadano común como al político. Esta angustia se extiende a través de la economía, la política, las relaciones familiares y las calles, y se manifiesta en discursos, relatos y acciones de la vida cotidiana. La crisis abarca aspectos políticos, económicos y morales, los cuales inevitablemente se ven filtrados por la óptica política, generando un relato patriótico marcado por la confrontación entre los dos extremos políticos.

Paralelamente, debido a la incertidumbre y la inseguridad, se experimenta una crisis de legitimidad y una notable desconfianza de la ciudadanía hacia las élites políticas.

Una sociedad cada vez más inhóspita, menos acogedora, insegura y llena de amenazas, contribuye a debilitar el tejido de solidaridad. Crisis que se refleja ante la disminución de patrones de participación y solidaridad, así como una marcada división en las respuestas frente a las dificultades. Ante la percepción de una protección pública, insuficiente, falta de responsabilidad institucional y escasa solidaridad colectiva, se opta por refugiarse en el ámbito privado y transferir la responsabilidad a la familia. Se imponen sentimientos individualistas y peligrosamente derrotistas, lo que promueve la individualización, fragmentación y falta de compromiso en lugar de fomentar la cohesión y la convivencia social.

Sin embargo, la rudeza de la crisis ha llevado a recuperar de manera gradual un sentido de comunidad, así como el valor de la reciprocidad, la equidad, la igualdad y la participación ciudadana. De manera curiosa, desde la crisis, se refuerzan e integran los derechos individuales con los colectivos con el objetivo de compensar las desigualdades y lograr una redistribución más equitativa. Desde el ámbito social se han rescatado valores como la solidaridad, la cooperación, el respeto, la convivencia, la paz y la igualdad. Gradualmente, se ha pasado de una solidaridad espontánea a una solidaridad comunitaria organizada. Y, a partir de allí, hemos ido redescubriendo la cultura de la solidaridad, donde todos somos responsables de todos.

Recuperado de: <https://www.resolver.se/2016/08/articulo-de-opinion-solidaridad-en-tiempos-de-crisis/>

17) En base al texto recién leído, ¿qué quiere decir la autora al señalar que vivimos en una “incertidumbre ante el futuro”?

- a) Vivimos en un presente de crisis y dificultades.
- b) Vivimos sin contar con la seguridad o certeza de lo que pueda ocurrir más adelante. (Resp).
- c) Vivimos recordando el pasado, y lo tenemos en cuenta para nuestras acciones.
- d) La crisis afecta gradualmente a nuestro futuro.

18) En el texto, ¿qué significa el término “inhóspita”?

- a) Es la situación que resulta desagradable, poco acogedora y no se puede estar o habitar. (Resp).
- b) Son las amenazas que debilitan el valor de la solidaridad.
- c) Una sociedad de individualismos y desapego.
- d) Implica reforzar los ambientes de convivencia para crear un ambiente más acogedor.

19) ¿Cuál de los siguientes enunciados corresponde a una opinión emitida por la autora del texto?

- a) La sensación de protección pública es insuficiente y, sumado a ello, el descuido colectivo.
- b) Han rescatado los valores como solidaridad, cooperación, empatía, convivencia y amor.
- c) La cultura de la solidaridad, se desarrolla cuando todos somos empáticos.
- d) Es una crisis que se refleja ante una disminución en los patrones de participación y solidaridad. (Resp).

20) En el texto 3, ¿en qué se basa la autora para señalar que “la rudeza de la crisis ha llevado a recuperar de manera gradual un sentido de comunidad”?

- a) Se basa en la unión de los derechos individuales y colectivos para compensar las desigualdades y lograr una redistribución equitativa. (Resp).
- b) Se basa en rescatar los valores del respeto, generosidad, unión y armonía
- c) Porque todas las familias viven en un ambiente armonioso.

21) ¿De qué manera podemos evaluar si las afirmaciones expuestas por la autora en el texto *Solidaridad en tiempo de crisis* son verdaderas?

- a) Revisando las fuentes citadas y referenciadas. (Resp).
- b) Consistencia entre las afirmaciones y los hechos.
- c) Basándome únicamente en las afirmaciones de la autora en torno al tema.
- d) Determinando la perspectiva social acerca del problema.

22) En virtud de lo expuesto en el texto, ¿qué valor podría tener recoger el testimonio de una familia en crisis para la exposición de la idea principal?

- a) Amplía la comprensión de la idea central acerca de los valores en tiempo de crisis. (Resp).
- b) Ratifica la idea de una sociedad segura y llena de amenazas.
- c) Modifica la comprensión de la relación entre sociedad y unión.
- d) Fortalece la relación entre convivencia e individualización.

23) Según el texto, ¿qué elementos hacen que la solidaridad disminuya en una sociedad?

- a) Una sociedad menos acogedora, la inseguridad, la rudeza de la crisis y diversas amenazas. (Resp).
- b) La desconfianza de la ciudadanía.
- c) Debilitamiento de patrones participativos y solidarios.
- d) La sociedad y la solidaridad van de la mano para desarrollar la cultura de la solidaridad.

24) En base a la lectura, redescubrir la cultura de la solidaridad, es importante ya que:

- a) Se mejoran los sistemas que componen un país.
- b) Se destaca la angustia que recorre diferentes ámbitos.
- c) Se imponen sentimientos individualistas.
- d) Se rescatan los valores tales como: solidaridad, cooperación, respeto, convivencia y paz. (Resp).

Para las siguientes actividades, sigue estas instrucciones:

En las siguientes preguntas (25-28), responderás escribiendo con un párrafo de extensión mínima de 6 líneas.

Sea cuidadoso con la redacción y la ortografía. Esta es la última parte del test.

25) Machu Picchu es considerada una de las siete maravillas del mundo por su antigüedad y construcción. Imagina que sus pobladores, que viven del turismo en los alrededores del centro turístico, sufren una crisis económica porque nadie está visitando Machu Picchu. ¿Qué propuesta brindas para promocionar a Machu Picchu y así tener el turismo de antes? Escribe solo una propuesta para promocionar a Machu Picchu y explica su procedimiento en tres pasos cómo llegarías a cumplirla.

26) Imagina que muy pronto deberás rendir tu examen de admisión para la universidad que tanto deseas. Explica cómo te prepararías para ese examen de admisión. Emplea 3 pasos y argumenta cada uno con razones coherentes.

27) En un concurso internacional de fotografía, se invita a los concursantes a enviar sus fotos más impresionantes de paisajes naturales. Inicialmente, se designó jueces del concurso para que seleccionarán las mejores fotografías para ser exhibidas en una galería de arte reconocida. Sin embargo, en lugar de tener jueces expertos en fotografía, se ha decidido que las imágenes finalistas serán elegidas mediante una votación en línea, donde cualquier persona puede participar. Teniendo en cuenta esta situación, ¿Crees que el resultado de la votación en línea muestra de forma justa qué tan buenas son las fotos en relación a la calidad de la foto y su valor como material artístico? Fundamenta tu respuesta. Emplea al menos 3 ideas para sostener tu respuesta.

28) De acuerdo a la respuesta que diste en la pregunta 27, escribe qué prejuicios, intereses propios o creencias tuyas encuentras entre las ideas que has escrito. Enumera cada punto encontrado y fundaméntalos.

Tablas

Tabla 1

Distribución acorde a la edad de los estudiantes de 3° al 5° de secundaria de una institución educativa de Santiago de Surco. Julio 2023.

VII CICLO /EDAD	3°		4°		5°	
	f	%	f	%	f	%
13-15	30	100	8	33	0	0
16-17	0	0	16	67	29	100
Total	30	100	24	100	29	100

Nota. Datos extraídos del documento oficial (Data de matrícula) de una institución educativa de Santiago de Surco en correspondencia a los estudiantes del VII ciclo.

Tabla 2

Distribución acorde al sexo de los estudiantes de 3° al 5° de secundaria de una institución educativa de Santiago de Surco, Julio 2023.

VII CICLO /SEXO	3°		4°		5°	
	f	%	f	%	f	%
Masculino	13	43	10	42	18	62
Femenino	17	57	14	58	11	38
Total	30	100	24	100	29	100

Nota. Datos extraídos del documento oficial (Data de matrícula) de una institución educativa de Santiago de Surco en correspondencia a los estudiantes del VII ciclo.

Tabla 3

Distribución por sexo de los estudiantes de 3° de educación secundaria de una institución educativa de Santiago de Surco. Julio, 2023.

VII CICLO /SEXO	3°
-----------------	----

	f	%
Masculino	13	43
Femenino	17	57
Total	30	100

Nota. Datos extraídos del documento oficial (Data de matrícula) de una institución educativa de Santiago de Surco en correspondencia a los estudiantes del VII ciclo.

Tabla 4

Distribución por edad de los estudiantes de 3° de educación secundaria de una institución educativa de Santiago de Surco. Julio, 2023.

VII CICLO /EDAD	3°	
	f	%
13-15	30	100
16-18	0	0
Total	30	100

Nota. Datos extraídos del documento oficial (Data de matrícula) de una institución educativa de Santiago de Surco en correspondencia a los estudiantes del VII ciclo.

Tabla 5

Distribución según la motivación lectora de los estudiantes del 3° al 5° de educación secundaria de una institución educativa de Santiago de Surco. Julio, 2023.

VII CICLO	Motivación lectora		
	3° %	4° %	5° %
Siempre	27	24	29
Casi siempre	14	29	17
A veces	30	28	20
Casi nunca	10	13	19
Nunca	19	6	15
Total	100	100	100

Nota. Encuesta aplicada a los estudiantes de 3°, 4° y 5° de secundaria de una institución educativa de Santiago de Surco. Julio, 2023.

Tabla 6

Distribución según el aprendizaje dialógico de los estudiantes del 3° al 5° de educación secundaria de una institución educativa de Santiago de Surco. Julio, 2023.

VII CICLO	Aprendizaje dialógico		
	3°	4°	5°
	%	%	%
Siempre	28	17	18
Casi siempre	17	25	35
A veces	41	40	33
Casi nunca	11	17	10
Nunca	3	1	4
Total	100	100	100

Nota. Encuesta aplicada a los estudiantes de 3°, 4° y 5° de secundaria de una institución educativa de Santiago de Surco. Julio, 2023.

Tabla 7

Distribución por el hábito lector de los estudiantes del 3° al 5° de educación secundaria de una institución educativa de Santiago de Surco. Julio, 2023.

VII CICLO	Hábito lector		
	3°	4°	5°
	%	%	%
Siempre	15	29	26
Casi siempre	24	32	34
A veces	30	23	26
Casi nunca	15	13	10
Nunca	16	3	4
Total	100	100	100

Nota. Encuesta aplicada a los estudiantes de 3°, 4° y 5° de secundaria de una institución educativa de Santiago de Surco. Julio, 2023.

Tabla 8

Niveles de magnitud por habilidades del pensamiento crítico

Promedio ponderado	Niveles de calificación
[0]	Deficiente
[1-2]	Bajo
[3-4]	Moderado
[5-6]	Alto

Nota. La tabla presenta los rangos de magnitud por habilidades del pensamiento crítico según Amaro et al., (2018).

Tabla 9

Niveles de magnitud general de la prueba de pensamiento crítico

Promedio ponderado	Niveles de calificación
[0]	Deficiente
[1-12]	Bajo
[13-24]	Moderado
[25-36]	Alto

Nota. La tabla presenta los rangos de magnitud general de la prueba de pensamiento crítico según Amaro et al., (2018).

Tabla 10

Matriz de la prueba de pensamiento crítico

DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	PUNTAJE
Interpretación	Jerarquiza las ideas para su ordenación o distribución.	2	6
	Interpreta posibles sentidos que puede tener un concepto propuesto por el autor.	2	
	Especifica el significado que puede tener un enunciado, según el autor o el contexto.	2	
Análisis	Distingue creencias, juicios o ideas que se encuentran en un texto.	3	6
	Diferencia los argumentos que aparecen dentro de un texto	3	
Evaluación	Juzga la veracidad de distintas afirmaciones, siendo capaz de brindar información suficiente para ello.	3	6

	Juzga la importancia de la información o las opiniones en base a su pertinencia y coherencia de los argumentos utilizados.	3	
Inferencia	Reconoce las conclusiones de un ensayo o texto informativo.	2	6
	Realiza conclusiones alternas a las propuestas en el texto.	2	
	Indica los aspectos que son relevantes para argumentar la conclusión brindada.	2	
Explicación	Ante a una problemática, precisa cómo lo resolvería redactando sustentos que justifiquen su origen.	2	6
Autorregulación	Emite un juicio sobre una situación controversial basada en razones y evidencias, separando convicciones personales.	1	6
	Identifica prejuicios, ideas, creencias o supuestos que se encuentran en sus apreciaciones.	1	
Total		28 ítems	36 pts

Nota. La tabla presenta las dimensiones, indicadores, ítems y puntaje de la prueba de pensamiento crítico, según la propuesta de Aliaga et al., (2020)